



universität
wien

DISSERTATION / DOCTORAL THESIS

Titel der Dissertation /Title of the Doctoral Thesis

„Die Welt meiner Kinder“

verfasst von / submitted by

Carola Koblitz

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Doktorin der Philosophie (Dr. phil.)

Wien, 2017 / Vienna 2017

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

A 092 301

Dissertationsgebiet lt. Studienblatt /
field of study as it appears on the student record sheet:

Publizistik- und Kommunikationswissenschaft

Betreut von / Supervisor:

emer. o. Univ. - Prof. Dr. Thomas Alfred Bauer

Danksagung

Mein allererster Dank gilt meinen Kindern, die mich nicht nur als Mutter mit ihrer Entwicklung erfreuten und mein Leben bereicherten, sondern mir laufend Inspiration und Triebkraft für meine akademische Arbeit schenkten, und meinem Mann, ohne dessen Liebe, Unterstützung und Geduld nichts davon möglich gewesen wäre. Mein herzlichster Dank geht an meinen Betreuer emer. o. Univ.-Prof. Dr. Thomas Alfred Bauer vom Institut für Publizistik und Kommunikationswissenschaft der Universität Wien für seine wertvollen Ratschläge, Motivation und Bereicherung meiner Arbeit sowie seine langjährige Begleitung in der Entwicklung meines Projekts, die von einem Gleichgewicht zwischen Sensibilität und Förderung geprägt war. Auch bin ich Oberrat tit. Univ. Prof. Dr. Wolfgang Duchkowitsch für seine Berreitschaft zur Übernahme der Rolle des Zweitbegutachters dankbar. Meine aufrichtige Dankbarkeit gilt Assoz. Prof. Dr. Roswitha Breckner vom Institut für Soziologie der Universität Wien sowie Dipl.-Psych. Dipl.-Soz. Dr. Uwe Flick der Freien Universität Berlin dafür, ihr umfangreiches Wissen zu teilen und durch ihre Seminare einen offenen Raum geschaffen zu haben, um die methodologische Entwicklung meines Projektes zu unterstützen und zu bereichern. Ein spezielles Dankeschön gilt Dr. Kurt Krottendorfer für die unzähligen Ideen, Tipps, Inputs, Anregungen, seine wertvolle Zeit und seine beinahe unendliche Geduld, die er zur Verbesserung meiner Arbeit aufbrachte. Er lehrte mich in seinen Kursen im Sprachzentrum der Universität Wien nicht nur Deutsch, sondern begleitete laufend meine Arbeit, er wusste vor allem immer, was und wie ich etwas meinte, und half mir, es auf Deutsch korrekt auszudrücken. Eine entscheidende Hilfe war mir oftmals Dr. Roman Pfefferle, Koordinator im Graduiertenzentrum der Universität Wien. Für seine lösungsorientierte Beratung und Führung bin ich ihm zu großem Dank verpflichtet. Ich danke Mag.^a Natalia Postek vom Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien für ihre wertvollen Ratschläge und Ansichten über meine Arbeit, aber vor allem für ihr Coaching in Zeitmanagement, das mich durch klare Schritte sicher ans Ziel brachte. Ich danke auch Dr. Doris Neumann-Rieser für ihre wertvollen Tipps bezüglich der Zitierweise, Literatureinträge uvm. Ein besonderer Dank geht auch an Dr. Johanna Sandrock, die immer ein offenes Ohr für meine „troubles“ und „questions“ hatte und mir Ratschläge und bereichernde „points of view“ schenkte, sowie Gertrud Toth, die mir ebenfalls das Englisch der Tonaufnahmen von meinem Setting zu hören und zu verstehen half. Ich danke Dr. Antonia Teibler für die akademische und persönliche Unterstützung meines Projekts und gleichzeitig gilt allen anderen, für mein Projekt wichtigen Personen, die mich ebenfalls in all den Jahren vielfältig unterstützten, meine tiefe Wertschätzung.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung: Ausgangslage, Phänomen, Forschungssetting, Forschungsrelevanz.	1
1.1 Vorgeschichte	6
1.2 Vom Phänomen zum Forschungsthema.....	17
2. Methodologie.....	24
2.1 Das Material	35
2.2 Von der Grounded Theory zur reflexiven Grounded Theory.....	41
2.2.1 Definitionen und Interpretationen.....	49
2.2.2 Theoretische Sensibilität.....	56
2.2.3 Daten. Theoretisches Sampling und theoretische Sättigung.....	61
2.2.4 Das Kodieren	64
2.2.5 Memos.....	71
2.2.6 Reflexive GTM	73
2.2.7 Kommentare zur Grounded-Theory-Methodologie.....	75
2.3 Triangulation der Methoden.....	76
2.3.1 Triangulation und Grounded-Theory-Methodologie.....	85
2.4 Autoethnografie.....	89
2.4.1 Evokative Autoethnografie.....	92
2.4.2 Analytische Autoethnografie	93
2.4.3 Grounded-Theory-Methodologie und Autoethnografie	100
2.5 Symbolischer Interaktionismus	105
2.5.1 Kritik am symbolischen Interaktionismus.....	112
2.6 Ethnomethodologie.....	116
2.6.1 Ethnomethodologie und <i>Grounded-Theory</i> -Methodologie.....	129
3. Auswertung des Materials: Kodieren in der Tradition der GTM mit Vorwissen	132
.....	132
3.1 Kernkategorie: Funktion der Sprache.....	136
3.1.1 Theoretische und philosophische Gedanken rund um das Aneignen einer Sprache nach deren Funktion(en)	142
3.2 Kategorien und Subkategorien	151
3.2.1 Kategorie: Kommunikationssprache.....	151
3.2.1.1 Erläuterungen zur kommunikativen Funktion der Sprache.....	154
3.2.1.2 Subkategorie Blitz-Prinzip	159
3.2.1.3 Erläuterungen zum Blitz-Prinzip	162
3.2.2 Kategorie: Sprache als Element der Kultur, Identität und Gruppenzugehörigkeit.....	169

3.2.2.1 Erläuterungen zur Sprache als Element der Kultur, Identität und Gruppenzugehörigkeit	172
3.2.2.1.1 Sprache als Element der Identitätsbildung und Gruppenzugehörigkeit	172
3.2.2.1.2 Sprache als Kulturträger	176
3.2.3 Kategorie: Spielsprache	180
3.2.3.1 Erläuterungen zur Funktion des Englischen als Spielsprache	184
3.2.3.2 Subkategorie: Kontextgebundene Ausdrücke: Wald-Forest-Prinzip	195
3.2.3.3 Erläuterungen zu kontextgebundenen Ausdrücken: Wald-Forest-Prinzip	199
3.2.3.4 Subkategorie: Sprache für Selbstgespräche	204
3.2.3.5 Erläuterungen in Bezug auf Selbstgespräche	207
3.2.4 Funktion der Sprache: Ersatzsprache	210
3.2.4.1 Erläuterungen und Beispiele zum Englischen als Ersatzsprache	213
3.2.5 Kategorie: Fehlende Funktion	216
3.2.5.1 Erläuterungen zur fehlenden Funktion des Englischen innerhalb meines Settings	219
3.2.5.2 Kein AVM-Konsum bzw. kein englischsprachiger äußerer Reiz	221
3.2.5.3 Keine Situation, die dem Blitz-Prinzip entspricht oder dieses erfüllt	221
3.2.5.4 Keine Gelegenheit, Englisch zu nutzen	222
3.2.5.5 Anderssprachige Inputs	222
4. Emergierende Theorie	224
4.1 Paradigmatische Modelle der emergierenden Theorie	230
4.1.1 Kontext	230
4.1.2 Ursächliche Bedingungen	230
4.1.3 Eigenschaften	231
4.1.4 Spezifische Dimensionen	232
4.1.5 Handlung und Strategien	233
4.1.6 Intervenierende Bedingungen	234
4.1.7 Möglichkeit für Konsequenzen	235
4.2 Was hat das Englisch meiner Kinder mit einer „Muttersprache“ gemeinsam?	237
4.2.1 Muttersprache	238
4.2.2 Erstsprache	241
4.2.3 Englisch als „Muttersprache“ im Setting	243
4.3 Was unterscheidet das Englisch meiner Kinder von einer „Muttersprache“?	248
4.3.1 Zweitsprache	248
4.3.2 Fremdsprache	251
4.3.3 Englisch als Fremd- bzw. Zweitsprache im Setting	253
4.4 Native speakers?	258
4.4.1 Native speakers in mehrsprachigen Kontexten	259
4.5 Inhärente Sprache	265

5. (Selbst-)Reflexion	270
5.1 Ethische Auseinandersetzung	274
6. Ex Ante - Ex Post (Konklusion)	276
Glossar	280
LITERATUR	282
Anhang	301
Abstrakt	301
Abstract	302
VITA	303

1. Einleitung: Ausgangslage, Phänomen, Forschungssetting, Forschungsrelevanz

Diese Studie stellt meinen Versuch dar, neue Wege in der Kommunikationswissenschaft zu erforschen. Kommunikationswissenschaft ist eine Disziplin, die sich für Interdisziplinäre Arbeiten anbietet, da Kommunikation der Grundbestandteil menschlicher Interaktion ist und in viele Bereiche hineinwirkt. Die bestehenden, entpersonalisierten Studien in diesem Fach erweckten in mir den Wunsch, eine kulturanthropologische Studie durchzuführen, in der meine Perspektiven als Mutter und als Wissenschaftlerin ethnografisch berücksichtigt werden. Um meinen Betreuer Prof. Dr. Thomas A. Bauer zu zitieren: „Anthropologie ist die Disziplin, Ethnografie die Methode.“ Solche interdisziplinäre Studien sind in der Publizistik und Kommunikationswissenschaft bisher kaum vertreten.

Aus der Kombination von Disziplinen wie der Kommunikationswissenschaft und der Anthropologie sowie von Methoden wie der Grounded Theory, der Autoethnografie, der Ethnomethodologie und des symbolischen Interaktionismus ergab sich eine realitätsnahe pragmatische Studie, die durch teilnehmende Beobachtung tiefe Einblicke in den Alltag meiner Familie ermöglichte, wie z.B. in Rituale (vgl. Gebauer/Wulf 1998), vor allem den Konsum audiovisueller Medien auf Englisch betreffend, Bedingungen, Strategien sowie in den Sprachgebrauch in verschiedenen Kontexten innerhalb dieser sozialen Umgebung. Es handelt sich um eine qualitative Einzelfallstudie, in der ich den Prozess der Sprachaneignung einer zusätzlichen Sprache, nämlich Englisch, mittels AVM bei meinen eigenen Kindern beobachtete und welche mehrere Jahre in Anspruch nahm. Allein der Beobachtungszeitrahmen beträgt zwei Jahre, die Ergebnisse aus der Auswertung der Daten sind der Grounded Theory folgend in einer nachvollziehbaren Form zusammengefasst und sind der Autoethnografie gemäß in einem narrativen Stil verfasst. Dies ermöglicht, alle meine Schritte nachzuvollziehen sowie meine Entscheidungen in den verschiedenen Etappen der Forschung zu verstehen, angefangen von Thema-, Material- bzw. Methodologiefindung bis zur Planung der Studie selbst wie der Dauer, den Medien, der Sprachwahl, sowie die Strategien und Bedingungen innerhalb meines Forschungssettings etc.

Die verwendete Sprache und der Schreibstil mögen für manche nicht wissenschaftlich adäquat wirken, dennoch wurden diese von mir sorgfältig aus autoethnografischer Sicht gewählt und dabei auch die Perspektiven von Luhmann (1992) in „Die Wissenschaft der Gesellschaft“ sowie von Charmaz (2011) berücksichtigt: *„Ich denke, dass Soziolog/innen sehr wohl versuchen, etwas Allgemeingültiges und Brauchbares anzubieten. Aber ich glaube, dass uns immer bewusst sein muss, von welchen Standpunkten aus wir über die Daten sprechen, die wir analysieren. Und ich denke, dass die postmodernistische Bewegung zu diesem Bewusstsein beigetragen hat. Norman Denzins Auffassung des Postmodernismus geht natürlich viel weiter, was Forschung und was Schreiben angeht. Natürlich befürworte ich einen zugänglichen Schreibstil, da ich denke, dass wir eine größere Verantwortung für eine eher größere als kleine Öffentlichkeit tragen, und ich denke, dass die meisten Soziolog/innen daran nicht furchtbar hart gearbeitet haben und meist dazu neigen, sich akademisch und schwer verständlich auszudrücken“* (Charmaz 2011: 94f.). Einfache Sprache dient auch hier dem von Charmaz (2006) genannten wichtigsten Kriterium der Grounded Theory: der Nachvollziehbarkeit. Dadurch wird den LeserInnen ein klarer Blick auf den Forschungsprozess verschafft. Auf Grund des autoethnografischen Schwerpunktes wird diese Arbeit als Erzählung dargestellt, Autoethnographie erlaubte es mir, *„thinking like an ethnographer“* und *„writing like a novelist“* (Ellis 2004) zu arbeiten.

Breuer (2010a) billigt die Nutzung von ethnografischen Methoden wie der Autoethnografie und betrachtet sie als eine *„dichte Beschreibung“* und erwähnt auch Definitionen diesbezüglich wie die *„kreative analytische Praxis“* von Richardson (2000) und die der *„anthropologischen oder Ethno-Poesie“* von Brady (2000) und Schmitt-Maaß (2008), (Richardson 2000, Brady 2000 und Schmitt-Maaß 2008, zitiert nach: Breuer 2010a: 108). Meine Absicht war es, bei der Thematisierung der Sprache als Kommunikationsmedium eine kulturanthropologische Position in meine Forschung zu inkludieren, um vor allem anthropologische Faktoren, die im Spracherwerbsprozess zusammenspielen, analysieren zu können. Aus der Mutterperspektive heraus ermögliche ich den Einblick in die Welt meiner Kinder, die für Familien, die in einer ähnlichen Situation leben, interessant und bereichernd sein könnte, sowie auch für MedienpädagogInnen, die das Potenzial der audiovisuellen Medien als pädagogisches Werkzeug ausschöpfen wollen.

Als ähnliche Studien gelten für mich die von Herczeg (2006), Kirch (2009), Cunningham-Andersson/Andersson (2007), Linebarger (2001), Schneider (2003), Tracy (2007), Wünsch/Schramm/Gehrau/Bilandzic (2014) u.a., allerdings konzentrieren sich diese Studien entweder auf die Medienwirkung oder auf den Spracherwerb, nur Linebarger und Kirch kombinieren beide Aspekte, wenn auch in einer „einsprachigen Umgebung“ bzw. einer nicht immersiven Lernumgebung (vgl. Bilandzic 2014). Eine Studie, in der die Wirkung des Medienkonsums in einer zusätzlichen Sprache ab der Geburt bei den eigenen, mehrsprachigen Kindern thematisiert wird, ist mir bis jetzt unbekannt. Schneider (2015) stellt die Implikationen klar, die sowohl die oben genannten als auch ähnliche Studien mit sich bringen und erklärt, wieso solche Arbeiten in kleinerem Rahmen, aber dafür für über längere Zeitabschnitte geführt werden sollen. *„In einer solchen Untersuchung wird der bilinguale Spracherwerb zumeist eines Kindes, seltener mehrerer Kinder, während eines bestimmten, manchmal jahrelangen Zeitraums systematisch beobachtet und registriert. Eine Langzeituntersuchung ist ein aufwändiges und arbeitsintensives Unterfangen, das einen oder mehrere Forscher und Forscherinnen über Jahre hinweg beschäftigt. Daher beschränken sich die meisten dieser Untersuchungen auf ein Kind oder günstigenfalls auf eine kleine Anzahl von Kindern. Da es sich um die Untersuchung einzelner Kinder, also einzelner Fälle handelt, spricht man auch von einer Fallstudie, im Englischen case study“* (Schneider 2015: 51).

Solche Studien haben große Relevanz für die moderne Gesellschaft, da die Verbreitung des Englischen als internationale Sprache in allen Lebensbereichen immer mehr an Bedeutung gewinnt, sowohl als soziokulturelles globales Konstrukt als auch als Identität stiftendes Symbolsystem. Wenn das Individuum Englisch in sein Sprachrepertoire aufnimmt, wird dies zu einem in einer globalisierten Gesellschaft erwünschten Teil des Lebenslaufs (vgl. James 2003: 252f.). *„Schließlich ist die Mehrsprachigkeit eine gesellschaftliche Realität“* (Busch 2003: 249).

Innerhalb dieser Studie werden die Konzepte „Spracherwerb“, „Sprachlernen“, „Lernprozesse“ und ähnliches als Synonyme verwendet, da sich die Kinder Englisch per Definition durch „Lernen“ aneigneten, d.h. durch einen Prozess, der in charakteristischen Merkmalen sowohl einem Lernprozess als auch einem Erwerbsprozess ähnelt, wie ich im

Laufe meiner Arbeit beschreiben und erklären werde. So sind die oben genannten Begriffe als ein Konzept zu verstehen: Dem Erfahren einer Sprache folgt deren Aneignung. Auf die Definitionen von „Erstsprache“, „Muttersprache“, „Fremdsprache“, „native speaker“ u.a. wird im Laufe der Arbeit anhand der Daten genauer eingegangen, das Glossar bietet dazu mit Erklärungen aus der Literatur einen Überblick.

In meiner Studie betrachte ich die individuelle Realität als Grundstein der sozialen Realität und Sprache als jenes Symbolsystem, das das Leben meiner Kinder am meisten beeinflusst. Nach dem Ansatz von Schütz/Luckmann (2003) und Berger/Luckmann (1994) konstruiert man seine Realität bzw. mehrere Realitäten in einem sozialen Kontext einerseits basierend auf bereits existierendem gesellschaftlichem Konsens, andererseits durch die individuelle Gestaltung seitens des Individuums. Auf dieser Grundlage wandelte sich mein Zugang zu meiner Arbeit von einer herkömmlichen Studie über Medienrezeption zu einer Untersuchung unter Berücksichtigung philosophischer Perspektiven, die einem besseren Kennen bzw. Verstehen der Welt(en) und der Realität(en), in denen meine Kinder leben bzw. wo und wie sie ihre verschiedenen Sprachen erfahren, dienen. *„Die Sprache ist das Symbolsystem par excellence. Denken bedeutet, dass wir mittels Sprachsymbolen jederzeit über Eindrücke, Erfahrungen und Erwartungen verfügen können. Bestimmte Erfahrungen brauchen wir gar nicht einmal zu machen, weil wir sie uns im Kopf vorstellen können. Die Sprache als symbolisches Kommunikationsmedium ist die entscheidende evolutionäre Leistung, durch die sich der Mensch vom Tier unterscheidet“* (Abels 2010: 21f.).

Allgemeine Berücksichtigungen

Im Laufe der Studie verwende ich wiederholt das Pronomen „wir“, vor allem in Beschreibungen des Settings und für familiäre Situationen, wie z.B. die Strategien zum Erwerb des Englischen mittels AVM angesetzt wurden, etc. Dieses „wir“ bedeutet nicht das veraltete akademische oder majestätische „wir“, sondern es bezieht sich auf „wir“ als Familie, auf meinen Mann und mich, auf „wir“ als die Kinder und ich u.a. je nach Situation. Es dient vor allem dem narrativen Stil. Es war mir aber auch wichtig, meinen Mann in unsere gemeinsamen Überlegungen und für die Entwicklung von Strategien für ein solches Setting

zu inkludieren, sobald es galt, das Geschehen im Setting so authentisch wie möglich zu transportieren.

In dieser Studie benutze ich die Form „Innen“, um die Inkludierung beider Geschlechter zu betonen, ich entschuldige mich, falls ich es trotz sorgfältiger Revision an einer Stelle übersehen haben sollte. Ich versuchte, Hinweisquellen adäquat und verständlich anzufügen, sollte dennoch eine Stelle unklar erscheinen, bitte ich, im Original nachzuschlagen. Ich benutze die kursive Schriftart, um Zitate von meinen Gedanken deutlich zu differenzieren, unabhängig davon, ob im Original die zitierten Autoren kursive Schriften verwendeten oder nicht.

Um ethischen Bedenken Rechnung zu tragen, nutzte ich zur Anonymisierung Pseudonyme und schloss das Publizieren des Rohmaterials zum Schutz der Kinder aus. Ausführlicher gehe ich in Kapitel 5.1 darauf ein.

1.1 Vorgeschichte

Ich bin gebürtige Mexikanerin und Absolventin des Studiums der Sozialkommunikation der UAM-Xochimilco. Ich spezialisierte mich auf Sportjournalismus, mit Schwerpunkt Fußballstatistiken, weil ich Fußball liebte und es auch selber jahrelang spielte. Das Thema meiner Abschlussforschungsarbeit war „¿Por qué los intelectuales no juegan Fútbol?“ - sinngemäß übersetzt: Wieso spielen Intellektuelle nicht Fußball?¹

Ich arbeitete unter anderem bis Ende 2002 als Fußballkolumnistin bei der inzwischen eingestellten Zeitung „Mexico Hoy“. Damals war es sehr schwierig, als Frau in dieser „Männerwelt“ ernst genommen zu werden, vor allem als „Spezialistin“. Ich musste etwas unternehmen, was mir einen Vorteil gegenüber meinen Kollegen verschaffte, und so, mit Blick auf die Zukunft (Weltmeisterschaft in Deutschland 2006 und Europameisterschaft in Österreich und der Schweiz 2008) entschloss ich mich, nach Europa zu fahren, um dort Deutsch zu lernen und dann als Korrespondentin von den „großen Ereignissen“ berichten zu können. Seitens der Zeitung bekam ich die Erlaubnis für ein Jahr Sabbatical, sie garantierten mir eine Wiederaufnahme nach meiner Ausbildung.

Durch den Kontakt einer Kindheitsfreundin meiner Mutter, die in Österreich lebt, landete ich hier und blieb 10 Monate, um Deutsch zu lernen, was ich sehr gerne und schnell tat. Zwei Wochen vor meine Rückreise traf ich meinen zukünftigen Mann. Wir heirateten ein Jahr später, ich zog dauerhaft nach Österreich.

Für die hiesige Anerkennung meiner akademischen Ausbildung in Mexiko schrieb ich mich in einen weiteren Deutschkurs ein mit Hinblick darauf, an der Universität Wien promovieren zu können.

¹ Meine Arbeit unter der Betreuung von Prof. René Avilés Fabila und Prof. Fernando Martínez Ramírez ist in der Bibliothek der UAM-Xochimilco in Mexico City in physischer Form zugänglich, und als Artikel im Magazin „El Buho“, Año 2, Num. 31, Juni 2002 http://www.revistaelbuho.com/archivo.php?act=revista&id_revista=37 [3.7.2016], beide Versionen sind unter meinem Mädchenname Carola Bonilla Moreno zu finden.

Während ich meinen Deutschkurs absolvierte und die nötige Bürokratie erledigte, um in Wien weiter studieren zu können, wurde ich zum ersten Mal schwanger. Mein Mann und ich überlegten uns, wie wir das Kind sprachlich erziehen würden. Uns war sehr wichtig, dass das Kind sowohl Spanisch als auch Deutsch kann und wir entschieden uns, nach dem von Jules Ronjat (1913) entwickelten und auch nach ihm benannten Ronjat-Prinzip (eine Person → eine Sprache System) zu handeln. Aufgrund unserer Reisen war uns bewusst, wie wichtig auch Englisch ist, es war Teil unserer täglichen Kommunikation nach außen. Daher dachten wir über Strategien nach, Englisch für das Kind zum selbstverständlichen Teil des Alltags werden zu lassen. „*Unter alltäglicher Lebenswelt soll jener Wirklichkeitsbereich verstanden werden, den der wache und normale Erwachsene in der Einstellung des gesunden Menschenverstandes als schlicht gegeben vorfindet. Mit »schlicht gegeben« bezeichnen wir alles, was wir als fraglos erleben, jeden Sachverhalt, der uns bis auf weiteres unproblematisch ist*“ (Schütz/Luckmann 2003: 29).

Unsere Idee war, eine Umgebung zu schaffen, in der Englisch ein natürlicher Bestandteil wäre, sodass es für das Kind selbstverständlicher Teil seines Alltags wäre und es sich seine Welt nicht ohne diese Sprache vorstellen könnte. „*In der natürlichen Einstellung finde ich mich immer in einer Welt, die für mich fraglos und selbstverständlich »wirklich« ist. Ich wurde in sie hineingeboren und ich nehme es als gegeben an, dass sie vor mir bestand. Sie ist der unbefragte Boden aller Gegebenheiten sowie der fraglose Rahmen, in dem sich mir die Probleme stellen, die ich bewältigen muss*“ (Schütz/Luckmann 2003: 30).

Ziel war, dem Kind eine »Welt« anzubieten, in der es Spanisch, Deutsch und Englisch als natürliche und selbstverständliche Grundelemente erfährt. Wegzuziehen war keine Möglichkeit, genauso wenig wie ein fremdsprachiges Au-pair-Mädchen zu engagieren. So entschieden wir uns, das Kind alle audiovisuellen Medien (künftig als AVM bezeichnet) auf Englisch rezipieren zu lassen.

Wir kauften u.a. eine Sammlung von „Baby Einstein“² DVDs und verschiedene Bücher auf Englisch, wir spielten sogar immer wieder DVDs auf Englisch für das ungeborene Kind.

Im Frühling 2006 kam unsere Tochter Bibi auf die Welt, nur zwei Wochen vor Beginn der Eröffnung der Weltmeisterschaft in Deutschland, meine Prioritäten hatten sich dadurch geändert. Ich hatte bis dahin nicht mehr an Fußball gedacht oder an meinen Job in Mexiko. Beim Zuschauen der Übertragung der Eröffnungsfeier der Weltmeisterschaft 2006, auf die ich solange gewartet hatte, schlief ich vor »Mutterglück« (Erschöpfung) ein. Bibi wuchs mehrsprachig auf, sie wurde vom Vater auf Deutsch, von mir auf Spanisch angesprochen und schaute bzw. hörte AVM auf Englisch.

Im Frühjahr 2008, das Jahr der Fußballeuropameisterschaft in Österreich und der Schweiz, wurde unsere Tochter Fibi geboren, ich schloss mit Fußball definitiv ab und stürzte mich komplett auf die Herausforderungen und Befriedigungen, die meine neue Lebenssituation mit sich brachte.

Bezüglich Spracherziehung beschlossen wir, bei dem Prinzip eine Person → eine Sprache zu bleiben, da es bei Bibi bis jetzt gut funktioniert hatte. Folglich ließen wir die Kinder weiterhin AVM ausschließlich auf Englisch konsumieren.

Die Geschwister verbrachten sehr viel Zeit zusammen, da Bibi erst im September 2009 in den Kindergarten ging. Sie durften sich selbst Filme aussuchen, die DVD-Sammlung ist für die Kinder erreichbar. Die Kinder rezipierten AVM meistens zu zweit, sie hatten keine Einschränkungen, was Dauer oder Art der Filme betraf, wir wollten, dass sie freien Zugang zu den Medien hatten und ihren Konsum selbst regulierten, sodass sie ihre „sensiblen Phasen“ (Montessori 1991: 23ff.) für den Erwerb der Sprache ausnutzten. Bibi war es gewohnt, sich

² Baby Einstein ist eine Serie interaktiver Multimediaprodukte, pädagogisch entwickelt mit dem Ziel, Babys und kleinen Kindern verschiedene Konzepte nahe zu bringen, wie z.B. Bauernhoftiere, Tiere in der Stadt, Wildtiere, geometrische Formen, Farben, verschiedene Sprachen (Language Nursery, 1997) u.Ä. Von November 2001 bis September 2013 war Baby Einstein Products Teil der Disney Company, seit Oktober 2013 gehört die Firma Kids II, Inc.

Filme auszusuchen und einen Erwachsenen zur Bedienung des DVD-Players um Hilfe zu bitten, lernte aber schnell, das Gerät selbst zu bedienen. *„Solche Freiheit setzt natürlich den Abbau aller repressiven Erziehungspraktiken und autoritären Herrschaftsstrukturen seitens der Erwachsenen voraus, verlangt aber andererseits gerade nach Autorität in ihrem ursprünglichen Wortsinn und gemäß der existentiellen Hilfsbedürftigkeit des nicht festgelegten Menschenkindes als „Hilfe zum Aufbau“, zum Selbstaufbau seines Menschseins nämlich“* (Montessori 1991: VIII). Das bedeutet, dass die Kinder AVM innerhalb eines vorgegebenen Rahmens frei konsumierten: Sie sollten konsequent auf Englisch sein, um die Voraussetzung des Ronjat-Prinzips zu erfüllen: eine Person → eine Sprache, oder in diesem Fall, ein Medium → eine Sprache. Für den Spracherwerb ist ein wesentlicher Punkt, dass eine Konstante bezüglich Bezugsperson bzw. Bezugsmedium (Interaktionspartner) und der Sprache, worin er/sie/es mit den Kindern kommuniziert, besteht. Bruner äußert sich darüber: *„Ich bin der Auffassung, daß diese «Anpassung» der frühen sprachlichen Interaktion nur im Rahmen vertrauter, zur Routine gewordener Situationen oder «Formate» möglich ist, wo das Kind mit seiner noch beschränkten Informationsverarbeitungskapazität versteht, was vorgeht. Diese routinemäßigen Abläufe stellen das dar, was ich als Hilfssystem zum Spracherwerb bezeichnet habe“* (Bruner 2008: 33).

Mit den Kindern wuchs auch ihre DVD-Sammlung im Umfang und mit altersentsprechenden Inhalten. Die Sammlung umfasste von „Baby Einstein“, „Little Einsteins“, „Dora the Explorer“, „Go Diego go“, „Barney“, „Ni Hao, Kai-lan“, „Hi 5“, „Barbie“, „Backyardigans“ bis hin zu Disney-Filmen allgemein u.a. Wir zogen interaktive Filme vor, nämlich Filmformate, durch die die Kinder sich „angesprochen fühlen“ und als Konsequenz mit den AVM interagieren können. Wir waren der Meinung, dass es ein wichtiger Faktor ist, wenn Kinder mit dem „ganzen Körper“ mit AVM interagieren, dadurch wird die Aufnahmefähigkeit der Sprache verstärkt, angelehnt an die Methode der „Total Physical Response“ (TPR), sie *„[...] basiert darauf, wie Kinder ihre Muttersprache lernen. Eltern sprechen zu ihren Kinder und verstärken das Gesprochene durch entsprechende Bewegungen. Die Kinder antworten oder reagieren ihrerseits über Bewegungen. TPR geht von einer Vergleichbarkeit des Erstspracherwerbs und des Zweitsprachenlernens aus und versucht language-body conversation auf das Lernen einer zusätzlichen Sprache zu übertragen“* (Asher 2001a: 3, zitiert nach: Kirch 2009: 72). Kirch dehnt das Konzept dieser Methode des

Spracherwerbs von einer Interaktionsperson auf das Fernsehen aus und begründet es durch die Annahme, dass Kleinkinder nicht unterscheiden zwischen dem, was sie mittels AVM, und dem, was sie in der realen Welt erleben. Knorr Cetina bezeichnet solches Verhalten als eine „synthetische Situation“: eine Interaktion „face to face“ zwischen zwei AkteurInnen, die nicht in herkömmlichem Sinne stattfindet, sondern „screen to face“, also durch einen Monitor, aber trotzdem reale Auswirkungen in der Realwelt hat, wie z.B. AktienhändlerInnen, die über einen Monitor Transaktionen durchführen oder PilotInnen, die von ihren Navigationsbildschirmen Informationen über die Flugroute, das Wetter und die Nähe anderer Flugzeuge ablesen, etc. (vgl. Knorr Cetina 2012: 81ff.).

Im Winter 2009 interagierten die Geschwister viel miteinander, obwohl ich noch nicht genau feststellen konnte, in welcher Sprache. Bibi konnte sich für ihr Alter entsprechend gut auf Deutsch und Spanisch verständigen und wiederholte immer wieder Wörter, Ausdrücke oder Liederteile auf Englisch bzw. Melodien, die sie in einem der Filme gehört hatte. Fibi sprach eigentlich kaum, weder Deutsch noch Spanisch, aber sie kommunizierte mit ihrer Schwester in ihrer eigenen Sprache („Napo-napo“). Das Mädchen benutzte die Silben „Napo-napo“ in verschiedenen Intonationen, um alles Mögliche auszudrücken. Die einzige Person, die sie verstand, war ihre große Schwester, die für sie immer auf Deutsch oder auf Spanisch (je nach Interlokutor) „übersetzte“. *„Weil wir Sprache haben, können wir den Anderen auch verstehen, und deshalb können wir auch mit ihm kommunizieren. Weil wir in der Sprache die gleichen Symbole verwenden, können wir uns in den Anderen hineinversetzen. In der Kommunikation zwischen Menschen sind Symbole Stellvertreter für Interpretationsweisen und Handlungsabsichten. Existieren diese in der Erfahrung von Sender und Empfänger gleichermaßen und wird ihre Bedeutung von allen an der Interaktion Beteiligten gemeinsam geteilt, lösen sie als signifikante Symbole bei ego und alter nicht zufällige, sondern ganz bestimmte Reaktionen aus. Das heißt, ego kann sich vorstellen, wie alter wahrscheinlich reagieren wird. Verhalten wird also antizipierbar“* (Abels 2010: 22).

Bibi konnte sich zu dieser Zeit auf Deutsch und Spanisch altersgemäß ausdrücken, sie nannte die Sprachen: „wie Papa“ bzw. „como papá“ (Deutsch), „wie Mama“ bzw. „como mamá“ (Spanisch), für Englisch benutzte sie die Bezeichnung „wie Dora und Diego“ bzw. „como

Dora y Diego“³.

Anfang 2010 flogen wir nach Mexiko. Bei der Reise wurde Fibi zwei Jahre alt und sie sprach ihr erstes Wort „Ocean“ (mit englischer Aussprache), als sie in Veracruz am Golf von Mexiko stand. Ab diesem Moment fing sie an zu sprechen. Nachdem wir uns in Mexiko aufhielten, waren die meisten Inputs auf Spanisch⁴, dementsprechend sprach Fibi fast ausschließlich in dieser Sprache. Folglich assoziierte Bibi ihre kleine Schwester mit Spanisch und kommunizierte auch so mit ihr. Für Bibi ist Fibi ihre nächste soziale Interaktionsperson, sie versucht herauszufinden, in welcher Sprache sie mit ihr interagieren soll, da bis jetzt alle InterakteurInnen ihres Lebens durch ein Sprachsystem klar definiert waren (eine Person → eine Sprache). Bei Fibi war es anders, sie hatte nicht von Anfang an eine vordefinierte Sprache, Bibi handelte eine Strategie aus, wie sie mit ihrer Schwester über die Gegenstände der äußeren Welt kommunizieren soll: *„Vorerst genügt es, festzustellen, dass ich es in der natürlichen Einstellung hinnehme, dass die Gegenstände der äußeren Umwelt für meinen Mitmenschen prinzipiell die gleichen sind wie für mich. So ist auch die »Natur«, der Bereich der Außenweltdinge rein als solcher, intersubjektiv. Ferner nehme ich es als selbstverständlich hin, dass die Bedeutung dieser »Naturwelt«, – die schon von unseren Vorfahren erfahren, bewältigt, benannt wurde – für meinen Mitmenschen grundsätzlich die gleiche ist wie für mich, da sie eben auf einen gemeinsamen Interpretationsrahmen bezogen ist. In diesem Sinn ist auch der Bereich der Außenweltdinge für mich sozial“* (Schütz/Luckmann 2003: 30f.).

Zurück in Österreich verbrachten die Geschwister weiterhin viel Zeit miteinander und fingen beim Spielen immer wieder an, auf Englisch zu sprechen. Sie wiederholten Wörter, Sätze

³ „Dora the Explorer“ und „Go Diego go“ sind jeweils eine pädagogische Serie für kleine Kinder, entwickelt und produziert von Nickelodeon. Die Protagonisten sind zweisprachige Cousins bzw. Cousinen einer lateinamerikanischen Familie (Spanisch und Englisch), die in den USA lebt. Das Originalprogramm wird auf Englisch mit einzelnen ausgewählten Wörtern auf Spanisch ausgestrahlt, die Hauptfiguren vermitteln durch ihre Abenteuer zweisprachigen Kindern bzw. Kindern, die gerne Spanisch mit ihnen lernen wollen, entsprechendes Vokabular. Die Auswirkung der Serie für den Erwerb der Sprache ist umstritten, dazu gibt es verschiedene Studien wie z.B. die von Linebarger „Summative evaluation of Dora the Explorer“ Part 1: Learning outcomes“ (Linebarger 2001).

⁴ Wir hatten damals viel unternommen, den Kindern blieb weniger Zeit für AVM, sie interagierten dafür viel mit ihrer mexikanischen Familie.

oder Lieder (Fragmente) aus den Filmen. Bibi sang sehr gerne Lieder auf Englisch (sie kannte mehr Lieder auf Englisch als auf anderen Sprachen), sie gab wieder, was sie kannte, den Rest sang sie in einer „Phantasiesprache“, ein natürliches Verhalten laut der These von Bruner in Bezug auf das Spielen: *„Denn alle diese Spiele beruhen in gewissem Ausmaß auf dem Gebrauch und Austausch von Sprache. Es sind Spiele, die von der Sprache her bestimmt sind und nur dort existieren können, wo auch die Sprache existiert. Solche Spiele sind auch aus verschiedenen anderen Gründen für das unreife Menschenkind nützlich. Oftmals bieten sie die erste Gelegenheit dafür, daß das Kind einem [anderen Kind] gegenüber die Sprache systematisch einsetzt. Sie bieten zum ersten Mal die Möglichkeit, zu erkunden, wie Dinge mit Worten bewirkt werden können. Denn die in diesen Spielen verwendeten Wörter sind ganz auf Tätigkeiten bezogen. Und wie bei den anderen Primaten kann das Menschenkind bei diesen Spielen Erkundungen machen, ohne schwerwiegende Konsequenzen befürchten zu müssen, und kann dies auf einer umgrenzten «Arena für kombinatorische Aktivitäten» tun, die es auch zuläßt, daß Mittel und Zweck entkoppelt werden. Das Kind findet heraus, daß verschiedene Mittel zum gleichen Ziel führen können“* (Bruner 2008: 36f.).

Bibi sprach immer häufiger mit Fibi auf Englisch, die sich mittlerweile in allen drei Sprachen auszudrücken lernte. Bibi fing eigentlich erst dann auf Englisch zu kommunizieren an, als sie mit ihrer Schwester in „Dialogen“ spielte, davor kommunizierten sie stärker mittels Körpersprache bzw. über „Napo-napo“-Sprache. Immer mehr gewann Englisch an Präsenz und Wichtigkeit in der Kommunikation zwischen den Geschwistern. Wenn man es genau nimmt, fing Bibi im Alter von vier Jahren an, Englisch zu nutzen, Fibi mit zwei, vermutlich weil Bibi davor niemanden hatte, der mit ihr auf Englisch interagierte, außer die AVM⁵. Diese fehlende Interaktionsperson führt Schütz und Luckmann zufolge dazu, dass die Welt der englischen Sprache nur eine Welt aus Gegenständen mit »virtuellem Bewusstsein« darstellt, nicht jedoch mit einem Bewusstsein wie dem meinen, und die dennoch real erscheinen und trotzdem Teil meiner Lebenswelt sind: *„Ferner nehme ich als schlicht gegeben hin, daß in dieser meiner Welt auch andere Menschen existieren, und zwar nicht nur leiblich wie andere Gegenstände und unter anderen Gegenständen, sondern als mit einem Bewusstsein begabt, das im wesentlichen dem meinen gleich ist. So ist meine Lebenswelt von Anfang an nicht*

⁵ Man kann von einer „realen“ Interaktion ausgehen zwischen Kindern und AVM, Knorr Cetina bezeichnet es allerdings als „synthetische Situation“ (vgl. Knorr Cetina 2012: 81ff.).

meine Privatwelt, sondern intersubjektiv; die Grundstruktur ihrer Wirklichkeit ist uns gemeinsam“ (Schütz/Luckmann 2003: 30).

Fibi antwortete ihrer Schwester die meiste Zeit in der Sprache, in der sie gerade angesprochen wurde. Fibi schien die Sprachen zu entdecken und probierte bei ihrer Schwester vieles aus. Bei ihren Eltern verwendete sie jedoch Spanisch oder Deutsch, jeweils so, wie ihre Sprachfertigkeiten es zuließen. Dieses immer neue Handeln zwischen den Geschwistern, aber vor allem aus Fibis Perspektive, die Kommunikationssprache zu jeder Situation festzulegen, illustriert die Überlegung von Schütz und Luckmann: *„Es ist mir selbstverständlich, daß ich bis zu einem gewissen Maß von den Erlebnissen meiner Mitmenschen Kenntnis erlangen kann, so z. B. von den Motiven ihres Handelns, wie ich auch annehme, daß das gleiche umgekehrt für sie mit Bezug auf mich gilt“ (Schütz/Luckmann 2003: 30).*

Anfang 2011 flogen wir wieder nach Mexiko, die Kinder besuchten dort sieben Wochen lang einen Kindergarten. In dieser Einrichtung gab es zweimal die Woche Englischunterricht in herkömmlichem Sinne mit Buch, Heft und Hausübung. Die Englischlehrerin war kein Native Speaker, sie lobte das Englisch der Kinder und meinte⁶: *„Die Kinder aus der Klasse profitieren viel vom Englisch eurer Kinder, sie haben eine so tolle Aussprache. Ich glaube sogar besser als meine! Wir haben viel Spaß zusammen“.* Später fand ich heraus, dass diese Lehrerin dachte, die Kinder seien zweisprachig mit Englisch und Spanisch.

Nach dem Kindergartenaufenthalt in Mexiko flogen wir wieder nach Österreich. Fibi wurde drei Jahre alt und besuchte gemeinsam mit Bibi dieselbe Kindergartengruppe. Sie sprachen dort hauptsächlich Spanisch miteinander, obwohl die Pädagogin sie immer wieder bat, sich ausschließlich auf Deutsch auszudrücken. Die Kinder bemühten sich es zu tun, aber nach ein paar Sätzen fielen sie wieder ins Spanische zurück.

Bibi hatte den Eindruck, Fibi würde nicht so gut Deutsch können (sie spricht auf Grund ihrer

⁶ Aus dem Englischen sinngemäß übersetzt.

Persönlichkeit überhaupt wenig) und übersetzte daher für ihre Schwester von Deutsch das Kindergartengeschehen auf Spanisch. Fibi genoss die extra Aufmerksamkeit ihrer Schwester.

Weiters begann sie indirekt, unter Zuhilfenahme der Übersetzungen ihrer Schwester, mit den anderen zu kommunizieren und entwickelte nur auf diesem Wege den Kontakt zu ihrer Umgebung. *„In der natürlichen Einstellung ist es mir selbstverständlich, daß ich auf meine Mitmenschen wirken kann, wie auch, daß sie auf mich wirken können. Ich weiß, daß ich mit ihnen in mannigfache Sozialbeziehungen treten kann. Dieses Wissen impliziert auch die Annahme, daß sie, meine Mitmenschen, ihre mich einschließenden wechselseitigen Beziehungen in einer Weise erfahren, die der, in welcher ich sie erfahre, für alle praktischen Zwecke hinreichend ähnlich ist“* (Schütz/Luckmann 2003: 31). Auf Grund der fehlenden direkten Sprachinteraktion zwischen Fibi und ihren Mitmenschen entwickelte Bibi großartige Sprachfertigkeiten, während Fibi wenig wechselseitige Beziehungen mit ihrer Umwelt aufbaute.

Im österreichischen Kindergarten gab es einmal pro Woche „Englischunterricht“⁷ mit einem Native Speaker. Diese Lehrerin sprach uns wegen des Englisch der Kinder an. Sie wollte wissen, woher die Kinder für ihr Alter so gut Englisch konnten und ob in der Familie, abgesehen von Deutsch und Spanisch auch Englisch gesprochen wurde. Wir erzählten ihr dann, dass die „einzigen“ Englischvermittler die AVM wären, und sie meinte: *„Ich hätte nie gedacht, dass man allein vom Filmschauen ein so gutes Niveau, vor allem in der Aussprache, erreichen kann“*.

Aber nicht alle Folgen des AVM-Konsums auf Englisch sind positiv besetzt. Die meisten Kinderlieder, die die Geschwister bis dahin kannten, waren auf Englisch, dagegen nur wenige aus Mexiko oder Österreich, und manche Leute wunderten sich, dass die Kinder lokal populäre Musikstücke nicht kannten.⁸ Sie wuchsen hauptsächlich mit Kinderliedern aus den gesehenen Filmen auf, denn in ihrem österreichischen Kindergarten konnten die Kinder auf

⁷ Es handelte sich nicht um Unterricht in herkömmlichem Sinne, sondern um eine Wochenstunde, in der ein English native speaker in den Kindergarten kam und den Kindern auf spielerische Weise Englisch vermittelte.

⁸ Weihnachten 2011, der Onkel spielte Kinderlieder am Klavier, die Kinder durften raten, um welches Lied es sich handelte. Sie erkannten weder „Biene Maya“, „Wickie und die starken Männer“, „Paulchen Panter - Wer hat an der Uhr gedreht?“ noch „Benjamin Blümchen“.

Grund wiederholten Personalwechsels keine kontinuierliche pädagogische Förderung genießen. Die Tatsache, dass meine Kinder nicht immer mit „herkömmlichen Erfahrungen“ konfrontiert wurden, wie sie als typisch von ihrer sozialen Umgebung angenommen werden, grenzte meine Kinder von anderen ab. Auch wenn diese Differenzierung Gemeinsamkeiten mit Kindern aus aller Welt erschaffen kann, bedeutet sie jedoch manchmal eine Ausgrenzung in ihrer sozialen Umgebung. Ein weiteres Beispiel dieser „globalen Zugehörigkeit“ bzw. des „daheim Fremdseins“ gab es, als Bibi das erste Mal Münzen besaß. Es handelte sich um Euromünzen und sie fragte: „Mamá, cuántos dolars tengo?“ (sinngemäß übersetzt: „Mama, wie viel Dollar habe ich?“). *„All diese mitgeteilten und unmittelbaren Erfahrungen schließen sich zu einer gewissen Einheit in der Form eines Wissensvorrats zusammen, der mir als Bezugsschema für den jeweiligen Schritt meiner Weltauslegung dient“* (Schütz/Luckmann 2003: S 33).

Ich realisierte, dass die Interaktion zwischen den Kindern und AVM auf einer „virtuellen Ebene“ reale Auswirkungen im Leben der Kinder verursacht. AVM beeinflussen die Handlungsfähigkeit und das Bewusstsein ihrer Rezipienten durch verschiedene „synthetische Situationen“, wobei für die Kinder zwischen dem, was sie mittels AVM „erleben“ und der „Realwelt“ kein Unterschied besteht (Knorr Cetina 2012: 81ff.). Ihre Inhalte prägen die Rezipienten, Art und Umfang sind von Person zu Person und deren Mediennutzung unterschiedlich. Die Interaktion meiner Kinder mit AVM beeinflusst, wie sie die Welt wahrnehmen. Zum Beispiel erklärte mir Bibi im Alter von sechs Jahren, Pocahontas sei ihre Lieblingsprinzessin, weil sie zwei Sprachen sprechen kann. *„Jeder Schritt meiner Auslegung der Welt beruht jeweils auf einem Vorrat früherer Erfahrung: sowohl meiner eigenen unmittelbaren Erfahrungen als auch solcher Erfahrungen, die mir von meinen Mitmenschen, vor allem meinen Eltern, Lehrern usw. übermittelt wurden“*. (Schütz/Luckmann 2003: 33). Dies inkludiert die Erfahrungen, die den Kindern mittels AVM übermittelt wurden und jetzt Teil ihrer Welt sind.

Fremdsprachige⁹ AVM bringen Vor- und Nachteile mit sich, man soll daher eine für sich passende Strategie des Medienkonsums zur Unterstützung des Spracherwerbs wählen. Wichtig ist dabei, sich auf eine zu einigen, welche die Familie konsequent umsetzt, um den Kindern geordnete linguistische Systeme zur Verfügung zu stellen, die, wenn sie deutlich definiert sind, leichter zu erwerben sind, egal für welche Konstellation man sich entschieden hat (vgl. Cunningham-Andersson/Andersson: 2007).

⁹ Als Fremdsprache wird hier eine Sprache verstanden, die nicht als selbstverständlicher Teil der natürlichen Umgebung präsent ist, in diesem spezifischen Fall: Englisch.

1.2 Vom Phänomen zum Forschungsthema

„Für eine Forscherin oder einen Forscher ist es schwer, kreativ zu sein, die erforderliche harte und langwierige Arbeit zu verrichten, wenn ihr oder ihm die Leidenschaft für den Untersuchungsgegenstand fehlt“.

Juliet M. Corbin

2009 immatrikulierte ich an der Universität Wien. Zu dieser Zeit besuchte ich nur wenige bis gar keine Vorlesungen pro Semester, da Fibi noch zu klein war und Bibi den Kindergarten nur bis Mittag besuchte. Ich verbrachte viel Zeit mit den Kindern, gleichzeitig lebte ich mich langsam in mein neues Studentenleben ein.

Mir war klar, dass sich mein Interesse und die Prioritäten stark verändert hatten, eine große Rolle spielten dabei u.a. der österreichische Zugang zum Fußball im Vergleich zum mexikanischen¹⁰ und meine Familiensituation. Ich entschied mich, bei Kommunikationswissenschaften zu bleiben, verfolgte dann aber einen anderen Zweig, nämlich Medienpädagogik. Mich faszinierte, wie „müheles“ Fibi und Bibi mittels AVM Symbole und Konzepte auf Englisch erwarben.

Während meiner Ausbildung in Mexiko hatte ich wenig mit dem Thema zu tun, aber im Rahmen des Studiums wurde wiederholt auf die Auswirkung der Medien auf die Rezipienten hingewiesen, demnach war mir das pädagogische Potenzial der Medien bewusst. Mit diesem Gedanken im Hintergrund beobachtete ich immer wieder, wie der AVM-Konsum auf

¹⁰ In Mexiko und allgemein in Lateinamerika ist die Leidenschaft zum Fußball fast so bedeutend wie eine Religion. In Österreich wird Fußball gesehen und gespielt, aber nicht in dem Ausmaß, wie ich es aus Mexiko gewohnt war.

Englisch meine Kinder prägte, und ich fing an, ein Tagebuch mit wichtigen Ereignissen im Leben der Kinder in Bezug auf das Englische zu führen.¹¹

Zu dieser Zeit kommunizierten die Kinder zu Hause hauptsächlich auf Spanisch, vermutlich weil ich die meiste Zeit bei ihnen blieb oder vielleicht auch, weil Bibi ihre Schwester mit Spanisch in Verbindung brachte, aber wenn die Familie zusammen war, z.B. am Tisch saß, sprachen die Kinder meistens auf Deutsch. Mein Mann und ich sprachen von Anfang an Deutsch miteinander, aus dieser Gewohnheit heraus positionierte sich Deutsch als „Familiensprache“, also als die Hauptsprache, die wir verwendeten, wenn wir alle zusammen waren.

Englisch gewann im Leben der Kinder immer mehr an Bedeutung, wenn sie zu zweit spielten, interagierten sie immer häufiger auf Englisch, mittels von AVM gelernten Ausdrücken. Ich beobachtete das Phänomen und erinnerte mich an das, was die Englischlehrerinnen in Mexiko und Österreich sagten, wie sie das Englisch der Kinder lobten, ich erkannte die Bedeutung und das pädagogische Potenzial der AVM und entschied mich, meinem neu entstehenden Interesse nachzugehen und mich mit Medienpädagogik, Spracherwerb im mehrsprachigen Kontext, Auswirkung des Medienkonsums, Mediennutzung bei Kleinkindern etc. näher zu beschäftigen.

Die Möglichkeiten an Themen und Zugängen waren groß, ich fand aber lange nicht den richtigen Zugang. Ich beobachtete meine Kinder weiter und versuchte, Videos zu machen, wenn sie auf Englisch spielten. Sie bemerkten mich aber, hörten sofort auf zu spielen und sagten Sachen wie: „Cheeeese!! Órale ya apriétale!!“ Sinngemäß übersetzt: „Cheeeese!!! Na komm, drück schon endlich ab!!!“ weil sie dachten, dass ich sie fotografiere.

¹¹ Wie z.B. Fibis erstes Wort oder Bibis erstes Währungskonzept. Als sie zum ersten Mal Geld (Euromünzen) in der Hand hatte, fragte sie mich: „Cuantós »dollars« tengo en la mano?“ – „Wieviele Dollars habe ich in der Hand?“

Also kam ich zu keiner brauchbaren Videoaufnahme, bis auf ein paar Sekunden hatte ich nichts. Dann überlegte ich mir andere Methoden zum Festhalten des Englischgebrauchs der Kinder. So fing ich an, Sprachmemos mit meinem Mobiltelefon aufzunehmen. Dabei ergab sich nur das Problem, dass ich das Telefon neben den Kindern platzieren musste, so fern wie möglich, sodass es sie nicht beim Spielen störte oder sie es kaputt machen konnten, und gleichzeitig so nah wie möglich, damit man sie deutlich hören konnte.

Bei dieser Erhebungsmethode zeigten sich aber verschiedene Nachteile:

- 1) Die Kinder verließen während des Spielens immer wieder das Zimmer, sodass man nur Bruchteile des Geschehens auf dem Tonband hatte.
- 2) Die Kinder machten oft laute Geräusche beim Spielen, die die Dialoge übertönten und man kein Wort der Aufnahme verstand.
- 3) Ich merkte, dass die Kinder beim Spielen zumeist vorkonstruierte Ausdrücke bzw. Szenen aus mittels AVM konsumierten Inhalten wiedergaben, für mich hatten diese wenig interpretatives Potential und konnten kaum als Material für das Forschungsthema dienen.

Dass Kinder alles wiederholen, was sie in AVM sehen bzw. hören, wusste ich schon seit meiner Studienzeit in Mexiko, also waren mir solche Aufnahmen nicht bedeutungsvoll genug, aber ich wollte trotzdem unbedingt über dieses Phänomen berichten, das vor meinen Augen jeden Tag geschah und sich weiter entwickelte. Ich fühlte mich in einer privilegierten Position, wo man aus „der ersten Reihe“ alles beobachten kann, ohne beobachtet zu werden (also das Geschehen im Setting nicht stört), ich wollte diese tiefen und erstaunswerten Erfahrungen methodologisch festhalten und „mit der Welt teilen“.

Mein Ziel war und ist es, das Phänomen gründlich zu erforschen und daraus Erkenntnisse zu gewinnen, die beispielsweise für Leute, die mittels AVM eine weitere Sprache lernen

möchten, sowie für mehrsprachige Familien, für die der AVM-Konsum eine Verstärkung bzw. eine Unterstützung einer ihrer Sprachen darstellt, von großer Bedeutung bzw. von Interesse sind und zum Bewusstwerden der Auswirkungen der AVM allgemein beitragen. Also besuchte ich Univ.- Prof. Dr. Thomas A. Bauer und erzählte ihm von der Situation, meinem Forschungssetting und den Problemen, die ich mit dem Festhalten der englischsprachigen Ereignisse hatte, wir sprachen auch über meine Hemmungen darüber zu schreiben, da viele Leute der Meinung sind, dass man nicht einem selbst so nahestehende Phänomene erforschen soll, weil man nicht genug Distanz entwickeln und bewahren kann.

Jedoch gab es in der Geschichte der Menschheit immer wieder Leute, die trotz „subjektiver Nähe“ (Breuer 2010a) bei ihnen „zu Hause“ forschten¹², und methodologisch diese „Theoretische Sensibilität“ (Strauss/Corbin 1996, Breuer 2010a et al.) thematisierten und berücksichtigten. In einer solchen Situation befand sich Jean Piaget (Piaget 1962, 1968/1976, 1983, 1992, 2007), Schweizer Biologe, der u.a. durch die Beobachtung seiner drei Kinder bedeutende Theorien in den Bereichen Kindesentwicklung und Erstspracherwerb aufstellte und damit die Pädagogik und Psychologie prägte, er ist bekannt als der Vater der genetischen Epistemologie (Konstruktivismus). Die Bedeutung seines Werkes lässt sich trotz der scharfen Kritik, dass er an seinen eigenen Kindern forschte und aus diesem Grund seine Ergebnisse nicht ausreichend objektiv wären, nicht leugnen. Seine Kritiker würdigen nicht genug, dass gerade wegen dieser Nähe Piaget tiefere und umfangreiche Forschungen gelangen. Auch Sigmund Freud kann als Beispiel angeführt werden, er entwickelte seine Theorie der Psychoanalyse anhand von Beobachtungen an seiner eigenen Tochter Anna. Dies sind nur einige repräsentative Beispiele, jedoch ist die Liste lang.¹³

Zum Glück war Professor Dr. Bauer meiner Meinung, dass Studien, die diese subjektive Nähe beinhalten, einen tieferen Einblick in das Phänomen ermöglichen und daraus authentische und pragmatische Erkenntnissen liefern können. Wir überlegten dann gemeinsam, welche die

¹² „Most authors find it difficult to distance themselves from their writing. Issues, worked on nearly daily for years, become so familiar that bringing them into clear focus sometimes seems impossible. Problems of perspective are further compounded, when, as in this case, books are motivated by features of authors' lives that are at the core of their identities“ (Karp, 1996: V).

¹³ Weiters angeführt seien hier: Jules Ronjat (1913), Una Cunningham-Andersson und Staffan Andersson (2007), Stefan Schneider (2003), W.F. Leopold (1939-1949), G. Saunders (1988), M. Pavlovitch (1920) etc.

beste Methode zur Erhebung der Daten wäre, und wir waren uns einig: Es musste ein Tagebuch werden!

Professor Dr. Bauer schlug vor, dass der Umfang des Tagebuchs zwei Jahre umfassen sollte, weil man dadurch genug Material hätte, um ein komplettes Bild des Phänomens zu erhalten. Mein bereits existierendes Tagebuch wurde dann zum Kompendium meiner „Memos“ (Mey/Mruck 2010: 26ff.), das ich künftig als „Tagebuch für Forscher“ bezeichnen werde, während ich mich auf das neue einfach als „Tagebuch“ beziehen werde, in dem englischsprachige Erscheinungen datumsmäßig festgehalten werden. Ich entschloss mich dann, das Tagebuch zwischen 1. Dezember 2011 und 1. Dezember 2013 zu führen. Das Tagebuch würde Fibi zwischen dem dritten und fünften Lebensjahr und Bibi vom fünften bis zum siebten Lebensjahr begleiten, das bedeutete, dass das Tagebuch Bibis Eintritt in die Volksschule im September 2012 dokumentieren würde.

Ich wählte diesen Zeitraum für das Verfassen des Tagebuchs, da die Kinder Phasen durchleben würden, die pädagogisch, physisch und psychologisch für die Entwicklung der Kinder (siehe Piaget, Vygotsky, Bruner u.a.) im Sprachbereich und in der persönlichen Entwicklung relevant sind. Es ist der Wechsel vom Kleinkind zum Kind und vom Kindergarten zur Schule. Außerdem ist das Alter von 0 bis 6 Jahren für viele Autoren die Phase, in der Kinder das größte Potenzial besitzen, eine Sprache zu lernen (siehe Tracy (2007), Montessori (1991/1994), Chomsky (2006) u.a.). Das Tagebuch inkludiert letztlich auch ein Ereignis entscheidender Bedeutung für die Entwicklung der englischen Sprachkompetenz der Kinder, ihren 2-monatigen Aufenthalt in Griechenland im Sommer 2013, als sie Englisch als relevantes Kommunikationsmittel kennenlernen konnten, was ich allerdings zu diesem Zeitpunkt nicht wissen konnte.

Ich fing an, alle Erscheinungen der englischen Sprache bzw. deren Abwesenheit im Alltag der Kinder im Tagebuch festzuhalten. Mit Bibis Einstieg in die Schule wurde Deutsch Teil der Alltagskommunikation zwischen den Geschwistern, vor allem wenn sie über Sachen im Kindergarten oder von der Schule sprachen sowie bei der Hausübung. Mit Bibis Verlassen des Kindergartens ließ sie auch ihre Schwester „allein“ in der Gruppe, und sie merkte

dadurch, dass Fibi auch ganz gut Deutsch kann. Die Präsenz von Deutsch im Alltag der Familie wurde nach und nach signifikanter und blieb die Hauptsprache, wenn wir zu viert zusammen waren.

Ich versuchte, die ersten Daten nach hermeneutischen Prozessen auszuwerten. Auf Grund der Art der Daten, die ich mittels meines Tagebuchs erhob, sowie der Natur meines Themas und meines Zugangs dazu entschied ich mich, das Material anhand der Grounded Theory aufzubrechen, da diese Methode das Material sprachlich ausschöpft und die Anschauung der Daten als ein komplettes Bild der Realität ermöglicht. Sie berücksichtigt nicht nur Kontext, Bedingungen und Strategien der Phänomene, sondern nimmt diese als wichtige Kompositionsteile wahr, wodurch sich eine vollständige Forschungsarbeit mit pragmatischen Ergebnissen bzw. Erkenntnissen ergibt.

Sie schien auch deshalb passend zu sein, da ich keine konkreten Vorstellungen darüber hatte, was bzw. welche Aspekte des Forschungsthemas ich untersuchen wollte, ich hatte a priori auch keine Hypothesen, war einfach nur vom Phänomen fasziniert, doch hatte ich auch noch keine bestimmte Forschungsfrage. Ich fing an, die ersten Daten mit der Hoffnung auszuwerten, Klarheit und Ordnung in die folgende Entwicklung der Forschung zu bekommen, was laut Riemann in der GTM ein normales Prozedere ist: *„Eine weitergehende Themendimensionierung findet dann erst in Auseinandersetzung mit Auszügen aus dem erhobenen Datenmaterial statt“* (Riemann 2011: 416).

Mey und Mruck sprechen von Forschung als iterativem Prozess und beschreiben so die Grounded Theory Methodologie: *„Die GTM versteht sich nicht nur als Sammlung einzelner Methodenelemente, z.B. durch die Anwendung von Kodierprozeduren in der Phase der Auswertung, sondern als ein spezifischer Forschungsstil, der sich deutlich von jenem traditionellen sequenziellen Vorgehen unterscheidet, in dem Planung, Datenerhebung, Datenanalyse (und Theoriebildung) als getrennte Arbeitsphasen aufgefasst werden: Forschen im Sinne der GTM erfordert einen ständigen Wechsel zwischen Handeln (Datenerhebung) und Reflexion (Datenanalyse und Theoriebildung). Analyse und Theoriebildung beginnen bereits mit dem ersten erhobenen Datenmaterial, sie dienen in all ihrer Vorläufigkeit als*

Startpunkt für eine fortlaufende Präzisierung der Forschungsfrage und für kontinuierliche Hypothesen- und Theoriegenerierung“ (Mey/Mruck 2011: 23). In diesem Sinne kam die GTM meinen Bedürfnissen entgegen, dennoch sollte ich auf Grund meines Verhältnisses zu dem Thema zusätzliche methodologische Strategien entwickeln, die mir erlaubten, meine Position bzw. Nähe zum Forschungsthema als Vorteil zu nutzen, diese Nähe zu thematisieren und dahingehend die Datenerhebung und Interpretation zu gestalten.

Viele StudienkollegInnen kritisierten den Zugang zu diesem Thema, da sie aus meiner Nähe zu den Forschungsobjekten jegliche Objektivität ausschlossen und mir die Legitimität der Arbeit absprachen. Breuer thematisiert diese Positionierung mancher SozialwissenschaftlerInnen: *„Informationen über ein alltagsweltliches Feld, einen subkulturellen Weltausschnitt oder ein interessantes sozialwissenschaftliches Problemthema sind auf unterschiedliche Weise zu gewinnen. Erfahrungen, die ich als Alltagsperson in der sozialen Welt mache, werden in der wissenschaftlichen Ausbildung und Sozialisation zumeist mit dem Argument abgewertet, sie seien als Daten nicht „methodisch sauber“ zustande gekommen. Daher neigen Sozialforscherinnen und Sozialforscher häufig dazu, Daten für ihr Forschungsthema weit „dort draußen“ zu suchen, sie mit ihrer eigenen Person nicht in Zusammenhang zu bringen, die nahe vor der eigenen Tür liegenden Erfahrungsschätze gering zu schätzen“* (Breuer 2010a: 62).

Andererseits gab (und gibt) es aber auch KollegInnen, die sich sehr für mein Thema interessierten und für diese Art der Forschung offen sind. Sie wollten mehr darüber erfahren, sie unterstützten mich und gaben mir wichtige Ratschläge und Literaturhinweise. Für sie war (und ist) mein Forschungsthema interessant und vor allem legitim. Daran merkte ich, wie umstritten mein Forschungszugang immer noch ist und wie wichtig daher, mich methodologischen und ethischen Fragen zu stellen, nach den passenden Perspektiven, Philosophien und Methodologien zu suchen, worauf ich meine Forschung stützen und damit legitimieren konnte.

2. Methodologie

„Der Unterschied zwischen den partikularistischen, regelmäßig anfallenden und normativen Daten, die wir alle in unserem Alltagsleben sammeln einerseits und wissenschaftlichen Daten andererseits besteht darin, dass letztere mithilfe von Methodologien generiert werden“.

Barney Glaser/Judith A. Holton

Die Merkmale und Eigenschaften meines Forschungsthemas machen aus ihm ein Objekt für qualitative Forschung. Qualitative Methoden fordern im Gegensatz zu quantitativen, die sich auf die Überprüfung von A-priori-Hypothesen stützen, sowohl die Kreativität der ForscherInnen als auch das Untersuchen von Phänomenen als holistische Prozesse unter Berücksichtigung aller intervenierenden AkteurInnen, Faktoren, Strategien und Bedingungen eines bestimmten Kontextes. ForscherInnen, die sich für qualitative Forschungsprozesse entscheiden, sind wie KorrespondentInnen, die vor Ort realitätsnahe Informationen über soziale Wirklichkeiten des Alltags berichten (teilnehmende Beobachtung). *„Qualitative Forschung hat den Anspruch, Lebenswelten «von innen heraus» aus der Sicht der handelnden Menschen zu beschreiben. Damit will sie zu einem besseren Verständnis sozialer Wirklichkeit(en) beitragen und auf Abläufe, Deutungsmuster und Strukturmerkmale aufmerksam machen. Diese bleiben Nichtmitgliedern verschlossen, sind aber auch den in der Selbstverständlichkeit des Alltags befangenen Akteuren selbst in der Regel nicht bewusst“* (Flick/von Kardorff/Steinke 2015: 14). Quantitative Forschung strebt vor allem nach Erklärungen mit Hilfe geschlossener Fragen, Hauptziel der qualitativen Forschung ist das Verstehen komplexer Zusammenhänge. Um dieses Ziel zu erreichen, beantwortet sie offene Fragen und berücksichtigt dabei Kontext, Ursachen, Wirkungen und Beziehungen aller im Forschungssetting materiell oder immateriell enthaltenen Elemente.

Einzelstudien wie diese werden von der qualitativen Forschung legitimiert, da diese Art von Forschung in die „Tiefe“ und nicht in die „Breite“ geht. Sie zieht Qualität der Quantität vor. Dafür ist in der Regel die Dauer der qualitativen Studien viel länger als mit anderen Methoden, da, um eine Sättigung in der Stichprobe zu erreichen, über längere Zeiträume

beobachtet werden muss, sodass ein vollständiges Bild des untersuchten Phänomens erreicht wird.

In diesem Kapitel werde ich schrittweise den methodologischen Teil meiner Forschung darlegen, der alle meine Entscheidungen, meine Fehlversuche, die Materialauswahl, die Dauer der Studie und die Elemente meines methodologischen Apparates inkludiert. Für einen solchen Zugang wurde ich von Juliet Corbin (2011a) und Corbin/Strauss (2015) inspiriert. In der 4. Auflage ihres Buches „Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory“ führt Corbin den LeserInnen einen Forschungsprozess vor Augen, der ihre methodologischen Prozeduren illustriert. Entscheidend war auch die Aussage von Charmaz (2011b), die Priorität qualitativer Forschung sei die Nachvollziehbarkeit vor der Verifikation, Glaser teilt diese Meinung. Wenn die Resultate nachvollziehbar sind, ist die Verifikation überflüssig, die Resultate emergieren aus den Daten (Glaser 1967/2006, 2007 und 2011a/b). Gütekriterien qualitativer Sozialforschung werden eingehalten, wenn beispielsweise die intersubjektive Nachvollziehbarkeit oder die Angemessenheit des Forschungsvorgehens als Grundelement der Forschungsarbeit präsentiert werden (Truschkat/Kaiser-Belz/Volkmann 2011: 376).

Während der Erhebung der ersten Daten und der Auseinandersetzung damit machte ich mir ständig Gedanken über die Merkmale und die Zusammensetzung meines Forschungssettings. Ich dachte ständig an die Schwierigkeiten der Legitimation der Methode, da diese viel heikler wäre als bei objektiven Forschungsvorgängen. Ich überlegte und wog ständig die Vor- und Nachteile ab, ein so nahestehendes Phänomen zu erforschen, ich erwog aber auch, zwar bei dem Thema zu bleiben, es jedoch durch eine andere Art der Forschung, in einem anderen Forschungssetting, mit anderen AkteurInnen und folglich mittels anderer Daten anzugehen. Diese zweite Option schien viel realisierbarer und praktikabler, mit weniger Potenzial zur Polemik. Und trotzdem entschied ich mich, bei der Beobachtung meiner Kinder zu bleiben, da ich nicht wieder eine so privilegierte Position zur Beobachtung eines solchen Forschungsphänomens erlangen würde, durch die ich so realitätsnahe und detaillierte Daten erheben könnte. Die Gelegenheit, die englischsprachige Entwicklung meiner Töchter zu untersuchen, nicht zu ergreifen hieße, mich und meine Überzeugungen als Forscherin zu verraten, denn ich sah und sehe ein großes Potenzial in diesem interessanten Thema.

Die Aussage von Charmaz bezüglich der Nähe zum Forschungssetting beschreibt vortrefflich meine Einstellung gegenüber meinem Forschungsthema, nämlich es gründlich zu erfahren und zu entdecken, um weitreichendes praktisches Wissen zu offenbaren: *„Detaillierte Kenntnisse bieten einen anderen Standort, um das untersuchte Leben zu verstehen, als denjenigen, die „draußen“ bleiben und nicht zu ihm gelangen können. Tief in das untersuchte Phänomen vorzudringen ermuntert uns, zu den Wurzeln der Themen vorzudringen, die wir untersuchen“* (Charmaz 2011b: 200).

Nicht alle ForscherInnen sind derselben Auffassung, ob Arbeiten wie diese unter solchen Rahmenbedingungen durchgeführt werden können, für viele macht das Fehlen der „objektiven Distanz“ die Studie unbrauchbar. Ich respektiere die Position von WissenschaftlerInnen, die objektive Zugänge zu ihrem Forschungsthema und andere Methoden rund um die objektive Art, Wissen zu erzeugen, anstreben. Es ist aber von großer Bedeutung, dass Wissenschaften sich nicht nur auf ein bestimmtes Forschungsprogramm bzw. eine Forschungsrichtung festlegen, es benötigt verschiedene Perspektiven, die eine große Palette an Konzepten, Theorien und Wissen verfügbar machen, welche die Wissenschaft als ein funktionierendes heterogenes System begreifbar werden lassen.

Auch wenn ich meine Arbeit bewusst aus einer subjektiven Position heraus entwickle, denke ich, dass qualitative und quantitative Forschung sowohl objektive und subjektive Merkmale beinhalten. Ziel sollte es sein, objektivistisches Wissen im Sinne von praktischem bzw. brauchbarem Wissen zu erzeugen, das den subjektiven Kontext der ForscherInnen und deren Handeln (inklusive ihrer Art der Datenerhebung bzw. -interpretation) mit einbeziehen und thematisieren. Im Sinne von Luhmann (2002) könnte man durch das systematische Einhalten von Methoden auch durch einen subjektiven Zugang zu objektiven Daten gelangen. Für ihn beinhalten soziale Prozesse sowohl objektive als auch subjektive Aspekte, daher sind Objektivität und Subjektivität keine Antithesen, sondern Perspektiven, durch die unterschiedliche Phänomenelemente wahrgenommen werden. *„Das Komplexitätstheorem vertritt einen objektiven (die Gegenseite sagt dann: objektivistischen) [W]eltbegriff. Die Phänomenologie versteht sich als subjektive (also: subjektivistische) Analyse sinnstiftender*

Bewußtseinsleistungen. Wenn aber nun beide Ausgangspunkte dasselbe Ergebnis bringen, bricht damit auch die Unterscheidung Objekt/Subjekt zusammen, ohne im »Geist« aufgehoben zu sein; oder sie erscheint doch als vordergründig - eben als eine Unterscheidung, die man treffen kann oder auch nicht, je nachdem, worauf man als Beobachter hinaus will. [...] Objektiv ist das, was sich in der Kommunikation bewährt. Subjektiv ist das, was sich in Bewußtseinsprozessen bewährt“ (Luhmann 2002: 19). Unter dieser Auffassung wurde auch die analytische Autoethnografie konzipiert, auf die ich im Laufe der Arbeit eingehen werde.

Das bedeutet, objektivistische bzw. subjektivistische Zugänge sind latente Elemente der Forschung, es bleibt den ForscherInnen überlassen, wo der Schwerpunkt positioniert wird, im Sinne von Charmaz: *„Ich denke, dass Soziolog/innen sehr wohl versuchen, etwas Allgemeingültiges und Brauchbares anzubieten. Aber ich glaube, dass uns immer bewusst sein muss, von welchen Standpunkten aus wir über die Daten sprechen, die wir analysieren“* (Charmaz 2011a: 94). In meinem Fall könnte gerade diese »subjektive Nähe« mit Hilfe der passenden Methodologie objektives und innovatives Wissen ergeben, konkreter: Wenn Eltern ihre Kinder beobachten, agieren die Kinder natürlich, dadurch werden keine künstlichen Daten erhoben. Aus der Position als Elternteil kann ich den individuellen Sinn und das Handeln der Kinder erfassen, aus der Forscherposition heraus verorte ich dann methodologisch und systematisch die sozialen Strukturen und Diskurse, die im Setting produziert werden, sodass allgemeingültiges und brauchbares Wissen sichergestellt wird.

In der Erforschung der Sprachentwicklung sind solche Forschungskonstellationen von großem Vorteil und sinnvoll, da die Anwesenheit der Elternteile/ForscherInnen nicht als Störfaktor seitens den Kinder wahrgenommen wird. Das offensichtlichste Forschungssetting ist der Alltag der Familie und ihre natürliche Umgebung, da der Spracherwerbsprozess schon vor der Geburt (Chomsky 2006 et al.) beginnt und tagtäglich in häuslicher als auch sozialer Umgebung (Suzuki 2007 et al.) stattfindet. Erst durch Beobachtung werden realitätsnahe Daten erlangt. *„Bei bilingualen Kindern sollten je Sprache unterschiedliche Gesprächspartner und -partnerinnen zur Verfügung stehen. Diese sind idealerweise Personen, mit denen das Kind gewöhnlich Umgang hat und mit denen es vertraut ist (Mutter, Vater, größere Geschwister, enge Verwandte oder Freunde). Neue, ungewohnte Personen*

können das kindliche Sprachverhalten beeinflussen. Aus diesem Grund ist die Anwesenheit des Forschers oder der Forscherin nur in Ausnahmefällen empfehlenswert“ (Schneider 2015: 54). Das bedeutet, dass all diese „subjektiven Aspekte“, die die Forschung durch Eltern an ihren eigenen Kindern mit sich bringt, eigentlich zur Objektivität beitragen, indem das Forschungssetting und sein Geschehen nicht gestört und dadurch keine künstlichen Daten erhoben werden.

Ein weiteres Beispiel der Konsequenzen und negativer Auswirkungen der Störung im Forschungssetting durch „Fremde“ liefert Breuer: Er übernimmt von Georges Devereux die Anwendung des Begriffs *„der „Störung“, die in einem Untersuchungsfeld bzw. in einer Forschungsinteraktion durch das Hinzutreten, durch die Anwesenheit eines Forschers entsteht. In der konventionellen Methodologie und Methodik werden solche „reaktiven Effekte“ auf Seiten der Untersuchungspartner als unerwünscht betrachtet, häufig übersehen oder ignoriert. Man hängt dort gern der Illusion an, die beobachtete Situation verlaufe „ganz normal“, genau so wie bei Abwesenheit des Beobachters“ (Breuer 2010a: 123).* Durch die Anwesenheit fremder BeobachterInnen werden manchmal weniger objektive Daten gesammelt als durch native BeobachterInnen, da in manchen Fällen ein subjektiver Aspekt, durch die Beobachteten eingebracht, in der vermeintlichen Objektivität im Sinne von Authentizität beinhaltet ist. Die von nicht zum Setting gehörenden BeobachterInnen erhobenen Daten entsprechen dann nicht mehr dem ursprünglichen Phänomen.

Als Mutter und Forscherin zugleich habe ich jedoch die Möglichkeit, die AkteurInnen der untersuchten Phänomene fast ununterbrochen, unter unterschiedlichen Bedingungen und in verschiedenen Situationen zu beobachten und den Kontext begreifen zu können, da ich auf Grund meines Native-Seins die verbalen und nonverbalen Codes des Forschungsfeldes beherrsche. *„Die Tatsache, dass Eltern und beobachtende Sprachwissenschaftler und Sprachwissenschaftlerinnen in einer Person vereint sind, beinhaltet zweifelsohne eine Reihe von Vorteilen. Diese Personen genießen einen privilegierten und unkomplizierten Zugang zu den Kindern und haben genaue Kenntnis ihrer Lebensumstände und ihres sozialen Umfelds [...], da die dafür notwendigen täglichen Beobachtungen ohnehin nur von den Eltern gemacht werden können“ (Schneider 2015: 58).*

Schneiders (2015) Aussage lässt sich auch auf andere Wissenschaften übertragen (Piaget, Freud, Ronjat u.a.), deren Thesen auf der Beobachtung ihrer eigenen Kinder basieren. Auf Grund meiner bisherigen Ausbildung wird diese Studie vor allem auf sozialwissenschaftlicher Ebene positioniert. Mir ist bewusst, dass ich weder in der Lage bin, sprachwissenschaftlich fachspezifische Messwerkzeuge anzuwenden, wie Lexikontagebuch, CHAT-Format (Codes for the human analysis of transcripts), Communicative development inventories (CDI), Language development survey (LDS), Peabody picture vocabulary test (PPVT), Peabody picture vocabulary test-Revised (PPVT-R) u.a. (Kirch 2009 und Schneider 2015 et al.), noch neurolinguistische Tests wie Präferenzparadigma, funktionelle Magnetresonanztomographie (fMRT), ereigniskorrelierte Potentiale (EKP), MLU (engl. mean length of utterance), u.a. (Kirch 2009 und Schneider 2015 et al.). Meine Absicht war vielmehr, den Prozess der Sprachaneignung als ein sozial interaktives Phänomen abhängig von der Situation, dem Kontext und den Bedingungen zu erforschen.

Forschungsvorgänge, in denen die eigenen Kinder beobachtet werden, bringen auch Nachteile mit sich, sie sollten nicht außer Acht bleiben: *„Die Gefahr der Subjektivität ist erheblich, etwa bei der Auswahl der Einträge [...]. Eltern tendieren zudem eher dazu, den Kindern ein größeres Wissen zuzuschreiben, als sie tatsächlich an den Tag legen (rich interpretation of data), und Kinderdaten in Kategorien der Erwachsenensprache zu fassen [...] überwiegen dennoch die Vorteile dieser Methode gegenüber ihren Nachteilen“* (Schneider 2015: 58). Aus diesem Grund wählte ich meine Methodologie so, dass ein Rahmen entstand, in dem ich diese „subjektive Nähe“ als sichere Beobachtungs- und Informationserlangungsposition anwende, und trotz geringem Abstand die Kinder authentisch agieren, da sie sich nicht beobachtet fühlen. Es entsteht dadurch keine artifizielle Situation, die Kinder werden in ihrer natürlichen Umgebung betrachtet. *„Die Umgebung und das Setting sollten kindgerecht und vor allem natürlich sein. Speziell dafür eingerichtete Räumlichkeiten bringen zwar technische Vorteile, stellen meistens jedoch im Unterschied zum gewohnten Spielzimmer des Kindes eine neue Umgebung dar. Wichtig ist eine ungezwungene Atmosphäre, da Kinder rasch herausbekommen, dass sie im Mittelpunkt des Geschehens stehen, und die Erhebung dadurch verfälscht werden kann“* (Schneider 2015: 54).

Ein wesentliches Element für das Interpretieren und Verstehen des Geschehens im Forschungssetting ist die Beherrschung aller für jedes Kind charakteristischen verbalen und nonverbalen Codes. Es gibt eine Phase der Entwicklung der Kinder, in der nur die Mutter oder sehr nahe stehende Personen verstehen können, was das Kind eigentlich meint: *„Eltern und andere nahe Personen können solche Äußerungen mühelos interpretieren. Für Außenstehende sind sie weniger einfach zu verstehen“* (Schneider 2015: 176).

In solchen Phasen ist das Kind von Außenstehenden schwer zu verstehen, nicht nur wegen der sprachlichen Unreife, sondern weil der Kontext, die Bedingungen und Intentionen dessen, was das Kind sagt und was es eigentlich meint, zusätzlich eine bedeutsame Rolle spielen. Deshalb soll man die Interpretation der Daten nicht nur auf syntaktische Ausdrücke reduzieren, sondern man soll die Indexikalität der Aussagen berücksichtigen und mit einbeziehen, um für Klarheit, Verständlichkeit und Übersichtlichkeit zu sorgen: *„Der Sinn des Gesagten - „what they are really talking about“ (Garfinkel 2004 [1967]:41) - ergibt sich nicht unmittelbar aus den Äußerungen, sondern erst daraus, dass wir die spezifischen Bedeutungen erschließen, die sie für die Interaktionspartner haben. Garfinkel und Sacks (Garfinkel 1981 [1961]: 210ff.) sprechen in diesem Zusammenhang von „Indexikalität“. Damit ist gemeint, dass sprachliche Äußerungen lediglich Hinweise auf Bedeutungsgehalte sind. Sie stehen in einem Verweisungszusammenhang. Je weniger gemeinsame Erfahrungen mich mit meinem Gegenüber verbinden, je weniger kulturellen Hintergrund wir teilen, desto weniger bin ich in der Lage, Äußerungen - auf der Ebene von Konstruktionen ersten Grades - treffend zu interpretieren. An anderer Stelle bezeichnet Garfinkel dieses Phänomen als die „unausweichliche Vagheit“ (ebd.: 204) der Alltagssprache“* (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2008: 15). Aus diesem Grunde bin ich der Meinung, dass ich die geeignetste Person bin, um diese Studie unter diesen Bedingungen durchzuführen.

Wegen der Merkmale dieser Studie war mir klar, dass ich keine „klassische“ Grounded Theory im Sinne von Glaser (1967/2006, 2007 und 2011a/b) anwenden könnte, da für ihn und seine AnhängerInnen diese Nähe und ihre logischen Vorannahmen die Forschung in eine bestimmte Richtung lenken, Glaser spricht in diesem Zusammenhang von „forcing“. Deshalb

entschied ich mich, die Daten mittels der reflexiven Grounded-Theory-Methodologie (GTM) nach Breuer (2010a) auszuwerten, für ihn werden Vorwissen, Präkonzepte und Nähe hinsichtlich der Untersuchungsobjekte als vorteilhafte Informationsquelle verwendet. Diese Methode werde ich in Punkt 2.2. ausführlicher behandeln.

Für die Interpretation der Daten entwarf ich eine Triangulation der Methoden, die aus Autoethnografie, symbolischem Interaktionismus und Ethnomethodologie besteht. Zu jeder einzelnen Methode sowie zum Konzept der Triangulation selbst referiere ich detaillierter im Kapitel 2.3.

Durch die Kombination dieser Methoden beabsichtige ich nicht einen Mix der Methoden, so wie ihn Glaser befürchtet, in dem ich einen vorgefassten Rahmen schaffe, dem die Daten sich beugen sollen und sie durch „forcing“ eine Theorie generieren (Glaser 2011b: 142), sondern ich erweitere dadurch den Rahmen für die Datenanalyse um unterschiedliche Perspektiven und Sichtweisen, die das Emergieren der Theorie unterstützen sollen, nämlich das Entwickeln theoretischer Einsichten in meinem Forschungsfeld. Ich konzeptualisiere und organisiere die in meinen Daten enthaltenen Erkenntnisse durch die Perspektive des symbolischen Interaktionismus und die Ethnomethodologie, der Vorgang der Autoethnografie erlaubt mir einen narrativen Stil der Präsentation der Studie, welcher den Forschungsprozess anschaulicher macht. Durch die Autoethnografie wende ich eine selbstreflexive Position gegenüber den Daten an und reflektiere u.a. auch die Bedeutung meiner Doppelrolle im Forschungssetting. Durch diesen multivariaten Zugang stelle ich abstrakte Bezüge her (vgl. Glaser 2011b: 147).

Diese Kombination von Methodologien würde Glaser wahrscheinlich als eine „Rosinenpickerei“ bezeichnen (Glaser 2011b: 139), aber für mich handelt es sich, nach dem Durchforschen verschiedener Interpretationen und Variationen der GTM, um das Resultat eines Reifungs- bzw. Entwicklungsprozesses, der sich, vor dem Hintergrund zusätzlicher Philosophien und Perspektiven, als hilfreich für die Untersuchung dieses Falles herauskristallisierte. Charmaz beschreibt die Anwendung der GTM in Kombination mit symbolischem Interaktionismus, wie auch Fujimura, Clarke und Star, als „ein kraftvolles

Theorie-Methoden-Paket“ (vgl. Charmaz 2011b: 188) und stellt weiters fest, dass *„die Strategien der Grounded Theory auch unter anderen theoretischen Perspektiven genutzt werden können“* (Charmaz 2011b: 188). Aus solchen „Werkzeugkombinationen“ entstanden letztendlich die Versionen der neuen Forschergeneration, die in ihren eigenen Arbeiten GTM sensu Glaser und Strauss verwendeten und verschiedene Forschungsressourcen ergänzten, wie z.B. Adele Clarke: *„Die Situationsanalyse entwickelte sich durch und über meine eigene Forschungsarbeit [...]“* (Clarke 2011b: 208) oder Charmaz selbst mit ihrer konstruktivistischen Perspektive der GTM.

Corbin (1996/2011a/b/2015) und Charmaz (2006/2008a/b/2011a/b) u.a. sind der Meinung, dass sich Methoden weiter entwickeln, sodass sie sich an die Bedürfnisse der Menschen und der Forschungen anpassen können. Das bedeutet keine Verachtung der vorgegebenen Paradigmen, so wie es Glaser (1967/2006) und teilweise Strauss(1967/2006/1996) sahen, sondern es bedeutet, dass Wissenschaft und Menschen sich ständig verändern, dass jedes soziale Phänomen durch verschiedene Perspektiven und Ansichten betrachtet werden kann, es bedeutet, dass Methoden flexibler sein sollen, um der Nachfrage der Sozialwissenschaft zu entsprechen. *„Jede Methode, die die Materialitäten der menschlichen Existenz ignoriert, ist inadäquat, gerade heute, da die Menschen gemeinsam mit diversen Technowissenschaften den Planeten grundlegend verwandeln“* (Clarke 2011: 209b).

GTM ist in Grunde genommen eine natürliche, logische und intuitive Methode, um Wissen zu generieren, sie wurde im Zuge der Praxis „discovered“. *„Ein Phänomen, in diesem Fall eine Methode, wird verdinglicht, wenn ein Prozess als starre, feste und unbewegliche Struktur behandelt wird. Die Grounded-Theory-Methodologie zu verwenden bedeutet, sich in einem Prozess zu befinden; die Methode selbst befindet sich im Prozess. Fluidität und Flexibilität sind der Methode selbst inhärent“* (Charmaz 2011: 191b). Deswegen sehe ich die GTM für mich als übersichtlich und handhabbar an, ihre Prozesse stellen für mich logische Schritte dar, denen ich auch schon intuitiv folgte.

GTM generiert praktisch anwendbares Wissen, da sie aus in der Praxis erhobenen Daten emergiert, sie mag nicht immer realitätsnahe Bilder widerspiegeln, aber sie ermöglicht es,

durch den Kodierprozess die Entwicklung von Konzepten menschliche Reaktionen zu verstehen und sogar in manchen Fälle vorherzusagen. *„Und obwohl ich erkenne, dass sich Wissen in Anbetracht neuer Erfahrung ständig weiterentwickelt und Untersuchungsergebnisse „Konstruktionen“ und keine exakten Nachbildungen von Wirklichkeit sind, glaube ich [...], dass sowohl „interpretative“ Arbeit als auch die Konzeptualisierung von Daten notwendig sind, weil es unerlässlich ist, eine Sprache und Begriffe zu haben, um über Phänomene und Probleme zu sprechen, denen die Praktiker/innen in einem beliebigen Feld begegnen. Hier gilt die Feststellung Blumers (1969), dass es ohne eine konzeptuelle Sprache keine Grundlage für Diskussion, Konflikt, Verhandlung oder Entwicklung einer wissensbasierten Praxis gibt. Praktiker/innen benötigen neben ihren Erfahrungen einen theoretischen Wissenskorpus, der ihre Handlungen leitet. Wissen mag die Wirklichkeit nicht widerspiegeln, aber es hilft, menschliche Reaktionen zu verstehen“* (Corbin 2011b: 167).

Diese Methodologie bevorzugt klare, nachvollziehbare Prozesse, welche die Forschung in einen bestimmten Kontext verorten und alle Elemente, die ihn abgrenzen und definieren, berücksichtigen. Sie erzeugt ein vollständiges, realitätsnahes Bild.

In diesem Sinne schien es mir offensichtlich, dass die reflexive Grounded-Theory-Methodologie der geeignetste Rahmen für die Datenanalyse meines Falles darstellte. Durch das kontinuierliche Vergleichen und anhand der Informationen aus dem anfänglichen Kodieren meiner Daten betrachtete ich verschiedene Optionen und Strategien, um die nächsten Schritte die Datenerhebung betreffend zu projektieren, wie z.B. welche Arten von Daten ich brauchen würde, wo ich sie finden, wie ich dazu kommen würde etc. Reflexive GTM stellt, zusammen mit Autoethnografie, eine betonte Form der partizipativen Forschung dar: *“The researcher is at the center of the investigation as a “subject” (the researcher who performs the investigation) and an “object” (a/the participant who is investigated). Autoethnographic [and reflexive GTM, Anm.] data provide the researcher a window through which the external world is understood”* (Ngunjiri/Hernandez/Chang 2010: 2). Dieser Rahmen der partizipativen Forschung hebt die „Vorteile“ dieser Studie hervor und transformiert die „Nachteile“ in Quellen von Daten über die Verbindung zwischen mir und

meinen Untersuchungspartnerinnen (vgl. Breuer 2010a) in diesem Kontext. Diese Strategie ist qualitativ, „self“-konzentriert und kontextbewusst, deshalb nimmt sie meine Partizipation im Forschungsvorhaben als bereichernden Faktor wahr.

2.1 Das Material

Qualitative Forschung arbeitet anhand verschiedener Arten von Materialien, ForscherInnen bleibt es überlassen, welche die passendsten je nach Methode und Thema wären. Methoden wie die GTM beginnen damit, Materialien zu interpretieren, nach den ersten Auswertungen der Daten besitzen ForscherInnen genug Informationen und vor allem Inputs, um entscheiden zu können, welche Materialien für das Weiterführen ihrer Forschung notwendig sind.

Sie können bei einer Art von Materialien bleiben oder diese im Interesse der Forschung ändern oder mehrere Arten an Materialien sammeln. Normalerweise wird im Laufe des Forschungsprozesses viel Material erhoben und interpretiert, je nach Entwicklung der Arbeit werden im Material gefundene Daten benutzt oder verworfen (Glaser 2011b, Strauss/Corbin 1996 et al.).

