



universität
wien

MASTERARBEIT

Titel der Masterarbeit

*„Ich lerne Deutsch, um mit meiner Familie sprechen zu können! -
Das Erlernen der deutschen Sprache als (Re-)Konstruktion einer
deutschen Teilidentität von Uruguayern mit deutschsprachigen
Vorfahren“*

Verfasserin

Julia Ruck, BA

angestrebter akademischer Grad

Master of Arts (MA)

Wien, 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 066 814

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Masterstudium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Betreuerin:

Prof. Mag. Dr. Renate Faistauer

DANKSAGUNG

Danke – und zwar ein ganz besonderer Dank – meiner Betreuerin Renate Faistauer, die mich immer wieder auf den rechten Weg zurückholte, für die intensive fachliche, wissenschaftliche und so überaus menschliche Betreuung.

Danke Alexander Kruckenfellner, ohne dessen Förderung und Unterstützung, nach Montevideo zurückzukehren, nicht nur diese Arbeit, sondern auch eine großartige Freundschaft nicht entstanden wären.

Danke Matilde Armand Ugon für die Vermittlung an InterviewkandidatInnen, ihr perfektes Spanisch, hilfreiche Korrekturen, die Aufnahme in ein wunderbares Heim sowie eine unvergessliche Zeit und Freundschaft in Montevideo.

Danke dem Goethe Institut Uruguay für die offenen Türen und die Möglichkeit sowohl an meiner Master-Arbeit, als auch an mir als Lehrerin und Mensch zu arbeiten.

Danke all den interviewten Personen für ihre Bereitschaft, ihre Geschichte mit mir zu teilen.

Danke der Universität Wien für ein KWA-Stipendium, das mir meinen Forschungsaufenthalt in Montevideo um vieles erleichterte.

Danke meinen Eltern für die Finanzierung meines Studiums und danke vor allem meiner Mutter für die geistige Unterstützung in all den Jahren, die Ermutigung, Chancen wahrzunehmen, mutig zu sein und Träume zu leben, für ein immerwährend offenes Ohr in guten als auch weniger guten Zeiten und nicht zuletzt den roten Korrekturstift.

Danke meiner Schwester Nora für ihre Hilfe in wissenschaftlichen Angelegenheiten aber besonders für ihr Verständnis, für die Unterstützung und Begleitung, meinen Weg zu finden und ihn stets weiterzugehen.

INHALTSVERZEICHNIS

Einleitung	1
Forschungsinteresse und Zielsetzung.....	2
Aufbau der Arbeit	3
Theoretische Grundlagen	5
1. Die deutschsprachige Migration nach Uruguay	5
1.1. Uruguays Geschichte – ein kurzer Abriss	6
1.1.1. Der Kampf um die Unabhängigkeit	6
1.1.2. Der Weg von der Unabhängigkeit ins 20. Jahrhundert	8
1.2. Das Einsetzen der europäischen Massenmigration nach Lateinamerika und Uruguay	12
1.2.1. Die europäische Emigration nach Lateinamerika.....	12
1.2.2. Mobilisierung europäischer Migranten	13
1.2.3. Die europäische Immigration nach Uruguay.....	15
1.3. Die deutschsprachige Emigration nach Uruguay	17
1.3.1. Erste Zeugnisse des Beginns der deutschsprachigen Emigration nach Uruguay.....	17
1.3.2. Uruguay als Asylland für deutschsprachige Kriegsflüchtlinge	20
2. Dimensionen der Identität: Von traditioneller Identität zur Multiplizität der Identitäten	25
2.1. Identität als Resultat eines Entwicklungsprozesses.....	26
2.2. Interaktionistische Identitätsmodelle.....	29
2.3. „Patchwork der Identitäten“	34
2.4. Personale und kollektive Identität	37
3. Sprache und Identität im Kontext von Migration	41
3.1. Migration und Mehrsprachigkeit.....	42
3.2. Sprache und Identität.....	48
3.2.1. Identität und Mehrsprachigkeit.....	51
3.3. Prestige von Sprachen	54
3.4. Sprachenpolitik in Uruguay.....	55
3.5. Umgang mit der Herkunftssprache in der Migration – Sprachverlust oder Sprachpflege?	57

Empirische Forschung	62
4. Forschungsdesign.....	62
4.1. Methode: Das qualitative Leitfadenterview	62
4.2. Feldgruppe, Feldzugang und Erhebungssituation	64
4.3. Auswertung: Qualitative Inhaltsanalyse.....	65
5. Analyse der Interviews.....	67
5.1. Vergleichende Analyse der Interviews.....	68
5.1.1. Migrations- und Familiengeschichte	68
5.1.2. Sprachgeschichte	71
5.1.3. Formen der Sprachverwendung und Sprachpflege	73
5.1.4. Identitätskonstitution und Identitätsarbeit	77
5.1.4.1. Persönliche, soziale und Ich-Identität	78
5.1.4.2. Identitätskonstitution in der Interaktion.....	81
5.1.4.3. Formen der Identitätsarbeit	84
5.2. Exemplarische Fallanalyse	94
5.2.1. Enrique	94
5.2.1.1. Migrations- und Familiengeschichte.....	94
5.2.1.2. Sprachgeschichte.....	95
5.2.1.3. Formen der Sprachverwendung und Sprachpflege	96
5.2.1.4. Identitätskonstitution und Identitätsarbeit.....	97
 Conclusio	 103
6. Überblick über die Forschungsergebnisse	103
7. Abschließende Gedanken und Ausblick	107
 Literatur	 109
Online Quellen	116
 Anhang	 117
Abstract	117
Liste der Interviews.....	118
Vorlagen Sprachenporträt	119
Interviewleitfaden Deutsch	120
Interviewleitfaden Spanisch.....	122
Landkarten	124
Lebenslauf.....	125

EINLEITUNG

Hier in Uruguay gibt es eigentlich keine wirklichen Uruguayer, weil die Spanier leider alle Ureinwohner getötet haben. Hier kommen wir alle von den Schiffen. Und irgendwie fühlen wir uns alle ein bisschen spanisch oder italienisch und ich fühle das mit dem Deutschen.¹ (Laura)

Dieses Zitat, mit dem die vorliegende Arbeit beginnen soll, stammt von einer meiner Schülerinnen in Uruguay, die mich in langen Erzählungen über ihre Familien- und Sprachgeschichten sowie ihren Bezug zur deutschen Sprache auf dieses Thema meiner Master-Arbeit gebracht haben.

Während meiner mehrmonatigen Lehrtätigkeit für Deutsch als Fremdsprache in Montevideo fiel mir immer wieder mit Verwunderung auf, dass die meisten meiner Schülerinnen und Schüler „typisch deutsche“ Familiennamen hatten. Sie schienen mir alle „typische Uruguayer und Uruguayerinnen“ zu sein – aber sie hatten deutsche Namen und wollten Deutsch lernen. Dieser Umstand erstaunte mich etwas und ich begann nachzufragen. Ich fand heraus, dass die meisten meiner Deutschlernenden deutschsprachige Vorfahren hatten; manche von ihnen besaßen sogar einen deutschen Pass und sahen es als ihre Pflicht an, als deutsche StaatsbürgerInnen Deutsch zu lernen, in ihren Familien wurde jedoch – so dachte ich anfangs – ausschließlich Spanisch gesprochen. Durch diese Entdeckung ergab sich schließlich mein Forschungsinteresse: Ich wollte herausfinden, welchen Teil das Deutsche im Leben dieser Personen spielt, wie und in wie weit sie sich mit der deutschen Sprache identifizieren.

Da ich mich im Laufe meines Studiums mit dem Thema Mehrsprachigkeit und Identität auseinandergesetzt und in zahlreichen Seminardiskussionen fasziniert festgestellt hatte, wie alle Sprachen, die ich selbst gelernt hatte, auf eine gewisse Art und Weise Teil von mir sind, stellte ich mir die Frage, ob diese Personen dies auch so empfänden, beziehungsweise, wie sich diese Verbindung zwischen Sprache und Identität darstellen lassen könnte.

¹ Acá en Uruguay no hay nadie que sea uruguayo realmente porque lamentablemente los españoles mataron a todos los indios. Acá veníamos todos del barco. Y es como que todos nos sentimos algo de español o italiano y yo siento eso del alemán. (Laura)

FORSCHUNGSINTERESSE UND ZIELSETZUNG

Das zentrale Forschungsinteresse dieser Master-Arbeit soll der Zusammenhang zwischen der deutschen Sprache und der Identität von deutschstämmigen uruguayischen Deutschlernenden mit spanischer Erstsprache sein. Anhand von leitfadengestützten qualitativen Interviews werden die Familien- und Sprachgeschichten, die Sprachverwendung des Deutschen und schließlich die Rolle der deutschen Sprache in der Identitätskonstitution einiger Deutschlernender exemplarisch erforscht.

Das Ziel der Arbeit ist, die Geschichten in einen historischen Kontext einzubetten und den Zusammenhang zwischen der deutschen Sprache und der Identität der befragten Personen mit Hilfe soziologischer Identitätstheorien zu analysieren. Von Interesse ist hierbei insbesondere die vergangene, gegenwärtige und zukünftig geplante Sprachverwendung der Interviewten, die Aufschluss über ihre deutschsprachige Teilidentität geben soll. Zentrale Fragen, die den Forschungsprozess stets begleiten, sind:

- 1) Ist die deutsche Sprache Teil der Identität von den interviewten uruguayischen Deutschlernenden mit deutschsprachigen Vorfahren?
- 2) Wodurch konstituiert sich die deutsche Teilidentität der interviewten uruguayischen Deutschlernenden mit deutschsprachigen Vorfahren?
- 3) Welche Identität weisen sich die interviewten uruguayischen Deutschlernenden mit deutschsprachigen Vorfahren selbst zu?

AUFBAU DER ARBEIT

Die Arbeit ist in zwei Teile gegliedert, in einen theoretischen sowie einen empirischen Teil, wobei ersterer die Grundlage für die empirische Forschung des zweiten Teils bildet.

Das erste Theoriekapitel dient als soziohistorischer Rahmen für die vorliegende Arbeit. und soll einen kurzen Einblick in die Geschichte Uruguays seit seiner Unabhängigkeit geben. Hierbei wird vor allem auf die Rolle Uruguays als Einwanderungsland und insbesondere die deutschsprachige Migration vor und nach der Zwischenkriegszeit des 20. Jahrhunderts genauer eingegangen, da zu dieser Zeit die größten Migrationsströme von Deutschland nach Uruguay stattfanden.

Im zweiten Kapitel werden einige für diese Arbeit zentrale Identitätstheorien skizziert. Dem Begriff der Identität und seiner Diskussion widmen sich zahlreiche Wissenschaftsdisziplinen. Da diese Arbeit jedoch einen soziolinguistischen Zugang wählt, sollen vor allem soziologische Identitätskonzepte diskutiert werden. Die Soziolinguistik impliziert einen Zusammenhang zwischen der Gesellschaft und der Sprache, also der Kommunikation, weswegen in diesem Teil insbesondere ein Schwerpunkt auf interaktionistische Identitätstheorien von George Herbert Mead und Erving Goffman gelegt wird. Die Vielschichtigkeit und Komplexität von Identität(en) arbeitet Heiner Keupp in seinem „Patchwork der Identitäten“ heraus, welches als weiterer Fokus für dieses zweite Theoriekapitel dient. Bei ihm wird Identität – oder eigentlich Identitäten – als multiples Konstrukt, das sich aus vielen, teils heterogenen Teilen zusammensetzt, dargestellt; es wird ihr dynamischer Charakter betont, bei deren ständiger Weiterentwicklung den Individuen eine konstruktive und aktive Rolle zukommt. Auch dieser Ansatz ist für die Arbeit ein sehr fruchtbarer, da die Auffassung vertreten wird, dass – wie in diesem Fall – Personen durch die Entscheidung, die deutsche Sprache zu lernen, selbst zu Akteuren in ihrer Identitätskonstitution werden und sie daher aktiv gestalten.

Das dritte und letzte Theoriekapitel, das sich mit Sprache und Identität im Kontext von Migration beschäftigt, versucht, die beiden vorangegangenen Teile zusammenzuführen. Hier wird der Frage nachgegangen, welche Formen des Umgangs mit Mehrsprachigkeit es in der Migration gibt und wie sich diese auf die Identität von Personen auswirken

kann. Ein weiterer Schwerpunkt dieses Kapitels wird dem zentralen Stellenwert der Sprache in der Identitätsbildung von Individuen gewidmet, wobei diesbezüglich auch auf die Rolle von Status und Prestige von Sprachen und deren Bedeutung für das Beibehalten oder Abwählen einer Sprache eingegangen wird. Im Zuge dessen wird die sprachpolitische Situation in Uruguay im Hinblick auf Mehrsprachigkeit knapp skizziert, bevor schließlich mehrere Formen des Umgangs mit der Herkunftssprache in der Migration dargestellt werden, die hier insbesondere in den Kontext der deutschsprachigen Migration nach Uruguay eingebettet werden.

Der zweite Teil der Arbeit widmet sich der empirischen Forschung, die im Frühjahr 2011 in Uruguay durchgeführt wurde. Nach einer Beschreibung des Forschungsdesigns werden zwölf Interviews mit deutschstämmigen Deutschlernenden im Sinne der qualitativen Inhaltsanalyse zuerst vergleichend und anschließend mit einem Beispiel exemplarisch analysiert. Die vergleichende Analyse umfasst die Beschreibung der verschiedenen Migrations-/Familien- und Sprachgeschichten sowie die Arten der Sprachverwendung und Sprachpflege, die die Interviewten ausüben. Exemplarisch werden schließlich einige Konzepte der Identitätskonstitution herausgearbeitet, um die unterschiedlichen Formen der Identitätskonstruktion und Identitätsarbeit aufzuzeigen. Ein Interview wird abschließend in seiner Gänze analysiert, um einen Einblick in ein Fallbeispiel der Identitätskonstitution eines Befragten zu gewähren.

Die Schlussfolgerungen fassen letztendlich Auffälligkeiten, Konstanten sowie Abweichungen der Interviews nochmals zusammen und halten allgemeine Gedanken zum Thema Mehrsprachigkeit und Identität in der Migrationssituation fest.

Die Literatur zur Geschichte Uruguays, zur Immigration aus den deutschsprachigen Ländern sowie zur uruguayischen Sprachenpolitik wurde teilweise in Montevideo selbst recherchiert. Direkte Zitate, die diesen Quellen entnommen sind, wurden von mir übersetzt. Gleiches gilt für jene Interviews, die auf Spanisch geführt wurden. Die spanischen Originalversionen befinden sich in den Fußnoten, die Markierung der Übersetzung wird nicht gesondert angeführt.

THEORETISCHE GRUNDLAGEN

1. DIE DEUTSCHSPRACHIGE MIGRATION NACH URUGUAY

Um den Zusammenhang zwischen Identität und Mehrsprachigkeit – die im Fall der vorliegenden Arbeit durch die Wanderung von Europa nach Südamerika bedingt war – zu klären, ist der soziohistorische Hintergrund der Migration, vor dem sich diese Phänomene abspielen, ein Faktor, der nicht ausgeklammert werden darf, da er zentrale Aufschlüsse über ihre Verbindungen und Interdependenzen geben kann. Wichtig ist hierbei nicht nur die Migration an sich, sondern auch die sozialen und politischen Umstände, die sowohl im Herkunfts- als auch im Aufnahmeland herrschten, da diese möglicherweise einen bedeutenden Einfluss auf die (sprachliche) Entwicklung der EinwanderInnen hatten. Nur unter Berücksichtigung dieser gesellschaftlichen Rahmenbedingungen können die Verbindungen zwischen Sprache und Identität analysiert werden.²

Aus diesem Grund soll im folgenden Kapitel eine kurze Übersicht über die Geschichte Uruguays in Hinblick auf das Phänomen der Migration, und hier insbesondere der Migration aus den deutschsprachigen Ländern, gegeben werden. Begonnen wird bei der Unabhängigkeit Uruguays im 19. Jahrhundert, die zugleich den Beginn seiner Öffnung und somit das Einsetzen der Migration in das Land bedeutet. Im Anschluss daran wird ein Einblick in die Migration aus den deutschsprachigen Ländern sowie in die gesellschaftlichen Rahmensituationen, die die MigrantInnen in ihrer neuen Heimat vorfanden, gegeben. Abgeschlossen wird das Kapitel mit der heutigen Situation der Deutschen in Uruguay und ihren Organisationen.

² Nähere Informationen zum Zusammenhang von Sprache und Identität finden sich in Kapitel 3

1.1. URUGUAYS GESCHICHTE – EIN KURZER ABRISS

1.1.1. DER KAMPF UM DIE UNABHÄNGIGKEIT

Nach der Kolonialisierung Südamerikas durch die Spanier und Portugiesen war das Territorium des heutigen Uruguays seit 1777 Teil des spanischen Vizekönigreichs *Río de la Plata*³ mit Regierungssitz in Buenos Aires.⁴ Im Zuge der Mai-Revolution im Jahr 1810 in Buenos Aires erklärten die Vereinigten Provinzen des Río de la Plata ihre Unabhängigkeit von der spanischen Krone –Uruguays Unabhängigkeit ließ jedoch noch auf sich warten. Das Gebiet wurde von den Portugiesen und später den Brasilianern besetzt, die dortige Bevölkerung strebte jedoch nach Souveränität. Die Unabhängigkeitskämpfe waren vorerst noch erfolglos, dennoch konnte der Wunsch nach Eigenständigkeit nie gänzlich untergraben werden, sodass im Jahr 1825 ein geheim formierter Befreiungstrupp der *Treinta y Tres Orientales* die Brasilianer schließlich verdrängten (vgl. Narancio 1992: 239-254).

Die *Banda Oriental*⁵ – wie Uruguay damals genannt wurde – schloss sich vorerst wieder als unabhängige Region an die Vereinten Provinzen des Río de la Plata an, woraufhin Brasilien Buenos Aires den Krieg erklärte. Schließlich wurde das Gebiet mit britischer Hilfe in einen eigenständigen Pufferstaat zwischen den beiden Großmächten verwandelt, der 1830 endlich seine eigene uruguayische Verfassung erhielt, welche immerhin neunzig Jahre lang gelten sollte (vgl. Narancio 1992: 333-335, Schonebohm 2010: 43). Die Unabhängigkeit wurde von den beiden benachbarten Großmächten im Frieden von Rio de Janeiro zwar 1828 anerkannt, was jedoch nicht hieß, dass sie sich während der nächsten Jahrzehnte weiterhin immer wieder in die internen Angelegenheiten Uruguays einzumischen versuchten (vgl. Bruns 2010: 38-41; Vogel 1992a: 345, Narancio 1992: 288-292; 313-315).

³ Der *Río de la Plata* bezeichnet die Flussmündung der Flüsse *Paraná* und *Uruguay* und stellt die Grenze zwischen Argentinien und Uruguay dar, deren Hauptstädte Buenos Aires und Montevideo sich beide an der Mündung befinden. Diese Flussmündung wurde zum Namensgeber für das spanische Vizekönigreich und steht heute auch für die Region um Buenos Aires und Montevideo.

⁴ Zur näheren geographischen Verortung findet sich im Anhang dieser Arbeit eine Landkarte.

⁵ *Banda Oriental* (auf Deutsch: östliche Seite) bezeichnete das Gebiet östlich des *Río de la Plata* – das heutige Uruguay.

Montevideos Wirtschaft erfuhr nicht zuletzt wegen seiner günstigen geographischen Lage – das heißt dank seines großen Hafens am Río de la Plata – einen Aufschwung und der Exporthandel mit Fleisch und Wolle florierte. Die Zahl der Rinder und Schafe in Uruguay überstieg die der Menschen, die im Jahr 1835 bei 130.000 lag, bei weitem (vgl. Vogel 1992a: 354). Trotz der gering scheinenden Bevölkerung hatte sich die EinwohnerInnenzahl in den 1830ern und 1840ern in der Hauptstadt, welche zugleich immer anziehender für europäische ImmigrantInnen wurde, verdoppelt. 1843 sollten diese schon zwei Drittel der BewohnerInnen Montevideos ausmachen und eine tragende Rolle im Handel sowie im kulturellen Leben spielen.

Das Wirtschaftswachstum brachte nach der hart erkämpften Unabhängigkeit zwar mehr Reichtum für die Region, aber noch lange keine politische Stabilität. Der Kontrast zwischen der Stadt- und der Landbevölkerung spiegelte sich politisch in zwei opponierenden Parteien wider: den *Blancos*, die die traditionelle Landbevölkerung repräsentierten und den *Colorados* – die Partei der städtischen Elite. Die Zeit bis 1868 war von einem wirtschaftlichen und politischen Auf und Ab geprägt, welches sich in einem steten Kommen und Gehen von *caudillos*, den „starken Männern“ an der Spitze des Staates widerspiegelte (vgl. Vogel 1992a: 354-357; Vogel 1992b: 686-687).

Nach dem Ende der Ära der großen *caudillos* Uruguays erfuhr das Land während der Regierung Lorenzo Latorres (1876-80) erstmals eine gewisse politische Stabilität. „Jedenfalls legte Latorre das Fundament für den modernen Staat Uruguay mit einer stabilen, offenen, liberalen, säkularisierten und wohlgeordneten Gesellschaft.“ (Vogel 1992b: 691). Um für die ausländischen Investoren weiterhin attraktiv zu bleiben, war politische Stabilität eine wichtige Grundvoraussetzung. Uruguay war, wie die anderen Länder Lateinamerikas, zwar politisch unabhängig, blieb wirtschaftlich jedoch weiterhin vor allem von Europa abhängig (vgl. Bernecker 2007:46).

Die Bevölkerung Uruguays wuchs im Jahr 1886 auf 600.000 EinwohnerInnen an, was wiederum einen Zuwachs an KonsumentInnen, somit eine verstärkte Wirtschaftskraft und ein weiteres Wirtschaftswachstum mit sich zog. Die Region war nicht nur bei den aus Europa immigrierenden Arbeitskräften sondern auch bei den Investoren äußerst beliebt.

Die gewaltigen Veränderungen fanden in der radikalen Modernisierung der Stadtlandschaften ihren symbolhaften Ausdruck. Der Fortschritt Argentiniens und Uruguays wäre ohne die führende Rolle, die ihre Hauptstädte spielte, undenkbar gewesen. Buenos Aires und Montevideo waren die Einfuhrhäfen für ausländische Waren und Menschen zur Versorgung des jeweiligen Hinterlandes, und beide waren zugleich die wichtigsten Ausfuhrhäfen für einheimische Erzeugnisse. (Vogel 1992b: 725)

Uruguay entwickelte sich zum reichsten Land Südamerikas und Montevideo stieg gegen 1900 „zur blühendsten Metropole des Kontinents“ (Vogel 1992b: 692) auf. Dank großzügiger Infrastrukturinvestitionen vor allem seitens Großbritanniens verfügte die Stadt ab 1887 als erste Stadt des Kontinents über Elektrizität, sowie über Straßenbahnen, ein Eisenbahnnetz und einen modernen Hafen (vgl. Vogel 1992b: 692, Bernecker 2007: 50).

1.1.2. DER WEG VON DER UNABHÄNGIGKEIT INS 20. JAHRHUNDERT

Uruguay verließ das 19. Jahrhundert als eine Region, welche sich bis dahin noch kaum merkbar von einer vergleichbaren, wenig fortschrittlichen argentinischen Provinz unterschied. Im Laufe der folgenden Jahrzehnte entwickelte es sich jedoch zu einem Staat, der zu Recht mit den modernen Wohlfahrtsstaaten Europas verglichen werden konnte. Grund dafür waren einerseits die günstige wirtschaftliche Lage, andererseits auch die zahlreichen Sozialreformen, die in den kommenden Jahren durchgeführt wurden (vgl. Puhle 1996: 973-974). Einen beträchtlichen Beitrag zur wirtschaftlichen Prosperität trugen auch die vielen EuropäerInnen bei, die massenweise in Uruguay – und dort vor allem in und um Montevideo – ihr Glück und ein besseres Leben suchten und als Arbeitskräfte einen großen Teil an der Expansion des Agrarsektors sowie des Handels einnahmen (vgl. Oddone 1966: 15 und Hensel 2007: 96).

Ein Name prägte die Geschichte Uruguays im 20. Jahrhundert besonders: José Batlle y Ordóñez, dessen politische Ära als Zeit des *batllismo*⁶ in die Geschichtsschreibung einging. „Das moderne Uruguay hat endgültig im 20. Jh. mit José Batlle y Ordóñez

⁶ Der *batllismo* bezeichnet eine politische Strömung in Uruguay zu Beginn des 20. Jahrhunderts und geht auf den damaligen Präsidenten José Batlle y Ordóñez zurück, der ihr auch als Namensgeber diente.

begonnen“ (Puhle 1996: 983). Während seiner Präsidentschaft wurde eine „Politik der offenen Türen“ (Oddone 1966: 56) für europäische ArbeitsimmigrantInnen betrieben, welche wiederum ein Stück ihrer Kultur und somit auch das Konzept der Gewerkschaften mit ins Land brachten (vgl. Vogel 1992b: 727). Sie gliederten sich bald in alle Gesellschaftsschichten ihrer neuen Heimat ein. Unter anderem waren auch viele ImmigrantInnen in der Arbeiterklasse zu finden, in der sich der Ursprung der Gewerkschaftskonflikte wiederfindet, die ab 1895 einsetzten. Dank ihnen konnte sich bald ein Bewusstsein für gerechte Arbeitsbedingungen in den Köpfen der Gesellschaft etablieren – ein Konzept das, wie viele andere mehr, Battle y Ordóñez die Basis seiner Politik lieferte (vgl. Oddone 1966: 52-56, Vogel 1992b: 727). Batlle stand von Anfang des neuen Jahrhunderts bis in die 1930er Jahre unter anderem für linksliberale politische und soziale Reformen sowie für Trennung von Kirche und Staat, Ausbau der Infrastruktur und Staatsinterventionen, um die Wirtschaftslage weiter zu verbessern. Unter die Reformen fallen die Einführung des Acht-Stunden-Tages für städtische ArbeiterInnen, Sozialversicherung, Altersrente, Mindestlohn für LandarbeiterInnen, Arbeitslosenunterstützung, bezahlter Urlaub, u.v.a.m. (vgl. Puhle 1996: 983-987).

Die Weltwirtschaftskrise von 1929 traf auch Uruguay – wenn auch nicht so hart wie viele andere Länder. Nichtsdestotrotz hatte die wirtschaftliche Instabilität Auswirkungen auf die Stabilität der politischen Situation, sodass es im Jahr 1933 zu einem Staatsstreich unter General Gabriel Terra, einem Opponenten des battlistischen Systems, kam. Er führte ein autokratisches Regime ein und sollte bis 1938 an der Macht bleiben, bis mit Alfredo Baldomir wieder ein vergleichsweise liberaler Politiker der *Colorados* gewählt werden konnte. Während Terras Zeit sollte es, wie in Kapitel 1.3.2 noch genauer ausgeführt wird, zu einer radikalen Zäsur, was die Migrationsströme nach Uruguay betrifft, kommen.

Ab den 1950er Jahren begann ein ökonomischer und politischer Wandel. Brachte die Zeit während und nach dem Zweiten Weltkrieg noch eine Konjunktur für die uruguayische Wirtschaft, brach diese nach 1955 drastisch ein und endete in der größten wirtschaftlichen Krise, die das Land in seiner Geschichte erlebt hatte (vgl. Daverio 1987: 31). Dies führte zu Spekulationsgeschäften, geringerer agrarischer Produktivität aufgrund weniger Geld und Investitionen, immer teurer werdenden Importen bei gleichzeitig immer geringeren Einnahmen für die stets weniger nachgefragten Exporte.

Damit einher gingen eine Vergrößerung des Staatsdefizits und Inflation, was wiederum in Arbeitslosigkeit und sinkenden Löhnen endete (vgl. Puhle 1996: 992, Daviero 1987: 31). Laut Puhle markierte diese Entwicklung „den Beginn der ökonomischen Lateinamerikanisierung Uruguays“ (Puhle 1996: 992), welches bis dahin noch als die „Schweiz des Kontinents“ und als Wohlfahrtsstaat westlichen Vorbilds gegolten hatte. Diese Zeit sollte nun ihr Ende finden.

Nach der langen Herrschaft des liberalen Flügels der *Colorados* verloren diese 1958 nach über 90 Jahren als Mehrheitspartei die Wahlen an ihren größten Konkurrenten, die *Blancos*, die mit ihren zahlreichen kurzfristigen Stabilisierungsversuchen jedoch ebenfalls keine ökonomische Verbesserung erzielen konnten (vgl. Puhle 1996: 993-994). Genauso wenig gelang es den *Colorados*, als sie 1972 mit Juan María Bordaberry wieder einen Präsidenten stellen konnten, das Land zu stabilisieren. Die Lage eskalierte derartig, dass ein Jahr später der Ausnahmezustand erklärt wurde, das Parlament durch den Präsidenten und das Militär aufgelöst und die Verfassung praktisch außer Kraft gesetzt wurde.

Dieses Abgleiten in ein autoritäres Regime kam nicht unangekündigt. Schon seit Ende der 1960er Jahre nahmen die Guerilla-Aktivitäten der *Tupamaros*, eine von Intellektuellen geführte marxistische nationale Befreiungsbewegung, zu. Die *Tupamaros* stellten die PolitikerInnen sowie deren Unfähigkeit und Korruption bloß, prangerten die Willkür der Militärs und den Sozialabbau an und gewannen damit immer breitere Sympathien unter dem Volk. Die Politik sah sich veranlasst, Repression und Zensur walten zu lassen und die Guerillaorganisation durch immer größere Vollmachten für Polizei und Militär zu bekämpfen. Dies ging so weit, dass Bordaberry 1972 im Kampf gegen die Bewegung umfassende Bürgerkriegsmaßnahmen der Armee autorisierte. Diese war aufgrund ihrer zahlreichen Sonderrechte schließlich so gestärkt, dass der Weg in den Autoritarismus nicht mehr aufzuhalten war (vgl. Puhle 1996: 996-997).

Aufgrund der Lethargie, der Fraktionierung und des Verfalls der etablierten politischen Kräfte, die die Institutionen und die Politik nicht mehr reformieren konnte, hatte die allmähliche Lateinamerikanisierung Uruguay jetzt auch politisch eingeholt, zu einem Zeitpunkt, als die bürokratisch-autoritären Militärregimes in voller Blüte standen. (Puhle 1996: 997)

Unter der Militärdiktatur brach die Industrie ein, die Verschuldung stieg genauso wie die soziale Ungleichheit, während der Lebensstandard weiterhin sank. Auch der Landwirtschaft ging es zunehmend schlechter, da die Konkurrenz der landwirtschaftlichen Produkte aus Australien und Neuseeland nicht mehr zu überbieten war und schließlich auch der europäische Markt wegbrach.

Das Terrorregime zwang einen großen Teil der Bevölkerung ins Exil, um nicht, wie so viele andere dem Regime opponierende Personen, Folter, Vertreibung und Mord zum Opfer zu fallen (vgl. Puhle 1996: 1001).

Das Militär musste ihr Scheitern schließlich selbst einsehen und leitete ab 1981 langsam einen Übergang zur Demokratisierung ein. Nach jahrelangen Verhandlungen und pseudodemokratischen Wahlen konnten im Jahr 1984 letztendlich die ersten überwiegend freien Wahlen stattfinden, aus denen die *Colorados* mit Julio Sanguinetti siegreich hervorgingen. Dass es überhaupt erst so weit kam, setzte ein Abkommen zur Amnestie für alle Militärs voraus, damit sie nicht wegen Menschenrechtsverletzungen oder anderer Akte der Willkür angeklagt werden könnten. Amnestie erließ Sanguinetti jedoch auch für alle politischen Häftlinge der Diktatur, inklusive der *Tupamaros*-Aktivisten, welche unter seiner Amtszeit wieder frei gelassen wurden (vgl. Puhle 1996: 1002-1004).

Trotz der Entwicklung von einem für die Region hoch entwickelten, vorbildhaften, reichen hin zu einem wirtschaftlich ums Überleben kämpfenden Land, schaffte es Uruguay zumindest politisch ein Vorbild zu bleiben und überragt insofern seine Nachbarn, da es eines der wenigen Länder Südamerikas ist, dass es schaffte, Anfang des 21. Jahrhunderts eine funktionierende Demokratie zu haben (vgl. Puhle 2007: 15).

1.2. DAS EINSETZEN DER EUROPÄISCHEN MASSENMIGRATION NACH LATEINAMERIKA UND URUGUAY

1.2.1. DIE EUROPÄISCHE EMIGRATION NACH LATEINAMERIKA

Während der spanischen Kolonialherrschaft in Südamerika war es all jenen, die nicht unter der spanischen Krone standen, verboten, deren Gebiete zu bereisen. Mit der Erlangung der Unabhängigkeit öffneten sich die neu gebildeten Nationalstaaten dem freien Waren- und Personenverkehr. So hieß es in der ersten Verfassung Uruguays von 1830 im Artikel 147: „Die Einreise eines jeden Individuums in das Gebiet der Republik, sein Aufenthalt in ihr, sowie die Ausreise mit seinen Besitztümern ist frei [...]“⁷ (PNUD Uruguay 2009: 24). Mit der Öffnung der Grenzen stand es den ersten ImmigrantInnen somit frei, sich in den ehemals kolonialisierten Gebieten anzusiedeln. Im Zuge der Industriellen Revolution im 19. Jahrhundert setzte eine regelrechte Massenemigration aus Europa ein. Die dortige Landwirtschaft wurde durch die neue Technologie modernisiert und sah sich aufgrund der Marktöffnung zunehmendem Konkurrenzdruck ausgesetzt. Die europäischen Städte mussten somit immer mehr arbeitssuchende Menschen aufnehmen. Jedoch fanden viele auch dort nicht das von ihnen erhoffte Glück, denn die sozialen Unterschiede unter der rapide wachsenden Bevölkerung wurden immer größer. Dank der Verbesserung der Verkehrstechnologie – das heißt dem massiven Ausbau von Eisenbahn- und Dampfschiffstrecken – war es nun auch für die breite Masse der EuropäerInnen möglich, transatlantische Reisen zu unternehmen (vgl. Fassmann 2007: 33-37, Daverio 1987: 17, Vogel 1992b: 724).

Die Motive für den Entschluss, ein neues Leben in Amerika zu beginnen, waren zwar sehr unterschiedlich, dennoch waren die meisten der AuswanderInnen ArbeitsmigrantInnen, die dem Elend in Europa entfliehen wollten. Sie erkannten, dass sie so ihr Glück selbst bestimmen konnten und machten sich aktiv auf die Suche nach einem besseren Leben. Die vorwiegenden Gründe für die Migration waren somit, Wohlstand, Karriere und politische/bürgerliche Freiheit zu finden (vgl. Fassmann 2007:

⁷ „Es libre la entrada de todo individuo en el territorio de la República, su permanencia en él y su salida con sus propiedades [...]“ (PNUD Uruguay 2009: 24)

37). Auch für Uruguay lassen zahlreiche Quellen den Schluss zu, dass es sich bei der Migration in dieses Land im Wesentlichen um Arbeitsmigration handelte.

Es kann nicht bestätigt werden, dass die uruguayischen Emigranten oder die angekommenen Immigranten vorwiegend von ethnischen, politischen oder kulturellen Faktoren veranlasst gehandelt hätten. Ohne die Präsenz all dieser Elemente abzustreiten, war das zentralste dennoch mit der Verbesserung der materiellen Existenzbedingungen verbunden. Aus diesem Grund kann man behaupten, dass die Migrationen in Uruguay vor allem Arbeitsmigrationen waren.⁸ (Portillo 1989: 3; vgl. auch Vogel 1992b: 724)

1.2.2. MOBILISIERUNG EUROPÄISCHER MIGRANTEN

Zwischen 1846 und 1932 verließen etwa 52 Millionen EuropäerInnen ihren Kontinent, wobei sich über ein Viertel von ihnen auf den Weg nach Lateinamerika machte (vgl. Parnreiter 2007: 57, PNUD Uruguay 2009: 8). Die Wahl des Ziellandes hing zumeist von den Informationen, die die zukünftigen AuswanderInnen in ihrer Heimat erhielten, ab. Diese wurden in Form von Zeitungen, Werbung seitens Kolonisations- oder Schifffahrtsgesellschaften, Briefen von bereits Ausgewanderten oder auch von staatlichen Stellen verbreitet (vgl. Hensel 2007: 100).

Über die Möglichkeiten einer Auswanderung wurden die Menschen damals oftmals von Agenten beraten. Diese erhielten ihr Geld zum einen von Landbesitzern der jeweiligen Länder, die Arbeiter für ihre Güter suchten. Manche dieser Agenten gingen ihrer Tätigkeit gewissenhaft nach und klärten die Auswanderungswilligen über die realen Bedingungen auf. Andere wiederum, unter ihnen vor allem diejenigen, die von den Schifffahrtsgesellschaften für jeden angeheuerten Passagier bezahlt wurden, versprachen das Blaue vom Himmel. (Finkelstein 2005: 20)

Im Fall von Uruguay spielte eine 1852 gegründete private Organisation, die *Sociedad Protectora de Inmigrantes*, welche in Europa Werbung für das Land machte und sich nach der Ankunft um Unterkunft und Arbeitsvermittlung kümmerte, eine maßgebliche Rolle. Zwar wurden auch Gesetze erlassen, die die Einreise von EuropäerInnen erleichtern sollten, jedoch waren es in Uruguay weniger staatliche sondern vielmehr

⁸ „No podría afirmarse que los emigrantes uruguayos o los inmigrantes llegados actuaran predominantemente determinados por factores étnicos, políticos o culturales. Sin negar la presencia de todos estos componentes, lo central estuvo vinculado al mejoramiento de las condiciones materiales de existencia. Por ello, es que puede afirmarse que las migraciones en Uruguay han sido fundamentalmente laborales.” (Portillo 1989: 3)

solche privaten Institutionen, die die Immigration vorantrieben (vgl. Daverio 1987: 22-23, Oddone 1966: 20).

Das erste in diesem Kontext erwähnenswerte Gesetz zur Ankurbelung der Immigration wurde 1890 verabschiedet und war ein erster Versuch einer staatlich organisierten und unterstützten Einwanderungspolitik. Jeder „aufrichtige und zur Arbeit geeignete Ausländer⁹“ (PNUD Uruguay 2009: 24) war dem Land willkommen, AsiatInnen, AfrikanerInnen und Roma und Sinti¹⁰ hingegen nicht (vgl. Seguí Gonzalez 1969: 83). Dennoch konnte das Gesetz selbst die Immigration nicht maßgeblich ankurbeln, sodass trotz seiner Einführung zumeist von einer *laissez-faire*-Einwanderungspolitik gesprochen wird (vgl. Oddone 1966: 60-61).

