

German Heritage Language Attitudes in Ontario:  
A Case Study about the German Language in German-Canadian Families

Heritage-Spracheinstellungen am Fall des Deutschen in Ontario:  
Eine Fallstudie über die deutsche Sprache in Deutsch-Kanadischen Familien

by

Annemarie Luise Hezel

A thesis  
presented to the University of Waterloo  
and the Universität Mannheim  
in fulfilment of the  
thesis requirement for the degree of  
Master of Arts  
in  
Intercultural German Studies

Waterloo, Ontario, Canada / Mannheim, Germany, 2024

© Annemarie Luise Hezel 2024

### **Author's Declaration**

I hereby declare that I am the sole author of this thesis. This is a true copy of the thesis, including any required final revisions, as accepted by my examiners.

I understand that my thesis may be made electronically available to the public.

## Abstract

### *English Abstract*

This thesis aims at investigating language attitudes expressed by members of German-Canadian families (n=12) in semi-structured interviews. The analysis draws on methods from the field of Interactional Linguistics and focuses specifically on a linguistic and structural analysis of the collected interview data. Three of the four families speak predominantly German as their family language (home language) while one family exclusively speaks English. The parents and children were interviewed separately in order to ensure the possibility of subsequently comparing the results of both data sets in the discussion section. The analysis largely focuses on implicit and explicit language attitudes toward the German language as well as the way the participants position themselves and others in the interviews. In the process of structuring and organizing the collected data the following four categories were established: (1) Individual-Affective Factors, (2) Practical-Economic Benefits, (3) Potential Obstacles, and (4) The future of German in Canada.

### *German Abstract*

Die vorliegende Masterarbeit widmet sich der Analyse von Spracheinstellungen deutsch-kanadischer Familien (n=12) in semi-strukturierten Interviews. Mittels Methoden aus der Interaktionalen Linguistik sollen die erhobenen Interviewdaten auf einer sprachlich-strukturellen Ebene untersucht werden. Die Familiensprache von drei der vier befragten Familien ist überwiegend Deutsch, während eine der Familien ausschließlich Englisch spricht. Die befragten Eltern und Kinder wurden separat interviewt, um die Analyseergebnisse im Anschluss miteinander vergleichen zu können. Von besonderem Interesse sind bei der Analyse die explizit und implizit geäußerten Einstellungen der Befragten gegenüber der deutschen Sprache sowie die in der Interaktion vorgenommenen (Fremd-)Positionierungen. Bei der Aufbereitung der erhobenen Daten wurden mittels einer deduktiv-induktiven Kategorienbildung die folgenden vier Kategorien herausgearbeitet: (1) Individuell-affektive Faktoren, (2) Praktisch-wirtschaftlicher Nutzen, (3) Potenzielle Hindernisse und (4) Die Zukunft des Deutschen in Kanada.

## **Danksagung**

Ich möchte mich bei meiner Betreuerin Professor Grit Liebscher für ihre Zeit, ihre Ratschläge und ihre wegweisenden Kommentare bedanken. Ein großer Dank gilt auch Dr. Doris Stolberg, deren hilfreiche Hinweise im Rahmen meines Kolloquiums die Analyse meiner Daten erleichtert hat. Ich bedanke mich bei meiner Familie und meinen Freunden, die mir immer, wie auch bei der Anfertigung dieser Arbeit, den Rücken freigehalten haben.

Der größte Dank gilt meiner Mutter für ihre bedingungslose Unterstützung in all meinen Bestrebungen. Ihr Vertrauen und ihre ermunternden Worte haben meine persönliche und akademische Entwicklung maßgeblich beeinflusst. Ohne sie hätte ich außerdem meine Leidenschaft für Sprachen und fremde Kulturen vielleicht nie entdeckt.

## Inhaltsverzeichnis

|   |     |
|---|-----|
| Übersicht: Datenbeispiele.....                          | vi  |
| Übersicht: Tabellen und Schaubilder .....               | vii |
| 1. Einleitung .....                                     | 1   |
| 2. Forschungsüberblick .....                            | 4   |
| 2.1 Deutsch in Kanada.....                              | 4   |
| 2.1.1 Migrationsgeschichte .....                        | 4   |
| 2.1.2 Stand der deutschen Sprache.....                  | 5   |
| 2.1.3 Kitchener-Waterloo .....                          | 9   |
| 2.2 Spracheinstellungsforschung .....                   | 12  |
| 3. Theoretische Grundlagen .....                        | 17  |
| 3.1 Der <i>Heritage</i> -Begriff .....                  | 17  |
| 3.2 Spracheinstellungen & Sprachideologien.....         | 20  |
| 3.3 Indexikalität .....                                 | 22  |
| 3.4 Positionierung .....                                | 23  |
| 4. Daten und Methode .....                              | 25  |
| 4.1 Datenerhebung.....                                  | 25  |
| 4.2. Methode .....                                      | 31  |
| 4.2.1 Induktive und deduktive Kategorienbildung .....   | 31  |
| 4.2.2 Interaktionale Linguistik als Analysemethode..... | 32  |
| 5. Analyse .....  | 36  |
| 5.1 Individuell-affektive Faktoren .....                | 36  |
| 5.2 Praktisch-wirtschaftlicher Nutzen .....             | 49  |
| 5.3 Potenzielle Hindernisse .....                       | 64  |
| 5.4 Die Zukunft des Deutschen in Kanada .....           | 81  |
| 6. Diskussion .....                                     | 95  |
| 7. Ausblick.....  | 102 |
| Referenzen.....   | 105 |
| Anhang .....  | 113 |
| Transkriptionskonventionen .....                        | 113 |
| Fragebogen der Eltern .....                             | 113 |
| Fragebogen der Kinder .....                             | 116 |
| Interviewfragen der Eltern.....                         | 119 |
| Interviewfragen der Kinder .....                        | 120 |

## Übersicht: Datenbeispiele

- Beispiel 1: Deutschsprechen fühlt sich gut an
- Beispiel 2: Ich wollte nicht die Sprache total verlieren
- Beispiel 3: It makes me feel more connected
- Beispiel 4: You're almost afraid to admit that you're German
- Beispiel 5a: Sprache ist auf jeden Fall ein Pluspunkt
- Beispiel 5b: Der Strauß der Möglichkeiten
- Beispiel 5c: Eine Option für die Zukunft
- Beispiel 6: Verschiedene Perspektiven
- Beispiel 7: I think it helps a lot for career
- Beispiel 8: In Deutschland studieren
- Beispiel 9: The bigger picture
- Beispiel 10: Mehr Ahnung von Kultur
- Beispiel 11: We keep a lot of the traditions
- Beispiel 12: Conversations in another language
- Beispiel 13: Go to Germany
- Beispiel 14: Relatives Hochdeutsch
- Beispiel 15: Very very broad Schwäbisch
- Beispiel 16: Proper German
- Beispiel 17: Mir war es relativ egal
- Beispiel 18: Deutsch ist nicht überall in Kanada
- Beispiel 19: Ich kann das nicht jeden Tag üben
- Beispiel 20: Nur meine Eltern mit denen ich Deutsch spreche
- Beispiel 21: Neither one of us has German speaking friends
- Beispiel 22a: Es ist viel Arbeit
- Beispiel 22b: It felt like punishment
- Beispiel 22c: Ich würde es versuchen, dass sie Deutsch lernen
- Beispiel 22d: I still enjoy being of German heritage now
- Beispiel 23: Dadurch leidet einfach die Sprache drunter
- Beispiel 24: Die Deutschen werden immer integrierter
- Beispiel 25: Wo liegt die Relevanz der deutschen Sprache?
- Beispiel 26: Old German businesses are gone
- Beispiel 27: Politik von der Schulbehörde
- Beispiel 28: Private German School

## **Übersicht: Tabellen und Schaubilder**

|   |           |
|---|-----------|
| <i>Tabelle 1: Deutsch als Muttersprache und Deutsch als Familiensprache 2011 und 2016.....</i>  | <i>6</i>  |
| <i>Tabelle 2: Familie Maier.....</i>  | <i>29</i> |
| <i>Tabelle 3: Familie Lewandowski.....</i>  | <i>29</i> |
| <i>Tabelle 4: Familie Springer.....</i>   | <i>30</i> |
| <i>Tabelle 5: Familie Bauer.....</i>  | <i>30</i> |
| <i>Tabelle 6: Dialekte vs. Hochdeutsch .....</i>  | <i>72</i> |
| <i>Tabelle 7: Akkulturationstypen.....</i>  | <i>72</i> |
|   |           |
| <i>Schaubild 1: Induktive Kategorienbildung an den erhobenen Daten (eigene Entwicklung) ...</i> | <i>32</i> |
| <i>Schaubild 2: Zusammenspiel Sprache und Kultur (eigene Entwicklung) .....</i>                 | <i>58</i> |
| <i>Schaubild 3: Anwendung des stance triangle nach Du Bois (2007) .....</i>                     | <i>74</i> |
| <i>Schaubild 4: Zuordnung der Beispiele zu den Kategorien (eigene Entwicklung).....</i>         | <i>95</i> |

## 1. Einleitung

Die deutsche Sprache wird weltweit von rund 130 Millionen Menschen als Muttersprache oder Zweitsprache gesprochen (Bundesregierung, 2020). Innerhalb der EU ist Deutsch die am weitesten verbreitete Muttersprache und auch auf globaler Ebene spielt die deutsche Sprache eine nicht unbedeutende Rolle. Rund 7,5 Millionen Menschen in 42 Ländern gehören einer deutschsprachigen Minderheit an, wobei die größte deutsche Minderheit in den USA angesiedelt ist (Bundesregierung, 2020). Auch Kanada weist eine lange Geschichte deutschsprachiger Einwanderung auf, deren Anfänge bis ins 17. Jahrhundert zurückreichen. In der kanadischen Statistikerhebung von 2021 gaben 3 Millionen Kanadier an deutsche Wurzeln zu haben (Statistics Canada, 2022c). Obwohl Kanada mit 38 Millionen Einwohnern die niedrigste Einwohnerzahl unter den G7 Staaten hat, ist es dennoch das Land mit der höchsten Einwanderungsrate. Kanadas Bevölkerung ist zwischen 2016 und 2021 fast doppelt so schnell gewachsen wie die der anderen G7 Staaten (Statistics Canada, 2022a). Infolgedessen ist auch die Anzahl der Sprecher<sup>1</sup> von Einwanderersprachen in Kanada rasant gestiegen. Im Jahr 2021 sprach einer von vier Kanadiern, oder in absoluten Zahlen ausgedrückt 9 Millionen Menschen, mindestens eine Muttersprache, die keiner der beiden offiziellen Sprachen Kanadas (Englisch und Französisch) entsprach (Statistics Canada, 2022b). Folglich gab es 2021 in Kanada mehr Personen mit einer Einwanderersprache als Muttersprache (25%) als es bilinguale Sprecher mit der Kombination Englisch-Französisch (18%) gab (Statistics Canada, 2022b). Es sind insbesondere die großen kanadischen Städte, in denen eine Vielzahl an Einwanderersprachen vertreten sind, so hat beispielsweise sowohl in Toronto (47%) als auch in Vancouver (45%) fast die Hälfte der Bevölkerung eine Einwanderersprache als Muttersprache (Daten von 2016 in Nagy, 2021, S. 180).

---

<sup>1</sup> Aufgrund der besseren Lesbarkeit wird im Text das generische Maskulinum verwendet. Gemeint sind jedoch immer alle Geschlechter.



Obwohl Kanada im Jahre 1969 als erstes Land eine offizielle Politik des Multikulturalismus eingeführt hat (Brousseau & Dewing, 2009), handelt es sich in der Praxis vielmehr um eine Politik der Bilingualität, die nur die zwei offiziellen Sprachen Englisch und Französisch fördert (Nagy, 2021). Dieser Regierungsbeschluss befürwortet zwar die Aufrechterhaltung von Einwanderersprachen, allerdings gibt es hierfür weder einen Gesetzesbeschluss noch Fördermittel. Aus diesem Grund werden die meisten Bildungsprogramme für Heritage-Sprachen von Gruppengemeinschaften oder Vereinen auf kommunaler Ebene organisiert (Nagy, 2021). Diese Bildungsprogramme werden überwiegend von Familien in Anspruch genommen, die zuhause eine Heritage-Sprache sprechen und wollen, dass die Kinder diese Sprache auch außerhalb des familiären Raumes in einem formalen Bildungskontext vertiefen.

Einer von acht Kanadiern sprach 2021 zuhause mehrheitlich eine Einwanderersprache als Familiensprache (Statistics Canada, 2022b). Widmet man sich der Frage, welche Einwanderersprachen in Kanada am häufigsten als Familiensprache gesprochen werden, so liegen Mandarin und Punjabi mit jeweils mehr als einer halben Millionen Sprecher auf dem ersten Platz (Statistics Canada, 2022b). Im Kontrast dazu wurde zur gleichen Zeit eine Abnahme der Sprecherzahlen von europäischen Familiensprachen wie Italienisch, Polnisch und Griechisch festgestellt (Statistics Canada, 2022b). Auch die Anzahl der Personen, die in Kanada Deutsch als Familiensprache sprechen, sinkt stetig, was nicht zuletzt auf die rückläufigen Zahlen deutschsprachiger Einwanderer zurückzuführen ist. Während zwischen 1951 und 1958 der Höchststand der deutschsprachigen Einwanderung nach Kanada mit einer Zahl von 220.000 Personen erreicht wurde (Helling, 1984, S. 83), ist diese Zahl seit den 60er-Jahren rückläufig. In den vergangenen Jahrzehnten wurden zahlreiche Studien in der deutschsprachigen Bevölkerung Kanadas, insbesondere in den Provinzen Alberta und Ontario, durchgeführt. Es gibt bislang allerdings kaum Studien, die sich aktiv auf die Spracheinstellungen und die Aussagen von Deutsch-Kanadiern gegenüber der deutschen Sprache fokussieren. Aus diesem Grund widmet sich diese Arbeit der interaktionalen Analyse von Spracheinstellungsäußerungen

deutsch–kanadischer Familien. Die Datenerhebung erfolgt dabei mittels Fragebögen und semi-strukturierter Interviews. Narrative Sequenzen in Interviews eignen sich besonders gut, um einen Einblick in die subjektiven Konzeptionen der Identität und Einstellungen von Sprechern zu gewinnen (De Fina & Perrino, 2013). Während Interviewdaten in der qualitativen Forschung mehrheitlich unter der Fragestellung „**Was** wurde gesagt?“ untersucht werden, wird die Frage **wie** über Themen gesprochen wird, weitaus weniger beleuchtet (Roulston, 2016). Folglich wird oft vernachlässigt, dass nicht nur das Gesagte, sondern auch non-verbale Elemente und sequenzielle Strukturen Bedeutungen in sich tragen. Um auch diese Aspekte zu berücksichtigen, verfolgt diese Arbeit das Ziel mittels einer sprachlichen und strukturellen Analyse von Interviewdaten mehr über Spracheinstellungen und die Evaluierung des Deutschen in deutsch-kanadischen Familien zu erfahren. Folgende Forschungsfragen werden dabei zugrunde gelegt:

1. Welche Faktoren beeinflussen die Spracheinstellungen der Befragten gegenüber dem Deutschen als Heritage-Sprache und wie lassen sich diese Faktoren gruppieren?
2. Wie positionieren sich die Befragten gegenüber der deutschen Sprache im Migrationskontext?
3. Wie formulieren die Befragten ihre Spracheinstellungen (z.B. explizit/implizit) und von welchen linguistischen, paralinguistischen und interaktionalen Ressourcen machen sie dabei Gebrauch?

Im Anschluss an diese Einführung folgt in Kapitel 2 zunächst ein Forschungsüberblick, in dem sowohl der Stand des Deutschen in Kanada als auch die Grundlagen der Spracheinstellungsforschung präsentiert werden. In Kapitel 3 werden die theoretischen Grundlagen erklärt, die für diese Arbeit wegweisend sind. Nach der Vorstellung der erhobenen Daten und der Methode in Kapitel 4 folgt die Analyse ausgewählter Exzerpte (Kapitel 5), deren Ergebnisse in Kapitel 6 miteinander verglichen und diskutiert werden. Zum Schluss folgt in Kapitel 7 ein Ausblick.

## **2. Forschungsüberblick**

### **2.1 Deutsch in Kanada**

Die Verwendung des Begriffes „deutsch“ muss eingangs kurz erläutert werden. Das Problem mit diesem Terminus liegt in seiner Ambiguität, da er auf die Abstammung, Sprache, Nationalität sowie Staatsangehörigkeit referieren kann. Sofern von Sprachkenntnissen die Rede ist, wird in der vorliegenden Arbeit die Bezeichnung „deutschsprachig“ verwendet. Ist im Folgenden von deutschsprachigen Einwanderern die Rede, so handelt es sich nicht um eine Gleichsetzung mit „von deutschem Staatsgebiet stammend“. Stattdessen zielt die Bezeichnung auf die Beherrschung und Verwendung der deutschen Sprache ab. Diese Differenzierung ist insbesondere im kanadischen Migrationskontext wichtig, da viele deutschsprachige Einwanderer nicht aus Deutschland, sondern aus dem Gebiet osteuropäischer Länder wie Polen, Rumänien, Ungarn usw. kommen. Mit der Verwendung der Bezeichnung deutschsprachige Einwanderer wird folglich weder eine gemeinsame Abstammungsgeschichte noch eine Reduktion der Heterogenität dieser Einwanderergruppe intendiert.

#### **2.1.1 Migrationsgeschichte**

Bereits im 17. Jahrhundert wanderten vereinzelt deutschsprachige Einwanderer nach Kanada aus (Bassler, 1991, S. 4). Die erste größere Gruppe deutschsprachiger Einwanderer emigrierte Anfang des 19. Jahrhunderts nach Kanada, um im Krieg von 1812 zu kämpfen (Prokop & Bassler, 2004, S. 233). Während bis zum frühen 19. Jahrhundert die Mennoniten und Lutheraner den größten Teil der deutschsprachigen Einwanderer ausmachten, siedelten ab 1827 erstmals Katholiken überwiegend aus dem Elsass und Baden nach Kanada über (Born & Dickgiesser, 1989, S. 117). Bis Mitte des 19. Jahrhunderts bildeten US-Amerikaner und Mitteleuropäer die größten Einwanderergruppen in Kanada, während ab Anfang der 1870-er Jahre eine große Welle an deutschsprachigen Einwanderern aus Südost- und Osteuropa Kanada erreichte (Born & Dickgiesser, 1989, S. 117). Interessant ist die Beobachtung des Historikers Dirk Hoerder (1996), dass bis zum Jahre 1945 die Mehrheit der deutschsprachigen Einwanderer gar nicht

direkt aus Deutschland, sondern überwiegend aus deutschsprachigen Enklaven in Osteuropa kam. Gleiches gilt für die Einwanderer aus dem heutigen Österreich nach dem zweiten Weltkrieg, die größtenteils aus Ländern wie Jugoslawien, Rumänien und Ungarn stammten (Horvath & Neyer, 1996). In den 1950-er Jahren wurde schließlich der Höchststand der deutschsprachigen Einwanderung nach Kanada erreicht. In dem siebenjährigen Zeitraum von 1951 bis 1958 kamen etwa 220.000 deutschsprachige Einwanderer nach Kanada, die sich überwiegend in Ontario niederließen (Helling, 1984, S. 83). Die Region Kitchener-Waterloo wurde dabei zu einer der populärsten Niederlassungsorte dieser Einwanderergruppen. Born und Dickgiesser (1989, S. 118) stellen fest, dass in der zweiten Hälfte der 60-er Jahre schließlich eine erhöhte Rückwanderungszahl deutschsprachiger Einwanderer zu verzeichnen war, wobei Schätzungen zufolge fast die Hälfte aller deutschsprachigen Einwanderer Kanada wieder verlassen haben, um in der Bundesrepublik Deutschland zu leben.