Jeder methodische Schritt im Rahmen der GTM fördert neue Ideen zutage, die die Forschung auch in Bezug auf den Verlauf des Erhebens von Materialien vorantreiben (Strauss/Corbin 1996, Glaser 2011b, Breuer 2010a et al.).

Meine Mutterrolle ermöglichte mir unbegrenzten Zugang zum Forschungssetting, was die Beobachtung gleichzeitig langwierig und auch intensiv machte, Anderson gibt zu bedenken: *„Autoethnographers’ circumstances may facilitate their being in the setting or experience for extended periods of time—in which case there is less pressure to get everything done at once. But even when the temporal vista for observation is expansive, the necessity of mentally and physically documenting one’s activities creates additional tasks and, at times, diverts the researcher’s attention from the embodied phenomenological experience“* (Anderson 2006: 380).

In meinem Fall kompilierte ich das Material mittels teilnehmender Beobachtung. Wie ich im Punkt 1.2 kommentiere, notierte ich alle für mich relevanten Ereignisse der Entwicklung der

englischen Sprache meiner Kinder in einem „Beobachtungstagebuch“, also in meinem sogenannten „Tagebuch für Forscher“, das sich letztlich in eine Sammlung aus Memoprotokollen, Selbstreflexionen, Beobachtungen, Ideen, Gedanken, Theorieanregungen u.Ä. verwandelte, in dem ich Inspiration und Anregung für die nächsten Schritte fand und das mir half, meine Forschung zu organisieren und zu lenken.

Als ich mich entschloss, den Erwerbsprozess der englischen Sprache meiner Kinder zu erforschen, war ich auf der Suche nach relevanten Materialien, mit dem Rat von Prof. Dr. Bauer entschied ich, dass das geeignetste Material für meine Forschung ein zweijähriges Tagebuch mit Ereignissen in Bezug auf den Erwerb der englischen Sprache der Kinder wäre. So begann ich damit am 1. Dezember 2011, da ich wusste, dass ich in den Weihnachtsferien viel Zeit mit den Kinder verbringen und sie folglich intensiv beobachten könnte. Den sprachlichen Alltag der Kinder vor diesem Zeitpunkt zu dokumentieren hätte sehr wahrscheinlich nicht so viel Informationen ergeben, da die Kinder in früheren Phasen großteils nicht-sprachlich interagierten. Aus diesem Grund erschien es mir produktiver, die Daten ab deren Kindergartenalter zu sammeln, um Referenzpunkte zum Vergleich zwischen Schulzeit und Kindergartenzeit feststellen zu können.

Der letzte Eintrag des Tagebuchs ist mit 1. Dezember 2013 datiert, wobei schon vor diesem Datum die theoretische Sättigung erreicht worden war. Trotzdem erhob ich weiter Daten, bis der geplante Zeitrahmen von zwei Jahren dokumentiert war. Diese Dauer war festgelegt worden, weil dieser Zeitraum Situationen wie Ferien, Jahreszeiten, Feste etc. inkludiert. Außerdem sollte dieses Zeitfenster einen Vergleich zwischen dem langen Aufenthalt in Griechenland und der Rückkehr nach Hause bieten. Alle diese Ereignisse sollen als Vergleiche und Kontraste zur Feststellung des Prozesses im Sinne von Strauss und Corbin dienen. *„Sie erfordert eine in die Tiefe gehende Untersuchung und ein Einbeziehen der Veränderungen von Handlungs-/Interaktionssequenzen in die Analyse - mit allen zeitlichen Variationen, die durch Veränderungen in den Bedingungen ausgelöst werden“* (Strauss und Corbin 1996: 122). Im Sinne der Autoethnografie stellt dieser einen signifikanten Zeitraum für die Dokumentation und Analyse des Phänomens und des Forschungssettings dar. *„Unlike their peers in the research setting(s), autoethnographers must orient (at least for significant*

periods of time) to documenting and analyzing action as well as to purposively engaging in it“ (Anderson 2006: 380).

Die ersten Tagebuchauswertungen schienen auf eine Relevanz von in Tonaufnahmen festgehaltener Aussprache der Kinder hinzuweisen, nach dem misslungenen Versuch, Videos aufzunehmen, probierte ich, Tonaufnahmen mittels meines Mobiltelefons zu speichern.

Wie ich im Kapitel 1.2 thematisierte, erwies sich das Aufnehmen von Sprachmemos als unpassend. Bevor ich die Idee der Audiodateien komplett verwarf, nahm ich die Kinder im Zeitraum vom 13.11.12 bis 11.11.13 mehrmals auf. Das Resultat umfasst ein Kompendium an 22 Tonaufnahmen, welche die Kinder beim Spielen dokumentieren, ich transkribierte und wertete sie aus, aber sie offerieren für den Inhalt meiner Forschung keine neuen oder zusätzlichen Informationen, daher sind sie nicht direkt in meine Arbeit inkludiert.

Im Wintersemester 2012 besuchte ich das Forschungskolloquium „Sprache, Biographie und Bild in Migrationskontexten“, geleitet von Assoz. Prof. Dr. Roswitha Breckner und Univ.-Prof. Doz. Mag. Dr. Brigitta Busch. Im Rahmen dieses Kolloquiums beschäftigte ich mich viel mit Mehrsprachigkeit und multikulturellen Angelegenheiten. So erfuhr ich von Sprachbiographien und Sprachporträts. Als eine der Techniken skizzierte ich die Silhouette der Kinder auf ein großes Stück Papier und bat sie zu zeichnen, wo sie welche Sprachen „fühlen“, aber ich schätze, die Kinder waren zu klein dafür und ich hatte damit wenig Erfahrung. Die Zeichnungen ergaben nichts Aussagekräftiges und stellten keinen Fortschritt oder eine Ergänzung zur Forschung dar.

Dann ließ ich die Kinder jeweils drei Zeichnungen anfertigen, jede sollte eine Situation darstellen, in der sie Englisch, Spanisch und Deutsch sprachen. Die Zeichnungen, „wo sie Deutsch sprachen“, fertigten sie mit ihrem Vater an.

Nachdem die Zeichnungen fertig waren, bat ich die Kinder, die Situationen bezüglich Sprache und Inhalt zu beschreiben. Ich nahm die Konversationen mit meinem Mobiltelefon auf. Jedoch hinderte mich mein Mangel an Ausbildung und an Erfahrung mit solchen Materialien, diese Daten zu verwenden. Die Nutzung von Materialien dieser Natur, wie ich oben thematisierte, erfordert eine sprachwissenschaftliche Ausbildung, welche ich nicht besitze. Aus diesem Grund konzentrierte ich mich auf den sozialwissenschaftlichen Schwerpunkt meiner Arbeit, der meinen persönlichen und akademischen Fähigkeiten entspricht.

So schrieb ich weiter am Tagebuch und beschäftigte mich mit den eingetragenen Daten. Ich fokussierte mich auf die sozialen und kulturellen Aspekte des Forschungssettings und auf die Situation selbst. *„While most members are concerned only with participating in setting activities, the autoethnographer (like all participant observers) must also record events and conversations, at times making fieldwork“* (Anderson 2006: 380).

Im Sommer 2013 flogen wir nach Griechenland und blieben für zwei Monate. Dieses Ereignis war von entscheidender Bedeutung für die Entwicklung der englischen Sprachkompetenz der Kinder, sie lernten Englisch als relevantes Kommunikationsmittel kennen. Bei diesem Aufenthalt besuchten die Kinder eine „*Summer School*“, in der sie mit den anderen ausschließlich auf Englisch kommunizierten. Das Programm der „*Summer School*“ war auf Griechisch, die Lehrer übersetzten es für Bibi und Fibi, die wegen des Altersunterschieds unterschiedlichen Gruppen zugeteilt waren, auf Englisch.

Die griechischen Kinder und die Lehrer sprachen miteinander hauptsächlich auf Griechisch, selten auf Englisch, dann jedoch mit der Absicht, Fibi und/oder Bibi in die Konversationen zu inkludieren. Sie wechselten jedoch bald ins Griechische zurück, da die Kinder die diese Schule besuchten, nur Englisch auf Schulniveau beherrschten.

Während dieses Zeitraums führte ich Interviews mit den verantwortlichen Lehrern über das Englisch meiner Kinder. Die Interviews erwiesen sich als nicht brauchbar, da es sich um eine private Schule handelte und die Lehrer nichts als Lob äußern wollten. Ich wertete sie, auf der

Suche nach neuen Inputs und Inspirationen, trotzdem aus. Aber das einzige, was mir für meine Forschung weiterhalf, war ein informelles Gespräch mit der Lehrerin von Bibi, als sie mich Englisch reden hörte. Sie sagte: „Ihre Kinder können viel besser Englisch als Sie, wie ist das möglich?“¹⁴

Das bestätigte mich darin, dass mein Forschungsphänomen relevant ist und praktische Anwendungen zur Wissenschaft beitragen kann. Die restlichen Daten stellten sich als allzu subjektiv heraus, sie konnten meine Forschung nicht bereichern.

Im Sommer 2015, nachdem ich mehrmals das Tagebuch ausgewertet und immer wieder die erhaltenen Daten durch die verschiedenen Prozesse der GTM kodiert hatte, kam ich auf die Idee, die Kinder selbst über ihren Sprachgebrauch zu befragen. Sie waren mittlerweile älter, sodass sie mir zusätzliche Informationen liefern könnten. Für die Interviews bereitete ich die Kinder vor, ich sprach ausführlich mit ihnen über meine Forschung. Es ist erwähnenswert, dass sie, als ich die „akademische Beobachtung“ anfang, erst drei bzw. fünf Jahre alt waren. Ich erzählte ihnen, dass ich ein Projekt darüber plante, wie sie mit Filmen Englisch lernen. Als sie die sprachgebundenen Situationsbilder zeichneten, erzählte ich ihnen, solche Zeichnungen würden mein Projekt ergänzen.

So interviewte ich die Kinder auf Spanisch, wie sie ihre Sprachkompetenzen sahen und nahm sie mit meinem Mobiltelefon auf. Die Interviews waren sehr interessant, sie ergaben keine zusätzlichen Informationen, jedoch bestätigten sie viele meiner Annahmen, die ich aus den Daten des Tagebuchs deduzierte. Ich inkludierte folglich diese Interviews nicht direkt in die Forschung, aber ich nutzte sie, um meine theoretische Sensibilität zu erhöhen.

Die Interviews und Tonaufnahmen transkribierte ich selbst, um einen tieferen Einblick in verbale und nonverbale Symbole zu bekommen, sie sind jedoch dezidiert nicht direkt in die Studie miteinbezogen. Das Rohmaterial ist zum Schutz der Kinder nicht zugänglich, sie

¹⁴ Aus dem Gedächtnis reproduziert und sinngemäß aus dem Englischen übersetzt.

können dessen Nutzung nicht für sich selbst bewusst entscheiden, dies könnte Auswirkungen auf ihre Zukunft haben.

Das war meine chronologische Reise auf der Suche nach brauchbaren und sinnvollen Materialien. Zusammengefasst wertete ich für diese Studie ausschließlich das zweijährige Tagebuch mittels der hier dargestellten Methodologie aus, die im „Tagebuch für Forscher“ beinhalteten Informationen ließ ich als Selbstreflexion und eigene Auffassungen in die Erkenntnisse einfließen. Das „Tagebuch für Forscher“ diente hauptsächlich als Kompendium von Memos und der Organisation, Systematisierung und Planung meiner Forschung.

Auf Grund der Disposition meines Forschungsphänomens, des Forschungssettings und meiner Mutter- bzw. Forscherrolle war es offensichtlich, dass diese Situation alle Bedingungen erfüllte, um mittels eines analytischen, autoethnografischen Prozesses erforscht werden zu können.

2.2 Von der Grounded Theory zur reflexiven Grounded Theory

„The goal of grounded theory is to generate a conceptual theory that accounts for a pattern of behavior which is relevant and problematic for those involved. The goal is not voluminous description, nor clever verification“.

Barney Glaser

Grounded Theory ist ein intuitives Forschungsverfahren, das Glaser und Strauss bei ihrer Forschung „Awareness of Dying“ (1965) anwendeten und in deren Verlauf entwickelten, ohne genaue Begriffe dafür zu haben. Strauss erzählte im Gespräch mit Heiner Legewie und Barbara Schervier-Legewie über die Anfänge der GTM: *„Ich hatte diesen Stil zwar schon vorher intuitiv praktiziert, aber ich hatte keine Namen gehabt für das, was ich tat. Barney war durch die Ausbildung bei Lazarsfeld in einer stärker systematischen Anwendung von Methoden geschult und kam immer wieder mit Vorschlägen zur Benennung der einzelnen Schritte. So haben wir uns sehr gut ergänzt“* (Strauss 2011: 72). 1967 veröffentlichten sie „The Discovery of Grounded Theory“¹⁵, ihre „entdeckte Methodologie“ sollte als Gegenvorschlag zu den damals üblichen Methoden der Sozialwissenschaft zur „Wissenserzeugung“ gelten. Die damals hoch anerkannten Methoden der Sozialwissenschaft befolgten eine lange Tradition des rigorosen Verifizierens existierender Theorien und konzentrierten sich auf die Überprüfung von Hypothesen zu den „great men“-Theorien wie von Weber, Durkheim, Simmel, Marx, Veblen, Cooley, Mead, Park u.a. (vgl. Schneider 2008), sodass das Potential gesammelter Daten nicht ausgeschöpft und dadurch auch die Möglichkeit versäumt wurde, neues Wissen zu generieren, das relevante Interpretationen und Anwendungen der sich wandelnden Gesellschaft offeriert (vgl. Glaser und Strauss 1967/2006: 10). *„Our principal aim is to stimulate other theorists to codify and publish their own methods for generating theory. We trust that they will join us in telling those who have not yet attempted to generate theory that it is not a residual chore in this age of verification. Though difficult, it is an exciting adventure“* (Glaser/Strauss 1967/2006: 8).

¹⁵ Im Folgenden kurz als „The Discovery“ bezeichnet.

Grounded Theory ist eine praxisorientierte Methode, die „by doing“ „entdeckt“ wurde. Sie ist ein logischer Prozess, der ForscherInnen mit einer Palette an Werkzeugen ausrüstet, das Geschehen auf dem Forschungsfeld zu dokumentieren, zu analysieren und zu verstehen. *„Dies zu akzentuieren erscheint wichtig, weil so verstehbar wird, dass die GTM selbst in ihren Grundzügen eine im Feld und im Laufe der gemeinsamen Forschungspraxis entwickelte GT und die GTM eben deshalb keine der empirischen Forschung entfernte „Armchair-Methodik“ ist“* (Mey/Mruck 2011: 15).

Glaser und Strauss erkannten schon bei ihrer „Entdeckung“, dass die „Endprodukte (neue GTs)“ solid sind, aber nicht die Methode selbst. *„And so we offer this book, which we conceive as a beginning venture in the development of improved methods for discovering grounded theory. Because this is only a beginning, we shall often state positions, counterpositions and examples, rather than offering clear-cut procedures and definitions, because at many points we believe our slight knowledge makes any formulation premature“* (Glaser/Strauss 1967/2006: 1).

Dieses „slight knowledge“ wurde mit der Evolution der Sozialwissenschaft „reifer“, im Laufe der Zeit gab und gibt es dank ständiger Wandlung und interdisziplinärer Arbeit in der Welt der Forschung anhand der GTM verschiedene Interpretationen, die diese Methode expandieren und weiterentwickeln. Es war nur der Beginn einer Bewegung, die aber die Sozialwissenschaft wie keine andere transformierte, sie schufen ein System und einen dazu gehörenden „Jargon“ als einen wesentlichen Teil der qualitativen Forschung. *„In dieser Studie arbeiteten wir, ohne es zu wissen, mehr und mehr mit Konzepten der Grounded Theory“* (Strauss 2011: 70). Sie haben dadurch die Bedeutung der Daten sowie die Kreativität der ForscherInnen zur Formulierung neuer Theorien hervorgehoben. Durch diesen neuen systematischen Vorgang für das Sammeln, Interpretieren und Analysieren von Daten können neue Theorien erzeugt werden, die verständlich und nachvollziehbar für ForscherInnen und Laien sind: *„We believe that the discovery of theory from data - which we call grounded theory - is a major task confronting sociology today, for, as we shall try to show, such a theory fits empirical situations, and is understandable to sociologists and layman alike. Most*

important, it works-provides us with relevant predictions, explanations, interpretations and applications” (Glaser/Strauss 1967/2006: 1). Die Methode selbst war eine offene Einladung an ForscherInnen, neue praktische Theorien weit weg von den „great men theories“ zu generieren, sie war breit angelegt, sodass sie Raum für bereichernde Interpretationen und innovative Anwendungen lässt.

„Mittlerweile wird von einer „Second Generation“ gesprochen, zu der neben Juliet Corbin v.a. Kathy Charmaz, Adele E. Clarke oder Janice Morse gehören“ (Mey/Mruck 2011: 12). Denzin definierte 2007 die bedeutendsten Ansätze der ersten und zweiten Generation der GTM wie folgt: den Ansatz von Glaser als objektivistisch, die Variante von Strauss und Corbin als systematisch, das Programm von Charmaz als konstruktivistisch und den Zugang von Clarke als situationistisch (vgl. Denzin 2007, zitiert nach: Clarke 2011a: 115), wobei Corbin nach dem Tod von Strauss im Laufe der Jahre ihren Ansatz weiterentwickelte. Deswegen würde ich hier eine zusätzliche Unterscheidung wagen und GTM von Strauss als systematisch und GTM von Corbin als „konzeptualistisch“ verorten. In die Liste inkludiere ich auch die reflexive Version von Franz Breuer (2010a), die für meine Forschung, mit den Worten von Glaser gesprochen, am meisten *„fits, is relevant and works“* (Glaser 2011a: 55).

Die verschiedenen Ansätze der GTM teilen vor allem eine gemeinsame Jargonbasis. *„Leute haben die Methode umgestaltet, aber den Jargon haben sie nicht umgestaltet. Sie haben ihn benutzt, um die Grounded-Theory-Methodologie umzugestalten“* (Glaser 2011a: 56). Manche Grundprinzipien unterscheiden sich jedoch lt. Definition von Denzin (Denzin 2007, zitiert nach: Clarke 2011a: 115) darin, worin ihre Fokusse liegen.

Viele WissenschaftlerInnen beziehen sich auf Glasers Ansatz als „Glaserische GTM“, Glaser selbst bevorzugt den Ausdruck „klassische GTM“, da er versichert, dass seine Version den ursprünglichen Entwurf von „The Discovery“ beibehält. In diesem Buch definieren Glaser und Strauss GTM als eine Methodologie, die in den Daten schlummernde Theorien entdeckt. Sie beschreiben den Prozess, wie man die Daten bearbeiten soll, um zu einer legitimen Theorie zu kommen: *„Generating a theory from data means that most hypotheses and concepts not only come from the data, but are systematically worked out in relation to the*

data during the course of the research“ (Glaser/Strauss 1967/2006: 6).

Diese Erklärung legt den größten Unterschied zwischen GTM und logisch deduktiven Prozessen frei, die bis dahin die „validesten“ Vorgänge der Wissensgenerierung waren, nämlich dass man ohne Vorannahmen oder A-priori-Hypothesen ins Feld gehen sollte, anders als bei deduktiven Prozessen, die sich der Verifikation einer oder mehrerer A-priori-Hypothesen widmen, während der Prozess selbst nur Mittel zum Zweck ist. *„In contrasting grounded theory with logico-deductive theory and discussing and assessing their relative merits in ability to fit and work (predict, explain, and be relevant), we have taken the position that the adequacy of a theory for sociology today cannot be divorced from the process by which it is generated“* (Glaser/Strauss 1967/2006: 5).

Die Bestätigung einer GT wird nicht über die Verifikation der Hypothesen erreicht, sondern über die Nachvollziehbarkeit des gesamten Forschungsprozesses. Glaser und Strauss bezeichnen sie als *„the general comparative method“* (Glaser/Strauss 1967/2006: 8), da man sich ständig zwischen den Arbeitsschritten hin und her bewegen soll, man sammelt Daten, kodiert und analysiert, und anhand von Erkenntnissen sammelt man erneut Daten, kodiert und analysiert usw., folgt also einem iterativen Prozess: *„Joint collection, coding, and analysis of data is the underlying operation. The generation of theory, coupled with the notion of theory as process, requires that all three operations be done together as much as possible“* (Glaser/Strauss 1967/2006: 43).

Dieser Vorschlag von „Bestätigung“ ohne „Verifikation“ hatte als Prämisse, heuristische Verfahren anzuregen, ohne die Qualität der Forschung zu vernachlässigen. *„Our suggestions for systematizing should not curb anyone's creativity for generating theory; in contrast to the ways of verification, they should encourage it. Our strategies do not insist that the analyst engage in a degree of explicitness and overdrawn explanation in an effort to coerce the theory's acceptance by "drugging the reader's imagination and beating him into intellectual submission." Our suggestions for systematizing the rendition of theory allow, even demand, room for including both propositions and the richness of information leading to them“* (Glaser/Strauss 1967/2006: 8).

Neues Wissen wird immer in Frage gestellt, da Überprüfung ein wesentliches Element von Wissenschaftlichkeit darstellt. Eine gut fundierte, daten- und gegenstandsbezogene Theorie - also eine „gute Grounded Theory“ - ist für diesen einen speziellen Fall repräsentativ und damit unwiderlegbar, sie transzendiert: *„Theory based on data can usually not be completely refuted by more data or replaced by another theory“* (Glaser/Strauss 1967/2006: 4), dank der Solidität, die sie sich durch das ständige Vergleichen der Daten aneignet.

Später entwickelte Glaser einen rigorosen Prozess für die Auswertung der Daten mit der Absicht, das Vertrauen der ForscherInnen in GTM zu stärken, sein Ziel war es, die Gefahr des forcing zu minimieren und aussagekräftige Theorien „emergieren“ zu lassen:

„[...] mit nur einem Minimum an Vorverständnis [...] beginnen [die Forschenden] damit, die Daten auf jede mögliche Art und Weise zu kodieren [...] sie [stellen] Fragen wie: „Wovon handeln diese Daten?“ „Auf welche Kategorie deutet dieses Vorkommnis hin?“ „Mit welchem Hauptanliegen sehen sich die Teilnehmenden konfrontiert?“ und „Was trägt zur kontinuierlichen Klärung dieses Anliegens bei?“ [...] Offenes Kodieren lässt Forschende die Richtung erkennen, [...] bevor sie selektiv vorgehen und ein spezifisches Problem fokussieren. [...] Offenes Kodieren [...] zwingt die Forschenden, Kategorien zu verifizieren und zu sättigen, es minimiert die Gefahr, eine wichtige Kategorie zu übersehen und stellt das grounding von Kategorien in den Daten jenseits bloßer Impression sicher. Es korrigiert auch das Forcieren von „Lieblings“-Themen und -Ideen, sofern diese keine emergente Passung besitzen“ (Glaser 2011b: 150).

Charmaz teilt Glasers Meinung, GTs sollen in ihrer Nachvollziehbarkeit bestätigt und nicht auf die Überprüfung der Hypothesen reduziert werden. *„I agree with Glaser on the issue of verification. Checking hunches and confirming emergent ideas, in my view, does not equal verification, particularly if one defines verification as entailing systematic quantitative procedures that presuppose establishing firm definitions of the phenomena before studying them. Rather than contributing verified knowledge, I see grounded theorists as offering plausible accounts“* (Charmaz 2006: 132).

Im Gegensatz dazu erstellten Strauss und Corbin (1996) ein Kompendium an Evaluationskriterien, wie von ForscherInnen und GeldgeberInnen verlangt, in Form von Fragen zur Kontrolle und Überprüfung, an denen sich die Forschenden orientieren können. Wie z.B.: „Sind die Konzepte systematisch zueinander in Beziehung gesetzt?“ „Ist ausreichende Variation in die Theorie eingebaut?“ „Wie wurde die Ausgangsstichprobe ausgewählt? Aus welchen Gründen?“ etc. Diese Richtlinien beabsichtigen, „übliche Wissenschaftskriterien“ (Signifikanz, Kompatibilität von Theorie und Beobachtung, Präzision, Verifikation, Relevanz u.a.) angepasst an GTM zu erfüllen. „Eine qualitative Untersuchung kann nur dann gründlich evaluiert werden, wenn das Vorgehen ausreichend explizit gemacht wird, so daß es von den Lesern der resultierenden Veröffentlichung beurteilt werden kann. Auch die vom Forscher eingenommenen Wissenschaftskriterien (Forschungsstandards) müssen der Untersuchung angemessen sein“ (Strauss/Corbin 1996: 214ff.). Glaser attackiert diesen Zugang zur Verifikation, da seiner Meinung nach dieser Prozess die Daten in eine Theorie hineinzwingt („forcing“), jedoch soll für Glaser eine gut fundierte GT bei ihrer Entwicklung sich selbst bewahrheiten.

Mit der immer häufigeren Anwendung der GTM nahm auch die Nachfrage an Verifikationskriterien durch die ForscherInnen selbst zu, sie wollten sicher sein, dass das, was sie machen, relevant und legitim ist. Für May steckt die Verifikation im Prozess selbst: „Doing qualitative research is not a passive endeavor. Despite current perceptions and student’s prayers, theory does not magically emerge from data. Nor is it true that, if only one is patient enough, insight wondrously enlightens the researcher. Rather, data analysis is a process that requires astute questioning, a relentless search for answers, active observation, and accurate recall. It is a process of piecing together data, of making the invisible obvious, of recognizing the significant from the insignificant, of linking seemingly unrelated facts logically, of fitting categories one with another, and of attributing consequences to antecedents. It is a process of conjecture and verification, of correction and modification, of suggestion and defense. It is a creative process of organizing data so that the analytic scheme will appear obvious“ (May 1994: 10, zitiert nach: Glaser 2011b: 142).

Mit der Popularität der GTM wuchs auch die Vielfalt an Meinungen und Strategien zur Evaluierung neuer GTs. So stellte Breuer den ForscherInnen den Vorgang des Verifizierens frei, bezüglich verschiedener Evaluationskriterien in Form von Fragen antwortete Breuer zu dieser Auseinandersetzung: *„Beim Aufwerfen weiterer ähnlicher Fragen sind Phantasie und Kreativität gefragt. Wir können hier Hinweise und Beispiele zur Anregung geben - es lassen sich jedoch keine erschöpfenden Vorgaben machen. Die Antwortversuche müssen in Bezug auf die beiden Leserichtungen - auf den Gegenstand wie auf den Forschenden bezogen - analysiert und interpretiert werden: Was kann das hinsichtlich der Charakteristik der Feldmitglieder sowie der eigenen Person bedeuten? In jedem Projekt, das unter einem solchen Forschungsstil angepackt wird, sind die Verhältnisse anders und laufen die Dinge unterschiedlich. Jede Forscherin ist auf ihre Weise involviert und schlägt ihren eigenen Weg ein. Das schafft Probleme, Ungewissheiten und Risiken, macht die entsprechende Forschungsarbeit aber auch kurzweilig, interessant und zu einem persönlich bereichernden Erlebnis und Abenteuer“* (Breuer 2010a: 139). Damit lädt Breuer die ForscherInnen ein, sich selbst zu thematisieren und sich in den Forschungsprozess mit Betonung auf Nachvollziehbarkeit einzubringen. Da Breuer WissenschaftlerInnen als „Personen aus Fleisch und Blut“ sieht und deren Forschungen mehr oder weniger als Unikate kategorisiert, formuliert er die Aussage, dass GTs Skizzen von Theorien sind, da sie u.a. aus Mangel an theoretischer Sättigung nicht immer generalisierbar sein können. *„Breuer (1999, S. 5) schlägt in diesem Zusammenhang vor, für viele Studien, die den Strategien der GTM folgen, das Ergebnis eher als „Theorie-Skizze“ denn als „Theorie“ zu bezeichnen, da in vielen (Qualifikations-)Arbeiten das Kriterium der „theoretischen Sättigung“ nicht erreicht und die notwendige Variation mittels Theoretical Sampling nicht ausgeschöpft werde, sodass es zur „Modell-Bewährung und Präzisierung“ de facto weiterer Fälle bedürfte“* (Breuer 1999, zitiert nach: Mey/Mruck 2011: 29).

Clarke schlägt vor, durch den Einsatz von “Maps“ Brücken zwischen Selbstreflexion, analytischen Vorgängen und Nachvollziehbarkeit in der Forschung durch drei Prämissen zu bauen: *„Erstens, ein Theoriebildungsansatz im Stil der Grounded-Theory-Methodologie kann nutzbringend verwendet werden, um Situationsanalysen zu konstruieren und “basic social processes“ zu identifizieren. Zweitens ist es ein zentrales Ziel dieser Analysen, die Darstellung von Verschiedenheit(en) und Komplexitäten aller Art zu verbessern - vor allem in*

Bezug auf Unterschiede in der Praxis und eben nicht abstrahierte Unterschiede. Und drittens ist es die radikale reflexive Handlung, die wir als Kartograf/innen durchführen, uns selbst zu offenbaren, indem wir sowohl analysieren, was „wir“ tun, als auch, was „sie“ tun“ (Clarke 2011: 226b).

Letztendlich ist es der Kreativität der ForscherInnen überlassen, ihre Arbeit zu legitimieren. GTM stellt Werkzeuge zur Verfügung, aber die richtige Ausführung ist Verantwortung der ForscherInnen selbst: *„Wissen Sie, man kann nicht sagen, dass sie das nicht tun sollten, es ist sehr real, dass die Leute das, was sie tun, mit den geeigneten Worten irgendwie legitimieren müssen“ (Glaser 2011b: 56).*

Aber vielleicht stellt GTM gerade deswegen einen der wichtigsten Wege dar, Wissen zu generieren, in Worten von Massimiliano Tarozzi: *„Dies scheint ein typisches Dilemma der Geschichte und des Wesens der GTM zu sein. Einerseits kann man keinen Kanon, keinen rigide definierten Satz von Verfahrensweisen festlegen, da die GTM von Grund auf gegen geschlossene, begrenzte und dogmatische Perspektiven ist. Man kann sie nicht mit einer Reihe von vorher festgelegten und detaillierten Vorgaben, die die Daten in ein Raster pressen würden, erzwingen. Andererseits muss jedoch auf genaue Art und Weise beschrieben werden, wie mit der GTM gearbeitet werden soll. Dies ist vielleicht einer der revolutionärsten Aspekte von „The Discovery“. Denn es ist vielleicht das erste Methodenbuch in der qualitativen Forschung, das versucht, systematische Verfahrensweisen für einen nicht-formalisierten Ansatz darzustellen, bei dem der gesamte Prozess im Voraus nicht vollständig kontrollierbar ist“ (Massimiliano Tarozzi 2011: 66).*

Die Kriterien und Vorgänge zur Legitimierung einer GT sind unterschiedlich. Was ich für mich und meine Arbeit beanspruche, ist, meine Forschung vor allem im Sinne von Breuers (2010a) Ansatz in Form einer nachvollziehbaren Narration zu präsentieren, sodass die LeserInnen die Gründe der methodologischen Entscheidungen bzw. Schritte, die Anwendung der Methode und die Auswahl der Materialien verstehen können. Zusätzlich befolge ich durch Selbstreflexion und Thematisierung der Implikationen meiner Rolle als Mutter und Forscherin zugleich ein systematisiertes Verfahren, mit dem ich die Validität und Legitimierung meiner

emergierten GT anstrebe.

2.2.1 Definitionen und Interpretationen

Normalerweise stellt man Definitionen an den Anfang eines Kapitels, zu deren Verständnis schien es mir jedoch zielführender, die Entwicklung der GTM im Voraus darzustellen. Nachdem Glaser und AnhängerInnen von Strauss in übertragenem Sinne zwei verschiedene „methodologische Kirchen“ rund um deren Ansätze der GTM gründeten, Glaser selbst meinte sogar: „[...] *es liegt in der Natur fortgeschrittener Akademiker/innen zu versuchen, ihre Perspektive zu entwickeln, in der sie gefangen zu sein scheinen, und deren Anhänger/innen sie werden. Das ist Unsinn, es ist eher wie Religion*“ (Glaser 2011a: 63), war es mir ein Anliegen, zuerst die Validität der GTM generell klarzulegen. Durch den geschaffenen Rahmen kann ich im Folgenden die „Basics“ der GTM anhand von Beispielen meiner Forschung erklären.

Allgemeine Definition der GTM laut „The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods“: „*Grounded theory refers simultaneously to a method of qualitative inquiry and the products of that inquiry [...] the grounded theory method consists of a set of systematic, but flexible, guidelines for conducting inductive qualitative inquiry aimed toward theory construction. This method focuses squarely on the analytic phases of research, although both data collection and analysis inform and shape each other and are conducted in tandem. The analytic strategies are inherently comparative and interactive; this method guides researchers to make systematic comparisons and to engage the data and emerging theory actively throughout the research process*“ (Charmaz/Bryant 2008: 374).

Klassische GTM nach Glaser

„*Es ist eine Methode darüber, wie man aus Daten Konzepte entwickelt, die passen, funktionieren und Relevanz besitzen*“ (Glaser 2011a: 66). Sie besteht aus unbiegsamen Verfahren, die laut Glaser „*streng sind in Bezug auf das, was zu tun ist, während man sich in*

Richtung Entdeckung fortbewegt. Sie helfen einem, zu entdecken und gleichzeitig offenzubleiben“ (Glaser 2011a: 67). „Der konzeptionelle Charakter der klassischen GTM macht sie unabhängig von Zeit, Ort und Personen. Weil die GTM datenbasiert (grounded) ist, schlagen sich ihre konzeptuellen Hypothesen (anders als im Falle der QDA-Methoden) nicht mit Problemen der Genauigkeit usw. herum“ (Glaser 2011b: 138). Um GTM durchzuführen, soll man das Forschungsfeld so offen wie möglich betreten, sodass man eigentlich vergisst, was gefunden werden soll. Glaser legt klar, „[...] dass klassische GTM schlicht eine Reihe integrierter, konzeptueller Hypothesen ist, die systematisch generiert wurden, um eine induktive Theorie über einen substanziellen Gegenstandsbereich zu bilden. Die klassische GTM ist eine hochstrukturierte, aber ausgesprochen flexible Methodologie. Ihre Datenerhebungs- und Analyseverfahren sind definiert, und diese Verfahren werden zugleich simultan, sequenziell, nacheinander, geplant und zufällig durchschritten und formen ein integriertes methodologisches „Ganzes“, das im Unterschied zu der für die QDA-Forschung charakteristischen thematischen Analyse die Emergenz konzeptueller Theorie ermöglicht“ (Glaser 2011b: 138f.).

Systematische GTM nach Strauss

Strauss' Ansicht der GT als Methode lautet: „Die Grounded Theory ist eine qualitative Forschungsmethode bzw. Methodologie, die eine systematische Reihe von Verfahren benutzt, um eine induktiv abgeleitete, gegenstandsverankerte Theorie über ein Phänomen zu entwickeln. Die Forschungsergebnisse konstituieren eine theoretische Darstellung der untersuchten Wirklichkeit, anstatt aus einer Anhäufung von Zahlen oder einer Gruppe locker verbundener Themen zu bestehen. Durch diese Methodologie werden die Konzepte und ihre Beziehungen zueinander nicht nur erzeugt, sondern sie werden auch vorläufig getestet. Die Verfahren dieses Ansatzes sind vielfältig und recht spezifisch“ (Strauss/Corbin 1996: 9). Strauss' Ansicht der GT als Theorie lautet: „Eine Grounded Theory ist eine gegenstandsverankerte Theorie, die induktiv aus der Untersuchung des Phänomens abgeleitet wird, welches sie abbildet. Sie wird durch systematisches Erheben und Analysieren von Daten, die sich auf das untersuchte Phänomen beziehen, entdeckt, ausgearbeitet und vorläufig bestätigt. Folglich stehen Datensammlung, Analyse und die Theorie in einer wechselseitigen Beziehung zueinander. Am Anfang steht nicht eine Theorie, die anschließend bewiesen werden soll. Am Anfang steht viel mehr ein Untersuchungsbereich – was in diesem

Bereich relevant ist, wird sich erst im Forschungsprozeß herausstellen“ (Strauss/Corbin 1996: 7f.).

Konzeptualistische Interpretation der GTM nach Corbin

Corbins Sichtweise veränderte sich im Laufe der Jahre. Um ihre aktuelle Auffassung zu verstehen, soll die Konzeption von 1976, als sie ihr Promotionsstudium begann, berücksichtigt werden. Darin reflektiert sie:

„1. Die Theorie ist in den Daten „verborgen“. Wenn Forschende hinreichend sensibel sind und die Daten genau genug ansehen, kommt die Theorie quasi von selbst zum Vorschein; das Schlüsselwort war „Emergenz“.

2. Forschende sollten bei der Datenerhebung und -analyse möglichst „objektiv“ sein.

3. Forschende sollten ein going native (d.h. die Übernahme der Einstellungen der Teilnehmenden oder eine zu große Nähe zu ihnen) vermeiden, da dies erschwere, diese Objektivität zu wahren.

4. Obwohl eingeräumt wurde, dass es nicht die „eine“ Wahrheit gibt, herrschte doch noch die Vorstellung, das[s] Forschende „einen Anflug von Wirklichkeit“ in den Daten einfangen und diese Wirklichkeit als eine Reihe von theoretischen Ergebnissen darlegen könnten“ (Corbin 2011b: 164f.).

Heutzutage ist Corbin der Meinung, dass „[...] es wichtig ist, auf Erfahrungen, Gefühle, Handlungen und Interaktionen zu schauen, die Struktur oder den Kontext anzuzeigen, in den diese eingebettet sind und warum es wichtig ist, den Prozess zu betrachten“ (Corbin 2011a: 84). Auch wenn für sie das Generieren neuen Wissens (GTs) bedeutsam ist, glaubt sie nicht, „dass jedes Forschungsprojekt zu Theorieentwicklung führen muss“ (Corbin 2011a: 85). Jedoch ist für sie GTM der Prozess von der Identifikation von Konzepten bis zum Theoretisieren, der mit Hilfe von Feldnotizen, z.B. in Form von Memos, analysiert wird, aber es ist den Forschenden überlassen, welche Arten von Material sie nutzen. Für sie ist das Ziel der GTM die Ausarbeitung „solide[r] und gut entwickelte[r] Konzepte und Theorien“ (Corbin 2011a: 85), da für sie „Theorieentwicklung als eine Möglichkeit, die Welt zu verstehen und zu verbessern“ (Corbin 2011a: 85) zu sehen ist.

Konstruktivistische Interpretation der GTM nach Charmaz

Im Gegensatz zu Glasers klassischer Sichtweise postuliert Charmaz, dass eine Theorie nicht emergiert, sondern von ForscherInnen konstruiert wird. Sie thematisiert auch den Einfluss des beruflichen und persönlichen Backgrounds der Forschenden auf deren Arbeit. *„Wir leben in einer Welt, auf die wir und die Forschungsteilnehmer/innen einwirken, die interpretationsbedürftig ist und die von anderen Menschen und Gegebenheiten beeinflusst wird. Handlungen, Interpretationen und Beeinflussung können implizit bleiben oder nicht erkannt werden. Unsere Aufgabe ist es, sie in unseren Analysen explizit zu machen“* (Charmaz 2011b: 185). Sie fasst den Prozess der GTM wie folgt zusammen:

- *„The grounded theory research process is fluid, interactive, and open-ended.*
- *The research problem informs initial methodological choices for data collection.*
- *Researchers are part of what they study, not separate from it.*
- *Grounded theory analysis shapes the conceptual content and direction of the study; the emerging analysis may lead to adopting multiple methods of data collection and to pursuing inquiry in several sites.*
- *Successive levels of abstraction through comparative analysis constitute the core of grounded theory analysis.*
- *Analytic directions arise from how researchers interact with and interpret their comparisons and emerging analyses rather than from external perceptions“* (Charmaz 2006: 178).

Situationsanalyse nach Clarke

Clarke möchte postmoderne Entwicklungen in die gegenstandsverankerte Theoriebildung einarbeiten. Sie übernimmt Primärprozesse der Datenverarbeitung aus der GTM, vergleicht die Ergebnisse aber mit Daten aus der Mesoebene, wichtige Elemente daraus werden mittels kartografischer Situationsanalyse (Mapping) in Beziehung gesetzt. GTs werden nicht als Endprodukt, sondern als (u.a. provokative) fortdauernde Prozesse wahrgenommen. Sie ergänzt GTM *„mit einer ökologischen Leitmetapher sozialer Welten, Arenen, Aushandlungen und Diskursen als alternativer konzeptioneller Infrastruktur, welche Situationsanalysen auf der Mesoebene und die Erforschung neuer sozialer organisatorischer, institutioneller,*

diskursiver, praktischer Standorte geradezu herausfordert“ (Clarke 2011b: 207f).

Reflexive Interpretation der GTM nach Breuer

Der Ansatz von Breuer (2010a) ist ein ethnografischer Vorschlag gegen das Konzept der Sozial- und Humanwissenschaften, ForscherInnen als „Störfaktor“ bzw. „Fehlerquelle“ zu betrachten und betont die Bedeutung der partizipativen Sozialforschung. *„Dabei werden die Problemperspektiven der Feldmitglieder, die aktionalen und interaktiven Anteile und Effekte der Forscheranwesenheit im Untersuchungsfeld in eine dialogische Strategie von Wissensproduktion mit gleichzeitiger praktischer Intervention eingebaut“* (Breuer 2010a: 36). Er bevorzugt teilnehmende Beobachtungen, also Beobachtungen, die die ForscherInnen als Teil des Forschungssettings durchführen, statt der Verwendung von Fragebögen und anderer Instrumente, welche seiner Meinung nach der Objektivität der Forschung schaden. Er behauptet, Teilnehmer einer Befragung könnten aus Sympathie mit den ForscherInnen Daten verfälschen (sagen, was sie denken, das Forschende hören wollen oder Antworten geben, wodurch eine Ideal widerspiegelt wird und gleichzeitig die Privatsphäre nicht gestört wird, etc.) oder aus mangelnder Sympathie zu ForscherInnen die Forschung überhaupt sabotieren.

Er thematisiert die epistemologischen Perspektiven, durch die ForscherInnen die Welt wahrnehmen. Eine Person frei von Prägungen und Vorkonzeptionen, also ein „Superbeobachter“, ist für ihn nicht vorstellbar. Für ihn besitzen ForscherInnen eine eigene Position, eine eigene Lesart bzw. eigene „Stimme“, und gerade in diesem großen Spektrum an menschlichen Unterschieden sieht er das Potenzial, interessante und wichtige Erkenntnisquellen zu finden, sowohl über den „Erkenntnisgegenstand“ als auch über den „Erkennenden“ zugleich. Darunter fallen Positionierungen, Wahrnehmungsfähigkeiten, Präkonzepte usw.

Neben Wahrnehmungssensibilitäten, Deutungskompetenzen und sprachlichen Fähigkeiten der ForscherInnen legt Breuer (2010a) viel Wert auf den Austausch und die Interaktion mit anderen Forschenden, da diese Inputs für einen stimulierenden und kreativen Entwicklungsprozess für die partizipative Forschung charakteristisch sind.

GTM ist für Breuer (2010b) eine Methode der qualitativen partizipativen Forschung, die mit den den ForscherInnen eigenen verschiedenen Ideologien und Perspektiven kompatibel anwendbar ist. ForscherInnen reflektieren ihre persönlichen und akademischen Erfahrungen, diese werden mit Betrachtung des Ausgangspunktes und der Position der ForscherInnen nachvollziehbarer und interessanter, da sie uns erlauben, durch die Augen der ForscherInnen das Phänomen zu betrachten und zu verstehen.

GTM ist für Breuer (2010a) auch ein hermeneutisches Verfahren, durch das verschiedene Elemente und Symbole, vor allem Erfahrungsdaten aus alltagsweltlichen Kontexten, analysiert werden. Es ermöglicht, theoretische Konzepte mit Inklusivität der eigenen Perspektivität zu entwickeln. *„Die entsprechende Theorie eines sozialen Weltausschnitts bzw. eines Problemthemas wird „gegenstandsgegründet“ herausgearbeitet („grounded“). Die Methodik ist für eine Rahmung und Anleitung von Untersuchungen subkultureller Felder, „kleiner sozialer Welten“ und der Probleme und Sichtweisen ihrer Mitglieder mithilfe interaktiver Teilnahme der Forschenden [...] gut geeignet (vgl. Breuer 1996)“* (Breuer 2010a: 39). So stellte ich fest, dass mein Forschungsdesign Breuers (2010a) Konzeption der GTM entspricht, es ist die Untersuchung einer kleinen sozialen Welt, in der ich interagiere.

Meine Definition

Für mich ist Grounded Theory ein praxisorientiertes Programm, das mächtige und übersichtliche Werkzeuge für das Auswerten erhobener Daten anbietet. In einem ständigen Vergleichsprozess werden Daten erhoben, kodiert, analysiert und unter Berücksichtigung der aus diesem ersten „Mikroprozess“ gewonnenen Erkenntnisse werden weitere Daten erhoben, kodiert und analysiert usw., bis man eine theoretische Sättigung erreicht hat. Mit den aus den Daten entdeckten, emergierten oder konstruierten Konzepten sollen ForscherInnen in der Lage sein, eine Theorie aufzustellen, die für diesen Fall, für diese Situation, unter solchen Bedingungen, in diesem Kontext, für dieses Setting gültig ist. Der persönliche Zugang zu dem Thema ist von Fall zu Fall unterschiedlich und muss im Forschungsprozess thematisiert und berücksichtigt werden.

Wie oben erwähnt gibt es verschiedene „Modi“, GTM auszuführen. Ich entschied mich für die reflexive GTM, da meine persönliche Betroffenheit und das Vorwissen, also meine „subjektive Nähe“ zum Forschungsobjekt, nicht die Erwartungen von Glaser erfüllen kann, jedoch übernahm ich von seiner Sicht, unvoreingenommen an das Forschungsfeld heranzugehen und ließ offen, was ich finden wollte. Sein Zugang inspirierte mich auch hinsichtlich der Aufstellung und Verwaltung meiner Memos.

Von Strauss und Corbin übernahm ich das systematische Vorgehen, denn ich nutzte ihr Kodier-Paradigma bei der Bearbeitung der Daten, da es das Geschehen im Forschungssetting übersichtlicher macht, genau so wie die Bedingungsmatrix als ein grafisches Hilfsmittel, das den roten Faden klarer sichtbar macht. Außerdem dienten mir ihre Techniken der Erhöhung der theoretischen Sensibilität, was in meinem Fall bedeutete, meine eigene theoretische Sensibilität aus anderen Blickwinkeln zu thematisieren, um mir zu helfen, nichts zu übersehen. Durch Corbin verstand ich die Bedeutung der Konzeptualisierung einzelner Forschungselemente sowie ihre Wertschätzung eines narrativen Stils bei der Präsentation eines Forschungsprozesses. Ich wendete ihren Zugang zum Verifizieren an, der das Nachvollziehbare ins Rampenlicht stellt.

Von Charmaz' konstruktivistischem Vorschlag übernahm ich, dass meine theoretische Sensibilität, Daten und Elemente des Forschungssettings Puzzlesteine sind und zusammen das realitätsnahe Bild konstruieren. Ich nahm Anleihe an ihrem Umgang mit Memos (ähnlich wie bei Glaser) und teile ihre Vorliebe für eine klare, einfache Sprache, welche die Arbeit der ForscherInnen für ein größeres Publikum erreichbar werden lässt und im Sinne von Corbins und Strauss' Vorstellung „*Theorieentwicklung als eine Möglichkeit, die Welt zu verstehen und zu verbessern*“ (Corbin/Strauss 2011: 87), darstellt.

Von Clarke übernahm ich die Ansicht der Situation als Hauptforschungsobjekt, damit lassen sich meine Beobachtungen und Erkenntnisse vor allem auf die Situation zurückführen. Die AkteurInnen, das Setting, die Bedingungen, Strategien und deren Beziehungen wurden im

Kontext der Situation analysiert und untersucht. Dafür nutze ich auch grafische Memos als Hilfsmittel, um das Geschehen des Forschungssettings sowie mögliche Verbindungen übersichtlicher darzustellen. Ich entschied mich jedoch, nicht weiter nach Clarke zu forschen, da sie Situationsanalysen in der Mesoebene positioniert und die Verbindung mit sozialen und kulturellen Welten/Arenen sucht. Wenn ich mein Forschungsthema in eine Mesoebene erhoben hätte, würde es viel an Prägnanz und Schärfe verlieren. Mein Anliegen ist die realitätsnahe Reflektion des Phänomens aus der Perspektive einer forschenden Mutter. Dennoch wäre es interessant, mittels Clarkes Ansatz an dieses Thema heranzugehen, dies wäre aber Stoff für weitere Forschungen.

Aus diese Gründe entschied ich mich, spezifisch nach Breuer (2010a) vorzugehen, da er all diese Ansätze und Vorgehen in seiner Methodologie umfasst und berücksichtigt, er konzentriert sie alle in einem holistischen System, welches Objektivität für eine „unrealistische Fiktion“ hält und Subjektivität der ForscherInnen als potenzialreiches kreatives Instrument wertschätzt.

2.2.2 Theoretische Sensibilität

Der Begriff „theoretische Sensibilität“ umfasst die Fähigkeiten, dem Forschungsthema bezüglich Vorwissen und Erfahrung gegenüberzutreten, die Art und Weise, Daten von deren Erhebung bis zur Theoriebildung zu verarbeiten. Theoretische Sensibilität ist ein charakteristischer Begriff der GTM, Glaser und Strauss thematisierten in „The Discovery“ dieses Element der Methode, wobei sie nach Kelles Meinung schon zu dieser Zeit diesbezüglich verschiedene Konzeptionen hatten. Aus diesem Grund stellt sie einen weiteren Baustein in der Debatte der Autoren der GTM dar. *„Thus the earliest version of Grounded Theory contained two different concepts concerning the relation between data and theory with conflicting implications: on the one hand the idea is stressed that theoretical concepts ‘emerge’ from the data if the researcher approaches the empirical field with no preconceived theories or hypotheses, on the other hand the researcher is advised to use his or her previous theoretical knowledge to identify theoretical relevant phenomena in the data“* (Kelle 2005: 19f.).

Glaser und Strauss waren sich der Polemik dieser Sensibilität bezüglich Vorwissen und Erfahrung für die Forschung bewusst, in „The Discovery“ schrieben sie: *“Of course, the researcher does not approach reality as a tabula rasa. He must have a perspective that will help him see relevant data and abstract significant categories from his scrutiny of the data”* (Glaser/Strauss 1967/2006: 3), später waren ihre Zugänge zu diesem Aspekt jedoch unterschiedlich.

Glaser schrieb 1978 das Buch „Theoretical sensitivity: Advances in the methodology of grounded theory“, in dem er seine Sicht dieser Angelegenheit näher erläutert:

„Die Fähigkeit, aus Daten Konzepte zu generieren und diese – üblichen Standards der Theoriemodellierung im Allgemeinen und denen der Soziologie im Besonderen genügend – in Beziehung zu setzen, macht das Wesen der theoretischen Sensibilität aus. Aus Daten eine Theorie zu generieren bedeutet, dass die meisten Hypothesen und Konzepte nicht nur aus den Daten abgeleitet, sondern während des Forschungsverlaufs in Bezug auf die Daten systematisch ausgearbeitet werden. Für die Entwicklung theoretischer Sensibilität müssen Forschende zwei wesentliche Eigenschaften aufweisen: Erstens müssen sie die persönliche Neigung und das Temperament haben, analytische Distanz zu wahren, Verwirrung und Rückschritte zu tolerieren und zur gleichen Zeit offen zu bleiben, vorbewusster Verarbeitung und konzeptueller Emergenz vertrauend. Zweitens müssen sie in der Lage sein, theoretische Einsichten in einen Forschungsfeld zu entwickeln, verbunden mit der Fähigkeit, diese Einblicke fruchtbar zu machen. Sie oder er muss die Fähigkeit besitzen, zu konzeptualisieren und zu organisieren, abstrakte Bezüge herzustellen, zu visualisieren und multivariat zu denken. Der erste Schritt, theoretische Sensibilität zu erlangen, besteht darin, das Forschungssetting mit so wenig vorgefassten Positionen und Vorstellungen wie möglich zu betreten – insbesondere muss auf logisch abgeleitete Apriori-Hypothesen verzichtet werden. Das zentrale Problem des jeweiligen Forschungsfeldes und dessen Grenzen müssen entdeckt werden. Der Forschung vorausgehende Rahmungsbemühungen der QDA blockieren diese theoretische Sensibilität“ (Glaser 2011b: 147f.).

Strauss und Corbin gehen ein bisschen offener mit der Thematik um. *„Theoretische Sensibilität bezieht sich auf eine persönliche Fähigkeit des Forschers. Gemeint ist ein Bewußtsein für die Feinheiten in der Bedeutung von Daten. Man kann in eine Forschungssituation mit unterschiedlichem Maß an Sensibilität eintreten. Die Ausprägung der Sensibilität hängt ab vom vorausgehenden Literaturstudium und von Erfahrungen, die man entweder im interessierenden Phänomenbereich selbst gemacht hat oder die für diesen Bereich relevant sind. Zu dem entwickelt sich theoretische Sensibilität im weiteren Forschungsprozeß. Theoretische Sensibilität bezieht sich auf die Fähigkeit, Einsichten zu haben, den Daten Bedeutung zu verleihen, die Fähigkeit zu verstehen und das Wichtige vom Unwichtigen zu trennen. All dies wird eher durch konzeptuelle als durch konkrete Begriffe erreicht. Erst die theoretische Sensibilität erlaubt es, eine gegenstandsverankerte, konzeptuell dichte und gut integrierte Theorie zu entwickeln – und zwar schneller, als wenn diese Sensibilität fehlt“* (Strauss/Corbin 1996: 25).

Glasers „Kommentar“ dazu: *„Eine umfassende Sichtung verfügbarer Literatur vor der Emergenz einer Kernkategorie missachtet die grundlegende Prämisse der GTM, die lautet, dass Theorie aus den Daten emergieren und nicht aus bestehender Theorie abgeleitet werden soll“* (Glaser 2011b: 149).

Charmaz kritisiert den objektivistischen Zugang der ForscherInnen und wirft ihnen vor, dass sie wegen ihrer Distanz zum Forschungsthema die Phänomene nur von außen betrachten, ohne, im Gegensatz zu den KonstruktivistInnen, das Forschungssetting zu betreten. *„Objektivist/innen schauen von außen auf die empirische Welt, als Besucher/innen, die die Welt der Forschungsteilnehmenden aber nicht betreten. Konstruktivist/innen begeben sich so weit in die empirische Welt hinein, wie sie können“* (Charmaz 2011b: 194).

Mittlerweile haben weitere WissenschaftlerInnen diese Debatte eskalieren lassen, wie z.B. Ronald Hitzler (1991), der Glasers Sicht als *„Dummheit als Methode“* oder sich *„künstlich dumm stellen“* bezeichnet (Hitzler 1991, zitiert nach: Mruck/Mey 2011: 38), Dey kommentierte: *„there is a difference between an open mind and an empty head“* (Dey 2005: 65), um nur einige zu nennen.

Die Debatte rund um die theoretische Sensibilität zwischen den Exponenten bzw. Nutzern der GTM wird sehr polemisch geführt. Ich denke, dass die Vergangenheit (die persönlichen Erfahrungen), die „Ausrüstung“ (z.B. akademische Ausbildung, Literatur usw.), die Position der Forscher im Forschungssetting und dadurch die „Brille“, durch die alles beobachtet wird, eine bedeutende Rolle spielen. Zu jedem Thema gibt es einen Grad an persönlicher Betroffenheit, jede Entscheidung, jeder Schritt, wie man die Daten sortiert, wichtige von unwichtigen trennt, all das, was man im Forschungsprozess macht, beinhaltet eine subjektive Prägung. Glaser und Strauss zum Beispiel forschten bei ihrer ersten gemeinsamen Studie, im Zuge derer sie auch die GTM entwickelten, über das Phänomen des Todes, beide waren im näheren Familienkreis durch schwerwiegende biografische Erfahrungen davon betroffen. *„Strauss hatte Anfang der 1960er Jahre die Krankheit und den Tod seiner Mutter erlebt, Glaser hatte kurz vor seinem Hinzukommen in das Team seinen Vater verloren“* (Mey/Mruck 2011: 14). Glaser sucht diese Prägungen durch die Vergangenheit in den Menschen zu minimieren, wenn sie aber zu berücksichtigen sind, sollen sie als zusätzliche Daten behandelt werden.

Ich bin der Meinung, dass durch ein Ereignis wie den Verlust eines Elternteils sich der Bezug zum Thema bedeutend ändert und dadurch die Konzeption der Welt beeinflusst wird. Aus diesem Grund suchte ich von Anfang an für meine Forschung nach einer Methode, die meine Rolle und Position im Forschungssetting thematisiert, da es meine Absicht ist, den LeserInnen Perspektiven zum Phänomen mitzuteilen, die nur jemand aus dieser privilegierten Position „in der ersten Reihe“ so erleben kann, so wirklichkeitsnah und authentisch.

Der reflexive Ansatz der GTM zur theoretischen Sensibilität stimmt mit meinem überein, im Gegensatz zur „klassischen“ GTM (ForscherInnen sollen das Forschungsfeld ohne Vorannahmen oder Vorwissen betreten), *„[...] geht [diese Forschungsmethodologie] nun davon aus, dass es aufgrund der Überlagerung und Verquickung alltagsweltlicher und wissenschaftlicher Gegenstandskonstruktionen grundsätzlich notwendig und sinnvoll ist, sich mit den forschereigenen Vorverständnissen, Haltungen, Affekten in Bezug auf ein Thema zu beschäftigen, sie als eigene Erkenntnisvoraussetzungen so gut es geht zu explizieren und zu*

reflektieren“ (Breuer 2010a: 27), auf diese Weise wird die heuristische Wesensart der GTM betont, zugleich werden authentische und profunde Erkenntnisse generiert.

Auch die konstruktivistische Perspektive von Charmaz nutzt die Kontextualisierung forschereigener Vorverständnisse: *„Wir versuchen außerdem, individuelles Handeln und individuellen Sinn in größeren sozialen Strukturen und Diskursen zu verorten, derer sich die Forschungsteilnehmer/innen nicht notwendig bewusst sein mögen. Subjektive Bedeutung kann Ideologien widerspiegeln; Handlungen können soziale Konventionen oder Machtbeziehungen reproduzieren. Wir suchen nach den Annahmen, auf deren Grundlage Forschungsteilnehmende Handeln und Sinn konstruieren“* (Charmaz 2011b: 185).

Dadurch wird die Bedeutung der Rolle von Vorwissen, Kontext, Affekten, Nähe etc. der ForscherIn betont und thematisiert, und nicht einfach unter den Teppich gekehrt. Für Breuers (2010a) Forschungsprogramm sind das „reflexive Subjekt“ und sein Forschungsobjekt („Untersuchungspartner“ oder „Gesprächspartner“) das Relevanteste. Ihm ist bewusst: *„Sozialwissenschaft wird von Personen aus Fleisch und Blut, mit einem – historisch entstandenen und sich im Zeitverlauf wandelnden – sub-/kulturellen, sozialen, institutionellen Hintergrund sowie im Rahmen einer persönlichen Lebensgeschichte ausgeübt. Dabei spielt der Kontakt mit dem Forschungsfeld und mit den Untersuchungspartnern eine zentrale Rolle - Forschung ist wesentlich Interaktion. In unserer sozialwissenschaftlichen Forschungsmethodologie betrachten wir dies als unabweisbar und grundlegend. Wir sehen keinen Sinn darin, solche elementaren Voraussetzungen zu ignorieren oder durch methodische Prozeduren eliminieren zu wollen. Vielmehr arbeiten wir unter dem Vorsatz, methodologisch und methodisch daraus Funken zu schlagen, den (Objektivitäts-)„Nachteil“ zu einem epistemologischen „Vorteil“ zu wenden, die interaktive Charakteristik der Forschungssituation als potentiell ergiebiges Erkenntnisfenster zu nutzen“* (Breuer 2010a: 140). Dieser methodologische Ansatz kam mir entgegen, da ich nicht unterschlagen wollte, dass ich die Mutter der Untersuchungspartner bin, sondern ich wollte meine Erfahrung und mein Wissen anwenden, um ein tieferes Verständnis des untersuchten Phänomens zu erlangen. Für diese Forschung nutze ich meine Mutterrolle aktiv als Informationsquelle im Forschungsfeld, die somit keinen Störfaktor im Geschehen bildet. Die enthaltenen Vor- und

Nachteile meiner Position können nicht verleugnet, sondern müssen thematisiert werden, sodass man den Reichtum dieser Perspektive ausschöpft. Die reflexive GTM unterstützt diesen Zugang: *„Die subjektiven Perzeptionen und Deutungen werden jedoch nicht als irrelevante Begleitphänomene, sondern als grundsätzlich bedeutsam für ein sozialwissenschaftliches Verständnis vom Menschen, dessen Handeln und Erleben erachtet“* (Breuer 2010a: 19).

Wenn man nicht den persönlichen Zugang thematisiert, den die theoretische Sensitivität inkludiert, *„[...] besteht so die Gefahr, dass gegenstandsbezogene Vorverständnisse unreflektiert in die Denkweisen und Forschungspraktiken einfließen. Die Forschenden behaupten und sind u. U. auch davon überzeugt, dass ihre Konzeptualisierungen und ihr Vorgehen durch explizite wissenschaftliche Theorien geleitet seien (etwa im Sinne von Hypothesenprüfung)“* (Breuer 2010a: 117).

Die reflexive Methodologie nach Breuer (2010a) berücksichtigt demnach meine theoretische Sensibilität und „berechtigt“ mich also, meine eigenen Kinder zu beobachten.

2.2.3 Daten. Theoretisches Sampling und theoretische Sättigung

Die GTM eignet sich zur Untersuchung aller Arten von Daten, das meint Glaser mit seiner Aussage „All is data“. Zu den meistgebrauchten Datenressourcen zählen Tagebücher, Feldnotizen, verschiedene Arten von Interviews, Transkriptionen von Gruppengesprächen, Biographien, Kataloge, Manuskripte, Aufzeichnungen, Berichte, Medienveröffentlichungen, Feldbeobachtungen bzw. Memos, Briefe, Fragebögen, Statistiken, Zeitungsartikel, Gerichtsverhandlungen u.a., in schriftlicher, mündlicher oder audiovisueller Form. Welche Art von Daten benutzt werden, bleibt den ForscherInnen überlassen. Sie werden je nach Forschungsthema bzw. -richtung entscheiden und dementsprechend Daten auswählen, so Charmaz: *„Our grounded theory adventure starts as we enter the field where we gather data. We step forward from our disciplinary perspectives with a few tools and provisional concepts. A grounded theory journey may take several varied routes, depending on where we want to go*

and where our analysis takes us. Ethnographic methods, intensive interviewing, and textual analysis provide tools for gathering data as we traverse these routes“ (Charmaz 2006: 13).

Manche Autoren wie Charmaz beziehen sich auf „Materialien“ als ein Synonym für „Daten“ bzw. „data“, *„I refer to the materials we work with as 'data' rather than as materials or accounts because qualitative research has a place in scientific inquiry in its own right“* (Charmaz 2006: XII). Für mich bezeichnet „Material“ das Rohmaterial, das forschungstauglich ist, während „Daten“ die im Material beinhalteten „Konzepte“ darstellen, also „Material mit Bedeutung“. Nicht alle Materialien sind demnach Daten, aber alle Daten sind Materialien.

In der GTM wird die Auswahl an Daten, Fällen, Datenquellen, Stichproben etc., welche eine theoretische Relevanz für die Forschung beinhalten, als „theoretisches Sampling“ bezeichnet. Strauss und Corbin (vgl. Strauss/Corbin 1996: 148ff.) unterscheiden zwischen drei Arten von Sampling:

Offenes Sampling: Sampling im Feld, das sehr offen ausgeführt wird, zufällig oder systematisch, und determiniert die Daten, die die erste Annäherung zum Forschungsthema ermöglichen. (Teil des offenen Kodierens)

Sampling von Beziehungen und Variationen: ForscherInnen betonen die Unterschiede ihrer ersten „Resultate“ auf dimensionaler Ebene, es wird auch zufällig oder systematisch durchgeführt. (Teil des axialen Kodierens)

Diskriminierendes Sampling: Hilft in der Erstellung des roten Fadens und versucht, Kategorien zu verdichten und Verbindungen zwischen ihnen festzustellen. (Teil des selektiven Kodierens)

Mit dem Vervollständigen des Samplings wird die „theoretische Sättigung“ erreicht, was dann der Fall ist, wenn mit dem Erheben neuer Daten keine neuen Konzepte bzw. Kategorien mehr gefunden werden, da die Kernkategorie, der rote Faden bzw. die emergierende Theorie dicht sind.

Auch wenn die GTM eine qualitative Methode darstellt, lässt Glaser nun die Möglichkeit für die Nutzung quantitativer Daten offen: *„Wie bereits erwähnt kann die GTM als eine konzeptuelle, Theorie generierende Methodologie jegliche Art von Daten nutzen, auch wenn bisher zumeist qualitative Daten und insbesondere Interviews präferiert werden: All is data. Forschende müssen selbst entscheiden, welche Art von Daten sie erhalten, also ob base line, proper line, vage oder interpretierte Daten. Die Daten dürfen nicht als „subjektiv“, „offensichtlich“, „konstruiert“ etc. abgetan werden, wie wir es in QDA-Kritiken finden“* (Glaser 2011b: 148). Glaser kritisiert hier u.a. Charmaz’ konstruktivistischen Ansatz, indem er betont, dass Daten nicht, wie Charmaz behauptet, konstruiert werden: *„Grounded theorists start with data. We construct these data through our observations, interactions, and materials that we gather about the topic or setting. We study empirical events and experiences and pursue our hunches and potential analytic ideas about them“* (Charmaz 2006: 3).

Damit Daten nicht „subjektiv“, „offensichtlich“ oder „konstruiert“ werden, schlägt Glaser vor, die Verfahrensweisen der GTM systematisch anzuwenden. *„Mit steigendem konzeptuellem Niveau geht es immer um Wahrnehmungen von Wahrnehmungen. Dabei sind wir natürlich einer „menschlichen“ Betrachtungsweise verhaftet über das, was im Feld passiert und vagen Konzepten und Beschreibungen davon. Die GT-Verfahrensweisen schärfen die generierten Konzepte systematisch“* (Glaser 2011b: 148).

Für Breuers (2010a) reflexiven Ansatz begrenzen sich die nutzbaren Daten nicht nur auf objektive Materialien, die ForscherInnen im Forschungsfeld erheben, sondern umfassen auch alle Informationen, an die Forschende durch ihre Interaktion im Forschungssetting gelangen, sie können materieller oder immaterieller, kultureller, sozialer oder persönlicher Natur sein: *„Darüber hinaus sind unter unserem GTM-Konzept nicht nur manifeste Wörter und Sätze eines Gesprächstranskripts oder eines Beobachtungsprotokolls interessante und brauchbare*

Daten, sondern auch Informationen, die sich aus den Verhältnissen und Geschehnissen zwischen den Zeilen, aus dem Beziehungsaspekt der Forschungsinteraktion, den Subtexten des Geschehens im Untersuchungsfeld ablesen bzw. entnehmen lassen. Dazu können durchaus auch durch den Kontakt mit dem Feld und den Feldmitgliedern ausgelöste Resonanzen auf Seiten der Forscherperson (Gefühlsreaktionen, Assoziationen, Phantasien u.Ä.) gehören“ (Breuer 2010a: 60). Ich stimme Breuer (2010a) in diesem Aspekt zu, da für mich Forschung, die solche subjektiven Ressourcen einbaut, bezüglich Perspektive und Motivation der Forschenden verortet werden kann. Forschen ist ein holistischer Prozess, den ForscherInnen mit Hilfe all ihrer Fähigkeiten ausführen können, diese dabei aber ohne künstliche Objektivierung als Teil der Forschung thematisieren und damit durch authentische, wirklichkeitsnahe Daten und auch Erkenntnisse die Forschung bereichern.

Wie ich oben erwähnte, sammelte ich verschiedene Materialien auf der Suche nach Daten. Durch den Prozess der Datenanalyse wurden viele Materialien verworfen, manche kamen hinzu, letztendlich blieben als Hauptteil der Forschung mein Memo-Kompodium (Tagebuch für Forscher) und das zweijährige Tagebuch.

2.2.4 Das Kodieren

Kodieren in qualitativer Forschung ist ein heuristischer Prozess, in dem aus Rohdaten Ideen und Konzepte gefunden, erzeugt, entwickelt, entdeckt bzw. konstruiert werden (je nach GTM-Zugang). Der Kodierprozess ist in der GTM das wichtigste Vorgehen, es ist jener Prozess, im Zuge dessen ForscherInnen die in den Daten enthaltenen Konzepte und Kategorien entdecken, Beziehungen zwischen den gewonnenen Konzepten und Kategorien im Laufe einer höheren Kodierinstanz identifizieren und schließlich zu neuen Theorien gelangen.

In GTM gibt es, je nach Autor, verschiedene Arten des Kodierens. In „The Discovery“ stellen Strauss und Glaser den Kodierprozess als „Konzept-Indikator-Modell“ dar, es werden passende Ausdrücke („codes“) gesucht, die Ereignisse („incidents“) treffend beschreiben. Diese „codes“ werden als »Indikatoren« eingestuft, durch weitere Vergleiche werden die

„codes“ zu Kategorien gruppiert. *„Coding need consist only of noting categories on margins, but can be done more elaborately (e.g., on cards). It should keep track of the comparison group in which the incident occurs. To this procedure we add the basic, defining rule for the constant comparative method: while coding an incident for a category, compare it with the previous incidents in the same and different groups coded in the same category“* (Glaser/Strauss 1967/2006: 106).

Später erstellt Glaser seinen eigenen Vorschlag bezüglich Kodierprozeduren. Für ihn besteht der Prozess aus drei einzelnen Kodierprozessen: offenes, selektives und theoretisches Kodieren. Beim offenen Kodieren werden die Daten genauestens (etwa *line by line*) nach In-vivo-Codes, also Wörtern oder kurzen Ausdrücken, die explizit in den Daten enthaltene Information beschreiben, untersucht. Diese In-vivo-Codes werden auf der Suche nach konzeptueller Verdichtung bestimmter Codes einem Dauervergleichsprozess unterzogen, die dann zu einer Kategorie gruppiert werden.

Beim selektiven Kodieren sucht man nach temporären „core categories“, also Schlüsselkategorien, die aus mehreren Kategorien bestehen. Welche Daten als nächstes erhoben werden, entscheiden die Resultate aus diesem Prozess, es wird sich um Daten handeln, die zur Sättigung des Categoriesystems und dessen Entwicklung beitragen.

Der letzte Schritt ist das theoretische Kodieren, es ist die Suche nach jener Kernkategorie, welche die Schlüsselkategorien umfasst, oder am treffendsten das Geschehen im Forschungsfeld klarlegt. Es werden Beziehungen zwischen den Kategorien, Schlüsselkategorien und der Kernkategorie festgestellt und zu einer Theorie integriert. Um diesen Prozess zu systematisieren, entwarf Glaser ein Netz an Konzepten, welches das Sortieren und Verbinden von Kategorien übersichtlicher macht. Er differenziert zwischen formalen und inhaltlichen Kodierfamilien.¹⁶ Formale Familien umfassen Informationen über kausale Modelle, Prozessmodelle, Typen, Zusammenhänge etc. Inhaltliche Familien

¹⁶ Für detaillierte Information über Glasers Kodierfamilien siehe „More Theoretical Coding Families“ in „Doing Grounded Theory“ (Glaser 1998: 170ff.).

konzentrieren sich hauptsächlich auf kulturelle und soziale Merkmale. Glaser empfiehlt in diesem Prozess das Vergleichen von Daten mit Daten, Daten mit Konzepten, Konzepten mit Konzepten, Konzepten mit Kategorien und Kategorien mit Kategorien, und zu guter Letzt Kategorien mit der Kernkategorie.

Glaser fordert ForscherInnen auf, offen an das Material heranzugehen und alles Vorwissen – vor allem literarischer Natur – beiseite zu lassen, sodass dieses die emergierenden Kategorien nicht forciert, erst nach der Integration von Codes, Konzepten, Kategorien und Schlüsselkategorien zu einer Theorie, und erst dann, sollen ForscherInnen ihr theoretisches Vorwissen mit den Ergebnissen ihrer Forschung konfrontieren. Glaser befürchtet, dass man, wenn man seine „pets“, also Literatur, A-priori-Ideen, Vorurteile und Vorwissen einfließen lässt, die Forschung in eine bestimmte Richtung lenkt („forcing“).

Strauss und Corbin stellen drei Kodierprozesse vor: offenes, axiales und selektives Kodieren.

Offenes Kodieren: *„Der Prozess des Aufbrechens, Untersuchens, Vergleichens, Konzeptualisierens und Kategorisierens von Daten“* (Strauss/Corbin 1996: 43).

Axiales Kodieren: Anschließend an das offene Kodieren werden die Daten mit Hilfe der Kodier-Paradigma (Bedingungen, Kontext, Handlungen, Strategien und Konsequenzen) analysiert, und es wird nach Zusammenhängen zwischen den im offenen Kodieren gewonnenen Konzepten, also Codes, gesucht. Daraus kristallisieren sich die ersten Kategorien.

Selektives Kodieren: *„Der Prozeß des Auswählens der Kernkategorie, des systematischen In-Beziehung-Setzens der Kernkategorie mit anderen Kategorien, der Validierung dieser Beziehungen und des Auffüllens von Kategorien, die einer weiteren Verfeinerung und Entwicklung bedürfen“* (Strauss/Corbin 1996: 94).

Strauss und Corbin stellen zur Unterstützung der Kodier-Paradigma die Bedingungsmatrix vor, eine grafische Darstellung, die beispielsweise als eine Reihe von Kreisen dargestellt werden kann, welche die Daten nach Handlung, Interaktion, Beziehung, Bedingung und Konsequenz sortiert (vgl. Strauss/Corbin 1996: 132ff.).

Charmaz betrachtet das Kodieren als qualitativen Prozess, wodurch Forscher ihre Daten anhand ihrer Bedeutung mittels kurzer Bezeichnungen sortieren, Forschende „segmentieren“ ihre Daten und versuchen klarzustellen, wovon diese Segmente handeln. Für sie besteht das Kodieren in der GTM aus zumindest zwei Phasen: „[...] *initial and focused coding*. During *initial coding* we study fragments of datawords, lines, segments, and incidents-closely for their analytic import. From time to time, we may adopt our participants' telling terms as *in vivo* codes. While engaging in *focused coding*, we select what seem to be the most useful initial codes and test them against extensive data. Throughout the process, we compare data with data and then data with codes. We may follow special procedures to elaborate our codes or move to extant theoretical codes but only if indicated by our emerging analysis. Signposts and guides make our sojourn with coding accessible and ease our way around obstacles“ (Charmaz 2006: 42). Charmaz lehnt sich stark an Kodierprozeduren der GTM nach Glaser und Strauss an (inklusive ihrer Variationen nach „The Discovery“), aber sie ergänzt diese Vorgänge durch das Inkludieren der Sicht und des Vorwissens der ForscherInnen sowie ihre persönlichen Fähigkeiten, mit deren Hilfe ForscherInnen ihre Codes, Kategorien, Kernkategorien usw. konstruieren.

Clarke übernimmt die Kodierverfahren der „frühen Grounded-Theory-Studien“ für ihre Situationsanalysen und erweitert sie mittels kartografischer Darstellungen (*Maps*), in denen „die erforschte Situation selbst die Hauptuntersuchungseinheit ist“ (Clarke 2011b: 210). Sie verwendet drei verschiedene Arten von *Maps*:

Situations-Maps: Sie setzen sich mit menschlichen, nicht-menschlichen, diskursiven, historischen, kulturellen, politischen etc. Elementen der Forschungssituation auseinander, während mögliche Verbindungen untersucht werden. Die Komplexität der Situationen wird übersichtlich, sodass sie ForscherInnen erfassen und darüber diskutieren können.

Maps von sozialen Welten/Arenen: Die Situation wird in Bezug zur Mesoebene verortet, alle möglichen Verbindungen bzw. Auswirkungen zwischen kollektiven AkteurInnen der verschiedenen sozialen Welten/Arenen und der beinhalteten Elemente der Situation werden analysiert und in Betracht gezogen.

Positions-Maps: „*Sie versuchen [...], das gesamte Spektrum der diskursiven Positionen zu bestimmten Fragen abzubilden. Dies erlaubt, mehrere Positionen und sogar Widersprüche in Individuen sowie Kollektiven auszudrücken. Komplexitäten sind heterogen, und wir müssen die Methoden verbessern, sie darzustellen*“ (Clarke 2011b: 211).

Das Kodieren dieser *Maps* betont das Nicht-Menschliche bzw. Diskurse, die im Forschungssetting beinhaltet sind. Sie werden zu einer *Situations-Map* zusammengefasst, in der relevante Materialitäten und Diskurse der Postmoderne sichtbar werden. Dadurch wird die Situation in der sozialen und kulturellen Atmosphäre einer Mesoebene verortet.

Das Kodieren mit reflexiver GTM differiert zur „klassischen“ GTM nicht im Prozess, sondern in der Nutzung eigener Beobachtungsrahmen, durch welche die ForscherInnen die Daten interpretieren, bei der reflexiven GTM wird von den Forschenden erwartet, dass sie ihr gesamtes Vorwissen, Präkonzepte, Gefühle, Eindrücke u.a. (theoretische Sensibilität) miteinbeziehen: „*Als Hintergrundannahme liegt dem Kodieren im GTM-Modus das sogenannte Konzept-Indikator-Modell zugrunde. Alltagsweltliche Phänomene in Form empirischer Daten werden als Indikatoren, als Anzeichen für etwas Allgemeineres, Grundlegenderes verstanden. Die Phänomene bzw. Indikatoren sind danach das Unmittelbare und Sichtbare, die allgemeinen Konzepte das Dahinterliegende. Letztere sind in den Daten gewissermaßen eingeschlossen, versteckt und müssen durch methodische und kreative Aktivität des Forschers, seine heuristischen und hermeneutischen Bemühungen auf der Basis theoretischer Sensibilität, zu Tage gefördert werden*“ (Breuer 2010a: 71). Beim „offenen Kodieren“ nach der GTM (auch in der reflexiven Form, außer in der klassischen GTM nach Glaser) wird das Kodieren in der Gruppe bevorzugt – was ich immer tat, wenn ich

die Gelegenheit dazu hatte: im Rahmen von Vorlesungen, Workshops und Interpretationsgruppen mit Studienkollegen, wo wir uns bei der Interpretation unserer Daten gegenseitig halfen. „[...] ein Gruppenprozess mit mehreren Kodierenden, der dabei hilft, die Offenheit, den Assoziationsreichtum und die Vielperspektivität bei der Deutung und Konzeptbildung zu stimulieren und zu sichern. Vier Augen, sechs Augen, acht Augen ... mit den entsprechenden Verständnishintergründen nehmen mehr wahr als zwei [...] In der Frühphase des Kodierens sollten dem Assoziationsraum und den gedanklichen Freiheiten möglichst wenige Grenzen gezogen sein - auch zunächst fern liegende oder absurd erscheinende Ideen können anregend wirken, interessante und neuartige Blickweisen auf den Gegenstand eröffnen“ (Breuer 2010a: 71).

Man wählt einen Ausgangspunkt bei den Daten und entwickelt eine „Lesart“, nach der am Anfang alles erlaubt ist, alles ist weder falsch noch richtig. Man achtet besonders auf sprachliche bzw. versprachlichte Formen und analysiert detailliert Textsegmente. Wenn sich Muster oder Konzepte, die sich in den Daten widerspiegeln, öfters wiederholen, organisiert man diese zu Codes und Kategorien. „Von besonderem Interesse sind in diesem Zusammenhang Vergleiche und Kontraste, die Informationen über Ähnlichkeiten und Unterschiede zum Vertrauten bzw. bereits Beschriebenen liefern, dabei den theoretischen Blick erweitern und das Sensorium für ein Hinterfragen vermeintlicher Selbstverständlichkeiten und „Normalitäten“ schärfen. Im Verlauf kristallisieren sich die Konturen der Untersuchungsfrage zunehmend deutlich heraus: Sie kann sich wandeln, sie wird präziser, selektiver und durchdachter. Durch die Analyse und Einsortierung der neu erhobenen Daten festigen und differenzieren sich bestimmte Konzepte, während andere modifiziert werden oder sich als uninteressant, ungeeignet oder nicht haltbar erweisen. Im Wechsel, im Hin und Her zwischen Datenerhebung und Datenauswertung, entstehen gegenstandsbegründete verallgemeinernde Begriffe (Codes, Kategorien), die im Laufe der Zeit immer weiter ausgearbeitet, zueinander in Beziehung gesetzt und theoretisch verdichtet werden (induktive und deduktive Schritte der Theorieelaboration und -prüfung)“ (Breuer 2010a: 52).

Nach der Organisation bzw. Hierarchisierung der Codes und Kategorien sollte ein Konzept

herausstechen, die so genannte „Kernkategorie“. Dieses Zentralkonzept beschreibt und repräsentiert den „Kern“ der Forschung. Wenn bei weiteren erhobenen Daten keine relevanten Neuerungen erscheinen, geht man von einer theoretischen Sättigung aus.

Die Namensgebung der Konzepte und Kategorien verlangt sprachliche Sensibilität und Kreativität seitens der ForscherInnen, die Bezeichnungen sollen kurz und prägnant sein. Dieser Prozess gleicht dem der „traditionellen“ GTM, nach dem keine bereits existierenden Konzepte benutzt werden dürfen.

Der Kodierprozess, den ich in meiner Arbeit anwendete, entspricht dem Vorschlag von Breuer (2010a), der sich an das Kodier-Paradigma der GTM hauptsächlich nach Strauss/Corbin (1996) anlehnt, aber in jedem Schritt Selbstreflexivität der ForscherInnen einfordert. Er verlangt nach der authentischen und gesamten theoretischen Sensibilität der ForscherInnen als Menschen, in diesem reflexiven Prozess werden sie gleichzeitig als sich selbst thematisierende, reflektierende und mitwirkende „Opfer und Täter“ wahrgenommen. Es ist ein wechselseitiger Prozess, in dem ForscherInnen das Forschungssetting beeinflussen und gleichzeitig davon beeinflusst werden.

Für mein Material war diese die passendste Kodierart, da die reflexive GTM einen heuristischen Kodierprozess verlangt, in dem die ForscherInnen zwischen ihrer Perspektive als betroffene AkteurInnen und der als Beobachter im Forschungssetting hin und her wechseln, als *native* und als Fremder. Dieses „Pendeln“ ergibt einen tieferen Einblick in das Phänomen und ermöglicht es, Fremdperspektiven zu erfahren. Barbara Dieris beschreibt in Breuer 2010a ihre Erfahrung mit reflexiven GTM: *„Ich erlebe meine zurückliegenden beiden Forschungsarbeiten als den Lern- und Verstehensversuch über einen psychosozialen Gegenstand, der auf interessante und fruchtbare Weise hin und her pendelt zwischen Eigenem (Erleben, Beobachten, Denken, Handeln, Funktionieren etc.) und Fremdem bzw. Anderem (Erleben, Beobachten, Denken, Handeln, Funktionieren etc.). Hier ergibt sich - wie auf vielen anderen Ebenen eines GTM-Forschungsprozesses - die Möglichkeit, unterschiedliche und vielfältige Perspektiven zu berücksichtigen, miteinander zu vergleichen und daraus theoretischen Gewinn zu ziehen“* (Dieris 2006, zitiert nach: Breuer 2010a: 169).

Anhand dieses Prozesses wertete ich meine Daten aus: Einerseits inkludierte ich im Tagebuch für Forscher meine Gefühle, meine Betroffenheit, meine Zweifel und Eindrücke aus meinem Muttersein, andererseits bewahrte ich theoretische und methodologische Memos auf. Diese Perspektiven brachten mich als Forscherin weiter und ergaben einen holistischen Prozess, der das Emergieren neuer Theorien aus meinen Daten förderte. Für die Auswertung nahm ich keine dafür speziell entwickelte Software in Anspruch, da ich bei meinem Verfahren verbale und nonverbale Codes sowie Evokationen aus meinen Interaktionen mit den Untersuchungspartnerinnen berücksichtigte. Aus diesem Grund entschied ich mich, selbst die Auswertung durchzuführen, jedoch wandte ich mich an StudienkollegenInnen, ProfessorInnen u.a., die im Rahmen von Forschungskolloquien, Workshops, Vorlesungen oder Kodiergruppen meine Voreingenommenheiten und meinen ganzen Prozess kritisch hinterfragten, um Inputs und andere Perspektiven zu den Daten einzuholen, und damit meine Arbeit bereicherten.

2.2.5 Memos

Memo ist die Kurzform für Memorandum, es kommt vom lateinischen Wort *memorare* und bedeutet „(sich) erinnern“. In der qualitativen Forschung werden Memos als Notizen verstanden, die reflektieren, was die ForscherInnen aus den Daten erfahren. Memos beinhalten Ideen und Konzepte und helfen den ForscherInnen, alle Informationen sicherzustellen, den roten Faden zu formulieren und die Theorie aufzustellen.

In GTM Memos aufzuschreiben, ist eines der wichtigsten Werkzeuge zur Durchführung der Forschung. Glaser und Strauss empfehlen, wenn man auf einen für den Prozess nützlichen Gedanken stößt, innezuhalten und die neue Idee in einem Memo festzuhalten: „[...] *stop coding and record a memo on your ideas*“ (Glaser/Strauss 1967/2006: 109).

Charmaz widmet das 4. Kapitel ihres Buches „Constructing Grounded Theory“ (2006) dem

„Memo-writing“. Sie erklärt, wie das Organisieren und Aufbewahren von Memos, auch von solchen, die man für „falsch“ hält, wichtig für den Forschungsprozess ist. Eine Idee, die man schon verworfen hatte, könnte sich später als nützlich herausstellen.

Es gibt verschiedene Arten von Memos, sie können ein weites Spektrum an Information enthalten, z.B. kurze Geschichten, Ideen zum Weiterentwickeln, Literaturhinweise, Stichwörter, mögliche Kategorien und/oder Konzepte, Zusammenhänge der Interpretation der Daten, Ideen über Datenquellen, nächstes Material zu erheben, etc. Memos sind also das wichtigste Hilfsmittel während des Prozesses für eine solide Basis, die „story line“ wird gestärkt und alle Schritte der Forschung übersichtlicher. Memos sind das Materialisieren von Ideen und Einfällen der ForscherInnen, welche die Bausteine bilden, um nach Charmaz die Theorie zu konstruieren, um nach Glaser die Theorie emergieren zu lassen und nach Strauss und Corbin die Theorie zusammenzustellen.

Je nach Autor werden Memos verschieden bezeichnet, diese Begriffe werden durch die Aufgaben der Memos vergeben und sind selbsterklärend, wie z.B. Planungsmemos, Methodenmemos, Kodiermemos, Theoriememos usw.

Bei der reflexiven GTM stellt das „Memoing“ auch eine der Basisprozeduren der Forschung dar, es folgt allgemeinen Prinzipien der GTM, Memos zu erstellen, zu organisieren und zu sortieren. Jedoch verlangen Memos in der reflexiven GTM spezielle Aufmerksamkeit bezüglich subjektiver Erfahrungen bzw. Ideen der ForscherInnen, solche wie persönliche Gefühle, Eindrücke, Stimmungen, subjektive Beobachtungen etc. Dieser Ansatz, der mir nicht nur meinen persönlichen bzw. subjektiven Zugang zu inkludieren erlaubte, sondern der dessen Thematisierung schlicht erforderlich machte, bereicherte inhaltlich meine Forschungsarbeit.

2.2.6 Reflexive GTM

Die reflexive GTM nach Franz Breuer (2010a) wird häufig als „sozialwissenschaftliche Ethnographie“ oder „Lebensweltanalyse“ bezeichnet (vgl. Breuer 2010a: 29). Der signifikanteste Unterschied zwischen der „traditionellen“ GTM nach Glaser und Strauss bzw. der reflexiven GTM von Breuer ist, dass das Vorwissen der ForscherInnen als vorteilhaft betrachtet wird und dieses im hermeneutischen epistemologischen Prozess des Aufbrechens der Daten (Kodieren) sowie bei der Kategorienbildung als Kontext und fallspezifisches Grundwissen (Beobachtungsrahmen) verwendet wird.

Bei der reflexiven GTM wird der Forscher bzw. die Forscherin als *„die menschliche Person in ihrer alltäglichen Lebenswelt - als ein Wesen betrachtet und modelliert, das grundsätzlich in der Lage ist, über sich selbst, über seine Verbindungen mit der gegenständlichen, sozialen und geistig-kulturellen Umwelt, über seine Weltwahrnehmungen und -deutungen, seine Lebensgeschichte, seine sozialhistorische Einbindung zu reflektieren und Auskunft zu geben - sowie diese auch mit zu gestalten. Es wird unterstellt, dass seine Welt- und Selbstwahrnehmungen für sein Handeln bedeutsam und entsprechende Selbstauskünfte (hinsichtlich ihres semantischen Gehalts) für die wissenschaftliche Erkenntnis- und Theoriebildung interessant sind“* (Breuer 2010a: 19). Dies ist eine Voraussetzung der reflexiven GTM dafür, dass das untersuchte Phänomen auf Grund des Inhaltes an Themen und Problemen, die Mitglieder einer sozialen Organisation betreffen können wissenschaftliches Interesse anregt. *„Das impliziert auch: Nicht nur die Wissenschaftlerin kann sich Gedanken über das Thema machen, sondern dies tun auch die Mitglieder lebensweltlicher Sub-/Kulturen, die in mehr oder weniger enger Weise mit dieser Thematik befasst, von ihr betroffen sind. Jedes sozialwissenschaftliche Untersuchungsthema besitzt vor und jenseits einer wissenschaftlichen Darstellung (mehr oder weniger ex-/implizit) auch eine Konzeptualisierung in alltagsweltlichen Vorstellungen und Denkweisen“* (Breuer 2010a: 20). Genau die von Breuer (2010a) thematisierte - in diesem Fall meine eigene - Lebenswelt beinhaltet das Ziel meiner wissenschaftlichen Neugier. Breuer (2010a) gibt mir eines der Werkzeuge zur Hand, trotz der räumlichen und emotionalen Nähe den Erwerb einer weiteren

Sprache meiner eigenen Kinder zu erforschen, er bietet eine mögliche Lösung des Konfliktpunktes dieses Settings.

Wegen der sozialen Bedeutung des Aneignens einer weiteren Sprache ist dies ein aktuelles und bedeutsames Forschungsthema, das viele WissenschaftlerInnen aus verschiedenen Disziplinen beschäftigt. Die Notwendigkeit von Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit wächst rasant, die Zahl der Migranten in Österreich erhöhte sich signifikant in den letzten Monaten, abgesehen davon, dass im Zeitalter der Kommunikation die meiste Information, die man im Netz findet, auf Englisch ist.

Englisch und Mehrsprachigkeit sind untersuchungswerte, bedeutende Sozialphänomene, Englisch ist zusammen mit Mandarin die meistgesprochene Sprache, wobei man annimmt, dass Mandarin meistens von „MuttersprachlerInnen“ gesprochen wird, während Englisch meistens als zweite oder dritte Sprache beherrscht wird. „[...] *Das Englische gilt den Europäern als diejenige Sprache, die am besten einem Kommunikationsbedürfnis gerecht zu werden scheint*“ (Hagège 1996: 13, zitiert nach: Herczeg 2006: 114).