Auch wenn sich in den großen Migrationsströmen zahlenmäßig die meisten europäischen MigrantInnen in Argentinien, Brasilien und Chile niederließen, „nahm Uruguay [aufgrund seiner geringen EinwohnerInnenzahl] prozentual gesehen die meisten EinwanderInnen auf. Im Jahr 1843 bestand die Bevölkerung des Landes sogar zu 63 Prozent aus Ausländern.“ (Hensel 2007:95, vgl. Portillo 1989: 5, vgl. Oddone 1966: 15). Oddone illustriert diese Situation mit einem satirischen Vers aus einer Zeitung aus Buenos Aires:

All jene, die sich auf Französisch unterhalten möchten,
all jene, die sich auf Katalanisch, auf Baskisch,
auf jeglicher abstrusen Sprache unterhalten möchten,
und all jene, die nicht wissen, wer sie sind,
und sich in einer Posse wiederfinden möchten,
oder in einem merkwürdigen Museum
*die fahren noch heute nach Montevideo.*¹¹ (freie Übersetzung nach Oddone 1966: 15)

⁹ „todo extranjero honesto apto para el trabajo“ (PNUD Uruguay 2009: 24)

¹⁰ Im spanischen Original wird hier die Bezeichnung „individuos conocidos por bohemios o zingaros“ (Seguí Gonzalez 1969: 83) verwendet, also Individuen, die als *bohemios* oder *zingaros* bekannt sind. Das Wörterbuch der Real Academia Española (RAE) definiert *bohemio* einerseits als einen Lebensstil, der von den sozialen Normen und Konventionen abweicht, wie es üblicherweise KünstlerInnen zugeschrieben wird. Andererseits steht *bohemio* auch für *gitano*, was wiederum die Roma und Sinti bezeichnet. *Zíngaro* oder *cíngaro* wird ebenfalls als Synonym aus dem Italienischen für Roma und Sinti angeführt. (vgl. Wörterbuch der RAE, <http://www.rae.es/rae.html> (06.06.2012))

¹¹ Quien quiera hablar en francés

en catalán, en vascongado

todo idioma arrevesado

y que no sepa quién es

y hallarse en un entremés

o en un extraño museo

vaya hoy a Montevideo. (zitiert nach Oddone 1966: 15, Originalquelle nicht angegeben)

1.2.3. DIE EUROPÄISCHE IMMIGRATION NACH URUGUAY

Die Immigration nach Uruguay vollzog sich im Vergleich zu anderen Ländern Lateinamerikas relativ früh und verlief nicht gleichmäßig, sondern in regelrechten Einwanderungswellen. Daverio schlägt hierzu eine Einteilung in fünf Wellen vor (vgl. Daverio 1987: 18-21): die erste Welle zwischen 1830/1835 und 1842, die zweite von 1852 bis 1870, die dritte beginnend mit 1880 sollte 1889 enden, die vierte von 1905 bis 1914, sowie die fünfte und letzte zwischen 1919 und 1929. Für Puhle umfasst die „klassische Einwanderungsperiode“ (Puhle 1996: 977) die Jahre 1881 bis 1930 und somit die drei letzten Perioden nach Daverios Unterteilung. Gerade in der Zwischenkriegszeit von 1919-1930 kamen insgesamt über 195.000 MigrantInnen ins Land. Besonders in dieser „letzten spontanen Migrationsetappe“ (Oddone 1966: 59) verschob sich die Herkunft der EinwanderInnen. Kamen sie bisher vorwiegend aus Italien, Spanien und Frankreich, so sollten es jetzt vor allem OsteuropäerInnen und darunter auch viele Deutsche und ÖsterreicherInnen sein, die sich auf den Weg nach Uruguay begaben (vgl. Oddone 1966: 59, Daverio 1987: 21).

Einige Studien (vgl. Daverio 1987, Portillo 1989, Oddone 1966) zeigen auf, dass die europäischen EinwanderInnen der Grund für das massive Bevölkerungswachstum waren, das in Uruguay Mitte bis Ende des 19. Jahrhunderts stattfand. Andere Untersuchungen, wie zum Beispiel zur Migration in Uruguay können diese Annahme jedoch nicht bestätigen, da, beispielsweise im Vergleich mit Argentinien, der Anteil der EinwanderInnen an der restlichen Bevölkerung relativ gering ausfiel. Dem gegenüber führt Aguiar wiederum Statistiken an, die belegen, dass der Anteil der Migration auch nach 1930 (vor allem in den ersten zehn Jahren nach dem Zweiten Weltkrieg) tatsächlich noch bedeutenden Einfluss auf das Bevölkerungswachstum in Uruguay hatte (vgl. Aguiar 2007: 122-125). Er kritisiert jedoch die einseitige Darstellung der Migration nach Uruguay:

Uruguay überschätzte den demographischen Einfluss der Einwanderung und, indem weder die Rückwanderungsströme noch die ‚Zweischrittige Migration‘ berücksichtigt wurden, vernachlässigte es somit ihre Dynamik.¹² (Aguiar 2007: 124)

Aguiar argumentiert somit, dass in den meisten Arbeiten zur Migration in Uruguay die massive Auswanderung nicht berücksichtigt wurde. Dieser Fokus findet sich jedoch auch schon bei Oddone, der 1966 zahlreiche Statistiken über die Massenemigration in die Nachbarländer liefert. Trotz der offensichtlich geringeren Anzahl von ImmigrantInnen ist nicht abzustreiten, dass tatsächlich viele EuropäerInnen nach Uruguay kamen und auch dort blieben – wenn auch nicht alle so lang wie angenommen. Obwohl nach 1930 vergleichsweise kaum mehr EinwanderInnen ins Land kamen, brach die Immigration nicht vollständig ab, sie wurde in absoluten Zahlen bloß unbedeutender (vgl. Daverio 1998: 21). Aguiar setzt jedoch auch diesen Auffassungen Statistiken entgegen, die belegen, dass die Migration vielleicht zahlenmäßig tatsächlich eingebrochen war, ihr Anteil am Bevölkerungswachstum jedoch auch zwischen 1930 und Mitte der 1950er massiv war (vgl. Aguiar 2007: 123-124). Ein solches Zeugnis gibt auch Oddone ab, der die Einwanderung bis in die 1960er Jahre als massiv ansieht: „Der Prozess der massiven Immigration, so wie sie der liberale Staat entwarf und ermöglichte, steht nach den letzten Jahren an seinem Ende¹³“ (Oddone 1966: 60).

Ein Abkommen vom *laissez-faire* hin zu einer geregelten Politik fand zu Beginn des 20. Jahrhunderts statt. Im Unterschied zu den vorangegangenen Gesetzen waren es nun jedoch immer mehr Restriktionen, die den EinwanderInnen auferlegt wurden. In nicht allen Quellen wird das Thema der expliziten Beschränkung der Immigration aufgrund ethnischer oder nationaler Ursprünge behandelt, welches um die Jahrhundertwende begann, sich in den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts intensivierte und 1936 schließlich zu einem „Gesetz der Unerwünschten“¹⁴ führte (vgl. PNUD Uruguay 2009: 24-25, Oddone 1966: 60). Das Gesetz wurde unter dem Autokraten Gabriel Terra eingeführt und sah unter anderem ein Einreiseverbot für Leute mit wenig finanziellen

¹² „[...] Uruguay sobreestimó el impacto demográfico de la inmigración, y, al no entender los flujos de retorno ni los de *migración en dos pasos*, desatendió su dinámica.“ (Aguiar 2007: 124)

¹³ „El proceso de la inmigración masiva, al modo como la concibió y propició el Estado liberal, toca a su fin al cabo de estos años.“ (Oddone 1966: 60)

¹⁴ Die „ley de indeseables“ (Oddone 1966: 60) war bis 2008 in Kraft. Erst in diesem Jahr wurden alle diskriminierenden Elemente aus der Immigrationspolitik eliminiert. (vgl. PNUD Uruguay 2009: 25).

Ressourcen (so wie es beispielsweise für osteuropäische Juden der Fall war) vor (vgl. Facal Santiago 2002: 175, vgl. auch Seguí Gonzalez 1969: 71). Das Gesetz begann 1932 als Reaktion auf die stets größer werdenden Flüchtlingsströme aus Europa und wurde immer weiter verschärft. Die Immigrationspolitik schloss zunehmend Leute aus, die an geistigen oder nervösen Krankheiten litten, Vorbestrafte (ausgenommen politische Strafen), Leute, die nicht genug Kapital aufweisen konnten, etc. „Das Gesetz unterschied nicht mehr zwischen AuswanderInnen und Flüchtlingen und wirkte wie eine völlige Einwanderersperre“ (Wojak 2008: 440). Dennoch versiegte die Immigration nie ganz, da weiterhin viele EuropäerInnen meist auf illegale Weise ins Land einreisen konnten (vgl. Wojak 2008: 440).

1.3. DIE DEUTSCHSPRACHIGE EMIGRATION NACH URUGUAY

1.3.1. ERSTE ZEUGNISSE DES BEGINNS DER DEUTSCHSPRACHIGEN EMIGRATION NACH URUGUAY

Allgemein teilen Bernecker/Fischer (1992: 197-198) die deutsche Emigration in fünf Phasen ein. Die erste fand 1816/17 als Reaktion auf die europäische Hungerkrise statt, ab 1850 begaben sich in einer zweiten Auswanderungswelle fast 23.000 Deutsche auf den Weg nach Lateinamerika, da sie von der europäischen Agrarkrise getroffen wurden. Während der dritten Phase von 1866-1900 wurden in Spitzenjahren über 16.000 EmigrantInnen gezählt, die vierte Phase fand in der Zwischenkriegszeit statt, wobei zwischen 1920 und 1924 über 86.000 Leute das Land vor allem in Richtung Argentinien und Brasilien verließen. Die fünfte und letzte Phase löste als Folge des Zweiten Weltkriegs einen Flüchtlingsstrom von 75.000-90.000 Menschen nach Lateinamerika aus. Neben den klassischen Zielländern wie Brasilien und Argentinien nahm auch Uruguay zahlreiche deutsche EmigrantInnen auf.

Obwohl, wie bereits angeführt wurde, während der spanischen Kolonialherrschaft in Südamerika ein generelles Einreiseverbot für alle Personen, die nicht im Auftrag der spanischen Krone agierten, bestand, befanden sich schon vor der Unabhängigkeit Uruguays Deutsche in dieser Region. Dies lag darin begründet, dass die deutschen Gebiete als der spanischen Krone gegenüber loyal galten, sodass bei Reisen in

spanische Kolonien immer wieder Ausnahmen für jesuitische Missionare und Händler gemacht wurden (vgl. Winter von Daack 1979: 2-6, Schulze Schneider 1995: 14-15; 133). Die ersten Deutschen waren im 17. Jahrhundert als Offiziere und Soldaten nach Lateinamerika gelangt und kämpften teilweise gegen die Kolonialherren um die Unabhängigkeit der unterdrückten Gebiete (vgl. Bernecker/Fischer 1992: 197, Fröschele 1979: 744). Dies war auch der Fall in der uruguayischen Unabhängigkeitsbewegung der *Treinta y Tres Orientales* im Jahr 1825, unter denen sich ebenfalls Personen mit deutschen Namen befanden.

Die ersten Handelsbeziehungen zwischen den Hansestädten Hamburg und Bremen und dem Río de la Plata begannen durch einzelne königliche Erlässe ab etwa 1801, wobei jedoch auch geheime, nicht genehmigte Geschäfte nicht ausgeschlossen werden können (vgl. Winter von Daack 1979: 2-6). Zu einem regelmäßigen Warenaustausch kam es erst um einiges später, da Österreich und Preußen als Alliierte der spanischen Krone die neu gegründeten Staaten auf amerikanischem Boden offiziell noch nicht anerkannten und somit auch längere Zeit keinen Handel mit ihnen trieben (vgl. Schulze Schneider 1995: 163).

Die ersten Aufzeichnungen über deutsche ImmigrantInnen in Uruguay variieren je nach Quellen. Winter von Daack spricht, indem sie sich auf das Album der República Oriental del Uruguay bezieht, welches für eine kontinentale Ausstellung in Buenos Aires zusammengestellt wurde, von 38 EinwanderInnen im Jahr 1836 (vgl. Winter von Daack 1979: 9). Überdies macht sie für die folgenden Jahre weitere Angaben über die Anzahl der ImmigrantInnen aus dem deutschsprachigen Raum in unterschiedlichen Kolonien und Asylhäusern, die den Rahmen dieser Arbeit jedoch sprengen würden und daher nicht eigens wiedergegeben werden. Schulze Schneider spricht von ersten Aufzeichnungen über deutsche EinwanderInnen in den Annalen des deutschen Konsuls aus dem Jahr 1846. Sie erwähnt, dass im Zuge der letzten Volkszählung im Jahr 1843 keine Personen mit deutscher Nationalität gezählt wurden (vgl. Schulze Schneider 1995: 239). Laut Winter von Daacks Quellen müssten sich zu dieser Zeit jedoch schon 653 Deutsche im Land befunden haben, wobei die Zahl bis 1885 dieser Quelle zufolge noch auf 2.125 ansteigen sollte (vgl. Winter von Daack 1979: 15).

Zwar wurden auch in Uruguay, so wie in den meisten lateinamerikanischen Ländern, allen voran Argentinien und Brasilien, Besiedlungsprojekte im großen Stil geplant, um

das frei liegende Land zu bewirtschaften, jedoch wurden sie im Falle von Uruguay nie durchgeführt. Dies war mitunter ein Grund, warum es kaum zur Gründung von deutschsprachigen Kolonien und Dörfern kam, die ihre Sprache und Tradition in einer abgegrenzten Gesellschaft pflegen und erhalten.¹⁵ Ein anderer Grund für diesen Trend war die uruguayische Einwanderungspolitik, welche bestrebt war, keine homogenen ausländischen Kolonien zustande kommen zu lassen, um die Entstehung von Parallelgesellschaften zu vermeiden und eine schnelle Integration zu fördern (vgl. Schulze Schneider 1995: 239, Fröschele 1979: 745).

Eine Ausnahme ist die wohl bekannteste deutschsprachige Siedlung in Uruguay, die im Jahr 1862 von Deutsch-Schweizern gegründet wurde und in der auch zahlreiche süddeutsche und österreichische AuswanderInnen eine neue Heimat fanden. Nueva Helvecia, oder oft auch Colonia Suiza genannt, liegt zwischen Montevideo und Colonia im Süden des Landes und zählte im Jahr 1876 1.700 SchweizerInnen sowie 156 Deutsche und ÖsterreicherInnen (Winter von Daack 1979: 13). Die Siedlung erlangte in den 1870/80er Jahren durch den Aufbau einer Milchindustrie relativen Wohlstand und besitzt bis heute eine evangelische Kirchengemeinde (vgl. Schulze Schneider 1995: 240, Fröschele 1979: 750). Ein weiterer Anziehungspunkt für deutsche EinwanderInnen war die Region um Fray Bentos im Westen Uruguays nahe der argentinischen Grenze. Vor allem die in den 1860ern von einem Deutschen gegründete Fabrik zur Erzeugung von Fleischextrakt war ein attraktiver Arbeitgeber für zahlreiche Deutsche (vgl. Schulze Schneider 1995: 240). Neben Montevideo, wo sich unzählige deutschsprachige Händler und Handwerker niederließen, boten den AuswanderInnen auch einige übers Land verstreute Landgüter deutscher Landherren Arbeitsplatz und neuen Lebensmittelpunkt. Ein nicht zu vernachlässigender Aspekt für die uruguayische Immigration ist die Tatsache, dass viele europäische – und somit auch deutsche – EinwanderInnen nicht direkt, sondern über andere Länder wie Brasilien oder Argentinien nach Uruguay kamen. In den Einwanderungsstatistiken wurden sie als Brasilianer oder Argentinier angeführt (vgl. Fröschele 1979: 742).

¹⁵ zur Sprachpflege vgl. Kapitel 3.5, vgl. auch Altenhofen (2008) und Hipperdinger (2005)

Zwischen 1890 und 1894 hatten Deutsche, ÖsterreicherInnen und Deutsch-SchweizerInnen einen Anteil von 3,2% an der Einwanderung, im Jahr 1925 stieg die Zahl auf 4% an. Abseits von den deutschsprachigen Kolonien und kleinen Siedlungen im Land fügten sich die deutschsprachigen EinwanderInnen in die urbane Mittelschicht Uruguays ein, die aufgrund ihres starken Willens zum sozialen und wirtschaftlichen Aufstieg maßgeblich am wirtschaftlichen Erfolg des Landes beteiligt war (vgl. Fröschele 1979: 743). Bis zur Wirtschaftskrise 1929 wurde die Immigration politisch noch angekurbelt und gefördert. Bis dahin befanden sich etwa 2.500 Reichsdeutsche sowie 4.000 Personen deutscher Herkunft in Uruguay (vgl. Wojak 2008: 441). Diese positive Einstellung gegenüber der Immigration sollte sich in den nächsten Jahren jedoch ändern, sodass vom Einwanderungsparadies, als das Uruguay lange propagiert wurde, nicht viel überblieb (vgl. Seguí Gonzalez 1969: 84, Wojak 2008: 438).

1.3.2. URUGUAY ALS ASYLLAND FÜR DEUTSCHSPRACHIGE KRIEGSFLÜCHTLINGE

Nicht ganz klar bleibt die Position Uruguays im Zusammenhang mit der Aufnahme der großen Flüchtlingsströme aus Europa vor und während des Zweiten Weltkriegs. Während bei Winter von Daack (1979) überhaupt keine Angaben zur jüdischen Immigration nach Uruguay gemacht werden, zeichnet sich bei Schulze Schneider (1995) und Fröschele (1979) eine eher positive Einstellung zur Aufnahme von jüdischen Flüchtlingen ab, während Facal Santiago (2002) und Wojak (2008) ein entgegengesetztes Bild vermitteln.

Mit über 195.000 Menschen löste die Zwischenkriegszeit zwischen 1919 und 1930 eine regelrechte „Lawine“ an EmigrantInnen aus Deutschland los. Diese Periode sollte auch die letzte große Einwanderungswelle nach Uruguay sein (vgl. Oddone 1966: 59).

Nach der verheerenden Weltwirtschaftskrise von 1929 machte sich Uruguay zunehmend auf die Suche nach neuen Handelspartnern und fand einen solchen in Deutschland. Im November 1933 wurde schließlich ein Handelsabkommen zwischen den beiden Ländern unterzeichnet (vgl. Facal Santiago 2002: 170). Dies geschah unter der Herrschaft des vor kurzem durch einen Putsch an die Macht gekommene Gabriel Terra, unter dessen Regierung zunehmend eine konservative und auch fremdenfeindliche Politik betrieben

wurde. In dieser von Massenarbeitslosigkeit und sozialen Spannungen geprägten Zeit wurde die Immigration zwar nicht verboten, jedoch wurde sehr wohl zwischen einer „erwünschten“ und einer „unerwünschten“ Immigration unterschieden. Deutlich wird dies in der Rede eines Abgeordneten im Repräsentantenhaus 1932:

Wir [...] sind keine Gegner der Immigration. Ganz im Gegenteil. Wenn wir es wären, hieße das, die Realität zu verleugnen, die große Arbeit, welche die guten und gesunden Immigranten, nämlich die Schweizer, die Spanier, die Italiener, Franzosen, Deutschen, Engländer, etc. verrichtet haben. Wir wünschen, dass diese Immigration auch weiterhin kommt.¹⁶ (Facal Santiago 2002: 176, zitiert nach dem Diario de Sesiones de la Cámara de Representantes, Montevideo, sesión del 25 de mayo de 1932, p. 848)

Der Ausschnitt dieser Rede spiegelt die konservative Einstellung vieler PolitikerInnen der damaligen Zeit wieder, welche auch in der konservativen Presse ein Sprachrohr für fremdenfeindliche und rassistische Anschauungen fand. Diese Haltungen erreichten 1938-1939 ihren Höhepunkt und führten zu antisemitischen Kampagnen und Boykottlisten gegen jüdische Kaufleute mit Übergriffen auf deren Geschäften (vgl. Wojak 2008: 438-440). Kurz nach dem Novemberpogrom im Jahr 1938 zirkulierte unter den Konsulatsabgeordneten sogar ein – zwar illegales und inoffizielles – Rundschreiben, welches die Frage nach der Reaktion auf die Flüchtlingsströme aus Europa behandelt und folgende Maßnahmen beabsichtigte:

Es werden keine touristischen Reisen bewilligt außer in jenen Fällen, in denen mit Überzeugung von einer Rückkehr des Reisenden ausgegangen werden kann, in keinem Fall jedoch, wenn es sich um Personen handelt, von welchen man aus offenkundigen Gründen, das heißt, politischen, religiösen, etc. [so wie im Fall von Juden aus Ländern, in denen antisemitische Politik betrieben wird] weiß, dass sie nicht zurückkehren können.¹⁷ (Facal Santiago 2002: 180, zitiert nach Diario de Sesiones de la Cámara de Representantes, Montevideo, tomo XXII, p. 48)

Auch die NSDAP hatte in Uruguay einen nicht unbedeutenden Ableger, „der unter der Präsidentschaft Terras immer dreister auftrat“ (von zur Mühlen 1988: 254). Die linken deutschen Gruppierungen mussten aufgrund der repressiven Politik Terras ihre

¹⁶ „Nosotros [...] no somos enemigos de la inmigración. Por el contrario, serlo, significaría negar la realidad, negar la obra formidable que realizaron los buenos y sanos inmigrantes, los suizos, los españoles, los italianos, franceses, alemanes, ingleses, etc. Nosotros deseamos que siga viniendo esa inmigración.“ (Facal Santiago 2002: 176, zitiert nach dem Diario de Sesiones de la Cámara de Representantes, Montevideo, sesión del 25 de mayo de 1932, p. 848)

¹⁷ “No autorizarán viajes como turistas sino en el caso de que se tenga la convicción del regreso del viajero, y en ninguna forma, podrán hacerlo cuando se trate de personas que por razones notorias, de carácter político, religioso, etc. [caso de los judíos originarios de países donde se realiza política antisemita], se sepa que no podrán retornar.“ (Facal Santiago 2002: 180, zitiert nach Diario de Sesiones de la Cámara de Representantes, Montevideo, tomo XXII, p. 48.)

Aktivitäten zunehmend einschränken, konnten sie jedoch unter dessen Nachfolger Baldomir, der einen liberaleren Kurs einschlug, ab 1938 wieder verstärken.

Trotz all der Versuche, die Einwanderung zu zügeln, konnte diese, wie an mehreren Stellen schon verdeutlicht wurde, nie ganz eingedämmt werden, da sie auch ein Geschäft bedeutete, mit dem viel Geld gemacht werden konnte. Zahlreiche korrupte Konsulatsabgeordnete verdienten gut mit dem Verkauf von (nicht selten gefälschten) Visa zu horrenden Preisen. Dennoch gab es auch unter ihnen viele BotschaftsmitarbeiterInnen, die durchaus aus humanitären Gründen agierten (vgl. Facal Santiago 2002: 181). Somit gehörte Uruguay, obschon es nicht immer Ziel seiner Politik war, zu einem der wichtigsten lateinamerikanischen Asylländer für Flüchtlinge vor dem Nationalsozialismus, nicht zuletzt, da es keine Quoten für die Einreise von Verfolgten festlegte (vgl. Wojak 2008: 437, Schulze Schneider 1995: 241, Fröschele 1979: 746). 1942 brach Uruguay unter Präsident Baldomir alle Beziehungen zu den Achsenmächten ab und machte dadurch seine pro-Alliierten-Politik deutlich, welche das Land nicht zuletzt wegen seiner „wohlwollenden Behandlung“ (von zur Mühlen 1988: 254) für Flüchtlinge attraktiv machte (vgl. von zur Mühlen 1988: 254).

Allgemein kann gesagt werden, dass die Auswanderung aus dem deutschsprachigen Raum nach Uruguay im Zweiten Weltkrieg erst relativ spät einsetzte, da viele Verfolgte vorerst versuchten, in anderen europäischen Ländern Exil zu erhalten. Erst als sie bemerkten, dass sie auch dort nicht mehr sicher waren, beschlossen sie, über den Atlantik zu flüchten (vgl. von zur Mühlen 1988: 25, 39). Nach dem Ausreiseverbot für Juden aus dem Dritten Reich gelang es nur mehr wenigen, sich ins Ausland abzusetzen und dies, wenn überhaupt, nur mehr auf illegalem Weg.

Über Uruguays Position zu Deutschland während des Zweiten Weltkrieges lässt sich aufgrund der vorliegenden Quellen keine eindeutige Aussage machen. Einerseits stand die Bevölkerung auf der Seite der Alliierten, während die offizielle Politik teilweise einen entgegengesetzten Kurs verfolgte. Durch zwei Beispiele soll dies hier verdeutlicht werden. Als bedeutendes politisches und antinazistisches Statement wird gerne der Untergang des deutschen Kriegsschiffes *Graf Spree* vor dem Hafen Montevideos im Jahr 1939 genannt, bei welchem Uruguay „eine Schlüsselrolle bei einer der ersten spektakulären Niederlagen Nazideutschlands spielen [sollte].“ (Eisenbürger 2010: 48). In einer Schlacht gegen England wurde die *Graf Spree* stark beschädigt und schaffte es

gerade noch in den Hafen Montevideos. Nach enormen Massenmobilisierungen weigerten sich die Hafearbeiter jedoch, das Schiff zu reparieren, da sie, wie der Großteil der Bevölkerung, auf Seite der Alliierten standen. Präsident Baldomir stellte ein Ultimatum, wonach das Schiff den Hafen verlassen müsse. Der Kapitän musste die Besatzung auf Rettungsbooten ins weitaus kooperationsfreundlichere Buenos Aires bringen lassen und das Schiff zerstören (vgl. Schulze Schneider 1995: 242, Eisenbürger 2010: 48-50).

Ein anderes Bild von der Situation am Hafen schildert jedoch Facal Santiago (2002: 182), indem sie von einem italienischen Passagierschiff, dem *Conte Grande*, berichtet, das ebenfalls 1939 mit deutschen und österreichischen jüdischen Flüchtlingen in Montevideo ankam. Ausgenommen von einer Familie waren allen von einem korrupten uruguayischen Konsul gefälschte Visa verkauft worden, weswegen die zuständigen uruguayischen Behörden (außer jener einen Familie) niemandem erlaubten, an Land zu gehen. Dass dies für die Flüchtlinge eine Rückkehr nach Deutschland und somit eine Deportation ins Konzentrationslager bedeutete, war klar, änderte jedoch nichts an der Entscheidung, sie abzuweisen.¹⁸ Der Fall wurde öffentlich weder diskutiert, noch erschien er in den Zeitungen.

Für die Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg ist bekannt, dass viele Nationalsozialisten Unterschlupf in Lateinamerika fanden. Fälle wie die von Adolf Eichmann oder Josef Mengele, die sich beide nach Argentinien absetzen konnten, stehen nur exemplarisch für eine durch und durch organisierte Fluchtroute von Europa nach Argentinien (vgl. dazu Goñi 2002). Welche Rolle Uruguay jedoch bei der Aufnahme von Nazi-Flüchtlingen spielt, bleibt unklar und ist bisher noch nicht gänzlich erforscht.

Für die heutige Anzahl der Deutschen in Uruguay lässt sich kein genauer Überblick geben. Schulze Schneider (1995: 243) spricht von etwa 8.000-9.000 deutschsprachigen Personen in Uruguay, wobei ein großer Teil von ihnen wahrscheinlich in Montevideo wohnt. Bis heute gibt es sowohl evangelische als auch katholische Gottesdienste in den Gemeinden und auch die Deutsche Schule, die 1846 gegründet wurde, erfreut sich regen Zulaufs. Außerdem gibt es sowohl einen Deutschen Klub, der einen eigenen

¹⁸ Chile intervenierte in diesem Fall und erklärte sich bereit, die Flüchtlinge aufzunehmen.

Gesangsverein hat, als auch eine Vereinigung der Österreicher und einen Schweizerklub. Die Deutsch-Schweizer Kolonie Nueva Helvecia besteht noch immer, wobei die meisten BewohnerInnen jedoch kein Deutsch mehr sprechen. Das Deutsche wird im Erwachsenenbereich zumeist mit PrivatlehrerInnen oder am Goethe Institut erlernt.

Genauere Aufstellungen zu den deutschsprachigen Personen in Uruguay fehlen bis heute jedoch und lassen das Fazit zu „daß der heutige Zustand der deutschen Volksgruppe in Uruguay recht unübersichtlich ist.“ (Fröschele 1979:758) – eine Forschungslücke, die auch nach Fröscheles Feststellung Ende der 1970er Jahre während der letzten 30 Jahre bedauerlicherweise nicht gefüllt werden konnte.

2. DIMENSIONEN DER IDENTITÄT: VON TRADITIONELLER IDENTITÄT ZUR MULTIPLIZITÄT DER IDENTITÄTEN

Mit dem Begriff der Identität haben sich etliche Disziplinen wie die Psychologie, die Philosophie, die Pädagogik, die Kulturwissenschaften und auch die Sozialwissenschaften beschäftigt. Für diese Arbeit ist jedoch im Speziellen der Zusammenhang zwischen Sprache und Identität von Interesse, der in Kapitel 3.2 genauer behandelt werden soll. Sprache als Mittel der Interaktion und Kommunikation ist ein höchst soziales Phänomen; sie verbindet Menschen, sie stiftet Gruppen und hält diese zusammen, während sie sie zugleich von anderen trennt. Aus diesem Grund werden insbesondere soziologische Identitätskonzepte als theoretischer Rahmen herangezogen, die für die Analyse der empirischen Untersuchung in Kapitel 5 sinnvoll scheinen.

In diesem Kapitel sollen die relevanten Theorien für diese Verbindung zwischen Identität und Sprache umrissen werden. Begonnen wird beim „Klassiker“ der Identitätsforschung, Erik Erikson (1973), der die Unterscheidung zwischen persönlicher und sozialer Identität prägte, anschließend sollen die interaktionistischen Modelle von George Herbert Mead (1995) und Erving Goffman (1996) skizziert werden. Besonders Mead hebt die Sprache als unerlässliches Moment der Identitätskonstruktion hervor. Identität entsteht für ihn durch Interaktion und kann daher nicht ohne Sprache stattfinden. Goffman erweitert unter anderem Eriksons Identitätsmodell um die Kategorie der Ich-Identität, der subjektiven, reflexiven Innenperspektive. Wird bei Erikson Identität noch als etwas Einheitliches und Kontinuierliches angesehen, öffnet sich der Begriff bei Mead und Goffman immer weiter, bis hin zu einer Multiplizität der Identitäten, von der Keupp spricht. Gerade diese Multiplizität und Pluralität soll ein zentraler Punkt für die dargestellten Identitätstheorien sein, die um Werner Keupps „Patchwork der Identitäten“ (2006) erweitert wird. Identität wird nicht mehr als etwas gleich Bleibendes, Statisches gesehen, sondern ihr prozesshafter Charakter, ihre Wandelbarkeit und ihre Vielschichtigkeit werden hervorgehoben.

Identitätsfragen lassen sich [...] als Begleiterscheinungen des kulturellen und sozialen Wandels, oder auch als Folgen einer Flexibilisierung von Lebensformen bzw. als Reaktionen auf politische und mediale Umbrüche verstehen. Und die moderne Identität erscheint gerade dort als besonders differenzierte, reflexive und individuelle Identität, wo die Möglichkeiten von divergierenden Normen- und Wertesystemen, von unterschiedlichen Formen der Zugehörigkeit und Verbindlichkeit und von Inkonsistenz in Rollenmustern und Interaktionsformen etc. vorhanden sind. (Zirfas 2010: 10)

Für die Identitätsdiskurse scheinen die Schlagwörter der Multiplizität, Heterogenität, und Dynamik von zentraler Wichtigkeit, da sie Individuen und deren Identität vor dem Hintergrund der heutigen von Pluralität geprägten Umwelt betrachten lässt. In einer Welt, die von Vielfalt und Widersprüchen geprägt ist, kann man auch von keiner Kontinuität des Subjekts mehr sprechen. In der Soziologie wird in diesem Zusammenhang von einer „Krise der Identität“ (Abels 2006: 242) gesprochen. Dennoch, so Abels, kann man trotz dieser Krise eine Identität gewinnen.¹⁹ „Inzwischen hat die fortschreitende Modernisierung die Identitäten viel stärker wähl- und veränderbar gemacht“ (Keupp 2006:71). Personen bekommen ihre Identität also nicht nur von außen zugeschrieben, sie gestalten sie auch selbst – und das in einem lebenslangen Prozess, in dem sie zahlreiche Identitäten neu konstruieren, einige abwählen und andere wiederum ihr ganzes Leben lang bewahren.

2.1. IDENTITÄT ALS RESULTAT EINES ENTWICKLUNGSPROZESSES

Versucht man eine erste Definition des Begriffs Identität mithilfe seines etymologischen Ursprungs, wird man herausfinden, dass er auf das lateinische *idem* zurückgeht, was so viel wie der-/dasselbe heißt. Da Identität zuallererst mit Menschen in Verbindung gebracht wird, kann der Wortstamm nun nahe legen, dass Identität bedeutet, dass ein Mensch derselbe ist und das tagtäglich und ein Leben lang bleibt. Von dieser lange Zeit geltenden Annahme, eine Person wäre nun ihr Leben lang immer dieselbe, geht auch schon der Klassiker unter den Identitätsforschern, Erik Erikson, nicht mehr aus. Zwar wird er im Identitätsdiskurs als Traditionalist eingestuft, trotzdem lassen sich auch bei

¹⁹ vgl. dazu auch den Begriff „Identitätsarbeit“ bei Keupp, Kapitel 2.3

ihm schon Ansätze finden, die dem aktuellen Identitätsdiskurs näher stehen als man auf den ersten Blick annehmen würde.

Als Vertreter der traditionellen Identitätstheorie ist er der Auffassung, dass Identität das Resultat eines Entwicklungsprozesses sei (vgl. Erikson 1973) – eine Erkenntnis zu der er nach zahlreichen anthropologisch-vergleichenden Studien an US-amerikanischen Indianern gelang. Sein psychoanalytisches Identitätsmodell besagt, dass jeder Mensch eine Reihe von psychosozialen Krisen durchschreitet und, sobald er die letzte große Krise seines Lebens in der Adoleszenz gemeistert hat, schließlich seine finale Identität erhält. Sein Modell unterscheidet zwischen einer persönlichen oder Ich-Identität²⁰ und einer sozialen Identität, wobei er erstere folgendermaßen definiert:

Das bewußte Gefühl, eine persönliche Identität zu besitzen, beruht auf zwei gleichzeitigen Beobachtungen: der unmittelbaren Wahrnehmung der eigenen Gleichheit und Kontinuität in der Zeit, und der damit verbundenen Wahrnehmung, daß auch andere diese Gleichheit und Kontinuität erkennen. [...] So ist Ich-Identität unter diesem subjektiven Aspekt das Gewährwerden der Tatsache, daß in den synthetisierenden Methoden des Ichs eine Gleichheit und Kontinuirlichkeit herrscht und daß diese Methoden wirksam dazu dienen, die eigene Gleichheit und Kontinuität auch in den Augen der anderen zu gewährleisten. (Erikson 1973: 18)

Hervorzuheben sind bei Eriksons Ich-Identität besonders die Betonung der Gleichheit und Kontinuität eines Individuums, die einerseits erreicht und andererseits bewahrt werden sollen. Das Gefühl von Kontinuität und Gleichheit soll nicht nur das Individuum von sich selbst haben, sondern auch in den Augen der anderen Personen, die es umgeben. Aus diesem Grund ist nicht nur die Innenperspektive einer Person zentral für die Identitätskonstruktion, sondern auch die Anerkennung der eigenen Identität durch andere, also die Außenperspektive.

Das Gefühl der Ich-Identität ist also das angesammelte Vertrauen darauf, daß der Einheitlichkeit und Kontinuität, die man in den Augen anderer hat, eine Fähigkeit entspricht, eine innere Einheitlichkeit und Kontinuität [...] aufrechtzuerhalten. (Erikson 1973: 107)

Für Erikson wird die Ich-Identität folglich aus zwei Komponenten gebildet, einer innerpsychischen und einer sozialen, was heißt, dass sich ein Individuum, umgeben von einer sozialen Wirklichkeit, zu einer kontinuierlich gleich bleibenden Persönlichkeit entwickelt. Die letzte Krise, nach welcher eine Identität herausgebildet werden soll,

²⁰ Erikson verwendet den Begriff persönliche Identität hier synonym zu Ich-Identität. Diese Begriffe werden bei Goffman noch weiter differenziert (vgl. Kapitel 2.2)

findet in der „Karenzzeit zwischen Kindheit und Erwachsenenleben“ (Erikson 1973: 137), nämlich der Jugendzeit, statt, während derer sich nicht nur eine körperliche Verwandlung vollzieht, sondern auch eine Suche nach der einzunehmenden sozialen Rolle im jeweiligen Umfeld. Wird diese Identitätskrise überwunden, entsteht am Ende der Adoleszenz schließlich die endgültige Identität (vgl. Erikson 1973: 139).

Eriksons Annahme, dass eine Person eine einzige, finale Identität erreichen könne, ist umstritten. Dennoch lässt sich seine Theorie mit einem etwas anderen Fokus auch überraschend aktuell lesen. Zwar kommt die Identität – im Idealfall – bei ihm in der Adoleszenz zum Abschluss, dennoch geht dem auch eine gewisse Dynamik im Konstruktionsprozess voraus. Die Herausbildung einer finalen Identität erfolgt, wenn alle Krisen gemeistert werden. Ist ein Individuum nicht in der Lage dazu, führt dies zu einer Identitätsdiffusion, welche mitunter auch ein Leben lang andauern kann.

Das Ende der Adoleszenz ist also das Stadium einer sichtbaren Identitätskrise. Das heißt aber nicht, daß die Identitätsbildung mit der Adoleszenz beginne oder ende: sie ist vielmehr eine lebenslange Entwicklung, die für das Individuum und seine Gesellschaft weitgehend unbewußt verläuft. (Erikson 1973: 140-141)

Das heißt, dass auch hier Anzeichen dafür gegeben sind, dass Identität eine Entwicklung ist, die sich ein Leben lang vollzieht. Nimmt man dieses letzte Zitat und liest man Erikson nicht im Hinblick auf den Idealfall – nämlich die Ausbildung einer finalen Identität während der Adoleszenz – sondern auf die Identitätsdiffusion – das heißt, ein Scheitern an den Lebenskrisen – zeigt sich auch in seinem Identitätsmodell bereits der prozesshafte Charakter der Identität. Erikson ging in seinen Theorien von einem Idealfall aus. Dass dieser jedoch nicht immer zutrifft, darauf weist er auch hin. In diesem Sinne leistet auch Eriksons traditionelles Identitätsmodell eine wichtige Basis für den aktuellen Identitätsdiskurs.

2.2. INTERAKTIONISTISCHE IDENTITÄTSMODELLE

Ein weiterer Meilenstein in der Identitätsforschung ist George Herbert Meads Identitätsmodell. Er hebt, so wie Erikson, die Relevanz des gesellschaftlichen Einflusses auf die Identitätsbildung eines Individuums hervor, dennoch unterscheiden sich die beiden Theorien grundsätzlich. Nach Meads Modell wird Identität in der Interaktion konstituiert. Da diese immer mehrere Personen involviert, nimmt das soziale Umfeld maßgeblichen Einfluss auf die Bildung von Identität. Ein Individuum kann, so Mead, nur in Verbindung mit dem ihn umgebenden sozialen System verstanden werden. Menschen interagieren mit und durch Sprache, weswegen dieser auch eine zentrale Rolle zukommt, zumal sie ein „Teil des gesellschaftlichen Verhaltens“ (Mead 1995: 52), sowie ein Mittel der Kooperation anhand von Signalen und Gesten ist (vgl. Mead 1995: 44). Gesten sind für Mead Teil der Organisation von gesellschaftlicher Handlung und haben in den jeweiligen Gemeinschaften eine Bedeutung, da sie für eine bestimmte Handlung oder Reaktion stehen (vgl. Mead 1995: 86). Interaktion findet somit auf der Basis von Gesten statt. Sobald die Geste semantisiert wird, also einen Sinn bekommt, kann sie als „vokale Geste“, als Sprache, bezeichnet werden.

Wir lösen ständig, insbesondere durch vokale Gesten, in uns selbst jene Reaktionen aus, die wir auch in anderen Personen auslösen, und nehmen damit die Haltungen anderer Personen in unser eigenes Verhalten herein. (Mead 1995: 108)

Im Zuge der sozialen Interaktion übernimmt also jede Person unbewusst die Rollen und Haltungen der anderen. Identität kann man – so Meads Auffassung – nur dann entwickeln, wenn man lernt, die Haltungen des sozialen Systems, dem man angehört, zu übernehmen (vgl. Mead 1995: 197). Die Tatsache, dass sich die Mitglieder einer Gesellschaft die Haltungen der anderen aneignen, führt dazu, dass sich auch ihr Verhalten und Denken einander anpasst. Sprache ist für ihn demnach die Basis für die Prägung, die eine Person im Laufe ihrer Sozialisation erfährt. Durch sie werden die Bräuche, Riten und Abläufe einer Gesellschaft übermittelt und von ihren Mitgliedern angenommen. Identität wird somit durch Rollenübernahme gebildet, welche wiederum durch die Fähigkeit zur Kommunikation durch Sprache stattfindet. Aus diesem Grund wird „Spracherwerb [...] zur *conditio sine qua non* für Identitätsbildung“ (Kresic 2006: 80). Erlernt ein Mensch eine neue Sprache, erwirbt er eine neue Seele, da er schließlich

lernt, sich in die Haltung derjenigen zu versetzen, die diese Sprache sprechen. „In diesem Sinn wird er zu einem anderen Menschen“ (Mead 1995: 330).