### **2.1.2 Stand der deutschen Sprache**

Es gibt zahlreiche Studien mit diversen Forschungsschwerpunkten über die deutschsprachigen Einwanderer in Kanada. Ein Großteil dieser Studien wurde in der Provinz Alberta, insbesondere in Edmonton (z.B. Prokop, 1990) und Calgary (z.B. Dressler, 2010) sowie in der Provinz Ontario, vor allem in Toronto (z.B. Isajiw, 1998) und Kitchener-Waterloo (z.B. Bongart, 1977), durchgeführt. Eine äußerst umfassende und aufschlussreiche Studie führte 1979 Wsevolod Isajiw durch, der 2,338 Teilnehmer aus unterschiedlichen ethnischen Gruppen in Toronto befragte. Sein Ziel war es herauszufinden, wie die verschiedenen Einwanderergruppen ihre Sprache und Identität über drei Generationen hinweg aufrechterhalten. Die Ergebnisse seiner 1979 durchgeführten Studie wurden knapp 20 Jahre später in dem Sammelwerk „A Chorus of Different Voices: German Canadian Identities“ (Isajiw, 1998) veröffentlicht. In den Umfragen konnte bei den deutschsprachigen Einwanderern bereits im Übergang von der ersten zur zweiten Generation ein umfassender Sprachwechsel vom Deutschen zum Englischen beobachtet werden. Diese Sprachverschiebung von der Herkunftssprache zum Englischen fand

hingegen in der Studie bei den italienischen, jüdischen und ukrainischen Einwanderern überwiegend erst von der zweiten zur dritten Generation statt (Isajiw, 1998, S. 69). Auch hinsichtlich der alltäglichen Verwendung der Herkunftssprache lagen in Isajiws Studie die deutschsprachigen Einwanderer der ersten Generation mit nur 57% weit hinter der ukrainischen (84%) und italienischen (94%) Vergleichsgruppe (1998, S. 70). Von den Deutsch-Kanadiern der dritten Generation verfügten nur noch 12% der Teilnehmer über deutsches Sprachwissen, während diese Zahl bei den italienischen (47%), ukrainischen (48%) und jüdischen (69%) Teilnehmern weitaus höher war (1998, S. 70). Diese Ergebnisse deuten auf eine verhältnismäßig hohe Assimilierungstendenz bei deutschsprachigen Einwanderern hin, die auch Prokop (1998) in seinem Artikel „The Maintenance and Survival of the German Language in Canada“ bestätigte. Prokop (1998) konstatierte, dass deutschsprachige Einwanderer in Kanada die deutsche Sprache zugunsten der englischen Sprache auffällig schnell aufgeben. Dieser schnelle Rückgang des alltäglichen deutschen Sprachgebrauchs sowie die Verschiebung vom Deutschen zum Englischen bereits ein oder zwei Generationen nach der Übersiedlung wurde auch in anderen Studien belegt (vgl. Stadler, 1984; O’Byran et al., 1976). Wenn man sich mit der Verbreitung der deutschen Sprache in Kanada beschäftigt, muss auf die Differenzierung zwischen Deutsch als Muttersprache und Deutsch als Familiensprache hingewiesen werden. Viele deutschsprachige Einwanderer in Kanada sind zwar deutsche Muttersprachler, sprechen zuhause aber kein Deutsch. Die nachfolgende Tabelle veranschaulicht diesen Unterschied mittels einer numerischen Gegenüberstellung von Deutsch als Muttersprache und Deutsch als Familiensprache in Kanada. Der Kategorie Deutsch als Familiensprache wurden alle Personen zugeordnet, deren am häufigsten gesprochene Sprache im Haushalt Deutsch ist.

| <b>Jahr</b> | <b>Deutsch als Muttersprache</b> | <b>Deutsch als Familiensprache</b> |
|-------------|----------------------------------|------------------------------------|
| 2011        | 430,055                          | 126,375                            |
| 2016        | 404,745                          | 120,335                            |

*Tabelle 1: Deutsch als Muttersprache und Deutsch als Familiensprache 2011 und 2016 (Statistics Canada, 2012; 2017)*

Neben der Fokussierung auf den Erhalt der Herkunftssprache untersuchte Isajiw (1998) in seiner Studie auch den Erhalt der ethnischen Identität. Um die ethnische Identität innerhalb der einzelnen Einwanderergruppen messen und anschließend miteinander vergleichen zu können, legte Isajiw unterschiedliche Einzelkomponenten fest, wie zum Beispiel den Verzehr ethnischer Speisen, das Ausüben von heimischen Bräuchen und Ritualen oder das Vorhandensein ethnischer Ornamente und Kunstgegenstände im Haus der Teilnehmer (1998, S. 71). Über all diese einzelnen Kategorien hinweg schnitten die deutschen Einwanderer im Vergleich zu den anderen Einwanderergruppen mit deutlich niedrigeren Zahlen ab. Auf die Frage, ob die ausländische Herkunft eine wichtige Rolle in der Kindheit und Jugend der Befragten gespielt hat, antworteten nur 10% der Deutsch-Kanadier der dritten Generation mit „Ja“, während diese Frage von 30% der italienischen und 77% der ukrainischen Teilnehmer der dritten Generation mit „Ja“ beantwortet wurde (S. 76-77). Isajiws Studie zeigte folglich nicht nur, dass die deutschsprachigen Einwanderer die deutsche Sprache verhältnismäßig schnell aufgaben, sondern auch, dass diese im Vergleich zu den anderen Einwanderergruppen auch weniger Wert auf den Ausdruck ihrer ethnischen Identität legten. Schlüssige Erklärungen für diese Befunde liefert Isajiw in seiner Studie nicht, er diskutiert allerdings eine potenziell hemmende Auswirkung der Nazi-Herrschaft und des Zweiten Weltkriegs auf die Identitätsbildung von Deutsch-Kanadiern als möglichen Grund (1998, S. 80). Isajiw spricht in diesem Zusammenhang von *submerged identity* (S. 81) und stellt die Vermutung auf, dass viele Deutsch-Kanadier bewusst oder unbewusst die Verwendung der deutschen Sprache in der Öffentlichkeit unterdrückt und den Ausdruck ihrer deutschen Identität vermieden haben.

#### Deutschsprachige Foren & Ressourcen: Früher vs. Heute

Nach der Übersiedlung nach Kanada begannen viele Religionsgemeinschaften und Landsmannschaften<sup>2</sup> deutsche Vereine und Organisationen zu gründen (Born & Dickgiesser,

---

<sup>2</sup> „Landsmannschaften sind Vertriebenenorganisationen, in denen sich Menschen zusammenschließen, die oder deren Vorfahren aus den gleichen Herkunftsgebieten stammen“ (Stickler, 2012).

1989). Im Jahr 1974 wurde landesweit erhoben, welche Einwanderergruppe die meisten Organisationen in Kanada hat. In den Ergebnissen lagen die deutschsprachigen Einwanderer mit 43 Organisationen auf Platz 3 von den insgesamt 56 ethnischen Gruppen (Statistics Canada, 1974). Das zeigt, dass eine Vielzahl deutschsprachiger Einwanderer zur damaligen Zeit sehr proaktiv in der Etablierung deutscher Clubs war. Zu Beginn der großen Einwanderungswelle gab es viele deutsche Zeitungen in Kanada, jedoch bevorzugten die deutschsprachigen Einwanderer mit der Zeit englischsprachige Tageszeitungen, sodass die Produktion deutscher Wochenzeitungen eingestellt wurde (Helling, 1984). Bereits im 18. und 19. Jahrhundert gab es viele deutschsprachige Privatschulen, die von Religionsgemeinschaften betrieben wurden. Sofern deutschsprachige Einwanderer die Mehrheit der Steuerzahler in einem kanadischen Schulbezirk ausmachten, waren sie ab Mitte des 19. Jahrhunderts dazu berechtigt auch in öffentlichen Schulen die deutsche Sprache als Unterrichtssprache zu verwenden (Born & Dickgiesser, 1989, S. 129). Allerdings erlebte der deutsche Sprachunterricht während des ersten Weltkrieges einen starken Einschnitt, als 1916 in Kanada ein Unterrichtsverbot der deutschen Sprache verhängt wurde (Born & Dickgiesser, 1989, S. 129). Als in Folge des Zweiten Weltkriegs die Zahl deutschsprachiger Einwanderer nach Kanada anstieg, gewannen insbesondere deutsche Samstagsschulen an Popularität. Diese Popularität brach allerdings in den darauffolgenden Jahrzehnten wieder ein. Während es 1964 noch 134 deutsche Samstagsschulen in Kanada gab (Fröschle, 1987), sank diese Zahl nur 16 Jahre später im Jahre 1980 auf fast die Hälfte (Helling, 1984). Gegenwärtig gibt es in Kanada zwei deutsche Auslandsschulen in Toronto und Montréal, die einen vollständig deutschsprachigen Unterricht in allen Fächern anbieten. Darüber hinaus existieren in Kanada insgesamt 26 deutsche Sprachschulen, darunter 11 in Ontario (Deutsche Vertretungen in Kanada, 2022). Heutzutage kann die deutsche Sprache außerdem an einer der drei kanadischen Goethe Institute oder im Rahmen eines Germanistikstudiums an der University of Toronto, University of Winnipeg oder University of Waterloo studiert werden. Zu den heute wichtigsten landesweiten Vereinen zählt

die 1951 gegründete Deutsch-Kanadische Gesellschaft (DKG), die sich für die Stärkung politischer, kultureller und wirtschaftlicher Beziehung zwischen Kanada und Deutschland einsetzt. Laut den Angaben der Deutschen Vertretung in Kanada (2022) gibt es gegenwärtig 56 deutsche Vereine, wovon 34 in Ontario angesiedelt sind.

### **2.1.3 Kitchener-Waterloo**

Die kanadische Region Kitchener-Waterloo (KW) in der Provinz Ontario ist für diese Masterarbeit aus mehreren Gründen wichtig. Acht der zwölf befragten Personen haben in der Region KW gelebt oder leben gegenwärtig immer noch dort. Des Weiteren wurde ein bedeutender Teil der Recherche für diese Arbeit sowie die Datenerhebung vor Ort in KW durchgeführt. Die Region KW spielt außerdem eine zentrale Rolle in der Einwanderungsgeschichte deutschsprachiger Personen in Kanada. Aus diesem Grund werden im Folgenden die Bedeutung, der Forschungsstand sowie deutschsprachige Foren und Ressourcen in KW kurz vorgestellt.

Bei der Gründung der kanadischen Konföderation im Jahre 1867 lebten rund 200.000 deutschsprachige Einwanderer in Kanada, deren urbanes Zentrum die Stadt Berlin in Ontario (1916 zu Kitchener umbenannt) bildete (Helling, 1984, S. 32). Nach einem stetigen Zuwachs deutschsprachiger Einwanderer in den darauffolgenden Jahrzehnten identifizierten sich kurz vor dem Ausbruch des ersten Weltkriegs drei Viertel der Bevölkerung von Berlin, Ontario (heute Kitchener) als Bewohner deutscher Herkunft (Liebscher & Schulze, 2012, S. 253). Im starken Kontrast dazu gaben 86 Jahre später, im Jahr 1998, nur noch ein Viertel der Bevölkerung von KW an, deutscher oder österreichischer Herkunft zu sein (Schulze & Heffner, 2003, S. 141). Im Zeitraum zwischen 1911 und 2011 ließ sich eine Reduktion der deutschsprachigen Bevölkerung in KW um mehr als die Hälfte von 36,000 auf 16,515 Personen feststellen (Liebscher & Lindinger, 2022, S. 162). Trotz dieses Rückgangs war 2016 Deutsch die am weitesten verbreitete Einwanderersprache in Kitchener-Waterloo (Statistics Canada, 2017). In den letzten Jahren hat sich die Sprachenlandschaft in KW jedoch verschoben, sodass 2021 nicht



mehr Deutsch, sondern Punjabi, dicht gefolgt von Arabisch, Spanisch und Mandarin, die am weitesten verbreiteten Einwanderersprachen in KW waren (Statistics Canada, 2022d).

Aufgrund der Bedeutung der Region KW in der deutschsprachigen Einwanderungsgeschichte wurden zahlreiche Studien zu Deutsch-Kanadiern in dieser Region erhoben. Ein spezieller Fokus lag dabei vor allem auf dem Spracherhalt und dem Sprachwandel des Pennsylvania German in der Mennonitenbevölkerung Waterloos (Richter, 1969; Fretz, 1992; Burridge, 1998; Fretz, 2010; Frank, 2011). Klaus Bongart veröffentlichte 1977 einen Artikel über die deutsche Sprache und Kultur in KW, in welchem er die Migrationsgeschichte sowie die Assimilierungsprozesse der deutschsprachigen Einwanderer vor Ort beschreibt, sich mit der Rolle des Deutschen als Muttersprache auseinandersetzt und verschiedene deutschsprachige Organisationen und Ressourcen in der Region vorstellt (Bongart, 1977). Auch an der University of Waterloo wird bis heute am Lehrstuhl für Germanistik Forschung zu Deutsch-Kanadiern in KW betrieben (z.B. Schulze & Heffner, 2003; Liebscher & Schulze, 2012). Die neusten Forschungsergebnisse wurden im Herbst 2022 in Form des Sammelbandes „Germans of Waterloo Region“ herausgegeben (Schulze et al., 2022). Dieser Sammelband besteht aus 14 Essays, die auf *oral histories* von deutsch-kanadischen Einwanderern in KW beruhen.

Einer der ältesten deutschsprachigen Organisationen in Kanada ist die Concordia, die 1873 in Berlin, Ontario (heute Kitchener) gegründet wurde. Bis heute gibt es in KW die Concordia Sprachschule und den Concordia Club, die sich beide der Vermittlung und Vertiefung der deutschen Sprache und Kultur widmen. Die Concordia German Language School wurde 1965 unter dem Namen Kitchener-Waterloo German School gegründet und wurde 1971 mit der finanziellen Förderung durch den Concordia Club schließlich zu Concordia German Language School umbenannt (Liebscher & Lindinger, 2022, S. 168). Heute wird diese Samstagsschule vom kanadischen Staat gefördert und untersteht dem Waterloo Regional District School Board (PASCH, 2020). Die Schule ermöglicht es den Schülerinnen und Schülern samstagsvormittags in einem formalen Bildungssetting ihre Deutschkenntnisse zu verbessern und dabei

insbesondere die Schriftsprache sowie formales Vokabular zu lernen. Die Schülerschaft setzt sich aus deutschen Muttersprachlern und Nicht-Muttersprachlern zusammen. Der Unterricht wird vom Kindergarten bis zur zwölften Klasse angeboten. Drei der fünf befragten Kinder in der vorliegenden Arbeit besuchten diese Samstagsschule in KW für mehrere Jahre. Während die Schule 1971 von rund 1.000 Schülern besucht wurde (Bongart, 1977), waren es 2002 nur noch 613 Schüler (Heffner, 2002). 18 Jahre später, im September 2020, lag die Schülerzahl nur noch bei 230 Schülern (PASCH, 2020), was eine Reduktion von 62,5% zwischen 2002 und 2020 ausmacht. Setzt sich dieser Trend in den kommenden Jahren unverändert fort, wird die Samstagsschule in KW aufgrund mangelnder Schülerzahlen zukünftig nicht mehr existieren können.

Neben der Möglichkeit Deutsch zu lernen, gibt es in KW verschiedene deutsche Vereine, wie etwa den Schwaben Club, den Alpen Club oder den Transylvania Club (Deutsche Vertretungen in Kanada, 2022). Ein weiterer wichtiger Verein in der Region KW ist der Verein der Deutschen Sprache Concordia. Dieser Verein arbeitet eng mit anderen deutschen Organisationen in der Region zusammen und bietet unter anderem Vorbereitungskurse für die Prüfung „Deutsches Sprachdiplom“ (DSD) an (PASCH, 2020). Im Schuljahr 2022 fand einmal wöchentlich abends ein Deutschkurs auf dem Niveau A2 und zwei Vorbereitungskurse für die DSD I und die DSD II Prüfungen statt. Ich hatte die Möglichkeit im Sommer 2022 in der A2 Klasse und in der DSD II Vorbereitungsklasse zu hospitieren und mir einen Überblick über die Unterrichtssituation und die Schüler zu verschaffen. Bei diesen beiden Besuchen entstanden die ersten Ideen für diese Masterarbeit. Die Teilnehmer in der DSD II Vorbereitungsklasse waren Schülerinnen und Schüler zwischen 16 und 17 Jahren, deren Mehrheit das Ziel verfolgte nach dem kanadischen High School Abschluss ein Studium in Deutschland oder Österreich zu beginnen. Um einen Studienplatz in Deutschland oder Österreich zu bekommen, müssen alle Bewerber Deutschkenntnisse auf dem Niveau C1 nachweisen. Bei erfolgreicher Absolvierung der DSD II Prüfung erhalten die Teilnehmer solch einen Nachweis und können sich an deutschen

Universitäten bewerben. Bei meinem Gespräch mit den Schülern stellte sich mir die Frage, welchen Wert die deutsche Sprache und Kultur in ihrem Leben hat, welche Gründe und Motivationen sie für das Deutschsprechen haben und welche Einstellungen sie mit dem Deutschen verbinden. Bei der Suche nach Antworten auf diese Fragen konkretisierte sich schließlich die Idee für diese Masterarbeit.

## **2.2 Spracheinstellungsforschung**

Die Ursprünge der Einstellungsforschung liegen überwiegend in der Disziplin der Sozialpsychologie. Die Einstellungsforschung bedient sich verschiedener Untersuchungsmethoden und inkludiert nicht nur die schriftliche und mündliche Selbsteinschätzung von Gewährpersonen gegenüber einem Einstellungsobjekt, sondern auch die einstellungsableitende Verhaltensbeobachtung, die meist in Form von Gehirnaktivitäts- oder Reaktionsgeschwindigkeitsmessungen durchgeführt wird (Überblick über die Methoden der Einstellungsforschung s. Soukup, 2019). Die zugrunde gelegte Definition von Einstellung (*attitude*) ist keineswegs einheitlich bestimmt. Nach einer der ältesten Definitionen versteht man unter Einstellungen die „*beständige* [...] Orientierung und Handlungsbereitschaft eines Individuums in bezug auf ein soziales Objekt“ (Thomas & Znaniecki, 1918, zit. nach Meinefeld 1988, S. 120; Originalformatierung). Wie das Adjektiv „beständig“ in dieser Definition signalisiert, wird Einstellung hier als ein determiniertes und dauerhaftes Phänomen aufgefasst. Diese Definition gibt außerdem zu erkennen, dass Einstellungen ein „soziales Objekt“ zum Gegenstand haben. Dieser Hinweis ist gerade hinsichtlich der Differenzierung von Einstellung und Mentalität bedeutend: „Im Gegensatz zu einer Mentalität hat eine Einstellung stets ein Objekt [...] Die Mentalitätsgeschichte ist an der Erforschung von Denkweisen und Wahrnehmungsweisen interessiert, mit dem Einstellungskonzept hingegen soll Handeln erklärt werden“ (Scharloth, 2005, S. 134).

Ein prominentes Modell in der Einstellungsforschung ist das Multikomponentenmodell demzufolge Einstellungen in drei wesentliche Bestandteile aufgeteilt werden. Einstellungen

setzen sich dabei aus einer Mischung von kognitiven (z.B. Überzeugungen, Gedanken), affektiven (z.B. Emotionen) und konativen (d.h. verhaltensbezogenen) Komponenten zusammen (Rosenberg & Hovland, 1960). Basierend auf diesem dreigliedrigen Modell haben Wilson et al. (1989) in ihrer Studie untersucht, wie Personen durch genaues und intensives Nachdenken über die Gründe für ihre Gefühle (*introspection*) in der Lage waren ihre Meinungen gegenüber einem Einstellungsobjekt zu ändern. Die Studie verdeutlichte, dass dieser Reflexions- und Nachdenkprozess einen Bruch (*disruption*) zwischen der Einstellung und dem Verhalten verursachen kann. Wilson et al. (1989) versuchten dadurch zu zeigen, inwieweit eine intensive, von kognitiven Komponenten veranlasste Auseinandersetzung mit oft unbewussten, affektiven Einstellungskomponenten nicht nur eine Meinungs- und Einstellungsveränderung, sondern auch eine konkrete Verhaltensänderung zur Folge haben kann.