GTM, sowohl reflexiv als auch in ihrer „traditionellen“ Form, schöpft das Material sprachlich und symbolisch aus und ermöglicht dadurch, inhaltsreiches Wissen zu erzeugen, nämlich eine neue „fundierte Theorie („grounded theory“). Die reflexive GTM von Breuer (2010a) ist ein interessantes und tiefgründiges Forschungsprogramm, das „Mut“ verlangt, da dieses Verfahren die Selbstreflexion, Selbstthematisierung und Selbstdarstellung der ForscherInnen erfordert. Es werden viele Aspekte ihrer Lebenswelten unverhohlen dargestellt, die Forschenden werden als Privatperson und gleichzeitig als WissenschaftlerInnen bzw. SpezialistInnen auf ihrem Gebiet definiert. Ich sammelte meinen Mut zusammen und entschied mich trotz wiederholter Kritik vor allem an meiner subjektiven Nähe zum Forschungsobjekt, diese Forschung durchzuführen, hauptsächlich mit Hilfe von Breuers (2010a) Ansatz zur GTM, da ich glaube, dass ein Bericht über den Erwerb einer dritten Sprache mittels AVM aus meiner Perspektive als Mutter und Forscherin umfassend und innovativ ist. Eine solche Studie in dieser Form ist mir bis jetzt nicht bekannt, und ich möchte gerne meine Erfahrungen teilen und dadurch zu neuen Erkenntnissen der Wissenschaft

beitragen.

2.2.7 Kommentare zur Grounded-Theory-Methodologie

Schreiben über GTM, ihre Konzepte und Prozessschritte war eine große Herausforderung, da viele Begriffe mit weiteren Konzepten der GTM definiert werden. Man kann teilweise nicht über deren Vorgänge schreiben, ohne weitere Fachbegriffe der GTM zu benutzen. Es war daher sehr schwierig, eine sinnvolle und nachvollziehbare Reihenfolge zu bestimmen, denn die GTM gibt nicht immer eine festgelegte Sequenz an Ereignissen vor. Die Autoren der GTM nähern sich dieser Problematik unterschiedlich an. Das liegt daran, dass der Forschungsprozess mittels GTM ein holistisches System ist, dessen Schritte nicht exklusiv hintereinander auszuführen sind, sondern in dem man sich zwischen ihnen hin und her bewegt, es handelt sich also um einen iterativen Prozess. Jedoch hoffe ich, dass ich deutlich die mich faszinierende Methode der GT und ihre verschiedenen Versionen bzw. Interpretationen für LeserInnen kommunizieren konnte, da nach Corbin alles, was ich in diesem Kapitel über GTM schreibe, nur meine subjektive Interpretation der Methode ist. *„Genau genommen schreibt jede/r, die oder der über eine Forschungsmethode schreibt, mit Ausnahme der ursprünglichen Autor/innen, über ihre oder seine Interpretation dieser Methode, da es sich um eine Darstellung aus der Perspektive dieser zweiten Person handelt“* (Corbin 2011b: 163).

2.3 Triangulation der Methoden

Das Konzept der „Triangulation“ hat ihre Ursprünge vor allem in der Psychologie in den Arbeiten von Campbell und Fiske (1959) sowie Webb, Campbell, Schwartz und Sechrest (1966) (vgl. Flick 2010, 2011, 2015, Kuckartz 2014 und Lamnek 2010 u.a.), also kurz vor der „discovery“ der GTM, welche Übereinstimmungen und Anschlusspunkte mit der Triangulation aufweist, die in der Folge angesprochen werden.

Quantitative Studien waren bis dahin die am häufigsten verwendeten, um „Objektivität“ in der Forschung zu bewahren, doch nimmt Breuer (2010a) an, reine Objektivität sei fiktiv, und es sei schwer, den menschlichen bzw. subjektiven Faktor zu minimieren. Bei manchen Studien umfasst der „Störfaktor“ nicht nur die Subjektivität bei der Interpretation bzw. Erhebung der Daten, sondern fängt z.B. schon bei der Anwesenheit der ForscherInnen im Setting und/oder bei der Auswahl des Forschungsthemas an. ForscherInnen überlegten Strategien, um den Objektivitätsfaktor zu maximieren bei gleichzeitiger Minimierung des Störfaktors. Diese Strategien sollten nicht nur zur Erhöhung der Objektivität beitragen, sondern sie sollten umfassende Erkenntnis komplexer Sozialphänomene ermöglichen.

Mit vermehrter Nutzung qualitativer Methoden in psychologischen und interdisziplinären Studien erprobten ForscherInnen neue Wege, um authentisches, „objektives“ und legitimes Wissen auch mittels qualitativer Methoden zu erzeugen. So begannen WissenschaftlerInnen, qualitative und quantitative Methoden für ihre Forschung zu kombinieren, mittels qualitativen Methoden strebten sie danach, den besonderen menschlichen Charakter der Erkenntnisse zu verstehen, durch die Anwendung quantitativer Methoden sollte Objektivität bzw. Bestätigung erreicht werden. Qualitative Forschung wird von Lamnek mit Einsteins Relativitätstheorie und Heisenbergsche Unschärferelation verglichen, auch die Resultate quantitativer Forschung sind dann nicht mehr sicher, sobald sie sich auf die Wirklichkeit beziehen (vgl. Lamnek 2010: 247). In Anlehnung an Heisenberg könnte man so weit gehen, dass es Objektivität per se nicht gibt, eine als objektiv beschriebene Eigenschaft eines Forschungsgegenstandes entsteht erst im Moment einer subjektiven Beobachtung, davor sind dem Phänomen verschiedene Eigenschaften gleichzeitig inhärent (Superposition) (vgl.

Heisenberg 1965: 21, zitiert nach: Lamnek 2010: 247).

Als historisches Paradebeispiel für quantitative ForscherInnen, zusätzlich „komplexe Erlebniswelten empirisch zu erfassen“, gilt „Die Arbeitslosen von Marienthal“ von Marie Jahoda, Paul Lazarsfeld und Hans Zeisel (1933) (in: Flick 2011: 8). Sie arbeiteten schon mit Triangulation, ohne den Begriff dezidiert zu verwenden, zeigten aber, wie qualitative und quantitative Methoden kombiniert werden könnten, um profunde Ergebnisse zu erlangen.

Sie waren nicht die einzigen, die Triangulation vor ihrer „Erfindung“ anwendeten (vgl. Flick 2011: 8), auch Goffmann (1989) (in: Flick 2011: 8) nutzte die „[...] *Triangulation, ohne dass er diesen Begriff verwendet hätte. Diese Beispiele zeigen, dass die Verwendung unterschiedlicher Datensorten kennzeichnend für viele Klassiker der qualitativen Sozialforschung schon am Anfang der Tradition war*“ (Flick 2011: 8f.).

Der Begriff der Triangulation wurde aus anderen Disziplinen entnommen. Lamnek beschreibt, wie Triangulation aus den „exakten Wissenschaften“ von den Humanwissenschaften übernommen wurde: „*Begriff und Idee der Triangulation [...] sind der Trigonometrie entlehnt, innerhalb derer eine unbekannte Größe von unterschiedlichen Messpunkten aus betrachtet wird, um sie genauer zu bestimmen. Man versucht, durch Variation des Messvorgangs bzw. der Bezugspunkte das zu Messende präziser zu bestimmen, weil die Wahrnehmung des Forschungsgegenstandes von der gewählten Methode des Messens beeinflusst bzw. verzerrt wird. Die Kombination komplementärer Messverfahren soll zur Reduktion der Wahrnehmungsverzerrungen beitragen*“ (Lamnek 2010: 141).

Im Bereich der Navigation und der militärischen Strategie bezieht sich Triangulation auf den Vorgang, ein bestimmtes Objekt durch das Verbinden verschiedener Referenzpunkte zu positionieren bzw. zu verorten (vgl. Flick 2010: 279 und Lamnek 2010: 248) - vergleiche dazu das Prinzip des Radars (*Radio Detection And Ranging*).

Auch in der Geodäsie wird Triangulation angewendet: *„Die Metapher „Triangulation“ nimmt auf einen in der Geodäsie (Vermessungskunde) benutzten Begriff Bezug: Das Verfahren der Triangulation erlaubt es, die Position eines Objekts in einem dreidimensionalen Raum präzise zu bestimmen, und zwar so, wie dies auf dem abgebildeten mittelalterlichen Bild der Fall ist“* (Kuckartz 2014: 45).

Die Referenzpunkte innerhalb der Trigonometrie, Geodäsie, Navigation und der Militäranwendungen bilden ein Dreieck, der Begriff Tri-Angulation kommt vom Griechischen „τρία“ (tria, 3) und von der „Aktion, ein Dreieck zu bestimmen“. In der Sozialwissenschaft wird Triangulation als *„ein Forschungsgegenstand von (mindestens) zwei Punkten aus betrachtet - oder konstruktivistisch formuliert: konstituiert – [...] In der Regel wird die Betrachtung von zwei und mehr Punkten aus durch die Verwendung verschiedener methodischer Zugänge realisiert“* (Flick 2011: 11).

Triangulation ist nicht eine Methodologie oder eine Methode per se, sondern eine strategische Technik, die verschiedene Forschungselemente miteinander kombiniert, um die Forschung zu bereichern und/oder den Forschungsprozess zu optimieren. Der Begriff „Triangulation“ in der qualitativen Forschung referenziert zu einem Verfahren, das nicht nach Validität oder Objektivität strebt, sondern beschreibt eine Strategie, die durch die Kombination verschiedener Forschungselemente und/oder Forschungsansätze ein tieferes Verständnis der Forschungsphänomene sowie eine Erweiterung der gewonnenen Erkenntnisse erlaubt (vgl. Flick 2015: 311).

Der Funktion der Triangulation in der qualitativen Forschung ist die Hypothesengenerierung *„durch systematische und nachvollziehbare Variation, Konfrontation und Kombination von Perspektiven“* (Lamnek 2010: 143), im Gegensatz zur quantitativen Forschung, wo Triangulation zur Hypothesenüberprüfung eingesetzt wird. Diese Kombination von qualitativen und quantitativen Forschungsressourcen war die ursprüngliche Aufgabe der Triangulation, mittlerweile steht sie (nicht nur, aber am häufigsten) für die Kombination verschiedener Elemente innerhalb der qualitativen Forschung. Die Technik, qualitative und quantitative Ressourcen zu vereinigen, ist in der „Scientific Community“ hauptsächlich als

„Mixed-Methods“ bekannt. „[Es] existieren zahlreiche Begriffe, mit denen die Kombination von qualitativen und quantitativen Methoden bezeichnet wird. Neben Mixed-Methods findet man auch die Begriffe Triangulation, Methodenintegration, Methodenkombination und weitere. Nicht selten wird der Eindruck erweckt, diese Begriffe seien austauschbar und es handle sich quasi um Synonyme. Hinter den jeweiligen Begriffen steht aber eine je eigene Geschichte, sie besitzen sozusagen ihre Autopoesis und selbstverständlich gibt es auch Überlappungen“ (Kuckartz 2014: 44). Auch wenn es sich für manche Autoren bei Triangulation um ein Synonym für „Mixed-Methods“ handelt, findet für mich Triangulation nur innerhalb der qualitativen Forschung statt, während „Mixed-Methods“ die Kombination von qualitativen und quantitativen Elementen darstellt, so wie es die Definition von Kuckartz beschreibt: „Im Mixed-Methods-Ansatz geht es im Kern um verschiedene Designtypen, die unter dem Primat der Forschungsfrage je unterschiedliche Kombinationen von qualitativen und quantitativen Methoden vorsehen“ (Kuckartz 2014: 48).

Triangulation und „Mixed-Methods“ haben viele Gemeinsamkeiten, beide sind Techniken, die verschiedene Elemente innerhalb der Forschung miteinander kombinieren. Przyborskis und Wohlrab-Sahrs Definition von Triangulation beinhaltet diese Gemeinsamkeiten, da die Autorinnen sich auf Triangulation beziehen als die Kombination von qualitativen und quantitativen Elementen. „Aber auch bei einer solchen Verknüpfung unterschiedlicher methodischer Vorgehensweisen, die man als „Triangulation“ bezeichnet, wäre bei jedem Arbeitsschritt die „Logik“ des dabei zugrunde gelegten methodischen Vorgehens zu berücksichtigen. Die Verknüpfung unterschiedlicher methodischer Zugänge erfordert daher weitgehende methodische Kompetenzen [...], man muss wissen, an welcher Stelle man Aussagen welchen Typs trifft und wie beide aufeinander zu beziehen sind“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2008: 5).

Denzin (1970) beschreibt Triangulation als einen Weg zur „Validierung“, nach harter Kritik formulierte er das Ziel der Triangulation (1978) auf „Perspektivenbereicherung“ um. Diese Kritik kam vor allem von den Konstruktivisten, sie kritisierten „den naiven Realismus der Triangulationsstrategie [...], weil diese so tue, als gäbe es objektive Positionen, die unabhängig von Methoden und Beobachtenden sozialen Phänomenen zugemessen werden

könnten“ (Kuckartz 2014: 48). Sie erkannten jedoch in ihrer epistemologischen Kritik den positiven Einfluss der Triangulation in der Bereicherung der Forschung durch das Betrachten des Forschungsphänomens aus verschiedenen Perspektiven an. Ein weiterer Kritikpunkt an Denzins Arbeit war die Annahme, verschiedene Methoden könnten eine Forschungsfrage gleich behandeln. Daraufhin überließ Denzin die Legitimierung und Objektivität den „Mixed-Methods“ und arbeitete vier verschiedene Anwendungsformen der Triangulation aus (vgl. Flick 2015: 311ff., Kuckartz 2014: 46f. und Lamnek 2010: 142):

Daten-Triangulation

Mehrere Arten von Daten werden für die Forschung benutzt, diese können aus verschiedenen Quellen entstanden sein, zu verschiedenen Zeitpunkten, von verschiedener Natur (verschiedene Datentypen), mittels verschiedener Erhebungsmethoden beschafft bzw. durch verschiedene ForscherInnen erhoben etc.

Investigator-Triangulation

Verschiedene ForscherInnen werden in einem Projekt eingesetzt, Ziel ist die Neutralisierung subjektiver Einflüsse seitens der ForscherInnen durch Vergleich ihrer Ergebnisse, dadurch können sich weitere Kontrollpunkte ergeben.

Theorien-Triangulation

Die Analyse der Daten wird innerhalb eines vordefiniertes Rahmens, der aus verschiedenen theoretischen Ansätzen besteht, welche die Forschungselemente auf unterschiedliche Perspektiven durchleuchten, durchgeführt.

Methoden-Triangulation

Diese Strategie kombiniert verschiedene Methoden. Man unterscheidet zwischen „Between-Method-Triangulation“ und „Within-Method-Triangulation“.

Die „Between-Method-Triangulation“ verwendet verschiedene Methoden als selbstständige

Prozesse nacheinander oder parallel. Die entstandenen Daten können homogen oder getrennt ausgewertet werden.

Die „Within-Method-Triangulation“ kombiniert innerhalb einer Methode mehrere Ansätze oder Elemente verschiedener Methoden. Darunter kann auch die Nutzung mehrerer Methoden bzw. Perspektiven unter Ausführung einer „Hauptmethode“ verstanden werden.

Alle Merkmale und Elemente der Triangulation können in der Definition von Uwe Flick zusammengefasst werden: *„Triangulation beinhaltet die Einnahme unterschiedlicher Perspektiven auf einen untersuchten Gegenstand oder allgemeiner: bei der Beantwortung von Forschungsfragen. Diese Perspektiven können in unterschiedlichen Methoden, die angewandt werden, und/oder unterschiedlichen gewählten theoretischen Zugängen konkretisiert werden, wobei beides wiederum mit einander in Zusammenhang steht bzw. verknüpft werden sollte. Weiterhin bezieht sie sich auf die Kombination unterschiedlicher Datensorten jeweils vor dem Hintergrund der auf die Daten jeweils eingenommenen theoretischen Perspektiven. Diese Perspektiven sollten so weit als möglich gleichberechtigt und gleichermaßen konsequent behandelt und umgesetzt werden. Gleichermaßen sollte durch die Triangulation (etwa verschiedener Methoden oder verschiedener Datensorten) ein prinzipieller Erkenntniszuwachs möglich sein, dass also bspw. Erkenntnisse auf unterschiedlichen Ebenen gewonnen werden, die damit weiter reichen, als es mit einem Zugang möglich wäre“* (Flick 2008b: 10, zitiert nach: Flick 2010: 281).

Soziale Phänomene sind komplexe Einheiten, die von ihrem Kontext, den Bedingungen und den AkteurInnen bestimmt werden. Deren Interaktionen und Strategien ergeben verschiedene Verbindungen bzw. Handlungsstrategien. Anhand von Methoden kann ihr epistemologischer Sinn erklärt und verstanden werden. Jede Methodologie an sich ist in einem bestimmten Kontext definiert und konzentriert sich dementsprechend auf verschiedene Aspekte der Phänomene. Deswegen streben manche Forschungen nach Bereicherung ihrer Erkenntnisse durch die Anwendung der Triangulation, nämlich der Technik, die verschiedene Methodologien, Strategien, Theorien etc. dafür kombiniert. Dies ermöglicht die Betrachtung, Thematisierung und Berücksichtigung mehrerer Elemente der Forschungsphänomene wodurch die Forschung vervollständigt wird.

Diese Studie entwickelt sich innerhalb eines sozialwissenschaftlichen ethnografischen Rahmens, welcher den Spracherwerb einer zusätzlichen Sprache mittels AVM als soziales Phänomen erforscht, wo das wichtigste das „Menschenbild“ ist. Breuer (2010a) bemerkt, in Forschungen dieser Natur ist es wesentlich, Forschungsgegenstände und die ForscherInnen selbst als Menschen mit Eigenschaften zu betrachten. Dabei muss man sich bewusst sein, was an ihnen interessant ist und was nicht? Was macht sie relevant, was nicht? Was will ich über das Phänomen wissen? usw.

Auf Grund der ethnografischen Färbung dieser Studie und der besonderen „subjektiven Nähe“ zwischen mir und meinen Untersuchungspartnerinnen entwarf ich eine „Within-Method-Triangulation“, die es mir ermöglichte, durch einen Beobachtungsrahmen die mittels GTM ausgewerteten Daten aus verschiedenen Perspektiven zu interpretieren sowie meine Position im Forschungssetting zu reflektieren und zu thematisieren. Diese Triangulation ergibt ein Beobachtungssystem, das den Objektivitätsnachteil in einen epistemologischen Vorteil wendet, so wie Breuer (2010a) es vorsah (siehe Punkt 1.2.).

Ich wendete innerhalb der Triangulation drei verschiedene Methodologien zur Interpretation der Daten an, um durch die Perspektiven des symbolischen Interaktionismus, die Ethnomethodologie und die Autoethnografie mein Forschungsphänomen zu betrachten und die dadurch gewonnenen Erkenntnisse zu erweitern und zu bereichern. Für manche Leute kann der Eindruck erweckt werden, dass ich auf diese Triangulation verzichten und die Forschung ausschließlich anhand der reflexiven GTM von Breuer (2010a) hätte durchführen können, aber meine Absicht ist es, die verschiedenen symbolischen und ethnischen Aspekte dieses komplexen Phänomens zu betonen, genauso wie die Wichtigkeit meiner Selbstreflexion als Teil des Prozesses. Auch von Seiten der reflexiven GTM betrachtet wird diese Selbstreflexion nur mit Hilfe der Autoethnografie so profund dargestellt. Auf Grund meiner akademischen Ausbildung und Präferenzen hätten Einflüsse der Ethnomethodologie sowie des symbolischen Interaktionismus selbstverständlich die Interpretation meiner Daten geprägt. Die Triangulation als eine bewusste Strategie zur Erzeugung eines vordefinierten Beobachtungsrahmens ermöglichte es mir, meine Forschung und Erkenntnisse durch diese

Perspektiven bewusst zu verstehen und zu verorten. *„Wir setzen uns bei der Betrachtung eines Gegenstandes eine ganz bestimmte Brille auf die Nase [...] Die so zustande kommenden Objektmodellierungen werden - im Rahmen bestimmter Forschungsprogramme - häufig für so selbstverständlich erachtet, dass man die Tatsache ihres Vorhandenseins aus den Augen verliert, dass man die „Brille“ vergisst“* (Breuer 2010a: 11f.).

Wie Lamnek (2010) feststellt, müssen ForscherInnen sich bewusst sein, was sie mittels einer Triangulation beabsichtigen - in meinem Fall stelle ich eine holistische Sicht dar, durch die mein Forschungsphänomen als Ganzes betrachtet wird. Dadurch ergänzen einander die Erkenntnisse und fügen sich in einer Ebene zusammen, wo sie sowohl intramethodologisch als auch intermethodologisch zueinander kongruent sind.

Es soll aber nicht außer Acht gelassen werden, dass in manchen Fällen Triangulation nicht den richtigen Zugang darstellt. *„Multimethodische Vorgehensweise kann ebenso wie unmethodisches Vorgehen dann nutzlos werden, wenn mit ihrer Hilfe die falsche Fragestellung analysiert wird. Wenn also das Forschungsvorhaben nicht ausreichend theoretisch und konzeptionell abgeklärt ist, werden die Ergebnisse in jedem Fall unzureichend sein“* (Lamnek 2010: 263). Hätte ich in meinem Fall auf die Triangulation verzichtet, wären die Erkenntnisse meiner Forschung nicht so vollständig und umfassend.

Mittels symbolischen Interaktionismus werden die Interaktionen zwischen den Kindern und ihrer Umgebung und das Zusammenspiel der diesem Setting eigenen Symbole beleuchtet. Dadurch möchte ich die erkenntnistheoretisch „realistische Haltung“ betonen, nämlich den Übergang von Objektwelt in die Symbolwelt und den dazu gehörenden sprachlichen bzw. symbolischen Charakter, der die Objekte definiert und ihre Interaktion „face to face“ oder in diesem Fall auch „face to screen“ erklärt. Symbolischer Interaktionismus fokussiert und kategorisiert die Eigenschaften eines Objektes und seiner Dimensionen anhand seiner eigenen Repräsentationen und Symbolisierungen, sodass deutlich wird, was an dem Phänomen wesentlich und interessant ist, was inkludiert und was ausgeschlossen werden soll, welche Symbole bzw. Sprache für die Interaktion im Setting nötig wird, wann und aus welchem Grund, da die symbolische/sprachliche Re-/Präsentation eines Objekts nie seine Totalität

darstellen kann, und deswegen viele Beschreibungen bzw. Erklärungen in Bezug auf bestimmte Forschungsphänomene bzw. -objekte möglich sind (vgl. Breuer 2010a: 12).

Die Verständlichkeit dieser Forschung und ihre Erkenntnisse werden deutlicher, wenn man sie vom Ausgangspunkt des symbolischen Interaktionismus aus betrachtet und bewusst durch diese Perspektive die Interpretation der Daten durchführt. *„Der Ausgangspunkt des symbolischen Interaktionismus ist die Fähigkeit des Menschen, Symbole produzieren und verwenden zu können. Mittels Sprache können Erfahrungen ausgetauscht und Bedeutungen geteilt werden. Stimulus-Response-Reaktionen werden überwunden, eine Kultur entsteht. So gilt das Interesse dieser Denktradition den Prozessen, in denen Menschen sich selbst definieren, ihre Absichten und Gefühle, Situationen und die Welt, die sie umgibt, sprachlich interpretieren. Sie bilden geteilte Bedeutungen, Routinen und Gewohnheiten aus, schaffen eine (temporäre) gemeinsame Kultur: Diese ist Veränderungsprozessen unterworfen und wird in Interaktionen ständig transformiert“* (Winter 2010: 79).

Durch die ethnomethodologische Sicht wird die Organisation des Forschungssettings durch Sinnzuschreibung und Deutung begreifbar, sie betont die Rolle jeder Akteurin und jedes Akteurs in diesem gesellschaftlichen Konstrukt und wie ihr Alltag funktioniert bzw. organisiert ist. Die Ethnomethodologie betont die Aspekte des Alltags und bildet eine Brücke zwischen Alltäglichem und Wissenschaftlichem, aus diesem Alltagswissen heraus werden authentische, praktische und realitätsnahe Erkenntnisse gewonnen. *„Die Ethnomethodologie befasst sich mit den Praktiken der Menschen in einem sozialen Gefüge, eben den Ethno-Methoden der Mitglieder dieser sozialen Konfiguration“* (Lamnek 2010: 41). Eine der Voraussetzungen der Autoethnografie ist, dass ForscherInnen ihre persönlichen Erfahrungen als wissenschaftliche Daten erheben können. Das ist nur praktikabel, wenn diese von sozialer und kultureller Bedeutung sind und durch die Ethnomethodologie unterstützt methodisch erhoben werden. *„Das Know-how von Handlungen steht im Mittelpunkt des ethnomethodologischen Interesses. Die soziale Wirklichkeit realisiert sich im alltäglichen Handeln. Die darauf basierenden Sinnzuschreibungen und Interpretationsleistungen konstituieren die soziale Ordnung“* (Lamnek 2010: 42).

Aus der Perspektive der Autoethnografie wird ein Raum geschaffen, in dem meine Selbstreflexion inkludiert und gefördert wird, wo von dieser „subjektiven Nähe“ profitiert wird. Der autoethnografische Zugang ermöglicht es mir ebenso, einen narrativen Stil anzuwenden und persönliche Erfahrungen mit kulturellen und sozialen Aspekten zu verbinden, um ein breiteres Verständnis des Forschungsphänomens zu erreichen. Autoethnografie ist eine Methodologie, die ForscherInnen erlaubt, persönliche Erfahrungen in ihre wissenschaftlichen Texte zu inkludieren, zum Unterschied von anderen methodologischen Zugängen, die diese als Tabu behandeln. Die Entwicklung dieser methodischen Strategie wird durch die Arbeit von Carolyn Ellis (2004) begreifbar, eine der ProtagonistInnen dieser Bewegung. Sie reflektiert ihr Interesse an Emotionsforschung und Selbstreflexion und betont deren Bedeutung durch Inklusion und Thematisierung in der Forschungsarbeit. Dieser Vorgang ermöglicht u.a. die wissenschaftliche Bearbeitung intimer Themen, wie in Ellis Fall des Unfalltodes ihres Bruders und des erschütternden Todes ihres Mannes (vgl. Breuer 2010a: 107f.).

Jede der Methoden wird in Folge ausführlich beschrieben, sodass ihr jeweiliger Beitrag zu diesem Beobachtungssystem der Triangulation verständlicher wird.

2.3.1 Triangulation und Grounded-Theory-Methodologie

Wie oben angesprochen, haben GTM und Triangulation viele Gemeinsamkeiten, einige der wichtigsten davon sind ihre Flexibilität und ihre Kompatibilität mit anderen methodologischen Zugängen, sie sind reich an Anschlusspunkten und haben Erweiterungs- bzw. Ergänzungspotenzial. *„Es geht ihnen [Glaser und Strauss] also sehr wesentlich um eine Integration des aus der Analyse eines fraglichen Phänomens neu entwickelten Wissens mit dem bereits verfügbaren Bestand an alltäglichem oder wissenschaftlichem Wissen“* (Strübing 2014: 51). Methoden, als alltägliches Wissen betrachtet, betonen die „triangulatorische Natur“ der GTM.

Glaser und Strauss „discovered“ GTM bei der Ausführung ihrer eigenen Forschung, sie wendeten sie intuitiv an, ohne dass sie eine vorgegebene Methode darstellte, so wie bei Arbeiten die Triangulation angewendet wurde, ohne dass sie methodologisch ausformuliert war. Flick kategorisiert die Studien von Glaser und Strauss als Triangulationen, auch wenn die Autoren selber sie nicht als solche betrachten (vgl. Flick 2011). Dieser Eindruck wurde vermutlich wegen der Ähnlichkeiten beider Vorgänge vermittelt, Glaser und Strauss z.B. empfehlen verschiedene Arten und Erhebungsmethoden von Daten: *„Different kinds of data give the analyst different views or vantage points from which to understand a category and to develop its properties; these different views we have called slices of data. While the sociologist may use one technique of data collection primarily, theoretical sampling for saturation of a category allows a multi-faceted investigation, in which there are no limits to the techniques of data collection, the way they are used, or the types of data acquired“* (Glaser/Strauss 1967/2006: 65).

GTM fördert die Inklusion verschiedener Forscher für die Auswertung der Daten (Strauss/Corbin 1996, Charmaz 2006 und Breuer 2010a u.a.) und lässt die Möglichkeit offen, weitere qualitative und quantitative Daten bzw. Prozeduren zu ergänzen (vgl. Glaser 2011b). Also ist GTM geeignet zur „Between-Method-Triangulation“ sowie zur „Within-Method-Triangulation“. Charmaz schreibt die rasante Popularität der GTM ihrer Flexibilität zu, mit anderen Methoden kombinierbar zu sein oder innerhalb ihrer selbst weitere Methoden anwenden zu können. *„It has gained acceptance from quantitative researchers who sometimes adopt it in projects that use mixed methods. The flexibility and legitimacy of grounded theory methods continues to appeal to qualitative researchers with varied theoretical and substantive interests“* (Charmaz 2006: 9). *„[...] increasing numbers of grounded theorists use it as an alternative way to integrate their ideas and to establish the logic of their ordering“* (Charmaz 2006: 27).

GTM lässt Raum zur Kombination mit verschiedenen Methoden und Perspektiven, so entstanden eigentlich die »Versionen der zweiten Generation der GTM«: Charmaz' (2006) konstruktivistische Perspektive, Clarkes (2011) Situationsanalyse, Breuers (2010a) reflexive GTM u.a. Wenn man vorhandene Daten mittels GTM analysiert, „erhält“ man sinn- bzw.

bedeutungsvolle Konzepte aus diesen Daten. Wenn man GTM in Kombination mit anderen Forschungswerkzeugen anwendet, werden diese bedeutenden und sinnvollen Konzepte durch die Perspektiven der anderen Methoden, Philosophien, Ideologien etc. bereichert, durch diese zusätzlichen Perspektiven kann man die aus den Daten gewonnenen Erkenntnisse auf eine signifikantere Art und Weise verstehen und verorten. *„Methods are merely tools. However, some tools are more useful than others. When combined with insight and industry, grounded theory methods offer sharp tools for generating, mining, and making sense of data. Grounded theory can give you flexible guidelines rather than rigid prescriptions. With flexible guidelines, you direct your study but let your imagination flow“* (Charmaz 2006: 15).

Charmaz stellt fest, dass man nicht immer eine Disziplin, Theorie oder Ideologie des sozialen Konstruktes von anderen abgrenzen kann. Unsere soziale Realität ist ein holistisches System, in dem alle diese Theorien, Ideologien und Disziplinen beinhaltet sind bzw. miteinander interagieren. Aus diesem Grund kann man es gar nicht vermeiden, sie miteinander zu kombinieren, da unsere Realität aus der Summe all dieser Elemente besteht. Es ist illusorisch, in der Sozialwelt sagen zu können, bis da hin ist etwas von ethnografischem Charakter, ab da ist es von symbolischer Bedeutung, und dieser Aspekt ist ausschließlich konstruktivistisch oder positivistisch usw. Aus diesem Grund beinhalten viel mehr Forschungsarbeiten eine Triangulation, als dies thematisiert wird bzw. es den ForscherInnen bewusst ist. *„Throughout this chapter, I drew firm lines between positivist and interpretive inquiry, constructivist and objectivist grounded theory, and the subsequent distinctions and directions they suggest. In research practice, however, the lines may not be so clear. Positivist researchers may explore elusive topics with ephemeral meanings. Constructivist grounded theorists may investigate overt processes in painstaking detail. In research practice, theorizing means being eclectic, drawing on what works, defining what fits (see also Wuest, 2000). For that matter, neither positivist nor constructivist may intend that readers view their written grounded theories as Theory, shrouded in all its grand mystique, or acts of theorizing. Instead they just are doing grounded theory in whatever way they understand it“* (Charmaz 2006: 163).

Man könnte meinen, dass reflexive GTM eine „Triangulation“ zwischen GTM und Ethnografie darstellt. Diese Methodologie erweitert die Möglichkeiten der „traditionellen“

GTM, indem sie das „Selbst“ der ForscherInnen thematisiert und als Teil der Forschung berücksichtigt, indem sie diesen ethnografischen Zugang zulässt und damit ihre emergierende Theorie ergänzt. Andererseits wird der ethnografische Vorgang, alltägliches Wissen zu analysieren, durch die Anwendung der GTM systematisiert und organisiert, sodass die Resultate ebenfalls bereichert werden.

2.4 Autoethnografie

„I have no problem loving autoethnography and grounded theory at the same time. They aren't contradictory to me; they're different ways of making sense. Grounded theory in another kind of narrative. When I tried autoethnography, it was to add another tool to my tool chest, not to throw out the tools I already had“.

Laura Ellingson

Autoethnografie ist eine der logischen nonkonformistischen Reaktionen auf den Positivismus, eine der Antworten zur Herausforderung der Wissenschaft, authentisches Wissen zu generieren, sie transzendiert von der „fiktiven Objektivität“, indem sie das „subjektive Selbst“ der BeobachterInnen wertschätzt und inkludiert. *“Autoethnographers recognize the innumerable ways personal experience influences the research process [...] Consequently, autoethnography is one of the approaches that acknowledges and accommodates subjectivity, emotionality, and the researcher's influence on research, rather than hiding from these matters or assuming they don't exist”* (Ellis/Adams/Bochner 2011: 2).

Weltweit beschäftigen sich ForscherInnen aus verschiedensten Gebieten, wie Breuer (2010a), Charmaz (2006), Ellis (2004), Ngunjiri/Hernandez/Chang (2010) und Pace (2012) u.a., mit solchen Zugängen, um pragmatisches Wissen zu generieren, das den Bedürfnissen der Gesellschaft und den einzelnen Individuen gerecht werden kann. *“Research is an extension of researchers' lives. Although most social scientists have been trained to guard against subjectivity (self-driven perspectives) and to separate self from research activities, it is an impossible task”* (Ngunjiri/Hernandez/Chang 2010: 2). Autoethnografie ist das Resultat aus dem Versuch vieler ForscherInnen, die Sozialwissenschaften zu humanisieren: *“Gradually, scholars across a wide spectrum of disciplines began to consider what social sciences would become if they were closer to literature than to physics, if they proffered stories rather than theories, and if they were self-consciously value-centered rather than pretending to be value free”* (Bochner 1994, zitiert nach: Ellis/Adams/Bochner 2011: 2).

Autoethnografie hat ihre Ursprünge in Disziplinen wie der Anthropologie und der Philologie, so wie viele der qualitativen Methoden veränderte sich durch die zahlreichen Interpretationen und Anwendungen von ForscherInnen verschiedener akademischer Herkunft ihre Bedeutung. David Hayano (1979) initiierte die Idee einer Autoethnografie für die Gebiete der Anthropologie und Ethnografie, wobei sein Vorschlag die Interpretation der Arbeit anderer Wissenschaftler wie Firth und Kenyatta war. Hayano definierte den Forschungsprozess als einen, „*in which the researcher is a full insider by virtue of being 'native', acquiring an intimate familiarity with the group, or achieving full membership in the group being studied*“ (Hayano 1979: 100).

Autoethnografie ist eigentlich eine Mischung aus Ethnografie und Autobiografie. ForscherInnen, die mittels Autoethnografie arbeiten, bleibt es überlassen, auf welche dieser zwei Forschungsrichtungen sie ihre Arbeit stützen. Ellis/Bochner drückten es so aus: “[...] *autoethnographers vary in their emphasis on the research process (graphy), on culture (ethno), and on self (auto)*” (Ellis/Bochner 2000: 740). Diese Entscheidung treffen ForscherInnen abhängig von Art und Ziel ihrer Forschung.

Der ethnologische Ansatz der Autoethnografie konzentriert sich nicht nur auf Völkerkunde per se, sondern interessiert sich auch für den Alltag, die Traditionen, Organisationsformen, Bräuche etc. von kleinen Gruppen, wie z.B. in meinem Fall die Kinder und ihre AVM-Nutzung.

Autoethnografie ist kontextbewusst und verortet das „*self*“ im Setting, innerhalb der sozialen Realität in Relation zu anderen AkteurInnen, deren Handeln, deren Bewusstsein, deren Glauben usw. „*This multiplicity of others exist in the context where a self inhabits; therefore, collecting data about self ultimately converges with the exploration of how the context surrounding self has influenced and shaped the make-up of self and how the self has responded to, reacted to, or resisted forces innate to the context. Ethnographic attention to the socio-cultural context is the foundation of this research method*“

(Ngunjiri/Hernandez/Chang 2010: 3).

Autoethnografie ist eine Form von partizipativer Forschung, die die Realität der ForscherInnen in gesellschaftlichen Kontexten relevant macht, sie verlangt und fördert deren intensive Partizipation, da ihre persönlichen und eventuell intimen Erfahrungen als Forschungsphänomen durchleuchtet werden und diese in Zusammenhang mit sozialen und kulturellen Aspekten bringt. Dadurch sind ihre Erkenntnisse von allgemeinem Interesse bzw. zur Gemeinnutzung geeignet. Wenn sich ForscherInnen intensiv an ihrem Forschungssetting beteiligen und eine engagierte Partizipation ausüben, ergeben sich realitätsnahe pragmatische Ergebnisse, die im autoethnografischen Kontext vor allem in narrativer Form präsentiert werden (Ellis 2004, Ngunjiri/Hernandez/Chang 2010, Pace 2012 et al.).

Auf Grund ihrer wachsenden Popularität und praktischen Anwendung gibt es mittlerweile verschiedene Variationen der Autoethnografie, die ich im Folgenden thematisiere. Die repräsentativste ist zweifelsohne die evokative Autoethnografie. Ihre bekanntesten Exponenten sind Ellis/Adams/Bochner (2011), sie gelten als die größten Förderer und Verbreiter dieser Methodologie.

Einen alternativen Ansatz zur evokativen Autoethnografie stellt die analytische Autoethnografie von Anderson (2006) dar. Andersons Vorschlag findet immer mehr AnhängerInnen, die Autoethnografie anhand analytikethnologischer Werkzeuge ergänzen und so Studien von autobiographischer Natur, die den traditionellen Zugang der Ethnographie betonen, erzeugen. Ein Beispiel dieser Anwendung ist der Fall von Pace, der analytische Autoethnografie mit GTM kombiniert und auf den ich meine Forschung stütze (vgl. Pace 2004).

Andererseits suchen Ngunjiri, Hernandez und Chang (2010) durch „collaborative autoethnography“, also durch gemeinsames Forschen, nach Bereicherung ihrer Erkenntnisse: Verschiedene ForscherInnen arbeiten am selben Projekt, sodass sie ihre Erfahrungen vergleichen und kombinieren können. Dieser Ansatz der Autoethnografie fand mittlerweile

auch weitere Variationen wie die „duoethnography“ (Norris/Sawyer 2004, zitiert nach: Ngunjiri/Hernandez/Chang 2010: 6) und die „community autoethnography“ (Toyosaki 2009 et al., zitiert nach: Ngunjiri/Hernandez/Chang 2010: 6). Diese kollektiven Zugänge haben als Ziel, durch Interaktionen zwischen ForscherInnen eine breitere Perspektive zu erreichen, als sie von „Solo-AutoethnografInnen“ (Ngunjiri/Hernandez/Chang 2010: 6) erzeugt werden können. Über evokative und analytische Autoethnografie werde ich ausführlicher schreiben, da meiner Meinung nach allein diese die bedeutendsten für diesen Forschungsbereich sind.

2.4.1 Evokative Autoethnografie

Ellis (1991) spricht kaum von evokativer Autoethnografie, sie bezeichnet sie nur als Autoethnografie und beschreibt sie als eine qualitative Methode, die ForscherInnen als ErzählerInnen und gleichzeitig als Teil des Forschungssettings betrachtet. Die Forschenden wirken wie KorrespondentInnen, die vor Ort über das Geschehen und über sich selbst innerhalb des Geschehens berichten. Ellis fordert ForscherInnen dazu auf, diese Erfahrung in ihren Arbeiten auszuprobieren: *„use of self-observation as part of the situation studied to self-introspection or self-ethnography as a legitimate focus of study in and of itself“* (Ellis 1991: 30).

Für Ellis/Bochner (2000) ist evokative Autoethnografie sowohl ein Prozess als auch ein Produkt. Als Prozess ist sie eine Form der narrativen Forschung, die oft durch Anekdoten oder persönliche Erinnerungen ergänzt wird. *„Autoethnography is an autobiographical genre of writing and research that displays multiple layers of consciousness, connecting the personal to the cultural. Back and forth autoethnographers gaze, first through an ethnographic wide- angle lens, focusing outward on social and cultural aspects of their personal experience; then, they look inward, exposing a vulnerable self that is moved by and may move through, refract, and resist cultural interpretations“* (Ellis/Bochner 2000: 739).

Als Produkt stellt Autoethnografie einen ästhetischen und eindrucksvollen Text dar, der mit Hilfe von Techniken, welche die Gedanken, Gefühle und Handlungen der Protagonisten

inkludieren, abgefasst wird, sodass die LeserInnen die gleichen Erfahrungen oder einen Teil davon nacherleben. In der Regel handelt es sich um kurze, in der ersten Person geschriebene Texte. Sie können Gedichte, Kurzgeschichten, Belletristik, Romane oder Foto-Essays sein und werden in verschiedenen Formaten dargestellt. Ein einzelner Text kann mehrere Formate oder Schreibstile beinhalten. Aus diesem Grund bezeichnen manche Autoren diese Art des „Storytelling“ wegen seines eindrucksvollen und provokativen Potenzials als „evokative Autoethnografie“ (vgl. Ellis/Adams/Bochner: 2011).

Auch wenn für Ellis/Adams/Bochner (2011) Autoethnografie als eine in sich einheitliche und unabhängige Methode ausgeführt werden kann, lassen sie die Tür offen, um sie mit weiteren Werkzeugen zu kombinieren. So entstehen ihre verschiedenen Variationen, wie z.B. die analytische Autoethnografie. *„The author might or might not decide to add another layer of analysis by stepping back from the text and theorizing about the story from a sociological, communicational, or other disciplinary perspective [...] ‘Thematic analysis’ refers to treating stories as data and using analysis to arrive at themes that illuminate the content and hold within or across stories“* (Ellis 2004: 196).

2.4.2 Analytische Autoethnografie

Analytische Autoethnografie ist Andersons Kritik am evokativen Zugang von Ellis/Adams/Bochner (2011), er verurteilt die Entfremdung der evokativen Autoethnografie von den traditionellen Praktiken der Ethnologie. Für Anderson (2006) ist evokative Autoethnografie nicht analytisch genug, um der Realität zu entsprechen, sie ist im Gegenteil durch postmoderne Sensibilitäten geprägt, wodurch sie vom subjektivistischen interpretativen Handeln der ForscherInnen abhängig sei und folglich ihren Erkenntnissen weniger wissenschaftlicher Wert zugeschrieben werden kann. Anderson (2006) beschreibt evokative Texte als mehr literarischen Werken ähnlich als wissenschaftlichen Texten und behauptet, dass evokative Autoethnografie dem Herzen der ForscherInnen näher stehe, während sein analytischer Zugang auch die akademischen Fähigkeiten der ForscherInnen anspreche (vgl. Anderson 2006).

Mittels analytischer Autoethnografie zielt Anderson auf nachvollziehbare Texte ab, die sowohl nach wissenschaftlich analytischen Prozessen entstanden sind als auch die Selbstreflexion der ForscherInnen beinhalten. *“This mutual informativity is one of the most appealing features of autoethnographic work. However, it is not enough for the researcher to engage in reflexive social analysis and self-analysis. Autoethnography requires that the researcher be visible, active, and reflexively engaged in the text”* (Anderson 2006: 383).

Deswegen fordert Anderson einen methodologisch analytischen Zugang zur Autoethnografie, da er befürchtet, dass, wenn solche Prozeduren nicht inkludiert sind, die Interpretationen der ForscherInnen als Teil des Forschungssettings zu sehr von ihrer Nativität beeinflusst werden und eine Verzerrung in der Auswertung der Daten zustande kommt. *“Group members seldom exhibit a uniform set of beliefs, values, and levels of commitment. As a result, even complete membership confers only a partial vantage point for observation of the social world under study. Frequently, members’ orientations and interpretations are significantly influenced by role expectations related to specific member roles”* (Anderson 2006: 381). Durch solche analytischen Vorgänge wird ein tieferes Verständnis der Phänomene erreicht, ohne diese systematischen Prozesse würden ForscherInnen wichtige Hinweise und Informationen leicht übersehen, da sie nicht nur Teil des Forschungssettings, sondern auch Teil des Phänomens selbst sind.

Auch wenn Anderson für seine Forschungsform mehr Richtung klassische Ethnografie strebt, bevorzugt er analytische Autoethnografie gegenüber der klassischen analytischen Ethnografie, da für ihn klassische EthnografInnen den Wert ihrer eigenen Erfahrungen übersehen, die für authentisches Wissen eine große Fundgrube darstellen könnten. Sie hingegen suchen nach Erklärungen der Realwelt weit weg von ihrer eigenen Realität. *„While ethnographers have long recognized the importance of understanding relationships between researchers and their data, most traditional ethnography has not focused on this issue in a particularly sustained reflexive manner. Instead, ethnographers have focused outward, on understanding and making understandable to others a social world beyond themselves”* (Anderson 2006: 382).

Laut Anderson (2006) erfassen analytische AutoethnografInnen, im Unterschied zu anderen Gruppenmitgliedern, vom Forschungssetting mittels primärer und sekundärer Konstrukte ein heuristisches Bild, das deren Realität widerspiegelt. Sie sind gleichzeitig legitime Mitglieder der Gruppe, sodass sie die Codes besitzen, durch welche das Geschehen in der Gruppe verständlich wird, „*autoethnographer is someone who helps to form and reform the constructs that she or he studies. The autoethnographer is a more analytic and self-conscious participant in the conversation than is the typical group member, who may seldom take a particularly abstract or introspective orientation to the conversation and activities. But the autoethnographer's understandings, both as a member and as a researcher, emerge not from detached discovery but from engaged dialogue*“ (Anderson 2006: 382). In meinem Fall ergibt sich das Verständnis des Phänomens aus meiner Rolle als Mutter und als Forscherin, es umfasst meine Kenntnisse aus beiden Aufgaben sowie die Interaktion mit meinen Untersuchungspartnerinnen.

Anderson (2006) beschreibt seinen analytischen Ansatz anhand von fünf Merkmalen, welche die Unterschiede und Gemeinsamkeiten zur evokativen Variation beinhalten. Zu den Gemeinsamkeiten zählt, dass ForscherInnen Teil des Forschungsphänomens sein müssen. Außerdem fördern beide Ansätze die Interaktion der ForscherInnen mit ihren Untersuchungspartnern. Beobachtungen bzw. Erkenntnisse sowohl von evokativen als auch von analytischen Autoethnografien können in selbstnarrativer Form präsentiert werden. Der wichtigste Unterschied zwischen Ellis' (2004) und Andersons (2006) Vorschlägen ist natürlich der theoretische, analytische und methodologische Zugang, der für Anderson erst durch das Verorten der Erkenntnisse innerhalb des symbolischen Interaktionismus komplettiert wird. Ellis (2004) evokative Version lässt ForscherInnen diese Möglichkeit offen, es ist aber keine Voraussetzung, wie bei der analytischen Autoethnografie (vgl. Anderson 2006: 375ff.).

(1) Complete member researcher (CMR) status

Anderson bezeichnet ForscherInnen als „complete member researcher“ (CMR), also als Teil des Forschungssettings und unterscheidet zwischen zwei Typen von CMR: „opportunistic“

und „convert“. „Opportunistic CMR“ ist die häufigste Konstellation in dieser Art von Forschung und umfasst alle ForscherInnen, die von Beginn an Teil der zu erforschenden Gruppe sind. Sie sind mit dieser Gruppe durch verschiedene Aspekte ihrer sozialen Wirklichkeit intim verbunden. In meinem Fall und auf Grund meiner Rolle im Setting bin ich eine „opportunistic CMR“.

„Convert CMR“ sind jene ForscherInnen, die sich bewusst in Gruppenmitglieder ihrer Forschungsinteressensgruppe verwandeln. Diese Beziehung ist datenerhebungsorientiert und hat die komplette Immersion der ForscherInnen als Mitglied dieser Gruppe für die Forschungsdauer und damit ein tieferes Verständnis des Forschungsphänomens zum Ziel.

Die Anwesenheit der CMR im Forschungssetting entspricht den Voraussetzungen der Ethnologie, sodass realitätsnahe Daten erhoben und mittels nativem Verständnis dieser der Gruppe eigenen Daten interpretiert werden. Nur durch „*being there*“ kann empirisches Wissen generiert werden, das die Realität widerspiegelt und das folgende Fragen beantwortet: Was geschah wirklich, was ist wirklich gemeint etc. „*Being a complete member typically confers the most compelling kind of “being there” on the ethnographer*“ (Anderson 2006: 379).

(2) Analytic reflexivity

Für Anderson ist analytische Reflexivität das Bewusstsein des gegenseitigen Einflusses zwischen ForscherInnen und Forschungssetting, sie betont den Dialog von ForscherInnen mit ihren UntersuchungspartnerInnen. ForscherInnen sind selbst Teil der Geschichte, die sie erzählen. „*It entails self-conscious introspection guided by a desire to better understand both self and others through examining one’s actions and perceptions in reference to and dialogue with those of others*“ (Anderson 2006: 382).

Die analytische Reflexivität besteht einerseits aus dem analytischen Teil, den ForscherInnen anhand ihrer theoretischen Sensibilität durchführen, die sowohl ihre persönlichen Erfahrungen und vor allem ihre akademische Herkunft widerspiegelt. Der reflexive Teil andererseits

umfasst das menschliche Vermögen der ForscherInnen sowie ihre Gefühle, Erfahrungen, Glauben, Lebensperspektiven etc. Die Kombination aus beiden Teilen stellt das wesentlichste Merkmal der analytischen Autoethnografie dar, von ihr bekommt sie ihren Namen, analytische Autoethnografie ist eigentlich genau das: Analytik und Selbstreflexivität.

(3) Narrative visibility of the researcher's self

Beim Verfassen autoethnografischer Texte wird die Rolle der ForscherInnen sowie ihre Selbstreflexionen, eigenen Gefühle und Erfahrungen als bedeutender Teil inkludiert und als sinnvolle und ergänzende Daten behandelt, zum Unterschied von anderen Forschungsmethoden, in denen diese ignoriert werden. Die persönliche Sicht der ForscherInnen wird als Abrundung in die Forschungsergebnisse inkludiert, da sie zur Nachvollziehbarkeit und Verortung der Situation und zu deren narrativen Präsentation beiträgt. *“A central feature of autoethnography is that the researcher is a highly visible social actor within the written text. The researcher's own feelings and experiences are incorporated into the story and considered as vital data for understanding the social world being observed”* (Anderson 2006: 384). Nachdem es sich um narrative und selbstreflexive Texte handelt, werden sie zumeist in der ersten Person verfasst. Das Selbstnarrative der analytischen Autoethnografie beansprucht für Fremde das Verständnis der sozialen Welt und der dazu gehörenden Perspektive der AutorInnen.

(4) Dialogue with informants beyond the self

Nachdem ForscherInnen nur ein Teil ihrer Forschungsphänomene sind, brauchen sie zusätzliche Informationen, die sie ausschließlich durch Interaktion mit ihren UntersuchungspartnerInnen bekommen können. Evokative Autoethnografie konzentriert sich auf die Erfahrung und Selbstreflexion der ForscherInnen, zum Unterschied zur analytischen Autoethnografie, die über die persönlichen Erfahrungen der Forschenden hinausgeht und zusätzlich die Interaktion mit anderen AkteurInnen des Forschungsphänomens sucht (vgl. Anderson 2006: 386f.).

(5) Commitment to theoretical analysis

Die analytische Autoethnografie thematisiert hauptsächlich die Selbstreflexion der ForscherInnen, sie ist ein Forschungsprozess, der mit Hilfe eines theoretischen Rahmens, wie bspw. des symbolischen Interaktionismus, aus empirischen Daten theoretische Verständnisse gesellschaftlicher Prozesse ausformuliert. *“The purpose of analytic ethnography is not simply to document personal experience, to provide an “insider’s perspective,” or to evoke emotional resonance with the reader. Rather, the defining characteristic of analytic social science is to use empirical data to gain insight into some broader set of social phenomena than those provided by the data themselves. This data-transcending goal has been a central warrant for traditional social science research”* (Anderson 2006: 386f.).

Andersons Kritiker argumentieren, dass alle methodisch biografischen Vorgänge interpretativ und nicht analytisch sein müssen, aber meiner Ansicht nach bleibt dies eine Entscheidung der ForscherInnen. Autoethnografie kann, wie Ellis (2004) schrieb, mit Betonung auf „Auto“ oder auf „Ethnografie“ gemacht werden, abhängig von den Zielen und Intentionen der ForscherInnen. Für mich jedoch stellt analytische Autoethnografie eine adäquate Methodologie dar, um meine Forschung durchzuführen, da sie es mir durch einen analytisch und methodisch strukturierten Prozess ermöglicht, meine Position im Setting so zu behandeln, dass problematische und polemische Einwände wie z.B. die Tatsache, dass ich unmöglich das Setting verlassen kann, berücksichtigt sind.

Autoethnografie thematisiert solche Bedingungen, die mit Situationen in Verbindung stehen, in denen ForscherInnen zu nahe an ihrem Forschungsprojekt sind, sodass sie selbst Teil des Phänomens werden, und löst diese Problematik auf methodische Weise. Beispiele dieser Art sind die Arbeiten von Karp (1996) und Murphy (1987) (zitiert nach: Anderson 2006). Murphy, amerikanischer Kulturanthropologe, thematisierte seine Erfahrungen mit der Medizin und seine eigenen Erkrankungen, die ihn an den Rollstuhl fesselten. Karp schrieb über Depressionen und deren Behandlung, und er war vor allem selbst davon betroffen. *„The virtues I see in analytic autoethnography fall broadly into methodological and analytic categories. The methodological advantages relate to the ways in which being a CMR facilitates the availability of data. One obvious advantage in this regard is that the*

autoethnographer has multiple reasons to participate in the social world under study, and thus, multiple incentives to spend time in the field. Sometimes (as in the case of Murphy's disability), researchers may simply not have the freedom to withdraw from the setting or experience (although one can still withdraw from studying it)“ (Anderson 2006: 389).

Die ständige Immersion mancher ForscherInnen in ihr Forschungssetting stellt eine kritische Komponente autoethnografischer Forschung dar. Die Position der ForscherInnen gegenüber ihrem Forschungsobjekt kann als einzigartige Gelegenheit angesehen werden, um diese Untersuchung durchzuführen, jedoch gerade wegen dieser Nähe zum Setting werden diese Teile manchmal nicht wahrgenommen. In meinem Fall hätte ich wegen meiner Multitaskingfunktion im Setting nützliche Daten übersehen können. *“But such multitasking also creates potential pitfalls, exacerbating certain problems endemic to field research. Most obviously, the researcher must exercise extreme caution not to let his or her research focus fade out of awareness [...]” (Anderson 2006: 389).* Dieses Element war ein häufig vorgebrachter Kritikpunkt an meiner Arbeit, der durch die analytisch methodologische Perspektive der Kombination aus GTM mit analytischer Autoethnografie entkräftet werden konnte.

Diese Kombination ergänzt die Interpretationsstrategie meiner selbstreflexiven und partizipativen Forschung. Durch eine von meinen persönlichen Erfahrungen geprägte „Lesart“, die sowohl „Insider-“, als auch „Outsider-Codes“ und Symbole berücksichtigt, veranschauliche ich das Geschehen im Forschungssetting (vgl. Ellis/Adams/Bochner 2010: 347). Bei der Nutzung von klaren, aber flexiblen Verfahren wie der Autoethnografie kann eine kreative und interessante Arbeit entstehen. ForscherInnen kombinieren verschiedene Methodologien miteinander und wenden sie entsprechend den partikularen Merkmalen ihres Settings in adäquater Weise an (vgl. Charmaz 2006). In meinem Fall verlangen die Disposition und die Charakteristiken des Settings und des Phänomens nach kompatiblen und deutlichen Strategien, die die Beobachtung im Forschungssetting favorisieren.

2.4.3 Grounded-Theory-Methodologie und Autoethnografie

Manche Autoren betrachten Methodenkombinationen oder Triangulationen, die ForscherInnen anwenden, um sich nicht nur einer Methode zu verpflichten, als Schwäche. *“Mixing research methods in the manner described by this article is sometimes viewed as a weak approach taken by researchers who can’t commit to a single strategy”* (Pace 2012: 13). Das mag im Sinne von Denzins erster Definition einer Triangulation stimmen, er bezeichnete sie als einen Weg zur Verifikation und Legitimierung der Forschung oder einzelner Elemente davon. Glaser nannte solche Ansätze „Rosinenpickerei“, aber nicht alle Kombinationen sind negativ besetzt, sogar Glaser selbst empfiehlt bei seiner Version der GTM die Daten-Triangulation als vorteilhafte Erweiterung der Forschung.

Für mich sowie viele andere ForscherInnen wie Charmaz (2006), Breuer (2010a), Pace (2004/2012), Anderson (2006) u.a. stellt die Nutzung mehrerer Perspektiven eine Erweiterung der Sicht dar, durch die ein Phänomen durchleuchtet wird. Dies wirkt sich positiv auf die Erkenntnisse aus und ermöglicht das Behandeln jedes Forschungsphänomens passend zu seinen spezifischen Bedingungen, Strategien und Merkmalen, die das Setting definieren. Aus solchen Kombinationsprozessen entstanden neue Methodologien wie die Situationsanalyse, „constructing“ und reflexive GTM, analytische Ethnografie usw., sogar Autoethnografie selbst entstand aus der Kombination von Autobiografie und Ethnografie.

Diese neuen „Mischlingsmethodologien“ erweitern den Werkzeugkasten der ForscherInnen und ermöglichen die Nutzung ihrer theoretischen Sensibilitäten, so wie in meinem Fall. Ziel dieser Studie ist die Formulierung einer GT, jedoch ergibt sich auf Grund der persönlichen Färbung und der Inklusion der Selbstreflexion eine Theorie nicht im Sinne von voraussagendem, sondern von hermeneutischem Charakter, entsprechend der Beschreibung von Fawcett und Downs: *“Autobiographical narratives of past experiences and critical self-reflection will undoubtedly be key elements of such a study. However, more than storytelling will be involved. The study may, for instance, present opportunities for analysis of the stories and for the formulation of a theory or general explanation about the researcher’s experiences. In this instance, the term ‘theory’ does not refer to theory that can be used to*

generate and test predictions. Rather, it refers to theory that explains how and why something happened – theory that yields conjectures and a potential basis for subsequent research” (Fawcett/Downs, zitiert nach: Pace 2012: 7).

Wenn man die Erkenntnisse dieser Studie betrachtet, so wird deutlich, dass auch sie anhand der GTM ausgearbeitet wurde. Theorie im Sinne der „Entdecker“ der GTM besteht aus der Summe konzeptueller Kategorien und deren Eigenschaften sowie ihrer Interaktion in Form einer nachvollziehbaren Narration. GTM greift zur Erzählung als Ressource, die ihren wissenschaftsgeschichtlichen Kontext berücksichtigt. Glaser/Strauss (1967/2006) sowie Strauss/Corbin (1998) stellen die Bedeutung des Zusammenhangs wissenschaftlicher Erkenntnisse und persönlicher Einsichten fest und betonen so die Nutzbarkeit der „storyline“. GTM macht aus narrativen Werkzeugen wesentliche Elemente der Ausformulierung der GTs (Berg/Milmeister 2011: 309).

Immer mehr ForscherInnen haben das Bedürfnis, ihre Selbstreflexion und ihre theoretische Sensibilität in kreative und analytische Arbeiten zu inkludieren. Autoethnografie, kombiniert mit GTM, ermöglicht es, Studien durchzuführen, die analytisch strukturiert und gleichzeitig von Selbstreflexion geprägt sind. Beispiele der immer zahlreicher werdenden ForscherInnen, die diese Werkzeuge in ihrer Arbeit kombinieren, sind Pace (2004/2012), Duncan (2004), Ellingson (2003) (zitiert nach Ellis 2004) u.a. Die Popularität solcher Methodologien, die die Notwendigkeit an Dialogen zwischen ForscherInnen und LeserInnen fordern und fördern, wird durch Charmaz’ Definition der Reflexivität klar. *“Reflexivity the researcher’s scrutiny of his or her research experience, decisions, and interpretations in ways that bring the researcher into the process and allow the reader to assess how and to what extent the researcher’s interests, positions, and assumptions influenced inquiry. A reflexive stance informs how the researcher conducts his or her research, relates to the research participants, and represents them in written reports”* (Charmaz 2006: 188f.).

Durch Charmaz’ Annahmen über den konstruktivistischen Ansatz der GTM wird klar, wieso GTM und Autoethnografie miteinander so kompatibel sind. ForscherInnen greifen zu narrativen, von Selbstreflexionen geprägten Strategien, durch welche die Präsentation der

Resultate einer Forschung für die LeserInnen verständlicher und nachvollziehbarer scheint, mittels GTM wird ein analytischer Raum erzeugt, der durch Selbstreflexion die Forschung verortet und legitimiert. Charmaz beschreibt ihren konstruktivistischen Ansatz in folgenden Punkten¹⁷ (vgl. Charmaz 2000):

- ForscherInnen konstruieren ihre eigenen Realitäten, indem sie nach dem Verstehen ihrer Welt streben und durch das Entwickeln subjektiver Bedeutungen ihrer Erfahrungen.
- Realität wird nur im Zusammenhang der persönlichen Erfahrungen der ForscherInnen und Untersuchungspartner interpretiert.
- GTM sucht nicht nach einer einzigen universellen Wirklichkeit, sondern thematisiert menschliche Realitäten innerhalb der realen Welten.
- GTM ist nicht frei von Vorannahmen, reflektiert aber, was die Forschenden denken und wie sie Daten sammeln und auswerten.
- Durch die „storyline“ thematisiert GTM Menschen, soziale Prozesse und Situationen, die ForscherInnen konstruieren. Sie wird nicht gleich durch die Augen eines objektiven Betrachters sichtbar.
- GTM strebt nicht nach der Formulierung einer universellen Wahrheit, sondern nach der Darstellung von Konzepten und Hypothesen, die weitere ForscherInnen auf ähnliche Forschungsbedingungen übertragen können.

ForscherInnen, die GTM und Autoethnografie kombinieren, bleibt es überlassen, ob man narrativ mit Referenz auf andere „stories“ analysiert oder mit Referenz auf bestehende Literatur, wichtig ist es, ein harmonisches Gefüge zu erreichen, so wie Ellis es empfiehlt: *„You may simply want to position yourself in your research by telling your story, then move to analyzing the stories of others, which you connect back to your story. Your focus would be on analysis of narrative. Alternatively, you might focus on telling your story, then frame it with an analysis of literature, and concentrate on raising questions about that literature or about accepted theoretical notions, or on generating new ideas“* (Ellis 2004: 197f.). Je nach

¹⁷ Sinngemäß aus dem Englischen übersetzt (vgl. Charmaz 2000: 509ff.).

Intentionen und der Art ihrer Studien obliegt es den ForscherInnen, die evokative und emotionale Natur ihrer Narrationen zu bewahren und in den Vordergrund zu rücken und dabei den analytischen Teil davon zu trennen, oder jedoch beide Teile (analytisch und evokativ) zu einer Narration zusammenzufügen. Die meisten Forschungen, die durch solche Prozeduren durchgeführt werden, sind praxisorientiert und von kreativer Natur. Auch wenn diese Zugänge den ForscherInnen freigelassen werden, fürchteten Ellis/Bochner (2000), dass, wenn ForscherInnen in ihren autoethnografischen Studien analytische Prozesse wie die der GTM inkludieren, sie gezwungen sein würden, in einem autoritären Stil mit striktem Rahmen über ihre Erkenntnisse zu berichten, und so die Authentizität und Auswirkung der Geschichte darunter leiden würden.

Meiner Meinung nach kann diese Befürchtung durch einen nachvollziehbaren Forschungsbericht vermindert werden, sowie Charmaz es auch sieht: Jede Entscheidung der ForscherInnen im Prozess soll begründet sein, um das Verständnis zu erhöhen. *“Writing reflects the choices authors make. Grounded theorists' writing style typically relies on conventional reporting. Researchers record their grounded theories and recount 'facts' to support them”* (Charmaz 2006: 172).

Sowohl GTM als auch Autoethnografie ermöglichen es ForscherInnen, ihre Resultate in einem kreativen und innovativen Stil zu präsentieren, sodass sie ihr Zielpublikum informieren und mit ihm ihre Geschichte teilen können. Für diese Ansätze kann Kunst als Wissen dargestellt und Wissen künstlerisch ausgedrückt werden. *“Thus, I evoke experiential feeling through rendering it in writing as part of the analysis and evidence. This strategy includes taking the reader into a story and imparting its mood through linguistic style and narrative exposition. Such approaches set your writing apart from typical scientific format without transforming it into fiction, drama, or poetry. I framed key definitions and distinctions in words that reproduced the tempo and mood of the experience”* (Charmaz 2006: 172). Durch literarische Werkzeuge können LeserInnen eingebunden werden, was zur Transzendenz der Forschung beiträgt und die Auswirkung ihrer Resultate erhöht. *“Unexpected definitions and assertions can catch readers' attention”* (Charmaz 2006: 173).

Charmaz definiert die Arbeit von konstruktivistischen GTM als konstruierte „stories“, die methodologisch und systematisch mit Inklusion der Erfahrungen und der theoretischen Sensibilität der ForscherInnen gebaut werden. Dieser Zugang entspricht dem Weg, wie eine autoethnografische GT durchzuführen sei, der Unterschied dabei ist, dass der Schwerpunkt der konstruktivistischen GTM beim analytischen Teil der Forschung liegt, während bei ForscherInnen, die GTM mit Autoethnografie kombinieren, der Fokus bei ihrer Selbstreflexion in Bezug auf das Forschungsphänomen liegt. *“For grounded theorists, a story does not stand on its own. Instead, we use stories in service of our analyses. The power of a piece rests on the scope, incisiveness, and usefulness of the analysis”* (Charmaz 2006: 174). Dies ist der Ansatz der analytischen Autoethnografie, sie besagt, dass eine *story* für sich selbst nicht plausibel ist, sondern erst durch analytische Vorgänge nachvollziehbar und von wissenschaftlichem Charakter geprägt wird, sodass sie in der Lage ist, eine stabile und valide Theorie, in diesem Fall eine GT, zu ergeben.

Mit Autoethnografie wird meine Rolle als Mutter thematisiert, und sie erlaubt mir, in einem literarisch narrativen Stil zu schreiben, für den ich eine Vorliebe aus meiner Ausbildung als Journalistin habe und durch welche die Präsentation meiner Arbeit authentischer wird. Der Analyserahmen der GTM ermöglicht es mir, meine Arbeit zu strukturieren und zu organisieren und mit einem stärkeren wissenschaftlichen Charakter zu prägen. Aus diesem Grund verwende ich für meine Arbeit die analytische Autoethnografie, welche die Merkmale dieser Perspektiven verbindet. Autoethnografie gewährt mir die Freiheit, mein Selbst auszudrücken, GTM bietet mir den Rahmen mit Grenzen und Parametern an, in dem ich mein Selbst definieren kann, denn Freiheit ohne Grenzen ist keine Freiheit.

2.5 Symbolischer Interaktionismus

Symbolischer Interaktionismus ist eine der wichtigsten Säulen, die die qualitative Forschung stützt. Viele Methodologien wurden und werden davon geprägt und inspiriert, auch wenn manchen dieser Einfluss nicht bewusst ist und als bloßer Hintergrundrahmen oder Komponente dient. Einige Beispiele sind Grounded Theory, speziell Charmaz' (2006) konstruktiver Ansatz, Lebensweltanalyse, Konstruktivismus, Organisationsanalyse, Ethnomethodologie, Situationanalyse, Diskursanalyse und analytische Autoethnografie u.a. (vgl. Denzin 2015: 136f.). Dies ist z.B. der Fall bei Anderson, wenn er seinen Vorschlag der analytischen Autoethnografie präsentiert und sein verfolgtes Ziel äußert: *„My goal is to clarify the potential practice and promise of an alternative to evocative autoethnography, one that is consistent with qualitative inquiry rooted in traditional symbolic interactionism“* (Anderson 2006: 374).

Symbolischer Interaktionismus stellt für viele SozialwissenschaftlerInnen einen wesentlichen Teil ihres Grundwissens dar. Deswegen wird er oft in der Datenanalyse für selbstverständlich angenommen und kaum zusätzlich in der Forschung thematisiert. Laut Breuer (2010a) ist man es gewohnt, durch diese Brille zu sehen, sodass man deren Vorhandensein manchmal vergisst. Für meinen Fall hebt die Sichtweise des symbolischen Interaktionismus die Transzendenz der Interaktionen zwischen den AkteurInnen und deren Handeln hervor, aber vor allem die eigentliche Bedeutung der im Setting verwendeten Symbole.

Symbolischer Interaktionismus ist eine sozialpsychologische Theorie, sie entstand in der sogenannten *Chicago School* in der Tradition des Pragmatismus, vor allem in den Arbeiten vom amerikanischen Sozialpsychologen und Philosophen George Herbert Mead, aber auch unter dem Einfluss von WissenschaftlerInnen wie Cooley, Dewey, James und Peirce (vgl. Blumer 1973, Denzin 2015, Lamnek 2010 et al.). Mit der Zeit wurde der symbolische Interaktionismus von Diskursen aus verschiedenen Disziplinen erweitert, wie z.B. die Perspektiven von Thomas, Park, Wittgenstein, Wygotsky, Bakhtin, Znaniecki, Baldwin, Redfield, Wirth u.a. (Blumer 1973, Lamnek 2010, Denzin 2015 et al.). Das wirkte sich in der

Expansion des Einflusses des symbolischen Interaktionismus vor allem auf die verschiedenen Forschungsrichtungen der Sozialwissenschaften aus (vgl. Denzin 2015: 136).

Einige der ersten Bausteine, die den symbolischen Interaktionismus konstituieren, stammen aus Cooleys Überlegungen, er stellte u.a. fest, dass das Lernen und die Bildung der Identität bei Kindern durch Sozialinteraktion stattfinden. Kinder werden sich zuerst anderer bewusst, bevor sie ihr eigenes Selbst definieren. Diese Ansicht ist für meine Arbeit von großer Bedeutung, da meine Kinder jeweils untereinander und mit den Medien auf Englisch interagieren. Jedoch kann Englisch durch diese Interaktion im Setting als Identitätskomponente thematisiert werden, auch wenn diese von Anfang an keine gesellschaftliche Nutzung hatte. Diese Komponente kann zusammen mit weiteren Settingelementen in den Annahmen von Cooley widergespiegelt werden. *„Charles Horton Cooley (1902) konzipierte die Interaktion als ein vermittelndes Band zwischen Individuen und ihrer sozialen Umgebung, die beide in der Gesellschaft wechselseitig voneinander abhängig sind. Die menschliche Natur betrachtete er als formbar. Vor allem Kinder zeichnen sich, so Cooley, durch eine erstaunliche Fähigkeit zum sozialen Lernen aus: Sie haben dann ein Gefühl für die eigene Identität ausgebildet, wenn sie erkennen, dass ihr Selbstbild die Imaginationen ihrer Bezugspersonen über das, was ihr Selbst ausmacht, reflektiert. Wie später Mead ging auch Cooley davon aus, dass das Kind sich zuerst des Selbst von anderen bewusst wird, bevor es ein eigenes Selbst ausbildet. Methodologisch trat Cooley für eine einführende Introspektion ein, die die Bedeutungen und Interpretationen der Teilnehmenden von Interaktionen erfassen sollte“* (Cooley 1902, zitiert nach: Winter 2010: 81f.).

Dreißig Jahre später formulierte Mead (1934) seine Theorie, die in meinem Fall die Relation zwischen den Geschwistern im Setting und auch zu ihrer sozialen Umwelt auf eine hermeneutische Art einrahmt. Mead geht davon aus, dass Menschen nicht von ihrer Umwelt gesteuert werden, sondern durch Interaktion und Nutzung von sozialen Symbolen. Man kann das Verhalten der anderen antizipieren bzw. verstehen, sodass das Handeln in Funktion der Situation angepasst wird, in diesem Fall z.B. die Sprachauswahl bei der Interaktion zwischen Geschwistern, also die Wahl der benutzten Symbole anhand von deren Bedeutung, welche die Kinder ihnen aus ihren Interaktionen zugeschrieben haben. *„Mead (1934) arbeitete*

systematisch heraus, wie das Selbst in der sozialen Interaktion, im menschlichen Gruppenleben, entsteht. Er begriff das Selbst als einen Prozess, das den Menschen mit der Fähigkeit zur Selbst-Interaktion und somit zur Selbstreflexivität ausstattet. Menschen sind hiernach keine kausal durch die Umwelt gesteuerten Organismen; sie werden auch nicht durch eine psychische Struktur determiniert, vielmehr handeln sie auf der Basis von Interpretationen, indem sie die potenziellen Reaktionen anderer auf das eigene Verhalten antizipieren. Es sind Symbole, die die Herausbildung wechselseitiger Verhaltenserwartungen erlauben, die jedoch in Interaktionen wieder verändert werden können. Zentral für die Meadschen Überlegungen ist, dass die soziale Interaktion ein formender Prozess ist, der auf Interpretation aufbaut und als eigenständiges Phänomen untersucht werden muss“ (Mead 1934, zitiert nach: Winter 2010: 82).

„Mead behauptete, dass die Sprache es uns erlaube, selbstbewusste Wesen zu werden, die sich ihrer Individualität bewusst sind und die sich selbst von außen, quasi mit den Augen anderer, sehen können“ (Mead, zitiert nach: Giddens/Fleck/Egger de Campo 2009: 46). Dieses Phänomen wird in meinem Forschungssetting greifbar, es ist sehr interessant, wie Kinder sich einer Sprache bewusst werden, auch wenn ihre „Hauptinterakteure“ die Medien sind, und was dieser epistemologische Prozess an symbolischen Bedeutungen provoziert.

Durch die Umstände des Settings und anhand des symbolischen Interaktionismus wird klar, dass die Interaktion zwischen Geschwistern und den Medien eine bedeutende Rolle im Erwerb der englischen Sprache spielt, und wie das Bevorzugen von interaktiven Filmformaten auch dazu beiträgt. *„Mead argumentiert, dass Menschen gemeinsame Symbole und deren Deutung benötigen, um miteinander interagieren zu können. Interaktionen, verstanden als gemeinsam geteilte Bedeutungen wechselseitig aufeinander bezogenen Handelns und Deutens der Handlungen anderer, bilden das Zentrum des sozialen Lebens und der soziologischen Analyse. Weil Menschen in einem reichhaltigen symbolischen Universum leben, enthalten praktisch alle Interaktionen zwischen menschlichen Individuen den Austausch von Symbolen“ (Mead, zitiert nach: Giddens/Fleck/Egger de Campo 2009: 46).*

Meads (1934) Arbeit wurde von einem seiner SchülerInnen weiter aufgearbeitet und erweitert, Herbert Blumer (1973), von dem der Name symbolischer Interaktionismus eigentlich stammt, nahm Meads philosophische Sicht und arbeitete sie zu einem methodologischen Ansatz aus, der sich viel mehr an der pragmatischen Nutzung für die Forschung fokussiert. Blumer publizierte seine symbolische interaktionistische Methodologie u.a. in der Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (1973: 80ff.) und formulierte sie in drei Prämissen: *„Die erste Prämisse besagt, dass Menschen „Dingen“ gegenüber auf der Grundlage der Bedeutungen handeln, die diese Dinge für sie besitzen [...] Die zweite Prämisse besagt, dass die Bedeutung solcher Dinge aus der sozialen Interaktion, die man mit seinen Mitmenschen eingeht, abgeleitet ist oder aus ihr entsteht. Die dritte Prämisse besagt, dass diese Bedeutungen in einem interpretativen Prozess, den die Person in ihrer Auseinandersetzung mit den ihr begegnenden Dingen benutzt, gehandhabt und abgeändert werden“* (Blumer 1973: 81).

In meinem Fall werden Blumers Prämissen erkennbar. Durch die erste Prämisse wird betont, wie Dinge, solche wie Spielzeuge, die den im Medium enthaltenen Bildern entsprechen, durch die Interaktion mit dem Medium eine bestimmte Bedeutung für die Kinder annehmen, dementsprechend handeln sie dann miteinander.

Die zweite Prämisse thematisiert, wie die Anwesenheit der Schwester als Interaktionspartnerin im Setting wesentlich für das Aneignen des Symbolsystems Englisch ist und dessen Nutzung fördert.

Die dritte Prämisse durchleuchtet, wie sich die Kinder die Bedeutungen der Symbole des englischen Sprachsystems aneigneten, indem sie sie auf spielerische Weise ausprobierten.

Auf Grund der großen Bedeutung des sprachlichen Verhaltens der Kinder stellt symbolischer Interaktionismus einen sinnvollen Beobachtungsrahmen dar. Sprachen sind Symbolsysteme, denen Funktion und Sinn durch die Interaktion mit den Mitmenschen zugeschrieben werden (Wittgenstein (1963), Schütz/Luckmann (2003) et al.). Deswegen soll den Forschenden bei

der Auswertung der Daten bewusst sein, mit welcher Intention etwas gesagt wurde und in welchem Kontext, sodass jedem Symbol sowohl verbal als auch nonverbal die passende Bedeutung zugeschrieben werden kann, je nach Situation, Bedingungen und kommunikativer Absicht. *„Der Begriff symbolisch bezieht sich auf die sprachlichen Grundlagen menschlichen Zusammenlebens; Interaktion hebt darauf ab, dass Menschen nicht auf ihr Gegenüber hin, sondern in wechselseitiger Beziehung zueinander gemeinsam handeln. Der Begriff Interaktion dient den symbolischen Interaktionisten der Untersuchung und Analyse der Entwicklungsverläufe von Handlungen, die entstehen, wenn zwei oder mehr Personen (oder Akteure) ihre individuellen Handlungslinien in ihrer jeweiligen Handlungsinstanz (Reflexivität) mit dem Ziel gemeinsamen Handelns aufeinander abstimmen“* (Denzin 2015: 137). Soziales Handeln wird pragmatisch konstruiert und stellt eines der wesentlichen Elemente des symbolischen Interaktionismus dar. Wie Winter (2010) über den Pragmatismus schreibt, wird die Bedeutung seiner Beiträge zur Entstehung des symbolischen Interaktionismus bewusst. Diese Merkmale erkenne ich in den Bedingungen meines Settings wieder, wo die Kreativität und Aktivität nach der Interaktion zwischen den Kindern und den Medien begreifbar werden, wie sie z.B. auf spielerische Weise ihre Fähigkeiten zur sozialen Interaktion oder Problemlösung praktizieren, und wie sie auch mittels Englisch sich selbst reflektieren. *„Für den Pragmatismus, der eine äußerst vielschichtige, komplexe und oft unterschätzte Denktradition darstellt, ist charakteristisch, dass er das Hauptaugenmerk auf die Aktivität und Kreativität jedes menschlichen Wesens legt, auf seine Fähigkeiten, in der Interaktion mit anderen Probleme lösen zu können, Handlungen zu koordinieren und das eigene Tun selbstreflexiv zu erfassen und zu bestimmen. Diese Perspektiven und Themen wurden vom symbolischen Interaktionismus aufgenommen“* (Winter 2010: 81).

Wegen der Natur meines Settings kann diese Studie als ein mikrosoziologischer Fall kategorisiert werden. Symbolischer Interaktionismus ist eine Theorie, wodurch solche Phänomene ausführlich erforscht werden können. Da sie die wahre Bedeutung der Symbole im Setting und deren Kontext durchleuchtet und dadurch die Verbindungen zwischen AkteurInnen und deren Handeln und Strategien deutlicher werden, werden Intentionen und Reaktionen, also ihr Verhalten, antizipierbar und vor allem verständlich.

Symbolischer Interaktionismus als Methodologie kann nur eine Theorie von narrativem Charakter produzieren, die auf das Wie und das Wozu antwortet, aber nicht auf das Warum. Sie ermöglicht es, das Phänomen in einem kontextuellen Rahmen zu erklären, sodass es verständlich wird, was in dieser Situation anhand der Interaktionen zwischen den AkteurInnen im Setting und bei deren Handlungen geschieht. *„Handlungen beziehen sich auf Erfahrungen, die für die Person in reflexiver Weise Bedeutung erlangen. Der Begriff der Handlungsinstanz beschreibt den Ort der Handlung in der Person selbst, in der Sprache oder in anderen Strukturen und Prozessen“* (Denzin 2015: 137).

Auch wenn die durch symbolischen Interaktionismus gewonnenen Erkenntnisse nachvollziehbar und pragmatisch sind, können sie mittels analytischer Methoden wie z.B. Diskursanalyse, Narrationsanalyse, objektive Hermeneutik, rekonstruktive Bildinterpretation, die dokumentarische Methode, Grounded Theory u.a. verifiziert werden. In meinem Fall nutze ich GTM für die Auswertung der Daten und die Formulierung einer GT, die auch durch die Perspektive des symbolischen Interaktionismus durchleuchtet wird. Damit werden Symbolsysteme (Sprachen), Interaktionen und Handlungen im Setting genauer betrachtet.

In meinem Fall verwende ich für die Datenanalyse die reflexive Grounded Theory nach Breuer (2010a), die mit Hilfe von Ansätzen des symbolischen Interaktionismus meine Aufmerksamkeit auf bestimmte Punkte, wie dem Setting eigener Symbole, Interaktionen und deren vom Kontext abhängigen Bedeutungen, konzentriert, die für Fremde nicht verständlich, erklärbar und erkennbar wären.

GTM hat ihre Ursprünge (zumindest von Strauss' Seite) im symbolischen Interaktionismus, da sie den Schwerpunkt der Datenanalyse auf die Beziehungen und Interaktionen der AkteurInnen im Setting und deren gegenseitigen Einfluss etc. legt. *„Strauss selbst war in genau dieser qualitativen Tradition sozialisiert worden: als Schüler von Blumer (selbst Student bei George Herbert Mead) und Mitarbeiter von Lindesmith war er in dem wissenschaftshistorischen Kontext des Pragmatismus und des symbolischen Interaktionismus in der Tradition der Chicagoer Schule und soziologischen Feldforschung beheimatet (dazu Bryant 2009; Hammersley 2010)“* (Mey/Mruck 2010: 14). Von Glasers Seite wurde die GTM

von seinem akademischen Hintergrund der *Columbia School*, wo er Robert Mertons Schüler war, und vom Einfluss von Lazarfeld und seiner in der quantitativen Forschung kritisch-rationalistischen Orientierung geprägt. Trotzdem erkennt Glaser selbst das Erbe an, aber vor allem die Kompatibilität des symbolischen Interaktionismus mit der GTM. „*Man kann sie mit symbolischem Interaktionismus verwenden. Man kann sie mit jeder Art von Perspektive nutzen*“ (Glaser 2011a: 57).

Jedoch stellt die bedeutendste Verbindung zwischen symbolischem Interaktionismus und GTM Charmaz' konstruktivistische Version dar. Sie arbeitete die meisten Verknüpfungspunkte zwischen dieser Theorie und ihrer Methodologie heraus, sie nimmt an, dass den Objekten deren Bedeutungen erst von den AkteurInnen im Setting zugeschrieben werden, und so Wirklichkeit, Bedeutungen, Handlungen, Strategien usw. von den AkteurInnen und den ForscherInnen selbst im Kontext konstruiert werden. Die AkteurInnen im Setting konstruieren anhand verfügbarer Symbole ihre Wirklichkeit. Durch Interaktion wird jedem dieser Symbole eine kontextspezifische Bedeutung zugeteilt, durch sozialen Konsens werden diese Bedeutungen von den InterakteurInnen gleich interpretiert bzw. benutzt. Durch Charmaz' Definition des symbolischen Interaktionismus werden diese Konstrukte klar. „*Symbolic interactionism [is] a theoretical perspective derived from pragmatism which assumes that people construct selves, society, and reality through interaction. Because this perspective focuses on dynamic relationships between meaning and actions, it addresses the active processes through which people create and mediate meanings. Meanings arise out of actions, and in turn influence actions. This perspective assumes that individuals are active, creative, and reflective and that social life consists of processes*“ (Charmaz 2006: 189).

Wieso symbolischer Interaktionismus eine sinnvolle Perspektive für die Datenanalyse in meinem Fall darstellt, wird durch die Definition von Denzin (1989) in Winter (2010) sichtbar. Laut Winter zielt symbolischer Interaktionismus darauf ab, Interaktionen des Alltags zu verstehen und Fähigkeiten zur Anpassung situationsabhängig zu thematisieren. AkteurInnen verhandeln die Bedeutung der Symbole durch ihre Handlungen und Interaktionen immer wieder neu. In der Spielwelt bzw. der Geschwisterbeziehung kann es sich um einen sich

ständig verändernden Prozess handeln. „Der symbolische Interaktionismus zeigt, wie wir mit anderen Bedeutungen verwenden und modifizieren, wie wir sie nutzen, um unsere Handlungen und unser Leben zu beschreiben und zu verstehen. Er betont, dass Bedeutungen nicht fixiert und stabil sind, sondern sich verändern, oft mehrdeutig sind und wie neue Bedeutungen entstehen. Deshalb erforscht er z.B., wie die Interpretation von Situationen wechseln oder eine Biografie nach epiphanischen Momenten anders verstanden werden kann (Denzin 1989). Er interessiert sich für die Prozesse der Veränderung im kulturellen und gesellschaftlichen Leben. Im Zentrum des symbolischen Interaktionismus steht weder das Individuum noch die Gesellschaft. Es sind die Interaktionen, in denen Bedeutungen ausgehandelt werden, Ordnung entsteht und sich in der Auseinandersetzung mit anderen das eigene Selbst ausbildet. Deshalb ist die soziale Wirklichkeit ein emergenter und sich andauernd verändernder Prozess“ (Denzin 1989, zitiert nach: Winter 2010: 79).

2.5.1 Kritik am symbolischen Interaktionismus

Es soll bewusst sein, dass, auch wenn symbolischer Interaktionismus eine sinnvolle Perspektive für das Verorten und Verstehen des Phänomens, das ich hier behandle, ist, er nicht alle Faktoren berücksichtigen kann. Zahlreiche Kritiker in der *Scientific Community* stoßen sich daran, dass er sich nur auf die Mikroebene anwenden lässt. Denzin (2015) listet diese 6 „Überzeugungen“ auf:

- (1) „Die neue Art zu schreiben sei unwissenschaftlich und könne daher kein Bestandteil ethnographischer Forschung sein.“
- (2) „Die neuen Autoren seien Moralisten und gehörten nicht in die Wissenschaft.“
- (3) „Die Neuerer folgten einer fehlerhaften Erkenntnistheorie, weil sie nicht an den interessenslosen Beobachter einer von menschlicher Intervention unabhängigen Wirklichkeit glauben.“
- (4) „Das neue Schreiben bediene sich in der Fiktion; dies gehöre in den Bereich der Kunst, sei aber keine Wissenschaft.“
- (5) „Die neuen Autoren untersuchten nicht die gelebte Erfahrung als das eigentliche Feld der Ethnografie und verließen damit die Position der teilnehmenden Beobachter.“

(6) „*Sie seien Vertreter der Postmoderne; diese verkörpere in ihrer fatalistischen, narrativistischen, radikalen, absurden und nihilistischen Haltung eine irrationale Position*“ (Denzin 2015: 148f.).

Diese Kritikpunkte stammen meiner Meinung nach von Leuten, die die Aufgabe des symbolischen Interaktionismus missverstehen, so wie es Denzin auch andeutet. Makrotheorien sind genauso nötig wie Theorien, die sich mit dem Individuum und seiner Umwelt beschäftigen. Für das Verstehen menschlicher Handlungen ist es notwendig, dass es flexible und pragmatische Werkzeuge gibt, welche die Elemente des Settings in Funktion der gegebenen Bedingungen, der Strategien und der verschiedenen Wirklichkeiten des Menschen und seiner Umwelt zu erfassen und zu begreifen im Stande sind.

Der narrative Stil, in dem man Erkenntnisse präsentieren kann, wird im qualitativen Forschungsbereich immer populärer. Methodologien wie die Autoethnografie, GTM u.a. begrüßen solche literarischen Stile, da Theorien, die aus pragmatischen und realitätsnahen Daten konstruiert werden, literarische Stile brauchen, durch die sie authentischer wirken und ein größeres Publikum im Sinne von Luhmann (1992), Charmaz (2006), Corbin (2011a/b/2015) und Breuer (2010a) u.a. erreichen. Für mich und meine Forschung sind diese Kritikpunkte eigentlich die Gründe, wieso ich auch mittels symbolischem Interaktionismus meine Datenanalyse durchführe, und auch weil der narrative Stil es mir ermöglicht, meine Resultate ästhetisch und in nachvollziehbarer Art zu präsentieren.

Denn, so wie es Winter (2010) thematisiert, „[symbolische Interaktionist/innen] *lehnen den Zwang zur Generalisierung und Standardisierung ab und versuchen dagegen, die Einzigartigkeit, Singularität und Prozesshaftigkeit menschlicher Phänomene zu erfassen*“ (Winter 2010: 80). Ich entschied mich bewusst, die Sicht des symbolischen Interaktionismus in meine Arbeit zu inkludieren, da erst die Einzigartigkeit und die Gegebenheiten des Forschungssettings dieses für mich forschungswert und faszinierend machen.

Auch wenn der symbolische Interaktionismus sich mit Phänomenen der Mikrosoziologie beschäftigt, wurde er von Theorien der Makrosoziologie, wie solche von Max Weber, indirekt beeinflusst. Weber erkannte die Bedeutung von Makrostrukturen, z.B. Klassen, Parteien und anderen gesellschaftlichen Gruppen, die *„durch das soziale Handeln von Individuen geschaffen werden“* (Weber, zitiert nach: Giddens/Fleck/Egger de Campo 2009: 46f.). Sowohl in Webers Perspektive als auch im symbolischen Interaktionismus werden menschliche Interaktionen und deren Bedeutungen und Auswirkungen in den Vordergrund gerückt.

In diesem Rahmen ist meine Aufgabe eine (selbst-)reflexive Hin- und Herbewegung gewissermaßen zwischen Mutter-Sein und Forscherin-Sein, zwischen Mich-Einlassen und Mich-Distanzieren. Während der Forschung reflektierte ich alltagsweltliche Symbole der Forschungsinteraktion, die ich im methodologischen Prozess berücksichtigte und einbezog. Dieser Wechsel und das Zusammenspiel zwischen interpersonaler Kontakt- und Beziehungsnähe zum Gegenstand und eine Reflexion nach methodischen Prinzipien verlangen eine sensible und aufmerksame Wahrnehmung meiner eigenen Person und der Wirkung auf meine Kinder (die Untersuchungspartnerinnen), auf das Phänomen und gleichzeitig dessen Wirkung auf mich selbst. Diese Interaktion beeinflusst meinen Zugang und meinen Standpunkt gegenüber dem Forschungsthema: *„Dabei kommen Selbstaufmerksamkeit, die Bereitschaft zur Selbstthematisierung, theoretische, sozial-kommunikative und sprachliche Sensibilität, methodische Sorgfalt, Geduld, Unsicherheitstoleranz sowie Intuition und Kreativität ins Spiel“* (Breuer 2010a: 140).

Die Beziehung zwischen mir und den Untersuchungspartnerinnen im Forschungsprozess definiere ich durch den Ansatz der reflexiven GTM als Interaktion: *„Auf beiden Seiten handelt es sich um leibhaftige, gefühls- und vernunftbegabte, sozialhistorisch geprägte reflexive Personen-in-ihrer-Lebenswelt - sie sind diesbezüglich strukturgleiche Wesen“* (Breuer 2010a: 19).