Da Identität in der Interaktion und daher immer im sozialen Raum entsteht, bedeutet dies auch, dass sich ein Individuum auch aus der Sicht der anderen erfährt und folglich nicht nur als Subjekt sondern als Objekt fungiert. Diese Feststellung lässt Mead die Identität in zwei Komponenten aufteilen: das „I“ und das „Me“²¹. „I“ stellt die Innenperspektive einer Person dar und bezeichnet das spontane Selbst, das in gewissen Situationen reagiert. Das „Me“ hingegen bezeichnet die Außenperspektive, nämlich die übernommenen Haltungen der anderen, alle gesellschaftlichen Konventionen und Erwartungen (vgl. Mead 1995: 218). Das „I“ und das „Me“ zusammen bilden schließlich die Identität.

Obwohl seine Theorien bereits im Jahr 1934 posthum in „Geist, Identität und Gesellschaft“ erschienen sind, hat er sich von einem statischen Begriff *der einen* Identität verabschiedet und stattdessen für plurielle Identitäten plädiert²²:

Wir spalten uns in die verschiedensten Identitäten auf, wenn wir zu unseren Bekannten sprechen. Mit dem einen diskutieren wir Politik, mit einem anderen Religion. Es gibt die verschiedensten Identitäten, die den verschiedensten gesellschaftlichen Reaktionen entsprechen. [...] Eine mehrschichtige Persönlichkeit ist bis zu einem gewissen Grad etwas Normales. (Mead 1995: 184)

Eine weitere Identitätstheorie, die die gesellschaftliche Interaktion ins Zentrum rückt, findet sich bei Erving Goffman. Goffman versucht die „Grammatik“ der direkten Interaktion“ (Kresic 2006: 83) zu entschlüsseln und somit neue Schlüsse über das Selbst zu gewinnen, indem er sich der Analyse der *Face-to-face*-Interaktion widmet. Seine Arbeiten führten zur Erkenntnis, dass sich Personen in der alltäglichen Kommunikation selbst inszenieren, um sich in ein positives Licht zu rücken. Indem er einen Vergleich zur dramaturgischen Inszenierung am Theater zieht, versteht er die Welt als Bühne, in der wir alle verschiedene Rollen interpretieren. Diese führen wir entweder aufrichtig oder in dem Bewusstsein, dass wir etwas vortäuschen, aus. Seiner Meinung nach bietet

²¹ In dieser Arbeit sollen die Termini „I“ und „me“ aus der englischen Originalversion beibehalten werden, da sie für weniger Verwirrung sorgen. In der deutschen Übersetzung wird das „I“ als „Ich“ bezeichnet, während das „Me“ mit „ICH“ übersetzt wurde (vgl. die deutsche Übersetzung: Mead 1995). Vgl. dazu auch die Kritik an der Terminologie der deutschen Übersetzung bei Jörissen (2010: 92, 104).

²² vgl. dazu auch Kapitel 2.2

vor allem die non-verbale Kommunikation die meiste Information über eine Person, da diese nicht so leicht kontrolliert werden kann wie die Sprache.

In weiteren Arbeiten zur Inszenierung des Selbst kam Goffman zu dem Schluss, dass das Individuum stets so agiert, dass es ein positives Image (*face*) vermittelt. Das Image ist ein positiver sozialer Wert, den man pflegen muss, um sein Gesicht nicht zu verlieren. Dies geschieht anhand von zahlreichen Strategien wie Höflichkeit, Diplomatie, sozialer Geschicklichkeit, etc. (vgl. Kresic 2006: 87-88). Sprache spielt insofern eine tragende Rolle, als sie eines der Mittel der *Face-to-face*-Kommunikation ist, welches es zu analysieren gilt.

Im Zuge von Untersuchungen an stigmatisierten Personen schuf Goffman in „Stigma“ (1996) schließlich ein Identitätsmodell, in dem er Eriksons und auch Meads Überlegungen aufnimmt und weiter ausbaut. Er unterscheidet zwischen einer personalen und einer sozialen Identität sowie einer Innen- und Außenperspektive auf das Selbst. Goffman führt in Anlehnung an Erikson eine dritte Kategorie ein: Jede Person hat eine soziale, eine personale und überdies eine Ich-Identität. Die soziale Identität vermag eine Person in eine bestimmte soziale Kategorie einzuordnen. Die Kategorien werden von der Gesellschaft selbst geschaffen und sie geben den Personen einen „kompletten Satz von Attributen, die man für die Mitglieder jeder dieser Kategorien als gewöhnlich und natürlich empfindet“ (Goffman 1996: 9). Die soziale Identität bezieht sich nicht nur auf strukturelle Merkmale, wie beispielsweise Beruf, Schicht oder Rolle, sondern schließt auch Charaktereigenschaften mit ein, die mit gewissen Erwartungen an eine Person verbunden sind. Kremnitz weist überdies auch darauf hin, dass es typisch für die europäisch-abendländische Tradition sei, Sprache und Religion als solche fixen Grundkonstanten der persönlichen Identität einer Person anzusehen. Auch wenn diese Einstellung sich in den letzten Jahrzehnten zu wandeln begonnen hat, dienen sie weiterhin dazu, Personen einzuordnen (vgl. Kremnitz 1995: 4). Innerhalb der sozialen Identität lässt sich zwischen einer virtuellen und einer aktuellen sozialen Identität unterscheiden, wobei erstere ein Resultat normativer Erwartungen und Zuschreibungen ist, zweite die tatsächlichen Attribute und Zugehörigkeiten der Person bezeichnet.

Die persönliche Identität soll im Unterschied dazu folgendermaßen definiert werden:

Mit persönlicher Identität meine ich [...] positive Kennzeichen oder Identitätsaufhänger und die einzigartige Kombination von Daten der Lebensgeschichte [...]. Persönliche Identität hat folglich mit der Annahme zu tun, daß das Individuum von allen differenziert werden kann und daß rings um dies Mittel der Differenzierung eine einzige kontinuierliche Liste sozialer Fakten festgemacht werden kann. (Goffman 1996: 74)

Persönliche Identität setzt sich beispielsweise aus permanent registrierten Daten wie Namen, Geburtsdatum, Fotos, Fingerabdrücken, etc. zusammen. Die dritte Kategorie, die Ich-Identität ist subjektiv, reflexiv und wird vom Individuum aus seiner Innenperspektive heraus empfunden und konstruiert. Sie ist somit das subjektive Empfinden seines Selbst und kann mit Meads „I“ verglichen werden, wohingegen die soziale und personale Identität vor allem Zuschreibungen und damit verbundene Erwartungshaltungen von außen sind. Wenn man davon ausgeht, dass eine Person sich dessen bewusst ist, welche sozialen Attribute sie besitzt und wie die daraus resultierenden gesellschaftlichen Erwartungshaltungen an sie sind, kann sie sich derart inszenieren und dieses Bild auch dahingehend manipulieren, dass etwaige Stigmata, die einen Gesichtsverlust bedeuten könnten, verborgen werden.

Auch Goffman macht schon wie Mead auf die Vielschichtigkeit des Selbst aufmerksam:

Man bemerke, daß diese umfassende Einzigkeit der Lebenslinie in scharfem Kontrast zu der Vielzahl von Ichs steht, die man in dem Individuum findet, wenn man es aus der Perspektive der sozialen Rolle betrachtet, wo es, wenn das Auseinanderhalten der diversen Rollen und der entsprechenden Bezugsgruppen gut gehandhabt wird, ganz bequem verschiedene Ichs aufrechterhalten und bis zu einem gewissen Grad beanspruchen kann, etwas einmal Gewesenes nicht länger zu sein. (Goffman 1996: 81-82)

Er spricht sich nicht nur dafür aus, dass ein Individuum mehreren Gruppen angehört und somit, je nach Perspektive, unterschiedliche Rollen einnimmt, sondern er hebt auch die Wandelbarkeit des Selbst hervor, indem er den Personen zuspricht, bestimmte Rollen ablegen zu können und sich somit weiterzuentwickeln.

Goffmans Identitätsmodell wurde von Habermas (1973) aufgegriffen. Er schließt an die Erkenntnis, dass ein Individuum mehrere Identitäten besitzt, an und vertritt die Annahme, dass eine Person versucht, ihre Identitäten in ein Gleichgewicht zu bringen. Da die zahlreichen Rollen und Zugehörigkeiten mitunter in Konflikt zueinander stehen können, sucht er Kriterien für eine balancierende Ich-Identität. Eine Identitätsbalance erreicht, wer diese Rollenambiguität und -ambivalenz aushält (vgl. Kresic 2006: 92). Die Ich-Identität ist somit eine Balance zwischen sozialer und personaler Identität. Der personalen Identität fügt Habermas noch eine horizontal-rollenspezifische, der sozialen

eine vertikal-biographische Komponente hinzu. Während die personale Identität nun Kontinuität in der Biographie eines Menschen garantiert, besteht die soziale Identität aus zahlreichen Rollen, die zu einem gewissen Zeitpunkt übernommen werden.

Ähnlich wie Habermas beschreibt auch Krappmann (1971) ein Modell der balancierenden Ich-Identität, wobei er sich – wie Goffman und Mead – auf die Interaktion als Basis für die Identitätskonstitution bezieht. Einerseits wird, so Krappmann, Identität im Interaktionsprozess herausgebildet, andererseits muss man jedoch bereits über eine Identität verfügen, um interagieren zu können. Es ist notwendig, seine Identität zu präsentieren und zu zeigen, wer man ist, damit man mit anderen in Beziehung treten kann. Identitätsbalance wird dann erreicht, wenn das Individuum widersprüchliche eigene und fremde Erwartungen ins Gleichgewicht bringt und eine Balance zwischen den individuellen und sozialen Erwartungen findet. „Es wird also zugleich gefordert so zu sein wie alle und so zu sein wie niemand“ (Krappmann 1971: 78). Sprache nimmt auch bei ihm eine zentrale Bedeutung ein, da sie Mittel zur Kommunikation ist. Kommunikation wiederum ist Interaktion und Diskussion und in ihnen zeigen sich die individuellen und fremden Erwartungen, die es zu balancieren gilt, um Identität zu konstituieren (vgl. Kresic 2006: 93-94). Auch Krappmann greift das Konzept einer dynamischen und multiplen Identität auf, indem er auf die permanente Wandlung aufgrund sich ständig verändernder Rollenerwartungen hinweist:

Die immer wieder anderen Interaktionspartner und ihre Erwartungen erfordern stets neue Identitätskonstruktionen, die auf wieder andere zukünftige Entwicklungen vorbereitet sein müssen. (Krappmann 1971: 44)

Mead, Goffman und Krappmann fokussieren sich sehr auf die Außenperspektive und vernachlässigen damit die Innenperspektive sowie den konstruktiven Charakter der Identität. Dennoch fügen sich die interaktionistischen Identitätsvorstellungen gut in die Vorstellung der Multiplizität der Identitäten, da die zahlreichen Rollen und Interaktionszusammenhänge sowohl in einer synchron-sozialen als auch in einer diachron-biographischen Dimension betrachtet werden (vgl. Kresic 2006: 96-97). Die interaktionistischen Ansätze bieten somit bereits zentrale Ansätze für eine

konstruktivistische Identitätstheorie²³, indem sie immer wieder den Aushandlungscharakter und somit die aktive Rolle einerseits des Individuums und andererseits der es umgebenden Gesellschaft betonen.

2.3. „PATCHWORK DER IDENTITÄTEN“

Die Schlagwörter Vielfalt, Widerspruch, Diskontinuität und Heterogenität hielten auch in die Auseinandersetzung um Identität Einzug, sodass eine Neuorientierung im Identitätsdiskurs verlangt wurde. Der Aufbruch der starren Systeme und Kategorien gab den Menschen die Möglichkeit, ihr Leben nicht mehr so sehr von außen bestimmen zu lassen, sondern Entscheidungen über Beruf, Partnerschaft, Familie, Weltanschauungen usw. selbst zu treffen. „Was und wer wir sind, liegt in der modernen Gesellschaft zu einem Großteil in unserer eigenen Hand. Identität wird so zur individuellen Selbstverwirklichungsaufgabe“ (Kresic 2006: 108). Dennoch muss hierbei darauf aufmerksam gemacht werden, dass das Individuum nicht so frei ist, wie es scheint. Zwar hat es in der gegenwärtigen Gesellschaft unzählige Wahlmöglichkeiten, aber trotzdem wählt ein Individuum nie ganz frei, sondern folgt immer auch gewissen sozialen und strukturellen Mustern. So handlungsfähig eine Person nun scheint, der Einfluss der umgebenden Gesellschaft darf nicht unterschätzt werden. „Das Individuum fühlt sich gleichzeitig von der Gesellschaft *freigesetzt* und *auf sich gestellt* und zugleich von ihr *bestimmt*“ (Abels 2006: 224). Trotz des weiterhin bestehenden Einflusses von außen wird Identität zunehmend als ein aktiver, kreativer Konstruktionsprozess wahrgenommen, als etwas Plurales, Dynamisches, und Wandelbares (vgl. Wagner 1998: 54-55, Kresic 2006, Keupp 2006). Heiner Keupp spricht deshalb von einem „Patchwork der Identitäten“ und zeichnet somit ein Bild von Identität als einem

²³ Der Konstruktivismus bezeichnet eine philosophische Richtung, die dem Menschen eine konstruktive, aktive, schöpfende Wirkung in der Konstitution von Erkenntnis zuspricht. Die Wirklichkeit an sich existiert nur als subjektive Konstruktion eines Individuums (vgl. Hillmann 2007: 449-450, Kneer 2008: 310, Schöttker 2000: 359). In diesem Zusammenhang soll davon ausgegangen werden, dass Individuen selbst ihre Identitäten gestalten können, das heißt, dass sie neue Identitäten konstituieren, sowie alte abwählen können. Die Subjekte sind an ihrer Identitätskonstruktion daher selbst beteiligt.

komplexen Konstrukt, das sich aus vielen Teilen zusammensetzt, die möglicherweise widersprüchlich sind und nicht zueinander passen, sich aber dennoch ergänzen und Teil des Ganzen sind.

Für Keupp besteht das allgemeine Identitätsziel darin „ein Passungsverhältnis zwischen Innen- und Außenwelt herzustellen“ (Keupp 2006: 86). Dabei ist – wie schon bei Meads Unterteilung der Identität in „I“ und „Me“ sowie Goffmans Aufspaltung in eine Ich-Identität und eine persönliche/soziale Identität – nicht nur die subjektive Perspektive des Individuums von Bedeutung, sondern auch sein Umgang mit sozialen Erwartungen und Zuschreibungen von außen. Das Konzept einer Passung oder einer Identitätsbalance behandelten bereits Krappmann und Habermas. Ersterer weist darauf hin, dass eine Person nur dann eine ausbalancierte Ich-Identität erlangen kann, wenn sie sich weder nur den Erwartungen von außen (also der sozialen Identität) noch ausschließlich seiner Einzigartigkeit (das heißt seiner personalen Identität) hingibt, sondern wenn die Person die Anforderungen von innen und außen ausgleicht (vgl. Krappmann 1971: 80). Diese Balance kann für jede Person individuell unterschiedlich sein, je nachdem, welche Lebensbereiche und -aspekte sie im jeweiligen Moment favorisiert und welche Teilidentitäten bei ihr zu dem jeweiligen Zeitpunkt dominieren (vgl. Keupp 2006: 86-96). Identität kann mit anderen Worten als eine „Synthesis des Heterogenen“ (Straub 1998: 92) verstanden werden. Sie ist ein Konstrukt, das von einem Individuum geschaffen wird, das in einem lebenslangen Prozess an seiner Identität arbeitet:

Identität ist nicht etwas, das man von Geburt an hat, was die Gene oder der soziale Status vorschreiben, sondern wird vom Subjekt in einem lebenslangen Prozeß entwickelt. Identität verstehen wir als einen fortschreitenden Prozeß eigener Lebensgestaltung, der sich zudem in jeder alltäglichen Handlung (neu) konstruiert. Identität wird also nicht vom Subjekt „ab und zu“ gebildet, [...] Subjekte arbeiten (indem sie handeln) permanent an ihrer Identität. (Keupp 2006: 215, vgl. auch Straub 1998: 87)

Keupp und auch Straub gehen also davon aus, dass Identität ständig aktiv neu konstruiert wird, um „dem Selbst- und Weltverhältnis von Personen eine spezifische Struktur oder Form *zu verleihen*“ (Straub 1998: 87). Die Identitätsarbeit findet auf verschiedenen Ebenen statt und drückt sich beispielsweise als Verknüpfungsarbeit zwischen retro- und prospektiver Identität aus. In den verschiedenen Lebensphasen bilden Personen aus all ihren Zugehörigkeiten und Interaktionsfeldern Teil- oder Metaidentitäten. Diese entstehen zumeist retrospektiv, also in einem reflektierenden Rückblick auf ihr bisheriges Leben. Im Gegensatz dazu steht die prospektive Identität,

welche Identitätsentwürfe oder -projekte bezeichnet, die in der Zukunft realisiert werden sollen. Identitätsbildung ist im Sinne einer retrospektiven, reflexiven Konstruktion eine nachträgliche Leistung (vgl. Straub 1998: 93). Die Teilidentitäten entstehen in der Reflexion über Selbsterfahrungen in bestimmten Situationen, wodurch wiederum ein Identitätsgefühl entsteht, das die Person einschätzen lässt, wie sie sich selbst bewerten kann. Kann sie dies tun, besitzt sie auch die Handlungsfähigkeit, ihre Identitätsarbeit voranzutreiben und weitere zukünftige Identitätsprojekte zu verwirklichen. Diese kann jedoch von außen, beispielsweise durch Institutionen, eingeschränkt werden und das Individuum somit in seiner Identitätsbalance stören. An den Teilidentitäten wird zumeist selektiv gearbeitet, sie können sich verändern, ergänzt werden, oder sich auflösen (vgl. Keupp 2006: 217-225).

Die drei klassischen Lebensbereiche, in denen Teilidentitäten konstituiert werden, sind bei Keupp Arbeit, Familie und Freizeit. Identitätskonstruktion bedeutet also verschiedene Dimensionen, die eine Person beeinflussen, zu verknüpfen. Diese Dimensionen können zeitliche sein (Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft), lebensweltliche (Selbsterfahrung in verschiedenen Welten und Domänen) und auch inhaltliche (Ähnlichkeiten/Differenzen zu bereits Erlebtem) (vgl. Keupp 2006: 190-191). Dass es hierbei zu Spannungen und Konflikten kommen kann, ist durchaus nichts Ungewöhnliches. Identitätsarbeit ist somit auch Konfliktaushandlung, weswegen das Individuum versuchen muss, die Spannungen zu ertragen und auszubalancieren. Manche „Grundspannungen [dienen als] Quelle der Dynamik im Identitätsprozeß“ (Keupp 2006: 197). Wichtig ist, dass eine Person gewisse Differenzen, Ambiguitäten, Vielfältigkeit und Unbeherrschbarkeit akzeptieren, damit umgehen und das Passungsverhältnis für sich selbst subjektiv stimmig gestalten kann (vgl. Straub 1998: 94-95, vgl. auch Keupp 2006 und Krappmann 1971).

Weiters versteht Keupp Identitätsarbeit auch als Ressourcenarbeit, wobei Ressourcen im Sinne von Bourdieus Kapital gemeint sind und somit eine Dreiteilung zwischen ökonomischen, sozialen und kulturellen Ressourcen herrscht (vgl. Bourdieu 1983, Keupp 2006: 198). Kapital ist für Bourdieu „akkumulierte Arbeit, entweder in Form von Materie oder in verinnerlichter, „inkorporierter“ Form“ (Bourdieu 1983: 183). Ökonomisches Kapital entspricht bei ihm dem gängigen alltagssprachlichen Kapitalbegriff, das heißt finanzielles und wirtschaftliches Kapital. Soziales Kapital

bezeichnet alle Arten von Beziehungen und Gruppenzugehörigkeiten. Das kulturelle Kapital ist für ihn einerseits inkorporiertes Kapital, das mit Zeit bezahlt bzw. erworben wird, so wie beispielsweise Bildung und – für diesen Kontext wichtig – Sprachkenntnisse. Es ist stark mit einem Individuum in seiner Einzigartigkeit verbunden. Andererseits kann kulturelles Kapital auch in objektivierter Form vorliegen, nämlich in materiellen Kulturträgern wie Bildern, Schriften, etc. Institutionalisiertes Kulturkapital beschreibt Bourdieu schließlich als schulische, akademische, kurzum institutionelle Titel, die inkorporiertes kulturelles Kapital objektivieren und institutionelle Anerkennung bieten. Die verschiedenen Kapitalarten können ineinander umgewandelt werden. Wer beispielsweise über genügend ökonomisches Kapital verfügt, kann die Zeit (und womöglich auch die Kosten) aufbringen, sich kulturelles Kapital anzueignen. Wer über das richtige soziale Kapital verfügt, kann womöglich sein ökonomisches Kapital ausbauen, da ihn die richtigen Beziehungen zu einer besser bezahlten Arbeitsstelle verhelfen, usw. (vgl. Bourdieu 1983: 183-199).

Es stellt sich nicht nur die Frage, welche Ressourcen einem Individuum zur Verfügung stehen, um seine Identitätsprojekte zu verwirklichen, sondern auch, was von ihm überhaupt als Ressource wahrgenommen wird.

2.4. PERSONALE UND KOLLEKTIVE IDENTITÄT

Verknüpft man nun die interaktionistischen Ansätze mit Keupps „Patchwork der Identitäten“, so ergibt sich ein komplexes Konstrukt von Identität, das sowohl die Wandelbarkeit als auch die Multiplizität der Mehrfachzugehörigkeiten der vielen unterschiedlichen (Teil-)Identitäten berücksichtigt, sowie die personale und die soziale Komponente in der Interaktion. Wie schon mehrfach angedeutet wurde, können sich die Rollen, die ein Individuum im Laufe seines Lebens einnimmt, ändern und je nach Lebensphase von unterschiedlicher Wichtigkeit sein. Steht in einer gewissen Phase zum Beispiel die Rolle als hingebungsvoller Vater im Vordergrund und macht dies die Kernidentität aus, kann sie auch einige Jahre später in den Hintergrund treten und beispielsweise die Rolle des karriereorientierten Berufstätigen im Zentrum der Selbstdefinition stehen. Identität ist also „geschaffen für den Augenblick“ (Straub 1998:

93). Selbiges gilt auch für die kollektive oder soziale Identität, die für Goffman eine Person zuordenbar machen und in den interaktionistischen Ansätzen Grundlage für die Herausbildung von Identität ist. Wird bei Keupp vor allem auf das Individuum und seine Identitätsarbeit aus einer Innenperspektive in den Mittelpunkt der Betrachtung gestellt, ist auch die Außenperspektive nicht zu vernachlässigen. Wie bei Mead, Goffman und anderen hier zitierten Identitätstheoretikern schon angesprochen wurde, spielt das soziale Umfeld eine zentrale Position bei der Identität eines Individuums. Unter sozialem Umfeld können unterschiedliche Gruppen verstanden werden, in denen ein Individuum interagiert und denen es sich zugehörig fühlt, indem es ihre Haltungen, symbolischen Formen und Praktiken übernimmt. Dennoch stellt sich die Frage, ob man hierbei von einer kollektiven oder sozialen Identität sprechen kann, denn: Können ganze Gruppen eine Identität innehaben oder handelt es sich dabei um von außen vorgenommene Zuschreibungen, die das Ziel haben, Personen zu vereinheitlichen und sie von anderen zu differenzieren?

Die theoretisch und empirisch haltlose Homogenisierung vieler einzelner aus einer ideologisch und strategisch operierenden Außenperspektive schafft [...] eine „Einheit“, die mit dem höchst voraussetzungsvollen Begriff der Einheit [...] offenkundig so gut wie *nichts mehr zu tun hat*. (Straub 1998: 102)

Straub spricht hierbei von normierenden Konstruktionen stereotyper Selbst- und Fremdbilder in anonymisierten Großgruppen wie Klassen, Nationen oder Geschlechtern, welche sich vor allem durch Abgrenzung definieren. Diese „Pseudo-Kollektive“ (Straub 1998: 100) stehen im Gegensatz zu kollektiven Identitäten, welche eine Gruppe bezeichnen, die von ihren Mitgliedern aufgebaut wurde und mit der sich alle dieser Gruppe Zugehörigen identifizieren. Kollektive Identitäten definieren sich durch Gemeinsamkeiten sowie gemeinsame Praktiken und latentes Alltagswissen, welches sich in gemeinsamen Verhaltensformen oder ähnlichem ausdrücken kann. Sie existieren nur, solange sich Personen zu ihr bekennen. Aus diesem Grund kann eine Mitgliedschaft jederzeit eingegangen, gewechselt oder aufgekündigt werden. Charakteristisch für kollektive Identitäten ist, dass sie Personen verbindet und ihre Mitglieder sich selbst als einheitlich charakterisieren. (vgl. Straub 1998: 102-104). Zentral für kollektive Identität ist, dass sie von ihren Mitgliedern von innen heraus und nicht aufgrund äußerer Zuschreibungen gebildet wird.

Goffman zufolge versucht eine Person nach außen hin immer einen möglichst positiven Eindruck zu erwecken, indem sie an ihrem Image arbeitet. Auch soziale Identität ist

beeinflussbar, da man sich bewusst in Gruppen integrieren kann, die positive Identität und eine positive Beurteilung seitens der Mitglieder erwirken (vgl. Zimmermann 1992: 92). Gruppen werden im Alltag konstituiert und haben eine in Interaktionsnetzwerken ausgedrückte interne Struktur, über die sich ein „WIR-Gefühl“ (Zimmermann 1992: 93) ausbilden kann. Aber nicht nur dieses „WIR-Gefühl“ hält Gruppen zusammen, sondern auch die Tatsache, dass sie durch ein gemeinsames Zusammenleben und gemeinsame Interaktion gewisse Lebensweisen teilen, welche sie kulturell formen und einen Gruppenhabitus schaffen. Nach Meads interaktionistischem Ansatz kann kollektive Identität also auch nur durch Interaktion mit den Mitgliedern entstehen, wobei die Haltungen der anderen reziprok übernommen werden, sodass sich diese gemeinsamen Praktiken und der gemeinsame Gruppenhabitus ausbilden können.

Auch Jan Assmann hält in seinen Ausführungen über kollektive Identitäten fest, dass diese sich nur in der Interaktion herausbilden können. Identität ist ein soziales Phänomen bzw. „soziogen“ (Assmann 1999: 130). Im Zentrum steht das kollektive Gedächtnis einer Gruppe, das sie braucht, um eine Selbstdefinition vorzunehmen. Hierbei unterscheidet er zwischen einem kommunikativen und einem kulturellen Gedächtnis. Das erste bezeichnet die rezente Vergangenheit, das heißt die Erinnerung, die eine Person mit ihren Zeitgenossen teilt. Es umfasst vor allem die individuelle Einzelbiographie, setzt sich aus Erfahrungen durch die Interaktion im Alltag zusammen und dauert etwa drei bis vier Generationen an, was bedeutet, dass auch vieles wieder vergessen wird. Das zweite hingegen geht über die Alltagswelt des kommunikativen Gedächtnisses hinaus und bezieht sich auf Riten, Mythen und wird in Form von festen Objektivationen²⁴ inszeniert wie beispielsweise durch Literatur, Tanz, Spiele, Bilder, Essen, Trinken, Räume und Plätze, Schmuck, etc. (vgl. Assmann 1999: 50-59). Diese Objektivationen sind es auch, die einer Gruppe Identität geben. Sie bilden das kulturelle Gedächtnis einer Gruppe, welches wiederum die Basis für eine Gruppenidentität bildet.

²⁴ Als Objektivationen werden bei Assmann Objekte, Riten, Abläufe, in denen sich Kultur manifestiert, bezeichnet.

Zusammenfassend kann schließlich festgehalten werden, dass unter Gruppenidentität ein Kollektiv gemeint ist, das in der Interaktion entsteht und nur so lange existieren kann, solange sich die Mitglieder zu ihr bekennen, das heißt, diese Identität auch aktiv konstruieren.

Wie sich diese Identitätstheorien in Verbindung mit Migration und Sprachen bringen lassen, soll im folgenden 3. Kapitel genauer dargestellt werden.

3. SPRACHE UND IDENTITÄT IM KONTEXT VON MIGRATION

In diesem Kapitel werden die Geschichte der deutschsprachigen Migration nach Uruguay sowie die Konzepte von Identität zusammengeführt. Zunächst werden noch einige theoretische Überlegungen zu den Themen Migration, Mehrsprachigkeit und Identität dargelegt, bevor näher auf die Situation der deutschsprachigen ImmigrantInnen in Uruguay eingegangen wird.

Das zentrale Forschungsinteresse dieser Arbeit sind zwar die Nachkommen der deutschsprachigen EinwanderInnen und nicht die ImmigrantInnengeneration selbst, dennoch sollen auch die Rahmenbedingungen, welche diese in Uruguay vorgefunden haben, dargestellt werden. Die neuen lebensweltlichen Umstände beeinflussten sie maßgeblich darin, wie sie ihre neue mehrsprachige Identität konstruieren wollten. Sie trafen Entscheidungen, die Auswirkungen auf die Identität ihrer Kinder und Kindeskiner haben.

Migration bedeutet nicht nur, seinen Lebensmittelpunkt für einen längeren Zeitraum geographisch zu verlagern, sondern konfrontiert EinwanderInnen oft mit einer neuen Umgebung, die nicht nur sprachliche sondern zumeist auch Unterschiede in der gesellschaftlichen und lebensweltlichen Organisation aufweist. Wie in Kapitel 3.1 näher ausgeführt wird, kann diese neue Situation eine Bedrohung für die (sprachliche) Identität der MigrantInnen darstellen, wenn sie es nicht schaffen, eine Balance zwischen der Sprache des Ziellandes und ihrer Herkunftssprache herzustellen.

Die meisten Publikationen zum Thema Migration und Mehrsprachigkeit wurden in Hinblick auf die Migration in Europa, welche in den 1960er-1970er Jahren im Zuge der „Gastarbeiterbewegungen“ einsetzte, verfasst. Für den lateinamerikanischen, geschweige denn für den uruguayischen Kontext, lassen sich diesbezüglich keine Quellen finden. In den erstgenannten Untersuchungen wird häufig auf Plurilingualität als Problem hingewiesen und möglicherweise auch als Bedrohung für die Identität der EinwanderInnen. Zwar zogen diese Migrationswellen tatsächlich gesellschaftliche und soziale Probleme nach sich, dennoch ist davon auszugehen, dass es nicht so sehr die Situation der Mehrsprachigkeit an sich ist, die Bedrohungen in Bezug auf Identität

verursacht, sondern insbesondere die politischen, gesellschaftlichen sowie ökonomischen Rahmenbedingungen, innerhalb derer Migration und Mehrsprachigkeit auftreten. Nicht immer muss diese Situation als problematisch wahrgenommen werden, denn

[s]o verursacht nicht der Erwerb einer zweiten Sprache Identitätsprobleme, sondern es sind viel eher die soziale Akzeptanz und die Werte, die mit einer bestimmten ethnischen Gruppe, die eine bestimmte Sprache spricht, in Zusammenhang gebracht werden. (Jessner 2003: 31)

Obwohl einige Parallelen aus der europäischen Migrationsforschung zu Uruguay gezogen werden können, soll in den folgenden Kapiteln vor allem auf die Unterschiede eingegangen werden.

3.1. MIGRATION UND MEHRSPRACHIGKEIT

Um erneut an die im Laufe dieser Arbeit dargelegten Identitätskonzepte anzuknüpfen, soll festgehalten werden, dass auch in der Migration und im Leben in der neuen Umgebung ein Ausgleich erreicht werden sollte, um eine Identitätsbalance zu erreichen. Wie in Kapitel 2.3 bereits ausgeführt wurde, muss ein Individuum seine zahlreichen Zugehörigkeiten derart ausbalancieren und Passungsarbeit leisten, damit diese nicht in Konflikt zueinander stehen. Dies wiederum bedeutet, dass ein Individuum die bisherige sowie die neue (sprachliche) Umgebung in ein für sich selbst individuell stimmiges Bild bringen muss, damit es eine ausgeglichene, positive Identität erreichen kann. Hierbei spielen zahlreiche Umstände eine Rolle, die diesen Prozess vor und auch nach der Migration beeinflussen. Gugenberger (2003) hat einige Faktoren ausgearbeitet, die im Folgenden näher dargestellt werden sollen. Da das Forschungsinteresse der Arbeit die deutschsprachige Migration nach Uruguay betrifft, wird hier versucht, Gugenbergers Modell auf die Situation dieser EinwanderInnen zu beziehen.²⁵

Als ersten ausschlaggebenden Punkt führt sie an, ob ImmigrantInnen mit der Absicht, ein Gebiet zu vereinnahmen, das heißt, es zu erobern, in ein neues Land kommen, oder ob

²⁵ vgl. hierzu auch Kapitel 1.3 zur deutschsprachigen Migration nach Uruguay

sie möglicherweise aus ihrem Ursprungsland vertrieben wurden. Ein zweiter zentraler Aspekt ist, ob Personen alleine oder als Gruppe auswandern und ob sie dies freiwillig oder aus Zwang tun (vgl. Gugenberger 2003: 45). Im Fall der deutschsprachigen Migration nach Uruguay fand die Auswanderung teilweise im Zuge politischer Motive vor und während des Zweiten Weltkrieges statt.²⁶ Die meisten AuswanderInnen bewegten jedoch ökonomische Probleme dazu, ihren Lebensmittelpunkt zu verlegen. Größtenteils traten sie diese „Reise“ alleine oder mit der engeren Familie an. Auch wusste es die uruguayische Migrationspolitik zu verhindern, dass sich die neuankommenden Personen in Kolonien niederließen, in denen sich Parallelgesellschaften bilden könnten.

Eine bedeutende Rolle für den zukünftigen Umgang mit Mehrsprachigkeit spielt die Rolle der Erstsprache im Herkunftsland. Brizić (2007) hat in ihrem „Sprachenkapitalmodell“ ein Modell erarbeitet, in dem dargestellt wird, welche Faktoren wichtig sind, damit sprachliches Kapital von ImmigrantInnen in der zweiten Generation umfassend genutzt werden kann. Die Sprache wird hier auf drei Ebenen untersucht: der Makro-, der Meso- und der Mikroebene. Auf der Makroebene, welche die Spracherwerbssituation der ausgewanderten Eltern umfasst, befinden sich unbeeinflussbare Umstände auf sozialer und politischer Ebene, die eine Sprache prägen: ihr Prestige, ihr Status (zum Beispiel ist sie Staats-, Schulsprache), die Bildungsbeteiligung (gibt es beispielsweise viele Analphabeten) und ist sie die Mehrheitssprache. Hinzu tritt die Frage, ob der Spracherwerb der Eltern schulisch oder außerschulisch stattgefunden hat und ob sie eine flexible/stigmatisierte/„gewechselte“ Identität²⁷ haben. Auf der Mesoebene drückt sich das Sprachverhalten der Eltern aus, in das auch die Weitergabe der Sprache an die Kinder fällt. In diesem Zusammenhang ist ausschlaggebend, ob die Erstsprache überhaupt weitergegeben wird oder ob sie nur teilweise oder doch gänzlich vermittelt wird. Eine Rolle spielt auch, ob eine flexible,

²⁶ siehe dazu Kapitel 1.3.2

²⁷ Unter flexibler Identität wird eine gelungene Mehrfachzugehörigkeit gesehen, in der Individuen ihre unterschiedlichen (hier: sprachlichen) Teilidentitäten in ein balanciertes Ganzes integrieren und je nach Kontext die eine oder andere Identität hervorheben. Eine stigmatisierte Identität bedeutet, dass die Zugehörigkeit eines Individuums zu einer (Sprach-)Gruppe aufgrund ihres niedrigen Prestiges mit negativen sozialen Sanktionen einhergehen kann, was dazu führen kann, dass Personen ihre Identität „wechseln“ wollen, das heißt, eine Identität zugunsten einer anderer ablegen wollen.

eine stigmatisierte oder eine gewechselte Identität weitergegeben wird, das soll heißen ob die Eltern aufgrund ihrer Erstsprache stigmatisiert sind – wenn diese einen geringen sozialen Wert hat –, sie flexibel mit ihrer Mehrsprachigkeit umgehen und sich je nach Situation anpassen, oder ob sie sich ganz auf die Zielsprache und -kultur eingestellt haben und ihre Identität somit gewechselt haben. In die unterste, die Mikroebene, fließen schließlich all diese Makro- und Mesofaktoren ein und bestimmen die sprachliche Ausgangssituation des Kindes in der Migration. In ihr äußern sich die Ausgangsposition der Sprachkompetenz des Kindes in der L1, L2, ... der Eltern sowie die Ausgangsposition der sprachlichen Identität des Kindes und die Schulsprachenkompetenz in der Migration (vgl. Brizić 2007: 173-201).

Das Deutsche bietet den folgenden Generationen der uruguayischen EinwanderInnen in der Migration laut dem „Sprachkapitalmodell“ eine relativ positive Ausgangsposition an, da es – zumindest im Fall der befragten Personen – offiziellen Status im Herkunftsland hat, über ein relativ großes Prestige verfügt, überdies Schulsprache ist und auch das Bildungssystem zur Zeit der Auswanderung vergleichsweise fortschrittlich war. Es kann daher davon ausgegangen werden, dass die deutschsprachigen MigrantInnen eine hohe Kompetenz in ihrer Muttersprache mitbrachten. Dennoch muss hier eine Einschränkung vorgenommen werden. Wie im Kapitel zur deutschsprachigen Migration nach Uruguay bereits erläutert wurde, verließen viele Menschen ihr Heimatland, da sie im Zuge der Politik des nationalsozialistischen Regimes vor dem und während des Zweiten Weltkriegs aus politischen oder religiösen Gründen fliehen mussten.²⁸ Für diese Personen stand ihre Muttersprache in Verbindung mit einem Regime, das sie auf grausame Weise auslöschen wollte. Die deutsche Sprache stellt für jene Personen eine Identifikation mit einer Gruppe dar, von der sie sich abgrenzen möchten. Sie würden daher laut dem Modell eine stigmatisierte oder gewechselte Identität weitergeben.

Zusätzliche Faktoren, die die Migration und den Umgang mit Mehrsprachigkeit beeinflussen, sind die Distanz der Migration zum Herkunftsland und somit die Möglichkeit, den Kontakt mit der Heimat zu pflegen. Im Zuge der Globalisierung, des

²⁸ vgl. Kapitel 1.3.2

Ausbau des Transportsystems sowie der Innovation im technischen Bereich, welche es möglich macht, jederzeit mit Personen auf anderen Kontinenten zu kommunizieren, hat sich die Gelegenheit, den Kontakt mit dem Heimatland aufrechtzuerhalten, bedeutend verändert. Dennoch kann auch die Tatsache, ob es finanziell möglich ist, das Herkunftsland regelmäßig zu besuchen, eine Rolle spielen, da im intensiven Kontakt die Identifikation mit der Sprache größer sein kann. Somit hat nicht nur die Intensität des Kontakts mit der Herkunftsgesellschaft, sondern auch mit der Aufnahmegesellschaft Auswirkungen auf das Sprachverhalten in der Migration (vgl. Gugenberger 2003: 47). Für die deutschsprachigen AuswanderInnen ist die geographische Distanz zwischen Europa und Uruguay sehr groß und zum Zeitpunkt der massiven Auswanderungswellen zu Beginn des 20. Jahrhunderts waren weder das Transport- noch das Kommunikationswesen derart fortgeschritten wie es heutzutage der Fall ist. Der Kontakt mit dem Ursprungsland war daher – verglichen mit der gegenwärtigen Situation – relativ eingeschränkt und beschränkte sich auf Briefe, später (noch relativ teure) Telefongespräche und äußerst sporadische Besuche in den deutschsprachigen Ländern.