Die Spracheinstellungsforschung im Speziellen hat ihren Ursprung in der Mitte des 20. Jahrhunderts und ist bislang weitgehend von quantitativen Untersuchungsmethoden geprägt (Soukup, 2019). Vandermeeren (2005, S. 1319) definiert Spracheinstellungen als „predispositions to respond to (speakers of) specific language/speech styles and language situations with a certain type of (language) behavior“. Der Hauptfokus der Spracheinstellungsforschung liegt vor allem auf der von den Testpersonen vorgenommenen Evaluierungen von Sprechern mit unterschiedlichen Sprachvarietäten und Akzenten. Das sich hierbei als dominant etablierte quantitative Erhebungsverfahren ist die *matched guise technique*, bei der die Testpersonen Tonaufnahmen von verschiedenen Sprachvarietäten hören und im Anschluss bewerten sollen (Lambert et al., 1960). Dass die Tonaufnahmen allerdings alle vom selben Sprecher gesprochen werden, wissen die Testpersonen nicht (deswegen der Name *matched guise technique* von *disguise*). Die Testpersonen nehmen nach dem Hören die Bewertung der Tonaufnahmen mittels Beurteilungsskalen vor, die studienübergreifende Vergleiche der Ergebnisse ermöglichen sollen. Sehr häufig wird die fünfgliedrige Likert-Skala

(Likert, 1932) verwendet, bei der die Testperson entscheiden muss, ob sie den gelisteten Urteilsaussagen (z.B. Der Sprecher in Tonaufnahme A wirkt intelligent) jeweils vollkommen zustimmt (Stufe 5), oder diese vollkommen ablehnt (Stufe 1). Howard Giles (1970) war einer der ersten Forscher, der von der *matched guise technique* im Rahmen seiner Studie zur Evaluierung regional-britischer Sprachvarietäten (z.B. Cockney, Somerset, Yorkshire, RP) und ausländischer Akzente im Englischen (z.B. Deutsch, Italienisch, Französisch) Gebrauch gemacht hat. In dieser Studie identifizierten und bewerteten 177 Schüler aus Süd-West-England und Süd-Wales eine Reihe von Tonaufnahmen, die in unterschiedlichen Sprachvarietäten und Akzenten gesprochen wurden, hinsichtlich ihrer empfundenen Ästhetik und ihres kommunikativen Inhaltes. Die Schüler wussten dabei nicht, dass alle Audioaufnahmen vom gleichen Sprecher produziert wurden. Die Studie zeigte, dass die Schüler dem französischen und nordamerikanischen Akzent im Vergleich zu allen britisch-regionalen Dialekten einen höheren Status zugeschrieben haben (Giles, 1970, S. 223). Dabei wurde der Tonaufnahme mit der britischen Standardaussprache RP (*Received Pronunciation*) im Gegensatz zu den britisch-regionalen Dialekten ein deutlich höheres Prestige zugeordnet (S. 225). Giles' Untersuchung war einer der ersten Studien, die nicht nur Aufschlüsse darüber lieferten, dass Dialekten sehr häufig ein niedrigerer Wert zugeschrieben wird, sondern auch, dass Sprechern allein aufgrund ihrer gesprochenen Sprachvarietät bestimmte Eigenschaften wie gebildet/ungebildet oder professionell/unprofessionell zugeordnet werden.

Während quantitative Studien dieser Art wichtige und aufschlussreiche Erkenntnisse liefern, sind sie hinsichtlich ihrer Fokussierung auf die Evaluation von Sprachvarietäten beschränkt. Des Weiteren führte der teilweise starre Fokus auf ausschließlich experimentelle Erhebungsmethoden dazu, dass von einem allgemeingültigen Verständnis von Einstellungen als messbare und stabile Konstrukte ausgegangen wurde (Soukup, 2019). Eine solche Auffassung von Einstellungen wurde allerdings vor allem in den letzten zwei Jahrzehnten zunehmend in Frage gestellt. Obwohl quantitative Erhebungsmethoden in der Spracheinstellungsforschung

weiterhin überwiegen, haben qualitative Herangehensweisen, insbesondere gesprächsanalytische Untersuchungen, zunehmend an Bedeutung gewonnen (vgl. z.B. Rodgers, 2017; König, 2014; Dailey-O'Cain & Liebscher, 2011a; 2011b; Liebscher & Dailey-O'Cain, 2009). Ein entscheidender Grund für die zunehmende Popularität qualitativer, diskursbasierter Methoden sind insbesondere zwei wesentliche Herausforderungen, die mit quantitativen Studien in Verbindung gebracht werden: Zum einen gibt es häufig Inkonsistenzen zwischen den experimentellen Messungen in quantitativen Studien und den tatsächlich beobachteten Verhaltensmustern der Teilnehmer und zum anderen vernachlässigen quantitative Studien meist den situativen Kontext (Soukup, 2019). Qualitative Studien haben allerdings gezeigt, dass die Berücksichtigung des situativen Kontexts bei der Erforschung von Spracheinstellungen aus mehreren Gründen eine bedeutende Rolle spielt.

Wie und vor allem ob bestimmte Spracheinstellungen geäußert werden, hängt von vielen unterschiedlichen Faktoren ab. Tophinke und Ziegler (2006) weisen darauf hin, dass die Wiedergabe von Meinungs- und Einstellungsäußerungen stark mit dem konkreten Situationskontext zusammenhängt und von mehreren Faktoren abhängig ist, wie beispielsweise den anwesenden Gesprächsteilnehmern, bestimmten Normerwartungen, aber auch dem Bestreben der Sprecher ihr Selbstimage aufrechtzuerhalten. Claudia Riehl (2000) stellte im Rahmen einer Studie fest, dass Sprecher ihre an bestimmte Sprachvarietäten geknüpften negativ belegten Einstellungen (Stereotypen) in Anwesenheit von Sprechern dieser Sprachvarietäten weniger offenkundig und mittels diverser Distanzierungsmechanismen äußerten. Dabei machten die Sprecher von diversen Distanzierungsstrategien Gebrauch, zum Beispiel in Form von Subjektivierungen (z.B. „für mich persönlich“), durch die Wiedergabe als Meinung anderer (z.B. „die Leute sagen“), oder mittels abtönender Modalpartikel wie „bissl“ oder „irgendwie“ (Riehl, 2000, S. 156).

Die diskursbasierte Spracheinstellungsforschung hat auch im Migrationskontext Einzug gefunden. König (2014) untersuchte beispielsweise Spracheinstellungen und

Identitätskonstruktionen von Deutsch-Vietnamesen in sprachbiographischen Interviews, Liebscher und Dailey-O’Cain analysierten Spracheinstellungen von Deutsch-Kanadiern (Liebscher & Dailey-O’Cain, 2009; Dailey-O’Cain & Liebscher, 2011b) und Fernández-Mallat (2020) forschte zu Spracheinstellungen gegenüber dem Spanischen in der Schweizer Stadt Basel. Auch im Forschungsfeld der Sprachideologien wurden bereits Studien mit einem Fokus auf *heritage language ideologies* (König et al., 2015) und den Äußerungen von Befragten gegenüber Akzenten (König, 2019) durchgeführt. In jüngster Zeit fokussierten sich zahlreiche Studien auf die Erforschung von schriftlich formulierten Spracheinstellungen im Internet, so untersuchte beispielsweise Savitskaya (2022) Spracheinstellungen zum Belarussischen in Online-Diskussionen, während Mühleisen (2022) mit einer gemischten quantitativ-qualitativen Methode Spracheinstellungen gegenüber karibischen Kreolsprachen in Briefen und Online-Foren analysierte.

Die vorliegende Masterarbeit wendet eine interaktionsanalytische Methode an und leistet mittels der Analyse von Interviewdaten deutsch-kanadischer Familien in Ontario einen Beitrag zur qualitativen Spracheinstellungsforschung im Migrationskontext.

### **3. Theoretische Grundlagen**

Im Folgenden werden die wichtigsten theoretischen Grundlagen vorgestellt, auf welchen sich diese Arbeit stützt. Die Kapitel 3.1. und 3.2. fokussieren sich auf theoretische Annahmen im Hinblick auf die Konzepte *Heritage*, Spracheinstellungen und Sprachideologien, während in Kapitel 3.3. und 3.4. allgemeine, die soziale Interaktion betreffende theoretische Grundlagen erläutert werden. Der Forschungsdiskurs über die nachfolgenden diskutierten Begrifflichkeiten ist überwiegend anglophon geprägt. Aus diesem Grund werden zentrale Fachbegriffe, die sich in den jeweiligen Forschungsfeldern etabliert haben, auf Englisch angeführt.

#### **3.1 Der *Heritage*-Begriff**

Schon bei dem Versuch einer Übersetzung des englischen Wortes *heritage* ins Deutsche begegnet man Schwierigkeiten. Während *heritage* zwar meist mit Herkunft, (Kultur)erbe oder Kulturgut übersetzt wird, geben diese Übersetzungen nicht alle mit dem englischen *heritage*-Begriff verbundenen Assoziationen und Implikationen wieder. Die Bezeichnung *heritage language* wird in vielen Fällen nicht ins Deutsche übersetzt, sondern direkt vom Englischen mit Anpassung an die deutsche Schreibweise „Heritage-Sprache“ übernommen. Alternativ wird häufig auch die Übersetzung „Herkunftssprache“ verwendet. Ob allerdings die beiden Bezeichnungen „Heritage-Sprache“ und „Herkunftssprache“ gleichgesetzt werden können, ist strittig und hängt maßgeblich davon ab, ob man bei den beiden Bezeichnungen eine Differenzierung vornimmt. Legt man fest, was eine Heritage-Sprache ist, so wird gleichzeitig immer auch eine Unterscheidung zwischen der Mehrheitsprache und den Minderheitensprachen an einem Ort vorgenommen. Wichtig ist hierbei anzumerken, dass die Unterscheidung zwischen Mehrheits- und Minderheitensprache(n) nichts über die Sprachen und ihrem inhärenten Wert selbst aussagen, sondern vom lokalen, sozialpolitischen Kontext bestimmt sind (Montrul, 2015). Laut dem *Canadian Heritage Languages Institute Act* fallen alle in Kanada vertretenen Sprachen, die nicht die zwei offiziellen Sprachen Englisch und Französisch sind, unter die Bezeichnung Heritage-Sprache (Government of Canada, 1991).



Diese Definition ist sehr vage und setzt keinen bestimmten Kenntnisstand oder Sprachniveau in Verbindung mit der Heritage-Sprache voraus.

Die Bezeichnung *heritage language speaker* wird in der Forschung unterschiedlich definiert und kann je nach Ansicht eher restriktiv oder sehr offen angewandt werden, was die Zuordnung von bestimmten Personengruppen zu diesem Begriff schwierig macht<sup>3</sup>. Wie die Begriffe *heritage language* und *heritage language speaker* definiert werden, hängt auch stark von dem Kontext ab, in welchem sie verwendet werden. Diese beiden Begriffe zirkulieren überwiegend in Bildungsdiskursen, speziell im Kontext des Sprachenlernens (*heritage language education*), wobei die Frage im Mittelpunkt steht, warum und vor allem wie Heritage-Sprachen in einem Land mit einer abweichenden Mehrheitsprache gelehrt und gelernt werden sollen. Aus diesem Grund werden Themen rund um das Thema *heritage language education* häufig im Zusammenhang mit *language policy* diskutiert.

Einen alternativen, nicht pädagogisch ausgerichteten Fokus auf Heritage-Sprachen legen Eaton und Turin (2022) in ihrem innovativen Aufsatz „Heritage languages and language as heritage: The language of heritage in Canada and beyond“. Während Sprachen häufig als Werkzeug für die Vermittlung von immateriellen Kulturgütern fungieren (z.B. Lieder und Geschichten), appellieren Eaton und Turin (2022) dafür, dass Sprachen selbst als eine Form des Kulturerbes aufgefasst werden sollen. Bislang wurden Sprachen meist nur dann als Kulturgut eingestuft, wenn deren Existenz unmittelbar bedroht war. Eaton & Turin (2022) konstatieren, dass der Heritage-Begriff oft eine Stimmung der Alarmbereitschaft sowie einen Aufruf für Erhaltungskampagnen impliziert: “when something is considered heritage, it carries with it an implied threat of loss together with the case for professionalised intervention in the form of conservation, protective legislation, and recognition” (S. 792). Eaton und Turin (2022) kritisieren diese Auffassung und sehen diesbezüglich im jungen Forschungsfeld der *Critical*

---

<sup>3</sup> Ein kompakter Überblick über die Diskussion zu den Begrifflichkeiten s. Montrul (2015).

*Heritage Studies* einen begrüßenswerten Perspektivenwechsel. Das Verständnis wandelt sich hier von der bisherigen Auffassung von *heritage* als historisches und materielles Gut, das um jeden Preis erhalten bleiben muss, hin zu einer neuen Auffassung von *heritage* als Prozess, mittels dem verschiedene Formen von Bedeutung generiert werden. Eaton und Turin (2022) verweisen dabei auf Smith (2006), die *heritage* als aktiven, diskursiven Prozess versteht. Folgt man ihrer Ansicht, so sind *heritage* und Sprache äußerst eng miteinander verwoben, da diskursive Prozesse ohne Sprache nicht existieren können. Diskursive Prozesse wie die soziale Interaktion bieten folglich den Rahmen für die Konstituierung von *heritage*. Eaton und Turin (2022) sehen in dieser engen Verbindung nicht nur die Chance, gegenwärtige Annahmen über die Funktionsweise von *heritage* zu überdenken, sondern gleichzeitig den Dualismus zwischen materiellen und immateriellen Kulturgütern zu minimieren. Auf Smiths (2006) Verständnis von *heritage* als diskursiven Prozess basiert auch die Analyse der Interviewdaten in dieser Arbeit. Zugrunde gelegt wird die Annahme, dass in den Interviews nicht nur *über* die deutsche Sprache und Kultur gesprochen wird, sondern der Erzählakt selbst einen *Heritage*-Diskurs schafft. Bedeutungen und Identitäten werden also im konkreten Fall durch die Verwendung von Sprache geschaffen. Diese Annahme wird in der vorliegenden Arbeit mit dem Konzept der *Discourse (D)-identity* von Gee (2001, S. 100f.) verknüpft. Unter *Discourse (D)-identities* werden die individuellen Eigenschaften eines Sprechers verstanden, die die anderen Gesprächsteilnehmer in der Interaktion erkennen. Wer wir sind, beruht laut Gee folglich auf unseren individuellen Leistungen, die von anderen Gesprächsteilnehmern in der Interaktion erkannt und begriffen werden (Gee, 2001, S. 103). Laut dieser Auffassung ist es also nicht der Sprecher allein, der durch das Gesagte in der Interaktion seine Identität konstituiert. Stattdessen kommt den anwesenden Gesprächsteilnehmern eine mindestens genauso wichtige Rolle zu, nämlich durch das entsprechende Deuten und Verstehen der Redebeiträge und Signale, die der Sprecher in der Interaktion sendet.

### 3.2 Spracheinstellungen & Sprachideologien

Fiedler und Kurzenhäuser (2000, S. 162) unterscheiden zwei Arten, wie Einstellungen zum Kommunikationsgegenstand werden können: Durch Mitteilung (der Sprecher teilt seine Einstellung mit) oder Beeinflussung (der Sprecher versucht die Einstellung des anderen zu beeinflussen). Sowohl Mitteilung als auch Beeinflussung können direkt oder indirekt erfolgen. Anknüpfend an den Überblick zur Spracheinstellungsforschung in Kapitel 2 werden Spracheinstellungen in dieser Arbeit nicht als starre und unveränderbare mentale Konstrukte, sondern als kontextsensitiv und flexibel aufgefasst. In der gesamten Lebenszeitspanne eines Menschen sind Einstellungen zahlreichen Fluktuationen ausgesetzt, sodass Aussagen über die Einstellungen eines Menschen vorzugsweise immer mit der Berücksichtigung des zeitlichen Kontexts getroffen werden sollten. Neben dem Wissen über die Fluktuationen von Einstellungen ist es außerdem wichtig, die in der Interaktion zum Vorschein kommenden Spracheinstellungen immer in ihrem jeweiligen situativen Kontext zu deuten. Diese Kontextgebundenheit ist ein wesentliches Augenmerk der qualitativen, diskursbasierten Spracheinstellungsforschung und beruht auf folgender Grundannahme: „[A]ttitudes are *performed* rather than *preformed*“ (Potter, 1998, S. 246; Originalformatierung). Schließt man sich dieser Auffassung an, so können Spracheinstellungen am besten dort untersucht werden, wo sie „performed“ werden, nämlich in der Interaktion mit anderen. Es ist „die soziale Interaktion, in der sich – vereinfacht gesprochen – über Ablehnung und Zustimmung entscheidet, ob Einstellungen sich weitervermitteln, ob sie modifiziert werden oder ihre Relevanz verlieren. Die Interaktion ist letztlich der Ort der Genese neuer Einstellungen“ (Tophinke & Ziegler, 2006, S. 211).

Wie man einer Sprache gegenübersteht und wie man diese evaluiert, hängt von vielen verschiedenen Faktoren ab, die unterschiedlich stark gewichtet sein können. Zu diesen Faktoren gehören beispielsweise der soziale und wirtschaftliche Nutzen, institutionelle und mediale Diskurse, das Prestige der Sprache, oder im Kontext des Sprachlernprozesses auch die

Motivation (extrinsisch vs. intrinsisch) sowie der Schwierigkeitsgrad der entsprechenden Sprache. Einige dieser Faktoren können sich im Laufe der Zeit verändern, so können sich insbesondere mediale Diskurse über Sprachvarietäten nach historischen Ereignissen oder politischen Veränderungen wandeln. Es ist folglich nicht überraschend, dass sich aufgrund dieser Faktoren auch die Spracheinstellungen eines Menschen verändern können.

Ein weiterer einflussreicher Faktor, der sich auf unsere Wahrnehmung und Einstellung gegenüber Sprache auswirken kann, sind Sprachideologien, die wie folgt definiert werden können: “ideologies about language, or linguistic ideologies, are any sets of beliefs about language articulated by users as a rationalization or justification of perceived language structure and use” (Silverstein, 1979, S. 193). Diese Definition verdeutlicht, dass Sprachideologien als Werkzeuge für die Rationalisierung und Rechtfertigung bestimmter Glaubensgrundsätze bezüglich bestimmter Sprachvarietäten dienen können. Sprachideologien werden in der Regel nicht explizit verbalisiert, sondern subtil geäußert. Ein Grund hierfür ist, dass sich die Sprecher häufig selbst nicht aktiv über die Existenz und den Einfluss von Sprachideologien auf ihr Denken bewusst sind. Dass gewisse Gedanken und Meinungen jedoch auf Sprachideologien beruhen, kann bei der Analyse konkreter Äußerungen in der Interaktion gezeigt werden.

Weber und Horner (2012) stellen in ihrem Buch fünf zentrale Sprachideologien vor: (1) *the hierarchy of languages*, (2) *the standard language ideology*, (3) *the one nation – one language ideology*, (4) *the mother tongue ideology*, (5) *the ideology of purism*. Die wohl am weitesten verbreiteten Sprachideologien sind die ersten beiden, wobei bei der Ideologie der *hierarchy of languages* eine Hierarchisierung zwischen Sprachvarietäten vorgenommen wird. So wird beispielsweise die Standardsprache gegenüber einem Dialekt als überlegen angesehen, oder der offiziellen Sprache eines Landes wird ein höherer Wert zugeschrieben (Weber & Horner, 2012, S. 16). Die *standard language ideology* beschreibt den Glauben, dass Sprachen intern homogen und gebundene Entitäten sind. Dieser Auffassung muss jedoch entgegengebracht werden, dass der Prozess der Standardisierung einer Sprache nicht auf eine inhärente Überlegenheit einer

bestimmten Sprachvarietät zurückzuführen ist, sondern vielmehr das Resultat sozio-politischer Entwicklungen ist und in direkter Verbindung mit dem Prozess des *state-making* steht (Weber & Horner, 2012, S. 17). Milroy und Milroy (1999) weisen darauf hin, dass die Standardisierung einer Sprache am weitreichendsten in der Schriftsprache, jedoch nie in vollem Umfang in der gesprochenen Sprache erreicht wird. Sie postulieren deshalb Folgendes: „It seems appropriate to speak more abstractly of standardization as an ideology, and a standard language as an idea in the mind rather than a reality“ (Milroy & Milroy, 1999, S. 19). Laut Deumert (2003) wird diese ideologische Abstraktion der Standardsprache ständig durch Kodifizierungsrituale (z.B. Wörterbücher) und Bildungsrituale (z.B. Unterricht in Schulen) bestätigt.