Zahlreiche Spracherwerbs- und Lerntheorien besagen, dass der Mensch als Folge der Interaktion mit anderen und seiner Umgebung zur Sprache kommt. Aus diesem Grund stellte

sich als fruchtbar heraus, die Perspektive des symbolischen Interaktionismus in die Interpretation der Daten zu inkludieren, um das Geschehen im Forschungssetting zu beleuchten: das Interagieren, die sprachlichen Interaktionen und Selbstreflexionen beim Spielen, das immer wieder Neuverhandeln beim Spielen. All das grenzte meine Kinder von den anderen ab und definierte sie gleichzeitig dadurch. Sie interagierten mit AVM durch eine „synthetische Situation“ (vgl. Knorr Cetina 2012), das bedeutet, dass für kleine Kinder zwischen der „sozialen Wirklichkeit“ und der „mittels AVM erlebten Wirklichkeit“ kein Unterschied besteht. Sie erlebten in ihrem Alltag nicht nur „Face-to-face-Interaktionen“, sondern auch „Face-to-screen-Interaktionen“, die für meine Kinder ebenso real waren wie die Interaktionen mit ihren Mitmenschen, und das kann am besten durch symbolischen Interaktionismus durchleuchtet werden. „[Symbolische InteraktionistInnen] *beschäftigen sich sehr häufig mit Face-to-face-Interaktionen im Rahmen des Alltagslebens*“ (Giddens/Fleck/Egger de Campo 2009: 46).

Es wird deutlich, dass erst durch das Erforschen von Menschen als soziale Wesen, also in Interaktion zu anderen, klar wird, wie sie als Individuum handeln. Ihre Handlungen sind Reaktionen auf soziale und symbolische Bedingungen, die sie zu einer bestimmten Gruppe hinzufügen und gleichzeitig von anderen abgrenzen, sodass sich der Mensch in Funktion seines sozialen und menschlichen Handelns selbst definiert und sich seiner selbst bewusst wird. „*Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die frühen symbolischen Interaktionist/innen die Bedeutung von Gruppenfaktoren und des sozialen Zusammenlebens als Bedingungen für das individuelle Handeln hervorhoben. Gruppen setzen sich hiernach aus miteinander interagierenden Individuen zusammen, die Vorstellungen und Bedeutungen teilen. Daher lehnten die frühen Interaktionist/innen die Auffassung ab, dass Individuen abgeschlossene Einheiten seien, deren Handeln durch interne oder externe Faktoren, auf die sie keinen Einfluss haben, gesteuert würde. Sie arbeiteten heraus, welche wichtige Rolle die Interaktionen, die Individuen und soziale Gruppen verknüpfen, und die Reflexion spielen, und richteten ihr Interesse auf die Formen menschlicher Assoziation und Sozialität, um menschliches Handeln verstehen zu können*“ (Winter 2010: 82).

2.6 Ethnomethodologie

„Sowohl der Wissenschaftler als auch der Laie betreiben Soziologie, denn sie machen soziales Handeln und Handlungen beobachtbar und beide sind Methodologen. Der einzige Unterschied zwischen Laien und professionellen Soziologen besteht in der Verpflichtung, über das Handlungs- bzw. Untersuchungsobjekt nachzudenken“

Elmar Weingarten und Fritz Sack

Ethnomethodologie, im Folgenden als EM bezeichnet, hat ihren Ursprung vorwiegend in der Arbeit von Harold Garfinkel, der seine „Studies in Ethnomethodology“ im Jahr der Publikation von „The Discovery of Grounded Theory“ (1967) durch Glaser und Strauss veröffentlichte. Garfinkel formuliert seine Methodologie wie folgt: *„I use the term “ethnomethodology” to refer to the investigation of the rational properties of indexical expressions and other practical actions as contingent ongoing accomplishments of organized artful practices of everyday life“* (Garfinkel 1967: 11). Im Crittenden-Symposium (Hill/Crittenden 1968, 16-17) definierte Garfinkel Ethnomethodologie als einen praktischen Vorgang, durch den gemeinsame Handlungen des Alltags einer bestimmten Gruppe, Gemeinschaft oder Gesellschaft (in diesem Fall meiner Familie und mir, aber besonders meiner Kinder), einem bestimmten Typus zugeordnet werden können und zweckmäßig reproduzierbar sind *„[...] und dass diese Zuschreibung durch die Beobachtung und in der Beschreibung durch die Mitglieder selbst beobachtbar ist. Eine Beobachtung ist für einen Teilnehmer einer Interaktion sowohl beobachtbar als auch bemerkbar, wenn die Alltagshandlungen für alle praktischen Zwecke sichtbar verständlich gemacht wurden. Was sichtbar verständlich für alle praktischen Zwecke ist, ist selbst eine praktische Bestätigung derselben Rahmenbedingungen, unter denen die Handlungen vollzogen werden. Weiterhin scheint es, dass man mit diesen alltäglichen Handlungen beispielweise vor anderen verbergen kann, wie man etwas gemacht hat, indem man den anderen Interaktionsmitgliedern diesen Prozess immer als ein fait accompli bzw. als eine vollendete Tatsache, als etwas bereits Vorhandenes oder fertiges Produkt serviert“* (Garfinkel 1968, zitiert nach: Cicourel 2012: 119). Für Garfinkel liegt der Fokus der EM im kontinuierlich durch sich selbst beobachteten

Vollzug von Handlungen der Gesellschaftsmitglieder, wie sie organisiert sind, wie sie unter bestimmten Kontextbedingungen handeln und interagieren. EthnomethodologInnen denken über ihr Handeln und ihre Alltagswirklichkeit innerhalb eines sozialen Gefüges nach, indem sie mittels teilnehmender Beobachtung diese methodologisch erfassen.

GTM, EM und symbolischer Interaktionismus stehen sich nicht nur durch zeitliche und geografische Umstände nahe, all diese gehören zur „interpretativen Sozialforschung“ oder zu den „interpretativen Methoden“. Diese Konzepte wurden von Thomas Wilson (1973) eingeführt, wobei er unterscheidet „zwischen einem normativen und einem interpretativen Paradigma [...]. Während nach Wilson die VertreterInnen des normativen Paradigmas den Menschen eher als einen auf ein gemeinsames Symbolsystem reagierenden Organismus begreifen, wird der Mensch im interpretativen Paradigma als ein handelnder und erkennender Organismus verstanden. Er steht der Welt nicht gegenüber und reagiert auf sie, sondern das Individuum erzeugt vielmehr in Interaktionen mit anderen die soziale Wirklichkeit. Bedeutungen bilden sich somit sequenziell in interaktiven Prozessen heraus und verändern sich fortlaufend“ (Wilson 1973, zitiert nach: Rosenthal 2014: 14f.). In historisch-gesellschaftlichen Kontexten entstehen verschiedene Wirklichkeiten, welche ausschließlich in Bezug auf diese bestimmten Kontexte verstanden werden können (vgl. Berger/Luckmann 1994).

In der strukturalistischen und funktionalistischen Natur der EM wird der indirekte Einfluss von Talcott Parsons sichtbar, während sie ihre phänomenologische Perspektive der Inspiration Arbeiten von Edmund Husserl, Aron Gurwitsch und Alfred Schutz verdankt (vgl. Paul ten Have 2008: 293). Deswegen, aufgrund ihrer Konzeption, unterstützen EM so wie andere Elemente der qualitativen Forschung auch Einzelfallstudien wie diese, sie betont die Bedeutung der partizipativen Forschung durch In-situ-Beobachtungen von sozial alltäglichen Praktiken. „Die Ethnomethodologie strebt weder Objektivität noch Nonreaktivität im Sinne des quantitativen Paradigmas an. Der Ethnomethodologe beeinflusst als forschendes Subjekt die Wirklichkeit und nutzt diesen Einfluss insoweit, als er sich ein besseres Verständnis derselben durch weitestgehende Realitätsnähe erhofft“ (Lamnek 2010: 42). Garfinkel versichert, dass es sich um eine Methode handelt, die die Partizipation der Mitglieder der

Gruppe, die erforscht wird, verlangt, wodurch sie sich ihres Alltags und dessen Organisation bewusst werden, ihn thematisieren und analytisch, systematisch und methodologisch reflektieren. *„Darüber hinaus schlagen wir vor, dass dieses ganze Schema selbst eine Methode ist, die die Mitglieder einer Gesellschaft anwenden, um ihre Wissenschaftlichkeit zu beschreiben, und um darzulegen, wie sie zu Schlussfolgerungen gelangen, die wiederum von anderen Mitgliedern als nachvollziehbar und wissenschaftlich akzeptiert angesehen werden können“* (Garfinkel 1968, zitiert nach: Cicourel 2012: 121).

In Bezug auf den symbolischen interaktionistischen Ansatz ist meiner Meinung nach das interpretative Paradigma das kompatibelste, und es ist jenes, das ich in meinen Beobachtungsrahmen inkludierte, wodurch deutlich wird, dass im Setting verschiedene Wirklichkeiten anhand der Interaktionen der AkteurInnen konstruiert wurden. Bei diesem fortlaufenden Prozess wird die Bedeutung des Kontextes, in dem die verschiedenen Symbole gebraucht werden, betont. *„Vom Symbolischen Interaktionismus unterscheidet sich die Ethnomethodologie dadurch, dass sie nicht nur nach den Verfahren und der Intention des Handelns forscht, sondern nach dem Wissen der handelnden Menschen um die Techniken des Wie und Wozu“* (Lamnek 2010: 42). Sowohl EM als auch symbolischer Interaktionismus suchen nach dem Wie und Wozu der Interaktionen der Menschen durch verschiedene Fokusse und Perspektiven, wodurch ein tieferes Verständnis des sozialen Geschehens im Setting ermöglicht wird. Deswegen stellt sich die Kombination beider Methodologien als fruchtbare Strategie heraus.

Methodologien wie Autoethnografie, EM, symbolischer Interaktionismus und reflexive GTM u.a. fordern die Anwesenheit der ForscherInnen, sodass es sich um einen intensiv partizipativen Forschungszugang handelt, wodurch auch die subjektive Sicht der ForscherInnen als Element der Forschung gesehen und der Einfluss der ForscherInnen im Setting auch thematisiert wird. *„Der Forscher beeinflusst mit seiner subjektiven Sicht von der Wirklichkeit die Wirklichkeit selbst“* (Lamnek 2010: 42). Es handelt sich um Methodologien, durch die ForscherInnen mittels dokumentarischer Datensammlungen die Organisation ihres Alltags methodologisch reflektieren können, in Garfinkels Worten: *„Das Ergebnis der Verwendung der Dokumentarischen Methode durch einen Handelnden ist die Konstanz der*

Beziehungen zwischen einem Handelnden und seiner (durch ihn) veränderten Umgebung“ (Garfinkel 1968, zitiert nach: Cicourel 2012: 124).

Paul ten Have definiert Ethnomethodologie in der „The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods“ als einen Teil der Soziologie, der sich Studien widmet, in denen Mitglieder der erforschten Gruppe selbst methodologisch ihre als selbstverständlich gesehenen Elemente des Alltags untersuchen, welche, verantwortlich für einen lokalen Sinn und als soziale Ordnung, zu bewahren sind (vgl. Paul ten Have 2008: 293). Er beschreibt ethnomethodologische Studien als solche, die eine tiefe Immersion in die Praktiken und den Alltag der AkteurInnen im Setting mittels naher ethnografischer Beobachtung, also der intensiven Partizipation der ForscherInnen, fordern.

Ten Have rückt In-situ-Beobachtungen in den Forschungsfokus der EM, in denen Menschen ihre sozialen Aktionen so aussuchen, dass andere unter dem Kontextrahmen von der gleichen oder ähnlichen Bedeutung von dem, was sie damit kommunizieren wollen, ausgehen, also wie sie interpretiert bzw. wahrgenommen werden (vgl. Paul ten Have 2008: 293ff.).

„Die Ethnomethodologie ist gleichzeitig auch eine Theorie des Verstehens und fragt, wie Menschen ihre soziale Welt wahrnehmen und sinnhaft aufbauen, und ihre Antwort lautet: Die Menschen wenden bestimmte Verfahren an, die Strukturen, die sie selbst fortlaufend schaffen, als „erklärbar“ darzustellen“ (Abels 2010: 87). So kann EM als ein alltagswissenszentrierter Forschungsansatz wahrgenommen werden, der die Organisation einer Gesellschaft untersucht und wie deren Mitglieder in alltäglichen Situationen ihre Rolle und ihr Verhalten durch den Einsatz bestimmter Regeln, Mechanismen und Bedingungen immer neu verhandeln (vgl. Bergmann 2015b: 119). In diesem Fall trägt die EM zu einer strukturierten Vorstellung des untersuchten Phänomens bei, in dem sie durch Sinnzuschreibung und Deutung der Regeln, Werte, Bedingungen und verschiedener Situationen stimmig das Geschehen innerhalb des Forschungssettings beschreibt und verständlich, also eben „erklärbar“ macht.

Die EM konzipiert die Gesellschaft aus einer subjektivistischen Perspektive. *„Eine Gesellschaft konstituiert sich durch die Hervorbringung von Sinnstrukturen durch die Gesellschaftsmitglieder, die ihre Sinndeutungen und ihre Handlungen aneinander orientieren. Mit dieser Position richtet sich die Ethnomethodologie vor allem gegen die strukturfunktionalistische Auffassung von Gesellschaft. Ihr sehr weit gefasster Handlungsbegriff umschließt sämtliche soziale Phänomene [...] Innerhalb dieser Situationen handeln Menschen wie selbstverständlich. Diese Selbstverständlichkeiten zu erklären, ist Gegenstand der Ethnomethodologie, wobei die Grundbegriffe Kontext, Indexikalität und Reflexivität verwandt werden“* (Lamnek 2010: 39). Schütz' Überlegungen darüber, wie das Alltagsverhalten der Menschen als selbstverständlich angenommen wird, vor allem die Annahme, dass man den Sinn des Handelns der InteraktionspartnerInnen zu verstehen glaubt, dienen zur Konstitution wichtigsten Prämissen der EM. *„Sozialwissenschaftler müssen daher das grundlegende ‚Fundament‘ des alltäglichen Lebens untersuchen, in dem „praktische Handlungen (practical actions) als kontinuierliche Leistung“ aufzufassen sind. „Praktische Handlungen“ müssen empirisch und theoretisch so weit geklärt werden, damit verständlich wird, wie Soziologen, aber auch „natives“ nicht hinterfragte Begriffe wie „Normen“, „Sozialstruktur“, „soziales Handeln“ oder „Gesellschaft“ für selbstverständlich nehmen“* (Cicourel 2012: 120).

Eine Konstante in den Bedingungen und im Kontext ist Voraussetzung, dass eine Regel als soziales Commitment und Teil des Settings akzeptiert und von Seiten der InterakteurInnen vollzogen wird, welche sie dann als selbstverständlich wahrnehmen. Solche Überlegungen sind bei der Datenanalyse hilfreich, *„dass Sozialwissenschaftler auf dieselben (Mitglieder-) Strategien zurückgreifen, um zu entscheiden, ob ein Diskurs als vernünftig (zum Beispiel „klar genug für praktische Zwecke“) gelten kann, die sie auch in ihrem Alltag verwenden, wenn sie mit anderen Mitgliedern interagieren. Diese letzteren „Regeln“ können jedoch nicht einfach vorausgesetzt werden, wenn man „Daten“ zusammenstellt und analysiert“* (Cicourel 2012: 120). In meinem Fall könnte die Interaktion mehrsprachiger Geschwister in verschiedenen Sprachen als selbstverständlich wahrgenommen werden. Jedoch wird jede Sprache, also jedes Symbolsystem, bewusst ausgesucht und verwendet. Durch die Perspektive der EM kann festgestellt werden, dass die Sprachwahl im Zusammenhang mit dem Kontext, der Indexikalität und der Reflexivität jeder Situation stattfindet. So entstehen gemeinsame

Regeln, durch die die Organisation des Settings sichtbar und definiert wird und die AkteurInnen den Eindruck haben, dass diese Regeln selbstverständlich seien.

In EM wird der Kontext als sozialer Raum verstanden: *„Die Interagierenden beziehen ihr Handeln auf einen [Konsens], der ihnen mögliche oder sinnvolle Deutungen ihrer sozialen Wirklichkeit und mögliche oder sinnvolle Handlungen in ihr erlaubt. Der Kontext bildet ein Muster, das den sozialen Erscheinungen zugrunde liegt“* (Lamnek 2010: 39). Durch gemeinsamen Konsens wählen InterakteurInnen ihr Verhalten auf Grund von Intention und Funktion. In meinem Fall ist das repräsentativste Beispiel dafür die Sprachauswahl: Dazu muss den Kindern bewusst sein, wo sie sind und mit wem sie sprechen, also in welchem Kontext sie sich befinden und wie folglich die Sprachauswahl ausfallen wird.

Diesen Konsens, in dem Kontext und Handlung in Verbindung gebracht werden, nennt man Indexikalität. *„Um die Indexikalität eines Phänomens zu bestimmen, muss anhand einer dokumentarischen Interpretation (Entindexikalisierung) die Erscheinung mit dem Kontextwissen verglichen werden. Die Interpretation findet auf der Grundlage von bekannten Mustern statt und bestätigt bzw. bereichert das Muster. Daher ist die dokumentarische Interpretation mit einem hermeneutischen Zirkel zwischen der Wahrnehmung eines Phänomens (Dokuments) und seinem allgemeinen Muster vergleichbar“* (Lamnek 2010: 39). Durch diesen Prozess wird in der EM auch die Auswertung von Daten geführt. Nach diesem Ansatz wertete ich die in meinem Tagebuch enthaltenen Daten aus, da ich Kategorien entsprechend den erkennbaren Mustern bildete, so wie es der hermeneutische Zirkel fordert. So fördern diese auch den iterativen Vergleichsprozess der GTM, den ich eigentlich anwendete und welcher Ähnlichkeiten bzw. Anschlusspunkte mit EM teilt.

Unter Reflexivität versteht man die Feststellung eines Musters, dem der Sinn im Zusammenhang mit dem lokalen Kontext zugeschrieben wird und der in jeder Situation neu zu verhandeln ist. *„Reflexivität heißt, dass von der Handlung auf den Sinn geschlossen werden kann und der Sinn die Handlung erklärt. Dieser Vorgang ist als fortlaufender Interpretationsprozess zu verstehen“* (Lamnek 2010: 39). Ein illustratives Beispiel davon kann in meinem Fall die Reflexivität von Gutem und Bösem in der Spielwelt der Kinder

darstellen: Beim Spielen wird sich jede/r AkteurIn so verhalten, wie es die Rolle gerade vorgibt, z.B. gut oder böse, sodass ihr/sein Handeln in Bezug auf das Gegenüber und auf die Rolle Sinn macht.

Diese Vieldeutigkeit bzw. die ständige Veränderung der Bedeutungen abhängig von Elementen der Rahmenbedingungen, die die soziale Realität mittels gegenseitigem Verstehen in der Alltagskommunikation darstellen, werden in der EM anhand von Kontext, Indexikalität und Reflexivität analysiert. *„Die Grundbegriffe Kontext, Indexikalität und Reflexivität stellen die ethnomethodologischen Analysedimensionen für die soziale Realität dar und konstituieren zugleich die soziale Wirklichkeit. Der in dieser Realität Handelnde stützt sich wegen der Vagheit bzw. Vieldeutigkeit von alltäglichen Situationen auf notwendige Rahmenbedingungen, die gegenseitiges Verstehen und Sinndeutungen ermöglichen (Spöhring, 1989). Als notwendige Rahmenbedingungen nennt Spöhring (1989):*

- *„Reziprozität der Perspektiven,*
- *Et-cetera-Annahme,*
- *Lass-es-geschehen-Regel,*
- *Mutatis-mutandis-Klausel und*
- *Rückschauend-vorausschauende Sinnorientierung“ (Spöhring 1989, zitiert nach: Lamnek 2010: 40).*

Die Reziprozität der Perspektiven, die der Rollenübernahme des symbolischen Interaktionismus entspricht, bezieht sich auf die Beherrschung eines gemeinsamen Symbolsystems, sodass Menschen in die Rolle von anderen schlüpfen und so gleiche oder ähnliche Realitäten reproduzieren können. Dieses Phänomen wird deutlich, wenn Kinder beim Spielen verschiedene Rollen übernehmen (vgl. Spöhring 1989, zitiert nach: Lamnek 2010: 40). In meinem Fall müssen sich die Kinder Englisch aneignen, sodass sie Szenen und Dialoge, die sie mittels AVM sahen, nachahmen können, also eine Rolle inklusive der passenden Sprache übernehmen.

Et-cetera-Annahmen sind Hintergrundregeln, auf die die Handelnden in einem umfassenden Sinnzusammenhang zurückgreifen können, „wenn Missverständnisse eine sinnvoll aufeinander bezogene Interaktion schwierig oder unmöglich machen“ (Lamnek 2010: 40). Es handelt sich hier um den Spielraum, in welchem die eigene Interpretation der Symbole durch eine flexible Sinnzuschreibung subjektiv „verständlich“ wird, es ist ein ständiges Suchen nach dem Sinn der gesamten Aussage. „Die EM geht davon aus, dass im alltäglichen Interaktionsgeschehen die strukturelle Sinngewissheit von Äußerungen eine konstitutive Bedingung für Sinngewissheit, also für sinnhaftes Erleben und Handlungen, ist“ (Bergmann 2015b: 128).

Lass-es-geschehen-Regeln erlauben verworrene Handlungen, solange der Sinn der Kommunikation nicht gestört wird. „Diese Maxime verweist auf einen weitgehenden Handlungs- und Interpretationsspielraum“ (Lamnek 2010: 40). Durch diese Annahme wird bewusst, wie Alltagskommunikation stattfindet, auch wenn sie vage und nicht vollständig ist, laut Abels sowie Schütz bleibt man im Alltag im Glauben, dass InteraktionspartnerInnen die *message* verstanden haben, auch wenn es gewisse Nuancen gibt. Alltagskommunikation „funktioniert“, da AkteurInnen (wenn auch unbewusst) Kompromisse schließen, sodass die Anderen „verstanden“ werden. „Alltagsdiskurse zeichnen sich für die EM durch Vorläufigkeit, Vagheit, Unvollständigkeit oder Ambiguität aus, doch diese Charakterisierungen, die ja auf einen Mangel hindeuten, dürfen nicht darüber hinwegtäuschen, dass Kommunikation und Verständigung in der Alltagswelt allein auf diese Weise erzielt werden kann“ (Bergmann 2015b: 128).

Die Mutatis-mutandis-Klausel ist die Eigenheit, die Flexibilität bei der Änderung von allgemeinen Regeln für einen konkreten Fall erlaubt, je nach Kontext und Bedingungen kann ein Symbol für Verschiedenes stehen. „Die ›ceteris-paribus-Annahme‹ (›alle Dinge bleiben gleich‹) unterstellt gleiche Umstände für die einzelnen Exemplare eines Musters, bis deren Unterschiedlichkeit offensichtlich wird, in welchem Fall nun die mutatis-mutandis-Klausel eingreifen kann“ (Spöhring 1989: 77, zitiert nach: Lamnek 2010: 40). Also werden Symbole unter denselben Bedingungen gleich benutzt, sollte sich jedoch eine Variation ergeben, kann

das Individuum das Symbol passend zur Situation „mutieren“, sodass es Sinn ergibt und die InterakteurInnen sich gegenseitig „verstehen“.

Rückschauend-vorausschauende Sinnorientierung wird im Sinne von Garfinkel als die Fähigkeit des Individuums verstanden, die es ihm ermöglicht, Bedeutungen von in der Vergangenheit erfahrenen Symbolen mit zukünftig vergleichbaren oder widersprüchlichen Situationen zu vergleichen und diese dadurch zu interpretieren bzw. zu verstehen (vgl. Lamnek 2010: 41). Anhand dieser Studie kann das Phänomen sichtbar werden, wenn etwa die Kinder durch Interaktion mit den Eltern Begriffe auf Spanisch respektive Deutsch erfahren und dann mittels AVM einen anderen Begriff für denselben Gegenstand auf Englisch lernen. So können sie sich alle drei Begriffe für dasselbe Objekt eineignen, und folglich werden sie, wenn sie sich wieder in einer Situation befinden, in der das Objekt Teil davon ist, je nach InterlokutorIn und Bedingungen den passenden Begriff und das passende Symbolsystem auswählen. Also reagieren sie auf gleiches oder ähnliches Erlebtes, sie vergleichen die Situation, in der sie sich gerade befinden, mit ähnlichen Situationen, die sie bereits erfuhren und handeln dementsprechend. Dieser Prozess führt dazu, *„Ereignisse, die sowohl retrospektiv als auch prospektiv mit Bezug auf ihr Ergebnis interpretiert werden können, so zu betrachten, dass ihre Objektidentität über Zeit und Raum hinweg erhalten bleibt. Eine solche Methode scheint untrennbar mit Situationen verknüpft zu sein, in denen die Interaktionsregeln Situationen hervorrufen, in denen trotz fehlender Informationen Handlungen unternommen werden müssen“* (Garfinkel 1968, zitiert nach: Cicourel 2012: 124).

In diesem Zusammenhang wird offensichtlich, dass sich die EM als geeignete Perspektive für das Erforschen der Welt meiner Kinder erweist, da sie die verschiedenen im Setting enthaltenen Symbole und deren für die Kinder eigenen Bedeutungen, die verschiedene Wirklichkeiten ergeben, thematisiert. Die komplexe, aber natürliche Interaktion im Alltag der Geschwister wird durch rationale Verhältnisse durchleuchtet, auch wenn *„wir manches Handeln als völlig irrational erleben. Die Rationalität ist nach der Theorie der Ethnomethodologie keine Rationalität an sich, keine objektive, sondern eine Rationalität, die mit einem jeweiligen Handeln verbunden ist“* (Abels 2010: 118), was für diesen Fall viel

Raum für die Interpretation der spielerischen Interaktionen der Kinder lässt. Diese Welt ist für die Kinder rational, da sie je nach Bedingungen und Eigenschaften ihrer Aktivitäten Strategien entwickeln, die sie das Verhalten ihrer Spielpartnerin antizipieren lässt und sie sich dann folglich angepasst verhalten können, also rational interagieren. *„Jeder Faktor, den wir als Bedingung für irgendeine der Eigenschaften von Aktivitäten annehmen, ist ein Faktor, der eine Bedingung für die Rationalitäten darstellt“* (Garfinkel 2012: 55).

Das bedeutet, dass Faktoren des Settings wie Anzahl der InterakteurInnen, räumliche Gegebenheiten, musterbasierte Regeln, Symbolsysteme, Routinen usw. *„als maßgeblich für die rationalen Eigenschaften von Handlungen, die von der Einstellung des Alltagslebens bestimmt werden, angesehen werden müssen“* (Garfinkel 2012: 56). Die genannten Faktoren werden in dieser Studie auch mittels EM erforscht. Diese stellen sich für die Kinder in deren Alltag, vor allem in ihrer Interaktion auf Englisch, welche sich hauptsächlich in ihrer Spielwelt manifestiert, als „rational“ dar.

Der ethnomethodologische Zugang ermöglicht, die Eigenheiten des Settings zu erforschen und betont die Wichtigkeit der sozialen Prozesse, die in diesem spielerischen Rahmen durch die Interaktion zwischen den Kindern und AVM-Wirklichkeiten herstellen. *„Sinn und Wirklichkeitscharakter sozialer Objekte werden nicht länger gesehen als Resultat der Verwendung von für sich isolierbaren Darstellungspraktiken, vielmehr werden Objekte und Darstellung als eine Einheit, als ein in der Ausführung sinnlich-körperlicher Tätigkeiten sich realisierendes Ganzes verstanden“* (Bergmann 2015b: 131).

Das sprachliche Verhalten der Kinder kann anhand der EM in Bezug auf den Kontext und die Situation verortet werden, sie thematisiert bzw. berücksichtigt die verschiedenen Kommunikationsaspekte im Alltag der Kinder wie z.B., was in welcher Sprache gesagt wird, was wirklich damit gemeint ist, was mittels nonverbaler Symbole kommuniziert wird, welche Rolle die Abwesenheit einer Sprache in dieser Interaktion spielt, Sprachmischungen usw. Bei der Interaktion mehrsprachiger Kinder wurde lange die Sprachmischung als „Fehler“ betrachtet, mittlerweile wird es deutlich, dass dadurch Kinder etwas Bestimmtes kommunizieren, auch wenn ihnen das nicht immer bewusst ist. Es gibt bei manchem

Sprachverhalten erkennbare Muster (Schneider 2015). *„Für die EM ist der Sinn sprachlicher Äußerungen in sozial organisierten Handlungszusammenhängen strukturell ungewiss. Die Vagheit und der elliptische Charakter von Aussagen gelten im Alltag jedoch nicht als »Fehler«, sondern sind als situationsangemessenes Verhalten sozial sanktioniert; die Kommunikationspartner, die ja von pragmatischen Handlungsmotiven geleitet werden, vertrauen darauf, dass der jeweils andere schon verstehen werde, was man mit seiner Äußerung gemeint hat, und das, was man selbst momentan nicht verstanden hat, einen Sinn hat, der sich im weiteren Lauf des Gesprächs noch klären wird“* (Bergmann 2015b: 128).

Diese „Muster der Normalität“ werden durch Sozialisation festgelegt. In ihrer Spielwelt stellen die Kinder ihre eigenen Regeln auf, die dann im Alltag als selbstverständlich gelten, sie werden aus erkennbaren Mustern abgeleitet und sind in den verschiedenen Settingssituationen wieder erkennbar, welche die Kinder selbst durch ihr Handeln konstruieren. *„Die Ethnomethodologie zeigt, dass wir in der Lage sind, aus kleinen Anzeichen eine ganze Situation zu konstruieren“* (Abels 2010: 119). Diese Muster der Normalität werden auch in der Sprachauswahl sichtbar, jede Sprache besitzt eine Funktion, sodass sie in der passenden Situation benutzt werden kann.

Die Mehrsprachigkeit der Kinder ist hier jedoch nur einer der Aspekte, die das Setting definieren. Das Hauptinteresse dieser Studie liegt beim Erwerb der englischen Sprache der Kinder mittels AVM. Die menschliche Interaktion mit nichtmenschlichen Gegenständen wurde von Garfinkel im Rahmen der EM schon Mitte der 70er Jahre thematisiert. Er arbeitete an dieser Weiterentwicklung der EM und veröffentlichte sie später als „studies of work“. Dieser Teil der EM zielt darauf ab, für *„die Beschreibung des Gebrauchs von Maschinen und Computern nicht allgemeine Schemata zu entwickeln, sondern aus den situativen Details der Verwendung von Objekten und Informationen (etwa auf einem Bildschirm) die »identifying features« (Garfinkel) dieser Arbeit zu bestimmen“* (Bergmann 2015b: 133). Sie enthalten auch Praktiken und Fähigkeiten, die z.B. zum Ausüben eines Berufs notwendig sind.

Diese Studien betrachten die Interaktion „face to screen“ als real, dadurch kann man von einer sozialen Interaktion ausgehen, und sie erforschen die „Human-Computer-Interaction“ (HCI)

sowie die „Computer-Supported-Cooperative-Work“ (CSCW) mit allen ihren Elementen, wie Menschen spezielle Fähigkeiten für die Handhabung von Maschinen anwenden müssen, die den Arbeitsprozess beeinflussen und steuern. In meinen Fall wird die Interaktion „face to screen“ als hilfreiche Ressource in Anspruch genommen, Knorr Cetina (2012) bezeichnet dieses Phänomen als „synthetische Situation“ (vgl. Knorr Cetina 2012: 81-109). Vor allem für Kinder im Vorschulalter stellt die Interaktion mit AVM eine reale und soziale Interaktion dar, aus diesem Grund kann ein so interaktiver und sozialer Prozess wie der Spracherwerb auch mittels AVM erfolgen (vgl. Knorr Cetina 2012 und Kirch 2009). Unter dieser Annahme wird die Organisation der Familie, vor allem ihr AVM-Konsum, als eine Alltagspraktik unter der Perspektive der EM betrachtet, welche die Hauptquelle des Erwerbs des Symbolsystems Englisch für die Kinder darstellt.

Für Goffman (1972) und seine „Interaktionsordnung“ stellen die Interaktionen zwischen Menschen und Maschinen keine Interaktion dar, er thematisiert eine „interaktionsfreie Kommunikation“ für Menschen, die bspw. schriftliche oder audiovisuelle Medien erleben (vgl. Knorr Cetina 2012). Für mich beinhaltet Kommunikation in seiner grundlegendsten Definition selbstverständlich eine Art von Interaktion „[a]lso ist das, was man traditionell als das Wesen der Kommunikation ansieht, nämlich die »Übertragung« von Information (Nachrichten, Bedeutungen etc.) [...]“ (Luhmann 1992: 27), oder im Sinne von Meads symbolischer interaktionistischer Definition von Kommunikation: „Im Prozess der Kommunikation reagieren die Individuen wechselseitig auf ihr Verhalten und verständigen sich fortlaufend über den Sinn des Handelns. Kommunikation besteht in jeder Form wechselseitigen Verhaltens, im Wesentlichen aber erfolgt sie in Form der Sprache. Sprache ist Symbolisierung von Erfahrung“ (Meads, zitiert nach: Abels 2009: 40). In diesem Fall können die Kinder auf AVM unterschiedlich reagieren, z.B. indem sie den AVM antworten, nachsprechen oder mitsingen, wie bei interaktiven Filmen oft aufgefordert wird, oder auch mit nonverbalen Reaktionen sowie durch die Intensität der Aufmerksamkeit, indem sie das Gerät ein- oder ausschalten, einen bestimmten Film auswählen etc., oder heutzutage auch mittels sprachgesteuerter Software. Aber natürlich findet die Hauptkommunikation zwischen den Geschwistern statt, die je nach Situation auch mittels des Symbolsystems Englisch interagieren, das sie durch AVM erfahren.

Kommunikation bedeutet für mich den Austausch von Informationen zwischen mindestens zwei AkteurInnen, auch wenn sie sich nicht physisch am selben Ort befinden. Der „Austausch“ zwischen Receptor und Interlokutor stellt für mich die „Aktion“ dar, und die Beteiligung von mindestens zwei AkteurInnen das „Inter“, also eine „Inter-Aktion“. Diese Interaktion kann meiner Meinung nach auch durch AkteurInnen nicht-menschlicher Natur bzw. durch Medien stattfinden, wie bspw. Kommunikation mittels Telefon, Chat, E-Mail, AVM, Zeitungen usw. Für mich sind beide Konzepte unabhängig von den Kommunikationsumständen, wie z.B. das Kommunikationsmedium oder der physische Aufenthaltsort u.a., miteinander verbunden, da man beim Kommunizieren interagiert und beim Interagieren kommuniziert.

Und dennoch prägt Goffmans (1956) ethnomethodologisch beeinflusster Ansatz diese Studie, wenn auch in indirekter Weise, da er „[...] *auf soziologische Informationen durch relative Verfremdungen sozialer Wirklichkeit, und zwar der vertrauten Wirklichkeit des Alltagslebens*“ (Goffman 1956, zitiert nach: Willems 2015: 44) zielt. Durch eine bewusst erzeugte Distanzierung erkennt Goffman (1956) die Signifikanz von selbstverständlich bekannten Elementen des Alltags, was durch weithergeholte Vergleiche sowie sein Verhalten beim Beobachtungs- und Analyseprozess gelingt. Für ihn findet dieser statt, wenn er sich darin als Zuschauer in einem Bühnenspiel betrachtet. Für mich waren solche Überlegungen hilfreich, wenn ich das Forschungssetting beobachtete, da ich mich immer wieder selbst beobachten musste, aber vor allem bei der Interpretation der Daten und der Inklusion meiner Selbstreflexion. Ich machte diesen Schritt, indem ich vom Alltag zurücktrat, um reflexiv und analytisch über das Setting nachzudenken.

Goffmans (vgl. Willems 2015:45) Vorstellung, das Geschehen im Setting als Theaterspiel zu sehen, hilft dabei, sich nicht an die „Pets“, die Glaser so fürchtet, zu binden und sorgt für kreative Ideen, die selbstreflexive Perspektiven innerhalb der reflexiven GTM und der Autoethnografie erweitern. „*Viele <Entdeckungen> Goffmans verdanken sich seinen perspektivisch reflektierenden und distanzierenden «Rahmungen», die dem Selbstverständlichen und Bekannten neue Signifikanzen verleihen (vgl. Williams 1988, S.73).* Wichtig ist hierbei, dass Goffman auf Interpretationsmittel zurückgreift, die wie das Theater

oder das Spiel eine zwar eigene, aber auch dem zu analysierenden Gegenstandsbereich ähnliche Sinn- und Wirklichkeitssphäre darstellen. Auf dieser Basis steht eine «komparative Analyse» (Goffman), die systematisch und empirisch gehaltvoll zur Feststellung sowohl von Identitäten und Verwandtschaften als auch von Unterschieden führt“ (Williams 1988 und Goffman 1956, zitiert nach Willems 2015: 45).

2.6.1 Ethnomethodologie und *Grounded-Theory-Methodologie*

Auch wenn EM eine vollständige Methodologie darstellt, die eigene Kodier- bzw. Analyseverfahren vorschlägt (Garfinkel 1967), wendete ich sie hier als Teil des Beobachtungs- und Interpretationsrahmens zusammen vor allem mit dem symbolischen Interaktionismus an, wodurch ich die Interaktion zwischen den Kindern und den AVM als Alltagspraktik erforschte. Die Auswertung der Daten wurde mittels reflexiver GTM durchgeführt. Die Natur der EM lässt solche methodologischen Kombinationen zu, da ihr Schwerpunkt, so wie bei der Konversationsanalyse, beim Forschungsphänomen bzw. -objekt liegt und nicht bei der Methode. *„Die unbedingte Orientierung hin auf die Sache und die Nachrangigkeit der Methode ist vielleicht der bedeutendste - wenngleich durchaus ambivalente - Beitrag, den Ethnomethodologie und Konversationsanalyse durch ihr eigenes Exempel zu einer allgemeinen Methodologie der qualitativen Sozialforschung beisteuern“* (Bergmann 2015a: 62).

Paul ten Have stellt fest, dass EM mit anderen Methoden kombiniert werden kann, so wie ich es in diesem Fall tat, da ich Methodologien und Strategien aussuchte, die die Umstände des Settings und die Eigenheit des Phänomens respektierten und favorisierten. *„Ethnomethodology cannot be said to have one specific method. Instead, the methods that ethnomethodologists would use in a particular case should be adapted specifically to the character and circumstances of that case in the light of ethnomethodology’s interest“* (Paul ten Have 2008: 294).

EM stellt eine epistemologische Strategie dar, die es mir erlaubt, meinen Alltag und den meiner Kinder aus einer wissenschaftlichen Perspektive zu betrachten, durch sie kann man die Rationalität in der Welt der Kinder erkennen und detailliert die im Setting stattgefundenen Interaktionen analysieren, auch diejenigen, die für die AkteurInnen als selbstverständlich wahrgenommen werden. Sowohl EM auch als reflexive GTM suchen in den Daten nach wiedererkennbaren Mustern, wodurch die Alltagspraktiken der AkteurInnen verstanden und zugleich die sozialen Situationen, in denen das Phänomen auftritt, definiert werden. *„Letztlich bietet die Ethnomethodologie der Sozialforschung weder ein eigenes umfangreiches Programm noch gänzlich neue Methoden an. Sie erweist sich aber als sinnvoll, wenn unproblematische, vertraute, alltägliche, soziale Situationen oder intuitiv verständliche Äußerungen analytisch aufgelöst werden sollen“* (Lamnek 2010: 42).

EM verlangt natives Wissen für die Interpretation der Daten, da ihr prinzipieller Forschungsgegenstand die Alltagspraktiken einer sozialen Gruppe sind, die anhand eigener Codes und durch einen hermeneutischen Prozess verständlich werden. *„Eine Strategie, um erfahrbar zu machen, dass solche unveränderlichen Merkmale existieren und beobachtet werden können, ist es das implizite Wissen der Mitglieder herauszufordern; eine Art „Amnesie sozialer Strukturen“ (Garfinkels Originalaussage) kann am ehesten dazu führen, und eine eingespielte Interaktion kann (zumindest kurzfristig) verwirrend sein und oder abgebrochen werden oder erfordert zumindest ein Umdenken im Verständnis bzw. der Bewertung einer Situation durch das „Mitglied““* (Cicourel 2012: 120).

EM stellt eine passende Methodologie dar, da es sich hier um eine Einzelfallstudie handelt, die u.a. den AVM-Konsum der Kinder auf Englisch erforschen soll und in Folge die Nutzung dieser Sprache in deren Alltag, und wie diese organisiert ist. Für die Kinder gelten die Interaktionen mit AVM als real, sie nutzen Englisch, um Wirklichkeiten vor allem innerhalb ihrer Spielwelt, aber auch fallweise in ihrer sozialen Welt zu konstruieren, was als Konsequenz den Englischspracherwerb mittels AVM den BeobachterInnen als eine Tatsache erscheinen lässt. Es haben sich mit Hilfe der *„[...] EM zahlreiche Einzelstudien mit der Frage befasst, wie in unterschiedlichen Organisationen »Tatsachen« hergestellt werden“*

(Bergmann 2015b: 129) EM stellt sich als ein nützliches Werkzeug für das Durchleuchten der alltäglichen Nutzung der englischen Sprache in der rationalen Realität der Kinder dar.

3. Auswertung des Materials: Kodieren in der Tradition der GTM mit Vorwissen

*„Forschung ist harte Arbeit, es ist immer ein Stück Leiden damit verbunden.
Deshalb muss es auf der anderen Seite Spaß machen.“*

Anselm L. Strauss

Auf Grund meiner akademischen Ausbildung neigte ich am Anfang der Studie dazu, den Prozess des Erwerbes der englischen Sprache als eine Auswirkung der Medienrezeption zu betrachten, aber durch eine offenere und durch Kontext und Bedingungen verbundene Sicht wurde mir bewusst, dass der Erwerb einer Sprache ein holistisches Phänomen darstellt, worin verschiedene Faktoren und Elemente zusammenspielen und ich deswegen weiter nach passenden Methodologien suchen sollte, die ausführlich alle im Setting beinhalteten Elemente durchleuchten könnten. Auch wenn nachträglich die Auswahl der Methoden sehr logisch und naheliegend erscheinen mag, war am Anfang, auf Grund der einzigartigen Merkmale des Forschungssettings und meiner Position darin, diese nicht selbstverständlich, auch weil nicht alle ForscherInnen meine Einstellung dazu billigen.

Im Wintersemester 2012 besuchte ich ein Forschungsseminar bei Prof. Dr. Uwe Flick. Er half mir, meine Methode zu legitimieren und mir in der Folge über die weitere Vorgangsweise klarer zu werden. Im Zuge dessen formulierte ich meine Forschungsfrage:

„Wie erfahren Kinder mittels AVM eine zusätzliche Sprache?“

Ich erkannte, dass das Wichtigste der Prozess an sich ist und nicht, ob oder wie viel Englisch die Kinder erfahren, so wie es die Logik meiner „quantitativen Wurzeln“ erscheinen ließ. Ich war dann überzeugt, GTM sei die passende Methodologie für die Auswertung meiner Daten, ich müsse sie jedoch in Kombination mit anderen Methoden benutzen, um die Elemente meines Settings zu verwerten.

Bis dahin hatte ich meine Daten anhand der GTM nach Strauss und Corbin (1996) ausgewertet, ich suchte aber parallel dazu in der breiteren Welt der qualitativen Analyse weiter nach methodologischen Perspektiven, die meinen Forschungsprozess unterstützen

könnten. Dann gab es einen Moment in meinen Forschungen, an dem ich dachte, meine Kategorien und Kernkategorien schon festgestellt zu haben. Im Wintersemester 2015 besuchte ich jedoch die Forschungswerkstatt „Methodische Wege zur Analyse qualitativen empirischen Materials“ bei Prof. Dr. Roswitha Breckner, um an meinem Material weiter zu arbeiten bzw. um zu überprüfen, ob meine bisherigen Ergebnisse schlüssig und nachvollziehbar waren.

Im Rahmen dieser Lehrveranstaltung beschäftigte ich mich sehr viel mit der Methode und den Materialien. Man konnte sich auch an Arbeiten von KollegInnen beteiligen und erfuhr dadurch vieles über andere Methoden und Techniken. So entdeckte ich den Vorschlag der reflexiven Grounded Theory von Franz Breuer (2010a), welcher mir letztendlich den Anreiz gab, eine Triangulation der Methoden aufzubauen, da Breuer durch seine Methode ForscherInnen dazu ermutigt, ihre „*nahe vor der eigenen Tür liegenden Erfahrungsschätze*“ (Breuer 2010a: 62) wissenschaftlich zu erforschen. Jedoch handelt es sich bei meinem Fall um einen viel zu nahe liegenden „*Erfahrungsschatz*“, in dem ich sogar Teil des Settings bin und dieses nicht verlassen kann. Breuer listet Techniken zur Erhöhung der theoretischen Sensibilität auf, u.a. auch „*das Hin- und Herpendeln des Forschers zwischen intensivem Feld- und Datenbezug und analytischer Distanznahme*“ (Breuer 2010a: 59). Auf Grund meiner Rolle im Setting konnte ich diese Vorgangsweise nicht ausüben, deswegen bezog ich den autoethnografischen Zugang in meine Arbeit mit ein, welcher bei der Auswertung der Daten und der kompletten Analyse meine Position thematisiert und legitimiert. Ich besuchte weitere zwei Semester diese Forschungswerkstatt und durfte im Rahmen dieser in der Gruppe an meinem Material arbeiten und die verschiedenen Kodierprozesse durchführen.

Reflexive GTM und Autoethnografie bevorzugen die Nutzung von Forschungstagebüchern. Beide methodologischen Vorgängen sind sich in der Auffassung einig, was diese umfassen sollen bzw. können: „*In das Forschungstagebuch kann und soll unter unserem Arbeitsmodus „alles“ hinein: von theoretischen Ideen, Lesefrüchten, Feldbeobachtungen, Tageserlebnissen mit potentielltem Themenbezug, von ausgelösten Erinnerungen aus der eigenen Lebensgeschichte, Sympathie- und Antipathie-Reaktionen auf Personen im Untersuchungsfeld, bis hin zu nächtlichen Träumen, die etwas mit dem Thema zu tun haben*

könnten“ (Breuer 2010a: 129). Also alles was zur Ausarbeitung der Forschung beitragen könnte und nach der Autoethnografie sogar intime und subjektive Elemente: *„Autoethnograf/innen müssen sich zur Analyse nicht nur ihrer methodologischen Werkzeuge und der Forschungsliteratur bedienen, sondern sie müssen persönliche Erfahrungen auch nutzen, um Facetten kultureller Erfahrung Insidern und Outsidern zu veranschaulichen“* (Ellis/Adams/Bochner 2011: 347). Mittels Tagebücher können ForscherInnen ihre Erfahrungen und Ideen festhalten, um sie später zu organisieren, zu ergänzen und weiter zu bearbeiten, um diese danach in ihre Forschung zu inkludieren. Dank dieser beiden Ansätze war es mir möglich, meine zwei Tagebücher zu vereinen bzw. zu ergänzen. Die im „Tagebuch für Forscher“ beinhalteten Informationen, Eindrücke, Selbstreflexionen, Erfahrungen, Ideen, Gedanken, Gefühle, Erlebnisse usw. durfte ich bei der Auswertung meines Beobachtungstagebuches berücksichtigen und inkludieren.

Die Einbeziehung der Selbstreflexion der ForscherInnen und deren Bewusstsein ihrer Rolle im Forschungssetting sind die Grundmerkmale beider Methodologien. Es ist sinnvoll, sich während des ganzen Prozesses und durch jede einzelne Phase hindurch damit auseinanderzusetzen. Dank solcher Überlegungen werden die Resultate jedes methodologischen Schrittes vervollständigt, und das wirkt sich auf die Arbeit positiv aus. Für ForscherInnen besteht nach Breuer (2010a) so die Möglichkeit *„[ü]ber Personrelevanz in Handeln und Interaktionen, bei Ereignissen und Entscheidungen im Untersuchungsfeld und bei der Weichenstellung für das eigene Forschungsprojekt nachzudenken, darüber mit den angesprochenen Hilfsmitteln und Verfahren zu reflektieren [und auf] deren Bedeutung für das Thema zu fokussieren - all dies kann zu jeder Phase des Forschungsprozesses sinnvoll sein und stattfinden“* (Breuer 2010a: 136).

Mit Hilfe der neuen Methodologien interpretierte ich meine Materialien weiter bzw. wertete sie wieder neu aus. Dies bedeutete, dass durch die Prozeduren der reflexiven GTM und der Anwendung der Autoethnografie, des symbolischen Interaktionismus und der Ethnomethodologie neue Kategorien emergierten. Aus diesen kristallisierte sich eine treffendere Kernkategorie heraus, die wiederum als Konsequenz einen neuen roten Faden

hervorbrachte, der meine aus den Daten gewonnene Theorie in eine ganz andere Richtung lenkte.

Mein Forschungsschwerpunkt wechselte von der reinen Präsenz der Sprache zu deren Funktion. Es stellte sich heraus, dass das Wichtigste der Sinn und die Intention sind, mit denen die Kinder Englisch nutzen, da sich die Kinder die Sprache nach ihrer pragmatischen Funktion angeeigneten und deswegen die meisten Kategorien auf die Funktion der Sprache(n) verwiesen.

3.1 Kernkategorie: Funktion der Sprache

„Auch das Denken in der lebensweltlichen Einstellung ist pragmatisch motiviert“

Alfred Schütz und Thomas Luckmann

Diese Erkenntnis von Schütz und Luckmann wurde auch in der Auswertung meiner Daten sichtbar und daraus leite ich ab, dass der Spracherwerb ebenso pragmatisch motiviert ist. Es stellte sich heraus, dass sich innerhalb meines Settings die Kinder Englisch nach seinen Funktionen aneigneten, im Gegensatz zu anderen Sprachen, die in der Lebenswelt der Kinder vorkamen, aber keine Funktionen erfüllten und aus diesem Grund nicht angenommen wurden, wie ich in Punkt 3.1.1 erklären werde.

Aus den verschiedenen Funktionen der Sprache resultierten die wichtigsten Kategorien meiner Studie, welche ich in den folgenden Kapiteln detailliert beschreiben werde. Sie lassen sich in zwei Gruppen unterteilen, in sozial vorgeschriebene und in von Seiten der Kinder gesetzte Funktionen.

Die Funktionen des Englischen, die sich aus sozialen Kontexten ergeben, sind:

- Kommunikationssprache
- Sprache als Kulturträger und als Element der Identitätsbildung und Gruppenzugehörigkeit

Die von Seiten der Kinder nach pragmatischen Prozessen gesetzten Funktionen des Englischen sind:

- Sprache für Selbstgespräche
- Spielsprache
- Ersatzsprache

Diese Funktionen wurden im Setting erst im Laufe der Zeit festgelegt bzw. definiert. Daraus folgt die Frage, wie diese entstanden sind, bzw. wie ich mit Hilfe der GTM auf diese aufmerksam geworden bin. Durch den offenen Kodierprozess sammelte ich in vivo Codes, die später zur Kategoriebildung beigetragen haben. Diese Codes bezogen sich hauptsächlich auf Orte, Situationen, Kontexte, Bedingungen und Strategien, deren Zusammenhänge den Kindern den funktionalen Raum schufen, Englisch zu nutzen.

Beim Prozess des axialen Kodierens erkannte ich eindeutige Muster, aus denen sich Kategorien herauskristallisierten, die sich auf die verschiedenen Funktionen der Sprache zurückführen ließen. Beim selektiven Kodieren suchte ich nach Interaktionen und Zusammenhängen zwischen den Kategorien und Subkategorien innerhalb meines Settings. So kam ich zu der Erkenntnis, dass das gemeinsame Merkmal der bis dahin entstandenen Theorien die Funktion der Sprache per se war, wie diese mit verschiedenen Intentionen und nach verschiedenen Strategien je nach Situation und Kontext gebraucht wurde. Das Resultat aus den drei Kodierprozessen nach GTM meiner Daten wird in folgender Abbildung illustriert:

Selektives Kodieren:

Wie lernen Kinder eine zusätzliche Sprache mittels AVM?

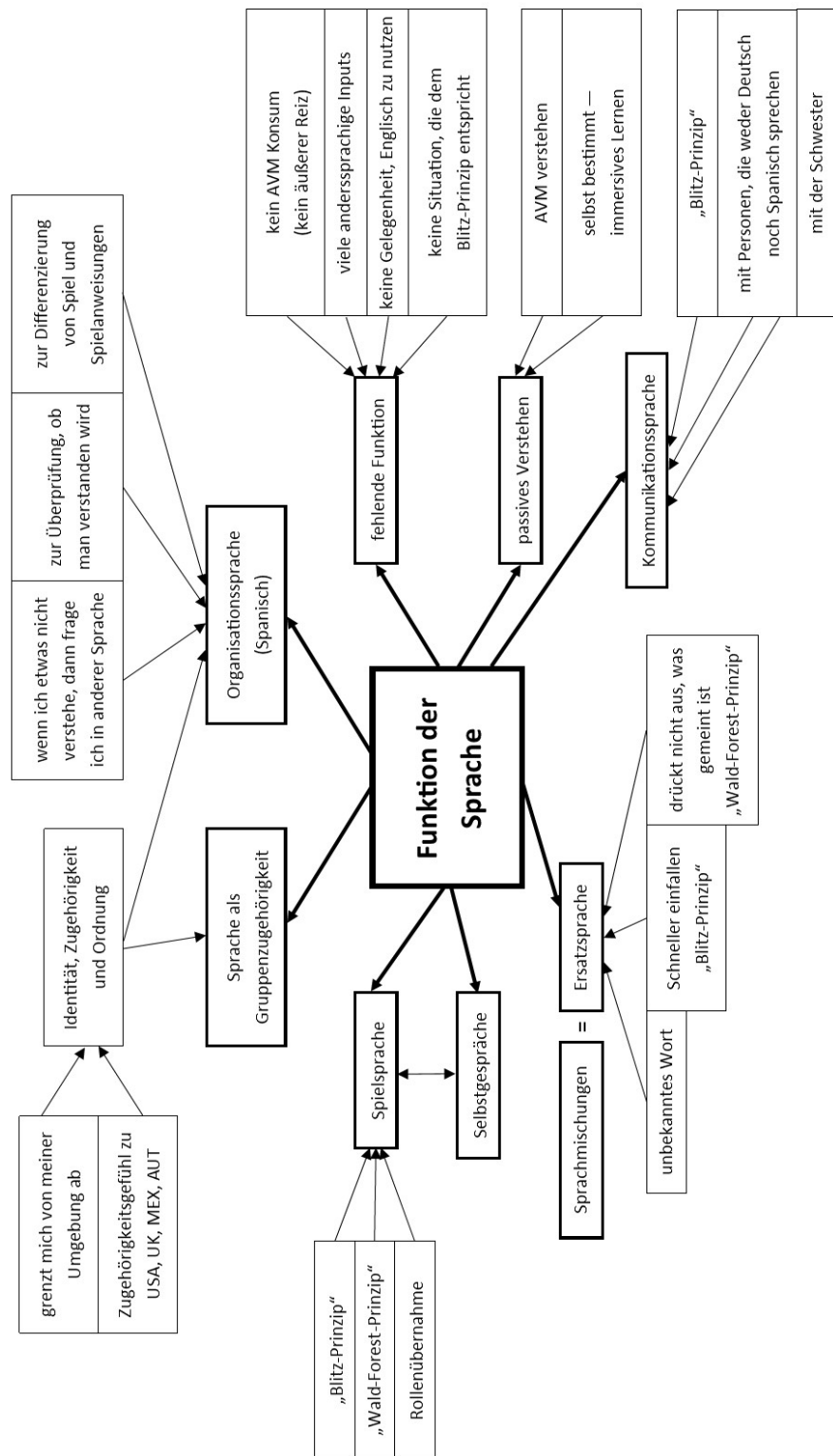


Abbildung 1: Resultate des selektiven Kodierens

Anhand der Abbildung wird nachvollziehbar, wie sich die Zusammenhänge innerhalb des Settings darstellen lassen und wie sich alle Elemente unter dem „Etikett“ „Funktion der Sprache“ klassifizieren und organisieren lassen. Im folgenden paradigmatischen Modell wird die Funktion der Sprache innerhalb meines Settings begreifbar:

Phänomen

Das Erlernen einer Sprache nach ihren pragmatischen Funktionen.

Ursächliche Bedingungen

- Englisch stellt für die Kinder einen selbstverständlichen Teil ihres Alltags dar und wird als solcher angenommen.
- Kleine Kinder fühlen sich von AVM angezogen, aus der „Notwendigkeit“, diese verstehen zu wollen, eignen sie sich zuerst einmal das dazu gehörige Symbolsystem an.
- Dank der Berücksichtigung des Alters der Kinder in der Auswahl der DVDs (Vorselektion) wird ihnen ermöglicht, sich die Sprache aufbauend anzueignen.
- Nachdem die Kinder weitere Sprachen beherrschen, können sie durch diese verschiedene Verbindungen und Vergleiche durchführen, was sich beim Erwerb der zusätzlichen Sprache positiv auswirkt.

Eigenschaften

Englisch ist ein sehr weitverbreitetes Kommunikationsmittel, es erlaubt häufig die Kommunikation zwischen Menschen, die nicht dieselbe Muttersprache beherrschen, da es die meistgesprochene bzw. geschriebene Sprache der Welt ist. Man bekommt schnellen Zugang dazu und die meiste Information im Netz ist auf Englisch (vgl. Herczeg 2006). Aus diesem Grund ist Englisch sehr präsent im Alltag der Menschen. Für mich funktionierte der Erwerb des Englischen als eine weitere Sprache auch deswegen so gut, weil man anhand ihrer Popularität leicht englischsprachige Quellen findet, die Erwerb und Praxis dieser Sprache unterstützen. Daher ist es denkbar, dass solche Resultate bei anderen Sprachen nicht so leicht zu erzielen wären.

Spezifische Dimensionen

AVM erweisen sich als geeignete Medien zur Unterstützung des Erwerbs einer zusätzlichen Sprache, durch die Kombination von Ton und Bild können sie Symbole und Konzepte vermitteln. AVM, speziell DVD-Formate, können in verschiedenen Sprachen abgespielt werden, sodass man die passende je nach Bedarf auswählen kann. Die Lernumgebung AVM ermöglicht immersives Lernen (vgl. Bilandzic 2014: 273ff.), dieser Vorgang ähnelt dem Erwerb der Muttersprache, die ohne „Übersetzungen“ erfahren wird, was einen großen Vorteil bei der Aneignung dieser Sprache darstellt. Interaktive Filme fördern die Interaktion zwischen AVM und den Rezipienten, vor allem bei Kindern, da sie nicht unterscheiden, was innerhalb der AVM und der Realität passiert und vermitteln verstärkt die interaktive Facette des Englischen (vgl. „synthetische Situation“ von Knorr Cetina 2012).

Möglichkeit für Konsequenzen

Englisch stellt ein wichtiges Mittel für die Kommunikation nach außen dar, dies ermöglichte es meinen Kindern, es früh in sozialen Kontexten als Kommunikationssprache nach außen hin anzuwenden. Durch die Selbststeuerung des AVM-Konsums konnten sie sowohl ihren Rhythmus beim Erwerb der Sprache als auch weitere Sprachfunktionen bestimmen. Dies etabliert eine positive Verbindung mit Englisch und konsolidiert es als eine vollwertige Sprache, die die Kinder nicht sprechen müssen, sondern sprechen wollen, sie entscheiden sich zum Unterschied zu ihren Muttersprachen für den Erwerb dieser Sprache.

Kontext

Aus den Prozessen des offenen, axialen und selektiven Kodierens nach der GTM ergaben sich fünf Hauptfunktionen des Englischen innerhalb meines Settings: Sprache für Selbstgespräche, Spielsprache, Ersatzsprache, Kommunikationssprache und Sprache als Kulturträger und Element der Identitätsbildung und Gruppenzugehörigkeit.

Englisch als Selbstgesprächssprache wurde in verschiedenen Einträgen meines Tagebuchs sichtbar und dokumentiert Situationen, in denen die Kinder allein spielten oder sich selbst vor dem Spiegel im Badezimmer auf Englisch ansprachen. Durch Monologe setzten sie sich mit der Sprache auseinander und lösten damit einen Prozess aus, in dessen Verlauf für sie die Sprache von fremd zu eigen wurde, eben inhärent (siehe Kapitel 4.4).

Die Kategorie Englisch als Spielsprache definiert sich aus jenen Einträgen, in denen die Kinder allein oder zu zweit vorwiegend auf Englisch spielten. Englisch als Ersatzsprache umfasst Einträge des Tagebuchs, in denen die Kinder auf Deutsch oder Spanisch sprachen und Anglizismen einsetzten.

Englisch als Kommunikationssprache repräsentiert jene Fälle, in denen die Kinder auf Englisch kommunizierten, das kann innerhalb der Familie oder auch nach außen hin geschehen sein, vor allem in Griechenland und in internationalen Kontexten wie UNO oder Botschaftsevents.

Zu Englisch als Kulturträger und als Element der Identitätsbildung und Gruppenzugehörigkeit gehören Einträge meines Tagebuchs, in denen die Kinder über ihre Identität sprachen, wie sie sich selbst betrachteten und ihre Sprachen als Teil ihres Selbstbildes wahrnahmen, aber auch z.B. Situationen, in denen ihnen bekannte Kulturelemente Anschluss zu bestimmten Gruppen ermöglichten. Es passierte aber auch manchmal das Gegenteil, wie ich in der Situation in Teil 1.1 beschrieb: Die Kinder erkannten keine deutschsprachigen Kinderlieder, dies ließ sie in diesem Moment nicht als Teil des österreichischen Sozialumfeldes erscheinen.

Handlung und Strategien

Wir als Eltern ließen die Kinder ihren AVM-Konsum größtenteils selbst gestalten, Dauer und Auswahl der Inhalte blieben ihnen überlassen sowie das Wo und Wann. Durch Selbstbestimmung sollte die Aufnahmefähigkeit und Offenheit für Englisch erhöht werden, mittels dieses nicht fremdgesteuerten Vorgehens erzielten wir eine „neutrale“ Beziehung zwischen unseren Kindern und AVM und eine positive Verbindung der Kinder zu Englisch, sodass sie es gerne aufnahmen und anwendeten.

Intervenierende Bedingungen

Meine Familie ist bikultural, wir versuchen aus diesem Grund, den Kindern Mehrsprachigkeit und Multikulturalität durch den Besuch von Events dieses Charakters und durch Interaktion mit Menschen mit ähnlicher familiärer Situation als positiven Teil des Lebens zu vermitteln.

Die Interaktion auf Englisch zwischen den Geschwistern war und ist ein bestimmender Faktor für den Erwerb der Sprache, Sprachen lernt man, indem man mit anderen interagiert (vgl. Bruner 1995). Aus diesem Grund spielte die Schwester eine wesentliche Rolle beim Erlernen dieser Sprache, erst durch das Spielen und Interagieren mit der Schwester bekam Englisch

weitere Funktionen zugeschrieben als nur das Verstehen der AVM. Aus diesem Grund kann ich mir ähnliche Resultate bei Einzelkindern nicht vorstellen, außer es gäbe jemanden, der mit ihnen auf Englisch interagiert.

Fehlende Funktion

Die in den Einträgen meines Tagebuchs enthaltenen Daten geben Hinweis auf die Relevanz der jeweiligen Funktion, nach der Englisch in verschiedenen Situationen und Kontexten angewendet wurde. Dennoch gibt es eine weitere Kategorie, nämlich die „fehlende Funktion“, welche sich als bedeutungsvoll erwies. Erst durch temporäre Abwesenheit des Englischen konnte ich seine Eigenschaften, spezifischen Dimensionen, Möglichkeiten für Konsequenzen, Handlungen und Strategien und die ursächlichen und intervenierenden Bedingungen definieren, unter denen Englisch im Setting erschien, wie in Kapitel 3.2.6 ausführlich beschrieben.

3.1.1 Theoretische und philosophische Gedanken rund um das Aneignen einer Sprache nach deren Funktion(en)

Bei der Auswertung der Daten anhand der GTM empfehlen Strauss und Corbin „[...] *eher analytisch als deskriptiv über die Daten nachzudenken*“ (Strauss/Corbin 1996: 64). Dies motivierte mich dazu, die Resultate analytisch mit anderen Perspektiven bzw. bestehender Literatur zu vergleichen und diese durch die emergierende Theorie zu komplementieren, zu widerlegen oder einfach nur zu verstärken. Ich fand folgende interessante Überlegungen verschiedener Autoren im Sinne von Spracherwerb in Bezug auf die verschiedenen Funktionen, die eine Sprache erfüllen kann bzw. wie durch die pragmatische Funktionalität einer Sprache diese überhaupt erst erworben wird, sodass das Individuum mit seiner Umwelt und seinen Mitmenschen interagieren kann.

Die Sprache ist Teil der Umwelt, welche der Mensch durch sein Handeln begreift und ihn einer Nutzung und einer Bedeutung zuordnet. „*Dabei wurde unterstellt, dass das Denken und Handeln des Menschen von der Erwägung des Nutzens abhängt, der sich aus dem Handeln ergibt*“ (Abels 2010: 14). Nach dieser Prämisse könnte beim ersten Eindruck des Settings das

Englisch ohne vorgegebene pragmatische Nutzung erscheinen. Aber das Erlernen der Sprache stellt für meine Kinder eine intrinsische Motivation dar, nämlich ein selbstbestimmtes Handeln, da sie sich dazu entscheiden, selbst Teil dieser Umgebung zu sein und sich das dazu gehörende Symbolsystem aneignen, um innerhalb dieser Umwelt „interagieren“ zu können. So entsteht eine Nutzung des Englischen in der Umgebung der Kinder. Für mich handelt es sich um eine nicht fremdgesteuerte Handlung, da die Kinder immer eine Alternative zum AVM-Konsum haben. Sie können den Fernseher ausschalten, weggehen, -schauen oder -hören. Durch diesen selbstbestimmten Freiraum konsumieren sie AVM aus eigener Initiative heraus und bestimmen selbst, was, wann und wie lang sie es tun.

Der Mensch eignet sich eine Sprache an, um seine Umwelt zu verstehen. Durch das Verstehen kann der Mensch auf seine Umwelt wirken, um innerhalb dieser handeln zu können. Ohne Aneignung des passenden Symbolsystems würde der Mensch isoliert bleiben. Mit zunehmendem Alter lernt der Mensch mehr Symbole kennen, sodass sein Handeln immer komplexer wird. Jeder Mensch „[sollte seine] *Lebenswelt zu jenem Grad verstehen, der nötig ist, um in ihr handeln und auf sie wirken zu können*“ (Schütz/Luckmann 2003: 33). Das Kind lernt schnell, dass jede Aktion eine Reaktion auslöst, und so eignet es sich verschiedene Symbolsysteme an, inklusive Sprache, die anhand ihrer Funktionen und pragmatischer Nutzung durch das Individuum an Bedeutung gewinnen. Sprache dient als Medium, um Kommunikationsbedürfnisse zu erfüllen. Bruner legt dar, wie der Säugling diese Funktion schnell entdeckt und „[sein] *Verhalten schon sehr früh die Züge eines Mittel-Zweck-Zusammenhanges und aktiver Suche aufweis[en]*“ (Bruner 2008: 19). Wenn man anhand dieser These das Geschehen innerhalb des Settings betrachtet, so wird deutlich, dass die Kinder sich Englisch aneignen „mussten“, um ihre Medienumwelt zu verstehen. Englisch stellt das Mittel dar, das den Kindern den Medienkonsum (= Zweck) ermöglicht. Ohne das „Knacken des Codes“ können die Medien nicht vollständig rezipiert werden. Dieser Ansatz lässt sich anhand des Tagebucheintrags vom 2. Dezember 2012 treffend illustrieren. Eine Dame befragte das ältere Kind über seinen AVM-Konsum: „Verstehst du alles, was du im Fernsehen siehst?“ Das Kind antwortete sinngemäß: „Man versteht nicht alles, aber jedes Mal verstehst du es besser, und darum macht es auch jedes Mal mehr Spaß. Es klingt auch schöner das Fernsehen auf Englisch als auf Deutsch oder Spanisch, natürlich könnten wir Fernsehen auf Deutsch oder Spanisch, aber es wäre irgendwie komisch, oder? Du könntest es auch

ausprobieren“. Daraus kann man auch ableiten, dass Spracherwerb ein aufbauender Prozess ist. Hier soll Wittgensteins Aussage stützend angeführt werden: *„Der Mensch besitzt die Fähigkeit Sprachen zu bauen, womit sich jeder Sinn ausdrücken läßt, ohne eine Ahnung davon zu haben, wie und was jedes Wort bedeutet. - Wie man auch spricht, ohne zu wissen, wie die einzelnen Laute hervorgebracht werden“* (Wittgenstein 1963: 32).

Das Kind eignet sich in all seinen Sprachen nach und nach immer mehr Konzepte an und lernt, diese zu kombinieren. Es lernt deren Bedeutungen auch im kontextualen Zusammenhang. Jedes Symbol, welches das Kind erwirbt, dient als „Puzzleteil“, mit dem es ein immer kompletteres Bild seiner Sprache bzw. seiner Umwelt aufbaut. Ausgehend von diesen erworbenen „Bausteinen“ kann es selbständig weiterbauen. So Wittgenstein: *„Jedes definierte Zeichen bezeichnet über jene Zeichen, durch welche es definiert wurde; und die Definitionen weisen den Weg“* (Wittgenstein 1963: 32).

Vom Standpunkt des Konstruktivismus aus geschieht der Lernprozess bzw. die Sprachaneignung durch Erfahrungen, die der Mensch mit all seinen Sinnen macht. Durch die Verbindung dieser Erfahrungen bildet er eine eigene Interpretation der Welt. Er lernt und erlebt seine soziale Umwelt inklusive der Sprache mittels (Re)Konstruktionen von Strukturen, die seiner Sozialrealität entsprechen. Durch diese (Re)Konstruktionen ist der Mensch in der Lage, seine Sozialumgebung zu erfahren und zu verstehen (vgl. Abels 2010, Schütz/Luckmann 2003, Bruner 2008 u.a.).

Für ein besseres Verständnis und eine bessere Interaktion mit ihrer Umwelt bieten Eltern ihren Kindern im Laufe ihres Lebens verschiedene „Werkzeuge“ oder „Rüstzeuge“, jedoch werden nicht alle gleich „gut“ angenommen. Wenn man Fähigkeiten der Kinder fördern möchte, diese aber keine pragmatische Funktion für das Individuum erfüllen, kann deren Annahme zu einem sehr mühsamen und von Widerstand geprägten Prozess werden. In diesem Fall, nach der ersten Erfahrung in der griechischen „Summer School“, entschieden mein Mann und ich, dass die Kinder Griechisch lernen sollten, um mehr Kontakt zu Gleichaltrigen etablieren zu können. Wir engagierten eine griechische Lehrerin, die ein Mal in der Woche für eineinhalb Stunden ins Haus kam. Die Kinder taten sich schwer, Griechisch zu lernen und

waren schwer zu motivieren. Dank Bemühungen seitens der Lehrerin konnten die Kinder nach ein paar Wochen elementar Griechisch lesen und schreiben. Sie lernten ein paar Sätze, wie z.B.: „Wie geht es dir?“, „Wie heißt du?“, „Wie alt bist du?“, die Zahlen, Farben etc. Dies war aber nicht genug, um mit den anderen Kindern zu interagieren. Auch die Erwachsenen, die vor allem Bibi dann auf Griechisch ansprach, drückten ihre Freude und Überraschung, dass sie Griechisch lernen wollte, auf Englisch aus. Es gab außer „Komplimente-Erzeuger“ keine Funktion für das Griechische. Das Einzige, woran sich die Kinder heute noch erinnern, ist „Μην το κάνεις αυτό“, da sie diesen Ausdruck, vor allem mit ganz kleinen Kindern, die nicht Englisch konnten, oft gebrauchten. Das heißt so viel wie „Tu das nicht!“ im Sinne von „Lass mich in Ruhe!“, „Hör auf!“. Aus dieser Erfahrung leite ich daher Folgendes ab: Ohne praktische Funktion oder Anwendung ergibt sich ein hoher Widerstand, dies zu erlernen. Im Gegensatz hiezu handelt es sich beim zitierten Ausruf um etwas Brauchbares, also wird das auch erlernt. Bruner kommt bezüglich des allgemeinen Spracherwerbs zu einer ähnlichen Konklusion: *„Ebenso beginnen Kinder nicht deshalb, Sprache zu gebrauchen, weil sie dazu eine Fähigkeit haben, sondern weil sie viele Dinge nur durch ihren Gebrauch erreichen können“* (Bruner 2008: 88f.).

Aufgrund solcher Überlegungen und der Datenanalyse wurde mir klar, dass durch die Funktionalität der Sprache ein leichteres, nachhaltiges und positives Lernen erfolgt. In dieser Studie wird dann begreifbar, dass die Kinder sich das Symbolsystem Englisch aneignen „mussten“, wenn sie die AVM verstehen wollten. Dieses Verstehen der Sprache könnte eigentlich als erste Funktion des Englischen in meinem Setting gelten, ich behandle sie jedoch nicht als eine weitere Kategorie in meiner Studie, weil sie nicht als solche aus meinen Daten hervorgeht. Ich setze sie jedoch als eine intrinsische Funktion im Sinne eines Motivators voraus, um das Geschehen innerhalb der AVM verstehen zu können, sie ist eine Voraussetzung für die erfolgreiche Nutzung der Sprache und in Konsequenz für alle anderen Funktionen. Der Wunsch meiner Kinder nach dem Verstehenkönnen entstand vermutlich schon vor Beginn der Datenerhebung.

Im Sinne von übertragender Bedeutung wird hier die Funktion der Sprache betrachtet, da sich herausstellt, dass, wenn einer bestimmten Sprache keine Aufgabe zugeschrieben wird, keine

pragmatische Funktion erfüllt wird und als Konsequenz sie daher nicht angenommen wird. Als Beispiel sei das Nicht-Erlernen des Griechischen angeführt bzw. unsere ähnliche Erfahrung fünf Jahre zuvor mit dem Chinesischen. Damals wollten wir nach China auswandern. Die Kinder besuchten ein Mal pro Woche eine Stunde einen Chinesisch-Kurs. Sie hatten außer ihrer Lehrerin keine Interaktionspersonen, und sie waren nie in China, da der Umzug nicht stattgefunden hat. Wittgenstein äußert sich auch in dieser Richtung: *„Das Zeichen bestimmt erst mit seiner logisch-syntaktischen Verwendung zusammen eine logische Form. Wird ein Zeichen nicht gebraucht, so ist es bedeutungslos“* (Wittgenstein 1963: 28). Also nur anhand der Funktion einer Sprache können Kinder diese ordnen, anwenden und sich überhaupt aneignen, darum erwies sich die „Funktion der Sprache“ als die Kernkategorie meiner Analyse.

Schütz und Luckmann (2003) verdeutlichen diesen Bezug durch ihr „Pilz“-Beispiel und legen klar, wie man seine Umwelt erforscht und versteht, welche notwendigen Werkzeuge, Elemente und Symbole dafür angeeignet werden müssen und wie diese anhand deren Funktion adaptiert werden. Sie veranschaulichen dieses Phänomen mit folgender Überlegung: Man weiß, was ein Pilz ist. Aktuell kümmert man sich nicht darum, weitere Eigenschaften von Pilzen zu kennen, da man diese Information nicht braucht. Wenn eines Tages z.B. Hungersnot herrscht, muss man Pilze essen, um zu überleben. Daher wird man sich dann damit beschäftigen, welche Pilze nicht giftig sind, welche gut schmecken usw. Erst wenn eine Notwendigkeit entsteht, eignet man sich Kompetenzen an, um „das Problem zu lösen“ (vgl. Schütz/Luckmann 2003: 40f.).

Innerhalb dieses Prozesses wird jedes Symbol nach seiner Zweckmäßigkeit und Brauchbarkeit angeeignet, gelernt und geordnet. *„Von Anfang an ist das Menschenkind aktiv, indem es Regelmäßigkeiten in der es umgebenden Welt herausucht“* (Bruner 2008: 17). Im Fall von mehrsprachigen Kindern eignen sie sich verschiedene Sprachen an und sortieren sie nach verschiedenen Kategorien. Dadurch bekommt jede Sprache je nach InterlokutorInnen, Kontext, Bedingungen, Situationen oder bestimmten Konstellationen eine Funktion bzw. mehrere Funktionen. Die Sprache bezieht sich also nicht nur auf eine Person, wie das Ronjat-Prinzip besagt (vgl. Ronjat 1913), wobei dieses Prinzip (Sprache→Person) jedoch die erste

und repräsentativste Verbindung zwischen einer Sprache und ihren „HauptinterlokutorInnen“ für die Kinder beschreibt: „wie Mama“ (Spanisch), „wie Papa“ (Deutsch) und in diesem Fall „wie Dora und Diego“ (Englisch). Durch diese Kategorisierung drückt das Kind aus: Mit dieser bestimmten Sprache kann ich jeweils mit Mama, Papa oder Dora und Diego interagieren. Die Funktion dieser Sprache bedeutet also für mich, mit diesen bestimmten InterlokutorInnen zu kommunizieren und weiters alles, was zu dieser Person gehört, nämlich auch ihre dazugehörige Kultur, zu inkludieren. Als Beispiel dafür: Die Kinder lernten den Brauch von „La Piñata“ als eine mexikanische Tradition kennen. Wir bastelten einige gemeinsam und sie zerschlugen ihre ersten Piñatas gemeinsam mit mexikanischen Freunden. In späteren gleichen Situationen, jedoch in deutschsprachigen Settings, sangen sie das Piñata-Lied auf Spanisch.

Solche Faktoren wie Notwendigkeit und Zweck werden im Zusammenhang mit kulturellen und sozialen Konsensen verortet. Am Anfang handelt es sich um einzelne verbale oder nonverbale Symbole, zum Beispiel „Mama“, „Flaschi“ etc. je nach Bedarf und was das Kind bezweckt. Je älter die Kinder werden, desto komplexer wird ihr Sprachgebrauch und die Sprache bekommt immer mehr Kategorien zugeschrieben. Diese systematische Organisation wurde von Bruner (2008) auch beobachtet. Er sagt, „[...] daß das Kind bei seinem Eintritt in die Welt der Sprache und der Kultur bereit ist, systematische Bewältigungsstrategien hinsichtlich sozialer Erfordernisse und linguistischer Formen zu finden oder zu erfinden. Das Kind reagiert «kulturell» mit charakteristischen Hypothesen darüber, was verlangt ist, und begegnet der Sprache mit einer Bereitschaft für Ordnung“ (Bruner 2008: 22).

Kinder erkennen ein Muster in den Gegebenheiten, wann eine Sprache verwendet wird, und können anhand dieser Muster diese einordnen und sie dann selber passend anwenden. „Das Menschenkind ist von Anfang an auf die Koordinationsaufgaben des Handelns ausgerichtet. Es scheint gewissermaßen fähig, die Struktur von Handlungen zu erkennen und in Rechnung zu stellen, und zwar insbesondere die Art und Weise, wie Mittel und Zweck kombiniert werden müssen, um befriedigende Ergebnisse zu erhalten“ (Bruner 2008: 19). Dieser Zugang wird auch von Schütz und Luckmann thematisiert. Sie beschreiben, wie das Individuum mit Hilfe von Mustern, also von Routinen in seinem Alltag, handeln kann: „In der Welt des Alltags

liegt mir [...] daran, mich routinemäßig in meinem Handeln orientieren zu können“ (Schütz/Luckmann 2003: 42; vgl. dazu auch Berger/Luckmann 1994: 24). Das bedeutet, die Kinder erkennen, wer was wann wo spricht und ordnen diese „Merkmale“ einer Sprache, einer Person, einer Situation oder bestimmten Kontexten zu. Wenn sie wieder mit solchen oder ähnlichen Gegebenheiten konfrontiert werden, können sie das passende Symbolsystem auswählen und verwenden. Dieses Phänomen entspricht der ethnomethodologischen Rahmenbedingung von Spöhring (1989) *„Rückschauend-vorausschauende Sinnorientierung“* (Spöhring 1989, zitiert nach: Lamnek 2010: 40), die beschreibt, wie man Vorerfahrungen mit aktuellen Situationen vergleicht, um zu wissen, wie man sich verhalten soll. Der Sinn und die Funktion der Sprache werden von bereits Bekanntem und Gelerntem innerhalb eines Kontextes konstruiert. Es wird jedes Mal eine Sprachauswahl in Funktion des angestrebten Zweckes getroffen: „Was bezwecke ich?“, „Was brauche ich?“. Die Lösung zu diesem Problem wird dann in Zusammenhang mit den vergangenen Erfahrungen, die mit diesen bestimmten Situationen übereinstimmen oder Ähnlichkeiten aufweisen, entschieden.

Die Konstanz in der praktischen Anwendung der unterschiedlichen Sprachen immer in denselben oder ähnlichen Situationen, Kontexten usw. hilft den Kindern, sich die Sprache anzueignen, bzw. mehrere Sprachen gleichzeitig zu erlernen. Infolgedessen können die Kinder zwischen diesen Sprachen differenzieren, da jede eine bestimmte Funktion erfüllt. *„Die Kontinuität der Funktion stellt ein wichtiges «Gerüst» für die Entwicklung der sprachlichen Verfahren dar“* (Bruner 2008: 109). Nur durch Stimmigkeiten und wiedererkennbare Muster können Kinder verschiedene Symbolsysteme erwerben. Sie speichern diese innerhalb eines Ordnungsschemas ab, welches Piaget als die Fähigkeit der Abstraktion und vor allem als jene, sich an abstrakte Regeln halten zu können (vgl. Piaget 1968/1976), bezeichnet. Durch die Berücksichtigung solcher Regeln entstehen organisierte Strukturen, die den Kinder helfen, ihren Sprachapparat zu verwalten, so wie Bruner es beschreibt: *„Die Wahrnehmungswelt des Kleinkindes ist keineswegs ein wogendes und summendes Durcheinander, sondern ziemlich geordnet und organisiert durch anscheinend hochabstrakte Regeln“* (Bruner 2008: 23).

Beim Erwerb einer Sprache eignet sich das Kind nicht nur die ihr eigenen hochabstrakten syntaktischen Regeln, sondern auch die aus dem sozialen Konsens seiner Umgebung entstehenden Regeln an. So wurde auch in der Auswertung der Daten klar, dass sich die Funktionen einer Sprache der Lebenswelt der Kinder in zwei Gruppen klassifizieren lassen. Diese Differenzierungen kann man im Sinne von Schütz und Luckmann darlegen: *„Allerdings besteht meine Lebenswelt nicht nur aus diesem – wiewohl schon auf den Mitmenschen bezogenen – aber als »Natur« erlebten Bereich. Denn ich finde nicht nur »Natur«, sondern auch Mitmenschen als Elemente meiner umweltlichen Situation vor“* (Schütz/Luckmann 2003: 31). So findet man auf einer Seite die Funktionen aus der „Natur“ der Sprache, nämlich Funktionen, die die Kinder dem Englischen auf „natürliche Weise“ zugeschrieben haben, wie beispielsweise Englisch als Spielsprache oder als Ersatzsprache. Diese beiden Funktionen werde ich demnächst ausführlicher behandeln. Auf der anderen Seite verortet man Funktionen aus dem sozialen Konsens, wie zum Beispiel die Gruppenzugehörigkeit oder die kommunikative Funktion. Hier wird die kommunikative Funktion als sozial gegeben betrachtet, im Sinne von: Man kann nicht in einer beliebigen Sprache mit jeder Person kommunizieren. Sondern jede/r InterlokutorIn besitzt innerhalb der sozialen Umwelt eine vordefinierte Sprache, die sich aus Situation, Kontext und Gruppenzugehörigkeit ergibt und unter den Bedingungen der sprachlichen Interaktion stattfindet. Daraus wird dann die Auswahl der Sprache vorgegeben.

Nicht nur die Auswahl der Sprache wird im sozialen Kontext vorgegeben, sondern auch die „Qualität“ dieser. Dies ist belegt durch eine Beobachtung Bruners im Rahmen eines Versuchs mit zwei Kindern. Er erkannte, dass ein gut strukturiertes und geäußertes „Bitte“ der Kinder von Seiten der Mutter gerne gehört und erfüllt wurde. Anders im Vergleich dazu, wenn Kinder das „Bitte“ nur andeuteten oder missverständlich äußerten. Mittels einer hermeneutischen Interpretation kann man ableiten, dass die Hauptfunktion der Sprache die kommunikative Funktion ist. Kinder lernen adäquat und pragmatisch damit umzugehen, je deutlicher und klarer der Ausdruck externalisiert wird, desto reibungsloser und effektiver findet die Kommunikation und folglich die soziale Interaktion statt, wie das Beispiel von Bruner deutlich macht: *„Beide Kinder schienen nun besser zu spüren, daß die Mutter ihre Bitten jeweils willentlich erfüllte“* (Bruner 2008: 84f.).

Die kommunikative Funktion steht in enger Beziehung zu Mittel-Zweck-Strategien, die die Kinder während des Erwerbes einer Sprache entwickeln. Das Kind eignet sich die Symbole, die es braucht, um mit seinen Mitmenschen zu interagieren, an. Die Handlungen der Kinder sind strategisch zur Befriedigung ihrer Bedürfnisse ausgelegt. Mit zunehmendem Alter werden diese Strategien wirkungsvoller, ausschlaggebender und leistungsorientierter. Eine der wichtigsten Formen der zwischenmenschlichen Kommunikation, vor allem in den ersten Lebensjahren des Kindes, ist lt. Bruner das „Bitte“. *„Das Bitten um Hilfe bei der Ausführung zielgerichteter Handlungen bietet dem Kind anfänglich eine Menge Probleme. Wie bereits bemerkt, muß das Kind sein Wissen bezüglich der Mittel-Zweck-Zusammenhänge in der realen Welt mit den kommunikativen Verfahren kombinieren, um eine solche Hilfe zu erlangen“* (Bruner 2008: 92).

Für Bruner stellt das Wichtigste beim Gebrauch einer Sprache ihre kommunikative Funktion dar, folglich wird diese Sprache zur Kommunikation bzw. sozialen Interaktion überhaupt erst erlernt. Für mich kann eine Sprache auch mittels einer „synthetischen Interaktion“ (vgl. Knorr Cetina 2012) erfahren werden. Allerdings benötigt eine Interaktionsperson für deren „Aktivierung“ eine praktische Anwendung. In diesem konkreten Fall übernahm die Schwester vor allem in spielerischen Kontexten diese Rolle, und so wurde sie zur Hauptperson für die Interkommunikation auf Englisch.

Aus diesem Grund sind für mich ähnliche Resultate in so einem Kontext für ein Einzelkind schwer vorstellbar, außer es gäbe eine Bezugsperson, die ihm bei dem Erwerb der Sprache und deren Gebrauch unterstützt, da die *„Sprach-Begabung“* jedermann hat. *„Worin auch immer die angeborene Sprach-Begabung besteht, und wie viel oder wie wenig davon das Kind mitbringt, braucht uns nicht zu kümmern. Denn ob der Mensch nun arm oder reich mit angeborenen Fähigkeiten für die lexiko-grammatische Sprache ausgerüstet sei - er muß auf jeden Fall noch lernen, wie die Sprache zu gebrauchen ist. Dies kann nicht in vitro gelernt werden. Der Gebrauch der Sprache läßt sich nur durch ihren kommunikativen Einsatz lernen“* (Bruner 2008: 101).

3.2 Kategorien und Subkategorien

3.2.1 Kategorie: Kommunikationssprache

Die primäre Funktion der Sprache ist laut Bruner (2008) und Wittgenstein (1963) et al. die Kommunikation. Damit sich diese Funktion des Englischen in der Lebenswelt der Kinder entwickeln konnte, waren äußere Reize notwendig. Die ausschlaggebende Situation war der erste Aufenthalt in Griechenland, als die Kinder zum ersten Mal Englisch als Kommunikationssprache des Alltags erfuhren, wie folgender Eintrag meines Tagebuchs zeigt (sinngemäß aus dem Spanischen übersetzt, direkte Reden sind, wenn nicht anders angegeben, in Originalsprache aus dem Gedächtnis reproduziert):

Donnerstag 9. Mai 2013

Wir sind in Griechenland in ein Restaurant gegangen und ich musste bestellen, normalerweise übernimmt mein Mann diese Aufgabe, da ich wenig Praxis habe, Englisch aktiv zu nutzen, so sagte ich dem Kellner: „Zwei Cola lights, bitte und two waters please“. Trotz meiner Sprachmischung verstand er, was ich wollte und ging weg. Bibi fragte mich dann „Mamá, ¿por qué dijiste zwei Cola lights? ¡Él no habla alemán! Tu tienes que decir „I like two Cola light please!“, sinngemäß: „Mama, wieso sagtest du „zwei Cola Lights“? Er kann nicht Deutsch! Du hättest sagen sollen „I like two Cola light, please!“. Danach gingen wir ein Auto mieten und die Kinder sprachen weiter auf Englisch miteinander mit Ausdrücken wie: „Please“, „thank you“, „good morning“, „where is our car?“, „which color do you have?“ etc.

In der Autovermietung hat die Angestellte das Englisch der Kinder gelobt: „Oh! Your english is great, you are great!“. Die Kinder bedankten sich und sprachen auf Englisch weiter Sätze wie: „Where is the beach?“, „Where do we go now?“, „Can I eat something?“, „Can I swim?“, „I want to go to the playground“, „Can we go to the hotel now?“, „That is too far away“, „It is amazing!“ etc. Heute konsumierten sie keine AVM.

In zahlreichen ähnlichen Situationen innerhalb meines Settings wurde die kommunikative Funktion des Englischen erkennbar. Anhand der paradigmatischen Modelle dieser Funktion wird begreifbar, welche Bedingungen, Strategien, Kontexte, Handlungen etc. für die Durchführung der kommunikativen Funktion des Englischen im Setting zusammenspielen mussten.

Paradigmatische Modelle der Funktion Kommunikationssprache

Ursächliche Bedingung	→	Phänomen
- Englisch wird als Kommunikationssprache im sozialen Konsens festgelegt. - Das Spielen stellt eine Kommunikationssprache dar, da auch hier die Kinder miteinander kommunizieren. - Beim Zusammenkommen mit Leuten, die weder Deutsch noch Spanisch können. - Alle Situationen, in denen Englisch das Blitz-Prinzip erfüllt, indem es den schnellsten und kürzesten Weg zur Kommunikation ermöglicht.		Englisch als Kommunikationssprache
Eigenschaften Wegen der Bilingualität der Familie und der Arbeitsumwelt des Vaters haben meine Kinder Kontakt mit mehreren Sprachen bzw. erleben oft Englisch als eine Art Brückenbauer, es bildet einen gemeinsamen Kommunikationskanal zwischen Menschen mit unterschiedlichen Muttersprachen.		
Spezifische Dimensionen Englisch als die Sprache der AVM wird als eine natürliche Sprache auch zur Kommunikation wahrgenommen, die Kinder erleben es durch „synthetische Situationen“ (Knorr Cetina 2012) in dieser Funktion innerhalb der AVM. Die Charaktere innerhalb der AVM kommunizieren miteinander, es gibt einen „logischen Austausch“ untereinander und man kann, so Austin (1992), „Sachen mit Wörtern geschehen lassen“.		

Möglichkeit für Konsequenzen

Wenn die Kinder Englisch als einen selbstverständlichen Teil des Alltags erleben, ist es hochwahrscheinlich, dass sie es als solchen auch annehmen und dann selber nutzen. Wichtig für ihre Nutzung ist, innerhalb der Familie oder im engen Sozialkreis jemanden zu haben, um auf Englisch zu interagieren, da jede Sprache lt. Bruner (2008) und Kirch (2009) u.a. durch Interaktion gelernt wird. Am Beginn wird sie in einer „Silent Period“ (Klippel 2000: 23, zitiert nach: Kirch 2009: 18) aufgenommen, später wird sie aktiv und immer komplexer verwendet.