Ein anderer beachtenswerter Punkt für die Analyse einer Migrationssituation ist – so Gugenberger (2003) – die Umgebung, in der sich die EinwanderInnen niederlassen. Die kulturelle Bindung zur Herkunftsgemeinschaft verliert in städtischen Gebieten über die Generationen hinweg aufgrund vermehrter Außenkontakte schneller und öfter an Bedeutung. In ländlichen Gebieten ist der Kontakt zu Personen anderer Gruppen indessen meist geringer, was bedeutet, dass es weniger äußere Einflüsse gibt, die ein Individuum prägen. In städtischen Gebieten verliert wegen der zahlreichen Möglichkeiten, neue Kontakte zu schließen, die Herkunftssprache an Bedeutung, da sie für die Stiftung einer Gruppenidentität unter Umständen keine so große Rolle mehr spielt. Wenn es darüber hinaus auch wenige Personen, mit denen man in seiner Muttersprache kommunizieren kann, gibt, so bietet sich keine Gelegenheit zur Sprachpflege an. Infolgedessen ist auch die Tatsache, ob die Migration individuell oder in größeren Gruppen stattfand, eine potentielle Ursache dafür, dass die L1 über Generationen hinweg immer weniger weitergegeben wird. In Kapitel 1.3 wurde bereits darauf hingewiesen, dass die Migration in Uruguay meist nicht in größeren Gruppen stattfand. Die deutschen EinwanderInnen ließen sich überwiegend in und um

Montevideo nieder, weswegen sie auch wenig Kontakt zu anderen deutschsprachigen Personen hatten. Dies liefert eine mögliche Erklärung dafür, dass das Deutsche über die Generationen an Bedeutung verlor und sich viele dazu entschlossen, ihre eigene Muttersprache nicht mehr an ihre Kinder weiterzugeben.²⁹ Hier soll auch darauf hingewiesen werden, dass die Einwanderungswellen nach Uruguay bereits viel länger zurückliegen als die in den Quellen behandelte europäische Migration, die Mitte des 20. Jahrhunderts einsetzte. Die meisten ImmigrantInnen kamen bereits vor etwa hundert Jahren nach Uruguay und ihre Nachkommen befinden sich somit schon in der dritten oder vierten Generation.

Abgesehen von der Größe der Sprachgruppe sind auch die Sprachdomänen ein zu untersuchendes Feld, denn wird die Sprache nur in der Familie gesprochen, jedoch nicht in der Öffentlichkeit und in der Arbeitswelt, so ist ihr sozialer Nutzen ein geringer, was die Tendenz, mehr in der Zweitsprache zu kommunizieren, verstärkt (vgl. Gugenberger 2003: 51). Die Sprachdomänen sind durch verschiedene Orte, Rollenbeziehungen und Themen bestimmt, welche die Verwendung einer Sprache oder Sprachvariante vorgeben (vgl. Werlen 2004: 335). Die meisten deutschen ImmigrantInnen in der Hauptstadt hatten vorwiegend Kontakt zur dortigen Bevölkerung, welche wiederum größtenteils aus spanischen und italienischen ImmigrantInnen bestand. Der Austausch mit anderen Deutschsprechenden war demnach eher gering und beschränkte sich auf das familiäre Umfeld, insofern sie überhaupt mit der Familie ausgewandert waren. Die Sprachdomänen, in denen sie hauptsächlich ihre Herkunftssprache verwendeten, umfassten daher vor allem den Alltag in der Familie. Aufgrund der eher geringen Anzahl von deutschen AuswanderInnen in Uruguay fand der überwiegende Sprachkontakt nicht auf Deutsch statt.³⁰

Außer den bisher genannten Faktoren der Migrationssituation darf auch die Rolle der Sprachenpolitik im Aufnahmeland nicht unterschätzt werden.³¹ In Betracht gezogen

²⁹ Das Gegenteil ist beispielsweise in Argentinien oder Südbrasilien der Fall, wo es noch ganze Dörfer gibt, in denen Deutsch bis heute (teilweise in der fünften Generation – geht man nach der deutschsprachigen Migrationsterminologie) als Muttersprache rege gesprochen und gepflegt wird (vgl. Hipperding 2005, Altenhofen 2008)

³⁰ Eine ausführlichere Darstellung zur Sprachpflege und zum Sprachverlust findet sich im Kapitel 3.5

³¹ Dieser Aspekt wird in Kapitel 3.4 noch näher erläutert.

werden muss ebenfalls das Migrationsalter, denn „[i]n der Regel wird eine Person, die in fortgeschrittenem Alter emigriert, eher größere Schwierigkeiten haben, sich an eine neue Umgebung zu gewöhnen, als ein junger Mensch“ (Gugenberger 2003: 53).

Die Feststellung, dass Migration – wie auch im Fall der hier untersuchten Personen – oft mit der Hoffnung nach wirtschaftlichem Aufstieg einhergeht, erklärt auch, warum unter EinwandererInnen womöglich ein Druck zur (sprachlichen) Anpassung an die Aufnahmegesellschaft besteht. Diese Anpassung bedingt möglicherweise einen Verlust von Identitätsmerkmalen wie Sprache, besonders dann, wenn die Herkunftssprache über ein geringes Prestige verfügt und/oder gar stigmatisiert ist (vgl. Gugenberger 2003: 49-50). In diesem Zusammenhang wird zwischen vier Typen von Adaption in der Migration unterschieden (vgl. Winter Heider 2009: S. 188-190): die Separation, die Integration, die Assimilation und die Marginalisierung. Erstere bezeichnet das Festhalten an der Herkunftskultur und -sprache, wobei jeglicher Einfluss der Aufnahmegesellschaft vermieden werden soll. Die zweite stellt eine Balance zwischen den ursprünglichen Sitten und Gewohnheiten und der neuen Umgebung dar. Die Assimilation schließlich bedeutet eine vollkommene Anpassung an die neue Lebenswelt mit einer Aufgabe aller bisherigen Traditionen und Praktiken. Die Marginalisierung bezeichnet eine Situation, in der weder eine Motivation zur Wahrung der Identität besteht, noch Kontakt zur einheimischen Bevölkerung gesucht wird. Datta (2005: 75) legt dar, dass das Ziel in einer Migrationssituation eine transkulturelle oder hybride Identität sein sollte (vgl. auch Oppenrieder/Thurmair 2003: 51). Man sollte eine Integration anstreben, indem man die alte und die neue Umgebung in ein neues, stimmiges, kohärentes Bild integriert. Dazu gehört auch die Aneignung der Sprache, denn „das Erlernen der Sprache des Aufnahmelandes [ist] nicht nur eine unabdingbare Voraussetzung für die Integration, sondern für eine Entwicklung eigener Identität in der Diaspora.“ (Datta 2005: 78). Wie oben schon erwähnt, wäre die Integration auch im Sinne von Keupps Identitätstheorie der Zustand, in dem eine Passung zwischen den bisherigen und neuen Lebensverhältnissen erreicht wird, und somit eine Voraussetzung für eine balancierte Identität, so wie sie Krappmann und Habermas beschreiben.³²

³² vgl. Kapitel 2.2

3.2. SPRACHE UND IDENTITÄT

Zur Frage, welche Komponenten Basis für eine kollektive Identität sein können, gibt es unzählige Möglichkeiten. In den Identitätsdiskursen wird gerne über Schlagwörter wie nationale, kulturelle, ethnische, etc. Identität gesprochen. Keupp (2006) und Straub (1998) sprechen sich jedoch gegen ein Konzept von nationalen Identitäten aus, da diese meist aufgrund politischer Ziele von außen konstruierte Gruppen sind und sich nicht von innen durch Interaktion herausgebildet haben. De Florio-Hansen und Hu (2003: IX) weisen in der Einleitung zu ihrem Sammelband „Plurilingualität und Identität“ überdies darauf hin, dass die Einbettung von Individuen in stabile, homogene Nationalkulturen zunehmend von wandelbaren Identitäten abgelöst wird. Aus diesem Grund wird im Zuge dieser Arbeit der Fokus auf die sprachliche Identität gelegt, da Interaktion und Sprache als zentrales Medium der Kommunikation eine Gruppe von innen heraus konstituieren und als Bedingung für die Identitätsbildung gelten (vgl. Krappmann 1971, Mead 1995, Kresic 2006). Die Prägung durch die Sozialisation, die Übernahme von (kulturell geprägten) Praktiken und Wertvorstellungen können nur durch Sprache entstehen. Ohne sie könnten sich Kollektive weder organisieren, noch gäbe es eine kollektive Identität.

Kollektive und individuelle Subjekte entstehen in sozio-linguistischen Situationen, die als Zusammenwirken von Gruppensprachen oder Soziolekten und deren Diskursen darstellbar sind. Das Subjekt konstituiert sich im Diskurs. (Zima 2000: 15)

Dass Identität also durch Interaktion entsteht und diese wiederum Sprache erfordert, wurde unter anderem bei Mead (1995) schon herausgearbeitet. Durch Sprache werden gemeinsame Wirklichkeit und geteiltes Wissen konstruiert, wobei geteilte Wirklichkeit wiederum Gemeinsamkeit und daher kollektive Identität stiftet. Somit schafft Sprache die Basis zur Rollenübernahme und zum kollektiven Wissen, weswegen sie die Grundvoraussetzung für geteilte Verhaltensmuster und soziales Handeln ist, sodass durch sie eine gruppen- oder auch kulturspezifische Verhaltenstypik herausgebildet wird (vgl. Kresic 2006: 148, 206-217).

Sprache konstituiert jedoch nicht nur kollektive Identitäten, sondern nimmt auch maßgeblichen Einfluss auf die Konstruktion personaler Identitäten. Schon im obigen Zitat weist Zima darauf hin, dass sich Individuen im Diskurs konstruieren. Kremnitz

teilt diese Ansicht und lenkt den Fokus weg von Diskurs und Interaktion hin zu Einzelsprachen als Identifikationsgrößen:

Sprache bestimmt das Selbstverständnis jedes Menschen mit: er definiert sich u.a. als Sprecher dieser oder jener Sprache(n). Damit bekommt die sprachliche Praxis erhebliche Bedeutung für die Konstitution der Identität, wenn auch die Beziehungen zwischen beiden Größen bislang nur unscharf zu bestimmen und möglicherweise nicht als notwendige zu charakterisieren sind. (Kremnitz 1994: 54)

Jedes Individuum verfügt durch die Zugehörigkeit zu einer SprecherInnengruppe über eine sprachliche Identität, beziehungsweise sogar über mehrere sprachliche Identitäten. Kresic bezieht sich auf die Erkenntnis, dass Sprachen keine einheitlichen sondern so genannte Polysysteme sind, da eine Sprache aus vielen verschiedenen Subsystemen, Varianten oder Varietäten besteht. Diese Varianten können beispielsweise Regio- oder Soziolekte, das heißt Sprachen bestimmter geographischer und sozialer Gruppen, sein. So hat das Deutsche beispielsweise nicht nur mehrere Standardvarietäten, sondern auch zahlreiche Dialekte und Soziolekte wie Jugendsprachen oder Fachsprachen (vgl. Kresic 2006: 174 ff.).

In Kapitel 2 wurde bereits darauf eingegangen, dass ein Individuum aktiv an der Konstruktion seiner Identität beteiligt ist. Dies gilt ebenso für die sprachlichen Identitäten. Die Identität einer Person setzt sich aus multiplen Teilidentitäten zusammen, welche wiederum aufgrund von unterschiedlichen Gruppenzugehörigkeiten entstehen können. Durch die Interaktion in einer Gruppe wird in dieser eine eigene Sprache entwickelt, weswegen die Zugehörigkeit zu einem Kollektiv auch immer eine gemeinsame sprachliche Identität bedeutet. Ein Individuum verfügt also nicht nur über eine sondern über zahlreiche sprachliche Identitäten in einer Einzelsprache, die je nach Kontext bewusst oder auch unbewusst hervorgehoben werden können. Die Verwendung verschiedener sprachlicher Varianten konstituiert somit die Identität einer Person; sie kann entscheiden, welche Sprache, welchen Dialekt, welchen Soziolekt, welchen Fachjargon sie wählt, um mit ihrem Gegenüber zu kommunizieren und somit welche Identität sie in diesem Moment annehmen möchte. Identität ist daher sprachliche Polyperformanz, das heißt, ein Konglomerat aus zahlreichen sprachlichen Ausdrucksweisen, aus denen gewählt werden kann (vgl. Kresic 2006: 182).

Wie bei Goffman in Kapitel 2.2 angeführt wurde, kann sich ein Individuum dahingehend inszenieren, dass es von außen eine gewisse Identität zugeschrieben bekommt. Die Identitätszuweisung von außen findet jedoch erst durch den Hörenden

statt (vgl. Kresic 2006: 220). Äußert sich ein Individuum nun in einem bestimmten Dialekt, wird es sein Interaktionspartner als „Person aus der Region xy“ zuweisen. Spricht es eine technische Fachsprache, wird die Aufmerksamkeit auf seine – vermutlich – technische Ausbildung gelenkt. Somit verortet jede sprachliche Äußerung eine Person (vgl. Kresic 2006: 207). Sie bekommt sozusagen von außen einen Stempel aufgedrückt, den sie durch ihre Inszenierung jedoch selbst mitauswählt. Würde sich diese Person dafür entscheiden, ihren Dialekt nicht zu sprechen und sich für eine andere Sprachvariante entscheiden, würde sie von außen eine andere Identität zugewiesen bekommen. Identitätszuweisung von außen kann bis zu einem gewissen Grad gesteuert werden. Sprache kann somit auch als bewusster Identitätsmarker eingesetzt werden, um eine Teilidentität hervorzuheben und dadurch die Identitätszuweisung von außen zu steuern. Je mehr Teilidentitäten eine Person hat, desto mehr Sprachen spricht sie, desto multipler ist ihre Identität.

Wie bereits ausgeführt stellen Sprachen so genannte Polysysteme dar. Man kann unter Umständen so weit gehen, zu sagen, dass keine Person einsprachig ist, da wir alle unterschiedliche Register und Varianten in unserer/-n Sprache/-n beherrschen. Von äußerer Mehrsprachigkeit wird dann gesprochen, wenn jemand mehr als eine Einzelsprache spricht, innere Mehrsprachigkeit gilt innerhalb jeder Einzelsprache (vgl. Kresic 2006: 226).

Die verschiedenen Teil-Identitäten werden konstruiert durch die verschiedenen Einzelsprachen, Sprachvarietäten, -stile und -register, die der Einzelne beherrscht. Ein (Teil-)Identitätswechsel vollzieht sich auf sprachlicher Ebene als Code-Switching bzw. als Varietäten-Wechsel, wobei im Falle pluraler Identitäten Formen von gemischtem Sprechen auftreten können. (Kresic 2006: 224)

Kresic konzentriert sich vor allem auf Varietätenwechsel innerhalb einer Einzelsprache. Dennoch kann man ihre Theorie durchaus auf das Wechseln von Einzelsprachen umlegen, wenn man Sprache als holistisches System betrachtet und nicht als System, das sich aus nebeneinanderstehenden Einzelsprachen zusammensetzt (vgl. Lüdi 2004: 346-347).

3.2.1. IDENTITÄT UND MEHRSPRACHIGKEIT

Ein Mensch lernt eine neue Sprache und erhält dadurch, wie wir sagen, eine neue Seele. Er versetzt sich in die Haltung jener, die diese Sprache verwenden. Er kann die Literatur nicht lesen, nicht mit den Mitgliedern dieser Gemeinschaft sprechen, ohne ihre spezifische Haltung einzunehmen. In diesem Sinn wird er zu einem anderen Menschen. (Mead 1995: 330-331)

Mead weist darauf hin, dass der Erwerb einer neuen Sprache eine Person auf mannigfaltige Art und Weise prägt, da sie hiermit eine „neue Seele“ erwirbt. Da Sprache Gruppen definiert, bildet und zusammenhält, werden durch sie auch das kollektive Wissen, geteilte Werte, usw. geprägt. Die „neue Seele“, die mit dem Erlernen einer neuen Sprache erworben wird, ist somit eine neue kollektive Teilidentität.

An dieser Stelle soll darauf hingewiesen werden, dass das Beherrschen mehrerer Sprachen nicht notwendigerweise eine muttersprachliche Kompetenz in der jeweiligen Sprache bedeuten muss.

Mehrsprachig ist, wer über ein Repertoire verfügt, das ihn oder sie dazu befähigt, die schriftlichen und/oder mündlichen kommunikativen Bedürfnisse im Alltag in wechselnden Situationen abwechslungsweise in mehreren Sprachen zu befriedigen. (Lüdi 2003: 40)

Auch in dieser Arbeit soll dieser weit gefasste Begriff von Mehrsprachigkeit gelten, da die Position vertreten wird, dass jede Sprache, egal in welchem geringen oder breiten Umfang sie beherrscht wird, Einfluss auf ihre/-n SprecherIn ausübt.

Kresic (2006) konzentrierte sich in ihren Ausführungen zu Sprache und Identität vor allem auf Einzelsprachen als Polysysteme und die sprachlichen Varianten einer Einzelsprache als identitätskonstituierende Faktoren. Diese Überlegungen können auch auf mehrere Sprachen umgelegt und es kann davon ausgegangen werden, dass jede (Einzel-)Sprache und Sprachvariante, die ein Individuum beherrscht, Einfluss auf dessen Identität hat. Jessner (2003: 26-33) macht darauf aufmerksam, dass der Erwerb einer Zweit- oder Fremdsprache die Teilnahme an einer neuen Gemeinschaft bedeutet und somit die Identität (re)konstruiert, sodass man zu einer neuen Person wird. Somit ist

Sprachenlernen als Prozess zu sehen, bei dem man Mitglied einer bestimmten Gemeinschaft wird; dies bringt dann wiederum die Fähigkeit mit sich, in der Sprache dieser Gemeinschaft zu kommunizieren und sich gemäss ihrer ganz bestimmten Normen zu benehmen. (Jessner 2003: 27)

Mit der Aneignung einer neuen Sprache eignet man sich nicht nur ein neues verbales Kommunikationssystem an, sondern auch neue Normen, eine neue Weltsicht, also

ebenfalls eine neue Kultur im Sinne von neuen Praktiken, Handlungs- und Denkmustern. Sprechen ist somit auch eine kulturelle Tätigkeit (vgl. Mayer 2006: 10). In der Literatur über Identität und Mehrsprachigkeit wird Mehrsprachigkeit immer wieder als Identitätsproblem dargestellt. Oppenrieder/Thurmair (2003) gehen von einem eher traditionellen und statischen Identitätsbegriff aus, in dem die Erstsprache die Kernidentität definiert. (Sprachliche) Vielfalt sehen sie als potentielle Bedrohung für die Identität einer Gruppe oder auch eines Individuums, wenn sie unkontrolliert und nicht freiwillig gewählt ist. Darüber hinaus kann eine neue Sprache bedrohend sein, wenn die Erstsprache ein geringeres Prestige als die neue Sprache hat, aber auch, wenn Personen versuchen, eine neue Identität in der neuen Sprache anzunehmen und die alte somit verlieren können. Dennoch räumen sie ein, dass eine positive, mehrsprachige Identität möglich ist, wenn Mehrsprachigkeit und Multikulturalität als Identitätsmerkmal gesehen werden und somit keine Bedrohung für die Herkunftssprache und -kultur mehr besteht (vgl. Oppenrieder/Thurmair 2003: 47-50). Die Auffassung, dass eine Sprache (und in den meisten Fällen die Erstsprache) den (einzigsten) Kern der über ein Leben gleich bleibenden Identität einer Person ausmacht, die durch eine andere Sprache bedroht wird, wird in dieser Arbeit nicht vertreten. Trotz dieses eher traditionellen Identitätsbegriffs findet man bei Oppenrieder/Thurmair dennoch gewisse Ansätze plurieller Identitäten. Schließt man Keupps Terminologie in ihre Überlegungen ein, würde dies schließlich bedeuten, dass Mehrsprachigkeit die Identitätsbalance eines Individuums gefährden kann, wenn eine neue Sprache unter Zwang gelernt werden muss und diese womöglich zu sehr in die Lebensbereiche einer Person eindringt (vgl. Oppenrieder/Thurmair 2003: 52). Die Passung zwischen Innen- und Außenwelt ist somit nicht ideal und konfliktbehaftet. Dieser Fall tritt, so ihre Meinung, besonders in der Migration vermehrt auf, wenn ein Herkunftsland nicht freiwillig verlassen wird.³³ Dass der Zusammenhang zwischen Identität und Mehrsprachigkeit in der Migration jedoch nicht so einfach darzustellen ist, wurde in Kapitel 3 bereits angesprochen, da zahlreiche Faktoren zu berücksichtigen sind, will man den Einfluss dieser Phänomene aufeinander darstellen. Bezieht man den Faktor Zeit mit ein, so meinen die Autoren, dass identitätsbedrohende

³³ Nicht freiwillige Migration wird hier auch als Migration aufgrund struktureller Ursachen wie ökonomische Gründe gesehen.

Mehrsprachigkeit vor allem in der ersten und unter Umständen in der zweiten MigrantInnengeneration vorkommen kann. Ab der dritten Generation kann die Plurilingualität schließlich als Identitätsmerkmal angesehen werden (vgl. Oppenrieder/Thurmair 2003: 51). Im Idealfall schaffen es die MigrantInnen, die Sprache und Tradition ihrer Vorfahren mit der der Gesellschaft, in der sie nun leben, in ein stimmiges Bild zu bringen, ohne sich dabei eine „entweder-oder“, sondern eine „sowohl-als-auch-Identität“ zu geben.

Widersprüchliche Embleme stellen [...] meist Spuren einer inneren Dynamik dar, welche den Migranten allmählich dazu führt, heterogene Zugehörigkeiten zu akzeptieren und in ein eigentliches Identitätssystem zu integrieren. So hat auch der Entscheid von Migranten, „zweisprachig zu sprechen“ klare identitäre Dimensionen. (Lüdi 1996: 324)

Dass sich dieser Prozess oft über Jahre und Generationen erstreckt, mag wohl die Ursache haben, dass Identitätsarbeit keine leichte ist. Integration ist immer ein beidseitiger Prozess: sowohl das Individuum muss sich in der neuen Umgebung als auch die Aufnahmegesellschaft muss sich an die neue Situation anpassen (vgl. Datta 2005: 74). Da Identität ja immer aus einer Innen- sowie einer Außenperspektive konstruiert wird, muss auch die Aufnahmegesellschaft bereit sein, die hybride Identität der MigrantInnen anzuerkennen, da diese ansonsten nur schwer in der Lage sein werden, eine Passung zwischen den Einstellungen der Gesellschaft und dem Bild, das sie von sich selbst haben, zu erreichen. Da die Immigration nach Uruguay teilweise bereits bis zu 100 Jahre zurückliegt und die Nachkommen der EinwanderInnen in der dritten oder vierten Generation sind, kann laut den hier angeführten Thesen davon ausgegangen werden, dass bei den untersuchten Personen keine migrationsbedingten Identitätsprobleme mehr vorhanden sein sollten.

Eine weitere Rahmenbedingung, die einen essentiellen Einfluss auf die Frage, ob eine positive hybride Identität entstehen kann, ist das Prestige einer Sprache, welches im Folgenden näher erläutert werden soll.

3.3. PRESTIGE VON SPRACHEN

Ein zentraler Faktor, der die Identität von MigrantInnen in einer mehrsprachigen Umgebung positiv oder negativ beeinflussen kann, sind der Status und das Prestige ihrer Herkunftssprachen. Das Prestige kann als symbolisches Kapital einer Sprache bezeichnet werden (vgl. Lüdi 1996: 324), und ist

die implizite gesellschaftliche Bewertung einer Sprache bzw. Varietät, die Bewertung also, die auf dem (weitgehenden) Konsens innerhalb einer Gesellschaft beruht. Sie ist nicht formal, durch gesetzliche o.ä. Maßnahmen, abgesichert (die formale Absicherung der Position von Sprachen bezeichnet man als *Status*), daher bezeichnet man das Prestige auch als *fiktiven Status*. (Kremnitz 1994:74)

Brizić (2007) ordnet Sprachen in Anlehnung an Bourdieu (1983) dem kulturellen Kapital zu. Ihr Prestige erhält eine Sprache durch die Gesellschaft. Das heißt, ihre SprecherInnen aber auch ihre Nicht-SprecherInnen geben ihr einen Wert. Status und Prestige sind insofern eng verknüpft, da eine Gesellschaft normalerweise versucht, Sprachen mit einem hohen Prestige und einer großen SprecherInnenanzahl einen Status zu geben. Umgekehrt sorgt auch der Status für ein hohes oder niederes Prestige einer Sprache.

Verfügt eine Sprache jedoch über keinen offiziellen Status und über geringes Prestige, so kann sie gegebenenfalls ein Stigma für ihre SprecherInnen darstellen. Der geringe Wert der Sprache wird von außen (das heißt von SprecherInnen anderer, mitunter prestigereicher Sprachen) auf ihre SprecherInnen übertragen, was dazu führt, dass eine Einteilung in „wertvolle“ und „wertlose“ Sprachen vorgenommen wird. Da Sprache ein Identitätsmerkmal darstellt, werden ihre SprecherInnen über deren Sprache definiert und ihnen wird somit ein sozialer Wert zugewiesen. Im Falle einer stigmatisierten Sprache sind auch ihre SprecherInnen stigmatisiert. Das Prestige oder Stigma wird in der Migration mitgetragen und unter Umständen sogar verstärkt (vgl. Gugenberger 2003: 50).

Da Personen stets versuchen, eine positive Identität zu erreichen, müssen sie Identitätsarbeit leisten, um die Ansprüche der sie umgebenden Gruppen, denen sie anzugehören versuchen, und ihre eigenen Bedürfnisse in ein stimmiges Bild zu bringen. Spricht man also eine stigmatisierte Sprache, so kann es vorkommen, dass man die Beherrschung dieser Sprache verstecken will und versucht, als SprecherIn einer prestigereichen Sprache zu gelten.

3.4. SPRACHENPOLITIK IN URUGUAY

Die einzige Sprache, die in Uruguay über einen offiziellen Status verfügt ist das Spanische. Die Sprachenpolitik in Uruguay ist von einem homogenisierenden, monolingualen Konzept geprägt, das weder seine Minderheiten- noch die migrationsbedingten Sprachen anerkennt (vgl. Barrios 1996, 2006a). Diese Politik steht ganz im lateinamerikanischen Trend:

In Lateinamerika etwa betrieben viele Staaten eine Assimilierungspolitik auf der Basis des von Europa importierten Modells des Nationalstaats. Für die jungen Nationen sollte die ehemalige Kolonialsprache kulturell homogenisierend und identitätsstiftend wirken. (Gugenberger 2003: 52)

Als wichtigstes Dokument gilt laut Barrios (1996) das 1877 verabschiedete Gesetz über die allgemeine Bildung und Schulpflicht, in dem der Unterricht in der „Nationalsprache“ (das heißt Spanisch), in allen öffentlichen Schulen, festgelegt wurde (vgl. Barrios 1996: 184). Vor allem auf die bis dahin noch portugiesischsprachige Grenzregion im Norden Uruguays und die zahlreichen nicht spanischsprachigen ImmigrantInnen hatte dieses Gesetz weitreichende Auswirkungen, da spätestens die Kinder aller EinwanderInnen in der Grundschule auf Spanisch alphabetisiert wurden und zumindest im schulischen Kontext keine Gelegenheit dazu hatten, die Erstsprache ihrer Eltern zu lernen. Die Portugiesisch-SprecherInnen wurden ebenfalls in Spanisch alphabetisiert, was dazu führte, dass sie inzwischen bilingual sind, beziehungsweise einen Dialekt sprechen, der Merkmale aus beiden Sprachen aufweist. Ausnahmen gibt es jedoch auch in diesem Kontext, da es zumindest an der privaten Deutschen Schule in Montevideo möglich war, Deutsch in der Schule zu lernen. Dennoch sieht Barrios in diesem Gesetz einen Akt der Sprachplanung, der für die Bildung einer monolingualen Gesellschaft verantwortlich war und die kulturelle und sprachliche Homogenisierung vorantrieb (vgl. Barrios 1996: 183-184). Darüber hinaus sieht sie in dieser Sprachenpolitik, die auch den Sprachenrechten keine Aufmerksamkeit schenkt, eine Diskriminierung gegen das Fremde (vgl. Barrios 2006a: 21). Man kann in diesem Fall von einer indirekten Unterdrückung sprechen, da die Sprachenpolitik, die von der dominanten Gruppe bestimmt wird, ihre Sprache als einzige offizielle anerkennt und somit alle anderen Sprachen verdrängt, wodurch eine sprachliche Assimilierung erreicht wird (vgl. Gugenberger 1996: 161). Von den EinwandererInnen wurde von Anfang an erwartet, dass sie sich assimilieren (und nicht integrieren), was die meisten

auch tatsächlich taten (vgl. Barrios 2006a:21, Barrios 2006b). Der Großteil der EinwanderInnen bestand aus spanischen oder italienischen EmigrantInnen. Die SpanierInnen konnten ihre Muttersprache in den neuen Gebieten weitersprechen, während hingegen die ItalienerInnen eine neue Sprache lernen mussten. Da diese jedoch auch eine durch ihre zahlreichen Dialekte sprachlich sehr heterogene Gruppe war, sie zumeist über eine geringe Schulbildung verfügten und das Spanische ihren Muttersprachen verhältnismäßig ähnlich war, übernahmen sie es relativ schnell. Barrios (1996) erwähnt jedoch auch ein gegenteiliges Beispiel. Die ArmenierInnen, die ab der Jahrhundertwende ebenfalls sehr zahlreich nach Uruguay strömten, versuchten ihre Sprache mittels zahlreicher Spracherhaltungsaktivitäten am Leben zu erhalten und sie an die nächsten Generationen weiterzugeben. Aber auch trotz ihrer aktiven Sprachplanung assimilierten sich ihre Nachkommen schrittweise in das monolinguale System (vgl. Barrios 1996).

Vor allem während der Militärdiktatur 1973-1985 beherrschten xenophobe und sprachpuristische Einstellungen die politischen Diskurse. Dies führte sogar so weit, dass Kampagnen gegen das Portugiesische und den spanisch-portugiesischen Dialekt *Portuñol*, der bis heute noch im Norden Uruguays gesprochen wird, aber dennoch nach wie vor über keinen offiziellen Status und sehr geringes Prestige verfügt, ja sogar als stigmatisierend gilt, durchgeführt wurden. Außerdem richtete sich eine weitere Kampagne gegen inkorrektes Spanisch, um eine „gute Sprachverwendung“³⁴ (Barrios 2006b) zu fördern. Um das Konzept der Nation zu stärken wurde es als nötig erachtet, die sprachlichen (auch migrationsbedingten) Minderheiten auszulöschen. Zwar ist es gerade für autoritäre Regimes wichtig, den Nationalgedanken zu stärken und im Zuge dessen eine homogenisierende Sprachpolitik zugunsten einer Nationalsprache zu betreiben, dennoch gab es 1999, als die Demokratie wieder konsolidiert war, einen weiteren Versuch, eine sprachpuristische Kampagne durchzusetzen. Sie stieß zwar auf keine große Resonanz, dennoch spiegelt alleine der Versuch die Tendenz zu einer puristischen homogenisierenden Sprachpolitik wider.

³⁴ „buen uso del idioma“ (Barrios 2006b)

3.5. UMGANG MIT DER HERKUNFTSSPRACHE IN DER MIGRATION – SPRACHVERLUST ODER SPRACHPFLEGE?

Führt man die bisher in diesem Kapitel dargestellten Überlegungen zusammen, so wird klar, dass Migration und die Konfrontation mit einer neuen Sprache erheblichen Einfluss auf die migrierenden Personen und deren sprachliche Identität(en) hat. Sie werden unter anderem mit einer vollkommen neuen sprachlichen und gesellschaftlichen Situation konfrontiert, was dazu führt, dass sie ihre bisherigen Gewohnheiten modifizieren müssen. Dies schließt auch mit ein, dass sich der Gebrauch ihrer Erstsprache radikal verändert. Mit einer anderen gesellschaftlichen Umgebung, anderen Interaktionsformen, anderen Sprachen verändert sich auch die Identität. Welche Formen des Umgangs mit dieser Situation es gibt, wird im Folgenden dargestellt.

Dass Sprache und Sprachenwahl in wesentlichem Zusammenhang mit der Identität eines Sprechers stehen, wurde bisher schon ausführlich dargestellt. Vor allem in der Migrationssituation kommt all dem eine besondere Bedeutung zu, da gerade hier ein maßgeblicher Identitätswechsel stattfindet und die soziale Identität neu entworfen werden muss (vgl. Lüdi 1996: 323). Den MigrantInnen stehen nun (mindestens) zwei Sprachen zur Verfügung, unter denen sie wählen müssen.³⁵

Der Umgang mit der Herkunftssprache kann unterschiedlich sein. Sie kann – ganz grob gesprochen – bewahrt oder aufgegeben werden. Wird die Sprache weiterhin beibehalten, so kann man von Spracherhaltung (vgl. Dressler / de Cilia 2004: 2259) sprechen. Sie bezeichnet das Weitergeben der Sprache über Generationen hinweg und die Sprachpflege im Alltag. Sie kann auch als Unterbrechung oder Umkehrung einer Sprachverschiebung gelten, das heißt als Maßnahme gegen den Verlust der Herkunftssprache ergriffen werden. Sprachpflege kann dann erfolgreich sein, wenn die Möglichkeiten zur Kommunikation in ihr groß genug sind, das heißt, wenn genug KommunikationspartnerInnen zur Verfügung stehen, wenn es beispielsweise Netzwerke und Vereine gibt, die die Sprache pflegen. Darüber hinaus kann auch der Kontakt zum

³⁵ Da es in diesem Kontext vor allem um die Verwendung des Spanischen und des Deutschen geht, wird hier von zwei Sprachen gesprochen. Dass viele Personen jedoch mehr als zwei Sprachen sprechen, soll hier unterstrichen werden. Was hier für zwei Sprachen gilt, gilt ebenso für drei oder mehrere Sprachen.

Heimatland eine Rolle spielen: Gibt es Verwandte/Freunde die noch/wieder dort leben? Wie ist der Kontakt mit ihnen? Werden Reisen ins Land unternommen? Gerade in der heutigen Mediengesellschaft fällt auch der Kontakt mit geographisch weit entfernten Gebieten leichter. Durch Radio, Fernsehen und nicht zuletzt das Internet rücken auch Deutschland, Österreich und die Schweiz wieder weiter an Uruguay heran. Es wird einfacher, die deutsche Sprache zu „konsumieren“ und in ihr zu kommunizieren. Die Sprache wird so gesehen trotz der Entfernung wieder präsenter.

In mehrsprachigen Situationen kommt es jedoch oft dazu, dass sich über die Zeit hinweg die dominante Sprache mit offiziellem Status und hohem Prestige durchsetzt (vgl. Dressler/de Cilia 2004: 2259). Es findet somit eine individuelle Sprachverschiebung von einer Sprache zur anderen statt. Diese kann bewusst vorgenommen werden, indem eine Sprache abgewählt wird, wenn eine Person nicht mehr länger Teil der jeweiligen Gruppe sein möchte (vgl. Oppenrieder/Thurmair 2003: 55). Sprachverschiebung kann jedoch auch graduell stattfinden und sich über einige Generationen erstrecken. Pedrina (1999: 53-54) gibt dafür die Zeitspanne von drei bis vier Generationen an, während derer häufig eine schrittweise kulturelle Assimilation an das Gastland stattfindet. Zwar spricht sie hier von kultureller Assimilation, dies kann jedoch durchaus auch für die Sprache gelten (vgl. Kremnitz 1994: 87). Brizić spricht im Zusammenhang von Sprachentod und Sprachwechsel von einem Verlust von „kulturellem Kapital“ (vgl. Brizić 2007: 180), da eine Sprache auch immer einen Mehrwert darstellt – umso mehr, wenn sie über ein hohes Prestige und damit einhergehend ein hohes soziales Ansehen verfügt.

Wenn man wieder auf Meads Interaktionsmodell zurückkommt, könnte man die These aufstellen, dass die Sprachverschiebung im Falle der deutschsprachigen ImmigrantInnen in Uruguay der natürliche Lauf der Dinge sei. Für Mead ist Interaktion eine Rollenübernahme, was bedeutet, dass die SprecherInnen die Rolle ihres Gegenübers einnehmen. Da jedoch kaum mit deutschsprachigen Personen auf Deutsch kommuniziert werden kann und konnte, wurde über die Generationen hinweg allmählich die Rolle der spanischsprachigen Mehrheitsgesellschaft angenommen. Einerseits ließen sich die Deutschen in keinen Kolonien nieder, da dies die uruguayische Migrationspolitik nicht zuließ, um eine schnelle Integration zu fördern, andererseits ist die deutsche Sprachgruppe in Uruguay damals und heute relativ klein

und kaum in Verbänden organisiert. Zwar gibt es noch eine Deutsche Schule und Vereine, diese wurden über die Jahre hinweg jedoch immer weniger und ziehen nicht mehr viele Mitglieder an.³⁶ Auch der Besuch der Deutschen Schule ist nicht selbstverständlich für die Nachkommen von deutschsprachigen EinwanderInnen, da im Zuge der Assimilation über die Generationen dem Deutschen als Fremdsprache immer weniger Bedeutung zugemessen wird und auch in Uruguay der Vormarsch des Englischen als erste (und nicht selten einzige) Fremdsprache nicht aufzuhalten ist (vgl. Bein 2001: 99). Die deutsche Kommunikation beschränkte sich vom Zeitpunkt der Ankunft an (wenn überhaupt) auf den Kreis der Familie. Die meisten außerfamiliären Sozialkontakte wurden auf Spanisch abgewickelt. Dazu kommt, dass sich die nachfolgenden Generationen immer weniger mit dem Herkunftsland ihrer Vorfahren identifizieren, weil sie wenig Kontakt zu weiterhin oder wieder in Deutschland lebenden Verwandten haben. Ist – verfolgt man Meads Theorie – die Interaktion mit deutschsprachigen Personen sehr gering, wird in den meisten Fällen auch die Identifikation mit dieser Gruppe nicht besonders groß ausfallen. Bein (2001: 92-99) sieht einen allgemeinen Trend in der Hispanisierung der europäischen EinwanderInnen in Lateinamerika und eine damit verbundene zunehmende Assimilation der Nachkommen.

Die fehlende Möglichkeit, außerhalb der Familie auf Deutsch zu kommunizieren, sowie das Streben nach wirtschaftlichem und sozialem Aufstieg waren Faktoren, die dazu beitrugen, dass die EinwanderInnen Spanisch lernten und die Sprache über die Generationen hinweg eine immer größer werdende Rolle einnahm.³⁷ Gerade das Streben nach ökonomischer Unabhängigkeit scheint in diesem Fall ein besonders essentieller Faktor zu sein, denn „[d]er Einzelne versucht, sein Sprachverhalten jener Gruppe anzupassen, der er anzugehören anstrebt“ (Lüdi 2003: 14). Die Gruppe, der sie angehören wollten waren die UruguayerInnen, die in vergleichsweise relativem Wohlstand lebten und nicht mehr die Deutschen, die ihr Heimatland aufgrund der großen Armut verlassen mussten. Das Spanische ist überdies die Sprache, die den öffentlichen Raum und somit auch das Berufsleben und den Handel, in dem sich viele

³⁶ vgl. hierzu auch Kapitel 1.2 (vgl. Schulze Schneider 1995: 239, Fröschele 1979: 745)

³⁷ vgl. Kapitel 1.2

deutschsprachige AuswanderInnen niederließen, beherrscht. Wollte man ein erfolgreicher Geschäftsmann werden, musste man Spanisch lernen, denn die „herrschenden Sprachen, die Sprachen der Macht, werden zu Sprachbarrieren, die jene vom sozialen Aufstieg ausschließen, die ihrer nicht mächtig sind“ (Larcher 1988: 9). Diese Umstände bewegen zumeist die erste Einwanderergeneration dazu, die Zweitsprache rasch zu lernen.

Die Übernahme der offiziellen Sprache erfolgt normalerweise jedoch nicht von einem Tag auf den anderen, sondern erstreckt sich gegebenenfalls über einige Generationen hinweg. Bis dahin finden sich oft Formen des Gemischtsprechens wieder. Ein Phänomen, das in diesem Zusammenhang angesprochen werden soll, ist das *Code-switching*.