Als letzte Sprachideologie sei im Hinblick auf die Fokussierung dieser Arbeit die *heritage language ideology* erwähnt, die König et al. als „the idea that the language of one’s immigrant ancestors should be maintained and cultivated“ definieren (2015, S. 485).

### **3.3 Indexikalität**

Die menschliche Interaktion ist ein sozialer Ort, an dem die Beziehungen zwischen den Gesprächsteilnehmern ausgehandelt und reproduziert werden (Bücker, 2018). Dieses Verständnis der sozialen Interaktion beruht dabei maßgeblich auf dem Begriff der Indexikalität: „Apart from referential meaning, acts of communication produce indexical meaning: social meaning, interpretive leads between what is said and the social occasion in which it is being produced“ (Blommaert, 2005, S. 11). Imo & Lanwer (2019) knüpfen an dieser Definition an und schreiben: „Wörter erhalten ihre Bedeutung erst im Kontext, sie zeigen auf Dinge oder Konzepte, die der Gesprächspartner in der konkreten Situation dann entziffern muss“ (S. 47). Dieser Prozess des „Entzifferns“ wird laut der Theorie von Gumperz (1982) von sogenannten Kontextualisierungshinweisen (*contextualization cues*) ermöglicht. Kontextualisierungshinweise sind omniprésente Mechanismen in der Interaktion, die Signale liefern, wie der Redebeitrag des Sprechers interpretiert werden soll. Das gemeinsame Verständnis von Kontextualisierungshinweisen ist höchst kultur- und kontextabhängig.

Kontextualisierungshinweise können sowohl linguistischer Natur (z.B. Syntax, lexikalische Elemente) als auch paralinguistischer Natur (z.B. nonverbale Signale, Betonung) sein. Abhängig davon in welchem Kontext, mit welcher Tonlage und Mimik die Aussage „Tolle Idee!“ gemacht wird, kann der Sprecher diesen Ausruf entweder aufrichtig und ernst, oder aber sarkastisch meinen. Indexikalische Formulierungen sind fester Bestandteil unserer alltäglichen Kommunikation, da der Kontext, in dem wir sie sprechen, bereits einen entsprechenden Interpretationsrahmen schafft und implizites Wissen vorgibt.

### **3.4 Positionierung**

In Anbetracht der Fokussierung dieser Arbeit auf Spracheinstellungen stellt sich die Frage, wie sich die Interviewten selbst und andere durch ihre Äußerungen positionieren. Die Positionierungstheorie, deren Anfänge eng mit dem Subjektbegriff von Foucault (1982) und dem anschließend abgewandeltem Verständnis des Subjekts nach Mouffe (1992) zusammenhängen, kann Antworten auf diese Frage liefern. Laut Mouffe (1992) ist das Subjekt keine souveräne und bereits vor der Interaktion festgesetzte Entität, sondern wird durch Diskurse erschaffen und konstituiert sich in diesen ständig neu. Der Akt der Positionierung ist ein unumgänglicher und natürlicher Bestandteil der sozialen Interaktion und kann sowohl explizit als auch implizit erfolgen. Davies und Harré (1990) entwickelten als erste dezidiert eine Positionierungstheorie, die mittlerweile in vielen Forschungsbereichen als transdisziplinäres Analysemodell verwendet wird. Davies und Harré (1990) betonen bei der Erläuterung ihrer Positionierungstheorie die Wichtigkeit des zuvor genannten Aspekts der Kontextbezogenheit: „who one is is always an open question with a shifting answer depending upon the positions made available within one's own and others' discursive practices“ (S. 46). Der Rahmen für die Positionierung eines Sprechers wird also sowohl von den eigenen als auch von den diskursiven Praktiken der anderen Gesprächsteilnehmer geschaffen. Was wir sagen und wie wir uns und andere dabei positionieren, bildet auch die Grundlage für die Verteilung von Rechten innerhalb der Interaktion: “it is with words that we ascribe rights and claim them for ourselves and place duties on others”

(Moghaddam & Harré, 2010, S. 3). Ebenso wie sich das Subjekt in Diskursen ständig neu erschafft, stehen Rechte und Rollenverteilungen der Gesprächsteilnehmer nicht bereits vor der Interaktion fest, sondern werden durch das Gesagte etabliert und ständig neu verhandelt. Ein abgeleitetes Konzept aus der Positionierungstheorie ist das des *Stancetaking in Discourse* (vgl. Jaffe, 2009), welches die Korrelation zwischen Positionierung und Bewertungshandlung beschreibt, wobei letzteres immer ein Resultat des ersteren ist (Spitzmüller et al., 2017). Laut Jaffe (2009) ist der Akt des *Stancetaking* eine wichtige Komponente der Kommunikation und ermöglicht es auf der Basis der Indexikalität individuelle Sprechakte mit weitreichenderen, sozialen Bedeutungen zu verbinden. Erwähnenswert ist in diesem Zusammenhang das *stance triangle* von Du Bois (2007), der den Akt des *Stancetaking* in Bewertung (*evaluation*), Positionierung (*positioning*) und Ausrichtung (*alignment*) unterteilt. Beim *Stancetaking* bewerten Personen ein Objekt oder Phänomen (Einstellungsobjekt), positionieren sich durch die Bewertung gegenüber diesem Einstellungsobjekt und verdeutlichen damit ihre Ausrichtung gegenüber den anwesenden Gesprächsteilnehmern (Spitzmüller et al., 2017, S. 10).

## **4. Daten und Methode**

### **4.1 Datenerhebung**

Im Rahmen der vorliegenden Masterarbeit wurden vier deutsch-kanadische Familien in Ontario (n = 12) befragt. Um potenzielle Teilnehmer zu gewinnen, wurde zunächst ein Rundschreiben verfasst, das an die Mitglieder der deutschen Vereine und die deutsche Samstagsschule in Kitchener-Waterloo versendet wurde. Da allerdings die erwünschten Reaktionen und Rückmeldungen ausblieben, wurden die Teilnehmer letztlich durch „Mund-zu-Mund-Propaganda“ rekrutiert. Die ursprüngliche Idee war es nur deutsch-kanadische Familien aus Kitchener-Waterloo zu befragen, die (hauptsächlich) Deutsch als Familiensprache sprechen. Da es sich jedoch trotz unterschiedlicher Kommunikationskanäle als schwierig gestaltete, solche Familien für die Studie zu gewinnen, entschied ich mich die ursprünglich angedachte lokale Eingrenzung auf Kitchener-Waterloo zu verwerfen und auf Ontario auszuweiten. Des Weiteren wurde die Entscheidung getroffen eine deutsch-kanadische Familie, deren Familiensprache nicht Deutsch, sondern Englisch ist, in diese Arbeit zu inkludieren. Zwei Gründe waren für diese Entscheidung ausschlaggebend: Zum einen eröffnet die Aufnahme dieser Familie die Möglichkeit, bei der Diskussion der Daten eine komparatistische Herangehensweise mit den drei deutschsprechenden Familien vorzunehmen. Zum anderen wird durch die Inklusion dieser Familie ein realitätsgetreueres Bild deutsch-kanadischer Familien gezeichnet, da es in Kanada sehr viele Familien deutscher Herkunft gibt, die im Alltag kaum oder gar kein Deutsch (mehr) sprechen.

Die Datenerhebung setzte sich aus zwei Schritten zusammen. Die Teilnehmer füllten im ersten Schritt einen Online-Fragebogen aus und nahmen im zweiten Schritt an einem Interview teil. Bei der ersten Kontaktaufnahme wurde allen Teilnehmern ein detaillierter Informationsbrief über die Datenerhebung sowie eine Einverständniserklärung zugeschickt. Nachdem alle Teilnehmer die Einverständniserklärungen unterzeichnet hatten, wurde ihnen ein Link für den



Fragebogen via E-Mail zugesendet. Nach dem Ausfüllen des Fragebogens wurde schließlich ein Termin für das Interview vereinbart.

Mit dieser gemischten Form der Datenerhebung (Fragebogen und Interviews) wurde das Ziel verfolgt, mittels der Fragebögen zunächst individuelle, leicht vergleichbare Informationen zu erfragen, um dann in den Interviews bestimmte Fragen gezielt zu vertiefen und den Teilnehmern die Möglichkeit zu bieten detailliert zu antworten.

### Fragebögen

Die befragten Eltern (n=7) und deren Kinder<sup>4</sup> (n=5) füllten jeweils einen Online-Fragebogen aus, wobei sich der Fragebogen der Eltern minimal von dem Fragebogen der Kinder unterschied. Beispielsweise gab es für die Frage „Where do you speak German?“ bei den Eltern die Antwortmöglichkeit „at work“, während bei den Kindern die Option „at school / university“ gelistet war. In beiden Fragebögen wurden sowohl demographische Informationen als auch Informationen zur Verwendung der deutschen Sprachen im Alltag erfragt. Der Fragebogen setzte sich aus 24 Fragen mit unterschiedlichen Fragetypen zusammen, die die Eingabe der Antwort in ein Textfeld, die Selektion vorgegebener Antwortoptionen oder die Einordnung auf einer Skala erforderten. Beide Versionen des Fragebogens befinden sich im Anhang 9.2 und 9.3.

### Interviews

Interviews sind besonders für „Fragen nach [dem] subjektive[n] Sinn und nach der Welt im Kopf von Menschen“ (Helfferich, 2011, S. 29) geeignet und bieten sich deswegen für die Analyse individueller Erzählungen und Erfahrungen an. Ein qualitatives Vorgehen mit Interviews ermöglicht bei der Auswertung der Daten die Heterogenität in den Antworten der Befragten hervorzuheben, was durch die Erfassung der Ergebnisse mittels einer

---

<sup>4</sup> In dieser Arbeit werden die Bezeichnungen „Eltern“ und „Kinder“ verwendet, um den Unterschied zwischen diesen beiden Gruppen kenntlich zu machen. Die Verwendung der Bezeichnung „Kinder“ wird im Sinne von „die Kinder der befragten Eltern“ verwendet und nicht als Charakterisierungsmerkmal dieser Teilnehmer als „nicht erwachsene Personen“. Bei den in dieser Arbeit befragten „Kindern“ handelt es sich um junge Erwachsene zwischen 17 und 29 Jahren.

Nummerntabelle oder Skala nicht möglich wäre (Usita & Blieszner, 2002, S. 270). Narrative Sequenzen in Interviews eignen sich außerdem besonders gut für die Analyse subjektiver Konzeptionen von Sprechereinstellungen und -identitäten (cf. De Fina & Perrino, 2013).

Für die Interviewführung wurde die Form eines Leitfaden-Interviews nach dem Konzept von Helfferich (2011) gewählt. Im Gegensatz zu geschlossenen, wertenden und komplizierten Fragen wurde auf die Verwendung von offenen, textgenerierenden und prozessorientierten Fragen geachtet. Für die Erstellung des Fragenkatalogs wurde das SPSS-Prinzip (Sammeln, Prüfen, Sortieren, Subsumieren) von Helfferich angewandt (2011, S. 182f.) Viele der gestellten Interviewfragen waren insofern Hybrid-Fragen, als sie zunächst mit einer geschlossenen Ja-Nein-Frage eingeleitet und dann mit einer offenen Warum-Frage ergänzt wurden. Der Fragenkatalog diente während der Interviewführung lediglich als Leitfaden, von dem teilweise abgewichen wurde, um spontane oder vertiefende (Rück-)Fragen zu stellen. Eine Übersicht über den Leitfaden befindet sich im Anhang 9.4 und 9.5.

Bei der Führung der Interviews wurden die Eltern und Kinder separat befragt. Für die getrennte Befragung waren mehrere Überlegungen ausschlaggebend. Erstens konnten die Interviewfragen besser auf die jeweiligen Zielgruppen (Eltern vs. Kinder) zugeschnitten werden. So wurde beispielsweise bei der Befragung der Eltern ein wichtiges Augenmerk auf die Gründe für die Erziehung der Kinder auf Deutsch gelegt. Zweitens wurde durch die getrennte Befragung sichergestellt, dass sich die Kinder frei und ehrlich äußern konnten, was möglicherweise durch die unmittelbare Anwesenheit der Eltern nicht der Fall gewesen wäre. Schließlich ermöglichte die getrennte Befragung, dass die Äußerungen der Kinder und Eltern nach der Analyse miteinander verglichen werden konnten.

Alle Interviews wurden online über die Plattform Zoom geführt. Die Gesamtlänge der Interviews beträgt knapp 160 Minuten mit einer Durchschnittsdauer von 20 Minuten pro Interview. Die Verschriftlichung der Interviews wurde unter Zuhilfenahme der im Oktober 2022 überarbeiteten automatischen Spracherkennung f4x vorgenommen, welche speziell für die

Transkription von englischen und deutschen Interviews entwickelt wurde (Audiotranskription, 2022). Die in Zoom aufgezeichneten Interviewdateien wurden zunächst durch den Anbieter f4x verschlüsselt und anschließend auf einen in Deutschland ansässigen Server hochgeladen, auf dem die Spracherkennung stattfand. Im Anschluss konnten die Transkripte auf den Desktop heruntergeladen werden. Trotz der qualitativ hochwertigen Erstellung der Transkripte durch f4x, wurden alle Transkripte in mehreren Durchläufen aufmerksam kontrolliert, überarbeitet und gegebenenfalls verbessert. Dies war insbesondere im Hinblick auf die verschiedenen deutschen Sprachvarietäten der Interviewten unerlässlich, da Spracherkennungssoftwares gerade bei der Erkennung von Dialekten häufig noch unpräzise sind.

Es ist wichtig an dieser Stelle zu erwähnen, dass es sich bei Interviews um eine spezielle Form der Interaktion handelt und damit gewisse Besonderheiten einhergehen, die bei der Analyse der gewonnenen Daten berücksichtigt werden müssen. Bei der Führung von Interviews nimmt die interviewende Person zwar eine zurückhaltende, gleichzeitig aber eine steuernde Rolle ein, d.h., dass in einem Interviewsetting nicht nur die Befragten, sondern auch die interviewende Person selbst einen Beitrag zur Wissensproduktion über die soziale Welt leistet (Roulston, 2016). Die interviewende Person ist, wenn auch in begrenztem Maße, selbst Gesprächsteilnehmer, sodass sich persönliche Merkmale sowie die Positionierungen des Interviewers unmittelbar auf den Gesprächsverlauf auswirken. Es ist wichtig, dass der Interviewer den von den Befragten geäußerten Informationen stets offen und unvoreingenommen gegenübersteht, allerdings lässt sich die Tatsache nicht leugnen, dass die meisten Interviewer in der Regel mit gewissen Annahmen, Spekulationen und Erwartungen an die Interviews herantreten. Doch auch die Befragten stehen dem Interview meist mit einer bestimmten Erwartungshaltung gegenüber, so kann es den Befragten beispielsweise darum gehen, ihre Rolle als Interviewpartner mit möglichst interessanten Äußerungen bestmöglich zu erfüllen (Tophinke & Ziegler, 2006). Der vorgegebene Rahmen in Interviews (i.d.R. kurze Fragen und lange Antworten) bietet den Befragten den Raum, ihre Erfahrungen und Meinungen narrativ zu entfalten und ihre

persönlichen Motivationen in den Vordergrund zu stellen. Damit dies den Befragten bestmöglich gelingen kann, war es wichtig, sie in ihrer Ausdrucksweise nicht durch die starre Festlegung auf eine Sprache einzuschränken. Aus diesem Grund wurde vor Beginn aller Interviews darauf hingewiesen, dass die Fragen sowohl auf Deutsch als auch auf Englisch beantwortet werden können. Alle Interviews endeten mit der Frage, ob die Teilnehmer etwas zu einem der angesprochenen Themen ergänzen oder weitere Gedanken anführen möchten. Dies bot den Befragten die Möglichkeit eigene Schwerpunkte zu setzen, den Verlauf des Gespräches zu kommentieren und das Erzählte gegebenenfalls reflektierend zu summieren.

### Die Teilnehmer

Für diese Arbeit wurden vier Familien mit insgesamt 12 Teilnehmern im Alter zwischen 17 und 65 Jahren befragt. Die Namen aller Teilnehmer wurden aus datenschutzrechtlichen Gründen anonymisiert. Eine Übersicht über die Befragten befindet sich in den nachfolgenden Tabellen.

| <b>Name &amp; Alter</b> | <b>Geburtsort</b>                   | <b>Muttersprache(n)</b> | <b>Selbstbezeichnung</b> |
|-------------------------|-------------------------------------|-------------------------|--------------------------|
| Angelika (65)           | Kanada                              | Deutsch                 | German-Canadian          |
| Thomas (61)             | Deutschland,<br>seit 1986 in Kanada | Deutsch                 | Canadian                 |
| Marie (22)              | Kanada                              | Deutsch & Englisch      | German-Canadian          |
| Familiensprache Deutsch |                                     |                         |                          |

*Tabelle 2: Familie Maier*

| <b>Name &amp; Alter</b>              | <b>Geburtsort</b>                   | <b>Muttersprache(n)</b> | <b>Selbstbezeichnung</b>  |
|--------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------|---------------------------|
| Renate (54)                          | Deutschland,<br>seit 2002 in Kanada | Deutsch                 | German                    |
| Jaroslav                             | k.A.                                | k.A.                    | k.A.                      |
| Peter (17)                           | Kanada                              | Englisch                | German-Canadian-<br>Czech |
| Familiensprache Deutsch und Englisch |                                     |                         |                           |

*Tabelle 3: Familie Lewandowski*

| <b>Name &amp; Alter</b>              | <b>Geburtsort</b>                   | <b>Muttersprache(n)</b> | <b>Selbstbezeichnung</b> |
|--------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------|--------------------------|
| Hans (65)                            | Deutschland,<br>seit 2004 in Kanada | Deutsch                 | German                   |
| Max (25)                             | Deutschland                         | Spanisch                | Canadian-German          |
| Familiensprache Deutsch und Spanisch |                                     |                         |                          |

*Tabelle 4: Familie Springer*

| <b>Name &amp; Alter</b>  | <b>Geburtsort</b> | <b>Muttersprache(n)</b> | <b>Selbstbezeichnung</b> |
|--------------------------|-------------------|-------------------------|--------------------------|
| Sharon (58)              | Kanada            | Deutsch                 | Canadian-German          |
| Conrad (58)              | Kanada            | Englisch                | German-Canadian          |
| Nina (29)                | Kanada            | Englisch                | Canadian-German          |
| Tom (28)                 | Kanada            | Englisch                | Canadian                 |
| Familiensprache Englisch |                   |                         |                          |

*Tabelle 5: Familie Bauer*

Die Teilnehmer bilden in mehrerlei Hinsicht (Alter, Geschlecht, Einwanderer-Generation etc.) eine heterogene Gruppe. Die Familie Bauer dient in dieser Arbeit als exemplarischer Repräsentant einer deutsch-kanadischen Familie, deren Familiensprache nicht Deutsch ist. Bei den drei deutschsprachigen Familien gibt es hinsichtlich der Konstellationen der Familiensprache(n) Unterschiede. Bei Familie Maier ist Deutsch die etablierte und dominante Familiensprache, bei Familie Lewandowski ist es eine Mischung aus Deutsch und Englisch und bei Familie Springer eine Mischung aus Deutsch und Spanisch. Ein weiterer Unterschied zwischen den Teilnehmern liegt in den von ihnen vorgenommenen Selbstbezeichnungen. Diese Selbstbezeichnung der Befragten in den Fragebögen (letzte Spalte in den obigen Tabellen) kann bereits als Akt der Positionierung gedeutet werden, da sich die Befragten selbst im Sinne einer *self membership categorization* (vgl. Sacks, 1992) ein Label zuschreiben (z.B. Canadian, German, German-Canadian) und dadurch erste Angaben über ihre Identität und Zugehörigkeit machen. Hierbei ist allerdings wichtig zu erwähnen, dass Nationalität und Ethnizität nicht immer gleichzusetzen sind. Dies gilt vor allem im Migrationskontext deutschsprachiger

Einwanderer nach Kanada, da die Ethnizität vieler Einwanderer zwar Deutsch, ihr Herkunftsland aber ein osteuropäisches Land ist (vgl. Liebscher & Dailey O’Cain, 2013, S. 30).