Kontext

Zwei zweisprachige Kinder konsumieren AVM ab ihrer Geburt in einer zusätzlichen Sprache: Englisch. Sie verbinden diese Sprache mit den Medien und erleben diese als natürlichen Teil des Alltags. Es gibt verschiedene Kontexte in ihrem Alltag, von denen Englisch ein wichtiger Teil ist, manche von ihnen sind sozial vorgegeben, manche von den Kindern festgelegt. Die Kinder bekommen von den Eltern eine positive Einstellung zu Mehrsprachigkeit und Multikulturalität, was sich in ihrer Einstellung diesen gegenüber reflektiert. UNO-Bazar, verschiedene Aktivitäten der mexikanischen Botschaft, Auslandsaufenthalte und das Erziehen dazu, sich sowohl als Mexikanerin als auch als Österreicherin zu fühlen, und nicht als Halbösterreicherin und Halbmexikanerin.

Handlung und Strategien

- Strategien der Kinder: Beim Spielen reden die Kinder am Anfang Englisch (Protokonversation) mit sich selbst, probieren vieles an sich selbst aus. Der zweite Schritt ist, mit der Schwester in spielerischen Kontexten (gefährlos) zu kommunizieren, um die Sprache zu üben, bevor sie sie als ernstes Kommunikationsmittel nach außen anwenden. Die Nutzung von Englisch als Spielsprache stellt für die Kinder einen logischen Vorgang dar, da sie die meisten Spiel-Codes, solche wie das Vokabular der Phantasiewelt, aus den AVM rezipieren. Aus diesem Grund erfüllt auch das Spielen auf Englisch in manchen Fällen das Blitz-Prinzip.

- Strategien der Eltern: Die Eltern fördern Situationen, in denen Multikulturalität und Mehrsprachigkeit eine positive Rolle spielen. Um aus dem AVM-Konsum auf Englisch eine nicht fremdgesteuerte Aktivität zu machen, überlassen sie es den Kindern, aus einer DVD-Selektion (dem Alter und den Interessen der Kinder angepasst) selbst zu entscheiden, was, wann und wie lange sie etwas sehen. Der Konsum von AVM wird nicht gewertet oder als Strafe bzw. Belohnung, wie in manchen Haushalten, eingesetzt.

Intervenierende Bedingungen

- Intervenierende Bedingungen zwischen Geschwistern: Die Kinder wachsen zu zweit auf und besitzen dieselben oder ähnliche Symbolsysteme, ihr Altersunterschied ist nicht so groß, sodass sie häufig miteinander interagieren können. Beide sind Mädchen und haben ähnliche Interessen. Sie experimentieren gemeinsam mit

der Sprache.

- Intervenierende Bedingungen seitens der Eltern: Sie fördern und unterstützen den Erwerb der englischen Sprache und damit die Mehrsprachigkeit der Kinder. Sie verfolgen Strategien zur Förderung der Literacy. Suchen die Möglichkeit, dass die Kinder auch in alltagsschulischen Kontexten verschiedene Sprachen erleben (Spanisch in Mexiko, Englisch in Griechenland). Auch die Volksschule in Österreich (1.-4. Schulstufe) wurde ausgewählt, weil sie ein Kulturaustauschprogramm mit einer Primaria in Mexiko (1.-6. Schulstufe) teilt und im Rahmen dessen die SchülerInnen Spanischunterricht mit einem/r native Speaker bekommen.

- Eltern behandeln AVM als eine nicht fremdgesteuerte Freizeitbeschäftigung, die sich die Kinder selbst einteilen können. Eltern wenden AVM nicht als Strafe oder Belohnungsmittel an und lassen deren Nutzung die Kinder selbst bestimmen, mit einer einzigen Einschränkung: AVM-Konsum soll auf Englisch geschehen. Dadurch wird die Beziehung Eltern-Kinder-AVM beeinflusst, indem Englisch mit positiv besetzten Erfahrungen bzw. Eindrücken in Verbindung gebracht wird und folglich oft zum Ausdruck von Freude verwendet wird.

3.2.1.1 Erläuterungen zur kommunikativen Funktion der Sprache

Eine der wichtigsten Kategorien in der Auswertung meiner Daten ist die kommunikative Funktion der Sprache, da diese schließlich die Hauptaufgabe der Sprache darstellt (vgl. Bruner 2008: 101). Sprachen sind die Hauptmedien der Kommunikation, dennoch findet man andere Medien, um diese zu ermöglichen, wie z.B. Kunst, nonverbale Symbole bzw. Gesten etc. Eigentlich wird durch jede Handlung etwas kommuniziert, so wie es das Axiom nach Paul Watzlawick (1967) „*Man kann nicht nicht kommunizieren!*“ (vgl. Watzlawick/Bravelas/Jackson 2007) beschreibt. Aber was passiert, wenn man durch ein Symbolsystem (Sprache) das Kommunizieren bezweckt und der/die InterlokutorIn dieses nicht beherrscht? Findet dann auch Kommunikation statt? Es soll berücksichtigt werden, dass es beim Erwerb einer Sprache auch eine Periode von Toleranz gibt, in der zum Beispiel die Mutter „Monologe“ führt, bis das Kind in der Lage ist, sich selbst zu äußern. Dazu stimmen Schütz, Luckmann und Santayana darin überein, „*dass der Geist ohne materielle Mittel und ohne einen materiellen Anlass Ideen niemals haben, geschweige denn mitteilen kann. Die Zunge muss sich bewegen; das hörbare konventionelle Wort muss über die Lippen kommen und ein williges Ohr erreichen; die Hände, Werkzeuge oder Pläne haltend, müssen*

intervenieren, um das Projekt auszuführen“ (Santayana 1951: 146, zitiert nach Schütz/Luckmann 2003: 32).

Zum willigen Ohr, damit eine Sprache ihren kommunikativen Zweck erfüllen kann, gehört allerdings auch die Beherrschung ihrer Codes, sie müssen von beiden AkteurInnen beherrscht werden. Bibis Schule beispielsweise hat eine Kooperation mit einer Partnerschule in Mexiko. Ein Tagebucheintrag vom 3. April 2013 beschreibt, wie zu Ostern 2013 eine Gruppe von LehrerInnen aus Mexiko die Schule in Österreich besuchte. Es gab ein kulturelles Programm, um die Gäste willkommen zu heißen, und Bibi präsentierte das Programm auf Spanisch. Am Ende des Events fragte einer von Bibis MitschülerInnen: „Verstehst du, was du da redest?“

Kirch (2009) thematisiert das oben angesprochene Phänomen der Periode von Toleranz, übernimmt dafür die Bezeichnung von Asher (2006) „silent period“ und definiert es so: *„Die Phase, in welcher sich das Kind, noch ohne selbst zu sprechen, einen Überblick über das System der zu erlernenden Sprache verschafft, wird als silent period bezeichnet“* (vgl. Asher 2006a: 3, zitiert nach: Kirch 2009: 72). Wenn die Sprache nur von einer der InterakteurInnen besetzt wird und diese der anderen sie aufzubauen hilft, benötigt dieser Erwerb einen langwierigen Prozess.

Diese Phase kann vor allem im „Mutterspracherwerb“ beobachtet werden, wenn Eltern und Bezugspersonen mit dem Kind sprachlich kommunizieren, bevor das Kind sprechen kann und niemand es „zwingt“ zu sprechen. Aber nicht nur im Erwerb der Muttersprache ist die „silent period“ von großer Bedeutung: Kirch (2009) stützt sich auf Studie von Gary (1978), um zu behaupten, dass auch beim „Fremdspracherwerb“ der Respekt der silent period von großer Bedeutung ist und vier Vorteile für die Lernenden einer Sprache beisteuert (vgl. Gary 1978: 190f., zitiert nach: Kirch 2009: 73):

- *„Cognitive advantage“*: Wenn man sich am Anfang nur auf die Aussprache der anderen Person konzentrieren kann und der Druck zum Antwort geben fehlt, wirkt sich diese Situation positiv aus, indem das Konzentrationsniveau gesteigert wird und das Gelernte im Langzeitgedächtnis leichter aufgenommen wird.

- „*Affective advantage*“: Wenn Lernende noch nicht bereit sind, aktiv zu sprechen, und InterlokutorInnen Druck ausüben, wirkt sich dieser negativ auf die affektive Ebene aus und schwächt das Konzentrationsniveau und die Effektivität des Lernens.
- „*Efficiency advantage*“: Ohne Zwang zu reden wird der Erwerb einer Sprache produktiver.
- „*Utility advantage*“: Zur Rezeption bestimmte Fähigkeiten werden öfter genutzt als aktiv gesprochen wird, jedoch abhängig von den Kompetenzen der Person.

Nach solchen Überlegungen kann man ableiten, dass die primäre Funktion der Sprache das Kommunizieren ist, jedoch am Anfang des Erwerbsprozesses die Sprachkommunikation unidirektional stattfindet, bis das Kind genügend sprachliches Vermögen besitzt, um zu interagieren. Bis dahin ist das Kind ein reiner Rezeptor der Sprache. Aus diesem anscheinend „passiven Zuhören“ entwickelt sich ein aktiver und aufbauender Prozess des Verstehens und des Sichaneignens der Sprache.

Auch AVM ermöglichen den Respekt der silent period und werden so zu einer zwanglosen Quelle für das Erlernen einer Sprache, was sich in diesem Fall positiv auf den Erwerb des Englischen auswirkte. So könnte es beim ersten Blick erscheinen, dass Englisch in diesem Setting keine naheliegende Funktion besaß, da es nicht als Teil in die selbstverständlichen grundlegenden Kommunikationsbedürfnisse der Kinder inkludiert ist, jedoch erfüllt Englisch für die Kinder in erster Linie die Funktion, AVM-Inhalte verstehen zu können, denn sie wollten und wollen diese verstehen - und so wurde nach und nach dieses Symbolsystem erworben. Nach der Phase der silent period soll jederzeit (wenn nötig, also wenn diese Sprache eine praktische Funktion erfüllen kann) eine bilaterale Kommunikation stattfinden können. „*Im pragmatischen Ansatz geht es zur Hauptsache um die kommunikative Absicht: Mit einer Kommunikation verfolgen wir ein Ziel, erfüllen eine Funktion. Wir verlangen, zeigen, versprechen etwas oder drohen*“ (Bruner 2008: 29).

Die kommunikative Funktion einer Sprache verändert sich durch verschiedene Bedingungen, Strategien, Settings usw., deswegen soll die Intention und Wirkung einer Kommunikation immer mit Berücksichtigung des Kontextes betrachtet werden. Bruner macht bei ersten

„kommunikativen“ Interaktionen zwischen Mutter und Kind darauf aufmerksam, „[...] *wie der Kontext in der frühen Kommunikation mitwirkt*“ (Bruner 2008: 110). Das ist die Phase, in der nur nahestehende Personen das Kind verstehen können, in der die Kinder sich nicht deutlich ausdrücken können oder brabbeln, oder wie in unserem Fall „Napo, Napo“ sagen. Die Kinder haben nicht in herkömmlichem Sinne auf Englisch gebrabbelt, sie sangen aber doch Lieder auf Englisch mit Vokabular, das sie bereits kannten, der Rest wurde gelallt. Das stellt für mich einen Teil der ersten Versuche dar, Englisch aktiv zu nutzen bzw. auszuprobieren und zu praktizieren.

In dieser Phase, in der die Kinder noch nicht „sprachlich reif“ sind, sind Kontext und nonverbale Symbole Grundelemente der Kommunikation zwischen den Kindern und ihrer Umgebung, „[...] *die Kombination aller Elemente in strukturierten Situationen (sprachlichen und nichtsprachlichen) führt zur Kommunikationsfähigkeit*“ (Bruner 2008: 22). Bruner beschreibt den Beginn des Spracherwerbs als den Moment, in dem Mutter und Kind in einer vorhersagbaren Situation interagieren. Aus dieser These könnte man ableiten, dass die Kinder ab dem Moment Englisch erwarben, ab dem sie mit AVM, aber auch miteinander auf Englisch mit vorhersagbaren Konsequenzen interagierten. Im herkömmlichen Spracherwerb stellt oft die Mutter oder eine andere Bezugsperson ein Vorbild zum Nachahmen dar. Vygotsky (1978) nennt diese Person mit mehr Erfahrung „MKO“ (more knowledgeable other), von der die Person mit weniger Erfahrung lernt. Für die Lernenden erfordern alle Spracherwerbsprozesse interaktive Beziehungen zwischen AkteurInnen mit mehr Wissen (vgl. Vygotsky 1978: 79ff.). Ich erweitere diese Annahme hier auf den Fall, Englisch zu lernen: Man braucht nicht zwingend die Beziehung zu MKOs, sondern ausreichend ist die Interaktion mit einer Quelle menschlicher oder nicht-menschlicher Natur, z.B. ein MKS (more knowledgeable something), also ein Computer, ein Film, ein Buch etc., also alles, was ein höheres Wissen beinhaltet und von bzw. aus dem man etwas lernen kann. In diesem Fall stellt die Schwester nicht den MKO dar, sondern diese Rolle wird den AVM zugeschrieben. Jedoch verkörpert die Schwester eine „Verlängerung“ des MKOs, da sie zwar nicht die Hauptquelle der Sprache darstellt, aber zur Hauptinteraktionsperson zu Hause auf Englisch wurde. Da sie gemeinsam dieselben Symbole wahrnahmen, verwenden sie diese dann gemeinsam. Die Kinder interagieren in einem logischen, pragmatischen, nachvollziehbaren und vor allem previsible Kontext auf Englisch. Die Kinder konnten also mittels Englisch

miteinander interagieren, und laut Bruners Definition erwarben sie so diese Sprache. *„Der Spracherwerb «beginnt», bevor das Kind seine erste lexika-grammatische Äußerung von sich gibt. Er beginnt, wenn Mutter und Kind einen vorhersagbaren Interaktionsrahmen schaffen, welcher als Mikrokosmos für die Kommunikation und die Definition einer gemeinsamen Realität dienen kann“* (Bruner 2008: 14). Im Mikrokosmos meines Settings stellen die AVM eine kinderfreundliche Lernumgebung dar, und die Schwester übernahm, vor allem beim Spielen, die Rolle der Interaktions- bzw. Bezugsperson auf Englisch.

Auch in der Geschwisterinteraktion wurde die kommunikative Funktion der Sprache innerhalb des Settings vor allem durch den Zweck definiert. So wie es Austin (1962) in seinem Buch *„How to do things with words“* darlegt, verändern durch den Zweck eines Sprechaktes SprecherInnen ihre Umwelt, jede Handlung kann anhand einer Äußerung bezeichnet bzw. provoziert werden. Im Sinne von Bruner ist *„die Funktion oder die kommunikative Absicht der Sprache [...] das «wie-man-durch-Sprache-etwas-erreicht»“* (Bruner 2008: 14). In diesem Fall wollten die Kinder in erster Linie durch das Aneignen des Englischen die AVM verstehen, aber in dem Moment, als sie Kontakt mit Leuten hatten, die weder Deutsch noch Spanisch konnten, wurde Englisch zu einem wesentlichen Teil der praktischen Kommunikation nach außen. Es gab schon früher solche Momente, aber Ende Juni 2013 hatte ich den Eindruck, dass während unserer zweiten Griechenlandreise die Kinder, vor allem Bibi, eine „Sprachexplosion“ in Englisch erlebten, sie waren auf Englisch selbstbewusster und verwendeten es mit Vertrauen und Gewandtheit, sie begannen, es zu benutzen, sogar am Flughafen Schwechat in Österreich vor dem Abflug nach Griechenland. Bibi kaufte eine Wasserflasche auf Englisch, dann drehte sie sich zu uns (ihrer Schwester und mir) und sprach wieder auf Spanisch, dann redete sie mit dem Bodenpersonal weiter auf Deutsch, es war klar, dass sie nicht nur die Sprachen konnte, sondern dass sie deren Kommunikationsfunktion je nach InterlokutorInnen anpasste und mit Leichtigkeit innerhalb der drei Sprachen hin und her wechseln konnte.

Aus Beobachtungen wie dieser deduziere ich, dass die Sprache, in der man mit seinen Mitmenschen kommuniziert, je nach InterlokutorIn und Situation sozial bestimmt wird. Das bedeutet, dass die Sprachauswahl von biographischen Merkmalen und Wissensvermögen

jedes Individuums bestimmt wird, je nach Kontext und Gegebenheiten. Aus dieser Annahme folgt, dass Sprache ein Teil der Identität bzw. der Gruppenzugehörigkeit jeder Person ist. Die Kinder verallgemeinern, dass sie Spanisch mit Leuten aus Mexiko, Deutsch mit Leuten aus Österreich und Englisch mit allen, die weder Deutsch noch Spanisch können, also hauptsächlich mit Leuten aus Griechenland, sprechen, obwohl es natürlich Ausnahmen gibt, in denen sich die Kinder der Situation anpassen.

Gemeinhin ist Sprache ein wichtiges Merkmal der Gruppenzugehörigkeit, die in meiner Studie aber eine sehr offene Kategorie darstellt, da viele Menschen mehrere Sprachen sprechen. Aus diesem Grund wäre es nicht treffend, sie nur einer bestimmten sozialen Gruppe hinzuzufügen, sondern es gibt mehrere Faktoren, die für eine solche Klassifizierung berücksichtigt werden sollten, wie z.B., welche Sprachen man kann, wie gut man diese kann, wie und wo man diese gelernt hat usw.

Aus diesen Gegebenheiten kann man dann die passendste Sprache zur menschlichen Interkommunikation auswählen, dabei wird vor allem berücksichtigt, welche Sprache man am besten beherrscht, bzw. wie gut die InterlokutorInnen diese Sprache können. Daher wird in solch multilingualen Kontexten deutlich, dass es wirkungslos ist, ein Symbolsystem für die Kommunikation auszuwählen, welches die InterlokutorInnen nicht oder nicht so gut beherrschen. Deshalb sollte man, um eine effektivere und reibungslose Kommunikation zu erzielen, in erste Linie die Sprache auswählen, die beiden Interaktionspersonen am vertrautesten ist. Das entspricht der ersten Komponente des Blitz-Prinzips.

3.2.1.2 Subkategorie Blitz-Prinzip

Beim Blitz-Prinzip handelt es sich um eine Subkategorie, die durch Auswertung meiner Daten sichtbar wurde. Sie prägt mehrere Kategorien und kann durch folgende Metapher veranschaulicht werden: Kommunikation soll immer effektiv stattfinden, dafür sucht sie sich wie ein Blitz den leichtesten und schnellsten Weg zum Impact, also den Weg des geringsten Widerstandes. Im vorigen Kapitel wurde dazu die Auswahl der Sprache als erste Komponente

des Blitz-Prinzips angeführt. Die zweite Komponente entsteht in Form von Sprachmischungen.

Dazu führe ich zwei Beispiele aus dem Tagebuch an (sinngemäß aus dem Spanischen übersetzt, englischsprachige direkte Reden sind in Originalsprache aus dem Gedächtnis reproduziert):

Sonntag, 15. April 2012

Heute lasen sie das spanischsprachige Buch „Colores“ aus der Serie „Wieso? Weshalb? Warum?“. Als sie zu den roten Gegenständen kamen, fragte ich die Kinder nach dem Namen der Dinge. Als sie zur Himbeere kamen, rief Bibi: „Raspberry!“ „Nein, meine Liebe, das heißt Himbeere“, antwortete ich. Bibi sagte: „Ah! Himbeere, ah!“.

Hier wurde das ihr unbekannte Wort für Himbeere durch das englische Wort „Raspberry“ ersetzt.

Montag, 2. April 2012

Heute fuhren wir mit der Badnerbahn zum Naturhistorischen Museum. Am Weg sah Bibi eine Baustelle an den Gleisen, wo ein spezieller Zug stand und sagte: „Schau, Mama, dieser Zug ist so groß und kann schwere Sachen transportieren und seine wheels sind auch sehr groß“.

Hier fiel ihr vermutlich das englische Wort „wheels“ schneller ein als das entsprechende spanische.

Das Blitz-Prinzip wurde auch in zahlreichen weiteren Situationen innerhalb meines Settings erkennbar. Anhand der dazugehörenden paradigmatischen Modelle wird begreifbar, welche

Bedingungen, Strategien, Kontexte, Handlungen etc. für das Auftreten dieser Subkategorie im Setting gegeben sein mussten.

Paradigmatische Modelle des Blitz-Prinzips

Ursächliche Bedingungen	→	Phänomen
Jene Situationen, in denen die Nutzung des Englischen den kürzesten Weg zum kommunikativen Ziel bedeutet: - Wenn jemandem ein Wort in den anderen Sprachen nicht einfällt oder das Wort nicht bekannt ist, oder wenn kein passenderes Wort gefunden wird. - Wenn die InterlokutorInnen weder Deutsch noch Spanisch können. - Wenn die Mehrheit der bekannten Codes dieses bestimmten Kontextes auf Englisch ist (z.B. beim Spielen).		Blitz-Prinzip
Eigenschaften		
Sprache per se erfüllt das Blitz-Prinzip, da der Mensch durch Sprache den effektivsten Weg zur Kommunikation ausführt. Sprache ist nicht etwas Natürliches, stellt aber für den Menschen eines der effektivsten und pragmatischsten Werkzeuge für die intermenschliche Kommunikation dar, die der Mensch für seinen Alltag und dessen Bewältigung besitzt.		
Spezifische Dimensionen		
Von den natürlichen Gegebenheiten her sollte Englisch für die Kinder keinen Anlass für das Blitz-Prinzip darstellen, dennoch kann man dieses im Setting in drei Situationen finden: ein Wort nicht kennen, sich nicht daran erinnern und dass es ein Wort in den anderen Sprachen nicht gibt, das genau das ausdrückt, was man meint. Immer, wenn sich eine Situation ergibt, in der Englisch den reibungslosesten und kürzesten Weg zum Kommunikationsimpakt darstellt, wird es das Blitz-Prinzip erfüllen.		

Möglichkeit für Konsequenzen

Wenn Englisch eine Vereinfachung des Alltags für die Kinder darstellt, wird dieses gerne angenommen. Dass die Kinder Englisch als einen natürlichen Teil ihres Alltags wahrnehmen, trägt dazu bei, dass sie es in manchen Situationen als den kürzesten Weg zur Kommunikation betrachten, ergo wird es zum selbstverständlichen Kommunikationsmittel, sie betrachten dieses als das effektivste Medium.

Kontext

Für die Kinder stellt Englisch ein natürliches Medium zur Kommunikation dar, am Anfang nur innerhalb ihrer Spielwelt, später jedoch auch zur Welt nach außen, nämlich in der Interaktion mit Personen, die weder Deutsch noch Spanisch können. In diesen Situationen stellt das Englische den effektivsten Weg zur Kommunikation dar.

Handlung und Strategien

Englisch präsentiert sich als ein selbstverständlicher Teil des Alltags, es wird als solcher angenommen und benutzt. Allerdings ist das nur möglich, wenn parallel Situationen erlebt werden, in denen für die Kinder Englisch eine effektive und pragmatische Kommunikationssprache bedeutet, wie z.B. UNO-Events, Urlaub im Ausland, Kontakt mit mehrsprachigen Freunden, die Englisch als Muttersprache haben oder AVM-Konsum von Anfang an nur auf Englisch etc.

Intervenierende Bedingungen

AVM auf Englisch von Beginn an lassen die Kinder dieses als selbstverständlichen Teil des Alltags erleben und dient ihnen in Folge zur Vereinfachung ihrer Kommunikation. AVM immer nur auf einer Sprache konsumiert ermöglicht das Assoziieren der Medien mit dieser Sprache, dadurch wird deren Nutzung als logisch und effektiv wahrgenommen.

3.2.1.3 Erläuterungen zum Blitz-Prinzip

Es liegt in der Natur der Menschen, ihre Bedürfnisse immer effektiver zu befriedigen. Dafür nützen sie alle „Abkürzungen“, die sie schneller und ökonomischer ans Ziel bringen. Die intermenschliche Kommunikation ist keine Ausnahme, sprachliche Äußerungen verfolgen meistens einen Zweck und dieser soll möglichst schnell und günstig erfüllt werden. Dieses kann am besten erreicht werden, indem man jenen Weg, der den geringsten Widerstand

erwarten lässt, zur Kommunikation auswählt. Es beginnt schon mit dem Interesse und der Notwendigkeit, sich eine Sprache überhaupt aneignen zu wollen, da man ohne Sprache mit großer Wahrscheinlichkeit zwar auch kommunizieren könnte, allerdings nicht so wirkungsvoll und ergebnisreich, wie es tagtäglich in sozialen Kontexten geschieht, so wie es auch Bruner beschreibt: *„Der Fortschritt beim Spracherwerb liegt aus dieser Sicht nicht so sehr im Bereich der Wohlgeformtheit oder der Bedeutung, sondern in einem Bereich der Wirksamkeit oder Effektivität“* (Bruner 2008: 14).

Weiters stellt Bruner fest, *„[...] daß es ein Hilfssystem für den Spracherwerb gebe, welches die Interaktion der Menschen so formt, daß es dem Kind möglich wird, die Verwendung der Sprache zu lernen. Von diesem System geht die funktionale Vorbereitung aus, welche den Spracherwerb nicht nur möglich macht, sondern ihm auch diejenige Ordnung und Geschwindigkeit verleiht, welche wir gewöhnlich beobachten können. Ganz ohne Zweifel gibt es etwas in der genetischen Ausrüstung der Menschen, was sie dazu prädisponiert, in gerade dieser Weise miteinander kommunikativ umzugehen - obwohl wir auch hier nicht darauf eintreten wollen, das Angeborene vom Gelernten, das Natürliche vom Kulturellen zu trennen. Vielmehr galt unsere Untersuchung verschiedenen entscheidenden sprachlichen Funktionen und den Interaktionsrahmen, in welchen Kinder diese meistern lernen“* (Bruner 2008: 102).

Wie schon im Kapitel 2 klar dargelegt und so wie bei Bruner ist es nicht meine Intention, das Genetische oder Natürliche des Spracherwerbs zu untersuchen, sondern der Fokus liegt auf den menschlichen Interaktionen, wie diese die Verwendung einer Sprache benötigen und wie die Kinder sich nach ihren funktionalen Merkmalen die Sprachen effektiv und mit Gewandtheit aneignen und verwenden, hauptsächlich um zu kommunizieren, aber immer mit der Anwendung von Abkürzungen, um die Kommunikation nach dem Blitz-Prinzip erfolgreicher zu gestalten. Hingegen werden keine Symbolsysteme erworben, wie beispielsweise im vorigen Kapitel bezüglich des Griechischen oder des Chinesischen erwähnt, welche nicht dem Blitz-Prinzip in dieser Situation entsprachen.

Damit das Blitz-Prinzip erfüllt wird, benötigt man „Abkürzungen“, sowohl verbale als auch nonverbale. Als nonverbale Abkürzungen könnte z.B. das Deuten von einem Kleinkind, wenn es etwas will und den Begriff dazu nicht kennt, oder das Klopfen an eine Tür statt zu sagen:

„Kannst du mir bitte die Tür aufmachen? Lass mich bitte rein!“ etc. betrachtet werden. Das Blitz-Prinzip umfasst alle Strategien (verbale oder nonverbale), die die Kommunikation beschleunigen und sie so auch wirksamer gestalten.

Dieses Prinzip wurde in meinen Daten deutlich vor allem in folgenden Situationen erkennbar:

- Auswahl der Sprache
- Sprachmischungen

Aus meinem Setting heraus nehme ich die Auswahl der Sprache als Teil des Blitz-Prinzips wahr, wenn die Kinder die passende Sprache wählen, um mit einer Person zu interagieren. Diese Wahl hängt nicht nur von den InterlokutorInnen ab, sondern von der Kombination verschiedener Bedingungen und Strategien, je nach Kontext, Situation usw.

Dieses Merkmal der Kommunikation kann auch verallgemeinert werden, da die tägliche Kommunikation tendenziell den leichtesten Weg geht, im Sinne der Wahl der Sprache, in der man mit einer bestimmten Person interagiert. Beispielsweise könnten zwei in Österreich lebende Kinder, die sehr gut Deutsch können und Englisch in schülerischem Kontext lernen, dieses aber nicht so gut wie Deutsch sprechen, auch auf Englisch interagieren. Sie würden es vermutlich – sinnvollerweise – nicht tun. Sollten sie jedoch aus irgendeinem Grund so kommunizieren müssen, werden sie bald wieder von Englisch auf Deutsch wechseln, oder wenn sie es doch schaffen, bei Englisch zu bleiben, wird die Kommunikation anstrengender und unnatürlicher, als wenn sie es auf Deutsch täten.

Die Beispiele von Settings in dieser Richtung sind zahlreich, es handelt sich um jene Situationen, in denen die Kinder die Sprache danach auswählten, in welcher sie schneller und effizienter mit ihren InterlokutorInnen kommunizieren konnten. Als wir uns z.B. in Griechenland befanden, kommunizierten die Kinder mit jemandem vorsichtig auf Englisch. Wenn sie herausfanden, dass diese Person Spanisch oder Deutsch konnte, so wechselten sie sofort in die andere Sprache. Dies stellt jedoch nicht fest, dass die Kinder besser oder schlechter Englisch als die anderen zwei Sprachen können, vielmehr waren ihnen zum

Zeitpunkt der Datenerhebung Spanisch und Deutsch vertrauter für die Kommunikation nach Außen. Es darf nicht außer Acht gelassen werden, dass erst durch die Aufenthalte in Griechenland Englisch zu einer „sozialen Sprache“ wurde und ihr somit auch die Funktion Kommunikation zugeschrieben wurde. Davor stellte Englisch fast ausschließlich die Spielsprache zwischen den Geschwistern und die Sprache zur „Interaktion“ mit den AVM dar, aber nicht eine Sprache der „Realwelt“. Erst in Griechenland wurde Englisch für sie „real“ bzw. sozial pragmatisch.

Dort merkte ich, dass die Auswahl der Sprache, in der man mit einer Interaktionsperson kommuniziert, durch verschiedene Faktoren bestimmt wird, diese Bedingungen können sich aber je nach Kontext und zeitlich verändern. Ein repräsentatives Beispiel dafür stellt eine Situation dar, die nicht aus dem Tagebuch stammt, sondern aus dem „Tagebuch für Forscher“. Dieses beschreibt Situationen, die zeigen, dass Sprachauswahl kein Dogma ist. Es handelt sich um ein Erlebnis im Sommer 2010: Wir wurden zu einem Sommerfest bei unseren Freunden S1 und S2 eingeladen. Die Kinder kannten S2 gut, aber seine Freundin, die aus den USA stammt, trafen sie zum ersten Mal. Ich erzählte den Kindern, dass sie aus Amerika kommt, wo man Englisch spricht und „Dora und Diego“ leben etc. Bibi versuchte ein paar Wörter mit ihr zu sprechen, sie hatte aber bis dahin nicht soviel Erfahrung außerhalb ihrer Spielwelten, in der sie mit der Schwester Englisch aktiv nutzt, und es war für sie sehr mühsam. Plötzlich merkte sie, dass S1 sehr wohl Deutsch kann, und zwar besser als Bibi Englisch. So wechselte sie sofort die Kommunikation auf Deutsch und warf mir später vor, wieso ich ihr nicht erzählt hätte, dass S1 auch Deutsch könne. Sechs Jahre später, in denen die Kinder S1 nicht sahen, trafen wir uns wieder auf einem Sommerfest bei ihnen. Da interagierten die Kinder, aber vor allem Bibi, mit S1 immer wieder mit Gewandtheit auf Englisch, und sie sagte dann zu mir: „Ich glaube, S1 ist happy, wenn sie mit mir Englisch reden kann, so muss sie sich nicht die ganze Zeit so sehr anstrengen“.¹⁸ Den Unterschied macht hier nicht nur die psychische Reife des Kindes, sondern, dass sie nach ihrem Aufenthalt in Griechenland viel mehr Praxis auf Englisch als Kommunikationssprache hatte und der Punkt gekommen war, an dem beide Individuen „gleich gut“ beide Sprachen beherrschten und deshalb in beiden Sprachen interagieren konnten. Die ausgewählte Sprache wird mit großer Wahrscheinlichkeit je nach Situation diejenige sein, die für die Kommunikation

¹⁸ Sinngemäß aus dem Spanischen übersetzt.

weniger Widerstand bzw. Anstrengung darstellt.

Beim zweiten Element, das das Blitz-Prinzip innerhalb meines Settings deutlich darlegt, handelt es sich um Ausdrücke, die für Außenstehende als Sprachmischungen wahrgenommen werden. Diese können aus drei Gründen auftauchen:

- wenn einem gerade ein Wort nicht einfällt,
- man diesen Begriff nicht kennt, oder
- diese Bezeichnung nicht genau das ausdrückt, was man meint.

Mehrmals kam es im Setting vor, dass die Kinder in einer Sprache (meistens Spanisch oder Deutsch) sprachen und sie dann ein Wort in einer anderen Sprache (meistens dann auf Englisch) hinzufügten, um einen Satz zu ergänzen. Diese Situationen können als Sprachmischungen betrachtet werden, die jedoch nicht durch Zufall entstehen, sondern jede „Mischung“ hat einen Hintergrund, die dem Blitz-Prinzip entspricht. Alle diese „Mischungen“ stellen nämlich für das Individuum „Abkürzungen“ dar, die die Kommunikation beschleunigen, und sind nicht, wie man früher annahm, ein Defizit im Spracherwerb. Schneider äußert sich dazu: *„Die Sprachmischung weist weder automatisch auf unvollständigen Erwerb und Sprachabbau hin noch führt sie automatisch zu unvollständigem Erwerb und Sprachabbau. Die Sprachmischung hat keine inhärent negative Wirkung auf eine der beiden Sprachen“* (Schneider 2015: 31).

Die erste Situation, in der sich die Kinder ein Wort aus einer anderen Sprache „ausborgten“, war, wenn sie dieses zwar kannten, aber es ihnen im Moment gerade nicht einfiel. Diese Art von Mischung bzw. „Abkürzungen“ nehmen sich auch einsprachige Leute zur Hilfe. Ein solches Beispiel innerhalb einer Sprache wäre, wenn einem ein Wort nicht einfällt und dieses durch Ausdrücke wie „das da“, „dieses dort“, „das Ding da“ usw. ersetzt, ganz im Sinne von Busch (2012): „Niemand ist einsprachig“. Anstatt dass man sich die Mühe macht, dieses fehlende Wort zu beschreiben oder lang danach zu suchen, tendiert man dazu, dieses durch ein naheliegendes Symbol zu ersetzen, sodass die Kommunikation reibungslos stattfinden kann.

Für die Anwendung solcher Mischungen berücksichtigten die Kinder Symbolsysteme, die die InterlokutorInnen besaßen, wie in meinen Daten sichtbar wurde. Die Kinder benutzten mit spanischsprachigen InterlokutorInnen Spanisch, mit manchen davon (je nach Englischkenntnissen von diesen) auch englische „Rettungswörter“, oder einfach nur Ausdrücke wie „la cosa esa“¹⁹ oder ein einfaches Deuten statt eines Verbalsymbols. Mit deutschsprachigen InterlokutorInnen wendeten sie Deutsch mit (je nach Englischkenntnissen von diesen) englischen „Hilfswörtern“ oder einfach nur Ausdrücken wie „das Ding da“, „das da“ etc. an. Es wurden immer nur Codes verwendet, von denen die Kinder annahmen, dass die Interaktionsperson diese auch kannte. Hingegen wurden innerhalb der Kommunikation zwischen den Geschwistern alle möglichen Codes verwendet, die die Kommunikation rapide und wirksam machten. Diese Strategie kann auch in Situationen eintreten, wenn es kürzere Alternativen in einer anderen Sprache gibt, wie z.B. „okay“ statt „einverstanden“.

Etwas Ähnliches geschieht im zweiten Fall, wenn die Kinder ein Wort in einer bestimmten Sprache nicht kennen: Statt den gemeinten Gegenstand ausführlich zu beschreiben, bis die InterlokutorInnen wissen, was gemeint ist, suchen die Kinder entweder nach einem anderen Wort in irgendeiner anderen zur Verfügung stehenden Sprache oder auch nicht-sprachliche Symbole (z.B. Deutungen) oder, je nach InterlokutorIn, andere Wörter innerhalb einer Sprache. Dieses Phänomen kann auch bei kleinen Kindern erkennbar werden, wenn sie noch nicht die Sprache beherrschen: Sie deuten auf die gewünschten Gegenstände, sodass sie diese (meistens durch die Mutter) erreichen können, wie in der Studie von Bruner (2008) konstatiert wurde.

Das dritte Element der Anwendung von Sprachmischungen umfasst alle Situationen, in denen eine Bezeichnung in einer bestimmten Sprache nicht ganz genau das ausdrückt, was man meint. Auch „einsprachige“ Leute benutzen oft Anglizismen wie „cool“, es gibt meiner Meinung nach kein deutsches Wort, das eine bedeutungsgleiche Übersetzung für dieses darstellt. Ein weiteres Beispiel sei das deutsche Wort „Möglichkeit“, für das es in Englisch

¹⁹ „dieses Ding da“. Sinngemäß aus dem Spanischen übersetzt.

oder Spanisch je nach Bedeutung verschiedene Übersetzungen gibt: „opportunity“ respektive „oportunidad“, oder „possibility“ respektive „posibilidad“. Dieses Phänomen wurde auch als ein Hauptelement meines Settings sichtbar – ich bezeichne dieses als „Kontextgebundenen Ausdruck“. Solche Manifestationen wurden vor allem in spielerischen Kontexten wahrnehmbar, ich werde diese im Kapitel 3.2.3.1 ausführlicher beschreiben.

Zusammenfassend wird deutlich und nachvollziehbar, dass der Mensch nach allen Mitteln greift, die für die Produktivität seiner Kommunikationsstrategien den geringsten Widerstand und damit den effektivsten Impact bedeuten. Im Sinne des Blitz-Prinzips stellt die Auswahl des Englischen innerhalb des Forschungssettings in spezifischen Situationen den ökonomischsten Weg zur Kommunikation dar, hauptsächlich wenn z.B. die InteraktionspartnerInnen weder Deutsch noch Spanisch können. Als Bruchteile erscheint Englisch in Form von „Sprachmischungen“, wenn den Kindern ein bestimmtes Wort nicht einfällt, sie es nicht kennen, oder es nicht präzise ausdrückt, was sie eigentlich meinen.

Allgemein bildet Sprache eine Form von „Abkürzung“, wodurch man schneller und gewandter Dinge geschehen lässt bzw. Realitäten schafft, wie Bruner es formulierte: *„Was Sprache auch immer sonst noch sein mag, sie ist ein systematisches Verfahren, mit anderen zu kommunizieren, fremdes und eigenes Verhalten zu beeinflussen, Aufmerksamkeit zu lenken und Realitäten zu schaffen, mit welchen wir nachher rechnen und umgehen, wie wir mit den «Tatsachen» der Natur umgehen. Laßt uns nicht staunend vor den Fragen der Grammatiker stehen bleiben. Die Fragen der Pragmatik sind genauso staunenswert und mysteriös. Tatsächlich: Wie lernen wir denn, mit Worten Dinge geschehen zu machen?“* (Bruner 2008: 102). Wie auch immer der Mensch zur Sprache kommt, stellt diese in den meisten Fällen den direktesten Weg der menschlichen Interkommunikation dar. Sprache verkörpert nicht nur das effektivste Hilfsmittel, wodurch Menschen Bedürfnisse befriedigen können, sondern sie kann auch als Teil der Identität eines Individuums wahrgenommen werden und definiert folglich auch dessen Gruppenzugehörigkeit, welche gerade bei mehrsprachigen Kindern nicht immer eindeutig definierbar ist, da die Grenzen ihrer Welt oft nicht den geografischen Grenzen ihrer Lebenswelt entsprechen (vgl. Wittgenstein 1963: 89), wie im Falle meines Forschungssettings.

3.2.2 Kategorie: Sprache als Element der Kultur, Identität und Gruppenzugehörigkeit

Sowohl die kommunikative Funktion der Sprache als auch ihre Funktion als Element der Kultur, der Identität und der Gruppenzugehörigkeit sind sozial vorgegeben. Im Laufe der Arbeit wird deutlich, wie die Kinder selbst weitere Kategorien bzw. Funktionen dem Englischen zuschrieben.

Ein Beispiel, dass Sprache einen Teil der Identität und Gruppenzugehörigkeit bildet, liefert folgender Tagebucheintrag (sinngemäß aus dem Spanischen übersetzt):

Samstag, 23. Juni 2012

Heute fuhren wir gemeinsam mit zwei Freundinnen zu einem argentinischen Grillfest. Die Mehrheit sprach „argentinisches Spanisch“. Es gab dort eine Spiel- und Bastelstation für Kinder. Meine Kinder sprachen an diesem Tag kein Englisch, Bibi präsentierte sich aber immer stolz als Mexikanerin: „Hallo, ich bin Bibi aus Mexiko“. Freundin H2 erklärte, sie selbst wäre Österreicherin, aber Bibi sagte zu ihr: „Ja, aber du bist auch Argentinierin, so wie dein Vater“. H2 brach in Tränen aus und wiederholte, sie sei ausschließlich Österreicherin, keine Argentinierin. Bibi fragte überrascht: „Mama, wieso weint H2? Es ist so schön, vieles zu sein, deshalb können wir viele Sprachen sprechen. Ich bin zum Beispiel Mexikanerin, deshalb spreche ich Spanisch, Österreicherin, deshalb spreche ich Deutsch, Chinesin, deshalb spreche ich Chinesisch, Engländerin, deshalb spreche ich Englisch, und Französin, deshalb spreche ich Französisch, ah und manchmal ein wenig Italienerin“.

Man sieht, dass sich Bibi abhängig von einer Sprache einer bestimmten Gruppe zugehörig fühlte, auch wenn sie nur ein paar Wörter der Sprache kannte. Auch in anderen Situationen innerhalb meines Settings identifizierte ich die Sprache als Element der Kultur, Identität und

Gruppenzugehörigkeit. Anhand der paradigmatischen Modelle dieser Funktion wird verständlich, welche Bedingungen, Strategien, Kontexte, Handlungen etc. nötig waren, um die Sprache als ein solches Element erscheinen zu lassen.

Paradigmatische Modelle der Funktion Sprache als Element der Kultur, Identität und Gruppenzugehörigkeit

Ursächliche Bedingungen	→	Phänomen
- Definition der Identität durch die beherrschten Sprachen. - Aufnahme von englischer bzw. amerikanischer Kultur. - Kulturelle Abgrenzungen von der sozialen Umwelt wegen AVM-Konsums auf Englisch. - Zugehörigkeit zu Gruppen, zu denen man keinen physischen Kontakt hat. - Jede Sprache hat ihre Funktion, Kinder organisieren ihr Sprachrepertoire nach der Funktion, die die Sprache erfüllen soll, z.B. Englisch ist Spielsprache, Spanisch die der Organisation und des Haushalts bzw. Erziehungssprache, Deutsch steht für Ausbildung bzw. soziale Umgebung und Kommunikationssprache nach außen.		Sprache als Kulturträger, Identität und Gruppenzugehörigkeit
Eigenschaften Multikulturalität einschließlich der Mehrsprachigkeit wird von den Kindern als positiver Teil des Lebens gesehen. Sprachen sind Kulturträger, die unser Selbst formieren, und ermöglichen die Identifizierung mit und die Differenzierung von sozialen Gruppen. Die Gruppenzugehörigkeit ist keine eindeutige Kategorie, da man sowohl Österreicherin als auch Mexikanerin oder Engländerin sein kann, wenn auch nicht auf dem Papier, aber vom Gefühl her. Das sind einige der Folgen, die sich durch den Erwerb einer zusätzlichen Sprache auf das pragmatische Leben des Individuums und auf dieses selbst (Identität, Selbstbild usw.) auswirken.		

Spezifische Dimensionen

Durch den Konsum der AVM auf Englisch werden die Kinder in einer Art isolierten Welt verortet, da sie nicht herkömmliches öffentliches Fernsehen konsumieren, wie die meisten Kinder ihrer Umgebung. Sie kennen nicht die Werbung der Produkte, die gerade in Mode sind (ein Vorteil für uns als Eltern, ein sozialer Nachteil für die Kinder), sie kennen auch nicht die typischen Charaktere ihrer Generation wie „Wickie und die starken Männer“, „Biene Maya“, „Benjamin Blümchen“ usw., sie kennen dafür andere Symbole, mit denen Kinder in anderen Orten der Welt aufwachsen, das ermöglicht es den Kindern, Anschluss zu Kindern aus den USA, Mexiko etc. zu etablieren. Genau das, was sie nach außen öffnet, grenzt sie von ihrer nahestehenden Umgebung ab.

Möglichkeit für Konsequenzen

Sich mit einer Sprache identifizieren zu können, trägt positiv zu deren Erwerb bei, da man sie als selbstverständlichen Teil des Selbst erlebt und folglich diese mühelos und spielend annimmt. So werden die Sprachen, mit denen man sich identifiziert, sich als inhärent herausstellen und sich konsolidieren. Je jünger man sich eine Sprache aneignet, desto mehr Emotionen verbindet man damit und desto stärker wird die Bindung, deren Qualität in Folge auch von Kontext und Art des Erwerbs abhängig sein wird.

Kontext

Das Aufwachsen in einer Familie, die viel reist und Multikulturalität und Mehrsprachigkeit als positiven Teil des Lebens darstellt, wirkt sich wie ein fruchtbarer Boden für verschiedene Sprachen und Gruppenzugehörigkeiten aus, für eine von verschiedenen Traditionen und Kulturen geprägte Identität, die die geografischen Grenzen übersteigt. Man erlebt, dass man genauso Teil der mexikanischen Community sein kann und gleichzeitig ÖsterreicherIn und EngländerIn ist. Die Kinder bekommen den Eindruck, dass das, was sie von anderen differenziert, sie zugleich mit anderen gemeinsam haben. Sie sind einzigartige und komplette Menschen, sie fühlen sich wohl in ihrer Haut und in ihren Sprachen.

Handlung und Strategien

- Strategien der Eltern: Zu vermitteln, dass sie sowohl Österreicherinnen als auch Mexikanerinnen sind und nicht halb-halb. Fördern von Events, die nationale Identitäten verstärken wie UNO-Events, traditionelle Feste der mexikanischen Botschaft, die Partizipation an der mexikanischen folklorischen Kindertanzgruppe, der Besuch des Kindergartens in Mexiko, der regelmäßige Konsum mexikanischer Produkte wie typisches Essen, Süßigkeiten, Piñatas, Lieder, Geschichten etc. Dazu zählen aber auch immaterielle Güter, auch solche, die sie mittels AVM bekommen, wie z.B. englische Literatur (Humpty Dumpty, Mother Goose etc.) oder Feste und Traditionen wie Halloween, Thanksgiving, der Begriff von Dollars (Konzept der Währung) usw.

Eltern streben nach der Erziehung zu Menschen, die sich als vollständig definieren können, über die geografischen Grenzen hinaus und mit vielen Anschlusspunkten zu verschiedenen sozialen Gruppen. Man

versucht, die Kinder mit verschiedenen Werkzeugen auszurüsten, um mit vielen Menschen interagieren zu können, um ihre Welt zu erweitern. „*Die Grenzen meiner Sprache bedeuten die Grenzen meiner Welt*“ (Wittgenstein 1963: 89).

- Strategien der Kinder: ihre Identität definieren und sich als Mexikanerinnen, Österreicherinnen, Engländerinnen usw. wahrnehmen. Die Sprachen, die sie sprechen, als Teil ihres Selbst betrachten und ihr Selbst auch anhand dieser definieren.

Intervenierende Bedingungen

Die positive Einstellung Englisch gegenüber erleichtert dessen Erwerb, die Kinder fühlen sich jedoch in jeder ihrer Sprachen „zu Hause“, unabhängig von geografischen Orten, es ist mehr ein geistiger Raum, in dem man mit Menschen Sprachen, Traditionen, Kultursymbole, Perspektiven usw. teilen kann. Ich spreche nicht von Staatszugehörigkeit in herkömmlichem Sinne, da den Kindern diesbezügliche gesetzliche Bestimmungen nicht bewusst sind, sie definieren ihr Selbst aus ihren Gefühlen heraus, von den Elementen ihrer Persönlichkeit und den Faktoren, die sie bei verschiedenen Gruppen empfinden.

3.2.2.1 Erläuterungen zur Sprache als Element der Kultur, Identität und Gruppenzugehörigkeit

3.2.2.1.1 Sprache als Element der Identitätsbildung und Gruppenzugehörigkeit

Für die Definition der eigenen Identität betrachtet sich das Individuum selbst, vergleicht sich mit anderen und berücksichtigt dabei den Kontext, in dem es existiert (vgl. Schütz/Luckmann 2003: 100). Die Stereotypen, die zur Definition der Identität des Individuums beitragen, klassifiziert Thiele (2014) unter drei Begriffen: Autostereotyp, Heterostereotyp und Metastereotyp (vgl. Entleitner 2012 in Anlehnung an Flohr 1991:38, zitiert nach: Thiele 2014: 30ff.). Autostereotyp ist das Bild, das sich das Individuum von sich selbst anhand seiner Erfahrungen, Eigenschaften, seines sozialen Kontextes usw., also seiner eigenen Wirklichkeit eben, gebildet hat. Heterostereotyp beschreibt, wie die Mitmenschen das Individuum wahrnehmen, und Metastereotyp bezeichnet den Eindruck, den das Individuum hat, wie es von seinen Mitmenschen wahrgenommen wird. Aus Beobachtungen und Tagebucheinträgen wie der oben genannte kann ich behaupten, dass die Kinder sich selbst sowohl als

Mexikanerinnen, Österreicherinnen, Engländerinnen etc. wahrnehmen, während ihre Mitmenschen sie anders wahrnehmen, allgemein bezeichnen sie die Leute in Österreich als „die Mexikanerinnen“, in Mexiko als „die Österreicherinnen“ und in Griechenland beides, bzw. als Engländerinnen, wenn Unbekannte sie Englisch sprechen hörten, wie auch folgendes Beispiel aus dem „Tagebuch für Forscher“ (siehe Kapitel 2.1) illustriert (aus dem Spanischen sinngemäss übersetzt, der Dialog, original in Englisch, wurde aus dem Gedächtnis reproduziert):

11. August 2015

Wir fuhren zu einem Ort am Strand, um dort spazieren zu gehen, wie immer kauften wir ein Frozen Yogurt. Bibi kaufte sich ihres selbst. Nachdem ich meines bezahlt hatte, sagte die Verkäuferin:

- „Where are you from?“
- „I am from Mexico and my husband is from Austria, but we live in Austria.“
- „Oh, I thought, that you are from England or something like that, because your daughter speaks English very well, without accent. I thought, English was her mother tongue. So, she speaks German, Spanish and English too? ... Wow! Such a lucky girl!“

Unter oben angeführter Annahme wird es sichtlich, dass die Identität eine Definition des Selbst ist, welche auch vom Eindruck der Anderen beeinflusst wird, sie wird deutlich definiert durch Vergleiche zwischen „Wir“ und „Euch“ und die daraus gewonnenen Ähnlichkeiten bzw. Anschlusspunkte, so wie Schütz und Luckmann es erklären: *„Nun erst entsteht die Möglichkeit einer weiteren Differenzierung. Das Wir, das grundsätzlich jedermann bedeutet, mag sich wieder verengen. Ich erfahre in reflektiver Auslegung einer sozialen Begegnung, eines Gesprächs, daß du die Welt bzw. einen bestimmten Sektor der Welt nicht einmal für die praktischen Zwecke der gegenwärtigen Situation so erfahren hast wie ich und wie andere, mit denen ich solche Situationen geteilt habe. Ich komme zum Schluß, daß du meine Relevanzsysteme gar nicht in dem Maß teilst, daß ich die Generalthese der reziproken Perspektiven bzw. die Idealisierung der Kongruenz der Relevanzsysteme noch*

aufrechterhalten könnte. Du bist also nicht »jedermann«, sondern etwas anderes. Von da an gibt es grundsätzlich zwei Möglichkeiten: Ich erkenne, daß auch wir nicht jedermann sind, sondern daß es verschiedene Arten von Menschen gibt, z. B. Uns und Euch. Es ist aber auch möglich, wie am ethnologischen Material abzulesen ist, daß ich an der Identität vom Wir und jedermann festhalte, dann kannst du kein (»normaler«) Mensch sein“ (Schütz/Luckmann 2003: 100).

Nach dieser Ableitung ist es bemerkenswert, wie sich meine Kinder als Teil von Gruppen sehen, mit denen sie keinen Kontakt haben, wie z.B. Engländern. Dieses Phänomen wäre nach der Annahme von Gebauer und Wulf (1998) nachvollziehbar und logisch, da die Kinder in ihrer Spielwelt auf Englisch soziale Gegebenheiten reproduzieren und annehmen, sodass Englisch zu einem Teil ihrer sozialen Rolle wird, eben zum selbstverständlichen Teil ihrer Wirklichkeit. *„Das Spielen der eigenen Person führt auf, wie diese Person sozial konstituiert wird: wie man es macht, eine bestimmte Person zu sein. Darin liegt weniger ein kognitiver Vorgang, weniger ein Erkennen der eigenen sozialen Rolle als ein Machen von Wirklichkeit“* (Gebauer/Wulf 1998: 215).

Diese Zugehörigkeit zu bestimmten Gruppen wird mit zunehmendem Alter jedoch „strenger“ definiert, da die Kinder mehr Erfahrungen sammeln, vor allem bezüglich Hetero- und Metastereotypen ihrer Mitmenschen. So kam es, dass Bibi am 22. August 2015, während sie in Griechenland im Internet ein Video eines internationalen Synchronschwimmwettbewerbes in China sah, zu mir sagte (sinngemäß aus dem Spanischen übersetzt): „Mama, wenn ich erwachsen werde, werde ich Russin oder Engländerin sein. Engländerin, weil ich Englisch liebe und Russin, weil sie fast alle sportlichen Wettbewerbe gewinnen, vor allem die vom Synchronschwimmen“.

In Situationen wie diesen wird sichtbar, dass die Identität meiner Kinder von verschiedenen Kulturen geprägt wurde, da sie in einem Umfeld aufwachsen, in dem Multikulturalität als positiver Teil des Lebens dargestellt wird. Sie suchen Anschlusspunkte und versuchen, Kompromisse zu schließen, eben sich je nach Situation anzupassen, es wird ihnen klar, dass sie, wenn sie die Sprache können, „mitspielen“ dürfen. Welche Strategien und Handlungen

man für die Integration oder Ausgrenzung innerhalb einer fremden Kultur benötigt, wird im Modell von Bateson (Bateson in: Gebauer/Wulf 1998) deutlich: *„Batesons Modell hebt den dynamischen Aspekt von Interaktionen hervor: Beide Partner, A und B, entfernen sich im Austausch immer weiter von ihren Ausgangspunkten, wobei jeweils die ganze Person in den Wandel einbezogen wird. Man kann dies am Beispiel der Kulturanpassung erläutern: Die Integration von B in die Kultur von A hat zur Folge, daß auch A sich verändert, in der Weise nämlich, daß A seine Bemühungen verstärkt, die kulturellen Unterschiede, die ihn von B entfernt haben, aufrechtzuerhalten. So umfaßt die Anpassung eines Fremden an die Kultur des Gastlandes oder eines sozialen Aufsteigers an die Kultur des gehobenen Bürgertums zwei Bewegungen, die miteinander verschränkt sind: einmal die Annäherung von B an A, zum anderen die Absetzbewegung von A, die ihn wieder von B entfernt“* (Bateson zitiert nach: Gebauer/Wulf 1998: 224).

Bei uns im Haus treffen verschiedene Welten aufeinander, die spanischsprachige Mexiko-, die deutschsprachige Österreich- und die englischsprachige AVM-Welt, deswegen gilt: *„Das von Bateson aus dem Zusammenhang des Kulturkontakts gewonnene Modell des sozialen Verhaltens ist bevorzugt dort anwendbar, wo Welten im Zusammentreffen mit anderen Welten erzeugt werden“* (Bateson zitiert nach: Gebauer/Wulf 1998: 230). Die Kinder bewegen sich ständig zwischen verschiedenen Welten. Für uns Eltern war es eben sehr wichtig, die Grenzen ihrer Welt zu erweitern, sodass sie sich frei fühlen, Teil jeder dieser Welten zu sein und sie mit den dafür notwendigen Symbolsystemen (Sprachen) auszurüsten. Diese Möglichkeiten, sich von der Basis der genetischen Ausstattung ausgehend durch geistige Förderung zu entfalten, spricht Bruner an: *„Menschliche Kompetenz ist sowohl biologisch, ihrem Ursprung nach, als auch kulturell, in ihren Ausdrucksmitteln. Während die Fähigkeit zu intelligentem Handeln tiefe biologische Wurzeln und eine nachvollziehbare Evolutionsgeschichte aufweist, hängt die Ausübung dieser Fähigkeit davon ab, daß sich der Mensch Handlungs- und Denkweisen aneignet, die nicht in seinen Genen existieren, sondern in seiner Kultur. Offensichtlich gibt es etwas im menschlichen «Geist» oder im «menschlichen Wesen», was zwischen den Genen und der Kultur vermittelt und es möglich macht, daß letztere die Entfaltung der ersteren fördern kann“* (Bruner 2008: 16).

3.2.2.1.2 Sprache als Kulturträger

Mit einer Sprache werden auch Elemente einer Kultur erworben, Sprache und Kultur hängen, wie Bruner es formulierte, eng zusammen, sodass Sprache ein Werkzeug darstellt, mit der das Individuum Kultur wahrnimmt und sie gleichzeitig ausüben kann. *„Der Spracherwerb scheint ein Nebenprodukt (und ein Vehikel) der Weitergabe einer Kultur zu sein. Die Kinder lernen ursprünglich, die Sprache (oder deren vorsprachliche Vorläufer) zu gebrauchen, um ihre Ziele zu erreichen, um mit Erwachsenen zu spielen, um mit den Personen verbunden zu bleiben, von welchen sie abhängen. Dabei treffen sie auf die von der Kultur gesetzten Bedingungen, die ihnen in Form von Vorschriften und Einschränkungen von seiten der Eltern entgegentreten. Was den Lernprozeß in Gang hält, ist nicht eine Dynamik des Spracherwerbs selber, sondern die Notwendigkeit, mit den Anforderungen der Kultur fertig zu werden“* (Bruner 2008: 84f.).

Unter dieser Annahme wird deutlich, wie für Bruner der Erwerb der Kultur schon in der vorsprachlichen Phase der Kinder beginnt. Dieser Vorgang ist typisch für den Erwerb einer Muttersprache, deswegen wurden Englisch und auch die dazugehörige Kultur als eine solche von den Kindern wahrgenommen, da sie diese aufnahmekonzentrierte vorsprachige Phase in allen drei Sprachen erlebten. Auch wenn sie mit DVD-Filmen nicht den Umgang mit anderen Menschen und die kulturellen Zugänge üben, können sie diese sehr wohl beobachten und in Anlehnung an ihre in anderen Sprachen erlebten Erfahrungen ergänzen und folglich natürlich annehmen. *„Denn in den privilegierten Interaktionen der frühesten Spracherwerbsphasen erhält das Kind seine erste Gelegenheit, «kulturelle Zusammenhänge» zu interpretieren. Indem es lernt, «wie man etwas sagt», lernt es auch, was kanonisch respektive obligatorisch ist und von seinen erwachsenen Interaktionspartnern geschätzt wird. Dies lernt es als Erstes, und zwar in einem «bloß» kommunikativen, noch nicht sprachlichen Medium“* (Bruner 2008: 102). Das bezieht sich jedoch nur aufs Kind, da es noch nicht sprechen kann, diese Phase wird als *„silent Period“* bezeichnet (vgl. Kirch 2009: 18). Der Erwachsene hingegen spricht ständig, um dem Kind als Vorbild zu dienen und um mit dem Kind zu interagieren. In meinem Setting respektieren AVM die *„silent Period“* der Kinder. Nachdem AVM Teil der primären Umwelt der Kinder sind, können sie auch vor dem Erwerb ihrer sprachlichen Ausdruckfähigkeit bestimmte kulturelle Zusammenhänge darstellen bzw. vermitteln.

Während dieser „*silent period*“ nimmt das Kind nicht nur Sprache, sondern auch nicht-sprachliche Kommunikationsmittel wie Gesten, Zeichen und andere Kulturelemente auf. Das Kind erkundet seine Lebenswelt sowie dessen Kulturgegenstände und nimmt sich und andere Menschen wahr. Durch die Interaktion mit seinen Mitmenschen kann sich das Kind Symbole und Werkzeuge aneignen, um durch Gesten, Handlungen etc. kommunizieren und sich später sprachlich und kulturell je nach Situation und Interlokutor passend ausdrücken zu können. *„Die Lebenswelt besteht nicht erschöpfend aus den bloß materiellen Gegenständen und Ereignissen, denen ich in meiner Umgebung begegne. Freilich sind diese ein Bestandteil meiner Umwelt, jedoch gehören zu ihr auch alle Sinnschichten, welche Naturdinge in Kulturobjekte, menschliche Körper in Mitmenschen und der Mitmenschen Bewegungen in Handlungen, Gesten und Mitteilungen verwandeln“* (Schütz & Luckmann 2003: 31f.).

Aus dieser Annahme leite ich ab, wie Kinder von den Elementen der Lebenswelt und vor allem von ihren Mitmenschen abhängig sind, welche Kulturteile das Kind annimmt und wie dadurch seine Persönlichkeit aufgebaut wird. Als Beispiel dafür vergleiche ich meine Familie mit einer zwar auch in Österreich lebenden, in der die Mutter aus Spanien stammt und der Vater aus Österreich. Deren Kinder sprechen, gleich wie meine, Deutsch und Spanisch. Das Deutsch der Kinder ist dem der meinen sehr ähnlich. Deren Situation gleicht der unsrigen, man könnte davon ausgehen, dass die beiden Familiensettings vergleichbar wären. Es zeigten sich jedoch einige Differenzen: Ihr Spanisch ist naturgemäß unterschiedlich, denn sie verwenden nicht nur verschiedene Wörter für manche Dinge, auch ist der Akzent anders, der Umgang mit der Sprache ist unterschiedlich, auch die gefeierten Traditionen und ihr Bezug zur Sprache sind anders.

Der Erwerb einer Sprache und der dazugehörigen Kultur wurde von Bruner beschrieben, es wird deutlich, wie dieser Prozess bereits mit dem Eintritt in die menschliche Welt anfängt sowie welche Zusammenhänge zwischen Sprache und Kultur bestehen und wie Sprache ein Mittel ist, um die Kultur zu verstehen und damit umzugehen, aber gleichzeitig auch ein Mittel ist, um sich diese anzueignen. Nach dieser Annahme bleibt es ausgeschlossen, sich eine Sprache ohne der dazu gehörenden Kultur aneignen zu können, so „[...] *muß ich mich auf*

diejenigen Aspekte konzentrieren, welche den Menschen dazu befähigen und vielleicht sogar dazu zwingen, sich in der Kultur zu bewegen. Denn ich bin der Auffassung, daß gerade die Aufgabe, Kultur als notwendige Form der Weltbewältigung zu benützen, den Menschen zur Sprache zwingt. Die Sprache ist das Mittel zur Deutung und Regulierung der Kultur. Prozesse des Deutens und Verhandelns setzen ein, sobald das Kind in die menschliche Welt eintritt. Hierbei wird die Sprache erworben. Ich werde die «Anlage» also unter dem Gesichtspunkt betrachten, wie sie das Kind dazu befähigt, in die menschliche Welt einzutreten und seinen Platz in der Kultur einzunehmen“ (Bruner 2008: 17).

Dieser Platz wird vom Kind allmählich eingenommen, der aufbauende Prozess des Sprach- und Kulturerwerbs findet von Anfang an statt, die „Bausteine“ dazu werden meistens von FörderInnen sorgsam ausgewählt, sodass sie Alter und Fähigkeiten des Kindes entsprechen. Bruner thematisiert diese Anpassung der Inputs von den Erwachsenen an die Kinder, es wird deutlich, *„daß die Kinder einen privilegierten Zugang zur Sprache genießen, daß der «Input» von der sprachlichen Gemeinschaft systematisch arrangiert wird. Ebenso deutlich war, daß die Kinder beim Versuch, die Sprache für ihre Zwecke nutzbar zu machen, viel mehr leisten, als nur einen Code zu meistern. Sie verhandeln über Verfahren und Bedeutungen und erlernen dabei die «Kultur» ebenso wie die Sprache“ (Bruner 2008: 11).*

Nach dieser Perspektive ist es nachvollziehbar, wieso für Chomsky (2006), Vygotsky (1978/1998), Bruner (2008) u.a. die Interaktion zwischen Kindern und Erwachsenen oder mit erfahreneren Mitmenschen für den Sprach- bzw. Kulturerwerb entscheidend ist. Für Bruner *„[...] ist es die Interaktion von LAD und LASS, welche dem Kind den Eintritt in die Sprachgemeinschaft ermöglicht - und damit auch in die entsprechende Kultur und Gesellschaft“ (Bruner 2008: 15)²⁰. Kinder, die mehrsprachig aufwachsen, nehmen verschiedene Sprachen und die entsprechenden Kulturen an. Dies erleichtert es ihnen, Teil dieser Gesellschaften zu werden, denn sie bilden aus ihren Erfahrungen Muster, welche sie der passenden Sprachkultur und sozialen Gruppe zuordnen, sodass sie je nach Situation und Kontext passend handeln können. „Die Sprache, vor allem als eine Abfolge*

²⁰ „(LAD) Language Adquisition Device“ (Chomsky, zitiert nach Bruner 2008) und „(LASS) Language Acquisition Support System“ (Bruner 2008).

handlungsbegleitender und -auslösender Äußerungen, stellt einen Aspekt dieser Konventionalisierung dar. Sicher ist sie wichtig; aber sie ist Teil eines umfassenderen Musters des «Kulturerwerbs»“ (Bruner 2008: 46). Kinder lernen, wie sie ihre Bedürfnisse ausdrücken können, um gehört, aber vor allem um verstanden zu werden, diese werden den sozialen und kulturellen Gegebenheiten angepasst: „[...] betten Formate die kommunikativen Absichten des Kindes in eine kulturelle Matrix ein“ (Bruner 2008: 116).

Diese kulturelle Matrix begleitet den Spracherwerb und die Sprachnutzung gleichermaßen und ermöglicht, dass die Verwendung eines Symbolsystems je nach Kontext passend aufgenommen wird. *„Die Kultur besteht aus symbolischen Verfahren, Begriffen und Unterscheidungen, die nur durch die Sprache möglich werden. Sie wird dem Kind durch den Spracherwerb selber übermittelt. Entsprechend lässt sich das Wesen der Sprache nicht ohne Einbezug ihrer kulturellen Einbettung verstehen“ (Bruner 2008: 116).*

Nach diesen Gedanken wird verständlich, wieso die Inkludierung in die DVD-Vorselektion von interaktiven Filmen, speziell die von „Dora und Diego“, nicht nur für den Spracherwerb entscheidend waren, sondern vielmehr zum Erwerb der Kultur bzw. zur Verstärkung der Definition der Identität der Kinder beitrugen. Dies wird in verschiedenen Einträgen des Tagebuches ersichtlich und kann in zwei Punkten zusammengefasst werden:

1. Die Kinder verbinden Englisch mit diesen zwei Charakteren, sie nennen am Anfang Englisch sogar „Wie Dora und Diego“.
2. „Dora und Diego“ sind Latino-Kinder, die mit ihrer spanischsprachigen Familie in den USA wohnen, alle Mitglieder dieser Familie sprechen zwei Sprachen. Sie erleben viele Abenteuer und überwinden verschiedene Herausforderungen und Hindernisse durch das Beherrschen einer zweiten Sprache. Das wirkt sich auf die Kinder positiv aus, vor allem, weil sich durch die Anschlusspunkte, die die Kinder mit „Dora und Diego“ gemeinsam haben (sie sind Latino-Kinder, die Spanisch und Englisch können, sie wohnen in einem Land, in dem nicht Spanisch als Hauptsprache gesprochen wird, sie feiern Latino-Traditionen etc.), ihre positive Einstellung dem Englischen bzw. der Mehrsprachigkeit und Multikulturalität im Allgemeinen gegenüber verstärkt.

Das Ausüben von „Latino-Traditionen“, wie z.B. „la Piñata“ als selbstverständlicher Teil der Lebenswelt meiner Kinder, trägt dazu bei, dass sie kollektive praktische Erfahrungen mit bestimmten sozialen Gruppen sammeln. Solche Kulturgüter werden von ihnen am besten durch Spiele aufgenommen. Spiele spiegeln laut Gebauer und Wulf (1998) die Struktur und Bereitstellung einer Gesellschaft wider: *„Als Erinnerung an gemeinsame Praxis, an kollektive praktische Interpretation zeigen Spiele Aufführungen von Gemeinsamkeit der ganzen Gesellschaft oder einzelner sozialer Gruppen. Ähnlich wie die Sprache ist das Spiel ein Medium, das alle, die sich in ihm ausdrücken, vereinigt; jeder Spieler stellt die anderen, die mit zum Spiel gehören, in seinen Handlungen mit dar. Auf diese Weise zeigt das Spiel, wie die Gesellschaft zusammengehalten wird. Als Kodifizierung von dem, was unsere Welt ausmacht, gehört das Spiel allen“* (Gebauer/Wulf 1998: 205). Natürlich hat jede Gesellschaft der Welt ihre eigenen, repräsentativen Spiele, sie werden aber auch manchmal von anderen Gruppen übernommen, wie z.B. die Tradition von „La Piñata“, die zunehmend auch in Österreich populär wird. Nach dieser Annahme und entsprechend der Aussage, dass Leute in Österreich allgemein meine Kinder als „Mexikanerinnen“ ansehen und Leute in Mexiko sie vor allem als „Österreicherinnen“ wahrnehmen, wird nachvollziehbar, wie sie Elemente bzw. Spiele aus den drei Kulturen ausüben, sie aber gleichzeitig an ihre private Spielwelt anpassen, sodass diese Spiele ihre familiäre Situation widerspiegeln und ihre Identität beeinflussen und bereichern. *„Wenn aus einer fremden Kultur ein Spiel übernommen wird, wird es so lange umgemodelt, bis es nach den in dieser Gesellschaft üblichen Prinzipien gespielt wird. Das Ergebnis ist oft ein ganz anderes Spiel als das ursprüngliche“* (Gebauer/Wulf 1998: 198).

3.2.3 Kategorie: Spielsprache

Nach Auswertung meiner Daten und dem Vergleich meiner Erkenntnisse mit fachbezogener Literatur (Bruner 2008, Kirch 2009, Schneider 2015, Tracy 2007 et al.) lässt sich erkennen, dass man durch die charakteristischen Spiele einer sozialen Gruppe erkennt, wie diese Gesellschaft strukturiert ist, wie sie ihre Kultur aufgebaut hat und wie diese von den Individuen, die innerhalb dieser Lebenswelt leben, absorbiert bzw. praktiziert wird. Das Spielen stellt einen wichtigen Teil der Lebenswelt der Menschen dar (Wittgenstein 1963, Berger/Luckmann 1994, Schütz/Luckmann 2003, Bruner 2008, Vygotsky 1978,

Gebauer/Wulf 1998 et al.) und ist ein geeignetes Medium, Werkzeuge der sozialen Interaktion zu erfahren, zu erlernen und ausüben zu können, wie beispielsweise Sprache und Kultur. Anhand dieser Erkenntnis konsolidierte sich eine weitere wichtige Kategorie meiner Arbeit, welche die Kinder selbst dem Englischen zuschrieben. Es handelt sich um eine Funktion, die nicht sozial vorgegeben und dadurch ausschließlich innerhalb der Spielwelt meiner Kinder gültig ist, nämlich die Funktion des Englischen als Spielsprache.

Im folgenden Beispiel meiner Tagebuchdokumentation wird dieses Phänomen sichtbar (sinngemäß aus dem Spanischen übersetzt):

Samstag, 4. August 2012

Die Mädchen sahen den Film Barbie Fairytopia. Danach verkleideten sie sich als Feen, spielten Zaubern, sprachen dabei Zaubersprüche, die sie im Film gehört hatten und spielten einige Szenen aus dem Film nach.

Das zahlenmäßig häufigste als auch zeitmäßig längste Auftreten von Englisch innerhalb meines Settings war Englisch als Spielsprache. Anhand der paradigmatischen Modelle dieser Funktion wird begreifbar, welche Bedingungen, Strategien, Kontexte, Handlungen etc. für die Funktion des Englischen als Spielsprache im Setting Voraussetzung waren.

Paradigmatische Modelle der Funktion Spielsprache

Ursächliche Bedingungen	→	Phänomen
- Die Spiel-Codes (Phantasieausdrücke, „magisches Vokabular“) wurden auf Englisch erworben. - Durch das Spielen kann man Erlebtes bearbeiten, die Kinder erleben Englisch mittels AVM durch eine „synthetische Situation“ (Knorr Cetina 2012).		Englisch als Spielsprache

- Sie verbringen viel Zeit miteinander, also mit jemandem, der dieselben Codes besitzt, deswegen kann man gemeinsam alles ausprobieren.

- Spielerische Kontexte stellen geschützte Umgebungen dar, die es den Kindern ohne größere Konsequenzen ermöglichen, mit der Sprache zu experimentieren.

Eigenschaften

Für kleine Kinder stellen die Spielwelt und das Geschehen im AVM keinen Unterschied zur Realität dar (siehe Beispiel von Schütz und Luckmann(2003): Quijote). Aus diesem Grund erleben die Kinder Englisch als einen intrinsischen Teil ihres Alltags bzw. ihrer Realität. Deswegen können sie sich mittels AVM Englisch als eine inhärente Sprache aneignen und diese ausleben, zuerst vor allem innerhalb ihrer geschützten Spielwelt, später in der realen Welt.

Spezifische Dimensionen

Die freie Zeiteinteilung ermöglicht es, dass die Kinder anschließend an den AVM-Konsum spielen können, um das Erlebte zu bearbeiten. Dies geschieht häufig, anschließend und wiederholt, sodass nichts verloren geht. Da es geschieht, wenn die Kinder es wollen, profitieren sie Montessoris Ansätzen (Montessori 1991) entsprechend von ihren „sensiblen Phasen“.

Möglichkeit für Konsequenzen

Nachdem der AVM-Konsum ein nicht fremdgesteuerter Prozess ist, findet dieser statt, wann die Kinder es wollen, sodass ihr Zugang dazu entspannt und vor allem positiv ist. Englisch ist etwas, dass die Kinder anwenden wollen und nicht müssen. Die Gefühle, die die Kinder beim Spielen wahrnehmen, prägen zusätzlich die Englisch-Nutzung positiv, sodass die Kinder Englisch aufbauen und als inhärente Sprache annehmen und als solche nutzen können.

Kontext

Zwei Schwestern mit zwei Jahren Altersunterschied, selbem Kontext (Kindergarten, Haus, Eltern, soziale Umwelt etc.), ähnlichen Interessen, denselben Codes usw. spielen gerne zusammen, sie probieren viel Erworbenes miteinander aus, sie nutzen die Grenzenlosigkeit ihrer Spielwelt, um die Sprache zu verinnerlichen. Sie erweitern durch das Spielen die Grenzen ihre physischen Welt und eignen sich Symbole und Konzepte an, um später in weiteren Welten interagieren zu können. Der Austausch mit der Schwester ist bedeutungsvoll und entscheidend. Der freie Zugang zu AVM prägt positiv die Beziehung zu Englisch und

qualifiziert es als Spielsprache voll Magie, Phantasie, Entspannung, Stresslosigkeit, Sorglosigkeit etc.

Handlung und Strategien

- Seitens der Eltern: Stellen eine Vorselektion an DVDs zur Verfügung, die dem Alter und den Interessen der Kinder entsprechen und lassen ihnen freien Zugang dazu. Sie bevorzugen interaktive Filme, da mittels TPR eine Verlagerung vom AVM-Geschehen in die Realität ermöglicht und unterstützt wird. Sie stellen Spielzeuge zur Verfügung, die den Charakteren der AVM ähneln und die Reproduktion des AVM-Geschehens begünstigen. Sie geben den AVM-Konsum auf Englisch betreffend keine Vorgaben (Dauer, welcher Film, wann etc.). Sie geben auch keine Vorgaben, die die Spielsprache betreffen, Kinder interagieren spontan miteinander.

- Seitens der Kinder: Mittels Spielen verarbeiten sie die mittels AVM erworbenen Symbole und Konzepte, zuerst in Monologen, dann durch „Protokonversationen“ (Bruner 2008) mit der Schwester in spielerischen Kontexten und später als Kommunikationsmedium nach außen. Innerhalb der Spielwelt können die Kinder Szenen aus den AVM reproduzieren und dadurch das Gelernte verinnerlichen, durch Nachahmung und Wiederholungen vertiefen und sich aneignen (mimetisches Lernen, spielerisches Lernen, herkömmliches Lernen (Wiederholungen), freies Lernen, autodidaktisches Lernen etc.).

Intervenierende Bedingungen

- Eine Schwester haben, mit relativ geringem Altersabstand, mit ähnlichen Interessen, in ähnlicher Entwicklungsphase bzw. ähnlichem Lebensabschnitt, mit denselben Codes, derselben Geschichte, denselben Ausgangspunkten (Eltern, Haus, Kindergarten, soziale Umgebung, soziale Schicht, Wohnort etc.).

- Spielzeuge besitzen, die den Charakteren der AVM ähneln oder sie physisch darstellen.

- Keine Vorgaben für die Spielsprache.

- Erwerb spielerischer Konzepte mittels AVM auf Englisch.

- Erleben des AVM-Geschehens als real innerhalb einer „synthetischen Situation“ (Knorr Cetina 2012).

- „TPR“ (vgl. Kirch 2009) als Technik und Förderelement zur Verlagerung des AVM-Geschehens in den Alltag.

3.2.3.1 Erläuterungen zur Funktion des Englischen als Spielsprache

Ähnlich wie das Sprachspiel laut Wittgenstein (1945/2013) umfasst die Kategorie Spielsprache alle Situationen, in denen die Kinder beim Spielen allein oder zu zweit Englisch nutzten. Dies waren die ersten praktischen und aktiven Anwendungen der Kinder der englischen Sprache im Setting, die sich innerhalb ihrer Spielwelt ereigneten. Die Häufigkeit der Einträge bezüglich dieses Phänomens übertrifft in Quantität alle anderen Kategorien, die in meinen Daten enthalten sind. Ich führe dies darauf zurück, dass die Kinder viel Zeit miteinander verbringen und häufig spielen, aber vor allem unter der Perspektive, dass Spielen eines der bedeutungsvollsten Elemente des Alltags der Kinder ist, wodurch sie ihre soziale Realität reproduzieren, durchexerzieren, sich damit auseinandersetzen, begreifen und sich ihrer bewusst werden (Wittgenstein (1963), Berger/Luckmann (1994), Schütz (2003), Bruner (2008), Vygotsky (1998), Gebauer/Wulf (1998) et al.).

Um Spiele bzw. Spielwelt zu definieren, nehme ich als Referenz die Definition von Gebauer und Wulf, für sie „[...] *sind Spiele mimetische Welten: Sie sind von Handelnden konstruiert, beziehen sich auf vorgängige Welten und zeigen diese Bezugnahme in körperlichen Aufführungen ausdrücklich an*“ (Gebauer/Wulf 1998: 187). Für mich kann also die Spielwelt als eine eigene Lebenswelt der Kinder wahrgenommen werden, die für sie eine Wirklichkeit darstellt. Diese bestimmte Wirklichkeit ist eng mit der durch die soziale Umwelt konstruierten Realität verknüpft und wirkt nur scheinbar ohne Konsequenzen auf die Realwelt, denn es ist bemerkbar, wie die Kinder ihre Spielwelt mit Inklusion ihrer Wahrnehmungen aus der realen Welt konstruieren (Rollenübernahme). Gleichzeitig aber prägen und beeinflussen ihre Erfahrungen aus der Spielwelt ihre Wahrnehmung und Konstruktion ihrer realen Welt, da sie innerhalb ihrer Spielwelt mit der Sprache experimentieren und durch Übernahme verschiedener Rollen ihre Wahrnehmung der realen Welt transformieren, indem sie beispielsweise Konzepte verinnerlichen oder durch das aktive Üben bzw. Ausprobieren der Sprache.

Diese Prozesse stellen eine Art von Praxis der sozialen Interaktion dar, nämlich die Interaktion mit den Mitmenschen, so wie es die Aussage von Gebauer und Wulf präzisiert,

„daß Spiele geregelte soziale Handlungen sind, daß sie in erster Linie die gesellschaftliche Welt gestalten“ (Gebauer/Wulf 1998: 192). Sie sind also jene Lebenswelt, in der die Kinder soziale Handlungen ihrer Umgebung erfahren und begreifen bzw. sie sich mit ihnen auseinandersetzen können. So konzipiert die Spielwelt der Kinder einen bedeutungsvollen Teil ihres Alltags, wodurch sie diesen besser verstehen bzw. bewältigen können. „Ebenso wie Spiele Elemente der Alltagswelt enthalten, ist auch die soziale Praxis von spielerischen und mimetischen Tätigkeiten durchwoben, so daß diese geradezu die Grundtextur des Alltagslebens ausmachen“ (Gebauer/Wulf 1998: 189).

Auch wenn die Spielwelt in der Alltagswelt beinhaltet ist und beide einander beeinflussen, sollen sie als etwas Unterschiedliches betrachtet werden, vor allem die Wirklichkeit(en), die jede dieser Welten bildet. Das Geschehen innerhalb dieser beiden Welten stellt jeweils eine Wirklichkeit innerhalb dieses bestimmten Kontextes dar. *„Ob das Spielgeschehen wahr oder nicht-wahr ist, darüber sagt die Metakommunikation nichts; sie behauptet nur dessen Andersheit“ (Gebauer/Wulf 1998: 193).*

Von diesem Gedankengang leite ich ab, dass die Kinder in ihren Spielwelten alles erleben können, was sie in ihrer Alltagswelt erfahren, aber auf andere Weise. Der Konsum von AVM auf Englisch bedeutet für meine Kinder ein selbstverständliches Element ihres Alltags, so wird dieser als eine „natürliche“ Handlung gelebt. *„Spielerische mimetische Handlungen haben oft den Charakter von Szenen, beispielsweise das Üben neuer Bewegungen, das Erzeugen von Fiktionen und Wünschen, die Selbstpräsentation, die kreative Beherrschung des Körpers“ (Gebauer/Wulf 1998: 189) etc.*

Als Beispiel dazu kann die Metapher der Theateraufführung von Berger/Luckmann (1994) sowie Gebauer/Wulf (1998) in Betracht gezogen werden. In diesem Fall wäre die theatralische Repräsentation vergleichbar mit der Spielwelt der Kinder. Wenn man ein Theaterstück sieht, ist man sich bewusst, dass es sich nicht um die Wirklichkeit handelt, aber es wirkt als eine solche innerhalb dieses Kontextes. Wenn das Theaterstück (bzw. das Spiel) zu Ende ist und der Vorgang fällt, wird man in die „reale Wirklichkeit“ zurückgeholt, aber die Erfahrungen, die man während der Aufführung sammelte, transformieren dann die

persönliche Realität. Bei diesen Erfahrungen kann es sich z.B. um den Erwerb neuer Konzepte oder Symbole handeln. Innerhalb meines Forschungssettings wird die Nutzung bzw. Praxis der Sprache im spielerischen Kontext oder beim AVM-Konsum inkludiert. So wird bewusst, dass die Theateraufführung (hier: das Spiel), auch wenn sie eine „eigene und relative Realität“ darstellt, sich innerhalb der sozialen Realität befindet und diese Realitäten einander beeinflussen, sie transformieren, ergänzen und sich gegenseitig bereichern, in anderen Worten: „[...] *ich bin mir der Welt als einer Vielfalt von Wirklichkeiten bewußt*“ (Berger/Luckmann 1994: 24). Man kann sich innerhalb dieser Wirklichkeiten hin und her bewegen oder alle einzeln erleben, wobei jede einzelne davon jedermanns Bewusstsein beeinflusst und die eigene Wahrnehmung der individuellen Realität(en) in der Alltagswelt transformiert. „*Unter den vielen Wirklichkeiten gibt es eine, die sich als Wirklichkeit par excellence darstellt. Das ist die Wirklichkeit der Alltagswelt. Ihre Vorrangstellung berechtigt dazu sie als die oberste Wirklichkeit zu bezeichnen*“ (Berger/Luckmann 1994: 24). Englisch stellt für die Kinder einen selbstverständlichen Teil der Alltagswelt dar, sie wenden es als solchen spontan vor allem in ihrer Spielwelt an, was wiederum einen intrinsischen Teil ihres Alltags darstellt.

So kann anhand der Äußerung von Berger/Luckmann (1994) nachvollziehbar werden, wie die Kinder sich Englisch aneigneten und wieso sie es als eine der „natürlichen“ Sprachen innerhalb ihrer Spielwelt nutzen: „*In der Alltagswelt ist die Anspannung des Bewußtseins am stärksten, das heißt, die Alltagswelt installiert sich im Bewußtsein in der massivsten aufdringlichsten, intensivsten Weise. In ihrer imperativen Gegenwärtigkeit ist sie unmöglich zu ignorieren, ja, auch nur abzuschwächen. Ich erlebe die Alltagswelt im Zustande voller Wachheit. Dieser vollwache Zustand des Existierens in und des Erfassens der Wirklichkeit der Alltagswelt wird als normal und selbstverständlich von mir angesehen, das heißt, er bestimmt meine normale »natürliche« Einstellung*“ (Berger/Luckmann 1994: 24). Im Sinne dieser Annahme wird es fassbar, dass Englisch sich in das Bewusstsein der Kinder drängte, da es als selbstverständlicher Teil der Alltagswelt wahrgenommen wurde und damit ein konsequentes Element ihrer Spielwelt bildete. Die Codes, die die Kinder in ihrem Alltag mittels AVM erwarben, entsprachen dem typischen Verhalten und Handeln innerhalb ihrer Spielwelt, die wiederum einen wesentlichen Teil ihres Alltags darstellt.

Auch für Gebauer und Wulf stellt die Spielwelt einen wichtigen Teil des Alltags dar und beschreiben so ihre Gedanken dazu: *„Nach unserer Überlegung bilden sie eine Art Achse zwischen Spielen und sozialer Praxis und organisieren beide Bereiche in analoger Weise, und zwar unter den Bedingungen des jeweiligen sozialen Feldes“* (Gebauer/Wulf 1998: 210). So wird klar, wie die Spiele von der sozialen Realität der Kinder definiert und gleichzeitig das soziale Verhalten bzw. das soziale Handeln der Kinder mit Einfluss der Ereignisse der Spielwelt konstruiert werden.

Die Grenzen dieser Spielwelt sind weitgefasst, im Sinne von: In diesem phantastischen Kontext ist alles möglich, haben die Kinder viel Spielraum für Sinndeutung, Interpretationen und Handlungen zur Verfügung, welche von den Kinder selbst konstruiert bzw. durchgeführt werden und einen wesentlichen Teil ihrer Lebenswelt, bzw. einer ihrer Lebenswelten darstellen. In meinem Fall ist dieses Verhalten bei der Interaktion zwischen den Geschwistern sichtbar. Bruner kommt auf eine ähnliche Konklusion für die Eltern-Kind-Interaktion in einem spielerischen Kontext, es *„[...] stellt jedes dieser von Kind und Eltern gemeinsam gespielten Spiele eine in sich geschlossene «Lebensform» dar“* (Bruner 2008: 37). Daraus wird erkennbar, dass die Spiel-Lebenswelt eine „grenzenlose“ und gleichzeitig Geborgenheit bietende Umgebung darstellt, in der die Kinder innerhalb eines gefahrlosen Kontextes Kulturelemente, Symbole, Verhalten, Handeln usw. ausprobieren und lernen können. *„Solche Spiele sind auch aus verschiedenen anderen Gründen für das unreife Menschenkind nützlich. Oftmals bieten sie die erste Gelegenheit dafür, daß das Kind einem Erwachsenen gegenüber die Sprache systematisch einsetzt. Sie bieten zum ersten Mal die Möglichkeit, zu erkunden, wie Dinge mit Worten bewirkt werden können. Denn die in diesen Spielen verwendeten Wörter sind ganz auf Tätigkeiten bezogen. Und wie bei den anderen Primaten kann das Menschenkind bei diesen Spielen Erkundungen machen, ohne schwerwiegende Konsequenzen befürchten zu müssen, und kann dies auf einer umgrenzten «Arena für kombinatorische Aktivitäten» tun, die es auch zuläßt, daß Mittel und Zweck entkoppelt werden. Das Kind findet heraus, daß verschiedene Mittel zum gleichen Ziel führen können“* (Bruner 2008: 36f.).

Die Spielwelt bietet damit eine geborgene Umgebung, um soziale Handlungen (inklusive Sprache) ohne ernste Konsequenzen auszuprobieren bzw. üben zu können, anders als

innerhalb der Wirklichkeitswelt, da das Geschehen in der Spielwelt nur für diese gilt. Gebauer und Wulf stellen fest: „*Innerhalb des Spielrahmens geschieht eine Handlung, die das, was sie darstellt, ist und auch wieder nicht ist*“ (Gebauer/Wulf 1998: 193). Eine Handlung im spielerischen Kontext inszeniert „Dasselbe“, was sie im wahren Leben bedeutet, ihr werden verschiedene Implikationen zugeschrieben, die sie als Teil dieser kontextbezogenen Wirklichkeit darstellen. Jedoch ist dieses Phänomen nur kongruent innerhalb dieser Wirklichkeit und nicht außerhalb des Spieles. Wenn solche Situationen im wahren Leben vorkommen, weiß das Individuum dank des Spieles, wie es zu handeln hat bzw. wie es sich verhalten soll. Dies entspricht dem Prinzip des spielerischen Lernens, mittels Spielen etwas zu erfahren, was man dann im Alltag anwenden kann. Gebauer und Wulf formulieren dieses Phänomen aus: „*Wenn man hier etwas lernen kann, was auch außerhalb des Spiels von Bedeutung ist, hat es im Spiel eine homologe Position wie im Alltagsleben*“ (Gebauer/Wulf 1998: 195).

Innerhalb eines geschützten Rahmens wie der häuslichen Umgebung ist es dem Kind möglich, mit der Sprache zu experimentieren und soziale Interaktionen sowie kulturelle Elemente zu praktizieren, die ihre zukünftigen Handlungen bestimmen werden. Wenn es mit ähnlichen Situationen in seiner realen Welt konfrontiert wird, weiß es bereits anhand des im spielerischen Kontext „Geübten“, wie es handeln soll. „*Viele der üblichen Kulturtechniken entstehen und werden ausgeübt in kleinen, meist unauffälligen ritualisierten Spielen. Sie erzeugen Sicherheit und Gewißheit, die eine Grundlage des Handelns bilden, eine Art Geländer, an dem sich das Subjekt vorwärtsbewegt und ihm ein begrenztes, aber beruhigendes Wissen darüber gibt, wie er weiter zu handeln hat*“ (Gebauer/Wulf 1998: 189).

Nach diesem Gedankengang wurde erklärbar, wieso die ersten „Erscheinungen“ der englischen Sprache im Setting innerhalb eines spielerischen Kontextes wahrnehmbar waren. Das Spielen stellt für die Kinder eine ihrer wichtigsten sozialen Verhaltensweisen dar und ist deswegen auch ein wichtiger Teil ihrer Lebenswelt, nämlich Part ihrer Sozialwelt. „*Die alltägliche Lebenswelt ist also grundsätzlich intersubjektiv, ist Sozialwelt. Handlungen überhaupt verweisen auf Sinn, der von mir auslegbar ist und von mir ausgelegt werden muß, wenn ich mich in meiner Lebenswelt zurechtfinden will. Sinndeutung, »Verstehen«, ist ein*

Grundprinzip der natürlichen Einstellung mit Bezug auf Mitmenschen“ (Schütz/Luckmann 2003: 45). Die Spielwelt der Kinder bietet einen geschützten Raum für die ersten Versuche bzw. die Nutzung des Englischen an, da jeder Sinn ihrer Auslegungen innerhalb dieses Kontextes ohne „Nachspiel“ interpretiert werden kann. In dieser behüteten Umgebung kann man die Auswirkung bestimmten Handelns (Sinndeutung) an Mitmenschen ausprobieren, in diesem Fall an der Schwester oder an sich selbst, wenn sich die Kinder mit sich selbst beschäftigen, bzw. wenn sie in Form von Monologen spielen.