Das *Code-switching* ist eine Form der translinguistischen Markierung, das heißt, dass in einer Konversation mehr als eine Sprache verwendet wird. Dies kann beispielsweise durch die Verwendung einzelner Wörter oder Phrasen der anderen Sprache geschehen, es kann aber auch ein Sprachenwechsel mitten im Satz oder zwischen Sätzen sein (vgl. Henze 1997: 89). Das Phänomen wird oft in Situationen verwendet, wenn beide Sprachen von beiden SprecherInnen gesprochen werden. Lange war das *Code-switching* negativ angesehen, da man den SprecherInnen geringe Sprachkompetenzen nachsagte. Diese Auffassung wurde jedoch widerlegt. „In many cases it is said to mark a strong plurilingual competence and a valued plurilingual and pluricultural identity“ (Lüdi 2004: 341). In Forschungen zum *Code-switching* innerhalb der Satzgrenzen wurde die Komplexität des Phänomens festgestellt, da die SprecherInnen die morpho-syntaktischen Regeln beider Sprachen nicht verletzen, sondern die Sprachen derart mischen, dass die Grammatik der Sprachen intakt bleibt (vgl. Henze 1997: 89). *Code-switching* ist also erstens regelgeleitet und zweitens identitätsmarkierend, denn “[b]etween bilinguals, a speaker’s choice of language is meaningful in the sense that it contributes to the negotiation of social identity“ (Lüdi 2004: 345). So wie an anderer Stelle bereits darauf hingewiesen wurde, dass jede sprachliche Äußerung eine identitäre Positionierung markiert, ist das *Code-switching* die Markierung schlechthin, dass der/die SprecherIn über eine mehrsprachige Identität verfügt. In Kapitel 3.1 wurde angeführt, dass unter bilingualen Personen nicht notwendigerweise Personen, die über muttersprachliche Kompetenz in beiden Sprachen verfügen, gemeint sein müssen. Im

Kontext mit *Code-switching* wurde auch diskutiert, ob Lernende in der Lage seien zu switchen, oder ob das gemischt Sprechen Teil ihrer Lerner Sprache sei. Lüdi (2004: 347) spricht sich jedoch klar dafür aus, dass auch Lernende switchen können, da er meint, „the rules for combining elements from different languages do not have to be learnt separately.“ Jede Person kann demnach code-switchen egal welche Sprachen er oder sie spricht – es handelt sich somit nicht um ein Phänomen, das an gewisse Sprachen gebunden ist und setzt auch keine Muttersprachliche Kompetenz voraus – ganz im Gegenteil.

Zusammenfassend soll festgehalten werden, dass unter den deutschsprachigen EinwanderInnen in Uruguay die Tendenz bestand über die Generationen hinweg, ihre Sprache zugunsten des Spanischen aufzugeben. Dass dies auch bei den in dieser Arbeit interviewten Personen der Fall ist und wie sie mit ihrer deutschen Teilidentität umgehen, wird im empirischen Teil noch gezeigt werden.

Insbesondere kann man zeigen, dass eine bestimmte Form von sprachlicher Biographie dem Aufbau einer zweisprachigen Identität besonders ‚förderlich‘ ist. Es ist dies ein Kontakt mit anderen Sprachen in der ursprünglichen Familie. Man kann daraus folgern, dass die Sprachbiographie des Migranten das Spektrum der Optionen, unter denen er wählen kann, maßgeblich bestimmt.

[...] Eltern [treffen] Entscheidungen [...], z.B. in Richtung der Aufnahmegesellschaft und der Zweisprachigkeit – mit all ihren identitären Konsequenzen -, die jedoch erst langfristig und speziell bei den Kindern zum Tragen kommen würden. Gewisse identitäre Strategien, die wir beobachtet haben, hätten demnach nicht eigentlich unmittelbare Auswirkungen, sondern würden sich erst verspätet in der nächstfolgenden Generation auswirken. (Lüdi 2003: 56)

In diesem Kapitel wurde ausführlich über die Situation der EinwanderInnen-Generation geschrieben. Von zentralem Interesse sind jedoch ihre Kinder und Enkelkinder und deren Umgang mit den Wurzeln ihrer Vorfahren. Dennoch kann laut Brizić keine Einwanderungsanalyse ohne eine Herkunftsanalyse geschehen (vgl. Brizić 2007: 178). Gerade die Folgen der Entscheidungen, die diese erste Generation getroffen hat, auf ihre Nachkommen und deren Sprache und Identität werden im Folgenden näher betrachtet.

EMPIRISCHE FORSCHUNG

4. FORSCHUNGSDESIGN

4.1. METHODE: DAS QUALITATIVE LEITFADENINTERVIEW

Für die vorliegende Forschung wurde eine qualitative Herangehensweise gewählt, da die interviewten Personen als reflexiv-intentionale soziale AktantInnen wahrgenommen werden und sie selbst die Möglichkeit bekommen sollen, die komplexen Zusammenhänge zwischen Sprache und Identität aus ihrer Sicht darzustellen (vgl. Grotjahn 2007: 496, Caspari u.a. 2007: 499ff.). Dieser Zugang lässt eine subjektiv konstruktivistische Interpretation der Lebenswelt zu, die nicht notwendigerweise auf eine statistische Generalisierung abzielt, sondern die einzelnen untersuchten Fälle in Beziehung setzt (vgl. Grotjahn 2006: 255ff.).

Die Datenerhebung wurde durch einen Interviewleitfaden strukturiert, da die Interviewten themenspezifisch zum Sprechen gebracht werden sollten. Andererseits strukturierten auch die befragten Personen die Erhebung mit, da sie die Möglichkeit hatten, frei auf die Fragen zu antworten (vgl. Flick 1995: 158). Das Leitfadeninterview zeichnet sich dadurch aus, dass offene Fragen gestellt werden, auf die es keine Antwortvorgaben gibt, sodass die Befragten frei ihre Ansichten und Erfahrungen artikulieren können (vgl. Hopf 1995: 177). Weiters lässt sie dem/der InterviewerIn die Freiheit, Fragen, die im Laufe des Gesprächs bereits beantwortet wurden, zu streichen oder die Reihenfolge der im Leitfaden angeführten Fragen zu ändern; interessante Gesichtspunkte können wieder aufgegriffen werden, durch Nachfragen kann genauer auf gewisse Thematiken eingegangen werden.

Bei dem hier vorliegenden Interview handelt es sich nicht um ein reines Leitfadeninterview, sondern es kommen auch Teile des autobiographischen Interviews vor, da in einigen Fragen auch auf biographische Aspekte eingegangen wurde. Den Personen wurde die Möglichkeit geboten, selbst als ExpertInnen aufzutreten, Interpretationen vorzunehmen und Zusammenhänge zu finden, denn „die Befragten

[sind] primär als Theoretiker und Experten ihrer selbst, ihrer Geschichte und Eigenheiten angesprochen“ (Hopf 1995: 179).

Durch die vorformulierten Fragen wurde erstens gesichert, dass während der Interviewsituation keine wichtigen Aspekte übersehen werden und sie ferner den Daten eine Struktur geben, die sie vergleichbar macht (vgl. Mayer 2009: 37).

Der Interviewleitfaden teilt sich in fünf Teile. Der erste Teil – der Einstieg – wurde über ein Sprachenporträt (vgl. Krumm 2001) vorgenommen, um die befragten Personen implizit auf das Thema der Mehrsprachigkeit einzustimmen.³⁸ Sie bekamen das Sprachenporträt und Buntstifte mit der Anweisung, alle Sprachen, die sie sprechen, in die Silhouette einzeichnen. Diese Form des Intervieweinstiegs wurde aus dem Grund gewählt, da sie durch eine Visualisierung ihrer Sprachen in einem Körper auf das Thema Mehrsprachigkeit als Teil ihrer selbst hingeführt werden sollten.

Der zweite Teil des Interviewleitfadens beschäftigt sich mit ihrer Familie und hierbei einerseits mit der Migration ihrer Vorfahren von Europa nach Uruguay und andererseits mit dem Umgang mit und der Präsenz der deutschen Sprache in ihrer Familie. In diesem Teil sollte die Migrations- und Familiengeschichte erfragt werden, die als zentrale Hintergrundinformation für die Analyse der Sprachidentität gilt. Im dritten Teil wurde ihr Bezug zu den deutschsprachigen Ländern und zu eventuell in den deutschsprachigen Ländern lebenden Verwandten erfragt. Anschließend standen im vierten Abschnitt des Interviews ihre eigene Beziehung und ihr Umgang mit der deutschen Sprache im Mittelpunkt. Vor allem diese Fragen sollten Auskunft über den Zusammenhang zwischen der deutschen Sprache und der Identität der Befragten geben, da sich in der Verwendung der Sprache der Zusammenhang zwischen Sprache und Identität ablesen lassen kann. Am Ende des Interviews wurden schließlich einige persönliche Daten erhoben. Der Interviewleitfaden lag sowohl auf Spanisch als auch auf Deutsch vor und die Gespräche wurden je nach Wunsch in einer der beiden Sprachen oder auch gemischt auf beiden Sprachen geführt.

³⁸ Der Interviewleitfaden auf Deutsch und Spanisch sowie die Vorlagen der Sprachenporträts finden sich im Anhang der Arbeit wieder.

4.2. FELDGRUPPE, FELDZUGANG UND ERHEBUNGSSITUATION

Die Interviews wurden zwischen März und Juli 2011 in Montevideo durchgeführt. Die Zielgruppe umfasst erwachsene Deutschlernende mit deutschsprachigen Vorfahren, die zum Zeitpunkt des Interviews oder im Jahr davor einen Deutschkurs besucht hatten. Erstsprache aller interviewten Personen war Spanisch. Die Migration nach Uruguay hatte im Fall der befragten Personen entweder in deren Eltern-, Großeltern- oder bereits in der Urgroßelterngeneration stattgefunden. Sie befanden sich daher in der zweiten, dritten beziehungsweise vierten Generation in Uruguay. Der Kontakt zu den interviewten Personen wurde über das Goethe Institut Uruguay sowie über die Sprachschule einer Kollegin aufgenommen.

Insgesamt wurden zwölf Personen im Alter von 18 bis 65 Jahren interviewt, davon waren fünf Interviewte weiblich und sieben männlich. Alle aufgezeichneten Interviews liegen der Arbeit in Form einer CD bei.

Durchgeführt wurden die Interviews überwiegend am Goethe Institut, ein Interview wurde an einem privaten Sprachinstitut aufgenommen, zwei bei den interviewten Personen zuhause. Die Gespräche dauerten zwischen 15 und 60 Minuten. Bei den Interviewten, die sich dazu entschlossen hatten, das Gespräch auf Deutsch zu führen, wurde darauf hingewiesen, dass es wichtig sei, dass sie alles sagen sollten, was sie möchten und sie gerne die Sprachen wechseln können. Nach der Klärung der Interviewsprache wurde mitgeteilt, dass die Befragung für eine Master-Arbeit zum Thema Mehrsprachigkeit an der Universität Wien realisiert wird.

Anschließend wurde das Interview anhand des Interviewleitfadens durchgeführt. Die Interviews wurden alle digital aufgezeichnet und anschließend transkribiert. Zitate der Interviews, die auf Spanisch durchgeführt wurden, wurden alle von mir ins Deutsche übersetzt, wobei die Originalversion jeweils in Fußnoten angegeben wird. Eine Übersicht über die Interviews befindet sich im Anhang der Arbeit.

4.3. AUSWERTUNG: QUALITATIVE INHALTSANALYSE

Vor der Auswertung der Interviews erfolgte eine Transkription in eine literarische Umschrift. Dies bedeutet, dass die Aussagen im Sinne der gesprochenen Sprache fixiert wurden. Schwere Abweichungen von der (auch gesprochenen) Standardsprache wurden in Hinblick auf eine bessere Lesbarkeit korrigiert. Fehler, die das Verständnis jedoch nicht beeinträchtigen, blieben wie im Original. Diese Methode schien in diesem Fall die geeignetste zu sein, da sie zuließ, die Lesbarkeit an den Stellen, die zu sehr von der Norm abweichen, durch ein „Übersetzen“ zu verbessern. Die Sprache war zwar Thema des Interviews, es wurde also ein sprachlicher Metadiskurs geführt, dennoch diene Sprache als Medium zur Kommunikation und soll nicht in ihrer Form untersucht werden, weshalb Paraphrasierungen zu keiner Verfälschung der Ergebnisse führen (vgl. Kowal / O’Connell 2004: 441). Überdies wurden den interviewten Personen fiktive Namen gegeben, um ihre Anonymität zu gewährleisten.

Zur Auswertung der Gespräche wird in dieser Arbeit mit der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2003, 2004) gearbeitet. Diese Methode bietet sich an, um fixierte Kommunikation systematisch, regel- sowie theoriegeleitet zu analysieren und dadurch Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte der Kommunikation zu ziehen (vgl. Mayring 2003: 12-13). Anders als bei hermeneutischen Verfahren der Interpretation bietet die Qualitative Inhaltsanalyse ein Instrument, die Textanalyse wissenschaftlich nachvollziehbar und objektiv zu gestalten, da jeder Analyseschritt auf eine Regel zurückgeführt werden kann (vgl. Mayring 2003: 43). Durch ein Kategoriensystem, das entweder deduktiv theoriegeleitet vor der Analyse festgelegt wird oder sich andererseits induktiv aus dem Material selbst ergibt, werden die Ergebnisse systematisiert und vergleichbar gemacht.

Für diese Arbeit wurde das Kategoriensystem anhand dessen die Gespräche analysiert werden teils induktiv, teils deduktiv gestaltet. Einerseits ergaben sich die Kategorien aus den Interviews selbst, andererseits beziehen sie sich auch auf die im theoretischen Teil dargestellten Identitätstheorien.

Die Interviews werden in einem ersten Schritt in Hinblick auf einige, zentrale theoretische Kategorien zusammengefasst, in einem zweiten Schritt wurden zentrale

Stellen mithilfe der theoretischen Grundlagen der Arbeit erklärt und schließlich in das ausgearbeitete Kategoriensystem eingefügt.

Ein Vorteil der qualitativen Inhaltsanalyse ist die Möglichkeit, qualitative mit quantitativen Auswertungsmethoden zu kombinieren, was auch in dieser Analyse genutzt werden soll. Die Interviews werden in einem ersten Schritt vergleichend analysiert, wobei auch bei den Analysekatoren, bei denen es sinnvoll scheint (Sprach-/Familiengeschichte, Sprachverwendung), Häufigkeitsanalysen im Sinne einer quantitativen Auswertung durchgeführt werden. Da jedoch nur zwölf Personen befragt wurden und es sich dennoch um eine qualitative Forschung handelt, wird auch bei der quantitativen Darstellung vom Anspruch der Repräsentativität abgesehen. Diese soll vor allem als Vergleichsgrundlage dienen, um gewisse Konstanten und Ähnlichkeiten in den Interviews exemplarisch zu veranschaulichen. Was die Formen der Identitätskonstitution und Identitätsarbeit betrifft, sollen diese Aspekte vor allem durch Ankerbeispiele aus den Interviews veranschaulicht werden. Hier schien es nicht sinnvoll, einen Vergleich zwischen den Personen anzustellen, da diese Thematiken in den Interviews in unterschiedlicher Länge ausgeführt wurden und auch nicht in allen Gesprächen explizit thematisiert wurden. Durch diese Herangehensweise lassen sich verschiedene Methoden und ihr individueller Einsatz illustrieren, um die Bandbreite der theoretischen Möglichkeiten der Identitätskonstitution und Identitätsarbeit so ausführlich, wie es die Interviews machten, zu beschreiben.

5. ANALYSE DER INTERVIEWS

In diesem Teil der Arbeit sollen die aufgezeichneten Interviews analysiert werden, wobei der Fokus auf folgenden Aspekten liegt, die das Kategoriensystem der Analyse bilden sollen:

- Migrations- und Familiengeschichte
- Sprachgeschichte
- Formen der Sprachpflege und Sprachverwendung
- Identitätskonstitution und Identitätsarbeit

Diese Punkte werden vorerst überblicksweise in einer vergleichenden Analyse aller zwölf Interviews dargestellt. Die ersten drei Punkte werden vergleichend analysiert, da sie in allen Interviews ausführlich behandelt wurden und einen Überblick über die Befragten geben soll. Was die Identitätskonstitution und Identitätsarbeit betrifft, so äußert sich diese sehr unterschiedlich, weswegen hier auch von einer vergleichenden Analyse abgesehen wird. Es werden ausgewählte Ankerbeispiele aus den Interviews herausgegriffen, um die verschiedenen Arten der Identitätskonstitution und -arbeit zu veranschaulichen. Ziel soll sein, Auffälligkeiten herauszuarbeiten und vergleichbar zu machen, wobei von einer repräsentativen Darstellung abgesehen werden soll. Da die Analyse aller Interviews den Rahmen der vorliegenden Arbeit sprengen würde, werden in der vergleichenden Analyse die zentralen Analysepunkte vergleichend ausgeführt, wobei hier wiederum nicht das Ziel sein soll, alle Gespräche immer gleichwertig darzustellen, sondern Konstanten und Widersprüche einiger Fälle sichtbar zu machen.

Eine genauere Darstellung eines Falls findet sich schließlich in Kapitel 5.2. Hier soll ein Interview ausführlicher in Hinblick auf die in Kapitel 5.1 bereits überblicksweise behandelten Themen beleuchtet werden. Um den Rahmen dieser Arbeit nicht zu sprengen, wird nur ein Gespräch, das nach dem Zufallsprinzip ausgewählt wurde, genauer bearbeitet. Dabei werden einige Aspekte, die im vorhergehenden Kapitel dargestellt wurden, genauer ausgeführt und gleichzeitig können individuelle Faktoren, Motivationen, Haltungen und Formen der Identitätskonstruktion detaillierter wiedergegeben werden.

5.1. VERGLEICHENDE ANALYSE DER INTERVIEWS

5.1.1. MIGRATIONS- UND FAMILIENGESCHICHTE

In diesem ersten Teil der vergleichenden Analyse soll die Migrations- und Familiengeschichte der Interviewten analysiert werden. Von Interesse sind hierbei vor allem der Zeitpunkt und die Motive der Migration aus den deutschsprachigen Ländern nach Uruguay. Es wird auch darauf eingegangen, welche Personen migriert sind, das heißt, ob die Migration individuell oder womöglich im Familienverband stattgefunden hat. Da all diese Faktoren Einfluss auf die Sprachverwendung – und mit einhergehend auch auf die Identitätskonstitution – in den zukünftigen Generationen haben, scheint es wichtig, dieses Thema zu untersuchen, um die Ausgangslage und Geschichte der befragten Personen zu kennen.

Bei der Analyse der Migrations- und Familiengeschichte lässt sich feststellen, dass diese äußerst unterschiedlich sind. Dennoch kann man einige Überschneidungen erkennen, die im Folgenden dargestellt werden sollen.

Was den Zeitpunkt der Migration betrifft, so soll für die Auswertung Daverios (1987) Einteilung in fünf Immigrationswellen nach Uruguay herangezogen werden. Wie in Kapitel 1.2.3 bereits dargestellt wurde, kamen zahlreiche EinwanderInnen nicht direkt von Deutschland nach Uruguay, sondern wanderten vorerst in ein anderes (südamerikanisches) Land aus, um später nach Uruguay weiterzuziehen. Auch diese Tendenz spiegelt sich in den Geschichten wider; in vier von zwölf hier analysierten Familiengeschichten ließen sich die deutschen AuswanderInnen zuerst noch in anderen Ländern wie Brasilien, Paraguay, Chile und Argentinien nieder, bevor sie schließlich in Uruguay landeten.

In einem der vier Fälle der indirekten Migration, nämlich bei Alejandro, fand die Auswanderung um 1896 nach Brasilien und in den 1970er Jahren weiter nach Uruguay statt. Enriques Vorfahren zogen zu Beginn des 20. Jahrhunderts zuerst nach Argentinien, dann nach Paraguay, während des Zweiten Weltkriegs kurz zurück nach Deutschland und nach dem Krieg schließlich nach Uruguay. Auch Noras Großmutter wurde in Paraguay als Tochter von Deutschen geboren, die zu Beginn des 20. Jahrhunderts ausgewandert waren. Was Lauras Familiengeschichte betrifft, so wanderte ihr Großvater väterlicherseits um 1920 nach Chile aus und zog bald weiter nach

Uruguay. Ihr Großvater mütterlicherseits floh nach dem Zweiten Weltkrieg vor den Alliierten nach Peru, wo er bis heute lebt. Seine Tochter – Lauras Mutter – zog schließlich nach Uruguay. Ob diese Personen in den Einwandererstatistiken als Deutsche angeführt wurden, ist unklar. Aber auch nach der Meinung der befragten Personen galten sie vielmehr als Argentinier, Paraguayer, etc. denn als Deutsche.³⁹

Für die Familien, die direkt von Deutschland nach Uruguay auswanderten, wurden folgende Auswanderungsdaten angegeben:

Migrationswellen nach Daverio (1987)	Name/Familie	Zeitpunkt	Motiv
1. 1830/35 – 1842	Pedro: Urgroßmutter großmütterlicherseits aus Norditalien	1830-1840	unklar
2. 1852 – 1870	Pedro: Urgroßeltern großväterlicherseits aus der Schweiz	1870	Hoffnung auf ein besseres Leben
4. 1905 – 1914	Matilde: Großvater mütterlicherseits aus Deutschland	1902	Abenteuerlust
5. 1919 – 1929	Pablo: Großeltern väterlicherseits aus Deutschland	nach dem 1. Weltkrieg	ökonomische Schwierigkeiten
	Jorge: Urgroßvater mütterlicherseits aus Deutschland	1926	Kriegstrauma aus dem 1. Weltkrieg
nach 1930	Santiago: Großvater väterlicherseits aus Deutschland	vor dem bzw. während des 2. Weltkriegs	Religion
	Daniela: Großeltern väterlicherseits, Vater aus Deutschland	1933-1934	Religion
	Clara: Großeltern väterlicherseits aus Deutschland	während des 2. Weltkriegs	Armut
	Francisco: Mutter aus Spanien	1986	Liebe

³⁹ siehe dazu die Fallanalyse von Enrique in Kapitel 5.2.1

indirekte Migration	Alejandro: Vorfahren aus Deutschland nach Brasilien	1896	Probleme, Kriege, Traum von besserer Zukunft
	Nora: Urgroßeltern von Deutschland nach Paraguay	Beginn des 20. Jahrhunderts	keine Angabe
	Enrique: Urgroßeltern großmütterlicherseits von Deutschland nach Argentinien, Paraguay über Deutschland nach Uruguay Urgroßeltern großväterlicherseits von Deutschland nach Argentinien	Beginn des 20. Jahrhunderts	ökonomische Gründe
	Laura: Großvater väterlicherseits von Deutschland nach Chile	um 1920	Krieg
	Laura: Großvater mütterlicherseits von Deutschland nach Peru	nach dem 2. Weltkrieg	Flucht vor Alliierten

Allgemein ist auffällig, dass – wie im Theorieteil in Kapitel 0 und 1.3 ausgeführt wurde – auch in den hier dargestellten Familiengeschichten die Migration von Deutschland nach Uruguay erst zu Beginn des 20. Jahrhunderts langsam einsetzte und in der Zeit um den Zweiten Weltkrieg einen Höhepunkt erreichte. Waren es bis dahin überwiegend SpanierInnen und ItalienerInnen gewesen, die nach Uruguay eingewandert waren, so hatten sich die Herkunftsländer der MigrantInnen verlagert; nun waren es vor allem Mittel- und OsteuropäerInnen, die in Uruguay eine neue Heimat suchten.⁴⁰ Immerhin fanden vier von sieben direkten Migrationsgeschichten zu jener Zeit statt. Fast alle diese Migrationen sind auf die ökonomischen und politischen Missstände im Zuge der beiden Weltkriege in Europa zurückzuführen. Zwar hatte die allgemeine europäische Migration nach Uruguay schon abgenommen, die Einwanderung aus den deutschsprachigen Gebieten erreichte jedoch zu jener Zeit einen Höhepunkt.

Lediglich Pedros Geschichte fällt hier etwas aus dem Schema, da seine Vorfahren bereits vor den großen Auswanderungswellen von Norditalien und der Schweiz nach Uruguay auswanderten. Da die Migration aus Italien jedoch bereits früher eingesetzt hatte, ist dies auch nicht überraschend. Erwähnenswert ist dennoch die Tatsache, dass sich seine Vorfahren um 1870 vorerst in der einzigen Schweizer Kolonie, die bis heute

⁴⁰ vgl. dazu Kapitel 1.2.3

noch existiert, in Uruguay niederließen, welche nur wenige Jahre zuvor gegründet worden war.⁴¹

Ebenfalls ins Auge sticht die Tendenz zur Rückkehr in die Herkunftsländer, deren seltene Berücksichtigung in den demographischen Statistiken Aguiar (2007) kritisiert. In sieben Fällen gibt es in der Familie Personen, die zurück nach Deutschland wanderten. Teilweise war dies zwar nur vorübergehend der Fall und die Personen kehrten wieder zurück nach Uruguay, in anderen Fällen jedoch blieben sie permanent in Deutschland.

5.1.2. SPRACHGESCHICHTE

Bei der Analyse der Sprachgeschichte soll die Verwendung der deutschen Sprache in den Familien ab der Ankunft in Uruguay (bzw. Lateinamerika) dargestellt werden. Die hieraus gewonnenen Ergebnisse sollen schließlich Aufschluss über die individuelle Sprachgeschichte und Sprachverwendung der Interviewten geben und scheinen ebenfalls für die Analyse ihrer deutschsprachigen Teilidentität zentral.

Auch was die einzelnen Sprachgeschichten betrifft, lassen sich einige interessante Ähnlichkeiten in den Geschichten der befragten Personen erkennen.⁴² Untersucht man die Verwendung des Deutschen in den Familien der Befragten, so stellt man fest, dass nur bei drei Befragten das Deutsche in der Familie überhaupt nicht mehr präsent war. Hierbei handelt es sich um Jorge, Santiago und Pedro, deren Elterngeneration das Deutsche selbst nicht mehr als Erstsprache gelernt hatte, sondern wenn überhaupt nur als Zweitsprache in der Deutschen Schule.

In den übrigen neun Fällen wurde Deutsch mehr oder weniger stark in der Familie bewahrt, wobei zu beobachten ist, dass es in den meisten Fällen über die Generationen hinweg immer weniger verwendet wurde. Dennoch beherrscht in acht von diesen neun Familien die Elterngeneration der Befragten Deutsch als Erstsprache, wobei sechs

⁴¹ vgl. dazu Kapitel 1.3.1

⁴² zur genaueren Analyse einer Sprachgeschichte siehe die Fallanalyse in Kapitel 5.2

Personen davon als Kinder mit ihren (Groß-)Eltern noch hin und wieder Deutsch gesprochen hatten, es aber aufgrund der immer geringer werdenden kommunikativen Funktion und des spanischsprachigen Umfelds langsam verlernten.

Und in welchen Situationen haben sie Deutsch mit dir gesprochen?

Im Alltag, weil ich bei meinen Großeltern väterlicherseits zuhause war. Jeden Sonntag kam eine große Gruppe von Freunden um Karten zu spielen, Musik zu hören, ... Und untereinander haben sie Deutsch gesprochen und mit mir haben sie auch Deutsch gesprochen; sie gingen davon aus, dass ich alles verstehen würde.⁴³ (Daniela)

Meine Urgroßmutter [sprach Deutsch] mit mir bis ich drei Jahre alt war, weil sie bei mir im Haus wohnte und untertags die ganze Zeit bei mir war, weil meine Eltern arbeiteten. Und da sie nicht gut Spanisch sprach, sprach sie Deutsch mit mir und ich habe auch ein bisschen Deutsch mit ihr gesprochen. Das heißt als Kind, als Dreijähriger habe ich alles verstanden. Danach habe ich es vergessen, weil sie nicht mehr länger bei uns im Haus wohnte. Später hat meine Mutter nie Deutsch mit mir gesprochen, weil mein Vater nicht Deutsch spricht und als Kind haben sie es mir nie beigebracht.⁴⁴ (Enrique)

Matilde und Pablo, verbrachten sogar ihre ganze Schullaufbahn in der Deutschen Schule. Clara besuchte die Schule immerhin sechs Jahre lang im Kindergarten und in der Grundschule und auch Laura, die zwar mit ihren Eltern nicht mehr Deutsch spricht, hingegen aber mit ihrem deutschen Großvater in Peru, besuchte ab ihrem 14. Lebensjahr ebenfalls die Deutsche Schule, was bedeutet, dass mit insgesamt vier Personen immerhin ein Drittel der Befragten die bilinguale Schule besucht hatte.

Mit meiner Großmutter musste ich Deutsch sprechen. Wir wurden ... als mein Vater starb, zogen wir um. Meine Mutter, sie hatte ein Appartement gemietet und wir mit ihr. Und sie war krank, aber ich musste, also, nach der Schule musste ich in ihr Zimmer gehen und alles in Deutsch erzählen, was ich in der Schule gemacht habe. Das kann ich also gut. (Matilde)

⁴³ *Y en qué situaciones te hablaban en alemán?*

En la vida diaria porque yo me quedaba en casa de mis abuelos paternos. Todos los domingos venía un grupo enorme de amigos de ellos a jugar a las cartas, escuchar música, ... Y ellos entre ellos hablaban en alemán y a mí me hablaban en alemán; dando por sentado que yo entendía todo. (Daniela)

⁴⁴ *Mi bisabuela [me hablaba alemán] a mí hasta que yo tuve tres años, que ella vivía en mi casa y estaba conmigo durante todo el día porque mis padres trabajaban. Y como ella no sabía hablar bien en español, me hablaba a mí en alemán y yo le hablaba un poquito de alemán. Digo, de niño, de chico de tres años entendía todo. Después me olvidé porque dejó de vivir en mi casa. Después mi madre nunca me habló en alemán porque mi padre no habla alemán y de chico nunca me enseñaron.* (Enrique)

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass, wie in Kapitel 3.5 näher beschrieben wurde, die Herkunftssprache in der Migration über die Generationen hinweg zugunsten der neuen Sprache – in diesem Fall Spanisch – verdrängt wird. Auch wenn die Eltern noch versuchen, ihre Kinder in eine bilinguale Schule zu schicken, so wird das Deutsche in der Folgegeneration kaum mehr weiter gegeben, wenn es nicht mehr als Erstsprache gelernt wurde.

Mit dem Erlernen der deutschen Sprache wirken die interviewten Personen jedoch gegen die Sprachverschiebung, indem sie Sprachpflege betreiben und somit Spracherhalt garantieren.⁴⁵ In welcher Form sich die Sprachpflege bei den Befragten äußert, soll im folgenden Kapitel dargestellt werden.

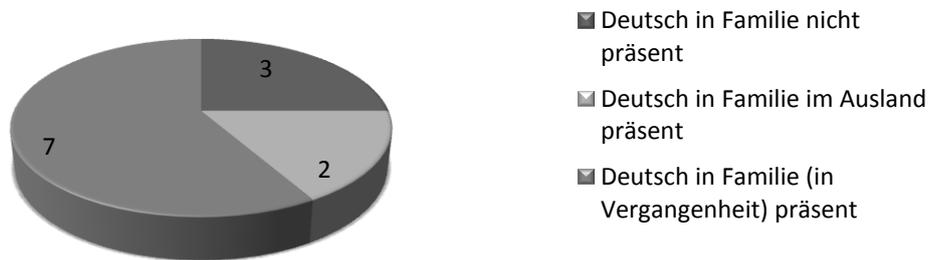
5.1.3. FORMEN DER SPRACHVERWENDUNG UND SPRACHPFLEGE

In diesem Abschnitt soll schließlich die individuelle Sprachverwendung der Befragten analysiert werden.

Was die Sprachverwendung und Sprachpflege betrifft, so wurde im letzten Kapitel bereits ausgeführt, dass in nur drei der zwölf Fälle Deutsch in der Familie überhaupt nicht mehr präsent war. In zwei Fällen wird in den Familien Deutsch mit den deutschsprachigen Verwandten im Ausland (in Brasilien und Peru) noch praktiziert, sodass diese Personen während regelmäßiger Besuche und Familienfeiern von der Sprache ihrer Vorfahren umgeben sind. Auch wenn bei diesen Anlässen zumeist nicht ausschließlich Deutsch gesprochen wird, so wird die Sprache zumindest zeitweise verwendet. In sieben Familien war das Deutsche in der Kindheit der befragten Personen dank ihrer Eltern und Großeltern in ihrem familiären Umfeld (zumindest teilweise) präsent, beziehungsweise wird es heute noch immer verwendet. Folgende Grafik soll die Präsenz des Deutschen in den Familien verdeutlichen:

⁴⁵ vgl. dazu auch Dressler/de Cilia 2004 in Kapitel 3.5

Präsenz des Deutschen in der Familie



Von den sieben Personen, bei denen Deutsch in der Familie präsent war und ist, berichteten vier (Pablo, Francisco, Matilde, Enrique), dass sie als Kinder auch selbst Deutsch sprachen. Enrique hatte es im Laufe der Zeit jedoch wieder vollkommen verlernt, seit seine Urgroßmutter, die die einzige Person war, die in seiner Kleinkindheit Deutsch mit ihm gesprochen hatte, nicht mehr bei ihnen im Haus lebt.

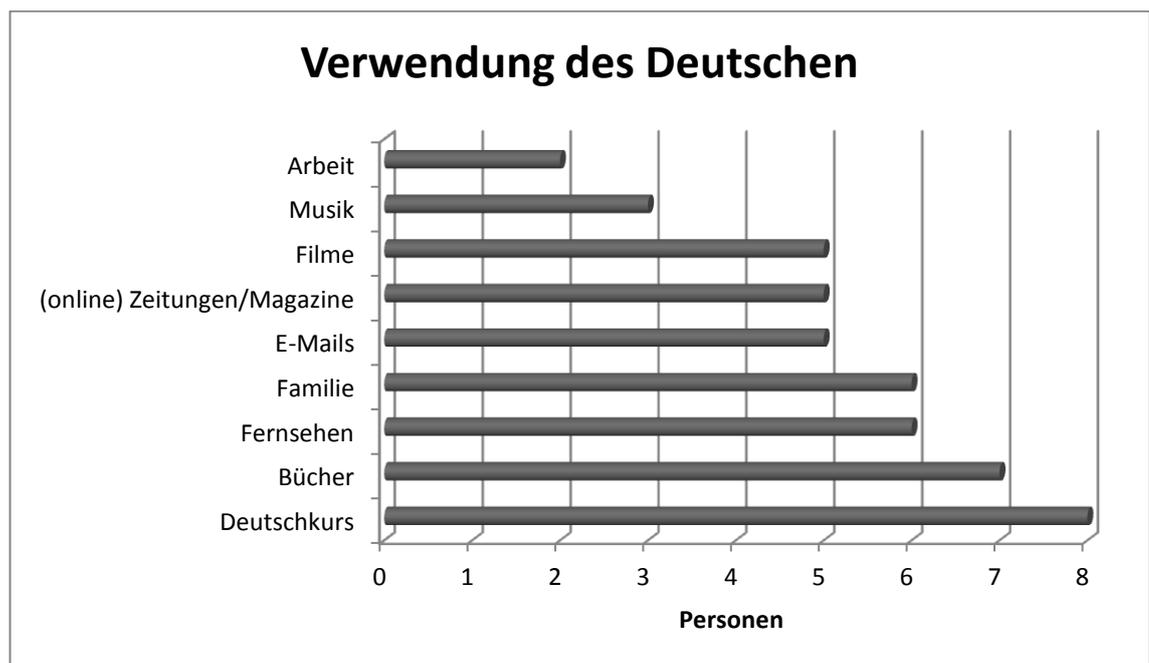
Auch vier (Pablo, Matilde, Clara, Laura) von diesen sieben Personen, bei denen Deutsch in der Familie präsent war, besuchten die Deutsche Schule, wobei Pablo und Matilde ihre ganze Schullaufbahn dort absolvierten, Clara sechs Jahre lang in den Kindergarten und die Grundschule ging und Laura die Schule ab ihrem 15. Lebensjahr besuchte.

Alle Interviewten absolvierten zum Zeitpunkt des Gesprächs einen Deutschkurs beziehungsweise hatten bis zu einem Jahr davor einen Kurs besucht. Das Sprachniveau der Personen reichte von A1, das heißt einem Anfängerniveau, bis C1, einer sehr fortgeschrittenen Stufe.⁴⁶

Vier der zwölf Befragten besuchten in dem Moment, als die Interviews durchgeführt wurden, aus finanziellen oder zeitlichen Gründen keinen Kurs. Sie hatten jedoch im letzten Jahr noch einen Kurs besucht und gaben an, dass sie Deutsch unbedingt weiterlernen möchten.

⁴⁶ Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen teilt die Fremdsprachenkompetenz in sechs Stufen ein: A1, A2, B1, B2, C1, C2. Das Niveau A1 bezeichnet eine elementare Sprachverwendung, in der routinierte Alltagssituationen bewältigt werden können. Die Lernenden hingegen, die ein C1-Niveau erreicht haben, können die Fremdsprache spontan und fließend verwenden und unter anderem an Fachdiskussionen problemlos teilnehmen. (vgl. Glaboniat 2005)

Was die gegenwärtige Verwendung des Deutschen betrifft, so besuchten die übrigen acht Personen einen Deutschkurs. Aber auch außerhalb des Deutschkurses gaben alle zwölf Personen an, dass sie sich in ihrer Freizeit, mit ihrer Familie und in manchen Fällen auch im Berufsleben mit der deutschen Sprache beschäftigten. Auffällig ist hierbei die enorme Beliebtheit des Internets sowie des Fernsehens. Die Hälfte gab an, im Fernsehen regelmäßig Deutsche Welle zu sehen, um sich damit über Deutschland auf dem Laufenden zu halten. Fünf Personen haben regelmäßigen E-Mail-Kontakt auf Deutsch zu Freunden und Verwandten in Deutschland. Bücher, sowie (online) Magazine und Zeitungen werden insgesamt von neun Personen regelmäßig auf Deutsch genutzt, fünf Interviewte gaben an, gerne deutsche Filme zu sehen. In der Familie praktizieren sechs Personen das Deutsche, wobei dies von regelmäßiger Kommunikation im Alltag zur Verwendung einzelner deutscher Wörter reicht.



Im oben stehenden Diagramm wird nochmals veranschaulicht, wie viele Personen das Deutsche auf welche Art und Weise sowohl produktiv als auch rezeptiv verwenden. Aus den Angaben geht hervor, dass dank Medien wie Fernsehen und Internet der Zugang zum Deutschen erleichtert wurde. Sie geben den Deutschlernenden die Möglichkeit, sich intensiver mit der Sprache auseinanderzusetzen – was auch bei den hier interviewten Personen der Fall ist. Ihnen fällt es leichter, Kontakt zu Familie und

Freunden in Deutschland zu halten, sie haben mehr Zugang zu Informationen und Kulturprodukten wie Filme und Musik über das Land.

Und in welchen Situationen verwendest du dann die deutsche Sprache? Beruflich oder nur privat?

Beruflich zum Beispiel. Ich habe viele ... die Informationen über ein Gerät zum Beispiel, wie du es benutzt ...

Eine Gebrauchsanweisung?

... und nicht nur Gebrauchsanweisungen, sondern auch technische Anweisungen. Nicht nur für die Leute, die das Gerät benutzen, sondern auch für die Leute, die es reparieren oder vielleicht *diseñar* ...