## **4.2. Methode**

Die angewandte Vorgehensweise für die Auswertung der gewonnenen Daten kann in zwei Schritte unterteilt werden. Im ersten Schritt wurden die Daten erhoben, sortiert und kategorisiert, um einen ersten Überblick zu gewinnen und bereits Parallelen und Unterschiede zwischen den einzelnen Datensets ausfindig zu machen. Im zweiten Schritt wurden dann anhand von Kategorien einzelne Exzerpte aus den Interviews ausgesucht und analysiert.

### **4.2.1 Induktive und deduktive Kategorienbildung**

Die Auswertung der Interviews erfolgte im ersten Schritt durch eine inhaltlich strukturierte Analyse mit einer deduktiv-induktiven Kategorienbildung (Kuckartz, 2018). Charakteristisch für diese Vorgehensweise ist, dass sowohl vor der Durchführung der Interviews (deduktiv) als auch danach (induktiv) Kategorien für die Analyse gebildet werden. In der vorliegenden Arbeit wurde diese Mischform bewusst gewählt, da bei einer rein deduktiven Methode überraschenden Ergebnissen kein Platz eingeräumt wird. Die Beimischung einer induktiven Kategorienbildung ermöglicht es bei der tiefgründigen Analyse der Interviewdaten neue, vor der Durchführung der Interviews unbeachtete Aspekte hervorzubringen, wodurch eine „Offenheit dem Material gegenüber“ (Dresing & Pehl, 2018, S. 36) gewährleistet wird.

Vor der Durchführung der Interviews wurde zunächst die deduktive Kategorienbildung vorgenommen (auch A priori oder konzeptgesteuerte Kategorienbildung genannt). Der Interviewleitfaden bildete dabei die Grundlage für die Etablierung der Kategorien (Kuckartz, 2018). Von Interesse war die Generierung von Daten, anhand derer nicht nur Rückschlüsse auf Sprecher- und Spracheinstellungen, sondern auch auf die Konstruktion von Sprecheridentitäten gezogen werden können. Nach der Interviewführung wurden dann im zweiten Schritt die induktiven (datengesteuerten) Kategorien benannt, die direkt am empirischen Datenmaterial gebildet wurden. Die Bildung der induktiven Kategorien erfolgte durch das Paraphrasieren und

Zusammenfassen des Materials, wobei durch Subsumtion und Selektion zunächst eine Reduktion auf Kernaussagen stattfand (Mayring, 2015), um die Vergleichbarkeit zwischen den Datensets zu ermöglichen. Beim Prozess der induktiven Kategorienbildung ließen sich die Äußerungen der Befragten gegenüber der deutschen Sprache in die folgenden vier Kategorien einteilen: (1) individuell-affektive Faktoren, (2) praktisch-wirtschaftlicher Nutzen, (3) potenzielle Hindernisse und (4) Die Zukunft des Deutschen in Kanada (s. Schaubild 1).

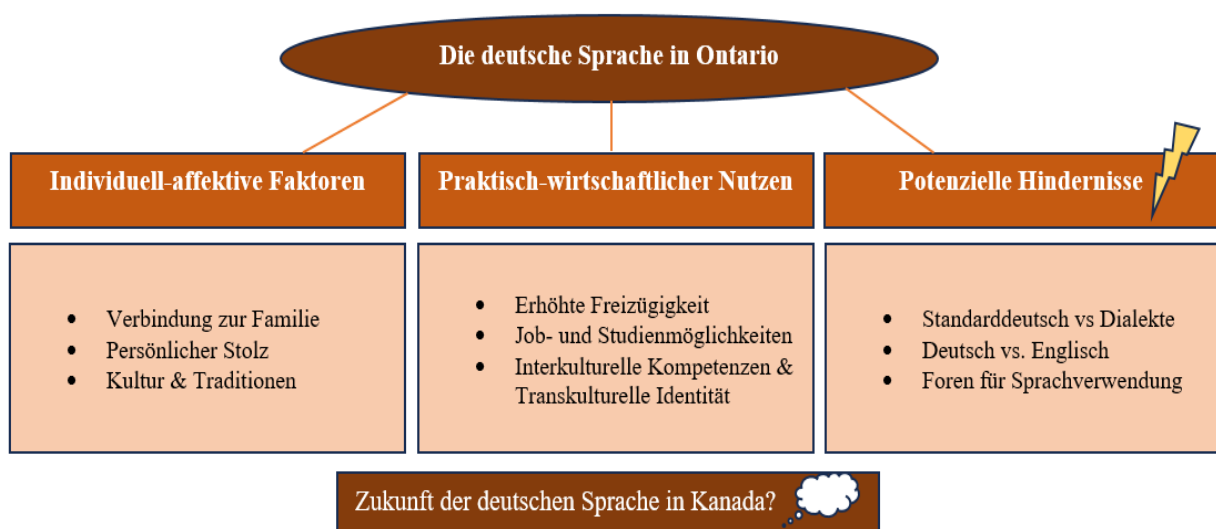


Schaubild 1: Induktive Kategorienbildung an den erhobenen Daten (eigene Entwicklung)

#### 4.2.2 Interaktionale Linguistik als Analysemethode

Nachdem das inhaltliche Sortieren der Daten abgeschlossen wurde, bedurfte es einer detaillierten Analyse der ausgewählten Transkriptausschnitte. In ihrem Artikel „Language attitudes in interaction“ stellen Liebscher & Dailey-O’Cain (2009) drei Stufen einer diskursbasierten Analyse von interaktionalen Daten vor. Bei der ersten Stufe handelt es sich um eine inhaltsbasierte Herangehensweise, bei der ein Korpus von Interaktionen nach direkten Spracheinstellungsäußerungen durchsucht und analysiert wird (S. 197). Die zweite Stufe bildet ein Turn-interner semantischer und pragmatischer Vorgang, bei dem nicht nur der Inhalt der Äußerungen, sondern auch die Struktur und Funktion einzelner Wörter sowie bestimmte

linguistische Kategorien berücksichtigt werden (S. 198). Den tiefgründigsten Zugang bietet die dritte Stufe in Form einer interaktionalen Analyse, wobei Methoden der Interaktionalen Linguistik und der Konversationsanalyse im Vordergrund stehen (S. 199). Bei der dritten Stufe ist auch die Annahme bedeutend, dass sich Spracheinstellungen nicht nur in den Äußerungen der Sprecher, sondern auch in den Reaktionen anderer Gesprächsteilnehmer auf den Sprecher und das Gesagte offenbaren (S. 217). Einige Jahre später erweitert Elena Rodgers (2017) die dreistufige Analysemethode von Liebscher und Dailey-O’Cain (2009) und stellt, angelehnt an Schiffrins *model of discourse coherence* (1987), eine fünfstufige Typologie mit den folgenden Ebenen vor: (1) topic-oriented, (2) linguistic, (3) cognitive, (4) interactional, (5) rhetorical. Der größte Unterschied zu Liebscher und Dailey-O’Cain (2009) liegt bei Rodgers in ihren Vorschlägen einer kognitiven und rhetorischen Typologie. Die kognitive Typologie beschreibt sie als „explor[ing] participants’ cognitive and epistemic moves including representation, management, and evaluation of knowledge and beliefs about language variation“ (2017, S. 86). Hierbei stehen vor allem sozio-kognitive Dimensionen zwischen den Gesprächsteilnehmern im Vordergrund. Rodgers Ansatz einer rhetorischen Analyse von Interaktionsdaten fokussiert sich hingegen „on the study of the structure, processes, functions, and propositional content of arguments in metalinguistic discourse“ (S. 88). Diese Herangehensweise stützt sich auf Rhetorik- und Argumentationstheorien, die einen Rahmen für das Verständnis, die Struktur und die Rolle eines Arguments in Diskursen vorgeben (S. 88).

Sowohl Liebscher und Dailey-O’Cain (2009) als auch Rodgers (2017) argumentieren, dass die Berücksichtigung mehrerer typologischer Herangehensweisen eine detailliertere und facettenreichere Analyse von interaktionalen Daten ermöglicht. Die Verwendung multipler Analyseansätze kann nicht nur einer unzureichenden und oberflächlichen Analyse entgegenwirken, sondern minimiert auch das Problem einer einseitigen Analyse, in der nur einzelne Besonderheiten in den Daten herausgegriffen werden (Antaki et al., 2003). Aus diesem



Grund werden die ausgewählten Exzerpte in dieser Arbeit unter Anwendung mehrerer dieser diskursbasierter Herangehensweisen (inhaltlich, linguistisch, strukturell) untersucht.

Die Grundlagen für diese Herangehensweisen entstammen der Interaktionalen Linguistik. Der Begriff der Interaktionalen Linguistik wurde Anfang der 2000er Jahre von Selting und Couper-Kuhlen (2000; 2001) geprägt und widmet sich der Untersuchung des Sprachgebrauchs in der sequenziell strukturierten, situationsgebundenen und kollaborativen, sozialen Interaktion. Die Interaktionale Linguistik ist ein interdisziplinäres Gebiet, das eng mit der Konversationsanalyse und der Anthropologischen Linguistik verknüpft ist: „Interaktionale Linguisten müssen sowohl gut ausgebildete Linguisten als auch gut ausgebildete Konversationsanalytiker sein“ (Selting & Couper-Kuhlen, 2000, S. 92). Die Interaktionale Linguistik kann folglich als eine Kombination aus linguistischen und strukturellen Analysen gesehen werden.

Für die Analyse interaktionaler Strukturen werden Ansätze aus der Konversationsanalyse angewendet, deren Ursprünge nicht in der Sprachwissenschaft, sondern in der Soziologie liegen. Die Konversationsanalyse beruht auf den Arbeiten von Emanuel Schegloff, Harold Garfinkel und Harvey Sacks aus den späten 1960er und frühen 1970er Jahren (Roark, 1986). Der Fokus der Konversationsanalyse liegt in erster Linie nicht auf dem Inhalt, sondern auf der Struktur. Es sind nicht nur Wörter, sondern auch die interaktionalen Strukturen selbst, die bedeutsam sind und Rückschlüsse über den Aufbau und die Abfolge von Redebeiträgen in der Interaktion zulassen. Die Konversationsanalyse beruht auf der Grundannahme, dass die menschliche Kommunikation auf einem von den Gesprächsteilnehmern kollaborativ und zeitlich präzise getaktetem System basiert (Enfield, 2017, Kap. 1). Die für die meisten Menschen unbewussten Regeln der Interaktion werden vor allem dann sichtbar, wenn von diesen Regeln und impliziten Normen in der Interaktion abgewichen wird (Enfield, 2017, Kap. 2). Typische Schwerpunkte in der konversationsanalytischen Forschung sind sequenzielle Strukturen, Turn-Taking, Reparaturen, Überlappungen, die Bedeutung von interaktionalen Partikeln (z.B. *oh*, *hm*, *mhm*, *hää*), Pausen, die Intonation, Betonung, Lautstärke und Geschwindigkeit des Gesagten. Die

multimodale Konversationsanalyse berücksichtigt neben den verbalen auch non-verbale Aspekte der Kommunikation, etwa die Bedeutung von Mimik (z.B. Blickrichtung des Sprechers) und Gestik (z.B. Handbewegungen).

Neben diesen konversationsanalytischen Aspekten widmet sich die Interaktionale Linguistik der Frage, wie Gesprächsteilnehmer mittels linguistischer Ressourcen soziale Akte diskursiv vollziehen (Imo & Lanwer, 2019). Der Hauptunterschied gegenüber einem rein konversationsanalytischen Vorgehen besteht hierbei in der sprachwissenschaftlichen Orientierung und dem daraus resultierenden Fokus auf Sprachstrukturen innerhalb der Interaktion (Selting & Couper-Kuhlen, 2000). Die Interaktionale Linguistik verfolgt das Ziel einer „konversationell-praktikenbasierte[n] Untersuchung des Formen- und Funktionsspektrums alltagsmündlicher [...] Kommunikation“ (Bücker, 2018, S. 49). Selting und Couper-Kuhlen (2000) schreiben der Interaktionalen Linguistik drei wesentliche Eigenschaften zu. Sie ist erstens deskriptiv- und funktional-linguistisch: „Sprachstrukturen einzelner Sprachen werden auf allen deskriptiven Ebenen als interaktionale Ressourcen untersucht, die die Gesprächsteilnehmenden in der sozialen Interaktion verwenden“ (S. 78). Zweitens agieren Interaktionale Linguisten sprachübergreifend und vergleichen Interaktionen in verschiedenen Sprachen miteinander. Der Geltungsbereich und die Vergleichbarkeit der ermittelten Ergebnisse sind also nicht durch eine Sprache beschränkt. Drittens ist die Interaktionale Linguistik allgemeinlinguistisch ausgelegt, d.h., dass alle Erkenntnisse, unabhängig davon, ob diese ein Resultat aus der Analyse einzelner Sprachen oder sprachvergleichenden Analysen sind, die Basis für eine übergreifende und universale Theorie bezüglich der Funktionsmechanismen der sozialen Interaktion bilden (S. 79).

## 5. Analyse

Die nachfolgende Analyse ist in die vier Kategorien gegliedert, die im Prozess der induktiven Kategorienbildung entstanden sind: (1) Individuell-affektive Faktoren, (2) Praktisch-wirtschaftlicher Nutzen, (3) Potenzielle Hindernisse und (4) Die Zukunft des Deutschen in Kanada (s. Schaubild 1). Mittels der im vorigen Kapitel beschriebenen Methode soll bei der Analyse und Diskussion der Ergebnisse der Übergang von einer lokal-situierten Analyse (Mikroebene) zu einer weitreichenderen Interpretation sozialer Bedeutungen (Makroebene) stattfinden. An dieser Stelle muss darauf hingewiesen werden, dass die Analyse von Einzelbeispielen unterschiedliche, manchmal auch konkurrierende Interpretationen zulässt.

### 5.1 Individuell-affektive Faktoren

Die Kategorie der individuell-affektiven Faktoren schließt Emotionen und Gefühlsassoziationen mit ein, die oft verbal schwierig zu beschreiben und im empirischen Sinne gar nicht, oder nur auf Umwegen gemessen werden können. Gefühle zu verbalisieren und dabei die passenden linguistischen Mittel zu finden, kann Schwierigkeiten verursachen, da sich Emotionen oft nicht auf rationalem oder logischem Wege erklären lassen. Nichtsdestotrotz verfügen Gefühle über einen signifikanten Einfluss auf unsere Wahrnehmungen und Einstellungen gegenüber bestimmten Sprachen. Für diese Kategorie der individuell-affektiven Faktoren wird Pavlenkos (2012) Definition von Emotionen zugrunde gelegt, wobei der Begriff nicht ausschließlich innere, somatische Zustände (z.B. Wut oder Liebe), sondern auch relationale Phänomene (z.B. Liebe für jemanden) umfasst. Der Verwendung von *emotion words* basiert auf *emotion concepts or categories*, welche als prototypische Skripte aufgefasst werden können, die Teil eines übergreifenden Glaubens- und Wertesystems sind und durch wiederholte Erfahrungen geformt werden (Pavlenko, 2012, S. 456).

Das erste Beispiel stammt aus dem Interview mit der 22-jährigen Marie Bauer und veranschaulicht, wie der Ausdruck von Gefühlen gegenüber Sprache aussehen kann.

### Beispiel 1: Deutschsprechen fühlt sich gut an

01 INT: meine erste frage wäre ob du lieber deutsch oder englisch sprichst  
02 und warum;  
03 MAR: ähm also ich finde dass es einfacher auf englisch ist für mich  
04 zu sprechen (0.2) aber (.) ich finde dass da irgendwas in meinem  
05 gehirn  
06 ((fasst sich mit beiden händen an den kopf))  
07 irgendwie (3.5)  
08 ((gestikuliert mit händen))  
09 i don't know it just fühlt sich gut an wenn ich deutsch spreche  
10 und ich kann das nicht so gut erklären auch nicht auf englisch

Die Frage der Interviewerin in Z. 1 beantwortet Marie zunächst mit einer Gegenüberstellung der deutschen und englischen Sprache basierend auf deren empfundenem Schwierigkeitsgrad: „ich finde dass es einfacher auf englisch ist für mich zu sprechen“ (Z. 3f.). Man könnte hier annehmen, dass Marie lieber Englisch spricht, da es für sie weniger Aufwand erfordert und dadurch alltagstauglicher ist. In Z. 4 leitet sie hingegen mit der Konjunktion „aber“ eine Einschränkung dieses ersten Teilsatzes ein. Obwohl es ihr im Vergleich zum Englischen schwieriger fällt Deutsch zu sprechen, fühlt sich Deutschsprechen dennoch „gut“ für sie an: „i don't know it just fühlt sich gut an wenn ich deutsch spreche“ (Z. 9). Marie verwendet hier das subjektive Empfindungsverb „fühlen“ und macht dadurch auf linguistischer Ebene eindeutig erkenntlich, dass sie ein Gefühl beschreibt. Dass sie Formulierungsschwierigkeiten beim Beschreiben dieses Gefühls hat, wird durch die sehr lange Pause von 3,5 Sekunden und durch ihr non-verbales Gestikulieren indiziert. Auch auf der verbalen Ebene verweist sie mit den Worten „irgendwas“ (Z.4) und „irgendwie“ (Z. 7) sowie mit dem Code-Switching ins Englische „i don't know“ (Z. 9) auf ein Ausdrucksproblem. Ihre Charakterisierung des Gefühls mit dem positiven, aber sehr allgemeinen und unspezifischen Adjektiv „gut“ deutet ebenfalls auf die Schwierigkeit der adäquaten Wortwahl hin. In Z. 10 expliziert Marie schließlich selbst, dass sie das Gefühl kognitiv nicht richtig begründen kann: „ich kann das nicht so gut erklären auch nicht auf englisch“. Mit dem Hinweis „auch nicht auf englisch“ betont Marie, dass ihr die genaue

Schilderung und Erklärung für dieses „gute“ Gefühl nicht aufgrund eines Mangels an Deutschkenntnissen schwerfällt, sondern es sich grundsätzlich und sprachenunabhängig um ein Problem der sprachlichen Artikulation handelt. Obwohl für Marie die Beschreibung des Gefühls in diesem Ausschnitt eine Herausforderung darstellt, wird an diesem konkreten Beispiel dennoch deutlich, dass positive Gefühle (Deutschsprechen fühlt sich gut an) potenziell demotivierenden Faktoren (erhöhter Schwierigkeitsgrad des Deutschen) entgegenwirken können.

Das zweite Beispiel stammt ebenfalls aus dem Interview mit Marie. Vor dem Beginn des nachfolgenden Transkriptausschnittes berichtet Marie von vergangenen Aufenthalten in Deutschland und erzählt von ihrem Besuch auf einem deutschen Bio-Bauernhof, der ihr sehr gefallen hat. Die Interviewerin fasst in Z. 1 Maries vorangegangene Erzählung zusammen.