Dementsprechend und ausgehend von einer hermeneutischen Interpretation kann ich behaupten, dass für die Kinder jeweils ihre Schwester die perfekte Spielkameradin repräsentiert, da sie dieselben Codes besitzt. Aus diesem Grund können sie mittels dieser gemeinsamen Symbolsysteme in verschiedenen Kontexten interagieren. Schütz und Luckmann beschrieben diese Interaktion mit einem Mitmenschen als diesen „selbstverständlichen“ Akt des sich reziprok „Verstehens“. *„Ferner weiß ich, daß mein Verhalten von ihm entsprechend in seinen Interpretationsakten als sinnvoll ausgelegt werden kann, und »ich weiß, daß er weiß, daß ich weiß«*“ (Schütz/Luckmann 2003: 45).

Die Schwestern spielen gegenseitig eine wesentliche Rolle im Englischerwerb, da sie ihre familiäre und globale Lebensumwelt und alles, was sie umfasst, miteinander teilen. Es liegt nahe, dass die Geschwister mittels all ihrer erworbenen Symbolsysteme interagieren. Da die ersten sozialen Interaktionen innerhalb der Familie stattfinden, koinzidiert man mit dieser „ersten sozialen Gruppe“ verschiedene geografische, temporäre und sprachliche Lebensbereiche. Diese stellen die ersten und „natürlichsten“ Interaktionen für das Individuum dar, so wie Berger/Luckmann (1994) durch ihr Beispiel deutlich machen: *„Ich lebe an einem Ort, der geographisch festgelegt ist. Ich verwende Werkzeuge, von Büchsenöffnern bis zu Sportwagen, deren Bezeichnungen zum technischen Wortschatz meiner Gesellschaft gehören. [...] Auf diese Weise markiert Sprache das Koordinatensystem meines Lebens in der Gesellschaft und füllt sie mit sinnhaltigen Objekten“* (Berger/Luckmann 1994: 24f.). Hermeneutisch betrachtet wäre sogar zu erwarten, dass die Kinder hauptsächlich Englisch als Spielsprache nutzen, da sie in Kinderfilmen diesen charakteristischen „technischen Wortschatz“ innerhalb dieses „geografischen Ortes“ (Raum bzw. AVM-Setting) im Sinne der

Phantasiewelt erlebten. Es ist erwähnenswert, dass mir vor der Untersuchung dieses Phänomens dies jedoch nicht bewusst war, erst durch die Auswertung der Daten wurde ich darauf aufmerksam und nahm es als erklärbar wahr.

Kinder erfahren die Welt mit all ihren Sinnen, sie sammeln Erfahrungen aus verschiedenen Lebensbereichen, die mittels Spielen bearbeitet und sich angeeignet werden. Im Spiel können die Kinder die Kultur ihrer Umwelt begreifen. Dieser Prozess fungiert als Vehikel zum Annektieren der Kultur, was das Individuum auf sein soziales Leben vorbereitet. Bruner stellt fest, dass die *„Spielphase in der Unreife-Zeit bei den großen Affen und den Hominiden als Vorbereitung auf das technisch-soziale Leben gesehen werden kann, welches die menschliche Kultur darstellt“* (Bruner 2008: 36). Weiters macht Bruner auf die Bedeutung der Rolle aufmerksam, die Sprache beim spielerischen Verhalten der Menschenkinder spielt. Sprache konstituiert eine entscheidende Komponente des Spielens, sie erteilt ihm Sinn und Bedeutung je nach Kontext und Intention. *„Aber nirgendwo außer beim Menschen findet man die «Spiele», welche den Hauptinhalt und die Freude der Kindheit ausmachen - die verschiedenen Varianten des Versteckspiels, des Auf-den-Knien-reitens, [sic!] usw. Denn alle diese Spiele beruhen in gewissem Ausmaß auf dem Gebrauch und Austausch von Sprache. Es sind Spiele, die von der Sprache her bestimmt sind und nur dort existieren können, wo auch die Sprache existiert“* (Bruner 2008: 36).

Durch die Sprache verleihen Kinder ihren Handlungen je nach Kontext und Intention unterschiedliche Bedeutung. Es wurde im Laufe der Untersuchung klar, dass sie nicht nur die Symbole einer bestimmten Sprache in verschiedenen Situationen und Gegebenheiten anders interpretieren bzw. benutzen können, sondern dass innerhalb einer Lebenswelt, hier ist konkret die Spielwelt gemeint, ein bestimmtes Symbolsystem eine ganz bestimmte Aufgabe erfüllt. Jede Sprache bekommt seitens der Kinder einen Sinn zugeschrieben und wird folglich in diesem benutzt. In der Spielwelt meiner Kinder wird als Reproduktion der „magischen Codes“, im Sinne der Phantasieausdrücke, die mittels AVM erfahren werden, oft Englisch benutzt, andererseits werden alle „Regieanweisungen“ auf Spanisch ausgesprochen. Das Spiel selbst wird also auf Englisch gespielt, aber auf Spanisch organisiert. Einen ähnlichen Gedanken haben Schütz und Luckmann *„[...] ihr Handeln wiederum verweist auf den Sinn, den sie mit ihrem Handeln verbunden haben. Analoges gilt für Vergegenständlichungen*

menschlicher Intentionen in Zeichensystemen und der Sprache und ebenso für objektivierbare Resultate menschlicher Handlungen, wie Kunstwerke“ (Schütz/Luckmann 2003: 45). Im Setting schaffen die Kinder Spiele bzw. Spielinhalte innerhalb ihrer Phantasiewelt, die für sie in diesem Kontext logisch und sinngebend erscheinen.

Die korrekte bzw. logische Nutzung der Sprache wurde zuerst in spielerischen Kontexten sichtbar. Innerhalb dieser können Kinder mit der Sprache im Rahmen „spielerischer Formate“, wie Bruner sie nennt, Verschiedenes ausprobieren, können sprachlich reproduzieren, was sie in anderen Lebenswelten erfahren und dadurch dieses üben, begreifen, ihm Sinn geben, verinnerlichen, verstehen etc. Es ist *„insbesondere für spielerische Formate charakteristisch, daß sie aus verabredeten «Ereignissen» bestehen, die sprachlich geschaffen wurden und sprachlich wieder herbeigeführt werden können“* (Bruner 2008: 35).

Durch diese Formate lernen Kinder nicht nur die pragmatische Nutzung der Sprache, sondern auch vieles über den Ablauf und Sinn menschlicher Interaktionen. *„Solche Spiele schließen noch ein weiteres Bauprinzip der Sprache mit ein - die Zuweisung von Rollen, die im Turnus gewechselt werden können“* (Bruner 2008: 38). Bruner besagt, dass Spiele idealisiert sind, weil sie konstitutiv, in sich geschlossen und außerhalb dieser „Lebensform“ bedeutungslos sind, sie sind nicht natürlich, sondern intentional aufgeführt, sie haben Regeln und sind systematisch organisiert, können wiederholt werden, sie basieren auf Interaktion und sind in einem Kontext verortet. *„Die Idealisierung macht dieses Format tatsächlich fast «sprachähnlich»“* (Bruner 2008: 38). Nach dieser Logik kategorisiert Bruner das Spiel als eine Art Versuch von Konversation, wobei ich hier auch die Monologe meines Settings in diesem Sinne betrachte, da diese zu den ersten Versuchen von Englisch als Kommunikationssprache zählen. Die Monologe in meinem Setting stellen für mich den ersten Schritt nach außen dar, um die innere Kommunikationssprache zu einer Kommunikationssprache zwischen den Geschwistern, beginnend in spielerischen Kontexten, zu entfalten, also: *„Die «Bedeutung» oder der Signalwert jeder Handlung oder Äußerung im Spiel hängt außerdem davon ab, wo das betreffende Element innerhalb der Sequenz auftritt und von wem es ausgeführt wird. Ein Spiel ist auf seine eigene Art eine kleine Proto-Konversation“* (Bruner 2008: 38). So wird erkennbar, dass die Kinder beim Spielen

Situationen üben, die später in der Konversationsdynamik der Realwelt vorkommen können. Wenn sie eine solche oder ähnliche Situation erleben, können sie eine solche mittels Wiedergabe von im Spiel Praktiziertem überwinden, also das im Spiel Geschehene auf die Realität übertragen.

Ein Beispiel dazu: Innerhalb meines Settings fangen die Kinder oft mit Dialogen zu spielen an, wie: „Hey, hello! I am the Princess. Who are you?“ oder „Hi! What is your name? My name is Lilly!“, „Hey, what is the matter?“, „Can you help me?“, „Can I help you?“, „Hello! Anybody here?“, „Mom, mom, where are you? I can't see you!“ etc. Dieser logische Vorgang wird auch in der Äußerung von Bruner ersichtlich: *„Jedes dieser Spiele stellt tatsächlich eine hochstrukturierte konstituierende Wirklichkeit dar, eine WITTGENSTEINSche «Lebensform», auf welche sich das Kind stufenweise konzentrieren lernt, während es die übergreifenden logischen Strukturen des Spiels im Kopf behält. Diese konstituierende Wirklichkeit wird zunächst durch stimmliche Äußerungen begleitet, dann durch letztere vorweggenommen“* (Bruner 2008: 52f.).

Innerhalb meines Settings wurde diese sich gradual entwickelnde Komplexität durch die Spiele und die dazugehörigen Äußerungen in allen Sprachen sichtbar. Am Anfang spielten die Kinder miteinander vor allem mittels Gestik oder „Napo-napo-Sprache“, sie konnten nicht ausführlich verhandeln, wer welche Rolle spielt oder welche Aufgabe innerhalb des Spieles übernimmt. Mit der Zeit jedoch definierten sie solche Anweisungen und Rollenverteilungen deutlicher. In diesem Evolutionsrahmen ist ein Muster entstanden, welches eine Art der Ritualisierung der Differenzierung der verschiedenen Sprachen für ihre Nutzung in diesen spielerischen Kontexten betont, die Kinder spielen nämlich häufig auf Englisch und formulieren alle Verhandlungen über Rollenaufteilung, Spielanweisungen etc. auf Spanisch. Ich deduziere, dass dieses Phänomen sich so ergibt, weil am Anfang die Kinder besser Spanisch als Englisch konnten, sie viel mehr Erfahrung in seiner aktiven Nutzung hatten und dadurch den Eindruck hatten, wenn sie auf Spanisch verhandeln, besser von der Spielkameradin verstanden zu werden. Andererseits könnten sie diesen Mechanismus entwickelt haben, um eine Differenzierung zwischen Spielwelt und Realwelt zu begründen, grob formuliert einerseits die Spielwelt (Englisch), andererseits alles, was nicht dazu gehört,

(Spanisch), dies entspräche dem Auf und Zu eines „Vorhanges“ zwischen den Akten einer „Theateraufführung“. *„Diese Äußerungen bilden eine skelettartige oder formale Struktur, in welche nach und nach reichere und sprachähnlichere Varianten eingeführt werden können. Sie stellen ebenfalls eine Gelegenheit dar, die Austauschbarkeit von Rollen zu üben und sich darüber zu verständigen, wer welche Rolle spielt. Und schließlich sind sie ein einzigartiger Ort für das Kind, um von «natürlichen» zu «kulturellen» Mitteln fortzuschreiten, mit Handlungen umzugehen“* (Bruner 2008: 53).

Häufig ergeben die Äußerungen der Kinder innerhalb ihrer Spielwelt nur dann Sinn, wenn man sie unter diesem spielerischen Kontext betrachtet, jedoch gradual und durch die Reife der Sprache kann diese einen allgemeineren Nutzen entwickeln. *„Sie ermöglichen es, diese Funktionen in konventionalisierte Formen überzuführen, so daß sich schließlich die Formate in flexiblere und weniger situationsgebundene Sprechakte verwandeln“* (Bruner 2008: 53). Das erklärt, wieso am Anfang Englisch fast ausschließlich nur in spielerischen und privaten Kontexten zu finden war und nach und nach zu einer sozialen und pragmatischen Sprache im Alltag der Kinder wurde, die dann als Teil ihrer Identität, ihrer Kultur und ihres Selbst wahrgenommen wurde, sowohl ihrerseits als auch von der „Außenwelt“ innerhalb verschiedener Kontexte bzw. verschiedener Formate, was auch Bruners Erkenntnis entspricht: *„In Anbetracht dessen, daß Spiele die Kultur der Kindheit darstellen, erstaunt es nicht, daß Formate oft den Charakter eines Spieles aufweisen“* (Bruner 2008: 102). Dank der Reife der Sprache können die Kinder komplexere Handlungen bzw. Interaktionen angehen, da die Interpretation jedes Symbols je nach Situation und InterlokutorIn verschieden sein kann. Das immer wachsende Sprach- und Erfahrungsvermögen rüstet die Kinder aus, kommunikative Begegnungen zu bewältigen und so sich unbekannten Situationen oder Kontexten anpassen zu können. Bruner formuliert diesen Entwicklungsprozess wie folgt: *„Die dabei auftauchenden sprachlichen Ausdrücke sind meist handlungsbezogen. Die Handlung wird durch sie hervorgebracht, geordnet und vervollständigt [...] Aber in kommunikativen Begegnungen - und seien sie noch so ritualisiert - ist ein Bedeutungselement nicht festgelegt. Bei dieser Unbekannten handelt es sich um den Sachverhalt, auf welchen die beiden Teilnehmer ihre Aufmerksamkeit gemeinsam ausrichten sollen“* (Bruner 2008: 104).

Bruner untersuchte die Entwicklung des Versteckspiels bei zwei Kindern, sie waren anfangs passive Zuschauer, haben aber mit zunehmendem Alter buchstäblich das Spiel in ihre eigenen Hände genommen. Bruner umfasst das Phänomen in folgendem Satz: *«Wo ein Zuschauer war, soll ein Teilnehmer werden»* (Bruner 2008: 51). *„Man führt ein Spiel ein, gibt einen Rahmen, der sicherstellt, daß die Schwächen des Kindes aufgefangen und korrigiert werden können, und entfernt diesen Rahmen in dem Maße, in dem die Struktur «auf der anderen Seite» selber stehen kann“* (Bruner 2008: 51). In meinem Setting haben sich die Kinder zuerst die AVM nur angesehen, d.h. nur die AVM konnten Englisch „reden“, und so handelte es sich hauptsächlich um eine unidirektionale Kommunikation. Nach und nach eigneten sich die Kinder Englisch an und spielten damit in ihrer „privaten Welt“, was ihnen dann die Sicherheit gab, mit Englisch in verschiedenen Situationen und Kontexten umgehen zu können. Indem sie dann diesen Sicherheitsrahmen entfernten, z.B. in Griechenland und anderen Situationen, in denen sie außerhalb ihrer häuslichen spielerischen Umgebung Englisch sprachen, schrieben sie dem Englischen andere Funktionen zu und machten so aus ihm eine weitere pragmatische Sprache, mit welcher sie kongruent handeln können. *„Daher ist es möglich, im Spiel Organisationsprinzipien auch der Alltagswelt zu lernen, mehr noch: an sie zu glauben und sich für sie emotional zu engagieren“* (Gebauer/Wulf 1998: 196). So wurde im Setting das Muster sichtbar, dass die Kinder beim Ausdruck von Freude oft Englisch anwendeten, auch vor Erwachsenen, obwohl Englisch hauptsächlich Spielsprache war, während Spanisch die Streit- bzw. Verhandlungssprache darstellte, Deutsch die Sozial- bzw. Bildungssprache war und ist.

Innerhalb der Spielwelt meiner Kinder erkannte ich ein weiteres Muster: Sie spielten am meisten auf Englisch, wenn sie alleine oder zu zweit waren, vor allem zu Hause. Die beliebtesten Plätze waren der Wintergarten und ihr Zimmer. Auf der Straße oder in anderer Umgebung wurde kaum auf Englisch gespielt, eher auf Deutsch oder Spanisch. An manchen Tagen spielten sie jedoch auch zu Hause auf Spanisch, aber mit Inklusion einiger englischsprachiger Ausdrücke. Nach präziser Beobachtungen und Auswertung der Daten mittels GTM wurde mir klar, dass es immer wieder Wörter auf Englisch gab, die die Kinder nutzten, auch wenn sie auf Deutsch oder Spanisch spielten. Diese Anglizismen erschienen aus drei Gründen:

1. Weil den Kindern das Wort in der gesprochenen Sprache nicht einfiel,

2. weil sie das spanische oder deutsche Wort, je nachdem, nicht kannten, oder
3. weil kein Wort auf Deutsch bzw. Spanisch genau das ausdrückte, was sie meinten.

Die Daten, die dem letzten Punkt entsprachen, fügte ich zu einer Subkategorie zusammen und nannte sie „Kontextgebundene Ausdrücke“, aus der Entwicklung dieser Subkategorie entstand dann das von mir so bezeichnete Wald-Forest-Prinzip.

3.2.3.2 Subkategorie: Kontextgebundene Ausdrücke: Wald-Forest-Prinzip

„Der Geist einer Sprache offenbart sich am deutlichsten in ihren unübersetzbaren Worten“

Marie von Ebner-Eschenbach

Kontextgebundene Ausdrücke, oder wie ich den dazugehörigen Code bezeichne, das Wald-Forest-Prinzip, ist eine aus meinen Daten erschließbare Subkategorie, welche beim ersten Eindruck als eine weitere Art der Sprachmischung erscheint. Dieses Phänomen wird sichtbar, wenn die Kinder ein ganz bestimmtes Wort einer bestimmten Sprache mit einer bestimmten Bedeutung benutzen. Am häufigsten wurde in meinem Setting das Wort „forest“ verwendet, daraus leite ich auch den Namen dieser Subkategorie ab. Die Wörter „Wald“, „bosque“ und „forest“ bedeuten für die Kinder nicht dasselbe, „Wald“ und „bosque“ wurden in Kontexten der Realwelt erlernt und repräsentieren den Wald als Anhäufung von Bäumen und anderen Pflanzen, mit Tieren, Erde, Steinen etc. Der Begriff „forest“ jedoch wurde in Zusammenhang mit Inhalten der AVM übernommen und steht daher für ein Konzept wie dem Märchenwald, mit magischen Wesen, wo Tiere sprechen können. Angemerkt sei, dass die Kinder aber auch die herkömmliche Bedeutung von „forest“ kennen. Sie wenden die Wörter „Wald“, „bosque“ und „forest“ alltagssprachlich richtig an. Wenn es jedoch um spielerische Kontexte geht, verwenden sie in allen Sprachen das englische Wort „forest“, da nur dieses für sie den gewünschten Inhalt beschreibt bzw. das mitzuteilende Konzept in sich trägt. Dies wird in folgenden Tagebucheinträgen sichtbar (Sinngemäß aus dem Spanischen übersetzt, die englischen Ausdrücke wurden original übernommen):

Donnerstag, 21. Juni 2012

Heute konsumierten die Kinder keine AVM. Sie spielten im Wintergarten mit Tierfiguren, sprachen dabei nur Spanisch. Nur Fibi sagte immer „forest“, zum Beispiel: “que estabas en el forest ... es que este animal vive en el forest ... la bruja mala del forest (Als wärest du im forest ... dieses Tier lebt nämlich im forest ... die böse Hexe vom forest).”

Freitag, 6. September 2013

Zur Essenszeit plauderten die Kinder darüber, wie es im Kindergarten bzw. der Schule war. Sie kamen zum Thema, in welche Schule Fibi bald gehen würde, und Bibi versuchte, Fibi zu überzeugen: “Fibi, falls du in meine Schule gehst: Dort gibt einen großen playground, wir haben eine neue see-saw und einen forest, der ist auch manchmal ein spooky forest oder ein foggy forest, wenn es neblig oder dunkel ist, und wenn nicht, kann er ein magic forest sein, wo du dich verstecken kannst. Und es gibt viele Kinder, die deine Freunde sein können.” Fibi antwortete: “Ich möchte in die Schule von V1 gehen, aber sag mal, welche Farbe hat die neue see-saw? Ich kenne sie nicht, oder?” Anschließend plauderten sie ausschließlich auf Spanisch weiter.

Das Wald-Forest-Prinzip wurde im Setting vor allem dann erkennbar, wenn die Kinder auf Deutsch oder Spanisch spielten und bestimmte Ausdrücke wiederholt auf Englisch verwendeten. Anhand der paradigmatischen Modelle dieses Prinzips wird nachvollziehbar, welche Bedingungen, Strategien, Kontexte, Handlungen etc. für das Auftreten dieser Subkategorie im Setting zusammenspielen mussten.

Paradigmatische Modelle der Subkategorie Wald-Forest-Prinzip

Ursächliche Bedingungen

→

Phänomen

- Wenn in der gesprochenen Sprache ein Wort nicht genau das ausdrückt, was man meint.
- Verbindung eines Konzepts mit der Sprache bzw. dem Medium, wo es gelernt wurde. (Englisch als Spielsprache).
- Verbindung eines Symbols mit dem Kontext, in dem es gelernt wurde.

Kontextgebundene Ausdrücke

Eigenschaften

Wenn meine Kinder neue Symbole erwarben, fügten sie, je nach Kontext, verschiedene Eigenschaften und Bedeutungen hinzu. Sie nutzten diese kontextgebundenen Symbole, um etwas ganz Bestimmtes auszudrücken, unabhängig von der Sprache, die sie gerade verwendeten. Kontextgebundene Ausdrücke überschreiten das Symbolsystem Sprache, sie sind stark im Ausdrucksvermögen meiner Kinder positioniert.

Spezifische Dimensionen

Meine Kinder verwendeten zahlreiche kontextgebundene Ausdrücke in allen drei Sprachen, sie nutzten sie immer gezielt und konstant. Je nach anwesenden ZuhörerInnen wurden passende kontextgebundene Ausdrücke gewählt, alle ZuhörerInnen sollten die Codes verstehen können, sodass die Kommunikation nicht behindert wird (Blitz-Prinzip).

Möglichkeit für Konsequenzen

Früher nahm man an, dass, wenn Kinder anfangen, Sprachen zu mischen, der reine und adäquate Erwerb einer Sprache darunter leidet. Jedoch wird anhand von Studien, wie von Stefan Schneider (2015) und auch von meinem Setting, belegt, dass Sprachmischungen eine ganz bestimmte Motivation haben und diese nicht den Erwerb einer Sprache behindern. Meine Kinder verbanden mit bestimmten Ausdrücken ganz konkrete Dinge und setzten diese klar definierten Symbole bewusst nach Bedarf ein. Diese Ausdrucksstrategie half den Kindern, mit weniger Symbolen genau das auszudrücken, was sie meinten, ganz entsprechend dem Blitz-Prinzip.

Kontext

Jede Familie hat ihre eigenen Codes und kontextgebundenen Ausdrücke. Es handelt sich um Konzepte und Symbole, die man anhand von Erlebtem in Bezug auf einen bestimmten Kontext und ganz eigenen Gebrauch

besitzt und verwendet. Diese Symbole und Konzepte ergeben häufig außerhalb dieses Kontextes keinen Sinn. Um sich die kontextgebundenen Ausdrücke einer bestimmten sozialen Gruppe anzueignen, muss man mit dieser Gruppe interagieren, sie sind also Bestandteile der privaten Welt eines Individuums. Der Gebrauch dieser Ausdrücke als solche findet vor allem in Mikrowelten statt. Man könnte dieses Konzept auf kulturelle Ausdrücke erstrecken und z.B. behaupten, dass das Konzept des Todes von MexikanerInnen und/oder von ÖsterreicherInnen nicht gleich interpretiert wird.

Handlung und Strategien

- Seitens der Eltern: Nach dem Buch von Cunningham-Andersson/Andersson (2007) bemühten sich die Eltern, die Kinder nicht als „falsch“ zu korrigieren, sondern konstruktiv den „richtigen“ Ausdruck in Form von Vorschlägen fürs Kind in ihrer jeweiligen Sprache (Deutsch respektive Spanisch) zu äußern, das Englische selbst wurde kaum korrigiert. Innerhalb des Settings wurden seitens der Eltern kontextbezogene Ausdrücke respektiert und übernommen, wie z.B. Sopita, Danonino®, cool etc.

- Seitens der Kinder: Sie nehmen gerne verschiedene Konzepte und Ausdrücke auf und suchen die ihrer Meinung nach passendsten für die jeweilige Situation, sie berücksichtigen ihre InterlokutorInnen und verwenden daher ausschließlich Ausdrücke, die die Kommunikation nicht stören (Blitz-Prinzip), d.h., die alle InterlokutorInnen auch verstehen können. Es ist für die Kinder manchmal schwer, mit Kindern außerhalb der Familie zu interagieren, wenn sie z.B. über Harry Potter reden und die Namen anders aussprechen, oder das Lied aus „Frozen“ auf Englisch statt auf Deutsch hören oder singen. Je nachdem müssen sie ständig Kompromisse schließen zwischen dem, was sie in familiären Kontexten erfahren und dem, was sie innerhalb des sozialen Kontextes erleben.

Intervenierende Bedingungen

Man teilt mit der Familie eine geografische, physische, genetische, ökonomische, temporäre usw. Lage, durch Interaktion und Gebrauch von bestimmten Ausdrücken im Alltag in bestimmten Kontexten entstehen die sogenannten kontextbezogenen Ausdrücke, welche dann nur Mitglieder dieser Gruppe verstehen können, da diese für Außenseiter wie Fehler oder sinnlose Ausdrücke wirken können. Dies ist auch eines der Argumente, wieso Studien wie diese von Mitgliedern der Gruppe ausgeführt werden sollten, wenn ForscherInnen selbst Teil des Settings sind und sich durch die Beherrschung der im Setting enthaltenen Codes eine ausführliche und authentische Forschung ergibt.

3.2.3.3 Erläuterungen zu kontextgebundenen Ausdrücken: Wald-Forest-Prinzip

Der Gebrauch kontextgebundener Ausdrücke ist ein üblicher Teil jedermanns Alltags, laut Wittgenstein (1963) erteilt jedes Individuum jedem erworbenen Symbol, je nach Kontext, in dem dieses erfahren wurde, durch dessen pragmatische Nutzung eine eigene Bedeutung. *„Man kann für eine große Klasse von Fällen der Benützung des Wortes »Bedeutung« - wenn auch nicht für alle Fälle seiner Benützung - dieses Wort so erklären: Die Bedeutung eines Wortes ist sein Gebrauch in der Sprache“* (Wittgenstein 2013: 40). In diesem Sinne betont Bruner (2008) auch die Relevanz des Kontextes in Bezug auf die Erteilung einer bestimmten Bedeutung eines Symbols für dessen zukünftige Verwendung und Reproduktion.

Innerhalb meines Settings wählten die Kinder, auch wenn sie die Wörter in den anderen Sprachen kannten, ihr Vokabular gezielt aus, ich erkannte solche Muster bei der Analyse entsprechender Beispiele wie oben angeführt. Eine ähnliche Wortauswahl wurde mehrere Male getroffen, sodass diese Entscheidung als eine bewusste wirkt. Daraus leite ich ab, dass für sie z.B. „forest“ nicht dasselbe wie „bosque“ darstellt bzw. bedeutet. Nach diesem Gedankengang wird auch nachvollziehbar, wieso „forest“ nicht dasselbe wie „Wald“ repräsentiert: Jeder Begriff wurde innerhalb eines bestimmten Kontextes kennengelernt und hat demnach eine von den Kindern bestimmte, zugeschriebene Bedeutung, sodass ein Wald als Fläche voll von Bäumen, Steinen, Pflanzen, Erde, Tieren usw. betrachtet werden kann, während „forest“ für einen Wald steht, in dem die Tiere sprechen können, wo sich Prinzessinnen verlaufen, wo Hexen wohnen, wo Magie existiert etc. Deswegen, auch wenn die Kinder beide äquivalenten Ausdrücke der jeweiligen Sprache kennen, besitzen diese für die Kinder verschiedene Bedeutungen, je nachdem, in welchem Kontext diese gelernt wurden. Demnach wird von ihnen festgestellt, welches Konzept sie mit einem bestimmten Symbol (Wort-Ausdruck) verbinden. Aus diesen Erkenntnissen wurde mir klar, dass englisches Vokabular vor allem mit der Spielwelt in Verbindung stand, da meine Kinder märchenhafte Filme auf Englisch sahen, sodass das gelernte englische Vokabular mit Inhalten der AVM verbunden war. Daraus deduziere ich, dass für meine Kinder „bosque“ und „Wald“ dasselbe bedeuten, weil sie zum Beispiel mit der Mutter oder dem Vater dort spazieren waren und sie dabei „bosque“ bzw. „Wald“ dazu sagten, während „forest“ innerhalb der AVM-Umwelt erlebt wurde. So entstand das Bild vom „forest“ als ein Ort zum Spielen, der ganz anders als

ein „bosque“ oder ein „Wald“ aussieht.

Bei der Nutzung solcher Ausdrücke wird begreifbar, dass die Kinder eine genaue Vorstellungen davon haben, „wie Sachen auf Englisch aussehen“ und folglich diese für eine ganz bestimmte Bezeichnung benutzen, sie meinen nicht „forest“ oder „bosque“ per se, sondern das Konzept, das der Begriff für sie beinhaltet unter Berücksichtigung des Kontextes, in dem sie diesen Begriff erwarben und wo sie dann diesen gebrauchen. Diese Begriffe prägen das reale Leben der Kinder signifikant, das ergibt sich, laut Gebauer und Wulf (1998), aus dem Glauben der Kinder an die Wirklichkeit des Spieles, denn nur wenn man etwas als real erlebt, kann dieses sich auf das reale Leben auswirken. *„Zum Eintritt vom Nichtspiel in das Spiel gehört ein während der Spielzeit wirkender Glaube an die Wirklichkeit des Spiels. Das Kind lernt, das Spiel und sich selbst zu verändern, dieses an andere Kontexte anzupassen, es fortzusetzen und zu beenden. Weiterhin lernt es, verschiedene flexible Spielstile voneinander zu unterscheiden und sie auszugestalten. Im Spiel und durch das Spiel erwirbt das Kind einen sens du jeu (Bourdieu), einen Spielsinn“* (Gebauer/Wulf 1998: 212).

Kinder geben dem Spiel, aber auch jedem gelernten Symbol einen Sinn, der oft nicht dasselbe darstellt, was er für das soziale Umfeld bedeutet, so wie das Beispiel von Schneiders (2015) Tochter und der Haarspange zeigt: Seine Tochter trug eine bunte Haarspange, und jemand sagte zu ihr: *„Che bella...“* (ital.), worauf sie ab dem Zeitpunkt an das Wort „bella“ als Bezeichnung für das deutsche Wort Haarspange verwendete (vgl. Schneider 2015: 159). Nach und nach werden Konzepte und Bedeutungen durch ihre Nutzung verfeinert, z.B. verwendeten die Kinder innerhalb meines Settings den in AVM gehörten Ausdruck „Tea Party“ im weiteren Sinne nicht nur für die Party selbst, sondern auch für das dazugehörige Geschirr und genau so für das Trinken des Tees etc. Später, wenn sie andere Filme sahen, die dieses Wort bzw. Konzept behandelten, und durch Übung, Gebrauch, aber vor allem durch Interaktion in verschiedenen Situationen konnten die Kinder diese Konzepte klarer und „richtiger“ anwenden. Solche Prozesse von Verständnis teilt in meinem Setting das Englische mit dem Erwerb einer „herkömmlichen Muttersprache“.

Eine „herkömmliche Muttersprache“ wird durch Interaktionen innerhalb der realen Welt

erworben. Wenn Kinder ihre Spielwelt als real betrachten, kann ihr Geschehen als real wahrgenommen werden und so sich zur subjektiven Wirklichkeit entwickeln. *„Zum Spiel gehört der Glaube, daß man (im Spiel) wirklich ist, was man spielt, und die Fähigkeit, im Spiel zu werden, was man ist“* (Gebauer/Wulf 1998: 215). Aus diesem Grund hat der Impakt, den ein Spiel in einem Kind auslöst, große Auswirkungen auch in seinem realen Leben, da es für das Kind keine Unterschiede gibt zwischen dem, was in der Wirklichkeit geschieht und was nicht. *„Die in dieser Welt handelnden Spieler sind in einer Illusion befangen - wie in einer höheren Wirklichkeit, der sie sich unterordnen“* (Gebauer/Wulf 1998: 191).

Diese Wirklichkeit der Spielwelt beeindruckt die Kinder, die Kontexte, in denen sie dann neue Symbole lernen, prägen diese stark. Vor allem innerhalb der Spielwelt kann man alles ausdrücken, inklusive der in der realen Welt nicht vorkommenden Dinge, wie z.B. ein „magic forest“, eine „witch“, ein sprechendes Tier etc. *„In Spielen wird ein Freiraum mit der Möglichkeit geboten, Emotionen und Phantasien auszuleben, die im normalen Alltag keinen Ausdruck erhalten dürfen“* (Gebauer/Wulf 1998: 202). Aus diesem Gedanken leite ich ab, dass die Zuneigung der Kinder zum Englischen aus diesen grenzenlosen Möglichkeiten entsteht, alles spielen zu können, was sie möchten, bzw. alles ausdrücken zu können, was sie sich vorstellen können, ohne falsch oder richtig zu liegen, eben nur kontextgebunden interpretiert. In diesem Sinne betont Bruner (2008), *„[...] daß sprachlernende Kleinkinder keine akademischen Grammatiker sind, die Regeln abstrakt und unabhängig von deren Gebrauch erschließen“* (Bruner 2008: 102).

In Beispielen des Tagebuches wie die oben angeführten oder auch an vielen anderen Tagen verwendeten die Kinder kontextgebundene englischsprachige Begriffe wie z.B. „tea party“, „foggy fog“, „forest“ u.a. Auch wenn meine Kinder auf Spanisch spielten, verwendeten sie immer das englische Wort „forest“, statt auf Spanisch „bosque“ zu sagen. Man könnte vermuten, dass die Kinder noch nicht so oft Wald auf Spanisch gehört hatten wie „forest“, aber nach der Auswertung meiner Daten und dem immer wiederkehrenden Muster der Nutzung bestimmter Wörter für die Bezeichnung bestimmter Begriffe wurde mir klar, dass z.B. der Wald, in dem man spielt, auf Englisch mit „forest“ bezeichnet werden „muss“, damit die Magie merkbar wird.

Die Nutzung solch kontextgebundener Ausdrücke der einen Sprache in einer anderen wurde früher als problematisch für den adäquaten Erwerb einer Sprache betrachtet. Jedoch kann ich anhand von Beobachtungen innerhalb meines Settings behaupten, dass Sprachmischungen eine ganz bestimmte Motivation haben und nicht den adäquaten Erwerb einer Sprache benachteiligen, sondern bestimmte Sprachelemente bilden, welche die Kinder mit ganz konkreten Inhalten wie eben Danonino®, Tea Party etc. in einem bestimmten Kontext verbinden. Ich verglich dieses Phänomen in meinem Setting mit dem Geschehen in der realen Welt und merkte, wie man Wörter anderer Sprachen, wie z.B. Anglizismen wie cool, outlet etc. oder französische Wörter wie Baguette, Croissant usw. auf Deutsch „natürlich“ verwendet. Diese Symbole stehen für Dinge, die man auf Deutsch nicht genau mit diesem bestimmten Konzept und Kontext beschreiben kann. Beim Vergleich des Geschehens in meinem Setting innerhalb der drei Sprachen Deutsch, Spanisch und Englisch kam ich darauf, dass es Ausdrücke gibt, für die es in einer anderen Sprache zwar ein Wort gleicher Bedeutung gibt bzw. die Kinder es kennen, die aber subjektiv so stark kontextbezogen sind, dass sie meine Kinder auch in der anderen Sprache verwendeten, wie z.B.: Sopita (Süppchen). Dieses Wort wird von meinen Kinder auch dann verwendet, wenn sie Deutsch sprechen, da sie damit nicht nur eine warme Mahlzeit beschreiben, sondern den ganzen Kontext dazu meinen: eine nahrhafte Speise in einem geschützten häuslichen Umfeld, Wärme, Wohlbehagen, Gemütlichkeit etc.

Anhand der Daten aus meiner Studie ist es mir nicht möglich festzustellen, ob der Gebrauch solcher Ausdrücke bewusst oder unbewusst geschieht. Was ich aber behaupten kann ist, dass dieses Phänomen immer einen ganz bestimmten Zweck erfüllte, da dessen Gebrauch ein Muster bildete, in dem die Kinder das passende Konzept aussuchten, je nach Situation, Kontext, InterlokutorInnen etc. Bestimmte kontextgebundene Ausdrücke wurden nur innerhalb der Familie oder mit ausgewählten InterlokutorInnen, die dieselben Codes kennen, benutzt. Allgemein formuliert: Jede Familie besitzt ihre eigenen Codes bzw. kontextgebundenen Ausdrücke, wie beispielsweise sogenannte „Insider-Witze“. Dies alles sind Konzepte und Symbole, die man anhand von Erlebtem in Bezug auf einen bestimmten Kontext und ganz eigenem Gebrauch besitzt und verwendet. Die Berücksichtigung der kontextgebundenen Bedeutung solcher Codes bei der Beobachtung und Analyse eines

Settings wird in der Ethnomethodologie von Garfinkel (1973) thematisiert. Deswegen war es geradezu zwingend, diese Methode hier zu inkludieren, da man für die Erkennung solcher Codes nicht nur wissen soll, was die InterlokutorInnen sagen, sondern auch, wie sie es meinen. Genauso wichtig für die Erforschung solcher „Insider-Codes“ ist die Anwendung der Autoethnografie, denn diese Methodologie ermöglichte es mir, als nahestehende Person das Geschehen innerhalb meines Settings analysieren zu können, sodass sicher gestellt wurde, dass ich die Codes des Settings kenne, denn für Außenstehende können diese Codes auch sinnlos erscheinen.

In der Tat ergeben Symbole und Konzepte außerhalb eines bestimmten Kontextes häufig keinen Sinn, denn deren Gebrauch findet vor allem in Mikrowelten statt. Um sich kontextgebundene Ausdrücke einer bestimmten sozialen Gruppe anzueignen, soll man mit dieser Gruppe interagieren, da diese Symbole Elemente der privaten Welt eines Individuums sind, oder in meinem Fall der Familie. Für meine Kinder ist es manchmal schwer, mit Kindern außerhalb der Familie zu interagieren, wenn sie z.B. über Harry Potter reden und die Anderen die Namen der Charaktere anders aussprechen, oder wie vertrauter sie mit dem Lied aus „Frozen“ auf Englisch sind, während die Kinder ihrer sozialen Umgebung dieses auf Deutsch kennen und singen usw. Meine Kinder müssen ständig Kompromisse schließen zwischen dem, was sie in familiären Kontexten erfahren und dem, was sie innerhalb des sozialen Kontextes erleben. Dabei wird durch zwei Aspekte gesichert, dass durch den Gebrauch kontextgebundener Ausdrücke das Blitz-Prinzip respektiert bzw. erfüllt wird. Man wählt einerseits nur Symbole aus, die die InterlokutorInnen auch kennen, sodass der Kommunikationsfluss nicht gestört wird. Andererseits wird durch die Nutzung solcher Ausdrücke mehr kommuniziert als nur ein Wort, es wird auch der Kontext, in welchem das gemeint ist, übermittelt.

Für das Verwenden kontextgebundener Ausdrücke muss man sich zuerst ein passendes Symbolsystem aneignen. Um dieses Ziel zu erreichen, wendeten Kinder manchmal die Strategie der „Selbstgespräche“ an. Dadurch testeten sie die Wirkung der Sprache in einem geschützten Rahmen. Die Anwendung dieser Strategie erkannte ich wiederholt in meinen Tagebucheinträgen, aus der Auswertung meiner Daten diesbezüglich entstand die

Subkategorie „Selbstgespräche“.

3.2.3.4 Subkategorie: Sprache für Selbstgespräche

Durch die Analyse von 22 Tonaufnahmen aus dem Zeitraum vom 13.11.12 bis 11.11.13 (siehe Kapitel 2.1.), die nicht direkt in die Arbeit einbezogen sind, jedoch durch deren Vergleich mit ähnlichen Vorkommnissen aus dem Tagebuch, entstand die Subkategorie Sprache für Selbstgespräche innerhalb der Kategorie Spielsprache. Es wurde mir bewusst, dass die Kinder viel auf Englisch sprachen, vor allem wenn sie alleine spielten. Ich merkte, wie die Kinder viel mit sich selbst auf Englisch sprachen, manchmal spielten sie auch mehrere Charaktere gleichzeitig, manchmal nur sich selbst. Anfangs spielten die Kinder allein auf Englisch, wenn die Schwester kam, um mitzuspielen, behielten sie teilweise das Englische bei, jedoch erfolgten die Anweisungen und das Verhandeln, wer was spielt, immer auf Spanisch, und dann wechselten sie irgendwann komplett auf diese Sprache. Ihre ersten Dialoge waren exakte Reproduktionen von in AVM Gehörtem, jedoch wurden mit zunehmendem Alter die englischsprachigen Dialoge immer länger und freier gesprochen, ohne reine Wiedergabe des AVM-„Talks“.

Selbstgespräche beeinflussen den Spracherwerb positiv:

- Mittels Selbstgesprächen kann man über die Sprache reflektieren, sich damit auseinandersetzen und mit der „*Mutatis-mutandis-Klausel*“ experimentieren (vgl. Spöhring 1989, zitiert nach: Lamnek 2010: 40).
- Man kann die Sprache ohne Konsequenzen oder Missverständnisse praktizieren. „*Lass-es-geschehen-Regel*“ und „*Et-cetera-Annahmen*“ (vgl. Spöhring 1989, zitiert nach: Lamnek 2010: 40).
- Man kann Dialoge bzw. soziale Interaktionen reproduzieren, wie solche, mit denen man in einer hypothetischen Situation später konfrontiert werden könnte, sodass das Individuum übt, wie es reagieren soll, wenn eine ähnliche Situation in der realen Welt auftritt. „*Rückschauend-vorausschauende Sinnorientierung*“ (vgl. Spöhring 1989, zitiert nach: Lamnek 2010: 40).

Dieser Prozess wurde in meinem Setting sowohl in Tonaufnahmen als auch in verschiedenen Einträgen des Tagebuchs sichtbar, wie bei folgender (sinngemäß aus dem Spanischen übersetzt, die englischsprachigen Ausrufe sind wörtlich wiedergegeben):

Freitag, 11. Mai 2012

Heute konsumierten die Kinder keine AVM. Bibi spielte im Wintergarten mit Tierfiguren, fast alle Dialoge waren auf Englisch. Später kam Fibi dazu, sie spielten auf Englisch weiter, nur für Erläuterungen und Erklärungen wechselten sie zwischendurch zu Spanisch. Nach etwa 20 Minuten verschwand das Englische und sie spielten auf Spanisch weiter. Nach dem Spielen mit Tieren begannen sie, fangen zu spielen und riefen währenddessen Dinge wie: „Run!“ oder „Catch me!“.

Selbstgespräche der Kinder erschienen, vor allem in spielerischen Kontexten, häufig in meinen Daten. Anhand der paradigmatischen Modelle dieser Subkategorie wird verständlich, welche Bedingungen, Strategien, Kontexte, Handlungen etc. nötig waren, um die Sprache als ein solches Lernelement erscheinen zu lassen.

Paradigmatische Modelle der Funktion Sprache für Selbstgespräche

Ursächliche Bedingungen	→	Phänomen
- Die ersten Schritte zur Kommunikation sind, Laute auszuprobieren. - Durch Interaktion mit sich selbst kann man verschiedene Situationen des sozialen Geschehens reproduzieren und üben, sodass man, wenn man damit in der sozialen Welt konfrontiert wird, weiß, wie man reagieren soll.		Selbstgespräche auf Englisch

- In spielerischen Kontexten sind Selbstgespräche ein geeignetes Werkzeug, Erworbenes zu begreifen bzw. zu bearbeiten.
- Durch das Üben einer Sprache mittels Introspektion kann das Individuum eine Sprache verinnerlichen und diese in eine inhärente Sprache verwandeln.

Eigenschaften

Selbstgespräche können als eine Art Praxis der aktiven Anwendung benutzt werden, und zwar ohne Missverständnisse und ohne verurteilt oder korrigiert zu werden. Kinder nutzen sie vor allem in spielerischen Kontexten, um genug Erfahrung zu sammeln, um dann nach außen kommunizieren zu können. Durch Selbstgespräche kann man sich auch introspektiv mit der Sprache und mit sich selbst auseinandersetzen und dadurch die Sprache verinnerlichen. Durch Selbstgespräche bzw. Ausprobieren eignen sich Kinder ein „Sprachgefühl“ (Langlotz/Lehnert/Schul 2014) an, das sich positiv auf den Erwerb einer Sprache auswirkt und dazu beiträgt, diese dann in eine inhärente Sprache zu verwandeln.

Spezifische Dimensionen

Die Auseinandersetzung mittels Selbstgesprächen hilft Kindern, ihr Selbst zu definieren. Durch Selbstgespräche verinnerlichen sie eine Sprache, die Teil ihrer Identität wird und wodurch sie auch ihr Selbst definieren. Selbstgespräche finden vor allem in spielerischen Kontexten statt und wurden von Autoren wie Piaget (1968/1976/1983) und Bruner (2008) thematisiert. Sie sind Teil einer Entwicklungsphase, die die Kinder durchmachen und in der sich die Kinder hauptsächlich mit sich selbst beschäftigen, um zu erforschen, was sie sind, wo sie anfangen, wo der andere anfängt, was die eigenen Merkmale, die eigenen Fähigkeiten sind etc. Es ist eine Phase der Selbsterkenntnis und der Sprache bzw. werden die Sprachen Teil des Selbst.

Möglichkeit für Konsequenzen

Durch die Introspektion verinnerlichen Kinder eine Sprache so tiefgehend, dass diese dann als eine inhärente Sprache gebraucht werden kann. So wurde Englisch zu einem selbstverständlichen Element des Alltags der Kinder und folglich Teil ihrer eigenen Identität. Sie interagieren aktiv zuerst mit sich selbst und dann mit anderen Menschen. Aus diesem Grund gelten für mich Selbstgespräche als entscheidende Phase des Spracherwerbs, nämlich als eine Vorbereitung, um die Sprache aktiv bzw. sozial zu gebrauchen.

Kontext

Die freie Gestaltung ihrer Freizeit ermöglicht es ihnen, spontan zu spielen und, je nach Lust und Laune bzw. je nach „sensibler Phase“ (Montessori 1991), allein oder gemeinsam zu spielen. Wir als Eltern versuchen, den

Kindern viel Freiraum zu schaffen, um ihre sprachliche und allgemeine Entwicklung zu unterstützen. Dieser freie Raum lässt den Kindern viele Möglichkeiten offen, Selbstgespräche zu führen, wodurch sie mit ihren Sprachen experimentieren, diese erfahren und begreifen können (autodidaktisches Lernen, nicht fremdgesteuertes Lernen, selbstmotiviertes Lernen etc.).

Handlung und Strategien

- Seitens der Eltern: Sie gönnen den Kindern, wann immer möglich, Ruhe, um allein zu spielen, manchmal für mehrere Stunden, so viel wie möglich, immer wenn der Zeitplan es zulässt. Sie versuchen, zu Hause eine pädagogisch geeignete, harmonische und freundliche Umgebung zu schaffen, sodass die Kinder ihre Persönlichkeit und Fähigkeiten bestmöglich entfalten können.

- Seitens der Kinder: Sie experimentieren gerne mit der Sprache, sie ziehen sich gerne zurück, um sich introspektiv mit der Sprache zu beschäftigen. Sie setzen sich damit auseinander und äußern Fragen aller Art (dies wird durch verschiedene Beispiele im Tagebuch illustriert, als die Kinder am Esstisch Fragen stellten, also die Resultate ihrer Auseinandersetzungen mit der Sprache äußerten).

Intervenierende Bedingungen

Jedes Kind hat sein eigenes Zimmer, sie können sich jederzeit zurückziehen. Sie besuchen nicht die Nachmittagsbetreuung in der Schule bzw. im Kindergarten, sodass sie viel Zeit zu Hause verbringen. Sie verfügen über mehrere Zimmer zum Spielen (Wohnzimmer, Schlafzimmer und Wintergarten), dadurch haben sie verschiedene Möglichkeiten, um „allein“ zu sein. Sie haben im Wintergarten und in ihrem Zimmer Spielzeuge, die dem AVM-Geschehen entsprechen, im Wohnzimmer haben sie Bücher zur Verfügung, die auch Charaktere der AVM abbilden, zusätzlich gibt es Bücher auf Englisch, Spanisch und Deutsch in ihrer Reichweite.

3.2.3.5 Erläuterungen in Bezug auf Selbstgespräche

Auch wenn einem Selbstgespräche als ein egozentrisches Verhalten vorkommen könnten, dienen sie eigentlich als Vorbereitung für das soziale Leben der Kinder, spezifisch für die soziale Nutzung ihrer Sprache(n). Bruners Überlegungen (2008) legen klar, wie sich Kinder durch die Übernahme verschiedener Rollen beim Spielen für soziale Interaktionen vorbereiten. *„In derselben Linie wirft die frühe Fähigkeit des Kindes, in solchen Spielen Rollen zu übernehmen und diese sogar auszutauschen, ein kritisches Licht auf die*

Behauptung, jedes frühe soziale Verhalten sei egozentrisch. In der Tat könnten Kinder sich wohl kaum in der von uns beobachteten Weise Sprache aneignen, wenn sie bloß konkret und egozentrisch denken könnten. Und sie könnten dann auch nicht so spielen, wie sie es tun“ (Bruner 2008: 104). Gebauer und Wulf (1998) legen auch die Bedeutung dieser Phase bzw. des Spieles in Bezug auf den Prozess der Sozialisation der Kinder dar. *„Spiele sind in dieser Perspektive nicht nur Mimesis der sozialen Welt, sondern auch der inneren Verarbeitung der Welt. Sie sind ein Medium zwischen dem Inneren und der Sprache über das Innere“* (Gebauer/Wulf 1998: 205). Wenn Kinder in ihrer privaten, geschützten und sicheren Welt introspektiv Sprache verarbeiten, können sie diese leichter verinnerlichen und so als eine inhärente Sprache annehmen und auch als solche nutzen (siehe Kapitel 4.4.). In ungefährlichen Spielsituationen lässt sich die Performanz praktizieren.

Den Grund, wieso das Spiel ein geeignetes Medium ist, das die Sozialisation der Kinder antreibt, erklären Gebauer und Wulf (1998). Für sie ist die Spielwelt ein Ort, an dem Kinder eine Repräsentation ihrer sozialen Umwelt erzeugen können, um diese besser zu verstehen, um verschiedene Reaktionen zu verschiedenen Situationen ausprobieren zu können, welche sie mimetisch aus ihren Erfahrungen in der realen Welt nachahmen. *„Das Prinzip des Spiels ist nicht Reduktion auf einen einzelnen, sondern die Ausweitung des Menschen. Anstatt das Spiel vom Individuum aus zu betrachten, läßt sich die Perspektive umkehren. Das Spiel ist ein Medium; es nimmt das Individuum in eine mimetisch erzeugte Welt auf“* (Gebauer/Wulf 1998: 205). Das Individuum spielt viel allein und übernimmt verschiedene Rollen, sodass zwischen den Spielakteuren keine Missverständnisse entstehen können. Nach und nach sammelt das Individuum mehr Erfahrungen durch das Ausprobieren verschiedener Reaktionen zu manchem nachgeahmten sozialen Verhalten, die es dann in einem Spiel zu zweit oder im wahren Leben anwenden kann.

Diese Nachahmung in spielerischen Kontexten wirkt sich positiv auf den Erwerb einer Sprache aus. Aus diesem Grund bin ich der Überzeugung, dass die Strategie, den Kindern Spielzeuge, die den Charakteren innerhalb der AVM ähneln, zur Verfügung zu stellen, diese Verlagerung der AVM-Geschehnisse in die Realität gefördert und somit die Rollenübernahme der Kinder auf Englisch begünstigt hat. Es geht hier darum, eine „Ähnlichkeit“ zwischen dem

Spielgeschehen und Alltagshandlungen zu provozieren. Ich rede dabei nicht von Spielzeugen einer bestimmten Marke oder davon, Kinder bzw. Eltern in einen Konsumwahn zu stürzen, ich rede davon, Ähnlichkeiten zu schaffen, die den Kindern z.B. verschiedene Rollenübernahmen erleichtern. In meinem Setting spielten die Kinder auf Englisch häufig mit Plastiktierfiguren im Wintergarten, welchen sie Stimmen und Persönlichkeiten auf Englisch gaben. Sie spielten zu zweit oder alleine, mit verschiedenen Tieren, vor allem mit solchen, die in Filmen von „Dora und Diego“ vorkommen, und sie spielten Handlungen dieser Filme nach. Wenn die Kinder mit Figuren oder Puppen spielten, konnten diese genau so reagieren, wie sie es wollten, anders als bei einer Spielkameradin. Ich glaube, aus diesem Grund beschäftigten sie sich oft und lange alleine auf Englisch durch Monologe in einer Welt, in der verschiedene Charaktere interagierten, die von ihnen als Spielende gesteuert wurden, sodass sie die Kontrolle behielten und keinen Raum für Missverständnisse zuließen, trotz sprachlicher Mängel. *„Das Spielobjekt reagiert genau so, wie die Spielerin es von ihm möchte. Das Interesse an der Verwandlung eines unbelebten Objekts in eine Art Wesen, das sich den Erwartungen entsprechend verhält, zeigt sich noch viel deutlicher im Puppenspiel. Charakteristisch für das Puppenspiel ist ein kleiner, intimer Raum, der sich nach innen ausdehnt wie eine Art Bühnenraum. Die Puppe wird von der Spielerin mit Leben erfüllt. Sie wird mit Gefühlen, Willen, Absichten ausgestattet, so daß sie auf die Spielerin antworten und das verlangte Verhalten hervorbringen kann“* (Gebauer/Wulf 1998: 219f.). Mit zunehmendem Alter spielten die Kinder öfter miteinander, sie konnten dann komplexere Dialoge, von Mal zu Mal mit weniger Risiko für Missverständnisse, einbauen.

Das Alleine-Spielen, so Bruner (2008), Gebauer und Wulf (1998) u.a., ist ein wichtiger Schritt für das Verstehen sozialer Handlungen und, vor allem wie in diesem Fall sichtbar wurde, für den Erwerb einer Sprache, da sich das Kind in die Puppe versetzen und so von außen ihr Verhalten betrachten kann, während es diese Assimilationsprozesse innerlich verarbeitet. *„Im Puppenspiel geht es um das Machen einer Person, die gemäß dem Willen der Spielerin beschaffen ist und sich ihr gegenüber mimetisch verhält. Sie wird mit Hilfe von Empathie verlebendigt: Diese Fähigkeit besitzt gegenüber der Puppe nur die Spielerin; sie bewirkt deren Antwortfähigkeit. So hat das Puppenspiel zwei Seiten: zum einen den Glauben an die Kraft der Empathie, die bewirkt, daß sich die Spielerin in die Puppe, in den anderen, hineinversetzt; zum anderen den Glauben, daß man den anderen machen kann. Auch die*

Mädchen gewinnen eine Art Macht; freilich ist diese subtiler beschaffen und versteckter als diejenige, die Jungen in ihren körperlichen Konfrontationen mit Hilfe von Kraft, Technik und List ausüben. Ihre Macht liegt in der Weise ihres Sprechens, das viel mehr ist als nur ein Werkzeug. Es ist ein Medium, mit dem sie auf ein Gegenüber einwirken und diesem Züge einer menschlichen Persönlichkeit verleihen“ (Gebauer/Wulf 1998: 220).

Gebauer und Wulf (1998) versichern, dass Mädchen anders als Jungs spielen - vielleicht konnten meine Kinder im Setting aus diesem Grund ausführlich Englisch lernen, weil sie ja zwei Mädchen sind. Ob Geschwisterpaare mit Bub und Mädchen oder mit zwei Buben ähnliche Resultate hervorbringen, muss noch überprüft werden. Kirch (2009) stellte bei seiner Studie „Englisch lernen mit dem Fernsehen“ keinen signifikanten Unterschied zwischen den Geschlechtern fest (vgl. Kirch 2009: 98f.). Nachdem ich keine Kontrollgruppe zur Verfügung hatte, kann ich wenig diesbezüglich äußern, jedoch beschäftigt mich die Aussage von Gebauer und Wulf: *„Mädchenspiele sind dagegen weniger raumgreifend, eher privat und kooperativ, auf Beziehungen und Intimität gerichtet“* (Gebauer/Wulf 1998: 210). Deshalb vermute ich, dass meine Kinder höchstwahrscheinlich gut miteinander spielten bzw. interagierten, weil sie beide Mädchen sind, ihr Altersunterschied gering ist (ein Jahr und zehn Monate) und sie ähnliche Interessen haben. Nach Gebauer und Wulf (1998) würden meine Kinder den Spielen einen ähnlichen Spielsinn zuschreiben, da beide dieselben Codes beherrschen und wegen ihrer sozialen Rolle auf ähnliche Weise agieren (vgl. Gebauer/Wulf 1998: 210ff.). Diese Codes inkludieren Symbole aus allen drei Sprachen, Spanisch, Deutsch und Englisch. Deren abwechselnde Nutzung kann von Außenstehenden leicht als unbeabsichtigte Sprachmischung wahrgenommen werden, jedoch hat jeder Wechsel seinen ganz bestimmten, nachvollziehbaren Grund. Auf Basis der Beobachtung und der Analyse solcher in meinen Daten beinhalteten Situationen entstand die Kategorie „Englisch als Ersatzsprache“.

3.2.4 Funktion der Sprache: Ersatzsprache

Mischungen von Sprachen werden nach aktuellen Studien nicht länger als ein Defizit in der Sprachentwicklung der Kinder betrachtet (vgl. Schneider 2015: 36) bzw. nicht als mangelnde

Sprachkenntnisse allgemein, sondern als eine Strategie der Menschen (bewusst oder unbewusst), um besser und effektiver kommunizieren zu können. Bei mehrsprachigen Menschen erfüllt jede ihrer Sprachen eine Funktion, in Bezug derer sie jeder Sprache eine bestimmte Nutzung und spezifische Attribute zuschreiben. In meinem Setting wird Englisch vor allem der Fantasiewelt zugeordnet sowie Spielen und Situationen, die die Kinder auf Englisch erleben. Spanisch stellt die Erziehungssprache dar, aus diesem Grund fallen Ausdrücke im Haushalt meistens auf Spanisch, auch das praktische Verhandeln zwischen den Geschwister geschieht in dieser Sprache. Andererseits stellt Deutsch die Sprache der Bildung und des Großteils der sozialen Umwelt dar, Fachausdrücke in dieser Sprache werden bei Unterhaltungen über den Kindergarten bzw. die Schule auch dann verwendet, wenn die Kinder auf Spanisch sprechen. In den paradigmatischen Modellen der Funktion Ersatzsprache wird sichtbar, welche Bedingungen, Kontexte, Eigenschaften, Handlungen und Strategien bei der Erscheinung des Englischen als Ersatzsprache innerhalb meines Settings zusammenwirken.

Paradigmatische Modelle der Funktion Ersatzsprache

Ursächliche Bedingungen	→	Phänomen
- Die Verwendung eines unbekannten Wortes (Entsprechung und Erfüllung des Blitz-Prinzips). - Das Nicht-Einfallen eines Wortes (Entsprechung und Erfüllung des Blitz-Prinzips). - Wenn kein treffendes Wort in dieser Sprache gefunden wird, das beschreibt, was man genau meint.		Englisch als Ersatzsprache
Eigenschaften		
Für Außenstehende stellen Sprachmischungen (Situationen, in denen Englisch als Ersatzsprache erscheint) meistens eine Schwäche im Erwerb der Sprache der Kinder dar. Studien, wie die von Stefan Schneider (2003/2015) und Tracy (2007), widerlegen jedoch diese Annahme. Sprachmischungen beeinträchtigen nicht die Qualität des Erwerbs einer Sprache, jede Form von Sprachmischung lässt sich spezifischen ursächlichen Bedingungen zuordnen.		

Spezifische Dimensionen

Kontextbezogene Ausdrücke können für Außenstehende als eine Art Ersatzsprache bzw. als Sprachmischungen wahrgenommen werden, jedoch handelt es sich nicht um willkürliche Mischungen, sondern um logische und pragmatische Strategien, die die Kinder entwickelten, um ihre Kommunikation effektiver zu gestalten. Bei der Nutzung der Ersatzsprache berücksichtigten die Kinder das sprachliche Repertoire der InteraktionspartnerIn, sonst würde dieser Vorgang gegen das Blitz-Prinzip verstoßen, für Missverständnisse sorgen und „Verspätungen“ und „Umwege“ im Kommunikationsprozess verursachen.

Möglichkeit für Konsequenzen

Sprachmischungen bzw. Ersetzungen wirken sich meiner Meinung nach positiv auf die Persönlichkeit der Kinder aus. Solche Strategien machen die Kinder flexibler und toleranter im Verständnis der Sprachen allgemein, sie werden offener und geduldiger mit dem Verstehen einer „falsch“ gesprochenen Sprache, anders als monolinguale Kinder. Meine Kinder spielten zum Beispiel in Griechenland mit einheimischen Kindern. Sie versuchten zuerst, mit ihnen auf Englisch zu kommunizieren, doch die griechischen Kinder, die sehr wohl einfaches Schulenglisch beherrschten, wechselten dennoch rasch auf eine „Gestiksprache“. Meine Kinder wollten geduldig verstehen, während die anderen Kinder schnell aufgaben.

Kontext

Die Kinder wachsen in einer mehrsprachigen Umgebung auf, die Eltern pflegen auf Grund ähnlicher Interessen viel Kontakt zu mehrsprachigen und multikulturellen Familien. Durch diesen Lebensstil haben die Kinder Anschluss zu Leuten, die verschiedene Sprachen sprechen, sodass sie schon im Kleinkindalter ihre verschiedenen Sprachen sozial und aktiv nutzen konnten bzw. mussten. Durch den Aufenthalt in Griechenland wurden die Kinder mit einer Umgebung konfrontiert, in der in der Regel weder Spanisch noch Deutsch gesprochen wurde und Englisch daher eine wichtige Kommunikationssprache darstellte, so etwas wie ein Brückenbauer zwischen Menschen, die nicht dieselbe Sprache sprechen. Man könnte von einer Kompromissprache sprechen bzw. von einer Ersatzsprache.

Handlung und Strategien

- Seitens der Eltern: Wir als Eltern korrigieren die Kinder selten bei Sprachmischungen. Wir selbst versuchen, konsequent innerhalb einer Sprache zu bleiben, aber sollte ein anderssprachiger kontextbezogener Begriff etwas besser ausdrücken, was man meint, zögern wir auch nicht, diese Wortauswahl zu treffen. Innerhalb der Familie hat man die Sicherheit, dass alle Mitglieder dieselben Symbolsysteme besitzen.
- Seitens der Kinder: Sie verwenden Englisch und manchmal auch nur lose englischsprachige Ausdrücke in verschiedenen Situationen, in denen diese ein effektives und reelles Hilfsmittel zur Kommunikation darstellen. Sie berücksichtigen das Sprachrepertoire ihrer InterlokutorInnen und entscheiden anhand dessen

ihr sprachliches Handeln.

Intervenierende Bedingungen

Harmonisch funktionierende Sprachmischungen ermöglichen es den Kindern, ihre Sprachen als ein ganzes Gut zu sehen, sie helfen ihnen auch in Kombination zur effektiven Bewältigung ihrer Kommunikationsbedürfnisse. Kinder lernen verschiedene Codes und Symbole, und je nach Kontext, in dem sie diese gelernt haben, geben sie ihnen eine bestimmte Bedeutung. Ab dieser Bedeutungszuschreibung wird dann zukünftig der Code bzw. das Symbol zur reibungslosen Kommunikation ausgewählt.

3.2.4.1 Erläuterungen und Beispiele zum Englischen als Ersatzsprache

Die Kategorie „Ersatzsprache“ ist aus der Analyse und Gruppierung jener Situationen entstanden, in denen scheinbare Mischungen von Englisch und einer der anderen Sprachen stattgefunden haben. Durch die Kodierung der Daten wurde mir klar, dass es sich bei diesen angeblichen Mischungen in Wirklichkeit um gut strukturierte Strategien für das effektivere Gestalten der Kommunikationsprozesse handelt. Diese Art von Mischung erscheint, wenn dem Individuum ein Wort nicht einfällt oder es dieses nicht kennt. Beide Fälle erfüllen das Blitz-Prinzip, nämlich eine Beschleunigung des Kommunizierens. Der andere Umstand, der Englisch als Ersatzsprache erscheinen lässt, sind kontextgebundene Ausdrücke, also wenn ein Konzept unter einem bestimmten Kontext gelernt wurde. Sie werden für dieses Symbol verwendet, unabhängig von der Sprache, die das Individuum gerade benutzt.

Im Folgenden werde ich einige Beispiele zu diesem Thema präsentieren, die sinngemäß aus dem Spanisch übersetzt sind, die Dialoge sind dabei in Originalsprache (mit sinngemäßer Übersetzung in Klammer). Der Eintrag illustriert die Situation eines Falles, wenn jemand ein Wort in einer Sprache nicht kennt und dieses durch ein anderssprachiges ersetzt:

Mittwoch, 16. Mai 2012

Fibi kam in die Küche, um zu sehen, ob die Jause fertig wäre, und sie fragte, ob

sie Kekse haben dürfte. Ich war beschäftigt und bat sie, Papa zu fragen. Doch Fibi wollte nicht, und nach einigem Hin und Her sagte sie: „Dora y Diego dicen “cookies” (Dora und Diego sagen dazu „Cookies“).“ Ich antwortete: “Si Fibi súper, pero dile a papá que te de las galletas (Super Fibi, aber sag Papa, er soll dir die Kekse geben).“ Fibi bestand darauf: “Dora y Diego dicen “cookies” (Dora und Diego sagen dazu „Cookies“).“ Ich fragte sie daher: “Muy bien, y Fibi ¿cómo les dice? (Sehr gut, und wie sagt Fibi dazu?)” “¡Pues galletas! („Naja, Kekse!“) rief sie. Daraufhin fragte ich: “¿y cómo les dice papi a las galletas? (Und wie sagt Papa zu den Keksen?)” “No sé (Ich weiß es nicht).” “¡Ahhh! Papá les dice “Kekse” (Ahhh, Papa sagt dazu „Kekse!“)“ Fibi verließ das Zimmer und ich hörte, wie sie endlich fragte: “Papa, darf ich bitte Kekse haben?“

Anhand dieses Beispiel wird begreifbar, wie es dem Kind bewusst ist, dass sie nicht das deutsche Wort für „Cookies“ kannte, und sie wollte dieses erfahren, bevor sie ihre Bitte gegenüber ihrem Vater äußerte. Die Neigung der Kinder, sich um sprachlich korrekte Bitten zu bemühen, wurde von Bruner untersucht: Er stellte fest, wie Kinder sich anstrengen, um richtig formulierte Bitten zu äußern, da sie erkennen, dass diese von den Erwachsenen allgemein lieber und schneller erfüllt werden: „*So dient also auch das Bitten nicht bloß dazu, Dinge durch Worte zu erreichen, sondern es ist auch ein Mittel, sich in der Kultur zu bewegen; d. h. die eigene Sprachäußerung muß nicht nur mit den Notwendigkeiten der realen Welt, sondern auch mit kulturellen Umgangsregeln koordiniert werden*“ (Bruner 2008: 108).

Auch beim Spielen und in vielen anderen Situationen soll es oft schneller gehen, ist Effektivität gefragt, Handlungen dürfen nicht zu lange dauern, sonst stören sie die Dynamik. Um dies zu vermeiden, nutzten die Kinder Ersatzausdrücke auf Englisch, wie in folgenden Beispielen sichtbar wird.

Freitag, 18. Mai 2012.

Die Kinder spielten im Vorzimmer, jedes hatte ein Ende eines Seils in der

Hand. Sie riefen: “pull, pull, pull!” Bibi versuchte, Fibi auf ihre Seite zu ziehen, aber es gelang ihr nicht. Bibi sagte daher zu ihrer Schwester: “¡Ayúdame a pull! (Hilf mir pull!)”

Samstag, 6. Oktober 2012.

Heute konsumierten sie keine AVM, sie besuchten eine Chinesischstunde in Wien. Die Kinder sollten die Zahlen von 1 – 10 lernen. Für Fibi wurde der Unterricht anstrengend. Gegen Ende der Stunde verlor sie ihre Konzentration und sagte zur Lehrerin: “Ja, ich weiß. Yī, Liǎng, Sān, Sì, five, six, seven, eight, nine, ten.”

Der zweite Umstand, der Englisch als Ersatzsprache erscheinen lässt, sind kontextgebundene Ausdrücke (siehe Kapitel 3.2.3.2). Das sind Symbole, die in bestimmten Kontexten erworben wurden und immer in diesem Sinn verwendet werden ohne Rücksicht darauf, in welcher Sprache man spricht. Die Nutzung dieser Symbole innerhalb einer anderen Sprache liegt daran, dass die Verbindung von Symbol und Kontext stark geprägt ist, wie im folgenden Beispiel sichtbar wird. Die Kinder nutzten das englische Wort „Treasure“ nicht deshalb, weil sie es auf Deutsch nicht wussten, sondern vielmehr, weil die meisten Situationen, in denen sie etwas über „Schätze“ erfahren haben, mittels AVM vermittelt wurden. Daher ist das Konzept „Schatz“ in einem spielerischen Kontext für sie automatisch „Treasure“.

Samstag, 13. Oktober 2012

Die Kinder sahen mit ihrem Vater zwei Filme („Little Einsteins“ und „The Beauty and the Beast“). Danach spielten sie zusammen Gesellschaftsspiele. Bei „Mensch ärgere dich nicht“ sagte Fibi immer wieder: “It’s your turn!” oder “It’s my turn!”, je nach Situation. Bibi sagte beim Spiel „Labyrinth“ zur Schatztruhe: “Treasure”, und auch Fibi sagte daraufhin so dazu. Der Vater erklärte mehrmals, dass der deutsche Ausdruck “Schatz” sei, dennoch nutzten die Kinder weiterhin das englische Wort “Treasure”.

Die Definition solch kontextgebundener Ausdrücke in meinem Setting wird aus den Charakteristiken des Kontextes bzw. der Umgebung, in der sie erworben wurden, konstruiert. Wenn man AVM als Lernumgebung betrachtet, werden solche Ausdrücke bzw. Symbole vor allem im spielerischen Kontext verwendet. Auch wenn meine Kinder auf Spanisch oder Deutsch spielen, werden sie Symbole durch englische Ausdrücke ersetzen, da in solchen Fällen diese den Kindern in der Situation als passender erscheinen, so wie folgendes Beispiel zeigt.

Freitag, 19. Oktober 2012

Bibi schlängelte sich auf dem Wohnzimmerboden und sang dazu: “slip, slip, slip”. Ich fragte sie, was sie da machte, und sie antwortete: “Pues slip, slip, slip”. “Aber was meinst du damit, was bedeutet slip?”, fragte ich. “¡Ah! slip es como skating pero con la panza por el piso, ¿entiendes mamá? (Ah! slip ist so etwas wie skating, aber mit dem Bauch am Boden, verstehst du, Mama?)”.

Anhand solcher Beispiele wurde mir bewusst, dass jede Sprache eine bestimmte Funktion erfüllen, aber auch jedem Symbol eine bestimmte Bedeutung zugeschrieben werden kann, die sich je nach Situation, Individuum, Bedingungen, Kontext etc. verändert.

Wie ich bis jetzt darlegen konnte, erfüllt Englisch in meinem Setting verschiedene Funktionen, auch wenn dieses nicht eine herkömmliche „Muttersprache“ darstellt. Aus diesem Grund gab es auch Tage, wo es keine Funktion zu haben schien, aus dem Dokumentieren und Analysieren solcher Vorkommnisse entstand die Kategorie „fehlende Funktion“.

3.2.5 Kategorie: Fehlende Funktion

Der Erwerb des Englischen in meinem Setting mittels AVM ähnelt, wie ich in den vorigen Kapiteln erklärte, dem Erwerb einer „herkömmlichen Muttersprache“. Unterschiede wurden

jedoch vor allem durch die Analyse jener Tagebucheinträge sichtbar, in denen Englisch keine Funktion erfüllte und folglich nicht erschien.

Auf die ersten Tage ohne englischsprachige Erscheinungen reagierte ich beunruhigt, da ich dachte, dass man, um den Erwerb der englischen Sprache untersuchen zu können, ausschließlich ihn und seine Entwicklung beobachten sollte. Ich erwartete nicht, dass ich gerade durch seine Abwesenheit die meisten Information darüber erfahren könnte. Um die Funktion(en) des Englischen innerhalb meines Settings zu erkennen bzw. zu verstehen, verglich ich die Bedingungen, Strategien, Kontexte, Handlungen etc. zwischen Tagen mit und ohne englischsprachige Aktivitäten. Anhand der paradigmatischen Modelle wird verständlich, welche Elemente nötig waren, um die Sprache erscheinen zu lassen oder eben nicht.

Paradigmatische Modelle der fehlenden Funktion

Ursächliche Bedingungen	→	Phänomen
- Kein AVM-Konsum bzw. kein äußerer englischsprachiger Reiz. - Keine Gelegenheit Englisch zu nutzen. - Viele anderssprachige Inputs. - Keine Situation, die dem Blitz-Prinzip entspricht oder dieses erfüllt.		Fehlende Funktion des Englischen
Eigenschaften		
Die ersten englischsprachigen Erscheinungen traten vor allem innerhalb der Spielwelt in häuslicher Umgebung auf, unabhängig davon, ob die Kinder allein oder zu zweit spielten. Wenn sie diesen Raum nicht zur Verfügung hatten, drückten sie sich kaum auf Englisch aus, da sie dann von äußeren Inputs in anderen Sprachen (Deutsch und/oder Spanisch) in ihrem momentanen sprachlichen Verhalten beeinflusst wurden.		
Spezifische Dimensionen		
Wenn Kinder keine AVM konsumierten, wurde der Anreiz bzw. die Inspiration, anschließend Szenen daraus zu spielen, reduziert, vor allem aber wenn sie kein interaktives Video anschauten, welches eine „TPR“-		

Reaktion (Asher 2003 in Kirch 2009: 72ff.) bei den Kindern stimuliert hätte. Weiters wenn sie mit keinen Situationen konfrontiert wurden, die das Blitz-Prinzip erfüllten.

Möglichkeit für Konsequenzen

- Es ist denkbar, dass Englisch selbst dann präsent ist, wenn man es nicht wahrnimmt. Verschiedene Autoren argumentieren, dass auch Pausen ein Teil des Lernprozesses sind, dass durch die Pausen Lernende das neue Wissen verinnerlichen, bearbeiten und begreifen. Innerhalb des Tagebuches fehlen jedoch die Daten, die diese Annahme widerlegen oder bestätigen könnten, sie bleibt eine Vermutung.

- Die Abwesenheit des Englischen kann sich auch positiv auf dessen Erwerb auswirken: Wenn Kinder nicht zu etwas gezwungen werden und sie diese Aktivität nur ausführen, wenn sie dazu Lust und Prädisposition haben, werden sie diese Tätigkeit mit positiven Gefühlen verbinden und dadurch größere Fortschritte erreichen. Englisch kann, im Gegensatz zur Muttersprache, für mehrere Tage nicht gehört oder gesprochen werden. Jedoch wenn es gebraucht wird, handelt es sich um einen freiwilliges Prozess und dadurch um eine angenehme Situation (druckloses Lernen – entspanntes Lernen).

Kontext

Englisch stellt für meine Kinder keine naheliegende sozial vorgegebene Kommunikationssprache dar, dieses Merkmal unterscheidet es von einer herkömmlichen Muttersprache, auf die normalerweise Menschen im Alltag kaum verzichten können. Bei der Entwicklung des Englischen bei den Kindern hatte es ausschließlich Raum innerhalb ihrer Spielwelt, und erst nach und nach wurde es, je nach Kontext, auch Teil der Kommunikation nach außen. Mit der Zeit gewann Englisch immer mehr Gebiete, in denen es verschiedene Funktionen erfüllte, die sich mit der Zeit entwickelten und festlegten, manche aus sozialem Konsens heraus, manche wurden von den Kindern zugeschrieben.

Handlung und Strategien

Wir Eltern respektierten, wenn es Tage gab, an denen die Kinder keine AVM konsumieren wollten bzw. nicht Englisch sprachen. Es wurden keine zusätzlichen Situationen erzeugt, um die Anwesenheit des Englischen innerhalb des Settings zu provozieren. Ich erhob die Daten und hoffte, dass Englisch bald wieder erschien, jedoch nachträglich gesehen war es mir erst durch die Einträge der fehlenden Funktion möglich, ein vollständiges Verständnis der anderen Funktionen des Englischen innerhalb meines Settings zu entwickeln.

Intervenierende Bedingungen

Englisch entspricht nicht einer natürlichen Muttersprache innerhalb des Settings, deswegen können die Kinder, anders als bei einer herkömmlichen Muttersprache, Tage verbringen, ohne es zu gebrauchen. Zu Beginn der Erhebung der Daten dachte ich, dass nur Tage mit englischsprachigen Erscheinungen relevant wären, jedoch dokumentierte ich auch jene Tage ohne Vorkommen von Englisch, von denen es immerhin

Blöcke von bis zu 5 Tagen hintereinander gab. Durch verschiedene Interpretationsvorgänge und Nutzung der GTM-Techniken von Strauss und Corbin wie das Fragenstellen, den systematischen Vergleich von zwei oder mehr Phänomenen, weit hergeholte Vergleiche oder die Flip-Flop-Technik u.a. (Strauss/Corbin 1996: 56ff.) wurde mir klar, dass diese Kategorie genau so wichtig ist wie jede andere, in der Englisch gesprochen wird, da für das Definierenkönnen, wieso Englisch erscheint, man definieren können soll, unter welchen Bedingungen dies geschieht und unter welchen nicht, welche Kontexte seine Anwesenheit fördern und welche sie verhindern.

3.2.5.1 Erläuterungen zur fehlenden Funktion des Englischen innerhalb meines Settings

In meinem Tagebuch wurden 108 Tage dokumentiert, an denen die Kinder Englisch aktiv nicht benutzten, dennoch konsumierten sie an manchen Tage davon sehr wohl AVM auf Englisch, jedoch nutzten sie dieses ausschließlich passiv, um die Inhalte der AVM verstehen zu können. Die meisten dieser Ereignisse sind vereinzelte Fälle, jedoch gab es auch solche Einträge an mehreren Tagen hintereinander, fünf Tage waren das Maximum. Diese Ausnahme fand vom 22. bis 27. Dezember 2011 statt. Zu dieser Zeit wurde, auch wenn Filme auf Englisch angeschaut wurden, dieses wenig gebraucht, da es wegen der Feiertage, des Besuchs der Großmutter aus Mexiko und der Geburtstage im Familienkreis hauptsächlich Interaktionen mit Freunden und Familie auf Deutsch und Spanisch gab.

Wie ich schon im Kapitel 3.1 erklärte, befolgen die Aneignung und der Gebrauch einer Sprache die Notwendigkeit, ein Bedürfnis zu stillen. Bruner (2008) beweist, wie sich das Individuum die Sprache als Mittel zum Zweck aneignet und sie verwendet. John Lyons postuliert „*Deixis als der Ursprung des Bedeutens*“. Bruner teilt seine Meinung und ergänzt sie mit der Aussage, „*daß auch das Gespräch ein Ursprung des Bedeutens ist*“ (Lyons zitiert nach: Bruner 2008: 75). Der Kontext, in dem man etwas ausdrückt, verleiht dem Ausdruck eine Bedeutung. Wenn Englisch im Kontext der Kinder in manchen Situationen keinen Raum fand, dann hatte seine Anwesenheit keine Bedeutung, es machte also in solchen Situationen keinen Sinn, Äußerungen auf Englisch würde man keine Deixis zuweisen können.

Das Verbringen eines Tages ohne Sprache ist kaum vorstellbar, wenn jedoch eine Sprache nicht die Hauptrolle spielt und man Alternativen hat, ist es möglich, dass man von dieser Sprache eine Zeit lang absehen kann. Außerdem würde eine erzwungene Nutzung nicht dem Blitz-Prinzip entsprechen. Wann und wie eine Sprache aktiv benutzt wird, ist abhängig von der Funktion, die sie für das Individuum erfüllt.

Wie ich in vorigen Kapiteln darlegte, sind die Funktionen, die Englisch für meine Kinder erfüllte, folgende:

- Kommunikationssprache
- Element der Kultur, Identität und Gruppenzugehörigkeit
- Spielsprache
- Sprache für Selbstgespräche
- Ersatzsprache

Auch das passive Nutzen des Englischen, um AVM rezipieren zu können, bedeutet eine intrinsische Funktion, die aber anhand meiner Daten nicht ablesbar ist, jedoch nehme ich sie als selbstverständlich an.

Durch die Beobachtung und Untersuchung der Gegebenheiten jener Tage, an denen Englisch im Setting nicht erschien, sind mir verschiedene Muster aufgefallen, die ich in vier Gruppen bzw. Codes zusammenfasste:

- Kein AVM-Konsum bzw. kein englischsprachiger äußerer Reiz.
- Keine Situation, die dem Blitz-Prinzip entspricht oder dieses erfüllt.
- Keine Gelegenheit, Englisch zu nutzen.
- Viele anderssprachige Inputs.

3.2.5.2 Kein AVM-Konsum bzw. kein englischsprachiger äußerer Reiz

Auch wenn der AVM-Konsum die Hauptquelle des Englischen im Setting darstellt, ist er nicht ausschlaggebend, um dessen Erscheinung auszulösen, da die Zahl der Einträge, wo die Kinder keine AVM konsumierten und trotzdem Englisch nutzen, die anderen Tage überwiegen. Dennoch stellte ich fest, dass der Konsum interaktiver AVM die Chance für die Nutzung des Englischen steigerte, da AVM auf dieser Sprache eine Inspiration bzw. Motivation für die Kinder gewesen sein könnten. Diese Annahme leite ich aus der Auswertung meiner Daten ab, wo sichtbar wurde, dass die Kinder häufig nach dem AVM-Konsum die dort erfahrenen Symbole und Inhalte anschließend in ihrer Spielwelt nachspielten.

AVM-Konsum erhöhte die Möglichkeit, dass die Kinder Englisch aktiv benutzten, dennoch waren die bedeutendsten Elemente für die „Aktivierung“ des Englischen in meinem Setting zweifellos die englischsprachigen äußeren Reize, wie z.B. in jenen Situationen wie in Griechenland, wo die Kinder auf Englisch angesprochen wurden bzw. Englisch die gemeinsame Sprache zwischen InterlokutorInnen war. In solchen Situationen stellte die Auswahl des Englischen als Kommunikationssprache eine Entsprechung des Blitz-Prinzips dar.

3.2.5.3 Keine Situation, die dem Blitz-Prinzip entspricht oder dieses erfüllt

Auch wenn Englisch mehrere Funktionen im Setting erfüllt, lösen diese nicht immer nachvollziehbare bzw. logische Reaktionen der Kinder in der Wahrnehmung Anderer aus, im Gegenteil, eine erzwungene Nutzung des Englischen wäre für die Kinder keine „Abkürzung“ im Sinne des Blitz-Prinzips, sondern ein „Umweg“, der die Kommunikation oder das Spiel verzögern bzw. hemmen könnte. Die Kinder achteten auf die Elemente einer Situation (Kontext, InterlokutorIn, Bedingungen, Strategien, Handlungen etc.) und wählten daraus die für sie passende Sprache bzw. die passenden Symbole. Wenn die Gegebenheiten nicht nach dem Englischen verlangten, wurde dieses eben nicht gebraucht.

3.2.5.4 Keine Gelegenheit, Englisch zu nutzen

Durch die Beobachtung der Bedingungen, die das Erscheinen des Englischen im Setting förderten, merkte ich, dass die Kinder es vor allem im spielerischen Kontext nutzten. Diese Kontexte ergaben sich meist zu Hause, in einer geschützten Umgebung, in der die Kinder alleine oder zu zweit spielten, wo sie ihr Spielzeug und AVM zur Verfügung hatten, also einen Ort ohne störende Faktoren wie z.B. die Anwesenheit eines Fremden oder von FreundInnen, die nicht gut Englisch konnten etc.

Daraus wurde mir bewusst, dass Englisch für seine ersten Erscheinungen den passenden Raum im Sinne von Platz, Zeit und positiver Stimmung benötigte. Außerhalb dieses Raumes gab es kaum Möglichkeit, Englisch spontan zu benutzen, ausgenommen in Situationen, in denen Englisch als Kommunikationssprache galt.

Zusammengefasst: Wenn sich innerhalb meines Settings kein Raum für das Englische ergab, erschien dieses in der Regel nicht. Das bedeutet, dass es keine Funktion erfüllen konnte, denn unter solchen Bedingungen würde dessen Nutzung gegen das Blitz-Prinzip verstoßen und es wurde daher von den Kindern automatisch vermieden.

3.2.5.5 Anderssprachige Inputs

Wie in Punkt 3.2.5.2 angedeutet, motivierten äußere Sprachreize die Kinder zur Interaktion. Je nachdem, in welcher Sprache diese Reize stattfanden, reagierten die Kinder dementsprechend, d.h., wenn Deutsch oder Spanisch mehr Raum einnahmen, wurde die Erscheinung von Englisch reduziert. Dieses Muster zeigte sich im Tagebuch mehrfach, es wurde mir klar, dass, auch wenn die Kinder AVM auf Englisch konsumierten, aber die äußeren anderssprachigen Inputs zahlreicher waren, sich dieses dann negativ auf das Erscheinen des Englischen in meinem Setting auswirkte.

Diese Annahme wurde plakativ in den fünf Tagen dargestellt, an denen die Kinder (von 22. bis 27. Dezember 2011) hintereinander nicht auf Englisch sprachen: Sie verbrachten viel Zeit mit ihren österreichischen Großeltern und auch mit ihrer Oma aus Mexiko, die zu dieser Zeit auf Besuch war. Die Ankunft der mexikanischen Großmutter fiel mit Weihnachten und einem Geburtstagfest zusammen, an dem die Kinder viel Kontakt zur Familie und ihrem Freundeskreis hatten. Wegen der Ferien unternahmen sie viel mit ihren Großeltern, sie machten sogar einen Ausflug in den Zoo. Die vielen Inputs und Interaktionen in der realen Welt ließen trotz AVM-Konsums keinen „Freiraum“ für das Auftreten des Englischen.

Aus dieser Erkenntnis leite ich ab, dass Sprachen vor allem durch Interaktion erworben und benutzt werden. Das bedeutet, dass die Kinder nicht allein durch den AVM-Konsum Englisch erwerben konnten, sie benötigen Interaktionspersonen, die dieses fördern, so spielten die jeweilige Schwester und die Aufenthalte in Griechenland eine wesentliche Rolle im Prozess des Spracherwerbs meiner Kinder.

4. Emergierende Theorie

*„The published word is not the final one,
but only a pause in the never-ending process of generating theory“*

Barney Glaser und Anselm Strauss

Studien, die mit der Grounded Theory durchgeführt wurden, beschreiben eine beobachtete Realität, aus diesem Grund wäre also jede Art der Überprüfung überflüssig (vgl. Clarke 2011b: 256). Das erlangte Wissen stellt das Ergebnis einer nachvollziehbaren Analyse einer bestimmten Situation dar, dieses könnte aber in meinem Fall auch für bezüglich ursächliche und intervenierende Bedingungen, Eigenschaften, Handlungen usw. kontextähnliche Situationen gelten, das heißt, ähnlich strukturierte Familien mit dem gleichen Zugang zu AVM und mit Bedürfnis nach Mehrsprachigkeit würden von dieser Studie profitieren können.

Der Erwerb einer zusätzlichen Sprache ausschließlich mittels AVM ist nicht möglich, man benötigt als Katalysator eine Interaktionsperson, um die Sprache zu erleben und auszuüben. Ohne solche InteraktionspartnerIn bilden AVM zwar eine gute Basis für den Erwerb einer zusätzlichen Sprache, es fehlt dann aber an Praxis. In meinem Fall wurden jedoch viele dieser Entwicklungsstadien durch die anderen, „herkömmlich erworbenen Sprachen“ komplementiert. Aus diesem Grund bin ich überzeugt, dass meine Kinder, so vorbereitet, Englisch mittels AVM erlernten, da dieses nicht ihre einzige Sprache ist. Ich leite diese Erkenntnis aus den Resultaten meiner Studie und aus folgendem Gedanken Bruners ab: *„Erst nachdem ein gewisses Maß an Sprache im formalen Sinn erworben worden ist, kann man Sprache auch als „Zuschauer“ weiter erwerben. Ihre anfängliche Beherrschung kann nur aus der Teilnahme an dem Gebrauch der Sprache als einem Instrument der Kommunikation erfolgen“* (Bruner 1997: 86).

In meinem Setting kann Englisch zuerst als „Instrument der Kommunikation“ im spielerischen Kontext wahrgenommen werden, nämlich als Sprache zum Miteinanderspielen,

da die Kinder Phantasieausdrücke und die häufigsten Rollen, die sie beim Spielen übernahmen, auf Englisch erwarben (wie z.B. „Barbie“, „Prinzessinnen“, abenteuerliche Charaktere wie „Dora und Diego“, „My Little Pony“ etc.). Dadurch ist ableitbar, dass die meisten „Spielcodes“, die die Kinder mitbekamen, aus ihrem AVM-Konsum stammten. Daher stellte für sie Englisch die nächstliegende Sprache zum Spielen dar (siehe Kapitel 3.2.3 Funktion der Sprache: Spielsprache).

In der Tatsache, dass Kinder kaum zwischen der Spiel- bzw. Phantasiewelt und der Realwelt unterscheiden, liegt der Erfolg der AVM als Lernumgebung, da für Kinder das, was sie in der Phantasiewelt erleben, real ist und es folglich ihr reales Leben prägt. So werden sie alle mittels AVM erfahrenen Symbole künftig auch im wahren Leben anwenden können. Als Beispiel dafür zitiere ich das Argument von Schütz und Luckmann aus Don Quixote (vgl. Schütz/Luckmann 2003: 62 f.): Für Don Quixote ist das Geschehen seiner Phantasiewelt real. In seiner Wahrnehmung wird er von Riesen attackiert, wenn er jedoch realisiert, dass es sich in Wirklichkeit um Windmühlen handelt, sucht er eine innerhalb seiner Phantasiewelt „plausible“ Erklärung. Sein Erzfeind, der Zauberer, soll die Riesen in Windmühlen verwandelt haben. Mit dieser Erklärung bewahrt Don Quixote Sinn und Kohärenz seiner Phantasiewelt. *„Aber die aktuelle Erfahrung erhält ihren Sinn nur im Sinnbereich der Phantasiewelt“* (Schütz/Luckmann 2003: 63). Etwas Ähnliches geschah mit den Kindern, als sie AVM rezipierten, für sie machte jeder Charakter, jedes Symbol und jede Handlung innerhalb der Phantasiewelt Sinn und konnte in die Spielwelt übertragen werden. Diese zählte als Teil zu ihrer Lebenswelt und wurde damit als real wahrgenommen. *„Dies leuchtet ein, wenn wir als Beispiel die in sich geschlossenen Sinnstrukturen des Tagtraumes, des Spiels, des Märchens, des Witzes, der Dichtung betrachten. Dennoch sind diesen Phantasiewelten gerade als solchen einige wesentliche Elemente des Erlebnis- bzw. Erkenntnisstils gemeinsam“* (Schütz/Luckmann 2003: 61).