Designen

... die das Gerät designen. Das ist ein Bereich, wo ich die Sprache beruflich nutzen kann. Vielleicht auch, wenn ich ein Produkt suche und es gibt ein deutsches Unternehmen, die dieses Produkt produziert und vielleicht ist die Webseite nur auf Deutsch. Dann versuche ich es zu lesen und zu verstehen, was sie machen. (Jorge)

Nora berichtet darüber, wie sie ihre Grundkenntnisse im Familienalltag anwendet:

Ich spreche einfach darauf los, was ich gelernt habe und gut, sie sollen mich ruhig korrigieren und so. Aber okay, wenn ich kann ... Vor allem, wenn ich meiner Großmutter ein SMS auf Deutsch schicke und sie mir immer alle Fehler korrigiert, die ich mache.⁴⁷ (Nora)

Meine Schwester F. ist Grundschullehrerin, Deutschlehrerin. Sie ist diejenige, die am besten spricht. Manchmal telefonieren wir und auf einmal spricht sie Deutsch mit mir und ich antworte ihr auf Spanisch, aber ja.⁴⁸ (Clara)

Was ihre Zukunft angeht, sind sich alle darüber einig, dass sie weiterhin Deutsch lernen möchten. Fünf Personen gaben an, dass es ihr Ziel sei „perfekt“ Deutsch zu lernen, wobei drei Personen anstreben, zumindest einige Zeit lang in Deutschland zu leben, um dort zu studieren und/oder zu arbeiten. Die Hälfte aller Interviewten möchte, dass ihre Kinder Deutsch von klein auf perfekt lernen. Sie würden ihre Nachkommen entweder

⁴⁷ Yo me tiro a hablar lo que aprendí y bueno, que me vayan corrigiendo y eso. Pero no, si puedo ... Sobre todo cuando mando un mensaje de texto con mi abuela en alemán y ella me va corrigiendo los errores que tengo. (Nora)

⁴⁸ Mi hermana F. es maestra, profesora de alemán. Es la que habla mejor. A veces estamos hablando por teléfono y de repente me habla en alemán y yo le contesto en español, pero tá. (Clara)

auf die Deutsche Schule schicken oder sie von den Großeltern auf Deutsch erziehen lassen.

Eine Person hatte ihren Sohn bereits auf die Deutsche Schule geschickt. Drei Personen gaben an, sie würden ihre Kinder nicht dazu zwingen, Deutsch zu lernen, würden sich jedoch freuen, wenn diese auch ihre Interessen teilen würden. Zwei Personen gaben an, dass es ihnen allgemein nicht wichtig wäre, dass ihre Nachkommen Deutsch lernen würden, dass sie den alleinigen Vorteil darin sehen würden, dass ihre Kinder (irgend)eine Fremdsprache lernen würden. Generell sind sich jedoch alle darin einig, dass das perfekte Erlernen des Deutschen von Kind auf vor allem einen Mehrwert darstellt, im Sinne dessen, dass jede Sprache in der heutigen Welt eine Zusatzqualifikation bedeutet.

5.1.4. IDENTITÄTSKONSTITUTION UND IDENTITÄTSARBEIT

Ziel dieses letzten vergleichenden Analyseteils soll sein, verschiedene Arten der Identitätskonstitution und Identitätsarbeit der interviewten Personen darzustellen. Hierbei sollen vor allem die in Kapitel 2 beschriebenen Theorien und deren zentralen Begriffe als Analysekatoren herangezogen werden. Somit werden hier folgende Fragestellungen untersucht: Welche soziale und personale Identität nach Goffman (1996) weisen die Befragten auf? Spiegelt sich diese Außenperspektive auch in ihrer Ich-Identität wider? Welche Rolle spielt die Sprachverwendung, das heißt, die Interaktion in ihrer Identitätskonstitution (vgl. Mead 1995). Auf welche Art und Weise leisten sie Identitätsarbeit nach Keupps (2006) Theorie? Welche Verknüpfungs- und Passungsarbeit leisten sie? Welche Arten von Konfliktmanagement und Ressourcenarbeit lassen sich finden? In welchen Lebenswelten konstituieren sie ihre deutschsprachige Teilidentität? Welche Rolle geben sie der deutschen Sprache selbst?

Um diese Fragen zu beantworten werden diese Teilaspekte im Folgenden exemplarisch herausgearbeitet, wobei im Fazit schließlich einige repräsentative Beispiele der Interviewten herangezogen werden, die einen Einblick in die Vielschichtigkeit der Identitätskonstruktion durch das Erlernen der deutschen Sprache geben sollen.

5.1.4.1. *Persönliche, soziale und Ich-Identität*

Die persönliche sowie die soziale Identität bezeichnen in Goffmans (1996) Identitätsmodell die objektive Außenperspektive auf die Identität von Personen und stehen im Gegensatz zur subjektiven, reflexiven Ich-Identität, die die Innenperspektive der Subjekte benennt.⁴⁹

Was bei der Analyse dieser Aspekte der Interviews auffällt, ist, dass die befragten Personen fast alle über eine von außen zugeschriebene persönliche sowie soziale deutsche Identität verfügen, da zehn von zwölf Personen einen deutschen Familiennamen haben.⁵⁰ Alle von ihnen haben jedenfalls eine soziale deutsche Identität, da die soziale Identität auch die Herkunft miteinschließen kann und sie alle von deutschsprachigen ImmigrantInnen abstammen. Die Kategorien der sozialen Identität – also hier beispielsweise die Deutschstämmigen – werden von der Gesellschaft selbst geschaffen und gehen mit gewissen Erwartungen und Attributen wie beispielsweise Charaktereigenschaften einher, die man Mitgliedern einer Gruppe zuschreibt. Ihre persönliche sowie auch die soziale deutsche Identität wirken bei einigen Befragten tatsächlich explizit identitätsstiftend.

Ich habe gedacht, mein *second name, mi apellido* ...

... *dein Nachname* ...

... ist von Deutschland, also wäre es toll, wenn ich Deutsch spreche. (Alejandro)

Die Zuschreibungen von Disziplin und Ordnung, die als Klischees für Deutsche gelten, sind Attribute, die der Gruppe der Deutschen zugeschrieben werden, was bedeutet, dass erwartet wird, dass eine soziale deutsche Identität mit derartigen Charaktereigenschaften einhergeht. Diese Einstellung findet sich bei Daniela, Pablo und auch bei Jorge, der über seine Assoziationen mit der deutschen Sprache erzählt:

⁴⁹ vgl. dazu Kapitel 2.2

⁵⁰ Im Spanischen haben alle Personen zwei Familiennamen, wobei der erste (der immer angeführt wird) der Familienname des Vaters ist und der zweite (der nicht immer angeführt wird) der Familienname der Mutter ist.

Ich verbinde die Sprache immer mit meinen Vorfahren. Eine andere Bedeutung für mich hat mit meiner Oma zu tun. Sie war sehr diszipliniert und sie hatte immer eine Liste mit Dingen, sie hat immer ihre Woche notiert. Ich denke, vielleicht nicht so sehr wie meine Oma, aber ich mag die Ordnung und ich denke, das könnte eine andere Verbindung mit der Sprache sein. (Jorge)

Bei Jorge findet sich eine dieser äußeren Zuschreibungen und eines der Attribute, die den Deutschsprachigen zugesagt werden, in seiner subjektiven Ich-Identität, das heißt, er kann sich mit dieser Zuschreibung auch selbst identifizieren und führt sie auf seine deutschsprachige Großmutter zurück.

Nicht in allen Interviews kann festgestellt werden, ob sich die Personen selbst eine deutschsprachige Teil-Ich-Identität zusprechen. Einige der Beispiele, bei denen dazu eine Aussage vorliegt, sollen jedoch im Folgenden angeführt werden. Laura erzählt über die Herkunft der UruguayerInnen – und dabei über ihre eigene Herkunft im Speziellen – und spricht sich dabei selbst eine deutsche Teilidentität zu:

Hier kommen wir alle von den Schiffen. Und es ist so, dass wir uns alle ein bisschen Spanisch oder Italienisch fühlen und ich fühle das mit dem Deutschen.⁵¹ (Laura)

Auch Daniela findet, dass das Deutsche Teil von ihr ist. Auf die Frage, warum sie Deutsch lernt, antwortet sie:

Weil ich denke, dass es auch ein Teil von mir ist. Es ist Teil von meinem Stammbaum, ich weiß nicht, wie ich dir das sagen soll. Und es ist eine Sprache, die mir gefällt. Mir gefällt der Klang, mit gefällt ... Und es ist eine Sprache mehr. Außerdem gefällt mir die Sprache, aber abgesehen davon, dass ich den Klang mag, ist es eine Herausforderung für mich und darüber hinaus ist sie Teil von meiner Familie.⁵² (Daniela)

Sie spricht sich in diesem Zitat explizit eine deutschsprachige Teilidentität zu, da sie empfindet, dass die Sprache ein Teil von ihr und ihrer Familie ist.

Auch Alejandro fühlt Ähnliches. Zwar hat er durch seine Familie nur mehr wenig Kontakt zum Deutschen, durch seinen Schüleraustausch in der Schweiz fühlt er jedoch eine große Verbindung zum Deutschen.

⁵¹ Acá veníamos todos del barco. Y es como que todos nos sentimos algo de español o italiano y yo siento eso del alemán. (Laura)

⁵² Porque yo creo que forma parte de mí también. Es parte de mi árbol genealógico, no sé cómo decirte. Y es un idioma que me gusta. Me gusta como suena, me gusta ... Y es un idioma más. Además a mí este idioma me gusta, pero aparte me gusta como suena, me resulta un desafío, y aparte forma parte de mi familia. (Daniela)

Also meine Familie war von Deutschland, also jetzt es ist Deutsch nicht so wichtig in meiner Familie, aber es war sehr *importante* ...

... *wichtig* ...

... wichtig, ja. Und ja, jetzt ist es für mich wie ein Teil von meiner Identität. (Alejandro)

Francisco, der Deutsch mit seiner Mutter als Zweitsprache gelernt hatte, findet, dass ihn das Deutsche mit seinen Verwandten verbindet und Teil von ihm ist, da er auch viele Kindheitserinnerungen auf Deutsch hat.

Ich fühle, Deutschland oder Münsterland ist mein zweiter, wie sagt man das, *patria*?

Heimat.

Heimat, ja, weil ich da viele Erinnerungen habe, zum Beispiel Gerüche oder ... und auch die Sprache, als ich Deutsch mag und die Deutsch reden, da hab ich halt das *en común*.

Ja, gemeinsam. (Francisco)

Pablo spricht ebenfalls von seiner Mehrfachzugehörigkeit und wie auch seine persönliche Identität unter anderem durch sein Aussehen seine subjektive Ich-Identität beeinflusst:

Findest du, dass die deutsche Sprache ein Teil von deiner Identität ist, dass sie zu dir gehört?

Ja, ja. Mein – wie sagt man – mein Aussehen auch. [...] Hier in Uruguay fühle ich mich manchmal mehr als Deutscher denn als Uruguayer. [...] Zum Beispiel suche ich die Perfektion in den Dingen und die Uruguayer nicht so. Ich habe gesagt, ich bin nicht so deutsch, um in Deutschland zu leben. Ich bin nicht so uruguayisch, um in Uruguay zu leben. Ich bin in der Mitte, glaube ich. (Pablo)

Wie auch Jorge schreibt sich Pablo aufgrund seiner deutschsprachigen Vorfahren gewisse Eigenschaften zu; er betrachtet sich als perfektionistischer als die UruguayerInnen. Dennoch sieht er dies auch nur als einen Teil seiner selbst an, er fühlt sich sowohl deutsch als auch uruguayisch. Pablo war lange Zeit seiner kindlichen Sozialisation vom Deutschen umgeben. Dass dies nicht nur nach der Goffman'schen Theorie Auswirkungen auf seine Identität hat, soll schließlich im nächsten Kapitel näher beleuchtet werden.

5.1.4.2. *Identitätskonstitution in der Interaktion*

Für Mead (1995) ist die Kommunikation, und daher insbesondere Sprache – das heißt semantisierte Gesten – die Basis der Identitätsbildung. Ein Individuum bildet seine Identität in der Interaktion, weswegen es auch nur in Verbindung mit dem es umgebenden sozialen System verstanden werden kann.⁵³ Interaktion findet nicht nur verbal, sondern auch nonverbal statt, wobei jedoch auch die nonverbale Kommunikation wiederum von der Sprache geprägt ist und sich in ihr kulturelle und sprachliche Spezifika wiederfinden lassen.

Ruft man sich an dieser Stelle Briziés (2007) „Sprachenkapitalmodell“ ins Gedächtnis, so zeigt sich die zentrale Bedeutung der sprachlichen Situation der Elterngeneration. Ohne deren Beachtung könnte man die sprachliche Situation der Interviewten nicht analysieren, da nicht nur die Voraussetzungen, unter denen die vorhergehenden Generationen die Sprache gelernt hatten, sondern auch deren aktueller Sprachgebrauch sowie die Art und Weise der (nicht vorhandenen) Weitergabe an die nächste Generation die Ausgangslage für die Sprachverwendung für die Befragten darstellen.

Neun beziehungsweise sieben⁵⁴ der zwölf Interviewten wuchsen in einem Umfeld auf, in dem das Deutsche – wenn auch nicht immer direkt mit ihnen – noch rege gesprochen wurde. Sieben Elternteile sprachen und sprechen Deutsch noch als Erstsprache mit ihren Eltern und Verwandten. Dies bedeutet nun, dass die Eltern – laut Mead – gewisse Haltungen, Verhaltensweisen und Denkmuster, welche wiederum durch die deutsche Sprache geprägt waren, übernommen hatten. Auch wenn sie mit ihren Kindern, das heißt den interviewten Personen, nicht mehr ihre Erst- sondern ihre Zweitsprache Spanisch sprachen, kann man davon ausgehen, dass sie durch die nonverbale aber auch durch die verbale Interaktion einige ihrer vom Deutschen geprägte Haltungen und Denkmuster weitergaben, die durch die Rollenübernahme von ihren Kindern schließlich auch übernommen wurden.

⁵³ vgl. Kapitel 2.2

⁵⁴ Bei zwei Personen war das Deutsche in der Familie im Ausland, die sie regelmäßig besuchten, präsent. Bei sieben Personen wurde es noch von den Eltern und/oder Großeltern, die in derselben Stadt lebten und bei denen sie sozialisiert wurden, gesprochen.

Man kann davon ausgehen, dass die Eltern über eine „flexible“ Identität (vgl. Brizić 2007) verfügen, da sie ihre Sprache je nach Kontext anpassten. Mit ihren eigenen Eltern und Geschwistern pflegten sie meist Deutsch zu sprechen, während sie mit ihren Ehemännern und -frauen sowie mit ihren Kindern – den Interviewten – überwiegend Spanisch sprachen – oft um ihre Partnerinnen und Partner nicht auszuschließen. Enrique schildert diese Situation in seinem Interview:

Und hättest du gerne gehabt, dass deine Mutter oder deine Familie Deutsch mit dir gesprochen hätten?

Ja, schon. Das Problem war einfach, dass mein Vater kein Deutsch sprach, also glaube ich, dass es eine Entscheidung war, weil wir ihn sonst ausgeschlossen hätten. Mein Vater hätte nicht mehr Deutsch gelernt, weil er schon erwachsen war und ja.⁵⁵ (Enrique)

Seine Mutter sprach jedoch dennoch Deutsch mit ihren Eltern und Geschwistern, was bedeutet, dass Enrique, so wie auch sechs andere Befragte in einem deutschsprachigen Umfeld aufgewachsen waren, das Deutsche immer wieder gehört hatten und mit deutschen Muttersprachlern interagierten. Führt man Brizićs und Meads Überlegungen zusammen, so müssten auch diejenigen Personen, deren Eltern Deutsch als Erstsprache sprachen, eine deutsche Teilidentität entwickelt haben, auch wenn nie Deutsch mit ihnen gesprochen wurde, da sie durch die Rollenübernahme in der Interaktion mit ihren vom Deutschen geprägten Eltern gewisse Handlungsmuster und Denkweisen übernommen haben.

In den meisten Fällen, in denen Deutsch in der Familie präsent war, sprachen manche Familienmitglieder auch noch Deutsch mit den Interviewten.⁵⁶ Sprache ist für Mead die Basis für die Prägung in der Sozialisation, da durch sie Bräuche, Riten und Abläufe der Gesellschaft vermittelt werden. Identität entwickelt man somit nur, wenn man die Haltungen des einen umgebenden Systems annimmt. Der Umstand, in einem deutschsprachigen Umfeld aufzuwachsen und die Sprache zu erlernen, bedeutet, dass man sich in der Interaktion gewisse Rollen aneignet und sich eine deutschsprachige Teilidentität herausbildet, indem gewisse Haltungen übernommen werden. Ein Individuum erfährt sich nicht nur aus seiner eigenen Innenperspektive, sondern auch aus

⁵⁵ Y habrías querido que tu madre o tu familia te hubiera hablado en alemán?

Sí. Pasa que el problema era que mi padre no hablaba alemán, entonces creo que fue una decisión porque lo hubieramos excluido. Mi padre no iba a aprender alemán porque ya era grande y sí. (Enrique)

⁵⁶ Zur näheren Ausführung des Sprachgebrauchs der Interviewten vgl. Kapitel 5.1.3.

der Sicht der anderen. Wird mit einer Person nun auf Deutsch kommuniziert, bedeutet dies, dass sie von seiner Umgebung eine deutschsprachige Identität zugeschrieben bekommt. Dass diese Außenperspektive jedoch möglicherweise in Konflikt zur subjektiven Innenperspektive eines Subjektes stehen kann, darauf gehen Habermas (1973) und Krappmann (1971) in ihren Theorien ein und sprechen sich dafür aus, dass ein Individuum mit derartigen Konflikten umgehen muss, um eine Identitätsbalance zu erreichen.⁵⁷ Man kann daher die Schlussfolgerung ziehen, dass jene Personen, mit denen als Kinder Deutsch gesprochen wurde, eine deutschsprachige Teilidentität entwickelten, die sie im Laufe ihres Lebens zeitweise in den Hintergrund geraten ließen, sie mit dem Entschluss, das Deutsche als Erwachsene wieder zu lernen, erneut aktivierten.

Matilde, die als Kind mit ihrer Großmutter Deutsch sprach, die Deutsche Schule besucht hatte und nun als Pensionistin wieder einen Deutschkurs besucht, erzählt über ihre Situation:

Aber ich musste [mit meiner Großmutter] Deutsch sprechen und das war ganz gut. Aber wirklich, die deutsche Sprache ist nicht leicht. Und mit meiner Mutter hab' ich nie Deutsch gesprochen. Wir haben immer Spanisch gesprochen. Also nachher habe ich vieles vergessen, obwohl ich gut verstehen kann, aber es ist wirklich nicht so leicht zu sprechen. Und deswegen habe ich nach, als ich nicht mehr arbeitete, da hab' ich also gesagt, ich muss etwas machen, ich muss wieder Deutsch nachholen, nicht? Und deswegen bin ich hier. (Matilde)

Auch diejenigen Befragten, die erst als Erwachsene zum Deutschlernen begannen, fühlen, dass sie durch das Deutsche ihren deutschsprachigen Verwandten näher kommen. Durch die Sprache und die Rollenübernahme nehmen die Personen die Haltungen der anderen an und teilen somit manche Denkweisen und Handlungsweisen.

Die Rolle, die es in meinem Leben hat, ist eine familiäre, es ist, wie ich dir sage, es vereint mich mit meiner Familie. Und deshalb bin ich auch so dahinter, es zu lernen, weil es etwas ist, womit ich mich identifiziere und das mich mit ihnen vereint.⁵⁸ (Nora)

⁵⁷ Zur Identitätsbalance vgl. Kapitel 2.2; Keupp (2006) spricht in diesem Zusammenhang von Passungsarbeit, vgl. zur Theorie Kapitel 2.3 und zur Analyse Kapitel 5.1.4.3

⁵⁸ El rol que tiene en mi vida es familiar, es como lo que te digo, a mí esto me une con mi familia. Y por esto es que yo pongo tanto empeño también en aprenderlo porque es algo que me identifica y que me une a ellos. (Nora)

Für Nora ist es also besonders wichtig, die Sprache ihrer Familie zu lernen, um ihnen näher zu kommen und eine kollektive Identität mit ihnen zu teilen. Durch das Erlernen der Sprache wird sie daher Mitglied einer Gemeinschaft – nämlich ihrer deutschsprachigen Familie (vgl. Jessner 2003: 27).

5.1.4.3. *Formen der Identitätsarbeit*

In diesem letzten Teil der Analyse der Identitätskonstruktionen sollen nun die unterschiedlichen Formen der Identitätsarbeit nach Keupp (2006) untersucht werden, wobei mit der Verknüpfungsarbeit begonnen werden soll.⁵⁹

Die primäre Verknüpfungsarbeit, die von den Befragten geleistet wird, ist eine zeitliche Verknüpfungsarbeit, einerseits mit der Vergangenheit und andererseits mit der Zukunft. Da in ihren Familien Deutsch gesprochen wurde und ihre Vorfahren noch einen größeren Bezug zu den deutschsprachigen Ländern hatten, leisten sie durch das Erlernen des Deutschen insofern Identitäts- und hierbei vor allem Verknüpfungsarbeit, da sie eine Verbindung zwischen ihrer Familiengeschichte und ihrem eigenen Leben herstellen. Sie sehen in ihrer Vergangenheit einen Teil von sich selbst, den sie durch das Erlernen des Deutschen weiter ausbauen, bzw. auch nicht verlieren möchten.

Santiago hatte niemanden in der Familie, mit dem er Deutsch sprechen konnte. Sein Großvater war Jude und musste im Zweiten Weltkrieg aus Deutschland fliehen. In Uruguay angekommen, sprach er nur mehr Spanisch. Trotz des Versuches seines Großvaters, das Deutsche aus seinem Leben zu verdrängen, verspürt sein Enkel einen großen Drang, die Sprache seiner Vorfahren zu lernen:

Warum lernst du eigentlich Deutsch?

Wegen meiner deutschen Vergangenheit, deswegen. Weil, ich wollte das alles zurückhaben. Ich weiß nicht warum, aber seitdem ich ein Kind bin ... [...] Es verbindet mich mit den Ahnen, die ich niemals kennen gelernt habe. (Santiago)

⁵⁹ Zur Identitätsarbeit vgl. Kapitel 2.3

Auch Matilde, die vergleichsweise viel Kontakt mit der deutschen Sprache in ihrem Leben hatte, findet, dass sie die Pflicht hat, Deutsch zu lernen. Die Frage, womit sie das Deutsche assoziiert, beantwortet sie folgendermaßen:

Ja, es ist also wie meine deutsche Abstammung, weil meine Mutter auch Deutsche war und meine Familie war deutsch. Und weil mir die Sprache gefällt und obwohl es nicht ganz leicht ist, aber ich habe Erfahrung mit der deutschen Sprache. Und ich meine, wenn du eine deutsche Abstammung hast, dann musst du die Sprache kennen, nicht? Es gibt viele Leute, die eine deutsche Abstammung haben hier und die kümmern sich nicht darum, das zu lernen.

Und findest du, dass alle Leute, die deutsche Vorfahren haben, Deutsch lernen sollten?

Ich glaube ja.

Warum?

Es ist wirklich ..., also du hast einen Teil von dir, der deutsch ist, zum Beispiel. Also ich bin keine Deutsche, aber ich glaube von meiner Mutter her habe ich etwas ... *herencia* ...

ein Erbe

Von meinem Vater - Amerikaner. Und ich glaube, wenn du ein Erbe hast, musst du es behalten. (Matilde)

Daniela schließt sich dieser Meinung an. Ihr Vater war mit seinen Eltern und Verwandten ebenfalls aufgrund des Zweiten Weltkrieges aus Deutschland geflohen. Daniela wuchs zwar in einem deutschsprachigen Umfeld auf, sprach jedoch selbst nur Spanisch, auch wenn die Leute Deutsch mit ihr sprachen. Für sie ist Deutsch:

Die Vergangenheit, meine Großeltern und mehr zu wissen, die Idee, Zugang zu einer anderen Kultur zu haben, die auch meine ist, die mir aber doch ein bisschen fern ist. [...] Ich denke, dass es umso wichtiger ist [die Sprache zu lernen], wenn ein Krieg dazu führt, dass die Leute die Orientierung verlieren. Deshalb denke ich, dass das auch etwas damit zu tun hat – die Tatsache zurückzugehen und zu sehen, Ordnung in etwas zu schaffen, das zerstört wurde, das auseinandergerissen wurde, zu versuchen, Ordnung zu schaffen. Deswegen gibt das Zurückgehen eine Idee von Struktur und Verbindung.⁶⁰ (Daniela)

⁶⁰ El pasado, mis abuelos, y saber más, la idea de acceder a otra cultura que también es mía pero la siento como más lejos. [...] Lo que pasa es que, yo creo que es más importante todavía [aprender la lengua] cuando una guerra hace que la gente pierda el norte. Entonces creo que también tiene que ver el hecho de ir hacia atrás y ver, poner orden en algo que se rompió, algo que se desintegró, tratar de ponerle orden. Entonces ir para atrás da una idea de una estructura, una unión. (Daniela)

Es ist aber nicht nur die Verknüpfung mit der Vergangenheit, die die deutschsprachige Teilidentität ausbaut, sondern auch die Verknüpfung mit der Zukunft, das heißt die prospektive Identitätsplanung. Alle der zwölf interviewten Personen gaben an, dass sie in Zukunft weiterhin Deutsch lernen möchten, fünf davon gaben sogar explizit an, dass ihr Ziel sei, Deutsch perfekt zu lernen. Der Grund dafür kann die oft vorherrschende Meinung sein, dass Identität ohne eine muttersprachliche Kompetenz nicht möglich sei (vgl. Thim-Mabrey 2003: 7). Das stärkste Motiv ist jedoch vor allem, das bisher Erlernte nicht zu vergessen. Jorge sieht mit dem Erlernen des Deutschen auch eine Form, die Bräuche seiner Familie weiterzuführen. Für ihn ist es sowohl eine Verknüpfung mit der Vergangenheit als auch mit der Zukunft:

Ich möchte diese Bräuche, die bis heute in der Familie sind, weitergeben. *No sé, que se mantengan, que sigan pasando*⁶¹. [...] Jemand in der Familie sollte die Information, ... sollte eine Referenz für die zukünftigen Generationen für die Vergangenheit sein. Ich möchte nicht, dass diese Erfahrungen und diese Informationen verloren gehen. In jeder Generation ist etwas verloren gegangen, weil es manchmal nur mündlich überliefert wird. Zum Beispiel hat mir meine Oma erzählt, woran sie sich erinnert, aber vielleicht gibt es viele Dinge, an die sie sich nicht mehr erinnert. Sie hat es vergessen. (Jorge)

Auch Laura findet, dass sie eine gewisse Pflicht hat, das Deutsche in der Zukunft weiterzugeben. Sie lernt Deutsch

naja, zum Teil weil es ein Familienerbe ist, das ich fortführen muss. Ich weiß auch nicht, weil es alle meine Cousins und Cousinen sprechen, meine Großeltern und so. Und weil ich in der Deutschen Schule gearbeitet habe und ja, um dort weiter arbeiten zu können.⁶² (Laura)

Eine weitere prospektive Verknüpfungsarbeit leisten acht Interviewte in dem Sinne, dass sie angeben, dass, wenn sie eines Tages Kinder haben, diese ebenfalls Deutsch lernen sollten. Interessant ist hierbei, dass sogar sechs Personen davon angaben, dass sie sagten, dass ihre Kinder von klein auf perfekt Deutsch lernen sollten. Nora, die erst vor einigen Monaten begonnen hatte, Deutsch zu lernen, meint:

⁶¹ Ich weiß nicht, dass sie beibehalten werden, dass sie weitergegeben werden.

⁶² Bueno, en parte porque es como que muy legado familiar que tengo que seguir. No sé porque todos mis primos lo hablan, mi abuelos y eso. Y porque trabajé en el colegio alemán cuatro años y tá, para poder seguir trabajando ahí. (Laura)

Und ja, wenn ich einmal Kinder habe, hätte ich gerne, dass sie die Sprache sprechen.

Und wie hättest du gerne, dass sie sprechen?

Perfekt.

Perfekt? Und wie würdest du das machen?

Naja, also ich habe meiner Mutter schon gesagt, dass, wenn ich Kinder habe, sie mit ihnen Deutsch sprechen soll. Damit sie es von klein auf verstehen.⁶³ (Nora)

Matilde und Daniela, die beide schon Kinder haben, zeigen einen unterschiedlichen Umgang mit der Weitergabe des Deutschen. Daniela hatte es selbst als Kind nicht gelernt und auch ihre Kinder lernen nicht Deutsch, sie würde sich jedoch sehr darüber freuen, wenn diese sich dazu entschließen würden. Matilde hingegen, die als Kind Deutsch sprach und auch die Deutsche Schule besucht hatte, hatte auch ihren Sohn in die Deutsche Schule eingeschrieben, weil ihr eine „deutsche Erziehung“ wichtig war. Dies ist womöglich darauf zurückzuführen, dass Matilde aufgrund ihrer eigenen deutschsprachigen schulischen und familiären Sozialisation, eine weiter ausgebaute deutschsprachige Teilidentität hat, die in ihrem Leben massiver präsent ist als bei Daniela. Die Tatsache, dass das Deutsche einen größeren Platz einnimmt, kann ein Grund dafür sein, dass die Entscheidung getroffen wird, diese Teilidentität auch in der Zukunft und für zukünftige Generationen weiterzuführen, damit dieser Teil nicht verloren geht.

Was die Identitätsarbeit im Sinne einer lebensweltlichen Verknüpfung betrifft, so finden sich ebenfalls einige Beispiele in den Erzählungen. Bei der lebensweltlichen Verknüpfung sollen die drei Hauptbereiche der Identitätskonstitution miteinander verknüpft werden: Familie, Freizeit und Berufsleben. Pablo, Nora und Francisco, deren Eltern alle noch Deutsch sprachen bzw. sprechen, das heißt bei denen das Deutsche in

⁶³ Y sí, cuando tenga hijos, me encantaría que hablen el idioma.

Y cómo quisieras que lo hablaran?

Perfecto.

Perfecto? Y entonces cómo lo harías?

No, yo ya le dije a mi madre que cuando tenga hijos que les hablara en alemán. Que vayan entendiendo desde chicos. (Nora)

der Familie präsent ist, lernen in ihrer Freizeit Deutsch und planen auch, dem Deutschen im dritten Bereich, dem Beruf, Platz einzuräumen, da sie alle den Plan haben, eines Tages in Deutschland zu arbeiten.

Auch Laura, die in der Deutschen Schule arbeitet, verknüpft alle drei Lebensbereiche mit der deutschen Sprache. Jorge hatte und hat zwar in seiner Familie niemanden mehr, mit dem er Deutsch sprechen kann, er verknüpft jedoch den Bereich der Freizeit und der Arbeit als Ingenieur, in der er immer wieder mit dem Deutschen konfrontiert ist.⁶⁴

Die letzte Form der Verknüpfungsarbeit, die inhaltliche Verknüpfung, bezeichnet eine Verknüpfung von bereits Erlebtem miteinander. Dies kann beispielsweise auch einen (kulturellen) Vergleich bedeuten, da sich mit dem Erlernen einer neuen Sprache auch eine neue Welt sowie die Feststellung von Differenzen und Ähnlichkeiten auf tun kann. Alejandro, der ein Jahr lang in der Schweiz gelebt hat, erinnert sich gern an diese Zeit und Deutsch bedeutet für ihn einen Ausbruch aus seiner gewohnten Welt. Für ihn scheint die inhaltliche Verknüpfung eine sehr positive zu sein:

Ich weiß nicht, wenn ich Deutsch spreche, dann ist es wie wenn ich mit der Sprache reise. Ich weiß nicht, ich spreche Deutsch und ich sage, ah ich bin nicht hier in Uruguay, ich denke in einer anderen Sprache und ich denke in einer anderen Kultur, das ist etwas sehr Spezielles. (Alejandro)

Bei Pablo und Jorge finden sich einige Vergleiche der Mentalitäten, in den meisten Interviews wurde dieses Thema jedoch nicht sehr ausführlich thematisiert. Nur bei Nora und Laura lassen sich ebenfalls inhaltliche Verknüpfungen wiederfinden. Nora erzählt von ihrem ersten Besuch in Deutschland:

Es ist halt so, dass sie dort sehr komisch sind. Sie haben einfach einen anderen Kopf, eine andere Kultur und alles.

Aber fühlst du, dass du abgesehen davon etwas mit ihnen gemeinsam hast?

Ah ja, klar. Natürlich

Was zum Beispiel?

⁶⁴ Zur Sprachverwendung vgl. auch Kapitel 5.1.3

Naja, meine Großtante ist eigentlich Uruguayerin. Nein, ich weiß eigentlich nicht wirklich, wie ich es erklären soll. Aber ich hatte so dieses Bedürfnis zu wissen, wie sie dort wohnen, nachdem ich mein ganzes Leben lang Kontakt zu ihnen hatte, ich habe sie nicht oft gesehen, aber am Telefon, mit Briefen und so weiter. Zu sehen, wie sie dort leben, war sehr schön.⁶⁵ (Nora)

Nora stellte also gewisse Differenzen zu ihrer eigenen Kultur fest und wollte auch sehen, wie ihre Verwandten in Deutschland lebten. Sie hatte daher die Gelegenheit, ihr eigenes Lebensumfeld mit dem deutschen zu vergleichen und baute ihre deutsche Teilidentität insofern aus, dass sie dadurch ein größeres Identitätsgefühl entwickeln konnte, mit welchen Bereichen der deutschen Kultur und Lebensweise sie sich identifizieren kann und mit welchen nicht.

Auch Laura berichtet über ihren Aufenthalt in Deutschland, bei dem sie zuerst bei einer Tante blieb, die mit einem Deutschen verheiratet ist und die sie als sehr „deutsch“ bezeichnet und später bei einer anderen Tante, die sie als sehr „Latina“ beschreibt. Sie stellte zwischen ihren beiden Tanten große Unterschiede fest und hatte Probleme, sich an den Lebensstil ihrer „sehr deutschen“ Tante zu gewöhnen.

Mit meiner ersten Tante war es ein bisschen schwierig, weil sie sehr deutsch ist. Ich bin es gewöhnt, ich weiß auch nicht, ganz laut Musik zu hören, oder, was weiß ich, mit den Turnschuhen durch das Haus zu laufen und sie hat mich angesehen von wegen, was mache ich da, weil sie ist halt strukturierter.

Ja, aber in welchem Sinn ist sie deutscher?

Sie ist vielleicht auf eine gewisse Art und Weise ernster. Ich will nicht sagen, dass die Deutschen ernst sind, aber sie haben diese Tendenz, ernster zu sein, nicht? Mehr, ich weiß nicht, den Regeln zu folgen, sie sind strukturierter, schreien nicht im Haus, nicht? Und es ist halt so, dass es ein bisschen anders war. Und danach, als ich zu meiner anderen Tante zog, sie ist super peruanisch... Und sie war also mehr Latina und es war etwas ganz Anderes, ich weiß auch nicht, ich habe mich wohler im Haus gefühlt. Ich hatte keine Angst, dieses oder jenes zu machen.⁶⁶ (Laura)

⁶⁵ Lo que pasa es que, tá, ellos están muy extrañados allá. Como tienen otra cabeza, otra cultura y todo.

Pero sientes que, a pesar de eso, tienes algo en común con ellos?

Ah sí, obvio. Por supuesto.

Por ejemplo qué?

Bueno, en realidad mi tía abuela es uruguaya. No, no sé en realidad, cómo explicarlo. Pero era como esta necesidad de saber cómo ellos vivían allá cuando toda la vida me había comunicado, los veía poco, pero por teléfono o cartas o lo que sea. Ver cómo viven allá fue muy lindo. (Nora)

⁶⁶ Con mi primera tía fue un poco difícil porque es muy alemana Yo estoy acostumbrada a, no sé, escuchar música a todo volumen o, no sé, andar de champions por la casa y me viera como qué hago, porque es más como estructurada.

Sí, como más alemana en qué sentido?

Es más seria, capaz, en cierta forma. No quiero decir que los alemanes son serios pero tienen esta tendencia a ser más serios, no? Más, no sé, seguir las reglas, más estructurados, no gritar en la casa, no? Y, sólo es como que, era un poco distinto. Y después cuando me fui a vivir a casa de mi otra tía, es super

Nora und Laura berichten also, wie sie ihre verschiedenen Teilidentitäten miteinander verknüpfen, indem sie inhaltliche Unterschiede zwischen ihnen feststellen. Vor allem bei Laura scheint hierbei aber noch ein leichter Konflikt zu herrschen, was bedeutet, dass sie, was diesen Aspekt betrifft, noch keine Identitätsbalance erreicht hat, da sie Probleme hatte, sich in die „sehr deutsche“ Lebensweise ihrer ersten Tante zu integrieren. Auch Nora findet die Einstellung der Deutschen nach ihrer Reise leicht befremdlich und komisch. Dennoch sind gerade derartige leichte Konflikte wichtig für die Identitätsbildung, da auch gelernt werden muss, mit einer gewissen Rollenambiguität und so manchem Widerspruch umzugehen.

Keupp führt bei den Arten der Identitätsarbeit auch Konfliktmanagement an. Das allgemeine Identitätsziel soll sein, ein Passungsverhältnis zwischen äußeren Erwartungen und inneren Bedürfnissen, zu erreichen. Dennoch geht dies, wie man sieht, nicht immer reibungslos vor sich, weswegen Subjekte einerseits Widersprüchlichkeiten ertragen und andererseits an diesen Konflikten arbeiten müssen, um eine Identitätsbalance zu erreichen und ihre Teilidentitäten in ein für sie stimmiges Bild zu bringen. Vier von den befragten Personen befanden sich zum Zeitpunkt des Interviews in einer Konfliktsituation, da sie gerade keinen Deutschkurs besuchen konnten. Sie sind Beispiele dafür, dass Institutionen o.ä. die Identitätsbalance von Individuen einschränken können, indem sie deren Handlungsfähigkeit, an ihren Teilidentitäten zu arbeiten, behindern (vgl. Keupp 2006). Pablo hatte damals nicht genügend finanzielle Ressourcen, sich einen Kurs zu leisten, Daniela, Santiago und Enrique fanden aufgrund ihrer Arbeit oder ihres Studiums keine Zeit, einen Sprachkurs in ihren damaligen Zeitplan zu integrieren. Trotz dieses Konflikts meint Daniela:

Für mich ist diese Etappe eine Herausforderung, aber keine negative. Es ist eine Herausforderung, die mich inspiriert, zu versuchen, weiterzumachen, zu sehen, wie ich damit umgehen kann, um mich reinzuhängen weiterzumachen.⁶⁷ (Daniela)

peruana... Y entonces era más latina y era otra cosa, no sé, me sentía más cómoda en la casa. No tenía miedo de hacer tal cosa u otra. (Laura)

⁶⁷ Para mí en esta etapa es un desafío, pero no negativo. Es un desafío que me inspira a tratar de seguir, ver cómo puedo hacer, a enganchar para seguir. (Daniela)

Identitätskonflikte können auch im Zuge der Passungsarbeit zwischen Außen- und Innenwelt der Individuen vorkommen. Die Personen müssen versuchen Erwartungen mit ihren Bedürfnissen zu vereinbaren. Gerade, was das Erlernen des Deutschen angeht, sehen sich viele der Befragten mit Erwartungen, die an sie gestellt werden, konfrontiert. Clara zum Beispiel besucht den Deutschkurs vor allem deswegen, weil er für sie gratis ist. In ihrer Familie sprechen alle ihre Tanten sowie ihre Geschwister, die längere Zeit lang in Deutschland gelebt hatten, fließend Deutsch; Clara jedoch nicht, weswegen ihr der Kurs bezahlt wird. Sie sieht darin vor allem einen Vorteil, ihr kulturelles Kapital mit einer Fremdsprache zu erweitern.

Matilde berichtet ebenfalls davon, wie sie ihrer Großmutter immer von ihrem Schulalltag in der Deutschen Schule erzählen musste. Auch Laura kennt diesen Druck seitens ihrer Familie, insbesondere von ihrem deutschen Großvater, dass sie ihr Deutsch verbessern sollte:

Wenn er mich anruft, beginnt er immer auf Deutsch und danach wechselt er langsam auf Spanisch.

Ach ja? Und war das schon immer so, auch als du noch klein warst?

Nein, als ich noch so klein war nicht. Als ich begann, in die Deutsche Schule zu gehen, da begann er, mich darum zu bitten, Deutsch mit ihm zu sprechen.

Klar, um es ein bisschen zu üben, nicht?

Ja, weil er will, dass wir Deutsch sprechen.

Also wenn ihr telefoniert.

Klar, da beginnt er immer mit ‚Hallo!‘.

Und wenn du ihn gesehen hast?