### **Beispiel 2: Ich wollte nicht die Sprache total verlieren**

01 INT: das war also eine erfahrung die dir gefallen hat damals in  
02 deutschland  
03 MAR: ja ne ich (0.3) also ich hatte nur eine großmutter als ich  
04 aufgewachsen bin weil alle meine andere großeltern waren  
05 verstorben und ich hatte nicht so eine gute beziehung mit  
06 meiner großmutter weil sie halt durch den zweiten weltkrieg  
07 gelebt und sie war ein bisschen zu hart für mich (.)  
08 und (0.2) ich (0.3) ich also für mehrere jahren wollte ich nicht  
09 mehr deutsch kennen oder deutsch sprechen (0.2) weil ich so  
10 eine schlechte beziehung mit ihr hatte aber dann ist sie  
11 gestorben und dann like (0.2) wollte ich nicht so böse sein und  
12 wollte ich ich wollte nicht die sprache total verlieren weil ich  
13 (.)°like (.) angry war° böse war und diese erfahrung war  
14 sehr wichtig für mich weil (0.5)  
15 ((seufzt))  
16 ich würde sagen dass es (.) like (.) mein perspektiv für deutsch  
17 und deutschland vergrößert hat,  
18 ((gestikuliert mit Händen))  
19 und meine beziehung zu deutschland muss nicht unbedingt meine  
20 familie sein es kann auch andere sachen und andere leute sein und  
21 (.) ja (0.3) das war sehr (.)  
22 INT: das ist interessant also zum damaligen zeitpunkt weil du eine

23 schlechte beziehung zu einer person hattest die deutsch spricht  
24 (.) hat das hast du das sozusagen übertragen? ist das richtig,  
25 auf die deutsche sprache dass du eine zeit lang nicht(.) wirklich  
26 die motivation hattest die sprache zu sprechen,  
27 MAR: ja und meine beziehung mit ihr war auch (.) like (.) like she  
28 insulted my german one time, (.) and i was just like warum?  
29 warum soll ich diese sprache noch sprechen wenn sie versteht  
30 nicht dass ich (0.2) versuche deutsch zu sprechen

Unmittelbar zu Beginn dieses Beispiels fällt auf, dass Maries sehr langer Redebeitrag in Z. 3f. keine Antwort auf eine zuvor gestellte Frage der Interviewerin ist. Es handelt sich stattdessen aus sequenzieller Sicht um einen Teilnehmer-initiierten Gesprächsbeitrag (*participant-initiated turn*). Grundsätzlich gilt aufgrund der inhärenten Struktur von Interviews, dass die Fragen eines Interviewers insofern einschränkend sein können, als die interviewten Personen versuchen ihre Antworten auf die Ausgangsfragen abzustimmen und so zielgerichtet wie möglich zu geben. Dies kann zur Folge haben, dass die Befragten auch wirklich nur das erzählen, was explizit gefragt wurde, weswegen spannende Redebeiträge womöglich gar nicht formuliert werden. Dies geschieht in diesem Beispiel allerdings nicht, denn Marie leitet ihre Erzählung unaufgefordert ein. Sie liefert ihre Erzählung nicht, weil sie mit einer vorangegangenen Frage der Interviewerin dazu aufgefordert wurde, sondern weil sie an dieser Stelle selbst die Schilderung ihrer Erfahrung für wichtig und notwendig, zumindest aber für erzählwürdig hält. Bevor dieses Transkriptbeispiel in Z. 1 beginnt, hat Marie im vorigen Verlauf des Interviews nur positive Dinge über ihren Bezug zu Deutschland und zur deutschen Sprache erzählt. Es scheint, als wäre es Marie an dieser Stelle im Interview wichtig ihr Verhältnis zum Deutschen nicht ausschließlich positiv darzustellen, sondern ihre Haltung differenzierter, auch unter Einbezug negativer Erfahrungen, zu schildern. Zum ersten Mal im Interview beschreibt sie hier ab Z. 3 ein negatives Erlebnis, nämlich die von negativen Emotionen geprägte Beziehung zu ihrer deutschen Großmutter. Neben der Charakterisierung der Beziehung als „nicht so gut“ (Z. 5), beschreibt sie ihre Großmutter in Z. 7 mit dem Adjektiv „hart“. Laut dem *Linguistic*

*Category Model* von Fiedler & Kurzenhäuser (2000) sind Adjektive hoch interpretativ, abstrakt und implizieren eine dauerhafte Disposition (z.B. Eine Person ist nett/ehrlich/gemein etc.). Mit der Verwendung des Adjektivs „hart“ charakterisiert Marie ihre Großmutter als gefühlskalte Person, schreibt ihr diese dispositionelle Eigenschaft allgemeingültig zu und definiert ihre Großmutter in der Interviewsituation ausschließlich über dieser Charaktereigenschaft. Erst in Z. 25 beschreibt Marie eine konkrete Handlung ihrer Großmutter, die sie besonders schlecht in Erinnerung hat: „she insulted my german one time, (.) and i was just like warum? warum soll ich diese sprache noch sprechen wenn sie versteht nicht dass ich (0.2) versuche deutsch zu sprechen“. Marie schildert hier die konkrete Handlung ihrer Großmutter mit dem interpretativen Handlungsverb „insult“ (beleidigen, beschimpfen). Laut dem *Linguistic Category Model* (Fiedler & Kurzenhäuser, 2000) kann die beschriebene Handlung wie folgt dargestellt werden: Die Großmutter (Subjekt) beleidigt (interpretatives Handlungsverb) Maries Deutschkenntnisse (Objekt). Interpretative Handlungsverben verweisen auf singuläre Verhaltensepisoden mit einer konkreten Situationsreferenz („she insulted my german **one time**“), sind interpretativ und wertend (insult = höchst negativ), implizieren eine kausale Kontrolle beim Subjekt (Großmutter hat die Macht zu beleidigen), die folglich eine Emotion beim Objekt auslöst (vgl. Fiedler & Kurzenhäuser, 2000). Die Emotion, die die Beleidigung der Großmutter bei Marie auslöst, beschreibt Marie hier zwar nicht explizit, jedoch schildert sie ihre Reaktion auf die Beleidigung „warum soll ich diese sprache noch sprechen“ (Z. 29). Dass Marie aufgrund des schlechten Verhältnisses zu ihrer Großmutter nicht nur eine demotivierte Haltung dem Deutschen gegenüber eingenommen hat, sondern in der Praxis sogar ganz aufgehört hat Deutsch zu sprechen, verdeutlicht sie in Z. 8, indem sie eine kausale Beziehung herstellt: „für mehrere jahre wollte ich nicht mehr deutsch kennen oder deutsch sprechen (.) **weil** ich so eine schlechte beziehung mit ihr hatte“ (Z. 8f.). Im Rahmen einer Studie hat Riehl (2000) Folgendes festgestellt: „Spracheinstellungen überlappen sich oft mit Einstellungen gegenüber den Sprechern“ (S. 158). Dieses Phänomen spiegelt sich auch in diesem konkreten Beispiel wider,

denn Marie überträgt die negativen Gefühle gegenüber ihrer deutschsprachigen Großmutter auf die deutsche Sprache. Diese auf die deutsche Sprache transferierten emotionalen Assoziationen hatten auch eine unmittelbare Auswirkung auf Maries alltäglichen deutschen Sprachgebrauch, denn sie wollte zum damaligen Zeitpunkt mehrere Jahre lang nichts mehr mit der deutschen Sprache zu tun haben (vgl. Z. 8f.). Hier wird also eine direkte Verbindung zwischen der Evaluierung eines Sprechers und den daraus abgeleiteten Spracheinstellungen erkenntlich: „Sympathie vs Antipathie gegenüber Sprechern einer bestimmten Varietät oder der Atmosphäre, in der die Varietät gesprochen wird, ziehen nach der Meinung der Sprecher auch Einstellungen gegenüber dieser Sprachform mit sich“ (Riehl, 2000, S. 148).

Erst nach dem Tod ihrer Großmutter konnte Marie schließlich ihre negative Einstellung gegenüber dem Deutschen ablegen: „aber dann ist sie gestorben und dann like (0.2) wollte ich nicht so böse sein und wollte ich ich wollte nicht die sprache total verlieren“ (Z. 10f.). Marie reflektiert hier, dass ihre damaligen negativen Emotionen eine Gefahr für den Erhalt der deutschen Sprache in ihrem Leben dargestellt haben und sie deshalb ihre Einstellung ändern musste, um die Sprache nicht „total [zu] verlieren“.

Interessant an diesem Transkriptausschnitt sind die Beispiele des Code-Switchings (CS). Marie produziert mehrmals das englische Füllwort „like“, das in diesem Beispiel an zwei konkreten Stellen als „Trigger“ für die nachfolgende Produktion englischer Wörter fungiert. Im ersten Fall baut Marie in Z. 12f. in ihren deutschen Satz zunächst ein „like“ und dann ein weiteres englisches Wort ein: „ich wollte nicht die sprache total verlieren weil ich (.) °like angry war° böse war und diese erfahrung war sehr wichtig für mich“ (Z. 12f.). Diese Form des CS wird als *insertion* bezeichnet, wobei ein Wort einer Sprache in die grammatische Struktur einer anderen Sprache (Matrixsprache) eingebettet wird (Muysken, 2000). Auffällig ist, dass Marie nach dem englischen Wort „angry“ ein ebenfalls negatives, in seiner Bedeutung ähnliches deutsches Adjektiv („böse“) hinterherschleibt. Dies könnte darauf hindeuten, dass Marie die korrespondierende deutsche Übersetzung des englischen Wortes „angry“ (wütend, verärgert)



fehlt, sie deswegen das englische Wort „angry“ produziert und anschließend das deutsche Adjektiv „böse“ als Wort mit einer ähnlichen Bedeutung nachliefert. Im zweiten CS-Fall baut Marie in den deutschen Satz eine längere englische Passage ein, die sie mit einem doppelten „like (.) like“ einleitet und dann mit einem „like“ abschließt: „meine beziehung mit ihr war auch (.) like (.) like she insulted my german one time (.) and i was just like warum? warum soll ich noch deutsch sprechen“ (Z. 27f.). Innerhalb dieses einen Satzes wechselt Marie zwischen der deutschen und englischen grammatischen Struktur, was als *alternation* bezeichnet wird (Muysken, 2000). Da Marie hier von einer höchst emotionalen Erfahrung berichtet, liegt die Vermutung nahe, dass das Code-Switching mit dem Ausdruck dieser Emotion zusammenhängt. Laut der *cognitive control perspective* können stark erregende Emotionen bei bilingualen Sprechern den Kontrollmechanismus für die Selektion einer bestimmten Sprache einschränken (vgl. Tottenham et al., 2011), was insbesondere in Verbindung mit negativen Gefühlen der Fall ist. Laut dieser Theorie können vor allem negative Gefühle eine hemmende Wirkung auf die Sprachselektion bilingualer Sprecher haben, weswegen es in solchen Situationen häufig zum Code-Switching kommt. Eine andere Erklärung liefert die *emotion regulation perspective*, die besagt, dass bilinguale Sprecher häufig in ihre L1 wechseln, um intensivere Emotionen auszudrücken, was auch als *up-regulation* bezeichnet wird (Williams et al., 2020). Das häufige Wechseln von der L2 in die L1 bei der Schilderung negativer Emotionen bestätigt auch die Studie von Williams et al. (2020): „negative facial emotion predicted higher subsequent CS [...] with stronger associations for the L2 → L1 direction“ (S. 830).

Marie zeigt im weiteren Verlauf dieses Transkriptausschnittes ein hohes Maß an Selbstreflexion und beschreibt ihre Erfahrung als einen wichtigen Wendepunkt: „diese erfahrung war sehr wichtig für mich weil (0.5) ich würde sagen dass es (.) like (.) mein perspektiv für deutsch und deutschland vergrößert hat“ (Z. 13f.). Dieser Perspektivenwechsel nach dem Tod ihrer Großmutter hatte nicht nur einer Veränderung ihres deutschen Sprachgebrauchs zur Folge, sondern veränderte zeitgleich auch ihre Auffassung von Deutschland, was eine enge

Verwobenheit von Sprache und Land suggeriert. Maries anschließende Äußerung in Z. 19f. gibt zu erkennen, dass sie bis zum Zeitpunkt dieses Perspektivenwechsels die deutsche Sprache ausschließlich im familiären Raum verortet hat: „meine beziehung zu deutschland muss nicht unbedingt meine familie sein es kann auch andere sachen und andere leute sein“ (Z. 19f.). Erst durch den Verlust ihrer Beziehung zu ihrer Großmutter und dem daraus resultierenden Perspektivenwechsel hat Marie gelernt, dass das Deutsche über ihre Großmutter und über ihre Familie hinausgehen kann. Sie beschreibt hier eine Expansion in Bezug auf die räumliche Verortung der deutschen Sprache, die sie nun nicht mehr länger ausschließlich auf den familiären Raum beschränkt sieht.

Das nächste Beispiel stammt aus dem Interview mit dem 25-jährigen Max Springer, der dreisprachig (Deutsch, Spanisch, Englisch) aufgewachsen ist. Er gibt an im Alltag mit seiner Mutter Spanisch und mit seinem Vater überwiegend Deutsch zu sprechen.

### **Beispiel 3: It makes me feel more connected**

01 INT: warum sprichst du deutsch? also du hast schon erwähnt weil dein  
02 vater deutscher ist (.) ist das der einzige grund,  
03 MAX: ich mein das ist ein ganz wichtiger grund ja ((lächelt))  
04 aber ich glaube nicht das einzige (.) es ist wichtig für mich ähm  
05 deutsch zu lernen und spanisch zu lernen weil (0.3)  
06 >ich weiß nicht< es macht mich (0.5)  
07 ((kreisende Blickbewegung erst nach oben dann nach links))  
08 how can i say it in german ä:hm  
09 ((gestikuliert mit linker hand))  
10 it makes me feel more connected to my: parents and my grandparents  
11 ähm so deshalb werde ich auch deutsch weiter lernen zum beispiel  
12 dass it helps me feel more connected to my country and to my  
13 family  
14 INT: okay also diese verbindung ist dann ein aspekt gibt es auch noch  
15 andere emotionen die du mit der deutschen sprache verbindest;  
16 MAX: ähm (0.5) gute frage äh weiß nicht genau ((lacht)) i think for  
17 me it's also a point of personal pride to be able to say i speak  
18 my own country's language

Ähnlich wie bei Marie im vorigen Beispiel werden auch hier gewisse Formulierungsschwierigkeiten bei der Verbalisierung eines Gefühls sichtbar. Nach der Produktion des ersten Teilsatzes „es ist wichtig für mich ähm deutsch zu lernen und spanisch zu lernen weil“ (Z. 4f.), stockt die Fortführung des Satzes zunächst durch eine kurze Pause und den schnell gesprochenen Einschub von „ich weiß nicht“ (Z. 6). Max versucht dann in Z. 6 den Satz mit „es macht mich“ fortzuführen, deutet jedoch bereits non-verbal mit einer kreisenden Blickbewegung an, dass er auf der Suche nach einer passenden Formulierung ist. In Z. 8 wechselt Max vom Deutschen ins Englische und kommentiert seinen Prozess des Nachdenkens mit „how can i say it in german“ und gestikuliert dabei mit seiner linken Hand. Max weist mit dieser Äußerung explizit darauf hin, dass die Formulierungsproblematik auf einem sprachlichen Problem mit dem Deutschen beruht. Dies macht er auch dadurch erkennbar, dass er in Z. 10f. die Ausgangsfrage auf Englisch problemlos beantworten kann: „it makes me feel more connected to my parents and my grandparents“. Indem Max in der Lage ist mit seinen Eltern und Großeltern jeweils deren eigene Muttersprache zu sprechen, eröffnet sich ihm die Möglichkeit eine innigere und intimere Verbindung aufzubauen („it makes me feel **more** connected“). Max charakterisiert hier seine Sprachfähigkeiten als wichtiges Mittel der Identitätskonstruktion, da er aufgrund seiner familiären Verwurzelung und dem Sprechen dieser Sprachen tiefgründigere Verbindungen aufbauen kann. Für wie wichtig Max diese Verbindung hält und welche Konsequenz er daraus ableitet, verdeutlicht er in Z. 11: „deshalb werde ich auch deutsch weiter lernen“. Mit dem Konjunkionaladverb „deshalb“ signalisiert Max, dass er dieses Gefühl einer innigen Verbindung, die er durch die Beherrschung der deutschen Sprache erlangt hat, als Motivation und Grund sieht seine deutschen Sprachkenntnisse auch in Zukunft weiter auszubauen. Während Max das Gefühl einer tieferen Verbindung zunächst in Bezug auf seine Familie beschreibt („my parents and my grandparents“), vergrößert er die Reichweite dieser Verbindung in Z. 12 auch auf das Land („my country“). Die Gefühle, die Max hier in Verbindung mit der deutschen Sprache beschreibt, sind subjektiv und auf ihn als Individuum

begrenzt, was nicht zuletzt durch die hohe Anzahl der Reflexiv- und Possessivpronomina kenntlich gemacht wird.“ It makes **me** feel more connected to **my** parents and **my** grandparents [...] to **my** country and to **my** family“.

In Z. 14 fragt die Interviewerin Max explizit nach weiteren Emotionen, die er mit der deutschen Sprache assoziiert. Dass Max mit dieser Frage etwas überfordert ist, deutet er in Z. 16 mit dem gedehnten Partikel „äh:m“, mit der Pause von 0,5 Sekunden und dem Kommentar „gute frage weiß nicht genau“ an. Trotz dieses anfänglichen Zögerns liefert Max schließlich eine Antwort, die er wieder auf Englisch formuliert: „i think for me it’s also a point of personal pride to be able to say i speak my own country’s language“ (Z. 16f.). Mit dieser Aussage positioniert sich Max trotz seiner kanadischen Sozialisierung als ein zugehöriges Mitglied Deutschlands, was er mit der Formulierung „**my own** country’s language“ betont. Er assoziiert das Land durch das Possessivpronomen „my“ unmittelbar mit sich selbst und individualisiert und intensiviert diese Zugehörigkeit ferner mit dem Adjektiv „own“. Es ist nicht nur das Land seines Vaters, sondern unmittelbar "sein" Land. Mit dieser Äußerung impliziert Max, dass man trotz einer physischen Distanz Teil eines Landes und Teil einer Gemeinschaft sein kann. Max spricht in Z. 16 außerdem das Gefühl des persönlichen Stolzes an, was von zentraler Bedeutung für seine Spracheinstellung ist. Dass man ein Gefühl des Stolzes verspürt, wenn man die Sprache seines Landes beherrscht, formuliert Max hier abstrahiert als eine Art generische Grundlogik. Die Sprache des eigenen Landes sprechen zu können ist eine Frage des Stolzes und hat etwas mit Würde und einem gewissen Patriotismus zu tun.

Wie in Beispiel 2 sind auch in diesem Beispiel die Code-Switches interessant. Im Vergleich zum Rest des Interviews mit Max Springer zeichnet sich dieser Transkriptausschnitt durch besonders reges Code-Switching aus, das sogar Satz-intern stattfindet (vgl. Z. 12). Über den genauen Grund kann zwar nur spekuliert werden, jedoch liegt auch hier die Vermutung nahe, dass das Code-Switching mit dem abstrakten Gesprächsthema der Verbalisierung von Emotionen zusammenhängt.

Das letzte Beispiel in der Kategorie der individuell-affektiven Faktoren stammt aus dem Interview mit Conrad Bauer (58) und Sharon Bauer (58) und fokussiert sich auf die Folgen des Zweiten Weltkriegs in Bezug auf die deutsche Sprache und Identität. Conrad und Sharons Eltern sind in den 1950er und 60er Jahren nach Kanada emigriert. Während sowohl Conrad als auch Sharon in ihrer Kindheit beide Deutsch gesprochen haben, sprechen ihre eigenen Kinder Nina und Tom, die ebenfalls im Rahmen dieser Arbeit interviewt wurden, ausschließlich Englisch. Im nachfolgenden Transkriptausschnitt sucht Conrad nach Gründen, warum das Deutsche in Kanada eine schwindende Tendenz aufweist.