Dieser Spracherwerbsprozess wurde von Bruner durch vier „Quellen“ in der Kontinuität von vorsprachlicher und späterer sprachlicher Kommunikation beschrieben: *„(a) eine kategoriale Entsprechung zwischen Konzepten der realen Welt und grammatikalischen Formen; (b) eine Kontinuität der Funktionen im Vergleich vorsprachlicher und späterer sprachlicher*

Kommunikation; (c) die konstitutive Rolle der Sprache in der Ausformung des Wissens über die Welt und (d) Ähnlichkeit der kognitiven Prozesse, aufgrund welcher Regeln jeder Art - sprachliche und andere - auf verschiedenen Altersstufen gebildet werden“ (Bruner 2008: 108). Nach dieser Annahme wurde mir bewusst, dass es entscheidend war, eine Vorselektion altersentsprechender Filme anzubieten. Filme wie „Baby Einsteins“ unterstützten die Kinder in ihrer vorsprachlichen Phase, nach und nach halfen solche Formate den Kindern, ihr Wissen über die Welt zu konstruieren, das sie mit Erfahrungen aus der realen Welt und ihrer anderen Sprachen komplementierten. Als Beispiel dieses Prozesses wandte Fibi das mittels AVM Gelernte in der Realität an, als sie zwei Jahre alt war und vor dem Meer in Mexiko stand: Sie sagte ihr erstes Wort „Ocean“, sie erkannte es vom Film „Baby Neptune“ aus der Sammlung „Baby Einsteins“ wieder und übertrug es in die Realität. Ich interpretiere solches Verhalten, dass die Kinder, so wie Don Quixote, nicht streng die Real- von der Phantasiewelt abgrenzten, sodass sie innerhalb ihrer Phantasiewelt pragmatisches Wissen erlangen konnten, um es in der Realwelt zu nutzen.

So wird sichtbar, dass, um die pragmatische Nutzung einer Sprache auszuüben, die Kinder außerhalb ihrer Phantasiewelt agieren sollen. *„Allerdings kann ich, solange ich in Phantasiewelten lebe, auch nichts »leisten« im Sinne einer Handlung, die in die Außenwelt eingreift und sie verändert“ (Schütz/Luckmann 2003: 62). Nach diesem Gedanken könnte man annehmen, dass das Geschehen der Spiel- bzw. Phantasiewelt nichts in der Realwelt bewirkt, jedoch ist dieser Teil des Spracherwerbsprozesses notwendig, denn Kinder brauchen eine geschützte Umgebung, um sich die Sprache anzueignen und zu praktizieren. Wenn sie sich bereit fühlen, diese in der Realwelt zu nutzen, werden sie es auch tun. Diese Bereitschaft kommt in der Regel mit der passenden Reife, kann aber auch durch eine Katalysator beschleunigt werden, wie z.B. durch ein Kommunikationsbedürfnis, in meinem Setting der Aufenthalt im Ausland.*

Mithilfe solcher Erfahrungen wie einem Auslandsaufenthalt können die Kinder Englisch als Kommunikationssprache üben, sie ausprobieren etc. Wenn meine Kinder miteinander auf Englisch „kommunizierten“ bzw. spielten und plötzlich dann aus irgendeinem Grund nicht weiter kamen, konnten sie auf andere Sprachen ausweichen. Jedoch wenn Englisch die

einzigste Sprache ist, die zwei Menschen verbindet, werden diese sich anstrengen müssen, um kommunizieren zu können und verstanden zu werden. Aus diesem Grund sind solche Erfahrungen, die die Nutzung von Englisch erfordern, entscheidend für dessen Erwerb. *„Normalerweise verstehen die Teilnehmer der Interaktion ihr Handeln. Sie verstehen es, weil sie die Sprache beherrschen, in der in dieser Gesellschaft die Bedeutungen der Dinge objektiviert sind, und weil ihnen auch die nichtsprachlichen Objektivationen dieser Bedeutungen vertraut sind. Doch das allein reicht nicht aus, zu erklären, warum die Menschen ihr Handeln wechselseitig verstehen. Es kommt eine wichtige Vorannahme hinzu, über die wir in aller Regel nicht nachdenken: die stillschweigende Annahme, dass das, was sie einander aufzeigen, auch vernünftig ist. Wenn wir das nicht täten, könnten wir eine neue Situation gar nicht wiedererkennen und das weitere Handeln auch nicht antizipieren“* (Abels 2010: 117).

Solche Erlebnisse wie die Interaktion mit Menschen, die weder Deutsch noch Spanisch können, reizen die Kinder außerhalb ihrer „Komfortzone“ der spielerischen Versuche mit dem Englischen. *„Was die Hinweise betrifft, anhand welcher Sprechpartner sich gegenseitig den gemeinten Kontext signalisieren, so sind diese in den frühen Formaten kaum vonnöten. Alles ist hier «vorfabriziert»“* (Bruner 2008: 111). Unter dieser Annahme können wir davon ausgehen, dass die Kinder Sprachen mit diesem „vorfabrizierten“ Charakteristikum wahrnehmen: Spanisch - Mama, Deutsch - Papa, Englisch – „Dora und Diego“, weiters mit der Schwester und kontextbedingt: Englisch zum Spielen, Spanisch für die Organisation des Alltags und zum Streiten etc., und Deutsch im Kindergarten bzw. in der Schule, im sozialen Umfeld etc. Dann kam der Aufenthalt in Griechenland und machte aus der „Dora-Diego“-Sprache „Englisch“ etwas, was auch außerhalb der Spielwelt nutzbar ist.

Diese pragmatische Nutzung der Sprache wird in der Arbeit von Hartmut Esser (1999) begreifbar, die Sprache als Grundteil der Integration und Zugehörigkeit bestimmt. Er behauptet, dass Phänomene als Folge bestimmter Ereignisse betrachtet werden müssen, dass das Handeln eines Menschen die Summe von der Partizipation mehrerer Faktoren ist, wie alle möglichen materiellen und immateriellen Ressourcen, die sein soziales Überleben sichern. In meinem Setting eigneten sich die Kinder die Sprache der AVM (Englisch) an, um deren

„Codes“ zu beherrschen und um so ihr „soziales Überleben“ in diesem Medium zu sichern. So werden sie Teil dieses sozialen Handelns, das Esser mit Bewertungen und Erwartungen sowie Entscheidungen anderer verbindet (vgl. Esser 1999: 175, zitiert nach: Abels 2009: 251), in meinem Fall wir Eltern und eventuell Leute, die mit den Kindern kommunizieren wollten, die aber weder Spanisch noch Deutsch sprechen.

Für den Erwerb weiterer Sprachen ist entscheidend, dass die Erwachsenen bei deren Gebrauch konsequent bzw. kohärent bleiben, nämlich, dass sie immer für jeden bestimmten Kontext, Ort, jede Situation, InterlokutorIn, Bedingung etc. eine bestimmte Sprache nutzen, so ähnlich, wie es das „Ronjat-Prinzip“ beschreibt. Dieses beschränkt sich allerdings auf eine Person → eine Sprache, während in Wirklichkeit mehrere Faktoren zusammenspielen müssen, damit je nach Situation die passende Sprache ausgewählt wird. Gut definierte, aber vor allem konstante Muster helfen den Kindern, sich verschiedene Sprachen gleichzeitig anzueignen und daraus die passende Sprache für jede Situation mit Berücksichtigung des Kontextes anzuwenden, jede Sprache wird in Folge „kontextualisiert“. *„Erst nachdem diese Kontext-Regelmäßigkeiten verstanden sind, beginnen Mutter und Kind das Spiel auf andere Situationen zu übertragen. Die «Kontextualisierung» beginnt mit handhabbaren und eingegrenzten Formaten und wird dann erweitert - um schließlich weiteren Modifikationen unterworfen zu werden, wie z.B. der Regulierung durch die Bedingungen, denen auch Sprechakte unterliegen“* (Bruner 2008: 112). Dies bedeutet, dass jede Sprache für sich kontextualisiert wird, in meinem Setting sich aber auch ergab, dass die Kinder mehrere Sprachen kontextualisierten bzw. voneinander abgrenzten und damit leichter erwerben konnten. Aus dieser Perspektive wird auch verständlich, wie meine Kinder das Englische aus ihrer Spielwelt in Situationen des Alltags übertragen konnten.

Wenn AVM auf Englisch als selbstverständliches Element der Lebenswelt der Kinder angeboten werden, können die Kinder dieses auf natürliche Weise erfahren und die darin beinhalteten Symbole übernehmen, so dass sie Teil ihres „Wissensvorrats“ werden, den sie je nach Situation und Kontext künftig auch nutzen können. *„Jeder Schritt meiner Auslegung der Welt beruht jeweils auf einem Vorrat früherer Erfahrung: sowohl meiner eigenen unmittelbaren Erfahrungen als auch solcher Erfahrungen, die mir von meinen Mitmenschen,*

vor allem meinen Eltern, Lehrern usw. übermittelt wurden. All diese mitgeteilten und unmittelbaren Erfahrungen schließen sich zu einer gewissen Einheit in der Form eines Wissensvorrats zusammen, der mir als Bezugsschema für den jeweiligen Schritt meiner Weltauslegung dient. Alle meine Erfahrungen in der Lebenswelt sind auf dieses Schema bezogen, so daß mir die Gegenstände und Ereignisse in der Lebenswelt von vornherein in ihrer Typenhaftigkeit entgegentreten“ (Schütz/Luckmann 2003: 33). So treffen Kinder ihre Sprachauswahl. Wenn sie die aktuelle Situation mit ähnlichen vergangenen vergleichen, wissen sie, in welcher Sprache sie agieren sollen.

Anhand der paradigmatischen Modelle der emergierenden Theorie wird sichtbar, welche Faktoren, Bedingungen, Strategien, Handlungen, Dimensionen usw. zusammenspielen mussten, um den Erwerb des Englischen mit Unterstützung der AVM zu ermöglichen.

4.1 Paradigmatische Modelle der emergierenden Theorie

4.1.1 Kontext

Zwei Geschwister konsumieren seit ihrer Geburt regelmäßig AVM auf Englisch, dieses schien keine natürliche Funktion in der nahen sozialen Lebenswelt der Kinder zu erfüllen. Trotzdem entwickelten sich im Laufe der Zeit Funktionen für diese Sprache, manche durch sozialen Konsens wie Kommunikation und Gruppenzugehörigkeit, während andere von den Kindern selbst dem Englischen zugeschrieben wurden, wie zum Beispiel Englisch als Spielsprache, Ersatzsprache usw. Viele dieser Funktionen des Englischen entsprechen dem Blitz-Prinzip, es handelt sich um Funktionen, die die Kommunikationsbedürfnisse der Kinder auf effektivste Art und Weise befriedigten. Andere Teile dieser Funktionen erfüllten die Voraussetzungen von kontextbezogenen Ausdrücken, denn der Erwerb von Symbolen und Konzepten wurde von den Kindern immer in Bezug auf den Kontext gelernt und innerhalb dieses oder ähnlicher Kontexte reproduziert. So kam Englisch z.B. zu seiner Funktion als Spielsprache und es entstand auch die Subkategorie der „kontextgebundenen Ausdrücke“: das Wald-Forest-Prinzip.

4.1.2 Ursächliche Bedingungen

Es gab viele ursächliche Bedingungen, die in meinem Setting zur Erscheinung des Phänomens Englischlernen mittels AVM beitrugen, anhand der Datenanalyse konnte ich sie in folgende Punkte zusammenfassen:

Ursächliche Bedingungen, AVM als Lernumgebung:

- AVM auf Englisch von Beginn an lassen diese als einen selbstverständlichen Teil des Alltags erscheinen.

- „Immersives Lernen“ (Bilandzic 2014) ermöglicht die Aufnahme von Englisch als eine „inhärente Sprache“ (siehe Kapitel 4.5).
- Durch nicht-fremdgesteuertes Lernen kann man eine entspannte Atmosphäre für den Erwerb einer zusätzlichen Sprache ermöglichen: Druckloses und spielerisches Lernen.
- Eine Vorselektion an DVDs und freier AVM-Konsum bilden eine kinderfreundliche und pädagogisch adäquate Lernumgebung (Montessori 1991).

Ursächliche Bedingungen, Eigenschaften der familiären und sozialen Situation:

- Die Rolle der Schwester: Eine Interaktionsperson ist für den Spracherwerb bzw. für die Praxis der Sprache entscheidend.
- Die Mehrsprachigkeit der Kinder: Wenn Kinder mehrsprachig aufwachsen, sind sie an verschiedene Quellen verschiedener Symbolsysteme gewohnt, so wie z.B. ein Gegenstand „verschiedene Namen“ haben kann, je nach Symbolsystem, Kontext und Situation (vgl. Schneider 2015).
- Die multikulturelle Umgebung: Das Erleben von Englisch in verschiedenen Situationen außerhalb des AVM-Settings verstärkt seine berechnete Anwesenheit in der Lebenswelt der Kinder.

4.1.3 Eigenschaften

Ein freies und entspanntes Lernen kann eigentlich als Erwerb betrachtet werden, da, wie Herczeg (2006) es beschrieb, Sprache und die dazu gehörigen Kulturelemente als Erbe verstanden werden können. Durch Vorgänge wie diese, die das Englische als selbstverständlichen Teil des Alltags darstellen, wäre es möglich, vieles stressfrei zu lernen. Rein theoretisch könnten ähnliche Methoden bei anderen Sprachen verwendet werden, ebenso bei anderen Fächern oder Disziplinen. AVM eignen sich für den Spracherwerb, weil sie Ton und Bild kombinieren, sie wirken auf kleine Kinder ansprechend (vgl. Kirch 2009), die nicht zwischen dem, was sie mittels AVM erleben und dem, was sie in der realen Welt erfahren, unterscheiden. Durch synthetische Interaktionen (vgl. Knorr Cetina 2012) kann man die

Sprache erleben, auch wenn diese nicht ein selbstverständlicher Teil der sozialen Umgebung ist, aber man kann sie durch AVM als einen solchen wirken lassen. Wichtig für alle Lernprozesse ist die Konstanz in den Strategien hinter den Vorgängen und Abläufen, da diese für Kinder sehr wichtig ist (Piaget 1968/1976, Schneider 2015, Bruner 2008 et al.) Durch Konstanz entstehen Rituale (vgl. Wulf/Gebauer 1998), die die Kinder nachahmen und verinnerlichen können, so wie in meinem Fall die Kinder Englisch als eine „inhärente Sprache“ annahmen (siehe Kapitel 4.5). Solche Vorgänge des mimetischen Lernens wurden u.a. von Suzuki (2007) beobachtet und zu einer Lernmethode für Musik transformiert, die „Suzuki-Methode“, auch bekannt als „Muttersprachenmethode“ (vgl. Suzuki 2007).

Durch die Konstanz dieser Rituale entsteht eine Ordnung, Kinder haben ein natürliches Bedürfnis danach (Montessori 1991, Bruner 2008, Piaget 1968/1976), es prägt ihre verschiedenen Welten bzw. die verschiedenen Elemente, die sich innerhalb dieser Welten befinden. So kommen verschiedene Symbolsysteme zu ihren Funktionen, da Kinder Muster erkennen und diese anhand ihrer Merkmale, ihrer Funktionen und Charakteristiken ordnen. Die verschiedenen Welten der Kinder können sich manchmal überlappen, aber die Elemente einer Welt werden immer in einer bestimmten Ordnung bleiben.

4.1.4 Spezifische Dimensionen

Der Konsum der AVM auf Englisch bringt Vorteile sowie auch Nachteile mit sich, er bildet zum Beispiel eine geeignete Basis, die Sprache und die dazu gehörige Kultur zu erwerben. Andererseits: Was die Kinder an Anschlusspunkten mit anderen Kulturen oder sozialen Gruppen dazugewinnen, grenzt sie gleichzeitig von der nahen sozialen Umgebung ab. Es mangelt an Symbolen und Kulturelementen, welche ihre Generation im nahen Umfeld als Teil des Selbst erwirbt. Dafür eignen sie sich wieder andere Güter an, mit denen sie Anschluss an ferne Kulturen bzw. soziale Gruppen finden können. Eine weitere spezifische Dimension entsteht aus der Tatsache, dass für Außenstehende der Erwerb der drei Sprachen mühelos erscheinen könnte. Dieser verlangt jedoch die Anwendung von Strategien und Handlungen, um einen angemessenen Erwerb der Sprachen zu erreichen wie z.B. Literacy Strategies (vgl. EFA Global Monitoring Report, UNESCO 2005). Nachdem sich die Kinder verschiedene

Symbolsysteme aneignen sollen, verlangt dieses nach größeren Bemühungen seitens der Kinder und der Eltern, um annähernd dasselbe Vokabular und Niveau in allen Sprachen zu erlangen.

In diesem Sinne könnte die selbstbestimmte Nutzung der AVM seitens der Kinder von anderen Personen als eine verantwortungslose Strategie der Eltern wahrgenommen werden, von mir wurde jedoch gerade dieser freie Konsum als erwünschter sprachlicher Input und damit als Lernen eingestuft. Diese Strategie wirkte sich positiv auf die Wahrnehmung der Kinder dem Englischen gegenüber aus, wie in der Analyse der Daten sichtbar und im Laufe dieser Studie gezeigt wurde.

4.1.5 Handlung und Strategien

Innerhalb meines Settings differenziere ich zwischen zwei Arten von Handlungen und Strategien, die seitens der Eltern und jene seitens der Kinder.

Seitens der Eltern:

- AVM werden von Anfang an ausschließlich auf Englisch konsumiert, sodass die Kinder eine für sie selbstverständliche Verbindung zwischen AVM und Englisch herstellen.
- Den Kindern wird die freie Nutzung der Medien überlassen. Durch Selbstregulierung werden die Kinder ihre „sensiblen Phasen“ (Montessori 1991) ausnutzen und dadurch das Bestmögliche aus ihrer Erfahrung machen.
- Die Lernumgebung wird so kinderfreundlich und interessant wie möglich gestaltet (freier Zugang zu dem Alter und dem Interesse der Kinder entsprechenden Filme, immer wieder neue Filme usw.).
- Die Beziehung zwischen AVM und Kindern wird nicht dadurch belastet, dass die AVM als Belohnung oder als Strafe eingesetzt werden.

- Interaktiven Medien wird der Vorzug gegeben, um eine TPR (Total Physical Response) (Asher in Kirch 2009) zu provozieren.
- Literacy Strategies werden auf allen drei Sprachen angewendet, sie wirken sich positiv auf das Sprachrepertoire der Kinder aus (vgl. EFA Global Monitoring Report, UNESCO 2005).
- Es werden Spielzeuge zur Verfügung gestellt, die dazu animieren, in AVM-Geschehen Gelerntes in die Realität zu übertragen.

Seitens der Kinder:

- AVM werden selbstbestimmt auf Englisch konsumiert, die Sprache wird sich angeeignet, um das Geschehen der Medien zu verstehen.
- Spielen wird als Medium zum Experimentieren und zum Erlernen einer Sprache genutzt (spielerisches Lernen).
- Es kommt zu Rollenübernahmen und zur Identifizierung mit verschiedenen Charakteren der AVM, vor allem mit jenen, die mehrsprachig sind, wie z.B. „Dora“, „Diego“, „Pocahontas“ etc.
- Phantasie und Realität sind in der Wahrnehmung der Kinder gleichwertig, dies nimmt jedoch mit zunehmendem Alter der Kinder ab.
- AVM-Geschehen wird mittels Spielzeugen und Rollenübernahmen in die Realität verlagert.
- In Selbstgesprächen auf Englisch wird die Sprache ausprobiert.
- Englisch wird als eine selbstverständliche Umgebungssprache akzeptiert.
- Englisch wird zunehmend in ihrem Alltag genutzt, es entwickelt immer mehr Funktionen.

4.1.6 Intervenierende Bedingungen

Durch das selbständige Einteilen sowohl von AVM-Konsum als auch von Freizeitaktivitäten profitierten die Kinder von ihrer „sensiblen Phasen“ (Montessori 1991), das bedeutet, dass sie zwischen dem Erhalten von Inputs auf Englisch und dem Üben der Sprache wählen konnten.

Die Abwesenheit spezifischer Vorgaben, was die Kommunikationssprache zwischen den Geschwistern betrifft, als auch die freie Spielgestaltung ermöglichten es den Kindern, Englisch in ihre Spielwelt bzw. in ihren Alltag zu inkludieren. Die Nutzung des Englischen in der Kommunikation der Geschwister verstärkte sich durch die Tatsache, dass sie beide Mädchen sind und einen geringen Altersunterschied haben (knapp zwei Jahre), wodurch sie viele gemeinsame Interessen und Vorlieben teilen. Das animierte sie dazu, oft stundenlang gemeinsam zu spielen bzw. zu zweit Filme anzuschauen, und dadurch erwarben sie wiederum die gleichen Symbole. Zu einer positiven Einstellung dem Englischen gegenüber trug die Tatsache bei, dass die Kinder AVM in häuslicher und geschützter Umgebung konsumierten, sodass sie die magischen und „glücklichen“ Inhalte der AVM auch mit Geborgenheit in Verbindung brachten.

Eine weitere intervenierende Bedingung für das Kennen gleicher Symbole war und ist, dass sie zu denselben sozialen Gruppen gehören, zum selben sozialen Umfeld, dieselbe Familie teilen, denselben Freundeskreis und sogar dieselbe Kindergartengruppe. Auch wenn mit Bibis Schuleintritt diese Kreise verändert bzw. erweitert wurden, gab es bereits eine starke Basis an gleichen Symbolen, die durch den weiteren gemeinsamen AVM-Konsum und das gemeinsame Spielen ständig wächst.

4.1.7 Möglichkeit für Konsequenzen

Die Kinder haben sich nicht nur die Sprache angeeignet, sondern entwickelten auch ein „Sprachgefühl“ (Langlotz/Lehnert/Schul 2014) dafür. Sie fühlen sich im Englischen „zu Hause“, da sie die Sprache mit positiven Gefühlen verbinden und es nicht unter Zwang erworben wurde. Dadurch drücken die Kinder in dieser Sprache vor allem Freude aus, und sie stellt ihre Hauptsprache dar. Wenn man etwas freiwillig lernt, lernt man es am besten, die Kinder haben sich die Sprache „müheless“ angeeignet und verwenden sie passend.

Englisch könnte als eine weitere Muttersprache der Kinder gelten, jedoch erfüllt sie nicht alle Voraussetzungen dieser Definition (vgl. Dietrich 2004a/b), deswegen stellt das Englisch meiner Kinder für mich eine „inhärente Sprache“ dar (siehe Kapitel 4.5).

4.2 Was hat das Englisch meiner Kinder mit einer „Muttersprache“ gemeinsam?

„Ohne Muttersprache ist der Mensch verstümmelt“

Aharon Appelfeld

Durch den Konsum der AVM auf Englisch ermöglichte ich meinen Kinder den Kontakt mit dieser Sprache, jedoch war vor der Durchführung dieser Studie für mich nicht klar, welche Rolle das Englische im Leben der Kinder in Folge spielen würde. Während des Aneignungsprozesses gab es einerseits zahlreiche Ereignisse, in denen die Kinder für Muttersprachlerinnen gehalten wurden (siehe z.B. Kapitel 3.2.2: Eintrag von 11. August 2015), andererseits gab es aber auch Meinungsverschiedenheiten zwischen Familienmitgliedern, Freunden, Forschungskollegen, Betreuern etc. darüber, ob dieser Prozess als Lernen oder Erwerben einer Sprache betrachtet werden sollte bzw. ob Englisch dann eine „Muttersprache“, „Erstsprache“, „Zweitsprache“ oder „Fremdsprache“ für meine Kinder darstellt.

Auch wenn für mich vor der Auswertung meiner Daten eine solche Etikettierung des Englischen in meinem Setting und des Prozesses selbst nicht von Relevanz war, weckte das Interesse bzw. die Polemik, die meine Studie bei den Leuten auslöste, wissenschaftliche Neugier in mir, und ich wollte daher diesen Fragen nachgehen. Bei der Literaturrecherche nach den Definitionen von Begriffen wie „Muttersprache“, „Erstsprache“, „Zweitsprache“ und „Fremdsprache“ etc. merkte ich, dass der Versuch einer Kategorisierung des Phänomens die Resultate meiner Studie und vor allem der Englischkenntnisse der Kinder nicht verändern würde. Aber diese Suche nach passenden Definitionen oder Konzepten eröffnete Möglichkeiten für pragmatische Anwendungen meiner Erkenntnisse. Nachdem ich keine treffenden Begriffe fand, die einen solchen oder ähnlichen Prozess des Aneignens einer Sprache beschreiben bzw. der Rolle dieser Sprache im Setting nicht gerecht werden, formulierte ich das Konzept der inhärenten Sprache (siehe Kapitel 4.5).

Verschiedene Autoren sind sich einig, dass es keine zufriedenstellende bzw. genaue Definition des Konzepts der „Muttersprache“ gibt, jedoch wird dieses sowohl in der Umgangssprache wie auch in der Wissenschaft regelmäßig verwendet (Dietrich 2004a, Busch 2012, Tracy 2007, Kirch 2009, Corraza 2016 et al.). *„Der Begriff der Muttersprache wird viel verwendet, ist aber nicht präzise bestimmt“* (Dietrich 2004a: 308). *„Trotzdem ist der Begriff da, wird manchmal unhinterfragt sogar in der modernen Linguistik verwendet und das, obwohl es keine präzisen Definitionen gibt“* (Corraza 2016: 3).

Auch wenn das Konzept der Muttersprache in verschiedenen Kontexten und mit verschiedenen Bedeutungen verwendet wurde, erfüllt es für mich nicht mehr seinen ursprünglichen Zweck. Es handelt sich um einen veralteten Begriff, der schon lange nicht die „sprachliche Situation“ bzw. das „sprachliche Erbe“ vieler Menschen gerecht beschreiben kann. Seinen historischen Ursprung illustriert Dietrich (2004a): *„Der Ausdruck Muttersprache als Bezeichnung einer besonderen Sprache von mehreren in einer Nation oder Gesellschaft ist in der europäischen Literatur seit dem Hochmittelalter belegt und er ist in mehreren Bedeutungen verwendet worden“* (Dietrich 2004a: 309).

Von diesem Ausgangspunkt startete ich die Suche nach der Bedeutung von Begriffen wie „Muttersprache“, „Erstsprache“, „Zweitsprache“ und „Fremdsprache“ im Rahmen der modernen Linguistik, um die Rolle und Funktion des Englischen innerhalb des Sprachrepertoires meiner Kinder den Resultaten meiner Studie entsprechend einordnen zu können.

4.2.1 Muttersprache

Im Rahmen der modernen Linguistik definiert Dietrich (2004a) das Konzept der Muttersprache wie folgt: *„Als Muttersprache wird die Sprache eines Individuums bezeichnet, die es mit Mitgliedern einer kulturell homogenen Gemeinschaft als Erstsprache gemeinsam hat und zu der es auf dieser Grundlage eine spezifische, auch affektive Bindung empfindet. Diese ist in Qualität und Intensität verschieden: individuell, national und je nach*

Lebensumständen des Einzelnen; so ist sie etwa in Sprachkontaktsituationen salienter im Bewusstsein als in der homogenen muttersprachlichen Umgebung 'zu Hause', und in der Emigration tendenziell noch einmal ausgeprägter“ (Dietrich 2004a: 308). Er spezifiziert nicht, dass der Kontakt mit der kulturell homogenen Gemeinschaft „physisch“ sein muss. Meine Kinder bekamen durch die AVM dennoch Kulturelemente vermittelt, die sie zum Beispiel mit Kindern aus englischsprachigen Ländern verbinden: Sie kennen die gleichen Kinderlieder, die gleiche Literatur, teilen gemeinsame Werte und dasselbe Symbolsystem (siehe Kapitel 3.2.2). Daraus könnte man ableiten, dass das Englische meiner Kinder unter dieser Definition als Muttersprache gelten kann, da sie mit diesem affektive Bindungen halten und es für sie eine der „salienten“ Sprachen zu Hause darstellt.

Diese Bezeichnung könnte jedoch problematisch werden, wenn man Dietrichs (2004a) Definition der Muttersprache innerhalb eines mehrsprachigen Kontextes in Betracht zieht: *„Als Muttersprache wird in einem Mehrsprachigkeitskontext mit mehrsprachiger Bevölkerung die Sprache bezeichnet, die nicht die Erstsprache der Gesellschaft ist und zugleich von Teilen der Bevölkerung oder der Bevölkerung insgesamt als Muttersprache erworben worden ist. Infolge der besonderen Rolle als Träger und Bestandteil von Kultur und vermöge der affektiven Beziehung der Sprecher zu ihrer Muttersprache kommt ihr ein besonderes Gewicht bei der Bewahrung ethnischer Identität der jeweiligen Bevölkerungsteile eines Landes zu“* (Dietrich 2004a: 309). Unter einer solchen Perspektive und anhand der Resultate meiner Studie stellt sich mir die Frage, wie weit das Englisch meiner Kinder als eine Muttersprache gelten könnte. Es ist offensichtlich, dass sie weder die ethnische Voraussetzung besitzen, um Englisch als Muttersprache zu erwerben, noch die „nötige“ physische Anwesenheit. Jedoch fühlen sich meine Kinder, wie ich im Laufe der Studie zeigte, zu dieser ethnischen und kulturellen Gesellschaft zugehörig, sodass sie in ihrer Formierung teilweise mehr Anschlusspunkte zur britischen bzw. amerikanischen Kultur haben als zu ihrer unmittelbaren Umgebung.

Um zu einem für meine Zwecke tragfähigen Kompromiss zu kommen, ziehe ich hier die Definition von Olariu (2007) über den Erwerb der Muttersprache im Vergleich mit dem Zweitspracherwerb bzw. der Fremdsprachenaneignung in Betracht. *„Das Besondere am*

Mutterspracherwerb, im Vergleich zum Zweitspracherwerb bzw. Fremdsprachenlernen, ist es, dass das Kind zwei Dinge gleichzeitig lernt: das Sprechen und eine konkrete Sprache. Im Unterschied zum Zweitspracherwerb gibt es beim Mutterspracherwerb lange Zeit überhaupt keinen Output. Die Kinder beginnen meistens erst mit einigen Monaten Laute zu produzieren, und bis zu einem bestimmten Alter sprechen sie gar nicht, während es für sie ständig nur Input gibt“ (Olariu 2007: 304). Nach dieser Überlegung könnte das Englisch meiner Kinder eindeutig als „Muttersprache“ etikettiert werden, der Beweis dafür wäre Fibis erstes Wort: „Ocean!“.

Indes bin ich durch die Erkenntnisse meiner Studie der Meinung, dass nicht nur die Art des Sprachenlernens zur Kategorisierung einer Sprache als „Muttersprache“ beiträgt, wichtig sind auch die Erlebnisse des Individuums in dieser Sprache. Natürlich waren diese Erlebnisse und Kontakte mit den „Personen“, die meine Kinder mit Englisch verbinden, meistens „synthetisch“ (Knorr Cetina 2012), aber in ihrer Wahrnehmung waren sie real. So würde das Englisch meiner Kinder auch der Definition einer „Muttersprache“ laut Integrationsseminar der Universität Koblenz-Landau entsprechen: *„An die Muttersprache sind meistens (frühe und) zentrale Erlebnisse im Leben von Menschen gebunden, nahe stehende und wichtige Personen sind mit ihr verknüpft. Auch Kinder, die von außen betrachtet eigentlich "gleich" mit zwei Sprachen aufwachsen und später beide Sprachen gleichermaßen gut beherrschen, benennen als Jugendliche und Erwachsene oftmals nur eine dieser beiden Erstsprachen als ihre eigentliche Muttersprache“* (Integrationsseminar uni-koblenz-landau.de). Auch wenn alle diese Indizien es mir erlauben, das Englisch meiner Kinder als eine „Muttersprache“ zu bezeichnen, könnte dies voreilig oder allzu ehrgeizig wirken. Handelt es sich in meinem Fall vielleicht um eine Erstsprache? Diese Annahme kann durch Äußerungen wie folgende begründet werden: *„Es ist also nicht eine bestimmte Kompetenz (= das Ausmaß / die Fähigkeit, in der jemand eine Sprache beherrscht), die die Muttersprache definiert, sondern viel mehr der emotionale Bezug zur Sprache. Deshalb kann es auch durchaus passieren, dass für manche Menschen eine Sprache zur Muttersprache wird, die sie erst später in ihrem Leben erlernt haben, die aber enger und intensiver mit ihrem Inneren /ihrer Identität verbunden ist als ihre eigentliche Erstsprache“* (Integrationsseminar uni-koblenz-landau.de). Unter dieser Perspektive ist die Tatsache, dass meine Kinder alle drei Sprachen von Anfang an lernten bzw. erwarben, nicht von Bedeutung, vielmehr wäre ihre spätere Beziehung zu

Englisch, und welche Rolle es in ihrer Identität einnimmt, das eigentlich Ausschlaggebende für seine Kategorisierung als Mutter- oder Erstsprache. Um Klarheit in diesem Dilemma zu schaffen, verlangt es nach einer klareren Definition beider Begriffe.

Die Unterscheidung zwischen Muttersprache und Erstsprache sowohl in der umgangssprachlichen Nutzung als auch in ihrer Anwendung in der Forschung bringt Schwierigkeiten mit sich, da sie in der Literatur oft als Synonyme benutzt werden (Kirch 2009, Bruner 2008, Busch 2012, Tracy 2007, u.a.). *„Die Erstsprache läuft parallel zur kognitiven Entwicklung des Kindes (die Erstsprache ist in der Regel die Muttersprache). Aus soziolinguistischer Sicht wird zwischen Erst- und Muttersprache nach Kriterien der individuellen bzw. gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit unterschieden“* (Olariu 2007: 304). Das würde heißen, dass weder die Art und Weise, wie sie die Sprache erwarben/lernten, noch die Tatsache, dass sie seit ihrer Geburt Kontakt mit ihr haben, eine wesentliche Rolle für die Bezeichnung der Sprache spielen, sondern es wäre die Mehrsprachigkeit der Kinder, die die Einteilung ihrer Sprache(n) in Erst- bzw. Muttersprache bestimmt.

4.2.2 Erstsprache

Der Versuch, Erstsprache innerhalb eines mehrsprachigen Kontextes zu definieren, verkompliziert sich, da sich die meisten Definitionen auf einen „idealen“ Kontext des Spracherwerbs beziehen, der oft als monolingual vermutet wird. Dietrichs (2004a) Definition z.B. betont das zeitliche Auftreten einer Erstsprache und definiert sie wie folgt: *„Als Erstsprache wird zunächst einmal die Sprache bezeichnet, die ein Mensch als erste gelernt hat. Der Erwerb der Erstsprache beginnt mit dem Beginn des Lebens“* (Dietrich 2004a: 306). Dietrichs Definition offenbart nicht eindeutig, ob sie sich auf einen monolingualen oder multilingualen Kontext bezieht, koinzidiert jedoch mit der oben genannten Definition von Olariu (2007), es handelt sich nämlich um die Sprache, die von Anfang an im Leben eines Kindes auftritt, also wäre Englisch demnach für meine Kinder eine Erstsprache.

Olariu erweitert ihre Definition der Erstsprache und fügt spezifische Merkmale hinzu: „*Die Erstsprache ist die Sprache, in der die Kinder beginnen zu denken und Konzepte zu bilden [...] Erstspracherwerb ist nicht nur Erwerb von Sprache, sondern auch Erwerb von Konzepten*“ (Olariu 2007: 305). Bei mehrsprachigen Kindern ist es nicht immer eindeutig zu klären, in welcher Sprache sie ein Konzept zuerst erlernten. Bei Einträgen meines Tagebuchs wie dem folgenden²¹ kann deutlich werden, dass meine Kinder auch auf Englisch Konzepte erwarben, auch bevor dies auf Deutsch geschah und sie begannen, zu vergleichen.

Samstag, 24. März 2012

Heute besuchten wir den Zoo in Schönbrunn. Danach, am Weg zum Auto, erklärte und zeigte ihnen ihr Vater: „Das ist rechts, das ist links“. Darauf sagte Fibi: „Ah ja, this is the right one and this is the left one!“

An diesem Beispiel wird sichtbar, dass Fibi das Konzept von „rechts“ und „links“ bereits auf Englisch beherrschte, als sie dieses von ihrem Vater auf Deutsch erklärt bekam, verglich sie es mit ihrem bestehenden Wissen. Auch von dieser Perspektive würde das Englisch meiner Kinder die bisher angeführten Voraussetzungen einer Erstsprache erfüllen. Bei mehrsprachigen Kindern könnte man den Eindruck bekommen, dass verschiedene Sprachen um den „ersten Platz“ konkurrieren. Dietrich behauptet, dass der Prozess der Feststellung der Erstsprache auch vom gesellschaftlichen Ruf der Sprachen beeinflusst wird: „*Erstsprache ist die mit dem höchsten Status in einer Gesellschaft. Status ist in diesem Zusammenhang eine Funktion aus im Wesentlichen zwei Eigenschaften einer Sprache, dem Anteil ihrer Sprecher an der Gesamtbevölkerung einer Gesellschaft, wobei interessanterweise der Beherrschung dieser Sprache als Zweitsprache ein besonderes Gewicht zukommt, und dem sozialen Prestige, das sich seinerseits nach dem sozialen Rang derjenigen bestimmt, die die Sprache als Erstsprache [...] beherrschen*“ (Dietrich 2004a: 309). Nachdem Englisch ein hohes gesellschaftliches Ansehen im sozialen Umfeld meiner Kinder genießt, fördert dies dessen Erwerb und Nutzung, vor allem aber seine Akzeptanz seitens meiner Kinder, womit ihre Verbindung mit dieser Sprache verstärkt wird und aus Englisch eine angemessene Erstsprache

²¹ Sinngemäß aus dem Spanischen übersetzt, die wörtlichen Reden sind in Originalsprache.

macht. Tracy (2007) geht ebenso auf die unterschiedlichen „Reputationen“ der Sprachen ein und thematisiert den Einfluss dieser auf den Spracherwerb bzw. auf deren Nutzung.

In Betrachtung dieser Wesenszüge der Sprachen in mehrsprachigen Kontexten wird klar, wieso Dietrich (2004a) die Begriffe Muttersprache und Erstsprache als Merkmale des Verhältnisses der Individuen gegenüber ihren Sprachen behandelt: *„In der Soziolinguistik werden die Begriffe Erstsprache und Muttersprache vornehmlich zur Charakterisierung der Sprachverhältnisse in einer mehrsprachigen Gesellschaft verwendet. Dabei fällt unter Mehrsprachigkeit zum einen die Eigenschaft von Menschen, in mehr als in einer Sprache kommunizieren zu können, zum zweiten die Existenz von mehr als einer natürlichen Sprache in einer Nation, Gesellschaft oder sozialen Gruppe“* (Dietrich 2004a: 309). Aus dieser Aussage leite ich ab, dass meine Kinder mehrsprachig sind, da sie *„in mehr als einer Sprache kommunizieren können“*, denn sie verwenden in ihrer sie umgebenden sozialen Gruppe (Familie) mehr als eine natürliche Sprache, nämlich Spanisch, Deutsch und Englisch. Dietrich definiert als „natürliche Sprache“ all jene Sprachen, die nicht geplante Weltsprachen darstellen, im Gegensatz von Esperanto z.B. (vgl. Dietrich 2004a: 308). Die Mehrsprachigkeit meiner Kinder kann, was Deutsch und Spanisch betrifft, als selbstverständlich wirken, jedoch könnte die Rolle des Englischen innerhalb ihres Sprachrepertoires eher als eine „individuelle Mehrsprachigkeit“ assoziiert werden. *„Es gibt individuelle Mehrsprachigkeit in nicht-mehrsprachigen Gesellschaften und einsprachige Personen in mehrsprachigen Gesellschaften“* (Dietrich 2004a: 309). Unter der Berücksichtigung dieser Überlegung und mit der Annahme, dass es Familien gibt, die in ähnlichen Situationen leben, ergibt sich die Notwendigkeit, passende Konzepte für solche „Ausnahmen“, die eigentlich immer mehr das „Gewöhnliche“ darstellen (vgl. Busch 2012), aufzuarbeiten.

4.2.3 Englisch als „Muttersprache“ im Setting

Durch den Vergleich der oben genannten Definitionen von Erst- und Muttersprache und der Bedeutung des Englischen meiner Kinder im Setting komme ich zu der Annahme, dass meine Kinder mehrsprachig sind und Englisch einen natürlichen Teil ihres Sprachrepertoires als Erst- bzw. Muttersprache darstellt, da sie Etappen ihrer Entwicklung auf Englisch

durchmachen, die einem „herkömmlichen“ Spracherwerb entsprechen, solche wie Babbeln, Ein-Wort-Ausdrücke, Sätze mit Inklusion von Platzhaltern, Erwerb von Konzepten etc. (Tracy 2007, Bruner 2008 u.a.)

Für viele Leute zählt Englisch im Setting auf keinen Fall als Mutter- bzw. Erstsprache, da ihnen die fehlende Anwesenheit physischer Sprachvorbilder im Alltag als relevant bzw. entscheidend für den Spracherwerb erscheint, dennoch wurde nach der Auswertung meiner Daten sichtbar, dass der Erwerb einer Sprache einen holistischen Prozess darstellt und dieser durch viele Faktoren bestimmt wird. Dazu stellt Bruner fest, dass Nachahmung nicht der einzige Faktor für den Erwerb einer Sprache ist. *„Wahrscheinlich spielt ein Element der Nachahmung mit, aber sicher ist es keine «direkte» Nachahmung. Alles, was wir wissen, spricht dagegen“* (Bruner 2008: 71). Bruner glaubt nicht, dass Kinder mimetisch Sprache erwerben können, er argumentiert, dass das Kind eine Sprache sukzessiv erwirbt, zuerst Laute, dann Babbeln und letztendlich Wörter, durch Selbstaushören, also durch Versuch und Irrtum, für ihn handelt es sich um einen Entwicklungsprozess.

Andererseits glaubt Suzuki (2007), dass man hauptsächlich durch Nachahmung alles lernen kann, seine Auffassung ist als die „Muttersprachenmethode“ bekannt (vgl. Suzuki Association of the Americas 2017). Diese Meinung teilen auch Gebauer und Wulf (1998). Für mich stellt die Nachahmung bzw. Mimesis im Spracherwerb eine wichtige Rolle dar, da Verhaltensmechanismen wie Akzent und Intonation von Sprachvorbildern, seien es reale Personen oder Filmcharaktere, von den Kinder übernommen und dann reproduziert werden. Aus dieser Aussage wird verständlich, wieso mexikanische Kinder nicht wie spanische Kinder klingen und wieso meine Kinder sowohl mit britischer als auch amerikanischer Intonation Englisch sprechen können. Dies schreibe ich der Variation an Filmen wie „Dora“ und „Diego“ (amerikanisch) bzw. „Charlie and Lola“ sowie allen BBC-Programmen (britisch) zu. Diese Nachahmung wird für Außenstehende in jenen Situationen sichtbar, in denen die Kinder auf Aufforderungen innerhalb interaktiver Filme ,wie z.B.: „Say with me“, „Lauter“ etc., eingehen und wiederholen bzw. antworten, was die Charaktere der AVM verlangen.

Die These der Nachahmung von Suzuki (2007) wird von Naguschewski (2003) unterstützt, er formuliert neun Kriterien für die Kategorisierung bzw. Definition einer Muttersprache (Naguschewski 2003:51 zitiert nach: Corraza 2016: 29):

„[...] eine Sprache, die ein Mensch (1.) als Kind (2.) zuerst und (3.) durch Nachahmung lernt, weil sie in seiner unmittelbaren Umgebung gesprochen wird, und (4.) in der Regel von seinen Erziehern im Gespräch mit dem Kind benutzt wird [...]. Aufgrund des frühkindlichen Spracherwerbs ist sie (5.) die am besten beherrschte Sprache. Sie wäre zudem (6.) die charakteristische Sprache der ethnischen Gemeinschaft, der der Mensch entstammt, (7.) die dominante Sprache der Region, in der er lebt, und (8.) die Sprache des Staates, dessen Angehöriger er ist. Aufgrund dieser Verbundenheit eines Individuums mit seiner Sprache, ist Muttersprache zudem jene Sprache, mit der ein Mensch sich (9.) identifiziert“ (Naguschewski 2003: 51, zitiert nach: Corraza 2016: 29).

Wenn man diese Kriterien durchgeht und mit meinem Phänomen vergleicht, wird es sichtbar, dass die Kriterien 1, 2 und 3 erfüllt werden, nicht jedoch 4, 5, 6, 7 und 8., wobei sich meine Kinder trotz geografischer und ethnischer Ferne dem Englischen verbunden fühlen (siehe Kapitel 3.2.2). Für Naguschewski ist jedoch das wichtigste Kriterium die Identifikation mit der Sprache, also Kriterium 9, da für ihn dieses Charakteristikum bedeutender ist als die sprachliche Kompetenz eines Individuums und die Verwendung der Sprache (vgl. Naguschewski 2003: 51, zitiert nach: Corraza 2016: 29). Beispiele dafür sind, außer meinen Kindern, jene SchriftstellerInnen, die Corraza (2016) in ihrer Masterarbeit behandelt, in der sie das Sich-Bekennen der Autoren zu ihrer Muttersprache analysiert und wie es sich bei dieser nicht immer um deren naheliegendste bzw. „natürliche“ Erstsprache handelt, so wie für Dietrich (2004a), Corraza (2016) und mich die affektive Verbundenheit das Merkmal ist, das aus einer Sprache eine Muttersprache macht, unabhängig davon, wann oder wie man sich diese aneignete (vgl. Dietrich 2004a:310 und Corraza 2016: 29).

Im Idealfall werden sprachliche Fertigkeiten und affektive Verbundenheit koinzidieren, so wie Naguschewski es thematisiert: *„Dass sich das Bekenntnis und die Beherrschung der Muttersprache decken, ist aber keine Voraussetzung sondern ein Idealfall, sagt*

Naguschewski“ (Naguschewski 2003: 51, zitiert nach: Corraza 2016: 29f.). Unter dieser Perspektive und mit Berücksichtigung der Auswertung meiner Daten wurde mir bewusst, wie meine Kinder Englisch mit Gewandtheit anwenden, wie sie sich dazu freiwillig bekennen und aus dieser freien Entscheidung eine starke emotionale Bindung entsteht, die aus positiven Erlebnissen, entspannten Momenten und aus glücklichen Erinnerungen an Filme, deren Inhalte und an Spiele ihrer Frühkindheit besteht.

In diesem Setting kann man das Sich-Aneignen des Englischen mit dem Erwerb einer Muttersprache vergleichen, da beide Prozesse folgende acht Punkte gemein haben:

- 1) Englisch wird ohne Übersetzungen erfahren, d.h. durch „immersives Lernen“ (vgl. Bilandzic 2014).
- 2) Es wird mittels Interaktion gelernt, die durch eine „synthetische Situation“ als real empfunden wird (vgl. Knorr Cetina 2012).
- 3) Interaktive Filme ermöglichen die reale Empfindung der Interaktion mit den AVM durch „TPR“ (vgl. Asher 2001: 3, zitiert nach: Kirch 2009: 72).
- 4) Man lernt es nicht in schulischen Kontexten (vgl. Kirch 2009: 14).
- 5) Man lernt es mimetisch (vgl. Wulf/Gebauer 1998), Akzent und „Sprachgefühl“ (vgl. Langlotz/Lehnert/Schul 2014) inkludiert.
- 6) Man lernt es kontextgebunden bzw. -bezogen (vgl. Bruner 2008).
- 7) Man eignet sich auch die dazugehörige Kultur an (vgl. Bruner 2008, Herczeg 2006 u.a.).
- 8) Durch die verschiedenen AVM-Inhalte verbindet man Emotionen mit dem Englischen (vgl. Bartsch 2014, Wünsch 2014 u.a.).

Der erste Punkt wurde bei Autoren wie Tracy (2007), Bruner (2008) und Schneider (2015) u.a. im Rahmen der Mehrsprachigkeit thematisiert. *„Auch ohne detaillierte Kenntnis der Bedeutung einzelner Wörter und ohne Weltwissen im Hinterkopf sind wir in der Lage, Satzbedeutungen bis zu einem gewissen Grad aus Satzstrukturen zu erschließen“* (Tracy 2007: 37). Dieser Punkt erinnert an Schneiders Beispiel, als sein Kind dachte, dass Haarspange „bella“ heißt (vgl. Schneider 2015: 159). Kinder lernen Wörter, aber nicht unbedingt ihre

„wahre“ Bedeutung. Kinder lernen Wörter innerhalb eines Kontextes, vielleicht objektbezogen oder bezüglich ihrer Funktionen. Nach und nach verfeinern sich diese „missverstandenen“ Konzepte durch den Gebrauch, bis man zu einer spezifischeren Bedeutung kommt, z.B. im Tagebuch: „Tea Party“ bedeutete für meine Kinder sowohl das Spiel als auch den Akt selbst, Tee zu trinken, inklusive Geschirr usw. Tracy (2007) meint, dass dieser Prozess auch im allgemeinen Erwerb einer Sprache erkennbar ist. Solche Irrtümer kommen immer wieder im Erwerb einer Mutter- bzw. Erstsprache vor, so wie in der Studie von Bruner (2008) ebenfalls in einer Interaktion Mutter-Kind sichtbar wurde: *„Sie faßte sie nun als bedeutungshaltig auf, d. h. sie nahm an, daß Richard mit einem gelernten Wort wirklich dessen Bedeutung meinte, und daß ein unverständliches Wort wenigstens etwas bedeuten sollte“* (Bruner 2008: 70).

Ein weiteres Merkmal für das Erkennen einer Muttersprache formuliert Coulmas als etwas Schicksalhafteres, etwas, wo die Kinder nicht die Möglichkeit hatten, davon abzusehen. *„Coulmas äußert sich auch deutlich dazu, dass der muttersprachliche Begriff aus soziolinguistischer Sicht ungeeignet ist, da es keine kategorischen Unterschiede zwischen einer Muttersprache und einer anderen Sprache gibt und da die Muttersprache eines Menschen als Schicksal und nicht als freie Wahlmöglichkeit betrachtet wird“* (Coulmas 1997: 414, zitiert nach: Corraza 2016: 27). Unter dieser Perspektive der Soziolinguistik könnte man das Englisch in meinem Setting als eine weitere Muttersprache betrachten, da die Kinder durch ihr Schicksal (z.B. in dieser Familie geboren worden zu sein) seit ihrer Geburt Kontakt mit Englisch haben und dieses ein selbstverständlicher Teil ihrer Umwelt ist. Jedoch hatten sie die Möglichkeit, dieses „auszuschalten“, den Kontakt mit ihm zu vermeiden, wegzugehen oder wegzuhören, da sie es nicht für ihre soziale Interaktion benötigten. Und trotzdem eigneten sie es sich an, was als ein freiwilliges Schicksal angenommen werden könnte. Dieser polemische Faktor spricht gleichzeitig dafür und dagegen, Englisch in meinem Setting als Muttersprache einzustufen. Um für Klarheit zu sorgen, werde ich in den folgenden Kapiteln weitere Unterschiede und Argumente präsentieren, die das Englisch meiner Kinder nicht als Muttersprache darstellen lassen.

4.3 Was unterscheidet das Englisch meiner Kinder von einer „Muttersprache“?

Auch wenn das Englisch meiner Kinder aus verschiedenen Perspektiven und anhand der acht oben genannten Punkte als Muttersprache betrachtet werden könnte, gibt es jedoch sehr wohl deutliche Unterschiede, die die Aufgabe der Rollendefinition dieser Sprache innerhalb meines Settings als nicht selbstverständlich erscheinen lassen. Durch den Vergleich der Definitionen von „Zweitsprache“ und „Fremdsprache“ im Rahmen der modernen Linguistik mit dem Englischen innerhalb meines Settings wird deutlicher, was diese Sprache im Leben meiner Kinder darstellt.

4.3.1 Zweitsprache

„Als Zweitsprache wird die Sprache bezeichnet, die ein Mensch nach Abschluss des Erwerbs seiner ersten Sprache, also ab dem Alter von ca. 5 Jahren, erwirbt“ (Dietrich 2004b: 312). Nach Dietrichs Definition einer Zweitsprache würde das Englisch meiner Kinder nicht als eine solche gelten, da sie sich schon in früherem Alter auf Englisch äußern konnten. Dennoch könnte bei den Gemeinsamkeiten, die Dietrich zwischen Erst- und Zweitsprache bemerkt, das Englisch meiner Kinder als beides eingestuft werden: *„Erst- und Zweitspracherwerb weisen Gemeinsamkeiten und charakteristische Unterschiede auf. Gemeinsam ist beiden zunächst einmal, dass das erst- wie das zweitsprachliche Wissen in Sprachverwendungssituationen im Alltag erworben werden“* (Dietrich 2004b: 312), andererseits taucht die Überlegung auf, ob Englisch tatsächlich in Alltagssituationen von meinen Kindern erworben wurde. Nach dieser Bedingung lässt sich das Englische nicht eindeutig als Erst- oder als Zweitsprache kategorisieren, sondern erst durch die Annahme, dass der AVM-Konsum auf Englisch Teil des Alltags meiner Kinder ist. Sie erleben Englisch als ein selbstverständliches und indiskutables Element des Alltags, also als ein „Ritual“ (vgl. Gebauer/Wulf 1998). Die zweite Möglichkeit, dieser Definition zu entsprechen, wäre die Betrachtung von Alltagssituationen, die in den Filmen vorkommen und die Kinder als real empfinden, als eine Spiegelung des Alltags, basierend auf Erkenntnissen meiner Studie, dass sich meine Kinder durch den AVM-

Konsum auch soziales Verhalten aneigneten und, wenn passend, ebenso in der realen Welt anwenden.

Laut Definition des Integrationsseminars der Universität Koblenz-Landau würde das passende Anwenden des Englischen einer Zweitsprache entsprechen, wenn man das Deutsche und das Spanische meiner Kinder als deren eigentliche Mutter-/Erstsprachen wahrnimmt und annimmt, dass Englisch eine zusätzliche Sprache meiner mehrsprachigen Kinder darstellt. *„Eine Zweitsprache wird neben der und zusätzlich zur Mutter-/Erstsprache im Leben eines zwei- oder mehrsprachigen Menschen gebraucht. Dies deshalb, weil die Zweitsprache für die Personen, die sie erlernen und sprechen nicht nur an Schule und Unterricht gebunden ist, wie eine Fremdsprache, sondern weil sie oft Landessprache, Behördensprache, Schulsprache ist“* (Integrationsseminar uni-koblenz-landau.de). Englisch wird von meinen Kindern zu Hause durch den AVM-Konsum erworben, aber ebenso in Kindergarten und Schule gelernt, wobei diese Situation, wenn man es genau nimmt, so auch auf Spanisch und Deutsch zutrifft: Die Kinder lernen beide Sprachen zu Hause und in schulischen Kontexten, auf verschiedene Weise und in verschiedenen Intensitäten, dennoch könnten diese Umstände als ähnlich für die drei Sprachen angesehen werden. Diese Überlegung stimmt mit Dietrich (2004b) überein, er merkt an, dass die unterrichtliche Unterstützung einer Erst- bzw. Zweitsprache nicht für dessen Erwerb entscheiden sei, sondern das bereits Erworbene bereichert. *„Im Zweitspracherwerb spielen – wie im Erstspracherwerb – systematische unterrichtliche Maßnahmen keine Rolle beim Aufbau des sprachlichen Wissens; sie können zwar begleitend gegeben sein wie etwa in politisch geforderten und geförderten Ausbildungsmaßnahmen für ausländische Arbeitsmigranten. Sie wirken sich aber in der Regel auf den Erwerb nicht oder nicht wesentlich aus [...]“* (Dietrich 2004b: 312).

Laut dieser Aussage erfüllt das Englisch meiner Kinder die Bedingungen, um als Zweitsprache zu gelten. Laut Olarius (2007) Definition hätte dieses aber Merkmale sowohl einer Fremdsprache als auch einer Zweitsprache: *„Die Zweitsprache spielt vielmehr als die Fremdsprache eine Rolle für die Identität eines Individuums. Die Fremdsprache ist nur auf bestimmte Situationen (Urlaub), Zeiten (Schule, Studium) oder Lebensbereiche (Beruf) beschränkt und spielt eher eine Rolle für die soziale Identität: Weiterbildung, ein Pluspunkt in*

der Karriere, größeres Ansehen“ (Olariu 2007: 305). Das Englisch meiner Kinder spielt für die Bildung ihrer Identität eine Rolle (siehe Kapitel 3.2.2), obwohl es von ihnen einerseits nur in bestimmten Situationen wie Urlaub, Schule und in Lebensbereichen wie der Spielwelt benutzt wird, andererseits man daraus interpretieren könnte, dass es ebenso für ihre soziale Identität eine Rolle spielt durch ihre Bildung, mit Pluspunkten im Sprachunterricht, großes soziales und schulisches Ansehen etc.

Nach dieser Perspektive könnte das Englisch in meinem Setting als Zweitsprache gelten, für mich ist das entscheidende Element dafür dessen Erwerbsweise, da diese ähnlicher eines Mutterspracherwerbs verlief. „[Die Zweitsprache] *steht bezüglich der Erwerbsweise und der kommunikativen Bedeutung näher der Muttersprache als die Fremdsprache*“ (Olariu 2007: 305). Für die kommunikative Bedeutung des Englischen in meinem Setting siehe Kapitel 3.2.1.

So wie die Konzepte von Muttersprache und Erstsprache von manchen Autoren als Synonym verwendet werden, wie es Tracy (2007) und Kirch (2009) u.a. thematisieren, werden auch die Begriffe von Zweitsprache und Fremdsprache sinnverwandt von manchen Autoren behandelt, andere unterscheiden zwischen ihren jeweiligen Aneignungsprozessen (Dietrich 2004b, Olariu 2007 et al.): „*Ob den Konzepten Zweit- bzw. Fremdsprache neben den verschiedenen Erwerbsumständen auch sonstige Unterschiede entsprechen und welche, ist Gegenstand der aktuellen Forschung. Im Mittelpunkt steht die Frage, ob das Lernen (learning) einer Fremdsprache ein anderer kognitiver Vorgang ist als das Erwerben (acquisition) einer Zweitsprache*“ (Dietrich 2004b: 313). Das bedeutet, dass ich definieren sollte, ob es sich beim Prozess des Aneignens um „Lernen“ oder „Erwerben“ handelt, um zu wissen, ob das Englisch meiner Kinder als eine Fremd- oder als eine Zweitsprache gilt.

Im Laufe der Studie habe ich die Begriffe „Lernen“ und „Erwerben“ als Synonyme benutzt, da dieser Prozess ein Erwerb durch „synthetische Situationen“ (vgl. Knorr Cetina 2012) ist, das bedeutet, dass diese Sprache nicht auf herkömmlichem Wege erworben wurde, nämlich durch physische Interaktion. Dennoch kann dieser Prozess als ebenbürtig gesehen werden, wenn man die „synthetischen Interaktionen“ im Setting als real anerkennt. Für mich stellt der

Prozess der Aneignung des Englischen meiner Kinder keinen üblichen Erwerbprozess, aber auch keinen gewöhnlichen Lernprozess dar, sie lernten es nicht ausschließlich, sie erwarben es auch nicht im herkömmlichen Sinne. Vielmehr bestand meines Erachtens dieser Prozess aus dem Erfahren und Erleben dieser Sprache in einer in der Wahrnehmung der Kinder „realen Welt“. In Anlehnung an Herczegs Annahme (2006), die „Sprache als Erbe“ betrachtet, bezeichne ich das Englisch meiner Kinder als ein „gelerntes Erbe“, das bedeutet, dass wir als Eltern den Kindern diese Möglichkeit gegeben haben, sich ein „Erbe“ anzueignen, sie mussten aber diese Möglichkeit ergreifen und selbst etwas dafür tun, nämlich dieses Symbolsystem für sich in Besitz nehmen.

4.3.2 Fremdsprache

Wenn die Erwerbweise der Sprache nicht dem Konventionellen entspricht, ist es umso schwieriger festzustellen, welches Etikett dem Englischen in meinem Setting am ehesten entspricht. Olariu (2007) stimmt mit Dietrich (2004b) überein, indem auch sie feststellt, dass der ausschlaggebende Faktor für die Kategorisierung einer Sprache als Fremd- bzw. als Zweitsprache von dessen Erwerbsweise abhängig ist. *„Die Begriffe Fremd- und Zweitsprache bezeichnen unterschiedliche Erwerbsweisen einer fremden Sprache, d.h. sowohl die Fremd- als auch die Zweitsprache sind fremde Sprachen für ein Individuum, aber der Unterschied liegt in der Erwerbsweise: eine Fremdsprache wird gesteuert (schulisch) gelernt, eine Zweitsprache wird ungesteuert (auf natürliche Weise) erworben. Die Zweitsprache (auch Aufnahme- oder Zielsprache genannt) ist die Verkehrs- und Schulsprache in dem neuen Land und wird von den allochtonen Minderheiten ungesteuert erworben“* (Olariu 2007: 304). Wie wurde nun das Englische von meinen Kindern angenommen? Dieses wurde nicht ausschließlich schulisch gelernt, sondern hauptsächlich durch Kontakt in häuslicher Umgebung erfahren. In diesem Aneignungsprozess soll betont werden, dass Englisch, Spanisch und Deutsch von den Kindern gleichzeitig erfahren wurden, dass diese Sprachen von Anfang an in ihrer physischen, sozialen und kognitiven Entwicklung anwesend waren. *„Mehr als die Gemeinsamkeiten fallen die Unterschiede zwischen Erst- und Zweitspracherwerb ins Gewicht. Da sind zunächst einmal die Unterschiede in den Erwerbsvoraussetzungen. Zweitsprachenlerner verfügen über ein voll entwickeltes*

Artikulationsorgan, über begriffliches Wissen, über Wissen und Routinen bezüglich der Funktionen und Mechanismen der sprachlichen Kommunikation, über lexikalisches und grammatisches Wissen und über Kommunikationsfähigkeit in der ersten Sprache. Sie sind außerdem schließlich in einer ersten Sprache sozialisiert und verfügen damit über eine muttersprachliche Bindung an diese“ (Dietrich 2004b: 312). Unter der Berücksichtigung von Dietrichs Vergleich könnte das Englisch meiner Kinder wegen des Verlaufs ihres Spracherwerbs als Mutter- bzw. Erstsprache bezeichnet werden.

Im Laufe der Studie beschrieb ich, wie der Prozess des Aneignens des Englischen seitens der Kinder als nicht fremdgesteuert bzw. frei oder sogar spontan empfunden wurde, dank des freien Zugriffs auf AVM. Dagegen ließe sich jedoch argumentieren, dass Englisch von den Eltern aufgezwungen wurde, da die Kinder nicht auf einer anderen Sprache AVM rezipieren durften. Indes behaupte ich anhand der Resultate meiner Studie, dass, nachdem AVM für die Kinder immer auf Englisch waren, sie diese förmlich als selbstverständlichen Teil ihres „wahren Lebens“ akzeptiert haben (vgl. Schütz/Luckmann 2003). Unter dieser Annahme sollte das Englisch meiner Kinder nicht als eine Fremdsprache gelten, sondern eher als eine Zweitsprache, entsprechend Dietrichs Aussage: *„Als Zweitsprache wird die Sprache bezeichnet, die ungesteuert erworben, als Fremdsprache diejenige, die ausschließlich oder überwiegend im Klassenzimmer gelernt worden ist“* (Dietrich 2004b: 312).

In diesem Sinne addiert Olariu weitere Merkmale zum Konzept einer Fremdsprache: *„Fremdspracherwerb hingegen heißt es, eine Sprache lernen und sich nicht dauerhaft im Zielsprachenland befinden. Es gibt natürlich auch Mischformen wie Bildungsreisen oder Studienaufenthalte im Ausland, wobei bei einem Aufenthalt von länger als 6 Monaten schon von Zweitsprache die Rede sein kann“* (Olariu 2007: 305). Mit Berücksichtigung von Olarius Annahme könnte man das Englisch im Setting eigentlich zur Kategorie „Fremdsprache“ hinzufügen, da sich die Kinder *„nicht dauerhaft im Zielsprachenland“* aufhielten und der Auslandsaufenthalt weder länger als 6 Monate dauerte noch Englisch die Landessprache war.

Wenn die Landessprache das entscheidende Merkmal für das Kategorisieren einer Sprache als Fremdsprache ist, so wie in folgender Definition des Integrationsseminar der Universität

Koblenz-Landau, wäre das Englisch meiner Kinder als Fremdsprache einzustufen, aber nicht als typische, da es nicht nur im schulischen Kontexten erworben wurde: „*„Fremdsprachen“ sind Sprachen, die schulisch erworben werden, also durch Unterricht und mit Hilfe von Lehr- und Lernmaterialien. Sie sind in den Ländern, in denen sie gelernt werden, nicht Umgebungssprache*“ (Integrationsseminar uni-koblenz-landau.de). Übernimmt man diese Beschreibung wörtlich, würde das Englisch im Setting eine Fremdsprache darstellen, sollte man jedoch AVM als „Umgebung“ ansehen, so wird aus dem Englischen keine Fremdsprache mehr, sondern eine valide Umgebungssprache.

Wenn man AVM nicht als Umgebung betrachtet, könnte das Englische im Setting weiterhin als Fremdsprache angesehen werden, obwohl sein Aneignungsprozess nicht an feste Zeiten oder schulische Programme gebunden ist. Dennoch wurde aber den Kinder dessen kommunikative Relevanz erst durch die Aufenthalte in Griechenland bewusst. „*Dieses Erlernen ist i.d.R. gebunden an feste Zeiten, Personen und Räume und vor allem: es endet mit der vorgeschriebenen Lernzeit. Für das reale Leben der Lerner spielen die unterrichtlich gelernten Fremdsprachen erst dann eine Rolle, wenn sich die Lerner in das Land begeben, in dem die Fremdsprache tatsächlich auch gesprochen wird. Denn dann wird die Fremdsprache kommunikativ relevant*“ (Integrationsseminar uni-koblenz-landau.de). Aus dieser Überlegung kam ich zu der Erkenntnis, dass das Englisch meiner Kinder Merkmale einer Mutter-, einer Erst-, einer Zweit- bzw. auch einer Fremdsprache besitzt, je nachdem, unter welcher Perspektive oder Annahme man es betrachtet. Hiernach präsentiere ich nun die spezifischen Tatsachen und Elemente, die das Englische in meinem Setting als Fremd- bzw. Zweitsprache erscheinen lassen.

4.3.3 Englisch als Fremd- bzw. Zweitsprache im Setting

Der Erwerb des Englischen meiner Kinder gilt für mich als freier, nicht gesteuerter Prozess, da sie es sich aneigneten, ohne es „zu müssen“. Es ergibt sich dadurch ein „stressfreies Lernen“, da die Kinder keinen Druck haben, Englisch zu lernen um zu sozial zu überleben, anders als bei Deutsch oder Spanisch. „*L2-Lerner sind von Beginn an kommunikationsfähig und verarbeiten den sprachlichen Input der Umgebungssprache eher nach semantisch-*

pragmatischen Analyseprinzipien als nach formbezogenen, wie es das Kind beim Erstspracherwerb tut. Infolge des geringeren Anpassungsdrucks führt der Zweitspracherwerb in den allermeisten Fällen nicht zu dem selben Ergebnis vollständiger Sprachbeherrschung wie es im Erstspracherwerb der Fall ist. Ob und wie weit der Zweitspracherwerb ebenso wie der Erstspracherwerb von universalem sprachlichem Wissen – dessen Existenz einmal angenommen – geprägt ist, ist anhand der bisherigen Erkenntnisse nicht zu entscheiden“ (Dietrich 2004b: 312). Wenn ich meine Ergebnisse mit Dietrichs Aussage vergleiche, wird deutlich, wie das Englisch meiner Kinder mit „L2“ nur das Fehlen des Drucks von außen mit dessen Erwerb gemeinsam haben, da das Englisch in meinem Setting von Anfang an präsent war und es meine Kinder wie eine „Erstsprache“ beherrschen.

Nicht nur das drucklose bzw. stressfreie Sich-Aneignen beeinflusst die Rolle des Englischen in meinem Setting, sondern auch die Eigenschaften der AVM als „Sprachmodell“, nämlich der Respekt der „silent period“ (vgl. Kirch 2009: 17) und das Nicht-korrigiert-Werden, wenn man Fehler macht. Diese positiven Gegebenheiten der Spracherwerbsweise werden deutlicher durch Bruners Beschreibung des herkömmlichen Spracherwerbs. Für ihn lernt man Sprache, indem man mit einer/m „MKO“ (More Knowledgeable Other) (vgl. Vygotsky 1978), meistens den Eltern, interagiert. Wenn diese Interaktionspersonen bemerken, dass die Kinder sprechen können, zeigen sie immer weniger Toleranz für „Fehler“ oder „Schlampigkeiten“ und fordern immer größere Leistungen ein. Je mehr ein Kind kann, desto fordernder wird der Erwachsene, je weniger das Kind kann, desto toleranter zeigt sich der Erwachsene (vgl. Bruner 2008: 36ff.). AVM tolerieren Fehler der Kinder und haben „unendliche Geduld“, was einen markanten Unterschied zum Erwerb einer konventionellen Mutter- bzw. Erstsprache darstellt.

Anhand der Daten wird sichtbar, dass meine Kinder dieses „Fehler machen“ bzw. „Ausprobieren“ nicht nur auf Spanisch oder Deutsch durchmachten, sondern auch auf Englisch: Sie probierten es zuerst mit einfachen Lauten aus, dann mit Wörtern, eingebunden in eine eher einfache Satzbildung bzw. Dynamik und meistens als eine übereinstimmende Reproduktion des mittels AVM Rezipierten. Wenn sie Lieder auf Englisch sangen, lallten sie an den Stellen, die sie nicht gut kannten bzw. aussprechen konnten (vgl. Tracy 2007:

„Platzhalter“). Dieses Argument bezieht sich auf die Phase, in der nur nahestehende Personen ein Kind verstehen können, so wie in Bruners Beispielen sichtbar wurde: „[...] *sich mit seinen Sprachproduktionen in lockerer Weise an Vorbildern der Erwachsenensprache zu orientieren (er sagte z.B. apu für apple, boc für bird usw.)*“ (Bruner 2008: 63).

Abgesehen davon mussten die Kinder weitere Phasen der Entwicklung der Sprache(n) so wie z.B. Babbeln oder „Auf-den-Ort-Zeigen“ auf Englisch nicht unbedingt durchmachen, sie erlebten diese Phasen, die physische Interaktion benötigen, in den anderen Sprachen. „*14 Monate war das Alter, in welchem beide Kinder um entfernte Objekte zu bitten begannen. Erstaunlicherweise brachte das «Auf-den-Ort-Zeigen» als Behelf bei beiden Kindern einen gewissen Rückschritt mit sich. Eine alte Form - Hand ausstrecken mit begleitender Lautäußerung - erfüllte eine neue Funktion, aber nicht gut. Dieses zeigende Hand-Strecken zog nun im Versagensfalle wieder eine Bewegung des ganzen Körpers nach sich. Die begleitenden Lautäußerungen wurden länger und eindringlicher*“ (Bruner 2008: 83).

Das Zur-Verfügung-Haben mehrerer Sprachen bedeutete für meine Kinder, solche natürlichen Prozesse der Entwicklung in einer Sprache auf Englisch nicht durchmachen zu müssen, da Englisch nicht in ihrer nahen sozialen Umgebung genutzt wurde, anders als Bruners Beobachtungen zeigen: „*Eine andere Art und Weise, einen nicht gegenwärtigen Gegenstand zu bezeichnen, besteht darin, statt seinen Namen den Ort anzugeben, wo er gewöhnlich zu finden ist [...] Kennt man den Namen eines Objektes nicht, kann man sich recht gut damit behelfen, daß man auf den Ort zeigt, wo es sich gewöhnlich befindet. Beide Kinder behelfen sich damit, bis ihre lexikalischen Kenntnisse für den Bereich der für sie interessanten Objekte ausreichen*“ (Bruner 2008: 83). Aus diesen Überlegungen leite ich ab, dass durch die spätere Notwendigkeit des Englischen für soziale Interaktion diese als eine Zweitsprache gelten könnte, dessen Erwerbsweise jedoch wie die von einer Mutter- bzw. Erstsprache wirkt. „*Würde man hier weiterfragen, was das Kind dazu bringt, diese Schritte zu tun, warum es nicht auf dem einmal beherrschten Fähigkeitsniveau verharret, so müsste man tatsächlich über ein Spracherwerbssystem oder ein allgemeines Kompetenzbedürfnis spekulieren. Offensichtlich genügt es nicht, einfach auf die freigewordene Verarbeitungskapazität hinzuweisen; es braucht auch irgendeine Triebkraft in Richtung einer erweiterten*

sprachlichen Leistungsfähigkeit. Worin diese Triebkraft besteht, bleibt nach wie vor ein Rätsel“ (Bruner 2008: 72). Anhand meiner Resultate bleibt für mich hier kein Rätsel, stellte sich doch die Funktion, also der Zweck des Spracherwerbs, als Triebkraft heraus. Aus dem Bedürfnis, ein bestimmtes Symbolsystem zu gebrauchen, entstand die Motivation zu dessen Erwerb. Nach diesem Gedankengang und anhand meiner Daten gilt für mich, dass eine der wichtigsten und markantesten Unterschiede zwischen dem Englischen meines Settings und einer herkömmlichen „Muttersprache“ das Fehlen eines selbstverständlichen motivierenden Faktors war, einer Triebkraft, bzw. das Erfüllen einer Funktion. Die Notwendigkeit, es zu lernen, ergab sich für meine Kinder nur dadurch, die AVM verstehen zu wollen, durch das Miteinander-Spielen und durch dessen spätere Nutzung im Ausland, da das Englisch ursprünglich als nicht selbstverständlich oder lebensnotwendig in der soziale Umgebung der Kinder einzuordnen war.

Diese persönliche Triebkraft führte meine Kinder selbst zur Entscheidung, wie und wie schnell sie sich die Sprache aneigneten, anders als bei Bruners Beispiel der Erwerb der Muttersprache durch die Interaktion: *„Wir haben gesehen, wie die Mutter während dieser entscheidenden Phase in der Entwicklung des Bedeutens in ihren prinzipiellen Reaktionen auf die Bemühungen des Kindes konstant bleibt und jeweils nur gerade so viele Neuerungen einführt, daß die wachsenden Fähigkeiten des Kindes gleichzeitig berücksichtigt und sanft gefördert werden. Man könnte sagen, sie stelle das konstante Gerüst zur Verfügung, auf welchem das Kind Veränderungen ausprobieren und konsolidieren kann“* (Bruner 2008: 73). Diese Situation könnte als ein Argument für den Erwerb der Sprache mittels AVM betrachtet werden, da bei der von Bruner beschriebenen Situation die Mutter nicht genau wissen kann, wann das Kind für den nächsten Schritt bereit ist oder nicht, oder wann der beste Moment dafür ist etc. Durch die Selbstbestimmung konnten die Kinder neue Filme ausprobieren, wann immer sie wollten, hatten sie den Eindruck, etwas „nicht gut zu verstehen“, so konnten sie dieses wiederholen, wann und sooft sie wollten, mit dem Gespür für ihre eigene Entwicklung nutzten sie so ihre „sensiblen Phasen“ (Montessori 1991), auch wenn dies unbewusst geschah.

Aus diesen Argumenten und aus meinen Beobachtungen im Setting ergeben sich zehn Punkte, die das Englische in meinem Setting mit einer Fremdsprache gemeinsam haben:

- 1) Die Kinder konnten von dessen Nutzung absehen, anders als von einer Mutter- bzw. Erstsprache.
- 2) Sie brauchten einen motivierenden Faktor, um sich dieses Symbolsystem anzueignen.
- 3) Sie mussten verschiedene Phasen der Sprachentwicklung auf Englisch nicht durchexerzieren.
- 4) Englisch ist nicht die Heimatsprache.
- 5) Es wurde nicht durch herkömmliche Interaktion erfahren.
- 6) Die Kinder beherrschen andere Sprachen, durch die sie über Vergleiche und Übersetzungen verfügen, wenn sie z.B. ein Symbol nicht verstehen.
- 7) Sie konnten sich in anderen Sprachen mit Englisch auseinandersetzen und dadurch das mittels AVM Gelernte verarbeiten.
- 8) Es ist nur in spezifischen Situationen anwendbar: Auslandsaufenthalte, Schulunterricht, Spielwelt etc.
- 9) In weiteren sozialen Kreisen wird nicht erwartet, dass die Kinder Englisch können, was positives Feedback und Lob erzeugt.
- 10) Die Kinder haben keine physischen Sprachmodelle und keine „natürliche“ Bindung zu der Sprache.

Auch wenn das Englisch in meinem Setting viele Gemeinsamkeiten mit einer Zweit- bzw. Fremdsprache aufweist, kann man es nicht eindeutig als eine solche einstufen, da es auch Übereinstimmungen mit der Definition einer Mutter- bzw. Erstsprache besitzt. Aus diesem Grund werde ich im folgenden Kapitel die Situation der Kinder im Vergleich zum Begriff eines „native speakers“ untersuchen und aus diesem Winkel heraus mehrere Hinweise darüber aufdecken, welche Rolle das Englische im Sprachrepertoire meiner Kinder bzw. in ihrer Identität spielt.

4.4 Native speakers?

Ein Begriff, der Hand in Hand mit dem Konzept der „Muttersprache“ geht, ist der des „native speaker“ bzw. der „MuttersprachlerInnen“. Diese Bezeichnung nehme ich für meine Kinder nicht in Anspruch, zumindest was Englisch betrifft, jedoch wurde ich im Laufe der Studie immer wieder damit konfrontiert. Die Kinder wurden von Leuten, die sie nicht kannten, mehrmals für „native speakers“ gehalten, vor allem in Griechenland, aber auch ihre Englischlehrerin im mexikanischen Kindergarten (Frühjahr 2011) kommentierte, dass die Kinder eine bessere Aussprache auf Englisch haben als sie (für ein weiteres Beispiel siehe Eintrag vom 11. August 2015 in Kapitel 3.2.2.).

Basierend auf meinen Daten halte ich es dennoch für notwendig, die Ergebnisse meiner Studie mit existierenden Definitionen zu vergleichen, um weitere Aspekte herauszufinden, wie das Englisch im Setting die Identität meiner Kinder vervollständigt.

Unter der Kategorisierung „native speaker“ werden normalerweise „qualifizierte“ SprecherInnen einer „Muttersprache“ bzw. „Erstsprache“ verstanden, worauf etwa Muni Toke (2013) hinweist: *„Eine in der Gesellschaft verbreitete Ideologie, die mit dem Ideal der muttersprachlichen Kompetenz transportiert wird, ist die Ideologie des „Native Speaker“, der eine Sprachperfektion verkörpert und somit einen Sprachstatus innehat, der für andere Sprecherinnen und Sprecher unerreichbar scheint“* (Muni Toke 2013: 70, zitiert nach: Corraza 2016: 6). Muni Tokes angesprochenes gesellschaftliches Ideal ist auf Grund des Settings nicht erfüllt, was aber nichts über die Sprachkompetenzen der Kinder aussagt.

Wenn ich das Englisch meiner Kinder aber durch Bloomfields Definition einer „native language“ betrachte, könnten sie als native speakers gelten. *“The first language a human being learns to speak is his native language; he is a native speaker of this language”* (Bloomfield 1973: 43). Diese Beschreibung gibt einen offeneren Ansatz wieder, zum Unterschied von Muni Tokes (2013) Aussage.

Coulmas (1997) folgt ebenso einer neutraleren Linie und wirkt so dem soziolinguistischen muttersprachlichen Begriff entgegen, Muttersprache sei Teil des Schicksals eines Menschen. Er formuliert drei Thesen, die der Kategorisierung einer „modernen Muttersprache“ dienen sollen (Coulmas 1997: 407, zitiert nach: Corraza 2016: 39):

- 1) *„Sprachen sind soziale Konstrukte und nicht gegeben“.*
- 2) *„Es gibt keine sprachlichen Unterschiede zwischen einer Muttersprache (L1) und anderen Sprachen“.*
- 3) *„Der Mensch ist nicht zu einer prädestinierten Muttersprache verdammt, sondern kann diese frei wählen“.*

Wenn man anhand dieser drei Thesen das Englisch meiner Kinder als eine weitere Muttersprache betrachtet, würden sie, zumindest per definitionem, als „native speakers“ gelten. Es gibt jedoch noch viele andere Faktoren, die das eindeutige Einordnen als „native speakers“ erschweren, so wie ihr Wohnort, ihre Staatszugehörigkeit, die Erwerbsweise des Englischen und ihre Mehrsprachigkeit.

4.4.1 Native speakers in mehrsprachigen Kontexten

Wendet man Bloomfields (1973) oben genannte Definition einer „native language“ auf eine Situation wie die in meinem Setting an, so stellt sich die Frage, was passiert, wenn mehr als eine Sprache die „Erste“ ist bzw. sind, die ein Individuum erwirbt? Verschiedene Autoren (Tracy 2007, Busch 2012, Schneider 2015, Corraza 2016 et al.) bezeichnen die Vorstellung eines „native speaker“ in der modernen Gesellschaft als quasi utopisch, da dieser Begriff nur das Ideal eines monolingualen Falls beschreibt, was laut Busch nicht möglich ist, da für sie gilt: *„Niemand ist einsprachig“* (Busch 2012). In diesem Sinne fasst Singh (2006) zusammen: *„Die Idealvorstellung des Native Speakers verweist auf die Ideologie des monolingualen*

Habitus. Weil aber ein Großteil der Sprecherinnen und Sprecher als multilingual zu bezeichnen ist, schlägt Singh vor, eine realistischere Charakterisierung eines Native Speakers neu zu definieren, da die Welt als multilingual zu betrachten ist und der Native Speaker nur dazu dient, idealistische linguistische Kategorien aufzustellen“ (Singh 2006: 489, zitiert nach: Corraza 2016: 32).

Diese idealistische linguistische Kategorisierung analysiert Tracy (2007) nicht nur in einem mehrsprachigen Rahmen, sondern auch zwischen den Varianten ein und derselben Sprache. Durch Tracys Überlegungen wird strittig, ob überhaupt ein solches ideales linguistisches Verhalten bei „echten“ bzw. monolingualen „native speakers“ auffindbar wäre. *„Wer ist mehrsprachig? Nur ein Mensch, der beide Sprachen von Geburt an erworben hat oder sie perfekt beherrscht?. Wir können unser Leben lang Sprachen lernen, auch wenn es uns mit zunehmendem Alter schwerer fällt, uns sämtliche Ebenen eines neuen Sprachpakets so zu erschließen, dass wir nicht als Nicht-Muttersprachler oder als „Fremde“ auffallen. Besonders hinsichtlich der Phonologie/Prosodie werden wir wahrscheinlich nie wie ein Muttersprachler klingen. Aber das steht weder unserer Integrationsfähigkeit noch unserer Fähigkeit zu kommunizieren im Weg. Außerdem: Welche Aussprachevariante einer Sprache sollte es denn sein? Denken Sie allein an die deutschen Dialekte und an eigene Schwierigkeiten, jemanden aus anderen Dialektgebieten zu verstehen. Würden wir einem Neuseeländer, einem Amerikaner aus Tennessee oder einem Studenten aus Glasgow einen Vorwurf machen, weil sie ein anderes Englisch sprechen als die Queen?“ (Tracy 2007: 50).*

Die Wahrnehmung eines Menschen als Mutter- oder Nicht-MuttersprachlerIn wird damit von biographischen Faktoren beeinflusst, so wie mir auch in Corrazas (2016) Studie bei der Einordnung der sprachlichen Situation eines Menschen bewusst wurde. *„Somit kann abschließend festgestellt werden: Maja Haderlap verbindet sowohl ihre Erstsprache als auch ihre Muttersprache nicht direkt mit der slowenischen Sprache, sondern mit Personen. Die Großmuttersprache ist jene Sprache, der sie sich am meisten zugehörig fühlt. [...] Die Sprache, der sich Maja Haderlap daher emotional am meisten zugehörig fühlt, ist das Slowenische ihrer Großmutter. Das Deutsche, das sowohl im Leben ihrer Großmutter als auch in ihrem eigenen Leben vorwiegend als Mittel zum Zweck dient, wird zu ihrer*

Zweitsprache“ (Corraza 2016: 56). Hier gilt sie also nicht als „Muttersprachlerin“, sondern als „Großmuttersprachlerin“, also nicht als „native speaker“, sondern sozusagen als „granny speaker“, was für meine Kinder heißen würde, ihre „Muttersprache“ wäre Spanisch, ihre „Vatersprache“ Deutsch und ihre „AVM-“, bzw. „Dora-und-Diego-Sprache“ wäre Englisch. Aber gelten sie dann in irgendeiner dieser Sprachen überhaupt als „native speaker“?

Ähnlich wie bei Corrazas Studie macht Tracy (2007) auch darauf aufmerksam, dass beim Erwerb verschiedener Sprachen diese von den Individuen zuerst personenbezogen eingeordnet werden. *„[...] so kann ein mehrsprachig aufwachsendes Kind schon sehr früh Folgendes über die Sprachen seiner Eltern aussagen: Mama Haus , Papa maison , zu verstehen als: Mama sagt ‚Haus‘. Papa ‚maison‘“* (Tracy 2007: 222). Diese metasprachliche Ordnung bringt zusätzliche emotionale Faktoren mit sich, die zur Konstruktion von Verbindungen zwischen dem Individuum und einer Sprache beitragen und dadurch deren Erwerb und Nutzung beeinflussen und bestimmen. Das heißt, die Aneignung verschiedener Sprachen wird von den Emotionen und den Beziehungen zu Personen (Sprachmodellen) konnotiert.

So wird sichtbar, dass die Rolle, die eine Sprache im Leben eines Individuums spielt, von deren Erwerbsweise und verschiedenen biografischen Faktoren beeinflusst wird. Dadurch wird die Etikette „native speaker“ in den meisten Fällen nicht treffend sein, da „native“ eher auf die geografische Abstammung bzw. auf gebürtige Merkmale verweist. Deswegen werden verschiedene Situationen von Olariu (2007) in spezifischen Konzepten bearbeitet, wie in der *„gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit“*, *„territorialen Mehrsprachigkeit“*, *„institutionellen Mehrsprachigkeit“*, *„sozialen Mehrsprachigkeit“* etc. (Olariu 2007: 301) Interessant für meine Studie ist vor allem ihr an Lüdi (1996) angelehnter Begriff der *„individuellen Mehrsprachigkeit“*. *„[...] unter individueller Mehrsprachigkeit versteht man die Multilingualität eines Individuums, der [sic!] zwei oder mehrere Sprachen bzw. Sprachvarietäten beherrscht“* (Olariu 2007: 301). Dieser Begriff referiert an ein Individuum, das, obwohl es nicht die geografische Lage bzw. Herkunft für eine Mehrsprachigkeit erfüllt, trotzdem mehrere Sprachen beherrscht, z.B. wenn ein Individuum in einer monolingualen Gesellschaft lebt und mehrsprachig ist. Eine solche Vorstellung entspricht der Situation

meiner Kinder: Nachdem die Erwerbsweise ihrer dritten Sprache nicht der herkömmlichen Form entspricht und Englisch nicht in einer konventionellen Weise in ihrer Umgebung anwesend ist, erscheint seine Rolle im Sprachrepertoire meiner Kinder bzw. deren Einstufung als mehrsprachige Individuen nicht eindeutig. Erst mit Olarius (2007) Bezeichnung einer „individuellen Mehrsprachigkeit“ könnte man die Existenz des Englischen in ihrer Umgebung bzw. in ihrem Sprachrepertoire angemessen bezeichnen.

Für das Beschreiben der Situation meiner Kinder durch „konventionelle Definitionen“ stellt die Tatsache, dass sie Englisch ab der Geburt erfuhren, einen großen Vorteil dar, er dient als Faktor dafür, wie der Sprachgebrauch der Kinder einzuordnen ist – für mich ganz im Sinne von „first come, first serve“: Bei meinen Kindern waren alle drei Sprachen von Anfang an präsent. *„Eine der weit verbreiteten Meinungen ist, dass ein Individuum nur dann zwei- oder mehrsprachig sei, wenn er [sic!] die Sprachen im Frühalter erworben hätte und wenn er [sic!] sie perfekt nicht nur mündlich, sondern auch schriftlich beherrschen würde“* (Olariu 2007: 301). Auch weitere Voraussetzungen in diesem Sinne, vor allem Aussprache und Sprachbeherrschung thematisierend, erfüllen die Kinder: *„Das kritische Alter für den Erwerb der Phonologie liegt bei 6 Jahren. Wenn nach dieser Definition die Aussprache als ein Kriterium für die Sprachbeherrschung zu betrachten sei, würde dann kaum ein Individuum ab dem 6. Lebensjahr mehrsprachig sein“* (Olariu 2007: 301f.). Nach diesen Annahmen gelten meine Kinder als mehrsprachige Individuen, die über eine den „MuttersprachlerInnen“ entsprechende Aussprache verfügen und diese Sprachen auch beherrschen.

Nach den bisher angestellten Überlegungen gehe ich davon aus, dass das Englisch der Kinder als Mutter- bzw. Erstsprache anerkannt werden könnte. Passender jedoch erscheint mir nach Bloomfields (1973) These, die allerdings Erwachsene anspricht, der Ausdruck „native-like control of two languages“, das bedeutet, dass, wenn das Englisch meiner Kinder als eine Fremdsprache bezeichnet wird, sie immer noch als mehrsprachig bzw. „native-like speakers“ wahrzunehmen sein würden. *„In the extreme case of foreign-language learning the speaker becomes so proficient as to be indistinguishable from the native speakers round him. This happens occasionally in adult shifts of language and frequently in the childhood shift just described. In the cases where this perfect foreign-language learning is not accompanied by*

loss of the native language, it results in bilingualism, native-like control of two languages“ (Bloomfield 1973: 55f.).

Andererseits wird bei Blochers Definition der „Zweisprachigkeit“ die Rolle des Englischen meiner Kinder problematisch, da sie nicht Teil einer Sprachgemeinde sind, obwohl sie ein enges Verhältnis zur Sprache besitzen. *„Blocher (1909) sieht in der Zweisprachigkeit „die Zugehörigkeit eines Menschen zu zwei Sprachgemeinden in dem Grade, dass Zweifel darüber bestehen können, zu welcher der beiden Sprachen, das Verhältnis enger ist““* (Blocher 1909, zitiert nach: Olariu 2007: 302). Anhand der Resultate meiner Studie (siehe Kapitel 3.2.2) können die Kinder als Teil dieser Gemeinden betrachtet werden. Auch wenn sie keinen physischen Kontakt zu diesen pflegen, haben sie dennoch eine enge Verbindung zur Sprache und der dazugehörigen Kultur, können sie den InterlokutorInnen und dem Kontext entsprechend die passende Sprache nutzen und diese nach Bedarf wechseln, denn *„[...] der Mehrsprachige wendet eine Sprache in einem bestimmten Kontext und die andere in einem anderen an“* (Olariu 2007: 302). In diesem Sinne und nach Tracys (2007) Auffassung gelten meine Kinder als mehrsprachig, da sie in allen drei Sprachen mit monolingualen SprecherInnen kommunizieren können, unabhängig davon, wie sie die drei Sprachen erwarben. *„Menschen dürfen als mehrsprachig gelten, wenn sie zwei (oder mehr) sprachliche Wissenssysteme so weit erworben haben, dass sie mit monolingualen SprecherInnen in beiden Sprachen problemlos kommunizieren können“* (Tracy 2007: 51).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass meine Kinder als mehrsprachige Individuen gelten können, die in allen drei Sprachen kommunizieren können. Englisch, Spanisch und Deutsch sind, die zeitliche Konfrontation mit der Sprache berücksichtigend, im Setting gleichwertig. Je nach biographischen Gegebenheiten erfüllt jedoch jede Sprache verschiedene Funktionen bzw. spielt jede verschiedene Rollen im Sprachrepertoire meiner Kinder, auch wenn deren Etikettierung als Mutter-, Erst-, Zweit- oder Fremdsprache nicht alle zufriedenstellen wird. Aber könnte ich dennoch meine Kinder als „native speakers“ einordnen?