Und wenn ich ihn sehe, sprechen wir auch Deutsch, ja, und er sagt, dass ich Deutsch lernen muss.⁶⁸ (Laura)

Diese Erwartungen konnte Laura noch nicht ganz in ein für sie stimmiges Bild bringen, da sie sich auch noch nicht besonders wohl fühlt, wenn sie Deutsch sprechen muss,

⁶⁸ Cuando me llama por teléfono, siempre empieza en alemán y después se va transformando en español.

Sí? Pero siempre fue así, también cuando eras niña?

No, cuando era tan chica, no. Cuando empecé ir al colegio alemán, ahí, me empezó a pedir que hable alemán.

Claro, para practicar un poco, no?

Sí, porque él quiere que hablemos alemán.

Entonces cuando hablan por teléfono.

Claro, ahí siempre empieza con ‚Hallo!‘.

Y cuando lo veías?

Y cuando lo veo sí se habla alemán también y dice que tengo que estudiar alemán. (Laura)

weder mit ihrem Großvater noch mit ihren deutschen Cousins, die sie immer wieder korrigieren, weil sie meinen, sie müsse besser Deutsch sprechen.

Allgemein kann festgestellt werden, dass auch die Tatsache, dass Eltern ihre Kinder auf die Deutsche Schule schickten, eine große Erwartung an sie darstellte, da sie die deutsche Sprache lernen sollten. Ebenfalls bedeutete dies eine Zuschreibung von außen, dass sie deutschsprachig seien und daher auch Deutsch sprechen sollten. Dies betrifft auch diejenigen Interviewten, die berichteten, dass als Kind Deutsch mit ihnen gesprochen wurde.

Andererseits sind es nicht nur diese externen Faktoren, die die Interviewten dazu veranlassten, Deutsch zu lernen. Bei vielen wurde die Entscheidung auch aufgrund eines inneren Bedürfnisses getroffen. Enrique beispielsweise erzählt, dass er Deutsch zu lernen begonnen hatte, als er sich in einer Art Bildungskrise befand. Santiago hingegen meint, dass er schon immer der Drang verspürt hatte, Deutsch zu lernen. Auch Pedro war es schon lange ein Bedürfnis Deutsch zu lernen:

Ja, es ist ein Teil der Tradition meiner Familie und zuhause gab es viele Bücher auf Deutsch und ich wusste, dass mein Vater Deutsch sprechen konnte. Aber ich war auch neugierig, weil Deutsch ist für uns, für die spanischsprachigen Leute sehr schwierig und es ist wie ein Geheimnis. Ich konnte ein bisschen Deutsch lernen, als ich 20 Jahre alt war.

Wie hast du das gelernt, oder wo?

Ich fand einige Bücher zuhause. Das war eine alte Lernmethode.[...]

Hast du das autodidaktisch gemacht?

Ja, das habe ich allein gemacht. Aber das waren nur zwei oder drei Monate. Danach hatte ich keine Zeit, weil ich mein Studium machen musste. Ich konnte fast nichts lernen. Aber ich konnte herausfinden, dass ich Deutsch lernen wollte. Das war etwas, das wartete. Und als ich Zeit hatte, das war 2008, konnte ich endlich hier im Goethe Institut Deutsch lernen. (Pedro)

An Pedros Beispiel erkennt man auch die Tatsache, dass Individuen immer selektiv an ihren Teilidentitäten arbeiten. Sein Studium brachte ihn in einen Identitätskonflikt, da er sein Projekt, Deutsch zu lernen, nicht mehr weiterführen konnte. Dennoch war das Bedürfnis so groß, dass es auch noch zwanzig Jahre warten konnte.

Auch Alejandro erzählt, wie er sich aus einem inneren Bedürfnis heraus dazu entschieden hatte, Deutsch zu lernen:

Also ich war ein Jahr in der Schweiz und fing an Deutsch zu lernen für dieses Auslandsjahr in der Schweiz. Und ich habe die Schweiz [...] gewählt, ja, weil ich wollte Deutsch lernen, ich weiß nicht wieso. Vielleicht ist es, weil ich Familie aus Deutschland hatte und dann begann ich Deutsch zu lieben, weil, ich weiß nicht, wenn ich Deutsch spreche dann, [...] erinnere ich mich an Deutschland, die Schweiz und diese Sachen und ich liebe das. (Alejandro)

Was die Identitätsarbeit im Sinne von Ressourcenarbeit betrifft, so soll festgehalten werden, dass alle Befragten durch das Erlernen des Deutschen, ihr kulturelles Kapital erweitern. Viele von ihnen äußerten im Interview auch explizit den Standpunkt, dass sie eine Fremdsprache als Ressource sehen, die dazu beitragen kann, ihr ökonomisches Kapital – beispielsweise durch bessere Arbeitsmöglichkeiten – zu erhöhen. Pablo schildert dies folgendermaßen:

Du hast gesagt, du möchtest Deutsch perfekt sprechen. Warum möchtest du das so perfekt sprechen? Mit welchem Ziel verfolgst du das?

Zum Beispiel ich bin Tätowierer. In Europa ist das viel besser bezahlt als hier und deshalb muss ich die Sprache gut beherrschen. Meine Absicht ist es, in Deutschland als Tätowierer zu arbeiten. (Pablo)

Die Sprache ist folglich für ihn der Schlüssel zu besserer Arbeit, oder, nach Bourdieus (1983) Terminologie: er möchte sein kulturelles Kapital ausbauen, um es in ökonomisches Kapital zu transformieren.

Santiago hatte keine Möglichkeit, in seiner Familie auf Deutsch zu kommunizieren, weswegen er selbst Ressourcenarbeit betrieb und im Internet nach einem deutschen Freund suchte. Er erweiterte somit nicht nur sein soziales Kapital, sondern kann dadurch auch sein kulturelles Kapital erweitern, indem er mit seinem Freund seine Sprachkenntnisse üben und verbessern kann.

Abschließend kann die Schlussfolgerung gezogen werden, dass alle zwölf interviewten Personen Identitätsarbeit in Keupps Sinne leisten, wobei dies bei den Befragten in unterschiedlicher Intensität und, wie dargestellt wurde, in unterschiedlichen Bereichen geschieht.

5.2. EXEMPLARISCHE FALLANALYSE

5.2.1. ENRIQUE

5.2.1.1. *Migrations- und Familiengeschichte*

Enrique ist 25 Jahre alt, studiert Politikwissenschaften und Geschichte und lernt seit 2008 Deutsch. Seine deutsche Familie wanderte vor drei Generationen nach Südamerika aus – alle vier Urgroßeltern mütterlicherseits haben deutsche Wurzeln. Die Eltern seines Großvaters kamen zu Beginn des 20. Jahrhunderts nach Südargentinien und ließen sich schließlich in Paraguay nieder, wo dieser geboren wurde. Er zog schließlich weiter nach Buenos Aires, von dort aus einige Jahre zurück nach Deutschland und letztendlich nach Uruguay. Dort lernte sein Großvater seine zukünftige Frau kennen, die ebenfalls eine deutsche Familie hatte. Ihr Vater – Enriques Urgroßvater großmütterlicherseits – stammt von Deutsch-Argentiniern ab und ihre Mutter war Deutsche, starb jedoch einige Jahre nach ihrer Geburt. Alle seine Vorfahren kamen wohl aus ökonomischen Gründen nach Südamerika. Enriques verwitweter Urgroßvater fuhr mit seinen drei Töchtern nach Deutschland und konnte über längere Zeit nicht nach Uruguay zurück, da just zu dieser Zeit der Krieg ausbrach. In Deutschland lernte er seine zweite Frau – Enriques Stiefurgroßmutter – kennen, mit der er einige Jahre später schließlich nach Uruguay zurückkehrte.

In Bezug auf die Familiengeschichte kann festgestellt werden, dass die Migration im Familienverband stattgefunden hat. Die Motive waren die Armut in Deutschland, die Auswanderung erfolgte daher aufgrund strukturellen (ökonomischen) Zwanges. Wie auch in Kapitel 1.2.3 erwähnt wurde, fand die Immigration nach Uruguay nicht immer direkt statt, sondern über andere Länder – wie in diesem Fall über Argentinien und Paraguay. Über seinen Großvater erzählt Enrique:

Mein Großvater war eigentlich Paraguayer, aber kulturell gesehen war er Deutscher, weil sie [i.e. seine Eltern] nach Amerika mit einer ‚kolonialen Mentalität‘ kamen, im Sinne davon, dass sie ihre Kultur behalten wollten. Sie haben sich nicht sehr mit der hiesigen Kultur vermischt.⁶⁹ (Enrique)

⁶⁹ Mi abuelo, en realidad, es paraguayo, pero culturalmente es alemán porque ellos [es decir, sus padres] vinieron a América con una mentalidad de colonos, en el sentido de conservar su cultura. No se mezclaron mucho con la cultura de acá. (Enrique)

Enrique bezeichnet seinen Großvater zwar als „kulturellen Deutschen“, er ist für ihn aber eigentlich Paraguayer. Diese Tatsache spiegelt sich auch in den Einwanderungsstatistiken wider, in denen diese MigrantInnen nicht als Deutsche, sondern mit der Nationalität aus dem letzten Aufenthaltsland registriert wurden. Zwar kamen seine Vorfahren nicht mit der Einstellung, ihre neue Heimat zu erobern oder zu kolonialisieren, nach Südamerika, dennoch hatten sie, wie aus dem obigen Zitat hervorgeht, die Mentalität, ihre Kultur – und damit auch ihre Sprache – nach der Migration zu bewahren und weiterzugeben.⁷⁰

5.2.1.2. Sprachgeschichte

Seine Stiefurgroßmutter war Enriques wichtigste deutschsprachige Bezugsperson, die auch auf Deutsch mit ihm kommunizierte. Da sie fast Analphabetin war und sich schwer tat, Spanisch zu lernen, sprach sie auch in Uruguay vor allem Deutsch. Bis ihr Urgroßenkel drei Jahre alt war, wohnte sie bei seinen Eltern im Haus und passte auf ihn auf während die Eltern in der Arbeit waren. Sie sprach stets Deutsch mit ihm und er verstand damals auch alles was sie sagte; manchmal antwortete er sogar auf Deutsch. Später verlernte er die Sprache jedoch wieder. Erst als Erwachsener entschloss er sich mit Anfang 20, eine neue Fremdsprache zu lernen und entschied sich aufgrund seiner Familiengeschichte für das Deutsche. Er besuchte drei Jahre lang einen Kurs am Goethe Institut in Montevideo und auch in Berlin.

⁷⁰ vgl. Kapitel 3.1

5.2.1.3. Formen der Sprachverwendung und Sprachpflege

Momentan kann Enrique keinen Kurs besuchen, möchte Deutsch aber unbedingt weiterlernen. In seiner Freizeit sieht er oft fern, liest die Nachrichten im Internet, sieht Youtube-Videos und Filme und hat auch ein Buch über Uruguay auf Deutsch gelesen. Hin und wieder spricht er sogar mit seinen Großeltern Deutsch, mit seiner Mutter würde es ihm jedoch zu künstlich vorkommen. Die primäre Sprachanwendung findet also in der Freizeit statt, manchmal auch in der Familie.

Enriques Ziel ist es, Deutsch bis zum C1- oder C2-Niveau weiterzulernen und beispielsweise einen Film ohne Untertitel sehen zu können. Er möchte Deutsch gut beherrschen. Er fühlt sich auch wohl, wenn er Deutsch spricht.

Aber was mir am meisten gefällt ist, wie ich dir schon gesagt habe, mir einen Film ohne Untertitel anzusehen oder mit einem Deutschen zu sprechen beginnen, der nicht gut Spanisch spricht und dabei über ein Thema zu sprechen und dieses plötzlich zu vertiefen, das nicht unbedingt ist „Hallo, wie geht’s? Es ist regnerisch. Wie schön ist doch Uruguay.“ Ich mag es, wenn ich über tiefgründige Themen sprechen kann. Das ist was, oder nein, noch kann ich es nicht machen, aber das mag ich, wenn ich sehe, dass ich einen komplexeren Satz mache und ihn richtig sage. Ja klar, das macht einen zufrieden, wenn ich nicht nur ständig an Dativ, Akkusativ und diese Sachen denken muss.⁷¹ (Enrique)

Enrique möchte seine Interaktionsfelder ausweiten und über ein breiteres Themenspektrum kommunizieren können. Dies wiederum bedeutet, dass er seine deutsche Teilidentität erweitern möchte.

⁷¹ Pero a mí, lo que más me gusta es eso lo que te decía, ponerme una película sin los subtítulos o ponerme a hablar con un alemán que no sepa hablar bien en español y poder hablar de un tema y de repente profundizar y no sea sólo “Hola, ¿cómo te va? Está lluvioso, Qué lindo que es Uruguay.” Me gusta poder hablar de temas más profundos. Eso es lo que, digo, no, todavía no lo puedo hacer, pero sí me gusta cuando veo que hago una frase de cierta complejidad y la digo bien. Sí, obviamente genera satisfacción, cuando no simplemente tengo que pensar en Dativ, Akkusativ y de estas cosas [...]. (Enrique)

5.2.1.4. *Identitätskonstitution und Identitätsarbeit*

Bei Enrique kann festgestellt werden, dass ein Teil seiner kindlichen Sozialisation auf Deutsch stattgefunden hat. Dadurch, dass seine Urgroßmutter stets Deutsch mit ihm gesprochen hatte, übernahm er auch die durch die Sprache übermittelten sozialen und kulturellen Handlungsmuster und Verhaltensformen. Nach Meads (1995) interaktionistischer Theorie findet in der Interaktion eine Rollenübernahme statt, was in diesem Fall bedeutet, dass Enrique auch als Kind die Rolle des Deutschsprachigen von seiner Urgroßmutter übernommen hatte. Aber auch durch seine Mutter, seine Tanten und Großeltern, die das Deutsche alle noch als Erstsprache beherrschen, bekam er durch die deutsche Sprache geprägte Haltungen vermittelt, auch wenn sie mit ihm auf Spanisch kommuniziert haben.

Da Teilidentitäten einem ständigen Wandel unterworfen sind, wandelte sich auch seine deutsche Teilidentität und verlor mit der Zeit an Bedeutung, da auch die kommunikative Funktion für ihn an Bedeutung verloren hat. Als seine Urgroßmutter zu seinen Großeltern zog, begann Enrique, Deutsch zu vergessen, da ansonsten alle mit ihm Spanisch sprachen. Da seine Familie der einzige Ort war, wo er mit dem Deutschen konfrontiert war, nahm mit dem Auszug seiner Stiefurgroßmutter auch der funktionale Wert des Deutschen ab, da er niemanden mehr hatte, mit dem er sprechen musste und konnte. Seine Mutter, seine Großeltern und seine beiden Tanten sprechen alle Deutsch untereinander, bei ihm zuhause wurde jedoch nur mehr Spanisch gesprochen. Er denkt, dass es eine bewusste Entscheidung seiner Eltern war, nicht Deutsch mit ihm zu sprechen, da sein Vater nur Spanisch sprach und er nicht ausgeschlossen werden sollte. Obwohl er, wie später noch angeführt wird, meint, dass Deutsch für ihn keine sonderlich wichtige Rolle im Leben spielt, erklärt er an dieser Stelle im Interview: „Ich hätte es schon gerne als Muttersprache gehabt, ja, das hätte mir gefallen.“⁷² Allgemein scheint seine Beziehung zu seiner deutschen Abstammung ambivalent zu sein. Er erzählt aus seiner Kindheit:

⁷² Me hubiera gustado haberlo incorporado como lengua materna, sí, me hubiera gustado. (Enrique)

Als ich noch klein war, wollte ich den deutschen Pass nicht haben, weil ich immer sagte, ich sei nur Uruguayer, aber gut, sie haben ihn mir wohl oder übel ausstellen lassen, weil sie meinten, dass es einfacher zum Reisen wäre. Und danach ..., das war irgendwie ziemlich kindisch [...]. Es ist ja nicht so, dass ich mich deutsch fühle, überhaupt nicht, aber auf irgendeine Art und Weise fühle ich mich nahe. Nein, der Kultur nicht, Deutschland selbst, weil naja, die Hälfte meines Blutes ist deutsch. Und ja, ich war zwei Mal in Deutschland und es hat mir gefallen, auf eine gewisse Weise, ich kann mich ein bisschen damit identifizieren.⁷³ (Enrique)

Enrique wollte also seine deutsche Teilidentität abwählen, da sie ihm nicht wichtig schien und er sich mehr als Uruguayer identifizieren konnte. Er verwickelt sich im Laufe des Gespräches in Widersprüche und meint anfangs, dass er sich nicht als Deutscher fühle. Später gibt er an, dass er eine gewisse Nähe zu Deutschland fühlt und sich damit identifizieren kann. Alleine in der sprachlichen Äußerung konstituiert sich Enriques Unsicherheit in Bezug auf dieses Thema. Er durchlebt offensichtlich eine Art Identitätskonflikt. Als er noch kein Deutsch sprach, wollte er nicht einmal den deutschen Pass annehmen. Seit drei Jahren lernt er wieder Deutsch, fühlt sich in seiner Ich-Identität (vgl. Goffman 1996) jedoch nicht deutsch. Enriques zweiter Nachname ist deutsch, was so viel bedeutet, dass seine persönliche Identität durch diesen Identitätsmarker teilweise deutsch ist. Seinen Namen konnte er nicht wählen, seinen Pass jedoch schon und er hätte sich dafür entschieden, den deutschen Pass nicht anzunehmen, was als klare identitäre Positionierung gedeutet werden kann. Dennoch entschieden seine Eltern, diesen für ihn zu beantragen. Durch diese Entscheidung bekam er mit dem deutschen Pass von außen einen weiteren deutschen Identitätsmarker zugewiesen.

Allein die Tatsache, dass er sich entschieden hatte, Deutsch zu lernen, ist ein Hinweis darauf, dass Enrique nicht nur über eine von außen zugewiesene deutsche Teilidentität verfügt. Dass er als Erwachsener schließlich selbst entschied, die Sprache zu lernen, bedeutet, dass er hiermit Passungsarbeit leistet zwischen seiner von außen zugewiesenen deutschen persönlichen Identität und seinen eigenen Bedürfnissen.

⁷³ Cuando era chico, yo no quería tener el pasaporte alemán porque yo decía que era sólo uruguayo y bueno, me lo sacaron a la fuerza porque me decían que era más fácil para viajar. Y después ..., era como algo muy infantil eso [...]. No es que me sienta alemán, ni mucho menos, pero en algún sentido me siento cercano. No, a la cultura no, a Alemania, porque bueno, la mitad de mi sangre es alemana. Y sí, yo fui dos veces a Alemania y me gustó, de cierta manera, me siento un poco identificado. (Enrique)

Als Grund, warum er sich für Deutsch und für keine andere Sprache entschieden hatte, nennt er seine Verbindung mit dem Deutschen, die er durch seine Familie hat. Nicht nur die äußeren Zuschreibungen aufgrund seiner deutschen Abstammung, sondern auch eine Art Gruppenhabitus, der sich in der Interaktion mit seiner Familie herausgebildet hatte, lassen ihn eine Verbindung zum Deutschen spüren. Dennoch meint er, dass, auch wenn seine Großeltern kulturell gesehen Deutsche sind, so seien er und seine Geschwister als ihre Enkelkinder alle Uruguayer. Das Nationalstaatendenken, das nur eine „entweder-oder-Identität“ zulässt, scheint bei Enrique stark verankert zu sein. Möglicherweise steht er auch deswegen in einem gewissen Identitätskonflikt, da seine Einteilungen in nationalstaatliche „entweder-oder“-Identitäten nicht länger sinnvoll sind.⁷⁴

Enrique macht immer wieder deutlich, dass ihm das Deutsche aufgrund seiner Familie nahe ist, da es in der Familie seiner Mutter auch heute noch (wenn auch nicht mehr mit ihm) gesprochen wird. Er hat selbst ein eher traditionalistisches Identitätsbild von sich selbst, da er seine Identität ausschließlich über die Zugehörigkeit zur spanischen – bzw. uruguayischen – Kommunikationsgemeinschaft und zur uruguayischen Nation definiert, in der keine andere Teilidentität Platz hat. Genau daraus ergibt sich auch der Widerspruch, nämlich, dass seine Auffassung von Identität nicht mit seiner tatsächlichen plurilingualen Situation vereinbar ist.

Deutsch lernt er vor allem deswegen, weil er einerseits die Verbindung dazu hat, er aber andererseits einfach eine Fremdsprache lernen wollte. Es hätte eigentlich auch eine andere Sprache sein können, mit dem Deutschen verbinden ihn jedoch sein „deutsches Blut“ und das kulturelle Band. Er meint, es gibt schon eine Verbindung zum Deutschen, aber keine allzu starke.

Eigentlich habe ich in einem Jahr zum Deutschlernen begonnen, in dem ich mich in einer leichten Bildungskrise befand und gut, dann lerne ich eben Deutsch. Deutsch ist immer nahe gewesen, meine Familie und alles Und am Anfang, nachdem es ja ein Jahr war, in dem es mir nicht so gut ging, war es mir nicht sehr wichtig, ich habe nicht viel gelernt und es ging nicht sehr gut voran. Im zweiten Jahr war es schon ein bisschen besser. Und im dritten Jahr, ich weiß auch nicht warum, ist ein großes Interesse in mir wach geworden, ich habe keine Erklärung dafür, aber ich habe begonnen, viel zu lernen, ich habe oft die Deutsche Welle gesehen, die Nachrichten und naja, ich habe begonnen immer mehr zu verstehen, es ging immer besser und A. hat mir die Möglichkeit angeboten, nach Berlin zu fahren, dort habe ich auch viel gelernt, danach habe ich [die]

⁷⁴ vgl. Pluralität der Identitäten in Kapitel 2.3

B1[-Prüfung] vorbereitet und auch das lief gut. Und gut, und wenn es beginnt, einem gut zu gehen, und sich ein Ergebnis von den Mühen des Lernens zeigt, hängst du dich rein und willst weitermachen und das gefällt mir. Ich mag es, nach Deutschland fahren zu können und Deutsch mit Deutschen zu sprechen. Das gefällt mir, das finde ich interessant.⁷⁵ (Enrique)

Keupp (2006) bezeichnet Konflikte als Quellen der Dynamik im Identitätsprozess. Genau so ein Konflikt brachte Enrique dazu, an seiner Identität zu arbeiten und eine bis dorthin lange unwichtige Teilidentität wieder zu reaktivieren und sie auszubauen. Anfangs schien er selbst noch nicht sehr überzeugt von seinem Projekt; er sah es eher als Ressourcenarbeit, da er die Sprache lernen wollte, eben um eine Sprache zu lernen und sein kulturelles Kapital zu erweitern (vgl. Bourdieu 1983). Plötzlich erwachte aber ein großes Interesse in ihm, nicht zuletzt im Zusammenhang mit seiner Deutschlandreise. Er sah einen Fortschritt in seinem Lernprozess und bekam mit seiner Reise auch die Chance, seine Kommunikationsmöglichkeiten auszuweiten, mehr Kontakt zur Sprache zu haben und in ihr besser interagieren zu können und somit auch aktiver an der deutschsprachigen Interaktionsgemeinschaft beteiligt zu sein. Zum letzten Mal war er 2010 in Deutschland, wo er an einem Deutschkurs in Berlin teilnahm und im Zuge dessen auch seine Großtante und deren deutschen Mann besuchte, mit denen er auch Deutsch sprach.

Am Anfang war es eine Art Übung, weil sie sich sehr darüber freuten, dass ich Deutsch sprach, weil [...] ich zu dieser Zeit noch der einzige ihrer Großneffen und Großnichten war, der Deutsch sprach [...]. Aber gut, irgendwann kommt der Moment, wenn ich nicht mehr sprechen kann, weil es mir anstrengend wird. Deshalb haben wir am Ende doch Spanisch gesprochen.⁷⁶ (Enrique)

⁷⁵ En realidad, yo empecé a aprender alemán en un año en que estaba un poco en una crisis educacional, y bueno, que me voy a aprender alemán. El alemán ha estado siempre cerca, mi familia y todo Y al principio, como fue un año en que no estaba muy bien, no le di mucha importancia y no estudiaba y no me iba muy bien. En el segundo año un poquito más. Y en el tercer año, no sé por qué, se me despertó un gran interés, no le encuentro una explicación, pero me puse a estudiar mucho, miré mucho al Deutsche Welle, al diario, y bueno, empecé a entender más y empezó a ir mejor y A. me ofreció la posibilidad de ir a Berlín, ahí aprendí mucho, después preparé el B1 y me fue muy bien. Y bueno, y uno, cuando le empieza a ir bien y el esfuerzo de estudio le da resultado, te enganchás y querés seguir y me gusta. Me gusta poder ir a Alemania y hablar en alemán con alemanes. Me gusta, me parece interesante. (Enrique)

⁷⁶ Al principio era una forma de ejercitarlo porque ellos como se contentaron mucho con que yo estuviera hablando alemán, porque [...] en ese momento yo era el único de sus sobrinos nietos que hablaba el alemán [...]. Pero bueno, llega un momento donde yo ya no puedo hablar más porque me requiere un esfuerzo. Entonces terminábamos hablando en español. (Enrique)

Enrique erkannte auch die soziale Erwartung, die von seinen deutschsprachigen Verwandten an ihn herangetragen wurde, und versuchte, Deutsch mit ihnen zu sprechen, einerseits um es zu üben – wie er sagt – andererseits, um auch seine deutsche Teilidentität auszubauen.

Vielleicht war es auch die Möglichkeit, in Deutschland einen anderen Zugang zum Deutschen zu finden als über seine Familie, die ihn in seiner Identitätsarbeit vorantrieb, da er dadurch auch inhaltliche Passungsarbeit leisten konnte, indem es ihm möglich war das Deutsche und die deutschen Lebensformen, so wie er sie bisher kannte, durch seine Erlebnisse in einen neuen Kontext einzuordnen, mit denen er sich womöglich besser identifizieren konnte.

Für seine zukünftigen Kinder hat er nicht geplant, dass sie Deutsch lernen sollten. Wenn sie es wollten, sollten sie es als Erwachsene machen – so wie er. Es würde ihm auch nicht natürlich scheinen, wenn seine Mutter Deutsch mit ihnen sprechen würde. „Ich spreche ein erlerntes Deutsch. Wir sind alle Uruguayer und wir sprechen Spanisch.“⁷⁷ In diesem Statement zeigt sich wieder Enriques Vorstellung von einer einzigen Zugehörigkeit zu einer Nation mit einer Nationalsprache. Auch er ist offensichtlich der Meinung, dass eine deutsche Identität ohne muttersprachliche Kompetenz nicht möglich ist (vgl. Thim-Mabrey 2003: 7). Dass er die deutsche Sprache nicht unbedingt an die nächste Generation weitergeben möchte, ist vermutlich damit zu erklären, dass er, wie bereits ausgeführt wurde, sich der Rolle der deutschen Sprache in seiner Identität selbst noch nicht ganz bewusst ist.

Enrique sieht das Deutsche eher als personengebunden in seiner Familie – vor allem an seine Großeltern – und denkt, dass die Bedeutung der Sprache auch abnehmen wird, wenn diese eines Tages nicht mehr leben sollten. Zwar würden seine Mutter und seine Tanten weitersprechen, aber die Sprache würde definitiv weniger präsent sein. Dennoch meint er, dass es ihm gefallen hätte, wenn er Deutsch als zweite Muttersprache gelernt hätte, vor allem aus dem Grund, weil er Mehrsprachigkeit als etwas sehr Positives sieht, also hätte es auch eine andere Sprache sein können, denn allgemein ist seine deutsche Herkunft nichts, dem er einen besonderen Wert beimessen würde.

⁷⁷ Hablo un alemán aprendido. Somos todos uruguayos y hablamos español. (Enrique)

Als Schlussfolgerung bleibt nochmals festzuhalten, dass das (Wieder-)Erlernen des Deutschen in Enrique wohl einen Konflikt ausgelöst hat, da sein Bild von einer durch **eine** Sprache definierte Identität ins Wanken geraten ist. Er spricht gerne Deutsch, verbringt auch viel Zeit damit, die Sprache nimmt in seinem Leben einen immer größeren Stellenwert ein, er möchte selbst jedoch nicht zugeben, dass das Deutsche ein Teil von ihm ist, da die Migration seiner Vorfahren schon so lange zurückliegt, dass er sich nicht mehr mit deren Herkunft identifizieren könne. Seine deutschsprachige Familie gab wohl den Ansporn dazu, die Sprache zu erlernen, dennoch konstruiert sich Enrique wohl eine deutschsprachige Teilidentität (auch) abseits seiner Familie. Da er sich selbst noch nicht ganz im Klaren darüber ist, welchen Stellenwert das Deutsche für ihn hat, wird er weiterhin Passungsarbeit zwischen seiner persönlichen Innenwelt und der ihn umgebenden sozialen Welt leisten müssen, um eine balancierte Identität zu erreichen und den Konflikt, in dem er sich offensichtlich befindet, zu tilgen.

CONCLUSIO

6. ÜBERBLICK ÜBER DIE FORSCHUNGSERGEBNISSE

Ziel dieser Arbeit war es, herauszufinden, ob die deutsche Sprache Teil der Identität von deutschstämmigen uruguayischen Deutschlernenden ist, wodurch sich diese Teilidentität konstituiert und welche Identität sie sich selbst zuweisen. Ob dieses Ziel erreicht und welche Antworten auf diese Fragen gefunden wurden, soll hier in verkürzter Form nochmals zusammengefasst werden.

Frage 1: Ist die deutsche Sprache Teil der Identität von den interviewten uruguayischen Deutschlernenden mit deutschsprachigen Vorfahren?

Diese Frage kann mit der in Kapitel 3.2 angeführten Theorie und der Analyse der Interviews in Kapitel 5 mit mehrfacher Begründung eindeutig mit *ja* beantwortet werden. Wie in der Analyse der Identität der interviewten uruguayischen Deutschlernenden herausgearbeitet wurde, verfügen nach Goffmans Identitätsmodell alle von ihnen über eine soziale deutsche Identität, da sie von deutschsprachigen AuswanderInnen abstammen. Auch die persönliche Identität zahlreicher Interviewter weist deutsche Identitätsmarker auf, da viele von ihnen einen deutschen Familiennamen haben. Jedoch nicht nur diese beiden äußeren Zuweisungen der Identität deuten auf eine deutsche Teilidentität hin, sondern auch in ihrer subjektiven Innenperspektive schreiben sich viele der Befragten eine deutschsprachige Teil-Ich-Identität nach Goffman zu.

Auch wenn man Meads Identitätstheorie für die Analyse heranzieht, so wird klar, dass fast alle interviewten Personen durch die Interaktion in ihrer Familie über eine deutsche Teilidentität verfügen. Identität entwickeln Individuen nach Mead in der Interaktion durch Übernahme von Haltungen des sie umgebenden sozialen Systems. In der Analyse der Familien- und Sprachgeschichten stellte sich heraus, dass sieben von zwölf Elternteilen der Befragten Deutsch als Erstsprache sprachen; darunter wurde mit einigen

Interviewten in deren Kindheit sogar noch Deutsch gesprochen. Ob die Eltern nun Deutsch mit ihnen sprachen oder auch Spanisch scheint, wie festgestellt wurde, nicht relevant. Im Laufe dieser Arbeit wurde begründet, dass allein die Tatsache, dass die Eltern Deutsch noch als Erstsprache beherrschten, den Kindern eine deutschsprachige Teilidentität gibt. Die Eltern wurden durch das Deutsche geprägt, haben sprachspezifische Denk- und Handlungsmuster sowie Haltungen verinnerlicht, die sie unbewusst an ihre Kinder weitergeben. Die Kinder wiederum nehmen diese Haltungen und Muster in der Interaktion mit ihren Eltern durch die Rollenübernahme an, wodurch sie Teil ihrer selbst werden.

Zusammenfassend soll festgehalten werden, dass somit alle interviewten Personen über eine mehr oder weniger ausgeprägte deutsche Teilidentität verfügen, die sie durch das Erlernen der Sprache reaktivieren und ausbauen.

Frage 2: Wodurch konstituiert sich die deutsche Teilidentität der interviewten uruguayischen Deutschlernenden mit deutschsprachigen Vorfahren?

Die deutsche Teilidentität konstituiert sich in der Interaktion, das heißt in der Sprachverwendung. In Kapitel 5.1.3 wurde ausführlich dargestellt in welcher Form die interviewten Personen das Deutsche verwenden.

Dadurch, dass sie die deutsche Sprache lernen und infolgedessen aktiver an der Interaktion mit der deutschen Sprachgemeinschaft teilnehmen können, bauen sie ihre deutschsprachige Teilidentität aus, sie leisten also nach Keupps Theorie Identitätsarbeit. Wie in der Antwort auf die erste Frage bereits ausgeführt wurde, verfügen alle Befragten über eine deutsche Teilidentität, welche sich einerseits über Zuweisungen von außen, ihre subjektive Innenperspektive und durch die Analyse der Familiengeschichte und der Interaktionsbereiche feststellen lässt.

Was die Identitätsarbeit betrifft, lässt sich feststellen, dass diese auf vielfältige Art und Weise von den Interviewten realisiert wird. Durch das Erlernen der Sprache ihrer Vorfahren leisten alle von ihnen zeitliche Verknüpfungsarbeit, sowohl mit der Vergangenheit als auch mit der Zukunft, da alle von ihnen planen, Deutsch auch

weiterhin zu lernen. Acht Personen gaben sogar an, dass sie möchten, dass ihre eigenen zukünftigen Kinder Deutsch lernen.

Auch was ihre Lebenswelten – Familie, Freizeit, Beruf – betrifft, leisten alle Verknüpfungsarbeit, da sie den Bereich der Familie mit ihrer Freizeit verknüpfen, indem sie in der Freizeit einen Deutschkurs besuchen und sich dort mit der Sprache auseinandersetzen. Einige von ihnen können das Deutsche sogar in den dritten Lebensbereich – die Arbeitswelt – integrieren, andere wiederum haben dies in der Zukunft vor. Sie planen daher, dem Deutschen und somit ihrer deutschsprachigen Teilidentität einen größeren Platz in ihrem Leben einzuräumen.

Eine inhaltliche Verknüpfung, das heißt einen Vergleich mit bereits Erlebtem, konnten ebenfalls einige von ihnen während ihrer Deutschlandaufenthalte vornehmen. Teils stellten sie Unterschiede zu ihrer eigenen Lebensweise fest, die manche von ihnen in einen Konflikt mit ihrer Identifikation mit dem Deutschen brachten.

Genau diese Konflikte sind jedoch auch Impuls für Identitätsarbeit, da Individuen stets an sich arbeiten müssen, Konflikte lösen und Widersprüchlichkeiten in ihren Identifikationen bis zu einem gewissen Grad ertragen müssen. Der Konflikt, der in den Interviews am häufigsten gefunden werden konnte, war die Tatsache, dass einige der Befragten zum Zeitpunkt des Interviews keinen Deutschkurs besuchen konnten und somit durch äußere Umstände in ihrem Identitätsprojekt, die deutsche Teilidentität auszubauen, eingeschränkt wurden. Ein weiterer erwähnenswerter Konflikt findet sich auch in der Fallanalyse in Kapitel 5.2.1, da die interviewte Person ein traditionelles, über nationale Zugehörigkeiten definiertes, Identitätsbild von sich hat, das keine multiple Identität zulässt. Deswegen liegt insofern ein Konflikt vor, da der Interviewte sich immer wieder in Widersprüche verwickelt. Einerseits äußert er eine Identifikation mit dem Deutschen, negiert diese jedoch an anderen Stellen wieder, indem er sich als Uruguayer, der Spanisch spricht, bezeichnet – was für ihn nicht zulässt, auch andere Identitäten in sein Selbstbild zu integrieren.

Auch die Erwartungen von außen – und hier vor allem von der Familie – lassen einige Individuen in einen Identitätskonflikt geraten, da die Erwartungen, die an sie gestellt werden, nicht immer mit ihren eigenen Bedürfnissen korrespondieren. Sie müssen daher Passungsarbeit leisten, um eine Identitätsbalance zu erreichen. Auch diese Form der Identitätsarbeit lässt sich bei einigen der Befragten feststellen, da sich diese von ihrer

Familie oft unter Druck gesetzt fühlen, Deutsch perfekt lernen zu müssen. Andererseits kann man auch in der Analyse der Interaktionssituationen feststellen, dass den Interviewten von außen eine deutsche Teilidentität zugeschrieben wurde, indem Deutsch mit ihnen gesprochen wurde oder indem sie auf die Deutsche Schule geschickt wurden. Sie müssen daher Identitätsarbeit leisten, um diese Anforderungen an sie mit ihren subjektiven Bedürfnissen in Einklang zu bringen und ihren eigenen Umgang mit dem Deutschen zu finden, der für ihre Identitätsbalance am passendsten scheint.

Die letzte Form der Identitätsarbeit, die Ressourcenarbeit, kann auch bei allen Befragten festgestellt werden, da sie durch das Erlernen des Deutschen – und somit einer Fremdsprache – ihr kulturelles Kapital nach Bourdieu ausbauen. Die meisten sind sich dessen bewusst, dass die Sprache eine Ressource ist und einige von ihnen versprechen sich davon auch, ihr ökonomisches Kapital dadurch zu vermehren – das heißt ihr kulturelles Kapital in ökonomisches Kapital zu transformieren – da sie das Deutsche auch in der Berufswelt einsetzen möchten und es als Schlüsselqualifikation betrachten, die ihnen zu besseren Anstellungen verhelfen kann.

Auch wenn sich nicht bei jeder Person alle Formen der Identitätsarbeit finden lassen, da sie alle einen äußerst individuellen und unterschiedlichen Umgang mit ihrer deutschsprachigen Teilidentität pflegen, so können doch alle Arten von Identitätsarbeit in der Analyse aller Interviews festgestellt werden.

Frage 3: Welche Identität weisen sich die interviewten uruguayischen Deutschlernenden mit deutschsprachigen Vorfahren selbst zu?

Diese letzte Frage lässt sich mit der Analyse der Gespräche nicht für alle Interviewten beantworten, dennoch konnten in vielen Interviews Aussagen über die Konstitution der eigenen Identität und der Identifikation mit dem Deutschen gefunden werden.

Wie bei der Beantwortung in Frage zwei bereits erwähnt wurde, gab es einen Fall, in dem der Interviewte in einem Identitätskonflikt steckt, da aufgrund seiner Vorstellung, Identität sich über nationale Zugehörigkeit definiere, das Deutsche daher scheinbar keinen Platz in seiner Selbstkonstitution hat. Dennoch widersprach er sich diesbezüglich

immer wieder, da er sich doch eine gewisse Identifikation mit der deutschen Sprache eingesteht.

Bei allen anderen Befragten, bei denen sich derartige Aussagen fanden, ließen sich überwiegend multiple und hybride Identitäten feststellen – sie sprachen sich selbst eine deutsche Teilidentität zu, betonten jedoch, dass diese nur ein Teil von ihnen sei. Vertritt man den Standpunkt, dass eine hybride Identität der Mehrfachzugehörigkeit der Ausdruck einer balancierten Identität ist, so scheint, dass diese Personen ihre multiplen Zugehörigkeiten in ein mehr oder weniger für sie stimmiges Bild bringen konnten und eine balancierte Ich-Identität vorweisen können, was – so Habermas und Krappmann – vorrangiges Identitätsziel ist.

7. ABSCHLIEßENDE GEDANKEN UND AUSBLICK

Dass sich mit dem Thema Mehrsprachigkeit und Identität ein komplexes Feld auftun würde, war mir von Anfang an klar. Worauf ich mich damit jedoch tatsächlich eingelassen hatte, wurde mir erst bewusst, als ich begann, mich intensiv mit dem Phänomen der Identität und den zahlreichen Diskursen, die sich um ihn ranken, auseinanderzusetzen. Das Erlernen einer Sprache hat zweifellos identitätsstiftenden Charakter, dass dieser jedoch derart umfangreich darstellbar ist, war mir, als ich das Thema konzipierte, nicht bewusst.