#### **Beispiel 4: You're almost afraid to admit that you're German**

01 CON: i don't know why it seems easier for greeks and italians and some  
 02 of the other (0.2) language groups to maintain it but for germans  
 03 (.) it doesn't seem to be and i don't know if it's a stigma  
 04 because of the war  
 05 ((SHA nods))  
 06 because there's so much in the media negative anti-german  
 07 sentiment because of the war that you're almost afraid to=  
 08 SHA: =admit that you're german  
 09 CON: admit that you're german to speak german out loud

Conrad beschreibt in Z. 1f. zunächst, dass Deutsche im Vergleich zu anderen Einwanderergruppen ihre Herkunftssprache schnell aufgeben, was zu Beginn dieser Arbeit bereits mit Bezug auf mehrere Studien mit Deutsch-Kanadiern festgestellt wurde (vgl. Isajiw, 1979; Stadler, 1984; Prokop, 1998; 1990). Conrad spekuliert über mögliche Gründe für dieses Phänomen und thematisiert dabei das mit dem zweiten Weltkrieg verbundene Stigma gegenüber Deutschen. Seine Frau Sharon bestätigt diese Hypothese in Z. 5 non-verbal mit ihrem Nicken. In Z. 8 übernimmt Sharon kurzzeitig das Rederecht, indem sie Conrads Redebeitrag ergänzt und abschließt („=admit that you're german“). Sharon übernimmt das Rederecht hier mitten in Conrads Satz innerhalb einer *turn constructional unit* (TCU) und somit nicht an einem in der Interaktion typischem *transition relevant place* (TRP) (vgl. Sacks et al., 1974). Sharons Redebeitrag könnte an dieser Stelle als eine Unterbrechung oder ein Verstoß gegen die

Interaktionsnorm des geregelten Sprecherwechsels gesehen werden, da Rederechte in der Regel erst am Ende einer TCU vom Sprecher abgegeben bzw. von anderen Gesprächsteilnehmern aufgegriffen werden. Sharons Turn erfüllt in Z. 8 jedoch einen kommunikativen Zweck, nämlich den der Kollaboration. Sharons Turn spiegelt sowohl *alignment* als auch *affiliation* wider. Diese beiden Begriffe werden in der Konversationsanalyse in der Regel zusammen verwendet, unterscheiden sich jedoch in einem wesentlichen Faktor. *Alignment* bezieht sich auf die Kooperation des Sprechers auf struktureller Ebene, während *affiliation* auf der inhaltlichen Ebene stattfindet und sich auf die Einstellung des Sprechers bezieht, die durch das Gesagte ausgedrückt wird (vgl. Stivers et al., 2011). Mit ihrem Redebeitrag signalisiert Sharon zum einen *alignment* auf der strukturellen Ebene, da ihr Turn Conrads Turn in Z. 7 grammatikalisch perfekt ergänzt. Zum anderen drückt sie auf der inhaltlichen Ebene *affiliation* aus, da sie das Ende von Conrads Satz antizipiert und sie durch die Vervollständigung des Satzes seine Haltung bestätigt. Dass Sharons Übernahme des Rederechts an dieser Stelle eine rein kooperative Funktion erfüllt, lässt sich auch daran erkennen, dass sie lediglich Conrads Satz vervollständigt und anschließend nicht selbst widerspricht. Bei Sharons Turn in Z. 8 handelt es sich folglich nur um eine kurze Einschubsequenz, nach der Conrad sein Rederecht wieder ergreift und seinen Redebeitrag weiterführt. In Z. 9 wiederholt Conrad schließlich Sharons Turn aus Z. 8 (*take-up*) und fordert damit seine Position als Sprecher zurück. Er erweitert Sharons Turn („admit that you’re german“), indem er auch den sprachlichen Aspekt im Zusammenhang mit dem Angst- und Schamgefühl Deutsch-Kanadier nach dem Zweiten Weltkrieg erwähnt („to speak german out loud“). Conrad spricht hier das weit verbreitete Phänomen an, dass viele deutschsprachige Einwanderer nach dem Zweiten Weltkrieg aufgrund des Stigmas und der Befürchtung vor Ausgrenzung ihre Identität und Sprache in der Öffentlichkeit verdeckt gehalten haben. Dies hatte zur Folge, dass damals viele deutschsprachige Einwanderer entweder nur im privaten Raum, oder gar nicht mehr Deutsch gesprochen haben. Zu einem späteren Zeitpunkt im Interview offenbart Sharon, dass ihre Eltern bei der Einwanderung nach Kanada eine

Verurteilung und Benachteiligung aufgrund ihrer deutschen Herkunft vermeiden wollten und sie Sharon deswegen bei ihrer Geburt bewusst keinen deutschen Namen gegeben haben: „My name is Sharon because my parents wanted it anglicized“.

Dieser Auszug verdeutlicht die Verortung einer transnationalen Identität deutschsprachiger Einwanderer in Kanada entlang eines Raum-Zeit-Kontinuums. Die Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg und die damals zirkulierenden öffentlichen Diskurse schränkten die Schaffung eines deutschen Raumes in Kanada maßgeblich ein (im Sinne von *German space*, vgl. Liebscher & Dailey O’Cain, 2013). Dies hatte sowohl einen starken Rückgang des deutschen Sprachgebrauchs als auch eine Einschränkung des Ausdrucks einer deutschen Identität zur Folge. Hieran wird deutlich, dass historische Ereignisse und die damit verbundenen sozialen Rahmenbedingungen einen erheblichen Einfluss darauf haben, wie bestimmte Personen ihre individuellen und Gruppenidentitäten formen und ausleben. Dass die Konsequenzen solcher Ereignisse immer in den zeitlichen Kontext eingeordnet werden müssen, ist dabei unabdingbar. Personen, die vor dem Ersten Weltkrieg, während des Zweiten Weltkriegs, oder erst in den vergangenen zehn Jahren nach Kanada ausgewandert sind, finden jeweils völlig unterschiedliche soziale, politische und wirtschaftliche Rahmenbedingungen vor. Es sind nicht nur rein persönliche Entscheidungen und Einstellungen, die die Positionierung, Identität und den Sprachgebrauch eines Einwanderers bestimmen, sondern auch die vor Ort herrschenden Bedingungen im Gastland: „Movement of people across space is therefore never a move across empty spaces. The spaces are always someone’s space, and they are filled with norms, expectations, conceptions of what counts as proper and normal (indexical) language use and what does not count as such.“ (Blommaert, 2010, S. 5). Während des Zweiten Weltkriegs waren es sowohl die politischen Entscheidungen der kanadischen Regierung die Einwanderung aus Deutschland zu begrenzen (Prokop, 1990, S. 23-24) als auch die negativ konnotierten öffentlichen Diskurse sowie die Ablehnung gegenüber Deutschland, die einen limitierenden

Effekt auf die Selbstidentifikation und den deutschen Sprachgebrauch deutschsprachiger Einwanderer in Kanada hatten.

## 5.2 Praktisch-wirtschaftlicher Nutzen

Wie die Befragten der deutschen Sprache gegenüberstehen und die Einstellungen, die sie dabei implizit und explizit äußern, hängen in hohem Maße damit zusammen, welchen praktisch-wirtschaftlichen Nutzen sie in der deutschen Sprache sehen. In diesem Unterkapitel werden Transkriptausschnitte vorgestellt, in denen sich die Befragten überwiegend über wirtschaftliche Vorteile im Zusammenhang mit Deutschkenntnissen äußern. Während die vorige Kategorie der individuell-affektiven Faktoren sehr persönliche und höchst subjektive Schilderungen der Befragten beleuchtet hat, gibt es in der Kategorie des praktisch-wirtschaftlichen Nutzens große Überschneidungen zwischen den Äußerungen der Befragten. Die folgenden drei Beispiele zeigen die Äußerungen der Eltern bezüglich der Möglichkeit ihrer Kinder zukünftig in Deutschland leben und arbeiten zu können (Beispiel 5a: Renate Lewandoski, 5b: Hans Springer, 5c: Thomas und Angelika Maier).

### Beispiel 5 a: Sprache ist auf jeden Fall ein Pluspunkt

01     REN:   jetzt hat er ((sohn peter)) vielleicht die **möglichkeit** mal in  
02           deutschland zu studieren je nachdem also wir werden °sehen  
03           einfach° (0.3) aber sprache ist auf jeden fall ein (.) pluspunkt  
04           egal welchen beruf er hat und eigentlich auch relativ ega:l (.)  
05           ob er das super perfekt spricht oder nur so einigermaßen also ich  
06           bin mir sicher wenn er jetzt nach deutschland kommt und arbeiten  
07           muss mit der sprache das geht dann so schnell das steckt in den  
08           kindern so tief drin

### Beispiel 5 b: Der Strauß der Möglichkeiten

01     HAN:   zumindest hat er ((sohn max)) die **möglichkeit** und **alternative** in  
02           kanada zu arbeiten was er macht (0.2) er könnte mit seinem  
03           kanadischen pass in den usa arbeiten er könnte mit seinem  
04           deutschen pass in der gesamten eu arbeiten wenn er denn wollte  
05           äh der strauß der alternativen der strauß der **möglichkeiten** (.)  
06           ist eigentlich ja schon recht gut und das freut mich für ihn  
07           welche **alternative** er dann einschlägt auf lange sicht muss man



### Beispiel 5 c: Eine Option für die Zukunft

- 01 THO: sie ((tochter marie)) spielt jetzt mit dem gedanken auch mal ein  
 02 jahr in deutschland zu studieren zum beispiel also das sind so  
 03 sachen die (.) ähm (.) ja dass sie halt eben ihr eigenes  
 04 verhältnis sozusagen da entwickelt dass sie da eben sieht was es  
 05 für **möglichkeiten** gibt die sie hier nicht unbedingt hat und dass  
 06 sie das eben so für sich persönlich auch als bereicherung  
 07 empfindet und (0.2) mal sehen wie sich das weiterentwickelt man  
 08 (.) möchte halt in dem sinne eine **option** für die zukunft sozusagen  
 09 geben das ist und das heißt natürlich auch dass es sein kann dass  
 10 es zu nichts führt aber manchmal ist es schön dass man weiß dass  
 11 man sie hat
- 12 ANG: und wir haben auch alle drei deutsche pässe marie hat auch als  
 13 baby einen deutschen pass bekommen undso ist das ganz praktisch
- 14 THO: das heißt sie könnte jetzt in europa auch arbeiten in der  
 15 europäischen union

Diese drei Exzerpte verdeutlichen, dass die Freiheit zu entscheiden, wo man später leben und arbeiten möchte, von den Eltern der drei deutschsprachigen Familien sehr hochgeschätzt wird. Bei allen drei Beispielen steht nicht im Vordergrund, ob das Kind tatsächlich zukünftig in Deutschland leben wird, sondern allein, dass sie die Möglichkeit hierzu haben (s. fett markierte Hervorhebungen in den Transkripten). Die Eltern sehen die Vermittlung der deutschen Sprache als eine grundlegende Komponente, die die Freizügigkeit und Entscheidungsfreiheit ihrer Kinder im Hinblick auf die Zukunft erhöht. Neben der Option zukünftig auch in Deutschland leben zu können, spricht Renate Lewandowski in Beispiel 5a auch von dem generellen Vorteil einer zusätzlichen Sprache im Berufskontext (Z. 3f.) und charakterisiert die deutschen Sprachkenntnisse ihres Sohnes dabei als wertvolles Wirtschaftsgut (*commodity*). Sowohl Hans Springer in Beispiel 5b (Z. 3f.) als auch Thomas und Angelika Maier in Beispiel 5c (Z.12f. & 14f.) erwähnen außerdem den Nutzen des deutschen Passes, der ihren Kindern auf juristischer und verwaltungstechnischer Ebene den Zugang zu Deutschland und der EU wesentlich erleichtert. Im Zusammenhang mit den deutschen Sprachkenntnissen ist Renates Äußerung in

Beispiel 5a interessant: „eigentlich auch relativ egal (.) ob er das super perfekt spricht oder nur so einigermaßen also ich bin mir sicher wenn er jetzt nach deutschland kommt und arbeiten muss mit der sprache das geht dann so schnell das steckt in den kindern so tief drin“ (Z. 4f.). Renate formuliert hier die Ansicht, dass perfekte Deutschkenntnisse vor der Übersiedlung nach Deutschland nicht unbedingt notwendig sind, da diese vor Ort in der praktischen Anwendung sehr schnell erlernt werden können. Renates Erklärung hierfür („das steckt in den kindern so tief drin“) ist in zweierlei Hinsicht spannend. Zum einen beschreibt sie diese Fähigkeit als eine abstrakte und inhärente Eigenschaft (in jemandem drinstecken) und zum anderen schreibt sie diese Fähigkeit explizit und verallgemeinernd „den kindern“ zu. Dadurch betont sie, dass es vor allem junge Menschen wie ihr Sohn sind, die sich sprachlich besonders rasch an ein neues Umfeld anpassen können. Renates Äußerung ist im Einklang mit der Beobachtung von König (2019): „especially the 1,5th and 2nd generation speakers can become linguistically ‘super-mobile’ – engaging in many different communities of practice all over the world“ (S. 122). Im nächsten Beispiel spricht Jaroslaw Lewandowski den wesentlichen Vorteil an, den er im Zusammenhang mit einem Studium seines Sohnes in Deutschland sieht. Vor Beginn des Transkriptausschnittes berichtet Jaroslaws Frau Renate, dass es ihr in erster Linie darauf ankommt, dass ihr Sohn einen guten und passenden Studiengang findet, unabhängig davon, ob das an einer deutschen oder kanadischen Universität ist.

### **Beispiel 6: Verschiedene Perspektiven**

01     JAR:   aus meiner sicht ist es einfach die (.) erfahrung die man macht  
02           und es ist einfach bildend wenn man in verschiedenen ländern  
03           gewohnt gelebt hat und äh (0.4) dass man verschiedene (.)  
04           lebensweisen gesehen hat oder erlebt hat und (0.5) das auf jeden  
05           fall (.) später (.) kann man vielleicht darauf aufbauen und man  
06           ist flexibler man hat verschiedene perspektiven (0.4) für mich  
07           ist das eigentlich nummer eins (0.3) dass man unabhängig irgendwo  
08           hingeht und dann wo es ganz anders ist und da sieht man ja dann  
09           natürlich dass man auch anders leben kann

Jaroslav bezieht sich in diesem Auszug nicht explizit auf Sprachkenntnisse, sondern thematisiert allgemeine Vorteile, die mit dem Kennenlernen und Leben in unterschiedlichen Ländern einhergehen. Er fokussiert sich hier nicht ausschließlich auf Deutschland, sondern grundsätzlich auf den Nutzen einer internationalen Mobilität. Während die Befragten in den Beispielen 5 a, b, c die Möglichkeiten ihrer Kinder im Ausland zu leben primär auf Deutschland (Ebene 1) und sekundär auf die EU (Ebene 2) bezogen haben, erweitert Jaroslav das Ausmaß dieser Freizügigkeit auf eine globale, länderunabhängige Ebene (Ebene 3). Ein Studium in Deutschland würde Jaroslavs Sohn nicht nur einen lokalen Einblick in die deutsche Lebensweise gewähren, sondern gleichzeitig als Baustein für eine allgemein flexiblere und offenere Weltsicht dienen: „später kann man vielleicht darauf aufbauen und man ist flexibler man hat verschiedene perspektiven“ (Z. 5f.). In diesem vorliegenden Exzerpt zeichnet Jaroslav im Sinne einer *figure of personhood* das Bild eines transnationalen Individuums. Asif Agha (2011) definiert *figures of personhood* als „contingent, performable behaviours effectively linked to social personae for some determinate population“ (S. 172). Bei *figures of personhood* handelt es sich um sozial erkennbare Personentypen und -modelle, mit denen bestimmte Verhaltensmuster, Eigenschaften und Praktiken assoziiert werden. Der *figure of personhood* transnationaler Individuen schreibt Jaroslav in seinem Redebeitrag eine Reihe an Eigenschaften zu. Er charakterisiert transnationale Individuen als weltoffene, flexible, interkulturell kompetente und reflektierte Personen, die selbstständig in der Lage sind sich in unterschiedlichen Ländern zurechtzufinden und ihren Horizont zu erweitern. Sowohl in den vorigen drei Beispielen (5 a,b,c) als auch in diesem Beispiel positionieren sich alle Eltern grundsätzlich positiv gegenüber einer transnationalen Mobilität und Identität, da sie die Möglichkeit ihrer Kinder auch außerhalb Kanadas studieren, arbeiten und leben zu können als entscheidenden Vorteil darlegen. Die bilinguale und bikulturelle Erziehung ihrer Kinder gilt dabei als wertvolles Werkzeug für die zukünftige Konstruktion einer transnationalen und transkulturellen Identität.

Während es sich bei den Beispielen 5 a,b,c und dem Beispiel 6 um Ausschnitte aus den Interviews mit den Eltern handelt, folgen nun einige Beispiele aus den Interviews mit den Kindern. Das nachfolgende Beispiel 7 stammt aus dem Interview mit Max Springer und ist eine Fortführung des Beispiels Nr. 3.

### **Beispiel 7: I think it helps a lot for career**

01 INT: gibt es auch noch andere emotionen die du mit der deutschen  
02 sprache verbindest;  
03 MAX: ähm (0.5) gute frage äh weiß nicht genau ((lacht)) i think for  
04 me it's also a point of personal pride to be able to say i speak  
05 my own country's language and in terms of like personal  
06 development i think it helps a lot for career and for ähm you  
07 know making connections in the real world  
(few lines omitted in which the interviewer asks about job possibilities)  
08 MAX: ich würde sagen die möglichkeit ähm weil ich meine wenn vielleicht  
09 ein tag in kanada kann ich keinen job mehr finden und dann habe  
10 ich wenigstens noch ein eine möglichkeit in deutschland zum  
11 beispiel einen job zu finden weil ich deutsch kenne und äh das  
12 sprechen kann

Die ersten fünf Zeilen dieses Beispiels wurden bereits in der Analyse von Beispiel 3 diskutiert, weswegen hier nur die Zeilen 5 bis 12 von Interesse sind. Obwohl sich die Ausgangsfrage der Interviewerin in Z. 1 explizit auf Emotionen bezieht und Max diese auch als erstes in seinem Redebeitrag anspricht (Z. 4f.), nennt er zeitgleich auch Vorteile hinsichtlich seiner Karriere: „i think it helps a lot for career“ (Z. 6). Innerhalb seines Redebeitrags von Z. 3 bis Z. 7 erwähnt Max sowohl einen individuell-affektiven Faktor („personal pride“) als auch einen praktisch-wirtschaftlichen Aspekt („career“). Deutlich ambig erweist sich die Zuordnung eines weiteren Vorteils, den Max in Z. 7 in Verbindung mit dem Deutschen nennt: „making connections in the real world“ (Z. 7). Hier stellt sich zunächst die Frage, was Max unter „the real world“ versteht und wie er diesen Begriff abgrenzt. Möglich wäre, dass er eine Kontrastierung zwischen dem geschlossenen, familiären Raum und allen anderen, öffentlichen Räumen vornimmt. Da sein deutscher Sprachgebrauch fast ausschließlich auf die Kommunikation mit seinem Vater und

seinen Großeltern begrenzt ist, könnte Max hier mit „connections in the real world“ auf die Möglichkeit verweisen, auch außerhalb des familiären Raumes, sozusagen in der „echten“ Welt sowohl persönliche als auch berufliche Beziehungen zu knüpfen. Der Vorteile aufgrund von Sprachkenntnissen verschiedene Beziehungen aufbauen zu können, kann sowohl der Kategorie der individuell-affektiven Faktoren (private Beziehungen) als auch der Kategorie des praktisch-wirtschaftlichen Nutzens (Geschäftsbeziehungen) zugeordnet werden. Max thematisiert in Z.8f. im Einklang mit den Äußerungen der befragten Eltern ebenfalls die Möglichkeit zukünftig in Deutschland arbeiten zu können. Er macht dabei deutlich, dass für ihn ein Job in Deutschland ein wertvoller Ersatzplan wäre, falls er in Kanada keine Arbeit mehr finden würde. Die Option in Deutschland zu arbeiten, eröffnet sich Max nur aufgrund seiner Deutschkenntnisse, wie er in Z. 10f. expliziert: „eine möglichkeit in deutschland zum beispiel einen job zu finden weil ich deutsch kenne und äh das sprechen kann“ (Z. 10f.). Max legt hier also dar, dass für den Zugang zum deutschen Arbeitsmarkt deutsche Sprachkenntnisse erforderlich sind.

Die Voraussetzung von Deutschkenntnissen für ein Leben in Deutschland spricht auch Peter Lewandowski im Zusammenhang mit seinem geplanten Studium in Deutschland an.