Außenstehende, die wenig über die biographische Situation meiner Kinder wussten, hielten

sie fallweise für „Muttersprachlerinnen“ bzw. „native speakers“, dennoch ist nicht außer acht zu lassen, dass diese Begriffe im alltäglichen Gebrauch „nur“ auf die Qualität in der Nutzung verweisen. Wer allerdings in der Praxis als „native speaker“ bzw. „MuttersprachlerIn“ zählt, kann kontrovers diskutiert und in dieser Studie nicht letztgültig festgestellt werden. *„Der Ursprung der Debatte rund um die linguistische Perfektion und den Native Speaker liegt Muni Toke zufolge bei Chomsky, der in seinen “Syntactic Structures” (Chomsky 1957) erstmals davon sprach, dass nur ein Native Speaker feststellen kann, ob eine grammatikalische Verwendung akzeptabel ist oder nicht. Diese These sollte allerdings nur eine Idealisierung des wissenschaftlichen Objekts darstellen und sich nicht mit der Realität messen“* (Chomsky 1957 und Muni Toke 2013: 70, zitiert nach: Corraza 2016: 31). Nach dieser Überlegung wurde mir klar, dass existierende Konzepte die Rolle des Englischen in meinem Setting bzw. die Bindung, die meine Kinder zu diesem entwickelten, nicht treffend beschreiben. Laut Muni Toke (2013) in Corrazas (2016) Aussage ist eine grammatikalisch richtige Verwendung einer Sprache entscheidend dafür, ob die Bezeichnung „native speaker“ gerechtfertigt ist. Für mich ist in der Folge auch zu berücksichtigen, ob jemand ein „Sprachgefühl“ (vgl. Langlotz/Lehnert/Schul 2014) dazu entwickelt und damit die benutzte Sprache inhärent aufgenommen hat.

4.5 Inhärente Sprache

Durch meinen Versuch, das Englisch meiner Kinder unter einem bestimmten Konzept zu verorten bzw. dessen Rolle im Setting mit Berücksichtigung von dessen Erwerbsweise zu definieren, erkannte ich die Notwendigkeit, den Begriff „Muttersprache“ zu überdenken. Wenn es um die Definition geht, gehen die Meinungen auseinander. Verschiedene Autoren (siehe Kapitel 4.2) schreiben ihr unterschiedliche Attribute zu. Für Corraza (2016) schreibt im Falle der Muttersprache das Individuum der Sprache emotionale Verbundenheit zu, sie behauptet, dass deren Definition in der Alltagssprache als etwas Deutliches und Verständliches angenommen wird: *„Denn er drückt eine besondere Verbundenheit zu bestimmten Erlebnissen und zur eigenen Lebensgeschichte aus und gilt umgangssprachlich als etwas klar Verständliches“* (Corraza 2016: 4).

Die am häufigsten benutzen Begriffe sowohl in der Wissenschaft als auch umgangssprachlich für die „Hauptsprache(n)“ eines Individuums sind „Mutter-“ bzw. „Erstsprache“, dennoch werden diese Hauptsprachen in manchen Fällen weder von der Mutter noch zeitlich als erstes erworben, wie es die Begriffe suggerieren würden, und wie in Corrazas Studie (2016) auch dargelegt wurde.

Im Laufe dieser Studie zeigte sich, wie Sprachen nach ihrer Verwendung und ihrer Rolle, die sie im sprachlichen Repertoire eines einzelnen einnehmen, von verschiedenen Autoren unterschiedlich kategorisiert wurden (siehe Kapiteln 4.2 und 4.3). Nach den verschiedenen Konstellationen im Leben eines Individuums sind z.B. verschiedene InterlokutorInnen (idiomatische Modelle), Nationalität, geografische Lage (darunter ist auch Landessprache mitgemeint), Familiensituation, verschiedene Kontexte etc. Faktoren, die seine Sprache(n) als Mutter-, Erst-, Zweit- oder Fremdsprache respektive im Sprachrepertoire definieren.

Die Faktoren, die gemeinhin zur Bezeichnung einer Sprache als Muttersprache führen, sind:

- Staats-, Gruppen- bzw. Familienzugehörigkeit
- Geografische Lage

Nachdem in meiner Studie diese Faktoren bezüglich Englisch nicht erfüllt werden, erkannte ich, dass unter der linguistischen Terminologie ein Begriff fehlt, der die Sprachen beschreibt, in denen sich Menschen mit Gewandtheit ausdrücken können, aber die keinem der existierenden Begriffe entsprechen. Solche Fälle werden, außer in meinem Setting, z.B. in den drei von Corraza (2016) analysierten Sprachbiographien angeführt. Deswegen kamen Busch (2010) und Corraza (2016) unter ähnlichen Perspektiven zum Begriff „Repertoires der Vertrautheit“ bzw. „vertraute Sprache“: Dieser bezieht sich auf jene Sprachen, denen sich das Individuum vertraut fühlt, sowohl in deren Nutzung, als auch in den persönlichen Beziehungen, Gefühlen und Emotionen, die es mit diesen Sprachen in Verbindung bringt. Auch Tracy (2007) präsentiert mit dem Konzept der „sprachlichen Intuition“ eine Alternative, welche implizites Agieren basierend auf dem Wissen über die eigene Sprachkompetenz der SprecherInnen beschreibt (vgl. Tracy 2007: 225). Diese Charakteristiken von Vertrautheit sowie das intuitive Kommunizieren entsprechen dem Englisch in meinem Setting und der Beziehung meiner Kinder zu dieser Sprache.

Im vorigen Kapitel hat sich gezeigt, dass die Lernmethode bzw. die Erwerbsweise einer Sprache eines der entscheidendsten Merkmale für deren Kategorisierung darstellt, wichtiger noch als der Lebensabschnitt, in dem sie erfahren wurde. Man unterscheidet vor allem zwischen den Sprachen, die man sich zu Hause „intuitiv“ aneignete und jenen, die im Rahmen eines Unterrichts mit vorgegebenem Programm und Benotungssystem gelernt wurden. Diese in Klassenzimmern gelernten Sprachen werden meist vom Individuum nicht für soziale Interaktion in seinem Umfeld gebraucht.

In meinem Fall wurde mir durch die Auswertung meiner Daten bewusst, dass die drei Sprachen meiner Kinder eine wichtige Rolle in ihrem Leben, vor allem in der Entwicklung und ihrer Identitätsbildung spielen. Diese drei Sprachen verglich ich in Kapitel 4.2 und 4.3 mit verschiedenen Definitionen für Muttersprache, Erst- und Zweitsprache, und sogar als Fremdsprache, jedoch beschreibt keine dieser Definitionen treffend deren Bedeutung im Sprachrepertoire meiner Kinder.

Zur Kategorisierung des Englischen meiner Kinder passt eher das Konzept der „sprachlichen Intuition“ von Tracy (2007) bzw. das der „vertrauten Sprache“ von Busch (2010) und Corraza

(2016), da beide die Rolle einer Sprache im Leben eines Individuums beschreiben, die Gefühle, Erfahrungen und Verbindungen, die es dieser Sprache zuschreibt. Weiters berücksichtigen sie, welche Sprachen jemand als die eigene annimmt, sich in ihr vertraut fühlt und sie folglich intuitiv nutzt. Allgemein ist es die Summe dieser Eigenschaften, die letztlich die Rolle einer Sprache definieren.

Wenn ich nun annehme, dass Englisch für meine Kinder eine „Sprache des Vertrauens“ ist, gibt es dennoch andere Faktoren, die ebenfalls hervorgehoben werden sollten, wie z.B. das „Sprachgefühl“ (Langlotz/Lehnert/Schul 2014), das meine Töchter zu jeder ihrer Sprache entwickelten, oder wie sie diese Sprache erfuhr etc. Außerdem ist es in einem mehrsprachigen Rahmen schwierig, das Vertrauen in eine Sprache zu bemessen. Aus diesen Überlegungen heraus entstand für mich die Notwendigkeit, den Begriff der „inhärenten Sprache“ vorzuschlagen. Dieser beschreibt hauptsächlich eine Sprache, die das Individuum sozusagen in sich trägt, unabhängig davon, wie oder wann sie erworben wurde, und zu der ein gewisses Maß an Vertrauen besteht.

Durch verschiedene Konstellationen, z.B. wegen Immigration oder Globalisierung, tritt ein Individuum in seinem Leben manchmal mit mehreren Sprachen in Kontakt, auch wenn diese nur Varianten einer einzigen Sprache sind, denn „niemand ist einsprachig“ (Busch 2012). Je nach Talent oder Interesse bzw. Notwendigkeit, je nach Intensität der Förderung oder sprachlichem Angebot kann das Individuum sich diese Sprachen unterschiedlich aneignen.

Wenn man sich z.B. PilotInnen vorstellt, die „perfekt“ Englisch können (ICAO Language Proficiency Requirements for Pilots and Air Traffic Controllers)²² und sogar ein Zertifikat besitzen, das sie annähernd in ein „Muttersprachen-Niveau“ (Expert Level 6) einstuft, aber einem bei einer Unterhaltung auffällt, dass sie Englisch zwar gut anwenden können, sie aber außerhalb des fliegerischen Vokabulars keinen reichhaltigen Wortschatz und eigentlich keine Verbindung zu dieser Sprache besitzen, da es sich für sie nur um ein weiteres Arbeitswerkzeug handelt, wirft eine solche Situation die Frage auf, unter welche Kategorie man deren Englisch einordnen könnte? Es kann auch sein, dass sie trotz großer Gewandtheit

²² <http://www.englishforaviation.com/ICAO-requirements.php>

und akzentloser Aussprache Englisch erst in ihrer Jugend in einem Klassenzimmer oder im Rahmen eines Studienaustauschs lernten. Solche Fälle würden eher dem Konzept „native-like control of two languages“ nach Bloomfield (1973) entsprechen. Sollte aber ein „native“ nicht per Definition ein breiteres Spektrum an Vokabular und eine emotionale Verbindung zu dieser Sprache besitzen und diese in früherer Kindheit erworben haben?

Ein weiteres Beispiel: Wenn eine Person durch Immigration in ihrer späteren Kindheit (älter als sechs Jahre) in ein anderes Land kommt und keine andere sichtbare Verbindung zu der für sie neuen Landessprache hat, sich diese jedoch im Laufe der Zeit gut aneignet, wäre sie durch die Definitionen aus Kapitel 4.2 und 4.3 auf Grund ihres Alters und wegen fehlender Familienbeziehungen oder Gruppenzugehörigkeit keine Muttersprachlerin (vgl. Olariu 2007: 301f.), auch wenn sie diese Sprache trotzdem beherrscht und sie „intuitiv“ und „vertraut“ anwenden kann. Was wäre diese Person dann?

Die Liste an Beispielen verschiedener Variationen, wie ein Mensch zu einer „Hauptsprache“ gelangt, die nicht herkömmlich als „Muttersprache“ betrachtet werden kann, ist sehr lang, dennoch glaube ich, dass anhand dieser Beispiele die Idee vermittelt wird, wie zahlreiche „Ausnahmen“ die Bedingungen für ein „native-like control“ (Bloomfields 1973) erfüllen. Als letztes Beispiel möchte ich mein Setting beschreiben: Kinder, die seit ihrer Geburt durch „synthetische Situationen“ (Knorr Cetina 2012) in Kontakt mit einer Sprache traten, die ansonsten nicht Teil ihrer sozialen Umgebung war, zu der auch keine Familien- bzw. Gruppenverbindung besteht, über die sie aber ein „native-like control“ (Bloomfields 1973) entwickelten, sodass sie gelegentlich für MuttersprachlerInnen gehalten wurden, es aber laut Definition nicht sind. Für solche Fälle entwickelte ich den Begriff „inhärente Sprache“.

„Inhärente Sprache“ stellt eine Sprache mit folgenden Charakteristiken dar:

- Das Individuum kann sich mit Gewandtheit ausdrücken, auch mit monolingualen SprecherInnen dieser Sprache kommunizieren.
- Die Erwerbsweise ist nicht relevant, ebenso der Lebensabschnitt, in dem sie erfahren wurde.

- SprecherInnen können in dieser Sprache denken, das heißt, sich ohne „Übersetzungen“ ausdrücken.
- SprecherInnen haben ein „Sprachgefühl“ (Langlotz/Lehnert/Schul 2014), das es ihnen erlaubt, sich „grammatikalisch richtig“ auszudrücken, sie können erkennen, ob ein Ausdruck Sinn macht oder nicht und wissen, was gemeint ist, auch bei zweideutigen Ausdrücken.
- Sie können sich über alle Themen unterhalten, da, auch wenn es an Vokabular fehlen sollte, sie genügend Symbole besitzen, um zu erklären, was sie meinen.
- SprecherInnen verbinden Verschiedenes mit dieser Sprache: Gutes, Schlechtes, Praktisches, interpersonale Beziehungen, Lebensabschnitte, Arbeits- oder akademische Werkzeuge u.a. Diese Emotionen, Gefühle und Assoziationen sind Teil des Lebens eines Individuums, definitiv oder temporär, wurden aber als Teil ihres Selbst aufgenommen und prägen es auf persönlicher wie edukativer Ebene.
- Die inhärente Sprache stellt eine Art „gelerntes Erbe“ (vgl. Herczeg 2006) dar, SprecherInnen fühlen sich in dieser Sprache „zu Hause“, es handelt sich um etwas, das sie besitzen und gleichzeitig Teil von Ihnen ist, das sie eben inhärent haben.

5. (Selbst-)Reflexion

Die Methode der Autoethnografie legt Autoren intensive Selbstreflexion über ihre Arbeit nahe, ein nach vielen Monaten oder, wie in meinem Fall, sogar Jahren intensiver Beschäftigung mit dem Forschungsthema sehr interessanter und produktiver, ja eigentlich unumgänglicher Prozess.

Wenn ich meinen Forschungsprozess rückblickend betrachte, bleibt mir die Erkenntnis, dass man sich vor allem einmal treu sein soll, sowohl als WissenschaftlerIn, aber auch als Mensch. Am Beginn meines Vorhabens erhielt ich sehr viel Kritik und wurde mit Argumenten konfrontiert, wieso ein solches Forschungsvorhaben nicht möglich sei. Dennoch hielt ich an meinem Vorhaben fest, eine solche Studie durchzuführen, in der man die Perspektive einer Wissenschaftlerin als auch die einer Mutter einbringen kann. Es war nicht einfach, den „methodisch komplizierten“ Weg einer Triangulation der Methoden zu gehen, statt den einfacheren Weg eines neutralen Themas zu wählen. Heute, da ich alle Hürden überstanden habe, bemerke ich, dass es, egal mit welcher Methode, egal mit welchem Prozedere man arbeitet, immer Leute geben wird, die nicht derselben Meinung sind, und das ist auch gut so. Ohne Kritik könnte die Qualität einer Arbeit nicht gesichert werden, ohne Anerkennung wäre es schwer, Motivation zu finden. Egal unter welcher Methodologie man forscht, es gibt immer Vor- und Nachteile, und nur, wenn man sie kennt, kann man das Beste daraus machen.

Ich entschied mich, meinem Vorhaben treu zu bleiben und nahm alle Nachteile in Kauf, die so ein Projekt mit sich bringt. Ebenso schwierig für den Prozess war die Trennung von Arbeit und Privatleben, da es sich zu Beginn, wenn KollegInnen oder ProfessorInnen meine Arbeit kritisierten, so anfühlte, als kritisierten sie meine eigenen Kinder. Dank der Besuche verschiedener Seminare an der Universität Wien wurde mir klar, dass diese konstruktive Kritik an meine Studie und meine Methode gerichtet war, aber nicht an meine Person. Dadurch wurde ich als Mensch und als Akademikerin stärker, mein Wunsch, darüber zu schreiben, sogar noch größer und mir gelang der Schritt, das Geschehen inklusive meiner Mutterrolle im Setting wissenschaftlich zu betrachten. Es wurde mir nämlich bewusst, dass ich gar keine Trennung der Rollen durchführen sollte, sondern die Information, die ich aus

meiner Position erhielt, analytisch und kritisch zu betrachten habe. Durch eine passende Methodologie konnte ich das am Anfang scheinbar schizophrene Hin und Her zwischen diesen Rollen (SchauspielerInnen ähnlich, die sich umstellen und in eine andere Rolle schlüpfen, wenn sie die Bühne betreten) überstehen. Mir wurde klar, dass genau in meiner Rolle das Einzigartige dieses Projektes lag, die Nähe zu meinen Kindern ermöglichte mir eine Beobachtung authentischen Verhaltens. Menschen stellen sich um und benehmen sich zu Hause anders als bei der Arbeit, mit Freunden etc. Man verwendet sogar verschiedene Sprachen. Also wer wäre dann für eine solche Studie geeigneter als jemand, der seit Jahren die im Setting beinhalteten Symbolsysteme kennt?

Letzten Endes meine Kinder zu beobachten, mich mit ihnen auf verschiedenen Ebenen zu beschäftigen und ihr sprachliches Verhalten zu analysieren half mir, die komplexen Prozesse des Aneignens mehrerer Sprachen auf verschiedene Weisen sowie die emotionale Verbindung, die Menschen zu Sprachen aufbauen können, zu verstehen. Für manche Leute könnten meine Kinder als „Untersuchungsobjekte“ betrachtet werden, für mich sind sie meine Motivatoren, meine Mentoren, meine Welt. Ich bin der Überzeugung, dass diese Studie die Beziehung zu meinen Kinder nachhaltig beeinflusst hat, angefangen vom Zuhören der Kinder, ich genoss es, sie sprechen zu hören und schließlich zu interpretieren und zu analysieren, was und wie sie etwas gesagt hatten, in welchem Zusammenhang und in welchem Kontext. Das brachte mir sehr viele Informationen über meine Kinder sowohl auf der sprachlichen wie auch auf der persönlichen Ebene.

Ich glaube, dass ich in manchen Phasen, die die Kinder in ihrer Entwicklung durchmachten, anders reagierte als andere Mütter, da ich den wissenschaftlichen Wert solcher Situationen suchte. Es war eine sehr interessante Erfahrung, die Förderung und Erziehung meiner Kinder wissenschaftlich zu begleiten. Dies brachte mir als Resultat einerseits eine emotionsreiche, tiefgehende und pragmatische Forschung und auf der anderen Seite einen entspannten Zugang zur Entwicklung meiner Kinder, da ich jede Änderung im Setting, ihre Ursachen, die dahinterstehende Motivation und ihre Auswirkung analysierte, bevor ich darauf reagierte.

Eine zweite, zusätzliche Erkenntnis, die mir nach der Arbeit bleibt, ist: WissenschaftlerInnen sollen ihre Methode(n) ausführlich kennen, das ist das A und O guter Forschung. Wenn man die Werkzeuge nicht beherrscht, kann man nicht das ganze Potenzial der Arbeit ausschöpfen und es könnte zu unschlüssigen Folgerungen führen. Idealerweise sollte man das Thema und die Umstände, in denen man die Forschung plant, so gut kennen, um mit den passenden Methoden das Beste herausholen zu können.

Im breiten Spektrum der Methoden, ob qualitative oder quantitative, gibt es meistens ein passendes „Werkzeug“ oder eine „Werkzeugkombination“ für jedes Projekt oder bei Bedarf kann man auch eine eigene Variation entwickeln, so wie Charmaz (2006), Breuer (2010a), Pace (2012), u.a. Ich war auf der Suche nach einer Methodologien, die die Brücke zwischen Alltagswissen und wissenschaftlich generiertem Wissen überschreitet eine, die alle Aspekte der Forschung (wissenschaftliche als auch menschliche) nicht nur berücksichtigt, sondern diese thematisiert und ermöglicht, weitergehende Informationen daraus zu gewinnen. Schließlich bin ich zufrieden, eine solche Kombination an Methoden gefunden zu haben, die mir schlüssige und konsistente Resultate einbrachte und mir gleichzeitig erlaubte, meine Geschichte so authentisch zu kommunizieren: „*Thinking Like An Ethnographer*“ bzw. „*Writing Like a Novelist*“ (Ellis 2004: 333ff.).

Bevor ich in meine Methodologien gut eingearbeitet war, gab es viele Momente der Verzweiflung, denn ich wollte einen pragmatischen Beitrag zur Wissenschaft leisten, indem ich sowohl mein empirisches als auch mein akademisches Wissen mit der Welt teile, so wie Ellis Studentin Judy Perry äußerte: „[...] *I don't want to tell other peoples' [sic!] stories*“ (Perry 2001, zitiert nach: Ellis 2004: 128). Ich bin diejenige Person, die am besten mein Forschungsfeld kennt, und wegen meiner Ausbildung qualifiziert, das Geschehen im Setting wissenschaftlich zu betrachten.

Aus diesem Grund denke ich, dass man sich nicht von Kritik, Schwierigkeiten oder Einschränkungen einschüchtern lassen sollte, mittels einer gut fundierten und angewendeten Methodologie sind viele Themen bearbeitbar. Die Legitimität der Studie liegt in der richtigen

Ausführung der Methode, deren Akzeptanz ist von der subjektiven Perspektive und persönlichen Meinung der RezipientInnen abhängig.

Während ich über die Methoden und Herausforderungen, ein so naheliegendes Thema wissenschaftlich angemessen zu behandeln, nachdachte, musste ich mich auch mit dem ethischen Dilemma auseinandersetzen, das eine solche Studie impliziert.

5.1 Ethische Auseinandersetzung

Während der Ausführung meiner Studie zog ich verschiedene Meinungen in Betracht, vor allem jene, die ethisch begründet waren. Einer der häufigsten Kritikpunkte, die ich zu hören bekam, war: „Es ist ethisch nicht vertretbar, über die eigenen Kinder zu schreiben, sie können nicht selbst darüber entscheiden und in Zukunft einen Nachteil daraus erleiden.“

Solche Äußerungen gaben mir viel zu denken. Um jegliches Eindringen in das Leben der Kinder und jener Leute, die ihnen nah sind, zu vermeiden und damit ihre Privatsphäre zu schützen, anonymisierte ich das Tagebuch und machte es mir zur Bedingung, dieses neutral und wissenschaftlich zu verfassen. Im Setting versuchte ich immer, auf die Bedürfnisse der Kinder einzugehen, mit einer kinderfreundlichen und pädagogisch geeigneten Umgebung, die auf die Entwicklung und den Förderungsbedarf der Kinder Rücksicht nimmt, ganz nach Tracy: *„Um das systematische Wissen zu erwerben, das all dies ermöglicht, bedarf es eigentlich nur einer Voraussetzung: einer aus Lernerperspektive interessanten und wahrnehmbaren sprachlichen Umgebung. Einfacher könnten es Kinder uns eigentlich nicht machen!“* (Tracy 2007: 216).

Diese Leichtigkeit beim Lernen einer Sprache wurde oft in Frage gestellt, vor allem, weil es sich in meinem Fall um eine dritte Sprache handelt, die die Kinder von Geburt an erfahren sollten. Ich teile Tracys Meinung, dass man den Kindern zwar viele Inputs anbieten kann, was sie daraus letztlich aufnehmen, entscheiden sie jedes Mal von Neuem. Dennoch soll man nicht vergessen, dass Kinder neugierige Wesen sind, die man meistens unterschätzt. *„[...] mit welchen Mythen und Märchen Sie sich bei Ihrer künftigen Beschäftigung mit dem Spracherwerb und der Mehrsprachigkeit nicht mehr belasten müssen. Dazu zählen beispielsweise die Vorstellungen, dass frühe Mehrsprachigkeit etwas Unnatürliches, ja geradezu Ungesundes ist, dass Kinder dadurch überfordert und in ihrer Identitätsentwicklung gestört werden. Wir wissen heute, dass wir die Fähigkeiten und Wissbegierde von Kindern auch im Bereich der Sprache unterschätzt haben und dass wir Kinder daher nicht nur unterfordert, sondern auch unterfordert haben“* (Tracy 2007: 215).

Es war nicht meine Absicht zu zeigen, wie gut oder wie schlecht die Kinder eine Sprache können, sondern den Prozess zu beschreiben, wie die Kinder in einer solchen Lernumgebung, in der die Selbstbestimmung dominiert, vieles aufnehmen und dieses in ihr Wissensrepertoire sowie in ihre Identitätsbildung inkludieren. Die Kinder erkennen in solchen Angeboten die für sie attraktiven Herausforderungen und nehmen diese an. *„Klar ist damit auch, dass sich unser angeborenes Talent zum Spracherwerb nicht entfalten kann, wenn einem Kind die Indizien dafür fehlen, dass es überhaupt etwas zu erwerben gibt. Wir müssen Kindern Sprachen nicht Schritt für Schritt beibringen – das leisten sie glücklicherweise ganz alleine –, aber wir müssen ihnen durch kontrast- und variationsreichen Input Erwerbsaufgaben bieten, von denen sich ihr Gehirn immer wieder auf Neue herausgefordert fühlen kann“* (Tracy 2007: 215).

Diese Argumente verweisen auf der einen Seite auf die ethisch-pädagogischen Implikationen der Studie, auf der anderen Seite gibt es aber ethisch-persönliche Aspekte zu berücksichtigen. Um diese anzusprechen, redete ich mit den Kindern, wann immer möglich, offen über meine Arbeit. Trotzdem hatte ich Bedenken, ob ich den Kindern damit Gutes tue, wie die Studie ihr Leben prägen würde etc. Dazu gibt es sicherlich keine eindeutige Antwort, es wird sich erst im Laufe der Jahre zeigen. Dennoch bekam ich am Anfang dieses Jahres, als Bibi 10 Jahre alt war, ein Feedback, das für mich ein entscheidendes Argument für diese Forschung darstellt: Bibi erklärte ihrem Englischlehrer und uns später zu Hause (sinngemäß aus dem Gedächtnis reproduziert): „Ich bin stolz auf mich, dass ich gut Englisch kann. Was meine Eltern mit mir und meiner Schwester in Bezug auf Filmschauen machten, werde ich auch mit meinen Kindern tun ...“

Es mag keine wissenschaftliche Argumentation sein - die habe ich im Laufe der Studie präsentiert -, dennoch ist dies für mich eine Bestätigung, richtig gehandelt zu haben.

6. Ex Ante - Ex Post (Konklusion)

Nach den Ergebnissen meiner Forschung wird klar, dass die ursprüngliche Forschungsfrage, nämlich: „Wie erfahren Kinder mittels AVM eine zusätzliche Sprache?“, nicht eindeutig beantwortet wurde, auch wenn die Resultate konsistent und ergiebig sind. Diese Gefahr nahm ich, so wie alle WissenschaftlerInnen, die mit GTM arbeiten, in Kauf. Man geht aufgeschlossen und mit einer sehr offenen Frage ins Feld, beobachtet, wertet aus und lässt die Daten „sprechen“. Manchmal jedoch erzählen diese eine ganz andere Geschichte, als man vermutet hatte, aber genau darin liegt die Kunst der GTM, Theorien zu entdecken, die aus den Daten emergieren.

Es mag sein, dass meine anderen angewendeten Methoden der Autoethnografie, der Ethnomethodologie und des symbolischen Interaktionismus nicht für alle deutlich in der Auswertung und Interpretation der Daten zu erkennen sind, jedoch wurden diese drei Perspektiven in der Ausarbeitung der Daten integriert. Mit Hilfe dieser theoretischen Betrachtungsweisen konnte ich beobachten, dokumentieren und letztendlich herausfinden, was geschah, was die „wahre“ Bedeutung der verwendeten Symbole, der Rituale, der alltäglichen Interaktionen, der sozialen Wirklichkeit, der Handlungen und der Strategien im Setting waren und wie sie miteinander verbunden sind, wie sie sich gegenseitig beeinflussen und transformieren. All das repräsentiert das soziale Konstrukt meines Forschungsfeldes, in dem die globalen Strukturen und der lokale Sozialkonsens das Forschungsphänomen bestimmen und definieren (vgl. Charmaz 2006: 189).

In meinem Fall wäre das Produkt dieses kollektiven Prozesses hauptsächlich das Sich-Aneignen des Englischen von meinen Kindern. Es wird bewusst, dass dieses Aneignen eine pragmatische Reaktion seitens der Kinder war, die ich vor allem ihrer natürlichen Neugier, die Welt kennenzulernen, zuschreibe. „*Pragmatism assumes that people are active and creative. In pragmatist philosophy, meanings emerge through practical actions to solve problems, and through actions people come to know the world. Pragmatists see facts and values as linked rather than separate and truth as relativistic and provisional*“ (Charmaz 2006: 188). Durch Charmaz Definition des Pragmatismus kann ich die Ergebnisse der Analysen des Verhaltens

meiner Kinder als pragmatisch charakterisieren, das heißt, sie lernten Englisch als Reaktion auf die Notwendigkeit des Lösen eines Problems: Ich verstehe das Fernsehen nicht, deshalb eigne ich mir den Code an, um es verstehen zu können.

Dieses Verstehen innerhalb der AVM wurde mittels Bedingungen und Strategien dann in die Wirklichkeit übertragen. Solches Materialisieren der Sprache wurde von Autoren wie Garfinkel (1973/2012), Schütz/Luckmann (2003), Berger/Luckmann (1994), Bruner (2008) et al. thematisiert. Garfinkel (2012) beschreibt in einer Liste an Verhaltensweisen, basierend auf Schützs (1943) Aufsatz, die „Rationalität“. Er schlägt zehn Punkte vor, um die Rationalität in den Interaktionen im Alltag zu erkennen (vgl. Schütz 1943, zitiert nach: Garfinkel 2012: 51ff.). Durch die Gegenüberstellung zwischen der Bedeutung der „Rationalität“ und dem Verhalten meiner Kinder wurde mir klar, dass das, was real ist, als rational präsentiert wird, was als sinnvoll erscheint, abhängig von der Einstellung jedes Individuums. Für meine Kinder ist das Geschehen in ihrer Welt (AVM inklusive) real und macht Sinn, jede Aktion hat eine logische Reaktion. Ihre häufigste Verhaltensweise auf Englisch impliziert z.B. die logische Reaktion der Schwester. Daraus wird bewusst, dass für die Kinder das Interagieren bzw. Spielen auf Englisch ein rationales Verhalten darstellt.

Diese Rationalität entspricht der wirklichen Welt, sowohl materielle wie auch immaterielle Repräsentationen werden dort wiedererkennbar. Bruner spricht an, wie man durch die Sprache Dinge geschehen lassen kann, also dass z.B. Kinder durch eine Bitte Sachen erscheinen lassen können: *„Und dieses Etwas existiert in der wirklichen Welt, nicht nur in der Sprache“* (Bruner 2008: 76). Dieses „Existieren in der Wirklichkeit“ und dies als solches zu erleben, war ein entscheidender Faktor für das Erwerben des Englischen in meinem Setting, aber vor allem auch die Eigenmotivation, Englisch können zu wollen, um das Geschehen in den AVM zu verstehen. Die Summe aller Erfahrungen bildet die Verbindung mit meinen Kindern, durch Spracherleben wurde das Englisch zu einem Teil ihrer Identität bzw. ihres Selbst. *„Der Fokus auf das Spracherleben [...] rückt die subjektiven Erfahrungen von Sprecher_innen in den Mittelpunkt, um mehr über Fragen wie Motivationen zum Sprachenlernen oder den Zusammenhang zwischen Sprachen und Identitätskonstruktionen in Erfahrung zu bringen“* (Busch 2012: 20). Natürlich erfährt jede Person eine Sprache oder

eine Situation anders. *„Jede Darstellung von Spracherleben ist singulär [...] Zum einen geht es um das Verhältnis von Selbstwahrnehmung und Fremdwahrnehmung“* (Busch 2012: 18), aber durch die Selbst- bzw. Fremdwahrnehmung gelingt es einer Person, sich auch mit Inklusion ihrer Sprachen zu definieren, sich abzugrenzen und sich zu identifizieren, all das formiert ihre Persönlichkeit und Identität. *„Über Sprachideologien werden soziale, ethnische, nationale und andere Zugehörigkeiten konstruiert. In Bezug auf das sprachliche Repertoire bedeutet dies, dass die einschränkende Macht sprachlicher Kategorisierungen besonders dann wahrgenommen wird, wenn Sprache nicht wie selbstverständlich zur Verfügung steht, wenn Menschen zum Beispiel nicht als legitime Sprecher_innen einer bestimmten Sprache anerkannt werden oder sich selbst nicht als solche wahrnehmen“* (Busch 2012: 35f.).

Für eine offenere und gerechtere Definition der Anerkennung bzw. Kategorisierung eines Individuums durch den Gebrauch seines Sprachrepertoires schlug ich den Begriff der „inhärenten Sprache“ vor, ein Konzept, durch das einem Individuum bewusst wird, dass das, was es hat, ist, was es besitzt, dass ihm all dieses „gelernte Erbe“ ermöglicht, sich in dieser Sprache zu Hause zu fühlen (vgl. Herczeg 2006): Überall, wo sein Sprachrepertoire „passt“, hat er die Bedingungen dazu in sich. *„Genau darum geht es: diese Sprachbewusstheit zu entwickeln, eine Sprache mit den Augen einer anderen zu betrachten, sich bewusst zu werden, welche Irritationen hervorgerufen werden können, wenn man statt in einem gewohnten plötzlich in einem fremden Zimmer steht, oder in einem fremden Haus, und wahrnimmt, dass das mitgebrachte sprachliche Repertoire nicht »passt«. Sich der eigenen Heteroglossie bewusst werden heißt zugleich, sich besser in die von anderen Menschen hineindenken zu können“* (Busch 2012: 51f.).

Die inhärente Sprache inkludiert auch mehrsprachige Kontexte, in denen sogar die Sprachmischung als eigene Sprachvariation angesehen werden kann, da dies Menschen nur dann tun, wenn die InterlokutorInnen es erlauben. Es entwickelt sich daraus entsprechend dem Blitz-Prinzip eine effektivere Sprache, die auch einen Teil ihres Sprachrepertoires darstellt und letztlich Teil ihrer Sprachkompetenzen ist. *„Ist man nur dann wirklich mehrsprachig, wenn man sich wie zwei monolinguale Personen verhält, deren Sprachen nichts miteinander zu tun haben? Seltsamerweise wird von Mehrsprachigen immer wieder*

erwartet, dass sie sich so verhalten, als ob sie eigentlich doch (nur) monolingual wären. Sie sollen also entweder nur in der einen oder ausschließlich in der anderen Sprache reden. Aber ist das nicht eine geradezu absurde Erwartung? In etwa so, als ob man im Ernst sagen würde: Tun wir so, als ob wir vieles nicht wüssten! Die monolinguale Haltung, die meiner Frage zugrunde liegt, steht natürlich insbesondere dem Mischen von Sprachen kritisch gegenüber. Aber warum sollten sich mehrsprachige Menschen, wenn sie zusammentreffen, nur zweier brav getrennter Codes bedienen, wenn ihnen allen ein wesentlich umfangreicheres Repertoire zur Verfügung steht?“ (Tracy 2007: 52).

Das heißt, dass das Mischen Teil des Sprachrepertoires und folglich auch der Sprachkompetenz eines Individuums ist, und das bildet einen weiteren Faktor, der die Selbst- und Fremdwahrnehmung beeinflusst. Dieses Können wird auch Teil ihrer Identität und Gruppenzugehörigkeit in dem Sinn, dass man dann nicht nur ÖsterreicherIn oder MexikanerIn ist, sondern z.B. Austro-MexikanerIn, Afro-AmerikanerIn, Deutsch-KanadierIn, Franco-AmerikanerIn etc. Man ist die Summe seiner Sprachen, Erfahrungen und Erlebnisse, so wie Tracy über deutsche ImmigrantInnen berichtet, die mittlerweile 40 bis 60 Jahre in Amerika leben: *„Ein wichtiges Motiv für das Mischen von Sprachen besteht in der Bekundung von Solidarität mit einer Gruppe [...] Als Einwanderer standen sie in ihrem neuen Heimatland vor der Notwendigkeit, ihre soziale und kulturelle Identität neu zu definieren. Einerseits waren und sind sie weiterhin Mitglieder ihrer Ursprungskultur, andererseits nehmen sie nun aktiv an der Kultur ihrer neuen Heimat teil. Durch ihre Zweisprachigkeit können sie diese doppelte kulturelle Identität gut zum Ausdruck bringen“* (Tracy 2007: 53). Durch diese Annahme könnte man dann von bi-kulturellen bzw. multikulturellen Menschen sprechen. Nach der Perspektive von Tracy (2007) würde ich sowohl das Spanische, das Deutsche und das Englische meiner Kinder als inhärente Sprachen einstufen und sie als multikulturelle Menschen kategorisieren. Dies könnte den Eindruck erwecken, dass sie nirgendwo dazugehören, aber laut meinen Daten fühlten sie sich überall dort zugehörig, von wo sie die örtlichen Codes beherrschten und dadurch Teil dieser Umgebung sein konnten, was in Worten von Wittgenstein bedeuten würde: *„Die Grenzen [ihrer] Sprache bedeuten die Grenzen [ihrer] Welt“* (Wittgenstein 1963:89).

Glossar

AVM: Abkürzung für „Audiovisuelle Medien“.

Blitz-Prinzip: Metapher, mit dem physikalischen Phänomen des Blitzes vergleichbar: Das Individuum sucht den kürzesten Weg bzw. den mit dem geringsten Widerstand zur Kommunikation. Es handelt sich um alle „Abkürzungen“, die die Kommunikation effektiver gestalten lassen (siehe Kapitel 3.2.1.2).

EM: Abkürzung für „Ethnomethodologie“.

Erstsprache: Von manchen Autoren als Synonym für Muttersprache verwendet. Es ist die Sprache, die das Individuum zeitlich als erstes erwarb und/oder am besten beherrscht.

Fremdsprache: Zusätzliche Sprache, die sich das Individuum vor allem in schulischen Kontexten, nicht jedoch in der Frühkindheit aneignet.

GTM: Abkürzung für „Grounded Theory Methodology“.

Hauptsprache: Eine oder mehrere Sprachen im „Sprachrepertoire“ eines Individuums, in denen es sich mit Gewandtheit ausdrücken und interagieren kann.

Inhärente Sprache: Eine oder mehrere Sprachen, die einem Individuum als Teil seines Selbst kontextabhängig und je nach InterlokutorInnen reflexartig als erstes ins Bewusstsein kommen (siehe Kapitel 4.5.).

Kontextgebundene Ausdrücke: Symbole, die das Individuum in starker Verbindung mit einem Kontext erfuhr und die ihn prägten, sodass es künftig diese verwendet, auch wenn das angewandte Symbolsystem nicht das passende ist (siehe Kapitel 3.2.3.2).

Muttersprache: Sprache, in der das Individuum sich am wohlsten fühlt, auf grammatikalischer wie auch auf persönlicher Ebene.

Sprachrepertoire: Laut Busch (2012) ist es die Sammlung an sprachlichen Mitteln (Dialekte, Stile, Codes etc.), die einem Individuum für soziale Interaktionen zur Verfügung stehen (vgl. Busch 2012: 13f.).

Wald-Forest-Prinzip: Siehe „kontextgebundene Ausdrücke“.

Zweitsprache: Von manchen Autoren als Synonym für Fremdsprache verwendet, für andere auch eine zweite „Hauptsprache“, die sich das Individuum zu einem späteren Zeitpunkt aneignete oder auf dem „zweiten Platz“ bezüglich Qualität hinter der Erstsprache steht.

LITERATUR

- Abels, Heinz (2009): Wirklichkeit. Über Wissen und andere Definitionen der Wirklichkeit, über uns und Andere, Fremde und Vorurteile. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage.
- Abels, Heinz (2010): Interaktion, Identität, Präsentation. Kleine Einführung in interpretative Theorien der Soziologie. 5. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Althans, Birgit (2014): Notwendige Differenzbearbeitungen: Selbst- und Fremdbeobachtung im ethnographischen Schreiben. In: Tervooren, Anja/Engel, Nicolas/Göhlich, Michael/Miethe, Ingrid/Reh, Sabine (Hrsg.) (2014): Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern: internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung. Bielefeld: Transcript. S. 149-166.
- Ammon, Ulrich (Hrsg.) (2004): Sociolinguistics: an international handbook of the science of language and society. 1. 2. Auflage. Berlin: de Gruyter.
- Auernheimer, Georg (Hrsg.) (1984): Handwörterbuch Ausländerarbeit. Weinheim-Basel: Beltz.
- Austin, John L. (1962): How to Do Things with Words. London: Oxford University Press.
- Ayaß, Ruth/Meyer, Christian (Hrsg.) (2012): Sozialität in Slow Motion. Theoretische und empirische Perspektiven. Wiesbaden: Verlag Springer VS.
- Bartsch, Anne (2014): Emotionales Erleben. In: Wunsch, Carsten/Schramm, Holger/Gehrau, Volker/Bilandzic, Helena (Hrsg.) (2014): Handbuch Medienrezeption. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft. S. 207-221.
- Berg, Charles/Milmeister, Marianne (2011): Im Dialog mit den Daten das eigene Erzählen der Geschichte finden: Über die Kodiervverfahren der Grounded-Theory-Methodologie. In: Mey, Günter/Mruck, Katja (Hrsg.) (2011): Grounded Theory Reader. 2. Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden. S. 303-332.
- Berger, Peter L./Luckmann, Thomas (1994): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Berger, Peter L./Luckmann, Thomas (2003): La construcción social de la realidad. Buenos Aires: Amorrortu editores.

- Bergmann, Jörg R. (2015a): Harold Garfinkel und Harvey Sacks. In: Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/Steinke, Ines (Hrsg.) (2015): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 11. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag. S. 51-62.
- Bergmann, Jörg R. (2015b): Ethnomethodologie. In: Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/Steinke, Ines (Hrsg.) (2015): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 11. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag. S. 118-135.
- Bilandzic, Helena (2014): Immersion. In: Wünsch, Carsten/Schramm, Holger/Gehrau, Volker/Bilandzic, Helena (Hrsg.) (2014): Handbuch Medienrezeption. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft. S. 273-290.
- Bloomfield, Leonard (1973): Language. London – Aylesbury: Compton Printing.
- Blumer, Herbert (1973): Der methodologische Standort des symbolischen Interaktionismus. In: Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit 1. Symbolischer Interaktionismus und Ethnomethodologie. Hrsg. von einer Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (1973). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag. S. 80-146.
- Bodenmann, Guy/Perrez, Meinrad/Schär, Marcel/Trepp, Andrea (2004): Klassische Lerntheorien. Grundlagen und Anwendungen in Erziehung und Psychotherapie. Bern: Verlag Hans Huber.
- Breuer, Franz (2010a): Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis. 2. Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Breuer, Franz (2010b): Wissenschaftstheoretische Grundlagen qualitativer Methodik in der Psychologie. In: Mey, Günter/Mruck, Katja (Hrsg.) (2010): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden. S. 35-49.
- Breuer, Franz/Mey Günter/Mruck, Katja (2011): Subjektivität und Selbst-/Reflexivität in der Grounded-Theory-Methodologie. In: Mey, Günter/Mruck, Katja (Hrsg.) (2011): Grounded Theory Reader. 2. Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden. S. 427-448.
- Broszinsky-Schwabe, Edith (2011): Interkulturelle Kommunikation. Missverständnisse – Verständigung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Bruner, Jerome (1995): El habla del niño. Cognición y desarrollo humano. Barcelona: Paidós.
- Bruner, Jerome (1997): Sinn, Kultur und Ich-Identität. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme Verl. und Verl.-Buchh.

- Bruner, Jerome (2008): Wie das Kind sprechen lernt [Orig.: Child's Talk. Learning to use Language“, 1983]. Aus dem Englischen v. Urs Aeschbacher. Zweite ergänzte Auflage 2002, 1. Nachdruck 2008, Bern: Verlag Hans Huber.
- Bruner, Jerome (2010): Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación queda sentido a la experiencia. Barcelona: Gedisa.
- Busch, Brigitta (2003): Medien und Mehrsprachigkeit – Freiraum freies Radio. In: James, Allan (Hrsg.) (2003): Vielerlei Zungen. Mehrsprachigkeit + Spracherwerb + Pädagogik + Psychologie + Literatur + Medien. Klagenfurt: Drava Verlag. S. 224-251.
- Busch, Brigitta (2004): Sprachen im Disput. Medien und Öffentlichkeit in multilingualen Gesellschaften. Klagenfurt: Drava Verlag.
- Busch, Brigitta (2012): Das sprachliche Repertoire oder Niemand ist einsprachig. Vorlesung zum Antritt der Berta-Karlik-Professur an der Universität Wien. Klagenfurt – Wien: Drava Verlag.
- Buttaroni, Susanna (1997): Forum Sprache: Fremdsprachenwachstum. Sprachenpsychologischer Hintergrund und didaktische Anleitungen. Ismaning: Max Hueber Verlag.
- Charlton, M./Neumann-Braun, K. (1992): „Medienkindheit - Medienjugend“. Eine Einführung in die aktuelle kommunikationswissenschaftliche Forschung. München: Quintessenz Verlag.
- Charmaz, Kathy C. (1996): The search for Meanings – Grounded Theory. In: Smith, Jonathan A./Harré, Rom/Van Langenhove, Luk (Hrsg.) (1996): Rethinking Methods in Psychology. London: SAGE Publications. S. 27-49.
- Charmaz, Kathy C. (2000): Grounded Theory: Objectivist and Constructivist Methods. In: Denzin, Norman/Lincoln Yvonna (Hrsg.) (2000): Handbook of Qualitative Research. Thousand Oaks: Sage Publications. S. 509-535.
- Charmaz, Kathy C. (2006): Constructing Grounded Theory. A Practical Guide Through Qualitative Analysis. London: SAGE Publications.
- Charmaz, Kathy C. (2008a): Constructionism and the Grounded Theory Method. In: Holstein, James A./Gubrium, Jaber F. (Hrsg.) (2008): Handbook of Constructionist Research. New York: Guilford Press. S. 397-412.
- Charmaz, Kathy C. (2008b): Grounded Theory as an Emergent Method. In: Hesse-Biber, Sharlene N./Leavy, Patricia (Hrsg.) (2008): Handbook of Emergent Methods. New York: Guilford Press. S. 155-172.
- Charmaz, Kathy C. (2011a): Grounded Theory konstruieren. Kathy C. Charmaz im Gespräch mit Antony J. Puddephatt. In: Mey, Günter/Mruck, Katja (Hrsg.) (2011):

Grounded Theory Reader. 2. Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden. S. 89-107.

- Charmaz, Kathy C. (2011b): Den Standpunkt verändern: Methoden der konstruktivistischen Grounded Theory. In: Mey, Günter/Mruck, Katja (Hrsg.) (2011): Grounded Theory Reader. 2. Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden. S. 181-205.
- Charmaz, Kathy C./Bryant, Antony (2008): Grounded Theory. In: Given, Lisa M. (Hrsg.) (2008): The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods. Volumes 1&2. Thousand Oaks: SAGE Publications. S. 374-377.
- Chistolini, Sandra (2015): Kindererziehung nach Giuseppina Pizzigoni. Gegenspielerin Maria Montessoris und Begründerin einer femininen Pädagogik. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh.
- Chomsky, Noam (2006): Language and Mind (eBook). 3. Auflage. New York: Cambridge University Press.
- Cicourel, Aaron V. (2012): Die ambivalente Beziehung zwischen Ethnomethodologie, Konversationsanalyse und der Mainstream-Soziologie in Nordamerika: Ein persönlicher Bericht. In: Ayaß, Ruth/Meyer, Christian (Hrsg.): Sozialität in Slow Motion. Theoretische und empirische Perspektiven. Wiesbaden: Springer Verlag. S. 111-131.
- Clarke, Adele E. (2011a): „Für mich ist die Darstellung der Komplexität der entscheidende Punkt.“ Zur Begründung der Situationsanalyse. Adele E. Clarke im Gespräch mit Reiner Keller. In: Mey, Günter/Mruck, Katja (Hrsg.) (2011): Grounded Theory Reader. 2. Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden. S. 109-131.
- Clarke, Adele E. (2011b): Von der Grounded-Theory-Methodologie zur Situationsanalyse. In: Mey, Günter/Mruck, Katja (Hrsg.) (2011): Grounded Theory Reader. 2. Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden. S. 207-229.
- Corbin, Juliet M. (2011a): „Lernen konzeptuell zu denken“. Juliet M. Corbin im Gespräch mit César A. Cisneros-Puebla. In: Mey, Günter/Mruck, Katja (Hrsg.) (2011): Grounded Theory Reader. 2. Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden. S. 79-88.
- Corbin, Juliet M. (2011b): Eine analytische Reise unternehmen. In: Mey, Günter/Mruck, Katja (Hrsg.) (2011): Grounded Theory Reader. 2. Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden. S. 163-180.
- Corbin, Juliet M./Strauss, Anselm (2015): Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory. 4. Auflage, Thousand Oaks: Sage Publications.

- Corraza, Jennifer (2016): Der Begriff Muttersprache – Eine kritische Analyse anhand literarischer Sprachbiographien. Unveröff. Masterarbeit, Universität Wien.
- Cunningham-Andersson, Una und Andersson, Staffan (2007): Crecer con dos idiomas. Una guía práctica del bilingüismo [Orig.: Growing Up with Two Languages, 1999]. Aus dem Englischen von Remedios Diéguez Diéguez. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Denzin, Norman K. (2015): Symbolischer Interaktionismus. In: Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/Steinke, Ines (Hrsg.) (2015): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 11. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag. S. 136-150.
- Denzin, Norman/Lincoln Yvonna (Hrsg.) (2000): Handbook of Qualitative Research. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Dey, Ian (2005): Qualitative Data Analysis. A User-Friendly Guide for Social Scientists (eBook). Oxfordshire: Taylor & Francis Group.
- Dickopf, Karl (Hrsg.) (1992): Abitur Wissen: Englisch Französisch Latein. Augsburg: Weltbild Verlag.
- Dietrich, Rainer (2004a): Erstsprache – Muttersprache/First Language – Mother Tongue. In: Ammon, Ulrich (Hrsg.) (2004): Sociolinguistics: an international handbook of the science of language and society. 1. 2. Auflage. Berlin: de Gruyter. S. 305-311.
- Dietrich, Rainer (2004b): Zweitsprache – Fremdsprache/Second Language – Foreign Language. In: Ammon, Ulrich (Hrsg.) (2004): Sociolinguistics: an international handbook of the science of language and society. 1. 2. Auflage. Berlin: de Gruyter. S. 311-313.
- Ehlich, Konrad (2007): Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Bildungsforschung Band 11. Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.). Berlin.
- Ehlich, Konrad/Bredel, Ursula/Reich, Hans H. (2008): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Bildungsforschung Band 29/I. Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.). Berlin.
- Ehlich, Konrad/Bredel, Ursula/Reich, Hans H. (2010): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung – Forschungsgrundlagen - . Bildungsforschung Band 29/II. Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.). Berlin.
- Ellis, Carolyn (2004): The Ethnographic I. A Methodological Novel about Ethnography. Walnut Creek: AltaMira Press.
- Ellis, Carolyn/Bochner, Arthur P. (2000): Autoethnography, personal narrative, reflexivity: Researcher as subject. In: Denzin, Norman/Lincoln Yvonna (Hrsg.) (2000): Handbook of Qualitative Research. Thousand Oaks: Sage Publications. S. 733-768.

- Ellis, Carolyn/Adams, Tony E./Bochner Arthur P. (2010): Autoethnografie. In: Mey, Günter/Mruck, Katja (Hrsg.) (2010): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden. S. 345-357.
- Esser, Hartmut (2006): Sprache und Integration. Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Fanselow, Gisbert/Felix, Sascha W. (1987): Sprachtheorie. Eine Einführung in die Generative Grammatik. Band 2: Die Reaktions- und Bindungstheorie. Tübingen: A. Francke Verlag.
- Fisch, S.M. (2005): Children's Learning from Educational Television, Sesame Street and Beyond. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Flick, Uwe (2011): Triangulation. In: Mey, Günter/Mruck, Katja (Hrsg.) (2010): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden. S. 278-289.
- Flick, Uwe (2011): Triangulation. Eine Einführung. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Flick, Uwe (2015): Triangulation in der qualitativen Forschung. In: Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/Steinke, Ines (Hrsg.) (2015): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 11. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag. S. 309-318.
- Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/Steinke, Ines (Hrsg.) (2015): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 11. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Franceschini, Rita/Miecznikowski, Johanna (2004): Leben mit mehreren Sprachen. Vivre avec plusieurs langues. Sprachbiographien. Biographies langagières. 1. Auflage, Bern, Berlin: Verlag Peter Lang.
- Garfinkel, Harold (1967): Studies in Ethnomethodology. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Garfinkel, Harold (1973): Das Alltagswissen über soziale und innerhalb sozialer Strukturen. In: Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit 1. Symbolischer Interaktionismus und Ethnomethodologie. Hrsg. von einer Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (1973). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag. S. 189-262.
- Garfinkel, Harold (2012): Die rationalen Eigenschaften von wissenschaftlichen und Alltagsaktivitäten. In: Ayaß, Ruth/Meyer, Christian (Hrsg.): Sozialität in Slow Motion. Theoretische und empirische Perspektiven. Wiesbaden: Springer Verlag. S. 41-57.

- Garfinkel, Harold/Sacks, Harvey (1979): Über formale Strukturen praktischer Handlungen. In: Weingarten, Elmar/Sack, Fritz/Schenkein, Jim (Hrsg.) (1979): Ethnomethodologie. Beiträge zu einer Soziologie des Alltagshandelns. 2. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Verlag. S.130-176.
- Gebauer, Gunter/Wulf, Christoph (1998): Spiel – Ritual – Geste. Mimetisches Handeln in der sozialen Welt. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Giddens, Anthony/Fleck, Christian/Egger de Campo Marianne (2009): Soziologie. 3. Auflage. Graz-Wien: Nauser & Nauser Verlag.
- Given, Lisa M. (Hrsg.) (2008): The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods. Volumes 1&2. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Glaser, B. G. (1978): Theoretical sensitivity: Advances in the methodology of grounded theory. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Glaser, B. G. (1998): Doing grounded theory: Issues and discussion. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Glaser, Barney G. (2011a): Vierzig Jahre nach „The Discovery“: Grounded Theory weltweit. Barney G. Glaser im Gespräch mit Massimiliano Tarozzi. In: Mey, Günter/Mruck, Katja (Hrsg.) (2011): Grounded Theory Reader. 2. Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden. S. 53-67.
- Glaser, Barney G. (2011b): Der Umbau der Grounded-Theory-Methodologie. Barney G. Glaser unter Mitarbeit von Judith A. Holton. In: Mey, Günter/Mruck, Katja (Hrsg.) (2011): Grounded Theory Reader. 2. Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden. S. 137-161.
- Glaser, Barney G./Strauss, Anselm L. (1967/2006): The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research. New Brunswick – London: Aldine Transaction.
- Goffman, Erving (1956): The Presentation of Self in Everyday Life. Edinburgh: University of Edinburgh. Social Sciences Research Centre.
- Goffman, Erving (1972): Interaction Ritual. Essays on Face-to-Face Behaviour. Harmondsworth: Penguin Books.
- Herczeg, Petra (2006): Sprache als Erbe. Aufwachsen in mehreren Sprachen. Klagenfurt: Wieser Verlag.
- Hesse-Biber, Sharlene N./Leavy, Patricia (Hrsg.) (2008): Handbook of Emergent Methods. New York: Guilford Press.
- Hoffmann, Bernward (2003): Medienpädagogik: Eine Einführung in Theorie und Praxis. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh.

- Holstein, James A./Gubrium, Jaber F. (Hrsg.) (2008): Handbook of Constructionist Research. New York: Guilford Press.
- James, Allan (Hrsg.) (2003): Vielerlei Zungen. Mehrsprachigkeit + Spracherwerb + Pädagogik + Psychologie + Literatur + Medien. Klagenfurt: Drava Verlag.
- Karp, David A. (1996): Speaking of sadness. Depression, Disconnection, and the Meanings of Illness. New York: Oxford University Press.
- Kirch, Michael (2009): Englisch lernen mit dem Fernsehen. Eine Studie über die Eignung des Fernsehens im Rahmen des frühen Fremdspracherwerbs am Beispiel der Sendung Something Special. Münster: Waxmann Verlag.
- Knorr Cetina, Karin (2012): Die sythetische Situation. In: Ayaß, Ruth/Meyer, Christian (Hrsg.): Sozialität in Slow Motion. Theoretische und empirische Perspektiven. Wiesbaden: Springer Verlag. S. 81-110.
- Kuckartz, Udo (2014): Mixed Methods. Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren (eBook). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Lamnek, Siegfried (2010): Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. 5. Auflage. Weinheim-Basel: Beltz Verlag.
- Lanchec, Jean-Yvon (1980): Psicolingüística y pedagogía de los idiomas [Orig.: Psycholinguistique et Pédagogie des Langues. Presses Universitaires de France. Aus dem Französischen v. Ley de Planellas, María Rosa]. Barcelona: Planeta.
- Langlotz, Miriam/Lehnert, Nils/Schul, Susanne (2014): SprachGefühl. Interdisziplinäre Perspektiven auf einen nur scheinbar altbekannten Begriff (eBook). Frankfurt am Main: Internationaler Verlag der Wissenschaften.
- Linebarger, D. L. (2001): „Summative evaluation of Dora the Explorer“ Part 1: Learning outcomes. Kansas City: KS: Media & Technology Projects, ABCD Ventures.
- Luhmann, Niklas (1992): Die Wissenschaft der Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Luhmann, Niklas (2002): Die Religion der Gesellschaft. Hrsg. von André Kieserling. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Mead, George H. (1934): Mind, Self, and Society. From the Standpoint of a Social Behaviorist. Chicago: University of Chicago Press.
- Mey, Günter/Mruck, Katja (Hrsg.) (2010): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden.

- Mey, Günter/Mruck, Katja (Hrsg.) (2011): Grounded Theory Reader. 2. Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Montanari, Elke (2005): Mit zwei Sprachen groß werden. Mehrsprachige Erziehung in Familie, Kindergarten und Schule. 4. Auflage. München: Kösel-Verlag.
- Montessori, Maria (1991): Das kreative Kind. Der absorbierende Geist [Orig.: La mente del bambino, 1952; zuerst ersch. als The Absorbent Mind, 1949]. Aus dem Italienischen v. Christine Callori di Vignale, hrsg. u. eingel. von Paul Oswald u. Günter Schulz-Benesch. 8. Aufl. Freiburg i.B. [u.a.]: Herder. (Schriften des Willmann-Instituts, München, Wien).
- Montessori, Maria (1994): Kinder lernen schöpferisch. Die Grundgedanken für den Erziehungsalltag mit Kleinkindern. Hrsg. und erläutert von Becker-Textor, Ingeborg. Freiburg, Basel, Wien: Verlag Herder.
- Piaget, Jean (1961): La formación del símbolo en el niño. Imitación, juego y sueño. Imagen y representación. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Piaget, Jean (1962): Comments on Vygotsky's critical remarks concerning *The Language and Thought of the Child*, and *Judgment and Reasoning in the Child*. Massachusetts: M.I.T. Press Verlag.
- Piaget, Jean (1968/1976): El lenguaje y el pensamiento en el niño. Estudio sobre la lógica del niño (I). Buenos Aires: Guadalupe.
- Piaget, Jean (1975): El mecanismo del desarrollo mental. Aus dem Französischen v. DelVal, Juan A (Hrsg.). Madrid: Editora Nacional.
- Piaget, Jean (1979): Psicología de la inteligencia [Orig.: La Psychologie de l'intelligence, Paris: Librairie Armand Colin. Aus dem Französischen v. Foix, Juan Carlos]. Buenos Aires: Psique.
- Piaget, Jean (1980): Das Weltbild des Kindes. Frankfurt/M – Berlin - Wien: Klett-Cotta im Ullstein Taschenbuch.
- Piaget, Jean (1983): Esquemas de acción y aprendizaje del lenguaje. En: Centre Royamout Pour une Science de l'homme. Teorías del lenguaje, teorías del aprendizaje: El debate entre Jean Piaget y Noam Chomsky. Barcelona: Crítica.
- Piaget, Jean (1990): Theorien und Methoden der modernen Erziehung. [Orig.: Psychologie et Pédagogie, 1969 und Six Études de Psychologie, 1964, Paris: Société Nouvelle des Éditions Gouthier]. Aus dem Französischen v. Wolfgang Teuschl. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Piaget, Jean (1992): Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde. Ungekürzte Ausgabe. München: Klett-Cotta im Deutschen Verlag.

- Piaget, J./Inhelder, B. (2007): *Psicología del niño*. Décima Edición. Madrid: Morata.
- Przyborski, Aglaja/Wohlrab-Sahr, Monika (2014): *Qualitative Sozialforschung*. Ein Arbeitsbuch. 4. Auflage. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Riemann, Gerhard (2011): *Grounded theorizing* als Gespräch: Anmerkungen zu Anselm Strauss, der frühen Chicagoer Soziologie und der Arbeit in Forschungswerkstätten. In: Mey, Günter/Mruck, Katja (Hrsg.) (2011): *Grounded Theory Reader*. 2. Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden. S. 405-426.
- Ronjat, Jules (1913): *Le développement du langage observé chez un enfant bilingue* Paris: Champion.
- Rosenthal, Gabriele (2014): *Interpretative Sozialforschung*. Eine Einführung. 4. Auflage. Weinheim - Basel: Beltz Juventa.
- Saville-Troike, Muriel (2003): *The Ethnography of Communication*. An Introduction. 3. Auflage. Oxford: Blackwell Publishing.
- Schmidt, Siegfried J. (2005): *Lernen, Wissen, Kompetenz, Kultur*. Vorschläge zur Bestimmung von vier Unbekannten. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme Verlag.
- Schneider, Stefan (2003): *Frühkindliche Mehrsprachigkeit aus sprachwissenschaftlicher Sicht*. In: James, Allan (Hrsg.) (2003): *Vielerlei Zungen*. Mehrsprachigkeit + Spracherwerb + Pädagogik + Psychologie + Literatur + Medien. Klagenfurt: Drava Verlag. S. 11-48.
- Schneider, Stefan (2015): *Bilingualer Erstspracherwerb*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Schneider, Wolfgang L. (2008): *Grundlagen der soziologischen Theorie*. Band 1: Weber – Parsons – Mead – Schütz. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schütz, Alfred/Luckmann, Thomas (2003): *Strukturen der Lebenswelt*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Skinner, Burrhus F. (1992/2014): *Verbal Behavior*. Cambridge, Massachusetts: B.F. Skinner Foundation Reprint Series.
- Smith, Jonathan A./Harré, Rom/Van Langenhove, Luk (Hrsg.) (1996): *Rethinking Methods in Psychology*. London: SAGE Publications.
- Sperber, Dan (1979): *Rethinking Symbolism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Steinmüller, Ulrich (1984): *Muttersprache*. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.) (1984): *Handwörterbuch Ausländerarbeit*. Weinheim – Basel: Beltz. S. 241-244.

- Strauss, Anselm L. (2011): „Forschung ist harte Arbeit, es ist immer ein Stück Leiden damit verbunden. Deshalb muss es auf der anderen Seite Spaß machen.“ Anselm L. Strauss im Gespräch mit Heiner Legewie und Barbara Schervier-Legewie. In: Mey, Günter/Mruck, Katja (Hrsg.) (2011): *Grounded Theory Reader*. 2. Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden. S. 69-78.
- Strauss, Anselm/Corbin, Juliet (1996): *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung* [Orig.: *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*, 1990, SAGE Publications, Inc.]. Aus dem Amerikanischen v. Solveigh Niewiarra und Heiner Legewie. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Strauss, Anselm/Corbin, Juliet (2002): *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colección *Contus*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Strübing, Jörg (2014): *Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatischen Forschungsstils* (eBook). 3. Auflage. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Suzuki, Shinichi (2007): *Desarrollo de las habilidades desde la edad cero. Razones y fundamentos del método Suzuki* [Orig.: 1969, Japan: Shinichi Suzuki]. Aus dem Englischen v. Mariana Vera Raswan. México: EMDMUS (Editorial Mexicana de Educación Musical).
- Tarozzi, Massimiliano (2011): Vierzig Jahre nach „The Discovery“: *Grounded Theory weltweit*. Barney G. Glaser im Gespräch mit Massimiliano Tarozzi. In: Mey, Günter/Mruck, Katja (Hrsg.) (2011): *Grounded Theory Reader*. 2. Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden. S. 53-67.
- ten Have, Paul (2008): *Ethnomethodology*. In: Given, Lisa M. (Hrsg.) (2008): *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods*. Volumes 1&2. Thousand Oaks: SAGE Publications. S. 293-296.
- Tervooren, Anja/Engel, Nicolas/Göhlich, Michael/Miethe, Ingrid/Reh, Sabine (Hrsg.) (2014): *Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern: internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung*. Bielefeld: Transcript.
- Tracy, Rosemarie (2007): *Wie Kinder Sprachen lernen*. Tübingen: Narr. Francke Attempo Verlag.
- Truschkat, Inga/Kaiser-Belz, Manuela/Volkman, Vera (2011): *Theoretisches Sampling in Qualifikationsarbeiten: Die Grounded-Theory-Methodologie zwischen Programmatik und Forschungspraxis*. In: Mey, Günter/Mruck, Katja (Hrsg.) (2011): *Grounded Theory Reader*. 2. Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden. S. 353-379.
- Vygotsky, L. (1978): *Mind in Society*. Hrsg. von Michael Cole, Vera John-Steiner, Sylvia Scribner und Ellen Souberman. Cambridge (Massachusetts), London: Harvard University Press.

- Vygotsky, L. (1998): *Pensamiento y lenguaje. Comentarios críticos de Jean Piaget*. Buenos Aires: Fausto.
- Watzlawick, Paul/Bravelas, Janet B./Jackson, Don D. (2007): *Menschliche Kommunikation : Formen, Störungen, Paradoxien*. 11. Auflage. Mental Research Institute, Palo Alto, CA., Bern: Verlag Hans Huber.
- Weingarten, Elmar/Sack, Fritz/Schenkein, Jim (Hrsg.) (1979): *Ethnomethodologie. Beiträge zu einer Soziologie des Alltagshandelns*. 2. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Verlag.
- Willems, Herbert (2015): Erving Goffmans Forschungsstil. In: Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/Steinke, Ines (Hrsg.) (2015): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. 11. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag. S. 42-51.
- Wilson, Thomas P. (1973): Theorien der Interaktion und Modelle soziologischer Erklärung. In: *Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit* 1. Symbolischer Interaktionismus und Ethnomethodologie. Hrsg. von einer Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (1973). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag. S. 54-79.
- Winter, Rainer (2010): Symbolischer Aktionismus. In: Mey, Günter/Mruck, Katja (Hrsg.) (2010): *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden. S. 79-93.
- Wittgenstein, Ludwig (1963): *Tractatus logico-philosophicus. Logisch-philosophische Abhandlung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Wittgenstein, Ludwig (1986): *Philosophical Investigations*. Oxford: Basil Blackwell.
- Wittgenstein, Ludwig (2013): *Philosophische Untersuchungen*. 6. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Wunsch, Carsten (2014): Empathie und Identifikation. In: Wunsch, Carsten/Schramm, Holger/Gehrau, Volker/Bilandzic, Helena (Hrsg.) (2014): *Handbuch Medienrezeption*. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft. S. 223-241.
- Wunsch, Carsten/Schramm, Holger/Gehrau, Volker/Bilandzic, Helena (Hrsg.) (2014): *Handbuch Medienrezeption*. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.

JOURNALS UND PAPERS:

- Adams, Tony E./Holman Jones, Stacy (2011): Telling Stories: Reflexivity, Queer Theory, and Autoethnography. Cultural Studies ↔Critical Methodologies, Volume 11, Issue 2, 2011. SAGE Publications. S. 108-116. Download unter: URL <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1532708611401329?journalCode=cscs> [Stand: 21.03.2017]
- Anderson, Leon (2006): Analytic Autoethnography. Journal of Contemporary Ethnography, Volume 35, Number 4, August 2006. SAGE Publications. S. 373-395. Download unter: URL <http://journals.sagepub.com/action/doSearch?SeriesKey=jcec&AllField=Anderson+2006> [Stand: 21.03.2017]
- Asher, James J. (2009): The Total Physical Response (TPR). Review of the evidence. May, 2009. Los Gatos: Sky Oaks Productions. Download unter: URL http://www.tpr-world.com/mm5/TPRarticles/TPR_review_evidence.pdf [Stand: 23.03.2017]
- Bruner, Jerome (1991): The Narrative Construction of Reality. Critical Inquiry 18, 1991. University of Chicago. S. 1-21. Download unter: URL <https://philpapers.org/rec/BRUTNC> [Stand: 29.03.2017]
- Bruner, Jerome (1997): Celebrating Divergence: Piaget and Vygotsky. Human Development, March/April 1997, 40, 2, ProQuest. Basel: S. Karger. S. 63-73. Download unter: URL https://www.researchgate.net/publication/245625403_Celebrating_Divergence_Piaget_and_Vygotsky [Stand: 22.03.2017]
- Bruner, Jerome (2004): Life as Narrative. Social Research, Volume 71, Number 3, 2004. S. 691-710. Download unter: URL http://ewasteschools.pbworks.com/f/Bruner_J_LifeAsNarrative.pdf [Stand: 29.03.2017]
- Bueno, Juan J./Clemente, María (1991): El lenguaje de los niños de 3 a 10 años desde la perspectiva funcional. Comunicación, Lenguaje y Educación, 9, 1991. S. 31-46. Logroño: Universidad de Rioja. Download unter: URL <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=126211> [Stand: 23.03.2017]
- Bühmann, Dörthe/Trudell, Barbara (2008): Mother Tongue Matters: Local Language as a Key to Effective Learning. Section for Inclusion and Quality Learning Enhancement Division for the Promotion of Basic Education Education Sector UNESCO. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Download unter: URL <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001611/161121e.pdf> [Stand: 29.03.2017]
- Busch, Brigitta (2010): Die Macht präbabylonischer Phantasien. Ressourcenorientiertes sprachbiographisches Arbeiten. Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik, LiLi 40, 2010, Universität Siegen. S. 58-82. Download unter: URL http://heteroglossia.net/fileadmin/user_upload/busch2010_Lili.pdf [Stand: 23.03.2017]
- Campo Terner, Lilia A. (2010): Relación entre el desarrollo personal social y los procesos evolutivos vinculados con el aprendizaje escolar en las áreas del lenguaje y la cognición. Psicogente, 13 (23), Junio 2010. Barranquilla: Universidad Simón Bolívar. S.

- 88-99. Download unter: URL <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3661428.pdf> [Stand: 23.03.2017]
- Chamberlain-Salaun, Jennifer/Mills, Jane/Usher, Kim (2013): Linking Symbolic Interactionism and Grounded Theory Methods in a Research Design: From Corbin and Strauss' Assumptions to Action. SAGE Open, Volume 3, Issue 3, September 2013. SAGE Journals. Download unter: URL <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/2158244013505757> [Stand: 23.03.2017]
 - Charlton, M./Neumann-Braun, K. (1990): Spracherwerb und Mediengebrauch. Schriftenreihe: Skript Oralia, Band 27. Tübingen: Narr.
 - Charlton, M./Neumann-Braun, K./u.a. (1990): Medienrezeption und Identitätsbildung. Kulturpsychologische und kulturosoziologische Befunde zum Gebrauch von Massenmedien im Vorschulalter. Schriftenreihe: Skript Oralia, Band 28. Tübingen: Narr.
 - Corbin, Juliet/Strauss, Anselm (1990): Grounded Theory Research: Procedures, Canons and Evaluative Criteria. Zeitschrift für Soziologie, 1990, Jg. 19, Heft 6. S. 418-427. Download unter: URL <http://www.zfs-online.org/index.php/zfs/article/viewFile/2741/2278> [Stand: 21.03.2017]
 - Duncan, Margot (2004) Autoethnography: Critical appreciation of an emerging art. International Journal of Qualitative Methods 2004, Volume 3, Number 4. S. 28-39. Download unter: URL https://sites.ualberta.ca/~iiqm/backissues/3_4/pdf/duncan.pdf [Stand: 27.03.2017]
 - EFA Global Monitoring Report Team c/o UNESCO (2005): Education for All. Literacy for Life. EFA Global Monitoring Reports. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Download unter: URL <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001442/144270e.pdf> [Stand: 29.03.2017]
 - Ehlich, K. (2005): Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.). Download unter: URL https://www.bmbf.de/pub/bildungsreform_band_elf.pdf [Stand: 09.04.2016]
 - El Hussein, Mohamed/Hirst, Sandra/Salyers, Vince/Osuji, Joseph (2014): Using Grounded Theory as a Method of Inquiry: Advantages and Disadvantages. The Qualitative Report 2014, Volume 19, How To Article 13. S. 1-15. Download unter: URL <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR19/el-hussein13.pdf> [Stand: 23.03.2017]
 - Ellis, Carolyn (1991): Sociological Introspection and Emotional Experience. Symbolic Interaction, Volume 14, Number 1. Blackwell Publishing. S.23-50. Download unter: URL <http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/32282963/introspectionpdf.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1490607494&Signature=AHjgT8M%2BsgHmSLrw3uM6dtwN3lY%3D&response-content->

[disposition=inline%3B%20filename%3DSociological_Introspection_and_Emotional.pdf](#)
[Stand: 27.03.2017]

- Ellis, Carolyn (2001): With Mother/With Child: A True Story. Qualitative Inquiry, Volume 7, Number 5. SAGE Publications. S.598-616. Download unter: ULR https://www.researchgate.net/publication/254703852_With_MotherWith_Child_A_True_Story [Stand: 22.03.2017]
- Ellis, Carolyn/Adams, Tony E./Bochner Arthur P. (2011): Autoethnography: An Overview. Forum: Qualitative Social Research, Sozialforschung, Volume 12, Number 1, Article 10, January 2011. Download unter: ULR <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1589/3095> [Stand: 21.03.2017]
- Ellis, Carolyn/Adams, Tony E./Bochner Arthur P. (2015): Autoetnografía: Un panorama. Astrolabio, Número 14, 2015. Nueva Época. Córdoba. S. 249-273. Download unter: ULR <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/astrolabio/issue/view/1081> [Stand: 21.03.2017]
- Finger, Florencia (2013): La perspectiva etnográfica de la infancia. Algunos usos ritualizados del habla en situaciones de conflicto. EMIGRA Working Papers núm. 50. Universitat Autònoma de Barcelona. Download unter: ULR https://ddd.uab.cat/pub/emigrawp/emigrawp_a2007n50/emigrawp_a2007n50p1.pdf [Stand: 23.03.2017]
- Fisch, Shalom M. (2005): Children's learning from television. It's not just „violence“. Research, Television 18/2005 E. München: Internationales Zentralinstitut für das Jugend- und Bildungsfernsehen (IZI), Bayrischer Rundfunk. S. 10-14. Download unter: ULR http://www.br-online.de/jugend/izi/english/publication/television/18_2005_E/fisch.pdf [Stand: 23.03.2017]
- Gil Rojas, John S. (2011): Hacia una pedagogía del lenguaje desde la perspectiva creativa. Revista Lenguaje, número 28/2001. Cali: Universidad del Valle. S. 132-153. Download unter: ULR <http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/handle/10893/2708> [Stand: 23.03.2017]
- Glaser, Barney G. (2007): All is Data. The Grounded Theory Review: An international journal, Volume 6, Issue 2, March 2007. Mill Valley. S. 1-22. Download unter: ULR <http://groundedtheoryreview.com/2007/03/30/1194/> [Stand: 21.03.2017]
- Grellet, Carolina (2000): El juego entre el nacimiento y los 7 años: un manual para ludotecarias. Monografías familia y primera infancia, Monografía número 14/2000. Paris: UNESCO Sector de Educación. Download unter: ULR <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001213/121323So.pdf> [Stand: 23.03.2017]
- Goode, Erich (2006): Mixing Genres: It's a Floor Wax and a Whipped Topping!: The Ethnographic I: A Methodological Novel about Autoethnography by Carolyn Ellis. Review Essay. Symbolic Interaction, Volume 29, Number 2, Spring 2006. S. 259-263. Download unter: ULR http://www.jstor.org/stable/10.1525/si.2006.29.2.259?seq=1#page_scan_tab_contents [Stand: 23.03.2017]

- Guilar, Moisés E. (2009): Las ideas de Bruner: „De la Revolución Cognitiva“ a la „Revolución Cultural“. *Educere*, Volume 13, Number 44, enero-marzo, 2009. Mérida: Universidad de los Andes. S. 235-241. Download unter: ULR <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35614571028> [Stand: 23.03.2017]
- David Hayano (1979): Auto-Ethnography: Paradigms, Problems, and Prospects. *Human Organization*, Volume 38, Number. 1, Spring 1979 S.99-104. Download unter: ULR <http://sfaajournals.net/doi/abs/10.17730/humo.38.1.u761n5601t4g318v?code=apan-site> [Stand: 27.03.2017]
- Honer, Anne/Hitzler, Ronald (2015): Life-World-Analytical Ethnography: A Phenomenology-Based Research Approach. *Journal of Contemporary Ethnography*, Volume 44, Issue 5. SAGE Journals. S. 544-562. Download unter: ULR <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0891241615588589> [Stand: 23.03.2017]
- Kelle, Udo (2005): „Emergence“ vs. „Forcing“ of Empirical Data? A Crucial Problem of „Grounded Theory“ Reconsidered. *Forum: Qualitative Social Research*, Volume 6, Number 2, Art. 27, May 2005. Download unter: ULR <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/467> [Stand: 25.03.2017]
- King Linda (2003): Education in a multilingual world. UNESCO Education Position Paper 2003. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Download unter: URL <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129728e.pdf> [Stand: 29.03.2017]
- Kirkorian, Heather L./Wartella, Ellen A./ Anderson, Daniel R. (2008): Media and Young Children's Learning. *The Future of Children*, Princeton – Brookings. Children and Electronic Media, Volume 18, Number 1, 2008. Princeton University. Download unter: ULR <http://www.jstor.org/stable/20053119> [Stand: 23.03.2017] S. 39-61.
- Klieme, Eckhard (2004): Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen? Auszug aus *Pädagogik* 6, 2004. S. 10-13. Download unter: ULR http://www.studienseminar-koblenz.de/medien/pflichtmodule_unterlagen/2004/11/Bildungsstandards/Was%20sind%20Kompetenzen%20und%20wie%20lassen%20sie%20sich%20messen%20-%20Klieme.pdf [Stand: 21.03.2017]
- Mateu, Juan A. V. (1990): Deíxis y conocimiento. *Anales de Filología Hispánica, Revistas Científicas de la Universidad de Murcia*. Volume 5, 1990. S. 145-154. Download unter: ULR <http://revistas.um.es/analesfh/article/view/57701> [Stand: 23.03.2017]
- Méndez, Mariza (2013): La autoetnografía como un método de investigación: ventajas, limitaciones y críticas. *Colomb. Appl. Linguist. Journal*, June - December 2013, Volume 15, Number 2. Bogotá. S. 279 – 287. Download unter: ULR http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-46412013000200010&script=sci_abstract&tlng=es [Stand: 21.03.2017]

- Mruck, Katja/Mey, Günter (2005): Qualitative Forschung: zur Einführung in einen prosperierenden Wissenschaftszweig. In: Historical Social Research 30, 1. Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften, Social Science Open Access Repository. S. 5-27. Download unter: ULR <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssaar-50230> [Stand: 23.03.2017]
- Muni Toke, Valelia (2011): Deontological issues, language ideologies and reflexivity in linguistics. „Native“ competence vs scientific knowledge? Pragmatics and Society, 2:2, 2011. John Benjamins Publishing Company. S. 205-233. Download unter: ULR <https://philpapers.org/rec/TOKDIL> [Stand: 21.03.2017]
- Muni Toke, Valelia (2013): Native speaker: from idealization to politicization. Histoire Épistémologie Langage, tome 35, fascicule 2, 2013. S. 69-93. Download unter: ULR http://www.persee.fr/doc/hel_0750-8069_2013_num_35_2_3458 [Stand: 21.03.2017]
- Neubert, Stefan/Reich, Kersten/Voß, Reinhard (2001): Lernen als konstruktiver Prozess. In: T. Hug (Hrsg.): Die Wissenschaft und ihr Wissen. Baltmannsweiler - Hohengehren: Schneider Verlag. S. 253-265. Download unter: ULR http://www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/reich_works/aufsatz/reich_35.pdf [Stand: 21.03.2017]
- Ngunjiri, Faith W./Hernandez, Kathy-Ann C./Chang Heewon (2010): Living Autoethnography: Connecting Life and Research. Journal of Research Practice, Volume 6, Issue 1, Article E1, 2010. Published by AU Press, Canada. Download unter: ULR <http://jrp.icaap.org/index.php/jrp/article/view/241/210> [Stand: 21.03.2017]
- Olariu, Antonia (2007): Individuelle Mehrsprachigkeit und begriffliche Gegenüberstellung von: Erstsprache, Muttersprache, Zweitsprache und Fremdsprache. Philologica Jassyensia, Issue 2/2007. S. 301-306. Download unter: URL <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=80562> [Stand: 21.03.2017]
- Pace, Steven (2004): Building grounded theory. Issues and experience. Conference Paper. International Conference on Qualitative Research in IT & IT in Qualitative Research, 24-26 November 2004. Brisbane, Australia. Hosted by the Institute for Integrated and Intelligent Systems, Griffith University. Download unter: ULR <https://www.researchgate.net/publication/303971204> [Stand: 21.03.2017]
- Pace, Steven (2012): Writing the self into research: Using grounded theory analytic strategies in autoethnography. Text Special Issue No 13: Creativity: Cognitive, Social and Cultural Perspectives. Eds. Nigel McLoughlin & Donna Lee Brien, April 2012. Download unter: URL <http://www.textjournal.com.au/speciss/issue13/content.htm> [Stand: 18.03.2017]
- Rabkin, Gabriele / Elfert, Maren (o.J.): Sprachförderung von Migrantenkindern - Family Literacy in Hamburg. In Textor, Martin R. (Hrsg.) Das Kita-Handbuch. Würzburg. Download unter: URL <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1697.html> [Stand: 30.03.2017]
- Röbe, Edeltraud (2008): Medienbildung in der frühen Kindheit. Medien-Pädagogik, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg. Ausgabe 11/2008.

- Saniei, Andisheh (2011): Who Is An Ideal Native Speaker?! International Conference of Languages, Literature and Linguistics. IPEDR Volume 26. Singapore: IACSIT Press. S. 74-78. Download unter: URL <http://www.ipedr.com/vol26/16-ICLLL%202011-L00033.pdf> [Stand: 23.03.2017]
- Solder, Richard (2010): Mehrsprachigkeit erwünscht. Migranten lernen am besten Deutsch über den Umweg der Muttersprache. Wiener Zeitung, 15. Oktober 2010. Download unter: URL http://www.wienerzeitung.at/themen_channel/integration/gesellschaft/?em_cnt=225047 [Stand: 23.03.2017]
- Sotirin, Patty (2010): Autoethnographic Mother-Writing: Advocating Radical Specificity. Journal of Research Practice, Volume 6, Issue 1, Article M9, 2010. Published by AU Press, Canada. Download unter: URL <http://jrp.icaap.org/index.php/jrp/article/view/220/189> [Stand: 22.03.2017]
- Tilley-Lubbs, Gresilda A. (2014): Critical Autoethnography and the Vulnerable Self as Researcher. Multidisciplinary Journal of Educational Research, Volume 4. Number 3., October 2014. S. 268-285. Download unter: URL <http://hipatiapress.com/hpjournals/index.php/remie/article/view/1272> [Stand: 21.03.2017]
- Ulich, Michaela (o.J.): Elternbrief Deutsch. Wie lernt mein Kind 2 Sprachen, Deutsch und die Familiensprache? Hrsg. v. Staatsinstitut für Frühpädagogik IFP. München. Download unter: URL <http://www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/elternbriefdeutsch.pdf> [Stand: 23.03.2017]
- Vandewater, Elizabeth A./ Bickham, David S. (2004): The impact of educational television on young children's reading in the context of family stress. Journal of Applied Developmental Psychology, Volume 25, Issue 6, November-December 2004. Austin: Children's Digital Media Center, Human Development and Family Sciences. S. 717-728. Download unter: URL <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0193397304000784> [Stand: 21.03.2017]
- Wirtitsch, Manfred (2001): Macht und Sprache. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Hrsg.). Wien. Download unter: URL <http://www.eduhi.at/dl/MachtSprache.pdf> [Stand: 21.03.2017]

INTERNETQUELLEN:

- Integrationsseminar der Universität Koblenz-Landau (o.J.): Was ist für Sie eine „Muttersprache“? Wie grenzen sie hiervon eine „Fremdsprache“ und eine „Zweitsprache“ ab? Mainz. URL: <https://www.uni-koblenz-landau.de/de/landau/fb5/bildung-kind-jugend/iku/ressourcen/download/muttersprache-fremdsprache-zweitsprache/view> [Stand: 09.02.2017]
- Mutterspracherwerb (o.J.): Web&Lernen Bernd Reimann. Dieses Online-Bildungsangebot ist eine Website von: <http://www.weblernen.net> Dienstleistungen für Bildung und Internet. URL: <http://www.mutterspracherwerb.de/> [Stand: 30.03.2017]
- Language Proficiency Requirements for Pilots and Air Traffic Controllers acc. ICAO (International Civil Aviation Organisation) (o.J.): English for Aviation. English Language Training for the Aviation Industry. Edinburgh. URL: <http://www.englishforaviation.com/ICAO-requirements.php> [Stand: 30.03.2017]
- Leist-Villis, Anja (Oktober 2004): Information – Fortbildung – Netzwerk zur frühkindlichen Zweisprachigkeit. URL: <http://www.zweisprachigkeit.net/> [Stand: 30.03.2017]

Anhang

Abstrakt

Diese Studie beobachtet aus der Perspektive einer Mutter und Wissenschaftlerin den Gebrauch der englischen Sprache im Alltag zweier mehrsprachiger Kinder (Spanisch-Deutsch), die seit ihrer Geburt audiovisuelle Medien ausschließlich auf Englisch konsumieren. Diese Beobachtungen wurden in einem zweijährigen Tagebuch festgehalten, welches anhand der reflexiven Grounded Theory nach Breuer (2010) ausgewertet wurde. Für die Interpretation der Daten wurde eine Triangulation der Methoden angewendet, die aus symbolischem Interaktionismus, Ethnomethodologie und Autoethnographie besteht. Symbolischer Interaktionismus durchleuchtet die Interaktionen und die Bedeutung der dem Setting eigenen Symbole, während Ethnographie ermöglicht, den Alltag der Kinder methodisch zu erfassen. Mit Hilfe der Autoethnografie wurde die Rolle der Mutter und zugleich Forscherin thematisiert und reflektiert. Die resultierende Grounded Theory findet Anknüpfungspunkte in den Arbeiten von Bruner (2008/2010), Wittgenstein (1963/2013), Schütz/Luckmann (2003), Garfinkel (1967/1973), Berger/Luckmann (1994), Gebauer/Wulf (1998), Knorr Cetina (2012) und Kirch (2009) u.a.

Durch die Forschungserkenntnisse wurde der Einfluss der audiovisuellen Medien auf die Akquisition einer Sprache erkennbar, als geeignetes Medium für die Konsolidierung der Basis des Spracherwerbs und zu ihrer Aktivierung braucht es jedoch intermenschliche Interaktion. Durch den vermehrten Konsum von Phantasiefilmen verbanden die Kinder Englisch vor allem mit ihrer Phantasiewelt, die sie altersentsprechend als „real“ wahrnahmen. Durch die wiederholte Nutzung von kontextgebundenen, mittels audiovisuellen Medien erworbenen Ausdrücken kristallisierte sich ein Muster heraus, das in dieser Arbeit als „Wald-Forest-Prinzip“ (siehe Kapitel 3.2.3.2) bezeichnet wird. Englisch wurde als eine „inhärente Sprache“ (siehe Kapitel 4.5.) definiert, die zur Identitätsbildung der Kinder beitrug und einen selbstverständlichen Teil ihres „*Sprachrepertoires*“ (vgl. Busch 2012) darstellte, sodass sie dadurch effektiv, im Sinne des „Blitz-Prinzips“ (siehe Kapitel 3.2.1.2), kommunizieren konnten.

Abstract

This study observes from the perspective of a mother and scientist the use of the english language by two multilingual children (spanish and german), who have been consuming audiovisual media almost entirely in english. These observations were documented in a two-year diary, which was analyzed according to the Reflexive Grounded Theory by Breuer (2010). For interpreting the data a triangulation of methods were used, consisting of Symbolic Interactionism, Ethnomethodology and Autoethnography. Symbolic Interactionism screens interactions and symbols within the setting for their significance, Ethnography enables the researcher to capture the children's everyday life methodically. Using Autoethnography helped to address, examine and reflect the role of the investigator who is also the mother of the children. The resulting Grounded Theory is linked to the research of Bruner (2008/2010), Wittgenstein (1963/2013), Schütz/Luckmann (2003), Garfinkel (1967/1973), Berger/Luckmann (1994), Gebauer/Wulf (1998), Knorr Cetina (2012) und Kirch (2009) et al.

In view of the results of this study the consumption of audiovisual media had an impact on the acquisition of the english language, nevertheless interpersonal communication still was required for its use as a suitable language acquisition media for consolidating the basis of a language and its activation. Due to increased media consumption the children connected the english language particularly to their phantasy world, which according to their age they sensated as „real“. Through their repeated use of context-bound expressions which they learned from audiovisual media a pattern became visible, which was named „Wald-Forest-Prinzip“ (see chapter 3.2.3.2). English was identified as an „inherent language“ (see chapter 4.5.) which contributed to the formation of the children's identity and constituted itself as a natural part of their „language repertoire“ (see Busch 2012). As a consequence it enabled them to communicate effectively, which complied with the „Blitz-Prinzip“ (see chapter 3.2.1.2.).

VITA

Carola Koblitz

Geboren: am 08. November 1979 in Mexico Stadt

Forschungsinteressen

Medienpädagogik, Literacy, Mehrsprachigkeit und Multikulturalität, Qualitative Forschungsmethoden: Grounded Theory und Autoethnographie.

Ausbildung

(1998-2002): Studium und Abschluss als Magister der Sozialkommunikation an der Universidad Autonoma Metropolitana Campus Xochimilco, Mexiko Stadt.

(2008-2017): Doktoratsstudium am Institut für Publizistik- und Kommunikationswissenschaft der Universität Wien.

Berufliche Laufbahn

- (1997-1998): Universal Music, Public Relations-Assistant. Medien- und Öffentlichkeitsarbeit für Künstler als auch der Fanclubs.
- (1997-1999): Juan de Dios Balbi, PR-Agentur, Personal Manager. Repräsentation und PR-Betreuung diverser Musikgruppen.
- (2000): Zeitung “México Hoy”, Reporter. Redaktion der Sportabteilung, Spezialgebiet: Statistiken und Prognosen.

- (2000-2002): TV Azteca, Produktionen “Cosas de la Vida” y “Cuando seas mía”, Kundenbetreuung einer Talk-Show, Koordination und Aufsicht der Sets einer Fernsehserie.
- (2001-2003): Estilo Integral, Design und Kommunikation, Copy. Design und Korrektur der Öffentlichkeitskampagnen, Corporate Design, Bücher, Zeitschriften und allgemeine Öffentlichkeitsarbeit.
- (2008-2013): De CADA MES. Gründung, Redaktion, Entwicklung und Veröffentlichung des Magazins online auf Spanisch. www.decadames.com.
- (2010-2015): Asociación Española en Austria, Organisation der Aktivitäten für Kinder auf Spanisch.
- (2010-2015): Latinos Magazin, Chefredakteurin. Redaktion der Sektion Sport und der Kolumne “ConfusionES”.
- (2011): Redaktionelle Beiträge für das Onlineportal Migranten Media: <http://www.m-media.or.at/>
- (2012): Redaktionelle Beiträge für das mittlerweile eingestellte Onlineportal <http://www.latinosaustria.at/>.