In dieser Arbeit wurde nur ein kleiner Teil des Themas Mehrsprachigkeit und Identität von deutschstämmigen uruguayischen Deutschlernenden dargestellt. Im Laufe der Recherche und der Arbeit taten sich einige Forschungslücken auf, die es in Zukunft noch zu füllen gilt. Einerseits ist die Migration aus den deutschsprachigen Gebieten nach Uruguay nur sehr schwach untersucht und auch eine Aufstellung über die Zahl der deutschstämmigen EinwohnerInnen Uruguays fehlt. Dabei wäre es auch interessant, die bisher vorhandenen Statistiken zu überarbeiten und die indirekte Migration zu berücksichtigen, da viele der ImmigrantInnen über andere Länder nach Uruguay zogen und sie daher nicht als Deutsche, ÖsterreicherInnen oder SchweizerInnen aufscheinen.

Eine weitere Frage, die offen bleibt ist, in wie weit sich auch deutschstämmige UruguayerInnen, die kein Deutsch mehr sprechen und das Deutsche nicht lernen, mit der Sprache ihrer Vorfahren identifizieren. Ist eine Identifikation auch ohne Sprache möglich, oder identifizieren sich nur die UruguayerInnen mit dem Deutschen, die die Sprache auch lernen?

Ebenfalls überraschend war, dass das Deutsche von beinahe allen Deutschlernenden als Schlüsselqualifikation und daher als kulturelles Kapital angesehen wurde. Eine Frage, die diesbezüglich auch unbeantwortet bleibt, ist, welche Rolle das Prestige des Deutschen in der Entscheidung, diese Sprache zu erlernen und somit für den Spracherhalt spielt. Wäre die Identifikation seitens der Nachkommen und der Wert der Sprache als Ressource ebenfalls so groß, wenn es sich um eine weniger prestigereiche Sprache mit weniger Verbreitung handeln würde, oder ist es vor allem die Verbindung mit der Familie, die einen bewegt, die Sprache der Vorfahren zu erlernen?

In Bezug auf diesen letzten Gedanken soll diese Arbeit – wurde sie ja mit einem Zitat begonnen – mit einem abschließenden Zitat aus einem der Interviews enden:

[Deutsch] ist wie eine Identifikation auf einer Seite, wie meine Wurzeln und, ich weiß nicht, etwas Familiäres, wie eine Verbindung mit ihnen für mich.⁷⁸ (Nora)

⁷⁸ Es como identificación por un lado, como raíces y, no sé, algo familiar como una unión para mí. (Nora)

LITERATUR

- Abels, Heinz** (2006): Identität. Über die Entstehung des Gedankens, dass der Mensch ein Individuum ist, den nicht leicht zu verwirklichenden Anspruch auf Individualität und die Tatsache, dass Identität in Zeiten der Individualisierung von der Hand in den Mund lebt. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Aguiar, César** (2007): Inmigración: Perspectivas y oportunidades para una política inmigratoria. In: Calvo, Juan José (u.a.) (Hrsg.): Importante pero urgente: Políticas de población en Uruguay. UNFPA / Rumbos. S. 117-139. http://www.programadepoblacion.edu.uy/enlazar/importante_pero_urgente_politicas_poblacion.pdf (09.11.2011)
- Altenhofen, Cléo V.** (2008): Dialeto alemães falados no Brasil: origem, diversidade e contato com o português. In: Schneider, C. (u.a.) (Hrsg.): Entre vales e serras: fronteiras. Anais do IX Seminário Nacional de Pesquisadores da História das Comunidades Teuto-Brasileiras. São Leopoldo: Casa Leiria, 23-55.
- Assmann, Jan** (1999): Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen. München: Beck.
- Barrios, Graciela** (u.a.) (1996): Planificación y políticas lingüísticas en Uruguay. In: Iztapalapa (Mexico) 29 (13), S. 177-190.
- Barrios, Graciela** (2006a): Minorías lingüísticas y globalización: el caso de la Unión Europea y el Mercosur. In: Revista Letras Santa María, S. 11-26.
- Barrios, Graciela / Pugliese, Leticia** (2006b): Política lingüística en el Uruguay: las campañas de defensa de la lengua. In: Estudios de Lingüística del Español (ELiEs), Volumen 23. http://elies.rediris.es/elies23/barrios_pugliese.htm (12.3.2012)
- Bein, Roberto** (2001): Sprachenpolitik in Argentinien: die Sprachen der Minderheiten im Schatten der Globalisierung. In: Cichon, Peter / Czernilofsky, Barbara (Hrsg.): Mehrsprachigkeit als gesellschaftliche Herausforderung. Sprachenpolitik in romanischsprachigen Ländern. Wien: Edition Praesens, S. 91-100.
- Bernecker, Walther L / Fischer, Thomas** (1992): Deutsche in Lateinamerika. In: Bade, Klaus (Hrsg.): Deutsche im Ausland - Fremde in Deutschland: Migration in Geschichte und Gegenwart. München. Beck, S. 197-214.

- Bernecker**, Walther L. (2007): Die wirtschaftliche Entwicklung Lateinamerikas in der Neuzeit. In: Bernecker, Walther L. (u.a.) (Hrsg.): Lateinamerika 1870-2000. Geschichte und Gesellschaft. Wien: Promedia, S. 45-65.
- Beuthan**, Ralf (2008): Postmoderne. In: Farzin, Sina (Hrsg.): Lexikon Soziologie und Sozialtheorie. Hundert Grundbegriffe. Stuttgart: Reclam, S. 222-224.
- Bourdieu**, Pierre (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Reinhard Kreckel (Hg.): Soziale Ungleichheiten (Soziale Welt Sonderband 2). Göttingen, S. 183-198.
- Brizić**, Katharina (2007): Das geheime Leben der Sprachen. Gesprochene und verschwiegene Sprachen und ihr Einfluss auf den Spracherwerb in der Migration. Münster (u.a.): Waxmann.
- Bruns**, Theo (2010): Kurze Chronik Uruguays von den Anfängen bis 1933. In: Thimmel, Stefan (u.a.) (Hrsg.): Uruguay: Ein Land in Bewegung. Berlin (u.a.): Assoziation A, S. 38-42.
- Caspari**, Daniela (u.a.) (2007): Forschungsmethoden: Explorativ-interpretatives Forschen. In: Bausch, Richard (u.a.) (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen (u.a.): Francke, S. 499-505.
- Datta**, Asit (2005): Kulturelle Identität in der Migration. In: Datta, Asit (Hrsg.): Transkulturalität und Identität. Bildungsprozesse zwischen Exklusion und Inklusion. Frankfurt: IKO.
- Daverio**, Andrea (u.a.) (Hrsg.) (1987): Bases de la historia uruguaya, Nr. 12: La población: De quiénes provenimos. Cómo nos formamos. Montevideo: Ediciones "las bases".
- De Florio-Hansen**, Inez / Hu, Adelheid (Hrsg.) (2003): Plurilingualität und Identität. Zur Selbst- und Fremdwahrnehmung mehrsprachiger Menschen. Tübingen: Stauffenburg.
- Dressler**, Wolfgang / de Cilia, Rudolf (2004): Spracherhaltung, Sprachverfall, Sprachtod. In: Ammon, Ulrich (Hrsg.): Soziolinguistik. ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft. HSK 3.3. Berlin, New York: Gruyter, S. 2258-2271.
- Eisenbürger**, Gert (2010): Die Diktatur des Gabriel Terra und der Zweite Weltkrieg. In: Thimmel, Stefan (u.a.) (Hrsg.): Uruguay: Ein Land in Bewegung. Berlin (u.a.): Assoziation A, S. 47-51.
- Erikson**, Erik H. (1973): Identität und Lebenszyklus. Frankfurt: Suhrkamp.

- Facal Santiago**, Silvia (2002): Política inmigratoria de *puertas cerradas*. Uruguay frente a la llegada de refugiados españoles republicanos y judíos alemanes. In: Revista Complutense de Historia de América, Vol. 28, S. 169-183. <http://www.ucm.es/BUCM/revistas/ghi/11328312/articulos/RCHA0202110169A.PDF> (07.12.2011)
- Fassman**, Heinz (2007): Europäische Migration im 19. und 20. Jahrhundert. In: Kraler, Albert (u.a.) (Hrsg.): Migrationen. Globale Entwicklungen seit 1850. Wien: Mandelbaum, S. 32-53.
- Finkelstein**, Kerstin (2005): Ausgewandert. Wie Deutsche in aller Welt leben. Berlin: Links.
- Flick**, Uwe (1995): Stationen des qualitativen Forschungsprozesses. In: Flick, Uwe (u.a.) (Hrsg.): Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. Weinheim: Psychologie Verlags Union, S. 148-173.
- Fröschele**, Hartmut (Hrsg.) (1979): Die Deutschen in Lateinamerika. Tübingen: Erdmann.
- Fröschele**, Hartmut / Hoyer, Hans (1979): Die Deutschen in Uruguay. In: Fröschele Hartmut (Hrsg.): Die Deutschen in Lateinamerika. Tübingen: Erdmann, S. 742-761.
- Glaboniat**, Manuela (u.a.) (2005): Profile Deutsch. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen; Lernzielbestimmungen, Kannbeschreibungen, kommunikative Mittel, Niveau A1 - A2, B1 - B2, C1 - C2. Berlin (u.a.): Langenscheidt.
- Goffman**, Erving (1996): Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität. Frankfurt: Suhrkamp.
- Goñi**, Uki (2002): The Real ODESSA. How Perón Brought the Nazi War Criminals to Argentina. London: Granta Books.
- Grotjahn**, Rüdiger (2006): Zur Methodologie der Fremdsprachenerwerbsforschung. In: Scherfer, Peter / Wolff, Dieter (Hrsg.): Vom Lehren und Lernen fremder Sprachen: Eine vorläufige Bestandsaufnahme. Frankfurt/Main (u.a.): Peter Lang, S. 247-270.
- Grotjahn**, Rüdiger (2007): Konzepte für die Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen: Forschungsmethodologischer Überblick. In: Bausch, Richard (u.a.) (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen (u.a.): Francke, S. 493-499.
- Gugenberger**, Eva (1996): Assimilierung, Mestizierung, Pluralismus: Sprach- und kulturpolitische Modelle und ihre Umsetzung im postkolonialen Peru. In: Cichon, Peter (Hrsg.): Das sprachliche Erbe des Kolonialismus in Afrika und Lateinamerika. Bestandsaufnahme und Perspektiven aus romanistischer Sicht. Wien: Edition Praesens, S. 159-182.

- Gugenberger**, Eva (2003): Einflussfaktoren auf Migrantensprachen. Bausteine für ein migrationslinguistisches Modell. In: Erfurt, Jürgen (u.a.) (Hrsg.): Mehrsprachigkeit und Migration. Ressourcen sozialer Identifikation. Frankfurt: Lang, S. 37-62.
- Haarman**, Harald (1996): Identität. In: Goebel, Hans (u.a.) (Hrsg.): Kontaktlinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. 1. Halbband. Berlin, New York: Gruyter, S. 218-282.
- Habermas**, Jürgen (1973): Stichworte zur einer Theorie der Sozialisation 1968. In: Habermas, Jürgen: Kultur und Kritik. Verstreute Aufsätze. Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 118-194.
- Heller**, Monica (1987): Language and Identity. In: Ammon, Ulrich (u.a.) (Hrsg.): Soziolinguistik. ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft. HSK 3.1. Berlin, New York: Gruyter, S. 780-784.
- Hensel**, Silke (2007): Ein Kontinent in Bewegung. Bevölkerungsentwicklung und Migration in Lateinamerika, 19. und 20. Jahrhundert. In: Bernecker, Walther L. (u.a.) (Hrsg.): Lateinamerika 1870-2000. Geschichte und Gesellschaft. Wien: Promedia, S. 91-111.
- Henze**, Kirstin (1997): Comunicación intercultural y *Code-switching*. Hacia una diferenciación de discursos distintos. In: Zimmermann, Klaus / Bierbach, Christine (Hrsg.): Lenguaje y comunicación intercultural en el mundo hispánico. Frankfurt / Main: Vervuert, S. 87-104.
- Herczeg**, Petra (2006): Sprache als Erbe. Aufwachsen in mehreren Sprachen. Klagenfurt: Wieser. <http://www.springerlink.com/content/978-3-531-15886-0/fulltext/?target=save&target=print> (12.03.1212)
- Hipperdinger**, Yolanda (2005): Die Sprache(n) der Wolgadeutschen in Argentinien. Aus dem Spanischen übersetzt von Max Doppelbauer. Wien: Edition Praesens.
- Hopf**, Christel (1995): Qualitative Interviews in der Sozialforschung. Ein Überblick. In: Flick, Uwe (u.a.) (Hrsg.): Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. Weinheim: Psychologie Verlags Union, S. 177-181.
- Hu**, Adelheid (2003): Mehrsprachigkeit, Identitäts- und Kulturtheorie: Tendenzen der Konvergenz. In: De Florio-Hansen, Inez / Hu, Adelheid (Hrsg.): Plurilingualität und Identität. Zur Selbst- und Fremdwahrnehmung mehrsprachiger Menschen. Tübingen: Stauffenburg, S. 1-23.
- Jessner**, Ulrike (2003): Das multilinguale Selbst: Perspektiven der Veränderung. In: De Florio-Hansen, Inez / Hu, Adelheid (Hrsg.): Plurilingualität und Identität. Zur Selbst- und Fremdwahrnehmung mehrsprachiger Menschen. Tübingen: Stauffenburg, S. 25-37.

- Keupp**, Heiner (u.a.) (2006): Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt.
- Kneer**, Georg (2008): Konstruktivismus. In: Prechtel, Peter / Burkard, Franz-Peter (Hrsg.): Metzler Lexikon Philosophie. Weimar: Metzler, S. 310.
- Kowal**, Sabine / O'Connell, Daniel C. (2004): Zur Transkription von Gesprächen. In: Flick, Uwe (u.a.) (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt, S. 437-446.
- Krappmann**, Lothar (1971): Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Krappmann**, Lothar (1987): Identität. In: Ammon, Ulrich (Hrsg.): Soziolinguistik. ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft. HSK 3.1. Berlin, New York: Gruyter, S.132-138.
- Kremnitz**, Georg (1994): Gesellschaftliche Mehrsprachigkeit. Institutionelle, gesellschaftliche und individuelle Aspekte. Ein einführender Überblick. Wien: Braumüller.
- Kremnitz**, Georg (1995): Sprachen in Gesellschaften. Annäherung an eine dialektische Sprachwissenschaft. Wien: Braumüller.
- Kresic**, Marijana (2006): Sprache, Sprechen und Identität: Studien zur sprachlich-medialen Konstruktion des Selbst. München: Iudicium.
- Krumm**, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2001): Kinder und ihre Sprachen: lebendige Mehrsprachigkeit; Sprachenporträts. Wien: Eviva.
- Larcher**, Dietmar (1988): Sprache, Macht und Identität. In: Boeckmann, Klaus-Börge (u.a.): Zweisprachigkeit und Identität. Klagenfurt: Drava.
- Lüdi**, George (1996): Migration und Mehrsprachigkeit. In: Goebel, Hans (u.a.) (Hrsg.): Kontaktlinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. 1. Halbband. Berlin, New York: Gruyter, S. 320-327.
- Lüdi**, Georges (2003): Mehrsprachige Repertoires und plurielle Identität von Migranten: Chancen und Probleme. In: De Florio-Hansen, Inez / Hu, Adelheid (Hrsg.): Plurilingualität und Identität. Zur Selbst- und Fremdwahrnehmung mehrsprachiger Menschen. Tübingen: Stauffenburg, S. 39-58.
- Lüdi**, Georges (2004): Sprachwechsel. In: Ammon, Ulrich (Hrsg.): Soziolinguistik. ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft. HSK 3.1. Berlin, New York: Gruyter, S. 341-350.
- Mayer**, Annelore (2006): Das kulturelle Bedürfnis nach der anderen Sprache. Wien: Praesens.

- Mayer, Horst Otto** (2009): Interview und schriftliche Befragung. Entwicklung, Durchführung und Auswertung. München (u.a.): Oldenbourg Verlag.
- Mayring, Philipp** (2003): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim (u.a.): Beltz.
- Mayring, Philipp** (2004): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Flick, Uwe (u.a.) (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt, S. 468-474.
- Mead, George, H.** (1995): Geist, Identität und Gesellschaft. Frankfurt: Suhrkamp.
- Narancio, Edmundo M.** (1992): La independencia de Uruguay. Madrid: Colecciones Mapfre.
- Oddone, Juan Antonio** (1966): La formación del Uruguay moderno: la inmigración y el desarrollo económico-social. Buenos Aires: EUDEBA.
- Oppenrieder, Wilhelm /Thurmair, Maria** (2003): Sprachidentität im Kontext von Mehrsprachigkeit. In: Janich, Nina / Thim-Mabrey, Chrisitane (Hrsg.): Sprachidentität – Identität durch Sprache. Tübingen: Narr, S. 39-60.
- Parnreiter, Christof** (2007): Migration, Entangled Histories und Politics of Scale: Der Fall Lateinamerika. In: Kraler, Albert (u.a.) (Hrsg.): Migrationen. Globale Entwicklungen seit 1850. Wien: Mandelbaum, S. 54-70.
- Pedrina, Fernanda** (u.a.) (Hrsg.) (1999): Kultur, Migration, Psychoanalyse. Eine Vortragsreihe des Psychoanalytischen Seminars Zürich. Tübingen: Edition Diskord.
- PNUD Uruguay** (2009): Uruguay: país de migrantes internos y externos. Montevideo: PNUD.
- Portillo, Alvaro** (1989): Migración interna e internacional en el Uruguay. Montevideo: Fundación de cultura universitaria.
- Puhle, Hans-Jürgen** (1996): Uruguay. In: Bernecker, Walther L. (u.a.) (Hrsg.): Handbuch der Geschichte Lateinamerikas. Band 3: Lateinamerika im 20. Jahrhundert. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 973-1015.
- Puhle, Hans-Jürgen** (2007): Zwischen Diktatur und Demokratie. Stufen der politischen Entwicklung in Lateinamerika im 20. Jahrhundert. In: Bernecker, Walther L. (u.a.) (Hrsg.): Lateinamerika 1870-2000. Geschichte und Gesellschaft. Wien: Promedia, S. 15-33.
- Schonebohm, Dieter** (2010): José Gervasio Artigas: der Allgegenwärtige. In: Thimmel, Stefan (u.a.) (Hrsg): Uruguay: Ein Land in Bewegung. Berlin (u.a.): Assoziation A, S. 42-45.

- Schöttker**, Detlev (2000): Konstruktivismus. In: Schnell, Ralf (Hrsg.): Metzler Lexikon Kultur der Gegenwart. Themen und Theorien, Formen und Institutionen seit 1945. Stuttgart: Metzler, S. 258-259.
- Schulze Schneider**, Ingrid (1995): Alemania y América. La llamada del Nuevo Mundo, 500 años de presencia alemana en América. Madrid: Editorial Mapfre.
- Straub**, Jürgen (1998): Personale und kollektive Identität. Zur Analyse eines theoretischen Begriffs. In: Assmann, Aleida / Friese, Heidrun (Hrsg.): Identitäten. Erinnerungen, Geschichte, Identität. Frankfurt: Suhrkamp, S. 73-104.
- Thimmel**, Stefan (u.a.) (Hrsg.) (2010): Uruguay: Ein Land in Bewegung. Berlin (u.a.): Assoziation A.
- Vogel**, Hans (1992a): Río de la Plata 1760-1830/1852. In: Bernecker, Walther L. (u.a.): Handbuch der Geschichte Lateinamerikas. Band 2: Lateinamerika von 1760 bis 1900. Stuttgart: Klett-Cotta, S.322-357.
- Vogel**, Hans (1992b): Argentinien, Uruguay, Paraguay: 1830/1852-1904/1910. In: Bernecker, Walther L. (u.a.): Handbuch der Geschichte Lateinamerikas. Band 2: Lateinamerika von 1760 bis 1900. Stuttgart: Klett-Cotta, S.680-728.
- von zur Mühlen**, Patrik (1988): Fluchtziel Lateinamerika. Die deutsche Emigration 1933-1945: politische Aktivitäten und soziokulturelle Integration. Bonn: Verlag neue Gesellschaft.
- Wagner**, Peter (1998): Fest-Stellungen. Beobachtungen zur sozialwissenschaftlichen Diskussion über Identität. In: Assmann, Aleida / Friese, Heidrun (Hrsg.): Identitäten. Erinnerungen, Geschichte, Identität. Frankfurt: Suhrkamp, S. 44-72.
- Werlen**, Iwar (2004): Domäne. In: Ammon, Ulrich (Hrsg.): Soziolinguistik. ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft. HSK 3.1. Berlin, New York: Gruyter, S. 335-341.
- Winter von Daack**, Teresita (1979): Los alemanes en el Uruguay. Montevideo: Dirección general de extensión universitaria.
- Winter-Heider**, Christiane E. (2009): Mutterland Wort. Sprache, Spracherwerb und Identität vor dem Hintergrund von Entwurzelung. Frankfurt/Main: Brandes & Aspel.
- Wojak**, Irmturd (2008): Uruguay. In: Krohn, Claus-Dieter (u.a.) (Hrsg.): Handbuch der deutschsprachigen Emigration 1933-1945. Darmstadt: WBG, S. 437-446.
- Zima**, Peter V. (2000): Theorie des Subjekts. Subjektivität und Identität zwischen Moderne und Postmoderne. Tübingen (u.a.): Francke.

Zimmermann, Klaus (1992): Sprachkontakt, ethnische Identität und Identitätsbeschädigung. Aspekte der Assimilation der Otomí-Indianer an die hispanophone mexikanische Kultur. Frankfurt: Vervuert.

Zirfas, Jörg (2010): Identität in der Moderne. Eine Einleitung. In: Jörissen, Benjamin / Zirfas, Jörg (Hrsg.): Schlüsselwerke der Identitätsforschung: Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 9-18.

ONLINE QUELLEN

Wörterbuch der Real Academia Española (RAE):

zíngaro: http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=zíngaro
(16.03.2012)

bohemio: http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=bohemio
(16.03.2012)

gitano: http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=gitano
(16.03.2012)

ANHANG

ABSTRACT

Die vorliegende Arbeit behandelt den Zusammenhang zwischen Sprache und Identität von deutschstämmigen UruguayerInnen, die im Erwachsenenalter Deutsch lernen, wobei folgende Fragen im Mittelpunkt des Interesses stehen: Ist die deutsche Sprache Teil der Identität von deutschstämmigen uruguayischen Deutschlernenden? Welche Identität(en) weisen sie sich selbst zu? Wo und wie lässt sich dieser Zusammenhang zwischen Sprache und Identität bei ihnen ermitteln?

Im theoretischen Teil wird der soziohistorische Kontext, in dem die Migration von den deutschsprachigen Ländern nach Uruguay stattgefunden hatte, betrachtet. Daran anschließend werden einige für das Thema relevante soziologische Identitätstheorien wie die interaktionistischen Identitätstheorien von George Herbert Mead und Erving Goffman sowie Heiner Keupps „Patchwork der Identitäten“ ausgeführt, bevor näher auf zentrale Faktoren im Zusammenhang von Migration und Mehrsprachigkeit eingegangen wird. Im empirischen Teil werden diese Theorien wieder aufgegriffen, um qualitative Interviews mit deutschstämmigen uruguayischen Deutschlernenden in Hinblick auf ihre deutsche Teilidentität zu analysieren. Eine vergleichende Analyse aller Interviews sowie eine anschließende Fallanalyse eines Befragten stellen die Migrations-/Familien- und Sprachgeschichten, die Arten der Sprachverwendung und Sprachpflege sowie deren Identitätskonstruktion und Identitätsarbeit dar, um die oben genannten Fragen zu beantworten und den Zusammenhang zwischen der deutschen Sprache und ihrer Identität zu finden.

Die Aufzeichnungen der Interviews liegen der Arbeit in Form einer CD bei.

LISTE DER INTERVIEWS

Interview 1: Clara (Spanisch)⁷⁹

Interview 2: Laura (Spanisch)

Interview 3: Daniela (Spanisch)

Interview 4: Pablo (Deutsch)

Interview 5: Enrique (Spanisch)

Interview 6: Jorge (Deutsch)

Interview 7: Santiago (Deutsch)

Interview 8: Pedro (Deutsch)

Interview 9: Nora (Spanisch)

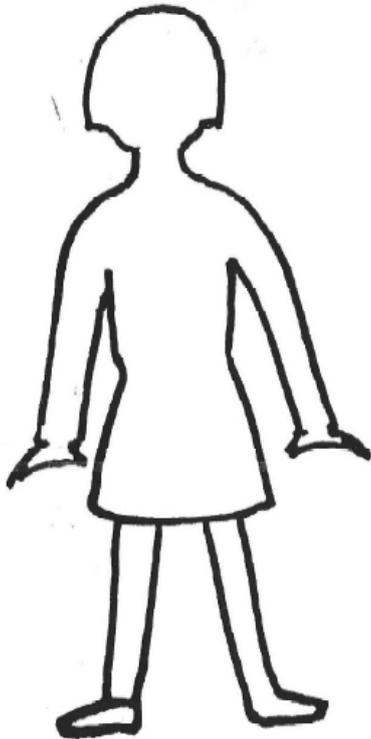
Interview 10: Alejandro (Deutsch)

Interview 11: Francisco (Deutsch)

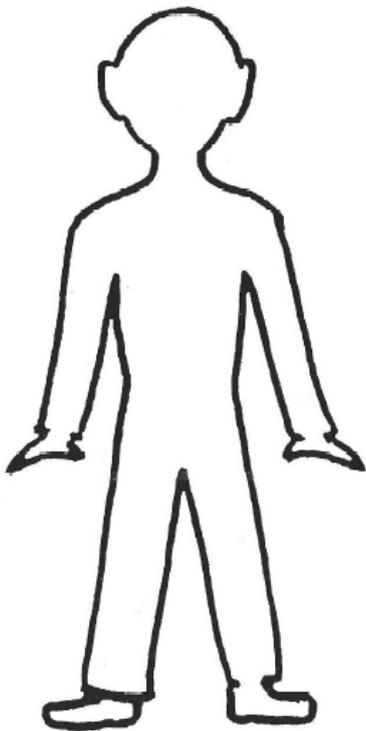
Interview 12: Matilde (Deutsch)

⁷⁹ Interviewsprache in Klammer

VORLAGEN SPRACHENPORTRÄT



Farbe:	Sprache:
<input type="checkbox"/>	_____



Farbe:	Sprache:
<input type="checkbox"/>	_____

aus: Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2001): Kinder und ihre Sprachen: lebendige Mehrsprachigkeit; Sprachenporträts. Wien: Eviva.

INTERVIEWLEITFADEN DEUTSCH

Einstieg Sprachenporträt:

1. Welche Sprachen hast du in dein Sprachenporträt gemalt? Möchtest du das ein bisschen erklären?

Familie:

2. Weißt du, wann deine Vorfahren circa nach Uruguay gekommen sind?
3. Weißt du, warum sie ausgewandert sind?
4. Wer hat in deiner Familie Deutsch gesprochen? (Eltern, Großeltern?)
5. Hast du Familienmitglieder hier in Uruguay, die noch immer Deutsch sprechen?
6. Gibt es jemanden in deiner Familie hier in Uruguay, die mit dir Deutsch sprechen/ gesprochen haben?
 - a. Ja: In welchen Situationen, wann, was wurde gesprochen? (Kinderlieder, Literatur, etc.)
 - i. Hättest du gerne, dass sie mehr mit dir gesprochen hätten?
 - b. Nein: Hättest du gerne, dass sie Deutsch mit dir gesprochen hätten?

Bezug zu Deutschland, Österreich, Schweiz:

7. Ist es für dich wichtig, nach Deutschland, Österreich, in die Schweiz zu fahren, um das Land und die Menschen dort kennenzulernen?
8. Hast du Familie in Deutschland, Österreich oder der Schweiz, zu der du noch Kontakt hast?
 - a. Ja: Hast du sie schon mal besucht? Waren sie schon mal bei dir in Uruguay? Wie war das?
 - b. Ja: Welche Sprache sprichst du mit ihnen?
 - c. Ja: Glaubst du, dass du etwas mit ihnen gemeinsam hast? Fühlst du dich mit ihnen verbunden? Was hast du mit ihnen gemeinsam? Was verbindet euch? Warum?
9. Hättest du gerne mehr Kontakt zu ihnen?

Sprachdomänen, Sprache und Identität:

10. Um wieder auf die Sprachen zurückzukommen: Warum lernst du Deutsch?
11. Hat es ein bestimmtes Ereignis in deinem Leben gegeben, das dich veranlasst hat Deutsch zu lernen?
12. Was bedeutet Deutsch für dich? Kannst du drei Adjektive finden, die die Sprache beschreiben?
13. Wenn du Deutsch und Spanisch vergleichst, welche Unterschiede haben die Sprachen für dich?
14. Freust du dich, wenn du mit jemandem Deutsch sprechen kannst? Fühlst du dich wohl dabei?
15. Würdest du gerne mehr Deutsch sprechen?
16. In welchen Situationen verwendest du die deutsche Sprache? – beruflich, privat? In welcher Form? – Gespräche mit Familie oder Freunden, Lesen (Literatur, Zeitung), Musik, als Hobby, etc. Was von der deutschen Kultur ist dir wichtig? (Literatur, auch übersetzt, etc.)
17. Wie wichtig ist die deutsche Sprache für dich? Welche Rolle spielt sie in deinem Leben? Womit assoziiert du die Sprache? – Sprache der Familie, des Berufs, Kultur, etc.
 - a. Hat das für dich was mit Identität zu tun? Findest du, dass die Sprache Teil deiner Identität ist?
18. Angenommen, du könntest nicht mehr weiter Deutsch lernen, würde dir etwas fehlen? Warum?
19. In wie weit ist es wichtig für dich, dass die deutsche Sprache in deiner Zukunft bewahrt wird? Wenn du Kinder hast/ haben wirst, möchtest du, dass sie auch Deutsch lernen? Warum (Identität?? Teil von dir?)? Auf welche Art und Weise sollen sie es lernen? – einzelne Wörter, Kinderlieder, deutsche Schule, Au-Pair
20. Wie wichtig ist es für dich, zu wissen, woher deine Familie kommt?

Personenbezogene Fragen:

21. Name
22. Alter
23. Geschlecht
24. Beruf

INTERVIEWLEITFADEN SPANISCH

Introducción – retrato lingüístico:

1. Qué lenguas pintaste en el retrato lingüístico? Lo quieres explicar un poco?

Familia:

2. Sabes más o menos cuándo llegaron tus antepasados a Uruguay?
3. Sabes por qué motivos emigraron?
4. Quién en tu familia habló o todavía habla alemán? (padres, abuelos, etc.)
5. Hay personas en tu familia aquí en Uruguay que todavía hablan alemán?
6. Hay alguien en tu familia en Uruguay que habla o habló alemán contigo?
 - a. Sí: En qué situaciones, cuándo, qué hablaron? (canciones, libros, literatura, palabras, etc.)
 - i. Habrías querido que hubieran hablado más contigo?
 - b. No: Habrías querido que hubieran hablado contigo?

Relación con Alemania, Austria, Suiza:

7. Es importante para ti ir a Alemania, Austria o Suiza para conocer el país y la gente allí?
8. Tienes familia en Alemania, Austria o Suiza con la que todavía estás en contacto?
 - a. Sí: Ya los visitaste? Ellos ya vinieron a verte a Uruguay? Cómo te fue ?
 - b. Sí: Qué lengua hablas con ellos?
 - c. Sí: Sientes que tienes algo en común con ellos? Te sientes relacionado con ellos? Qué tienen en común? Qué los relaciona? Por qué?
9. Te gustaría tener más contacto con ellos?

Campos de uso de la lengua, lengua e identidad:

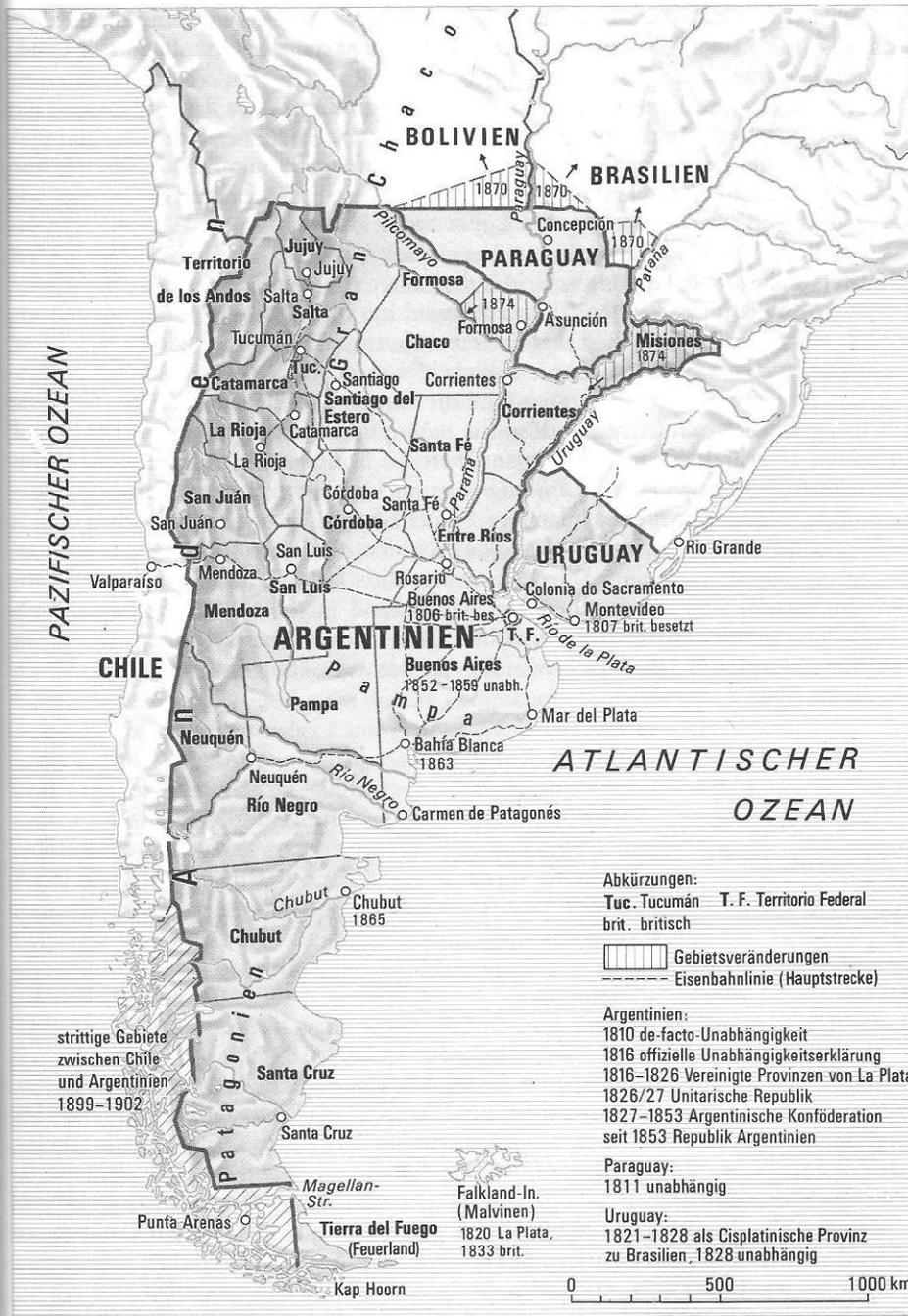
10. Para volver al tema de las lenguas: Por qué aprendes alemán?
11. Hubo un acontecimiento o un momento determinado/especial en tu vida que te hizo tomar la decisión de aprender alemán?
12. Qué significa el alemán para ti? Puedes encontrar tres adjetivos que describen esta lengua?
13. Si comparas el alemán con el español, qué diferencias tienen estas dos lenguas para ti?
14. Te alegras cuando puedes hablar alemán con alguien? Te sientes bien/cómodo?
15. Te gustaría hablar más el alemán?
16. En qué situaciones aplicas el alemán (productivo y receptivo)? – en la vida profesional, privada? En qué forma? – Conversación con la familia o amigos, leyendo (literatura, diario), música, como hobby, etc. En cuanto a la cultura alemana, qué es importante para ti? (literatura, también traducciones, etc.)
17. Qué importancia tiene la lengua alemana para ti? Qué papel tiene en tu vida? Con qué asocias la lengua? – Lengua de la familia, del trabajo, cultura, etc.
 - a. Crees que la lengua tiene algo que ver con la identidad? Crees que la lengua es parte de tu identidad?
18. Suponiendo que no pudieras seguir aprendiendo alemán, extrañarías algo? Por qué?
19. En que medida es importante para ti conservar la lengua alemana? Si tienes/tuvieras hijos, querrías que ellos también aprendieran el alemán? Por qué (identidad? parte de ti)? Cómo quieres que lo aprendan? – algunas palabras, canciones para niños, colegio alemán, au-pair, intercambio
20. Cuán importante es para ti saber de dónde es tu familia?

Preguntas personales:

21. Nombre:
22. Edad:
23. Sexo:
24. Profesión:

LANDKARTEN

Argentinien, Uruguay, Paraguay im Jahr 1905



© Klett-Cotta 1992

681

aus: Bernecker, Walther L. (u.a.) (1992): Handbuch der Geschichte Lateinamerikas. Band 2: Lateinamerika von 1760 bis 1900. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 681.

LEBENS LAUF

PERSÖNLICHE DATEN

Name Julia Ruck, BA
Geburtsdatum 02.02.1987
Geburtsort Ried im Innkreis, Oberösterreich
Staatsbürgerschaft Österreich

AUSBILDUNG

seit 03.2009 **Masterstudium Deutsch als Fremd-/Zweitsprache** (Universität Wien)
Masterstudium Romanische Literatur-/Medienwissenschaften
(Universität Wien)
03. 2009 **Bachelor of Arts der Romanistik/Spanisch**
2005 – 2009 **Studium der Romanistik/Spanisch** (Universität Wien)
1997 – 2005 **Bundesgymnasium Schärding**

STUDIENRELEVANTE BERUFSERFAHRUNG (AUSWAHL)

09. 2012 **Campus Europae, Universität Wien**
Lektorin für Deutsch als Fremdsprache
seit 08. 2012 **Diplomatische Akademie Wien**
Lektorin für Deutsch als Fremdsprache
seit 02. 2012 **Österreich Institut Wien**
Mitarbeit am Österreich Spiegel, Mitarbeit in der Zentrale Wien
seit 09. 2011 **Technische Universität Wien / INNES-Vienna**
Lektorin für Deutsch als Fremdsprache, Tutorin für Technisches Deutsch
(Sommersemester 2012)
02. – 08. 2011 &
07. – 09. 2010 **Goethe Institut Montevideo, Uruguay**
Lehrerin für Deutsch als Fremdsprache
08. – 12. 2009 **Staatliche Pädagogische Universität Wolgograd, Russland**
Auslandspraktikum für Deutsch als Fremdsprache
04. 2009 **Österreich Institut Bratislava, Slowakei**
Unterrichtspraktikum für Deutsch als Fremdsprache im Zuge der
Methodik-Ausbildung der Universität Wien

FORTBILDUNGEN

05. – 06. 2011 **Goethe Institut São Paulo, Brasilien**
Teilnahme an der DLF-M (Deutschlehrerfortbildung-Mittelstufe) zum Unterricht in den Niveaustufen B2/C1

WORKSHOPS

27. – 29. 07. 2011 **8. Brazilianischer Deutschlehrerkongress in Belo Horizonte, Brasilien**
Leitung eines Workshops zum Umgang mit authentischen Texten im DaF-Unterricht
04. – 06. 2011 **Goethe Institut Montevideo, Uruguay**
Leitung einer Workshopreihe zum Umgang mit authentischen Texten im DaF-Unterricht
12. 2009 **Staatliche Pädagogische Universität Wolgograd, Russland**
Leitung einer Lehrerfortbildung zur österreichischen Landeskunde und Unterrichtsmaterialien

SPRACHKENNTNISSE

Sprache	Lesen	Hören	Schreiben	Sprechen
Deutsch	Muttersprache			
Spanisch	C2	C2	C2	C1
Englisch	C1	C1	B2	C1
Portugiesisch	C1	B2	B2	B1
Französisch	B1	A2	A2	A1
Russisch	A2	A2	A1	A1
Latein	großes Latinum			