### **Beispiel 8: In Deutschland studieren**

01 INT: welchen wert (.) hat die deutsche sprache für dich,  
02 PET: also für mich persönlich (.) ähm weil ich dann in deutschland  
03 studieren möchte (0.2) ist es eigentlich sehr wichtig (.)  
04 weil ansonsten wenn ich kein deutsch sprechen könnte dann könnte  
05 ich nicht nach deutschland;  
06 natürlich also ähm es ist ziemlich wichtig für mich aber auch als  
07 heritage ä:hm (0.6) ein bisschen so dass ich weiß und mich  
08 unterhalten kann dort wenn ich dort leben möchte vielleicht in  
09 der zukunft also es gibt mir halt mehrere optionen  
10 und es ist immer gut so wenn man für eine arbeit sich bewirbt  
11 kann man immer sagen dass man deutsch sprechen kann

Die Frage der Interviewerin in Z. 1 ist insofern sehr offen, als der Begriff „Wert“ ziemlich abstrakt ist und unterschiedlich definiert und ausgelegt werden kann. Anhand Peters Antwort in

Z. 2f. wird klar, wie er die Frage verstanden hat und welchen „Wert“ er persönlich mit der deutschen Sprache verbindet. Er erwähnt als Erstes sein Ziel in Deutschland zu studieren und unterstreicht, dass für die Erreichung dieses Ziels Deutschkenntnisse eine unabdingbare Voraussetzung sind: „wenn ich kein deutsch sprechen könnte dann könnte ich nicht nach deutschland“ (Z. 4f.). Peter hebt genau wie die anderen Befragten die deutsche Sprache als grundlegendes Mittel hervor, das für ein Studium und Leben in Deutschland notwendig ist. Interessant ist, dass er in Z. 5f. als einziger Befragte den englischen Begriff *heritage* verwendet. Obwohl Peter das gesamte Interview über Deutsch spricht und die Sprache nicht wechselt, verwendet er in Z. 7 das englische Wort *heritage* und bestätigt damit gewissermaßen die in Kapitel 3.1 dargestellte Problematik eine gute und passende deutsche Übersetzung für den englischen Heritage-Begriff mit all seinen Assoziationen und Konnotationen zu finden. Peter erklärt in Z. 7 nicht explizit, was er persönlich unter dem Heritage-Begriff versteht und stockt ein wenig bei der Weiterführung seines Redebeitrags, was er mit dem gedehnten „äh:m“ und der Pause von 0,6 Sekunden signalisiert. Nach der Pause führt Peter seinen Turn schließlich mit „ein bisschen“ (Z. 7) fort und schwächt damit seine zuvor formulierte Aussage über die Wichtigkeit von *heritage* etwas ab. Dies könnte daran liegen, dass er nicht angemessen formulieren kann, was *heritage* konkret für ihn bedeutet und inwiefern es ihm wichtig ist. Er führt seinen Turn schließlich weiter fort, indem er mit dem Heritage-Begriff den Vorteil in Deutschland eine Unterhaltung führen zu können, verknüpft. Er kontextualisiert den Heritage-Begriff folglich in Bezug zu Deutschland mit dem lokaldeiktischen Wort „dort“: „dass ich weiß und mich unterhalten kann **dort** wenn ich **dort** leben möchte vielleicht in der zukunft“ (Z. 7f.). Genau wie die anderen Befragten spricht auch Peter von „mehrere[n] optionen“ (Z. 9), die sich ihm aufgrund seiner Deutschkenntnisse eröffnen. Die Vorteile verortet er zunächst explizit in Deutschland, indem er vor Ort potenzielle Studien- und Arbeitsmöglichkeiten anspricht (Z.8-9). Erst danach verweist Peter auf den allgemeinen, ortsunabhängigen Vorteil von zusätzlichen Sprachkenntnissen auf dem Arbeitsmarkt: „es ist immer gut wenn man für eine arbeit sich

bewirbt kann man immer sagen dass man deutsch sprechen kann“ (Z. 10f.). Während Peter bei der Thematisierung Deutschlands explizit den Vorteil seiner Deutschkenntnisse in den Vordergrund stellt, verschiebt er in Z. 10f. den Fokus auf allgemeine Vorteile auf dem internationalen Arbeitsmarkt, also weniger auf die Deutschkenntnisse per se und vielmehr auf Fremdsprachenkenntnisse allgemein. Peter positioniert sich in diesem Beispiel als junge Person, die im Vergleich zu vielen anderen Bewerbern auf dem (kanadischen) Arbeitsmarkt den Vorzug einer Fremdsprache aufweisen kann.

In die Kategorie des praktisch-wirtschaftlichen Nutzens lassen sich neben den bereits thematisierten Vorteilen besserer Jobmöglichkeiten und einer erhöhten Freizügigkeit auch der Ausbau der interkulturellen Kompetenzen einordnen. Vor dem Beginn der beiden nachfolgenden Transkriptausschnitte (Beispiel 9 & 10) stellt die Interviewerin den Kindern die Frage, ob sie aufgrund ihrer Deutschkenntnisse irgendwelche wirtschaftlichen, sozialen oder persönlichen Vorteile sehen, die sie ohne Kenntnisse der deutschen Sprache nicht haben oder gehabt hätten.

### **Beispiel 9: The bigger picture**

01     MAR:   ich finde weil ich deutsch (.) spreche (.) dann finde ich es  
02            manchmal einfacher mit anderen leuten zu sprechen die nicht  
03            unbedingt englisch sprechen weil da sind viele (1.6) like (0.4)  
04            like sayings die nicht unbedingt direkt die man nicht unbedingt  
05            direkt von einer sprache zur anderen übersetzen kann (.) ähm aber  
06            man versteht (.) viel einfacher like (0.3) the bigger picture

Marie verbindet mit der deutschen Sprache einen Kommunikations- und Verständnisvorteil, den sie bei der Kommunikation mit Personen anderer Sprachen hat. Interessant ist, dass Marie diesen Vorteil nicht nur – wie man vielleicht annehmen würde – auf Interaktionen mit anderen Deutschsprechern bezieht, sondern sie diesen kommunikativen Vorteil weitaus unspezifischer in Bezug auf alle Personen, „die nicht unbedingt englisch sprechen“ (Z. 4) beschreibt. Sie zeigt damit, dass sie im Vergleich zu monolingualen Sprechern auf ein breiteres Sprachrepertoire zurückgreifen kann, sie sich sprachlicher Nuancen bewusster ist und dadurch mit Sprechern

verschiedener Sprachen besser kommunizieren kann. Marie konkretisiert diesen Vorteil mit Bezug auf Redewendungen und Sprichwörter, die höchst sprachspezifisch sind und meist nicht wortwörtlich übersetzt werden können: „da sind viele (1.6) like (0.4) sayings die man nicht unbedingt direkt von einer sprache zur anderen übersetzen kann“ (Z. 3f.). Marie legt in diesem Beispiel dar, dass sie auch schwierige Sprichwörter und Redewendungen leichter verstehen kann: „man versteht (.) viel einfacher like (0.3) the bigger picture“ (Z. 6). Sie deutet hier also an, dass obwohl eine Eins-zu-eins Übersetzung von der einen in die andere Sprache nicht immer möglich ist, dieser Transferprozess aufgrund der Beherrschung verschiedener Sprachen und der damit einhergehenden linguistischen Sensibilität dennoch gelingen kann. Auf eine ähnliche Weise äußert sich auch Peter Lewandowski im folgenden Beispiel.

#### **Beispiel 10: Mehr Ahnung von Kultur**

01     PET: manchmal können leute einfach nicht englisch und die können nur  
02           deutsch dann ähm ist es sehr nützlich  
03           aber auch wenn man so: verschiedene sprachen kennt kennt man oft  
04           die kulturellen unterschiede und man hat ein bisschen mehr ahnung  
05           von kultu:r und wie manche kulturen anders sind (.)  
06           also ähm es gibt bisschn besser ähm (0.8) man hat ein besseres  
07           wissen von der welt und wie leute sich verschieden kommunizie-  
08           kommunikativ ähm (.) verhalten können

Peter spricht in Z. 1f. zunächst den Vorteil an mit anderen Deutschsprechern kommunizieren zu können. In Z. 3f. weitet er diesen Rahmen aus und spricht nicht mehr nur spezifisch über die deutsche Sprache, sondern von den weitreichenderen Folgen, die im Allgemeinen mit der Beherrschung verschiedener Sprachen einhergehen. Peter äußert die Ansicht, dass Sprachen einen Zugang zu und ein besseres Verständnis von Kulturen ermöglichen: „wenn man so: verschiedene sprachen kennt kennt man oft die kulturellen unterschiede und man hat ein bisschen mehr ahnung von kultu:r“ (Z. 3f.). Mit diesem durch die Beherrschung unterschiedlicher Sprachen erworbenem Verständnis von Kulturen geht laut Peter auch ein größeres Weltwissen, sowie ein extensives Bewusstsein über verschiedene



Kommunikationsmuster einher (vgl. Z. 6f.). Peters Äußerung in diesem Beispiel kann in Form eines Schaubildes visualisiert werden (s. Schaubild 2).

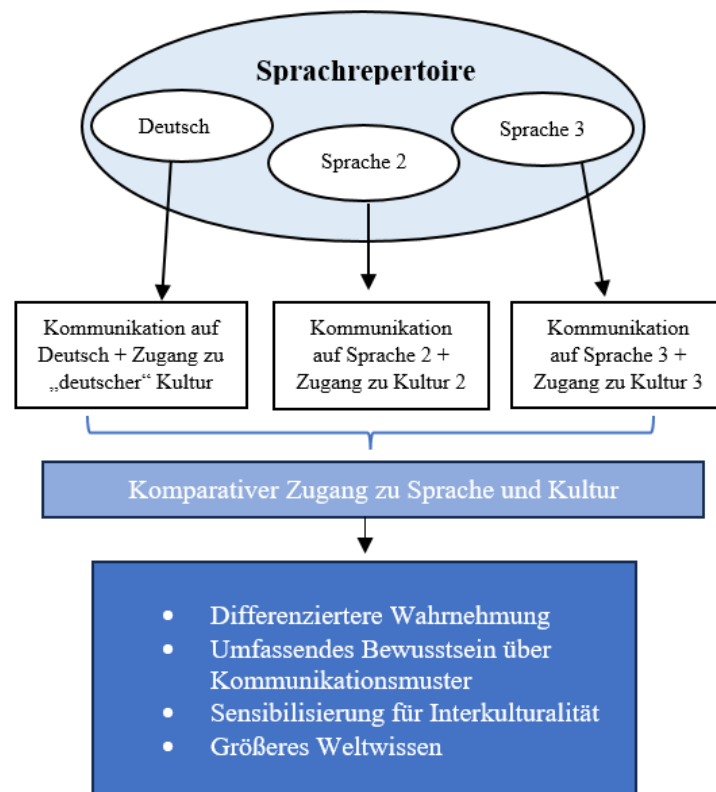


Schaubild 2: Zusammenspiel Sprache und Kultur (eigene Entwicklung)

Laut Peter eröffnet ein breites Sprachrepertoire einen komparatistischen Zugang zu Sprache und Kultur, was in einem größeren Weltwissen sowie einem umfassenderen Bewusstsein verschiedener Kommunikationsmuster resultiert. Sprachen fungieren dieser Ansicht zufolge also nicht lediglich als kommunikative Werkzeuge, sondern schaffen zeitgleich auch Vorteile auf nicht unmittelbar linguistischen Ebenen, beispielsweise dem kulturellen Verständnis. Peters Äußerung über das Zusammenspiel von Sprache und Kultur spiegelt Elemente der Sapir-Whorf-Hypothese (auch bekannt als *linguistic relativity*) wider, der zufolge Sprache einen Einfluss auf unsere Gedanken und unsere Weltansicht hat (Schwartz, 2018, S. 339 f.). Indem Peter hier die Ansicht äußert, dass man durch die Beherrschung verschiedener Sprachen

kulturelle Unterschiede besser erkennen kann (vgl. Z. 5) und man dadurch ein breiteres Weltwissen erlangt (Z. 7), unterstreicht er den direkten Einfluss von Sprachwissen auf das Verständnis von Kulturen. Dieser Ansicht nach beeinflussen die jeweiligen Sprachen in unserem Sprachrepertoire unsere Wahrnehmung auf verschiedenen Kanälen, wodurch unsere Weltansicht extensiver und facettenreicher wird, was wiederum eine interkulturelle Sensibilität zur Folge hat, die den Umgang und das Verständnis verschiedener Personengruppen und Kulturkreise fördert.

Während in diesem Unterkapitel in der Kategorie des praktisch-wirtschaftlichen Nutzens bislang nur Beispiele aus den Interviews mit den drei deutschsprachigen Familien präsentiert wurden, folgen nun Auszüge aus dem Interview mit der Familie Bauer. Obwohl die Familienmitglieder kein Deutsch (mehr) sprechen, thematisieren sie dennoch Vorteile, die sie mit fließenden Deutschkenntnissen gehabt hätten. Ebenso wie die drei deutschsprachigen Familien nennt auch die Familie Bauer eine erhöhte Freizügigkeit und bessere Jobmöglichkeiten als den größten Nutzen. In diesem Zusammenhang drücken die Familienmitglieder ihr Bedauern aus, diese Vorteile aufgrund ihrer nicht-vorhandenen Deutschkenntnisse nicht genießen zu können. In Beispiel 11 erwähnt Conrad Bauer am Rande, dass die deutsche Sprache in seinem Beruf vorteilhaft gewesen wäre.

#### **Beispiel 11: We keep a lot of the traditions**

01 CON: we keep a lot of the traditions we keep a lot of the food but  
02 yeah language not so much which I regret because it would have  
03 come in handy a few times with work

Conrad betont hier die Wichtigkeit deutscher Traditionen und deutscher Speisen, äußert aber Bedauern die deutsche Sprache in seinem Beruf nicht eingesetzt haben zu können.

Der Wunsch Deutsch sprechen zu können, wird am stärksten von Conrads Tochter Nina zum Ausdruck gebracht. Vor Beginn des nachfolgenden Transkriptausschnittes fragt die Interviewerin, ob Nina und Tom gerne Deutsch sprechen würden.

## Beispiel 12: Conversations in another language

01 NIN: i just wish i could speak it more so i could (.) have conversations  
02 in another language sometimes you know our grandparents will have  
03 conversations in german and it's just like (.) what are you  
04 talking about like (.) like what's going on?  
05 and like (0.3) sometimes out in public ((laughs)) it's nice to  
06 have a conversation and not have everyone listen in on it  
07 so uhm so yeah i'm kind of playing with learning it more  
08 INT: i mean it's never too late so of course you can still do that  
09 NIN: yeah yeah  
10 INT: what about you tom do you agree with nina or do you have a  
11 different attitude towards german and speaking german  
12 TOM: i think i'm a bit different towards it it would have been nice  
13 to learn and continue to speak u:h it especially in my last career  
14 (.) in the kitchen really would have been nice to know it for the  
15 sake of (.) being able to go and cook (.) in Germany but not  
16 knowing the language i felt kind of held me back from that; uh  
17 outside of that i had no real (0.2) desire once I got older to  
18 try and relearn the language

Nina äußert in Z. 1f. den Wunsch eine Unterhaltung auf einer anderen Sprache führen zu können. Sie erwähnt in diesem Zusammenhang ihre Großeltern, deren deutsche Gespräche sie nicht verstehen kann. Dass sie dies mit einem Gefühl der Exklusion und Verwirrung verbindet, verdeutlicht sie mit der Äußerung ihrer Gedanken in diesen Situationen „what are you talking about like (.) like what's going on?“ (Z. 3f.). Nina charakterisiert die deutsche Sprache hier als ein Mittel, der ihr Zugang zu den Konversationen ihrer Großeltern verschafft hätte und es ihr ermöglicht hätte dadurch selbst Gesprächsteilnehmer sein zu können. Stattdessen bleibt Nina aufgrund der sprachlichen Barriere diese Inklusion in Gesprächssituationen verwehrt und ihre Rolle ist nach wie vor auf die eines außer Acht gelassenen Beobachters beschränkt. Des Weiteren erwähnt Nina in Z. 5f. den Vorteil des Deutschen als eine Art „Geheimsprache“ in der Öffentlichkeit: „sometimes out in public ((laughs)) it's nice to have a conversation and not have everyone listen in on it“ (Z. 5f.). Sie schreibt der deutschen Sprache im kanadischen Kontext die Funktion zu, in der Öffentlichkeit einen sprachlich abgegrenzten, von der

englischsprechenden Mehrheitsgesellschaft nicht durchdringbaren Raum schaffen zu können. Dieser abgegrenzte deutschsprachige Raum ermöglicht es Deutschsprechern auch außerhalb des familiären Raumes in der kanadischen Öffentlichkeit private Gespräche zu führen. Ninas Redebeitrag ist hier sehr stark von Diskursen der Inklusion und Exklusion in Verbindung mit der deutschen Sprache geprägt. Während sie im Falle der deutschen Gespräche ihrer Großeltern selbst eine Exklusion erfährt und sich wünscht, Teil der Gespräche sein zu können, äußert sie sich der hypothetischen Möglichkeit gegenüber positiv, mittels der deutschen Sprache in der Öffentlichkeit einen privaten Raum zu schaffen, von dem der Rest der Gesellschaft exkludiert werden würde.

In Z. 12f. beginnt Tom seinen Redebeitrag, in dem er seinen eigenen Standpunkt in Abgrenzung zu seiner Schwester Nina darlegt. Auch er schildert zunächst einen Vorteil, den er durch die Beherrschung der deutschen Sprache erfahren hätte. Er berichtet von der grundsätzlichen Option in Deutschland als Koch zu arbeiten, jedoch hat er diesen Gedanken aufgrund seiner mangelnden Deutschkenntnisse verworfen: „but not knowing the language i felt kind of held me back from that“ (Z. 15f.). Obwohl für Tom die deutsche Sprache im beruflichen Kontext nützlich gewesen wäre, verdeutlicht er in den letzten zwei Zeilen, dass er darüber hinaus im Gegensatz zu seiner Schwester nie den Drang verspürt hat die deutsche Sprache wieder zu erlernen: „outside of that i had no real (0.2) desire once i got older to try and relearn the language“ (Z. 17f.). Für Tom hat die deutsche Sprache ausschließlich einen praktisch-wirtschaftlichen Wert, nicht aber eine emotionale Komponente (z.B. intimere Verbindung zur Familie, persönlicher Stolz etc.).

Nach Ende dieses Transkriptausschnittes fragt die Interviewerin nochmals genauer nach, ob Nina und Tom der Meinung sind mehr Möglichkeiten mit der deutschen Sprache gehabt zu haben. Ninas Antwort auf diese Frage folgt in Beispiel 13.

### Beispiel 13: Go to Germany

01 NIN: it would have been nice to go to school in germany so that was  
02 one thing that i kind of (.) regretted was not being able to  
03 speak fluently enough to be able to go to germany to go to school  
04 but then part of it was that what i do i need to have a degree  
05 from here anyways so it wouldn't have made much of a difference  
06 but uhm socially like being able to travel and like go to germany  
07 that's something that i would like to do and be able to do it  
08 comfortably and not have to rely on speaking english o:r (.) just  
09 being like sorry? (.) like i would like to be able to actually  
10 go and enjoy the culture and everything like that because last  
11 time we were in Germany (.) we were ten and eleven so i mean i'd  
12 like to explore it as an adult

Nina äußert in den ersten drei Zeilen den Wunsch in Deutschland zur Schule gegangen zu sein. Als Grund, warum sie diesen Wunsch jedoch nicht erfüllen konnte, nennt sie ihre mangelnden Deutschkenntnisse: „not being able to speak fluently enough“ (Z. 2f.). Indem Nina ihr Deutsch als nicht fließend genug beschreibt, verdeutlicht sie, dass sie als Kind die deutsche Sprache zwar gelernt und zu einem gewissen Grad beherrscht hat, ihre Sprachkenntnisse aber für den Besuch einer deutschen Schule nicht ausreichend gewesen wären. Sie weist damit auf die verschiedenen Kompetenzstufen des Sprachlernprozesses hin, die sich auf einer Skala von Basiskenntnissen bis hin zur vollständigen Beherrschung einer Sprache erstrecken. Für eine erfolgreiche Teilnahme am deutschen Bildungswesen setzt Nina ein hohes Sprachniveau voraus. Interessant ist, dass Nina ihr Deutsch als „not fluent enough“ (und nicht als „not good enough“) bezeichnet und damit explizit den Fokus auf das fließende Deutschsprechen setzt. Dieses konkrete Beispiel illustriert sehr schön, dass Sprache allgemein eine zentrale Funktion in Inklusions- und Exklusionsdiskursen zukommt. In Z. 4-5 relativiert Nina den damaligen Wunsch in Deutschland zur Schule gegangen zu sein, indem sie hervorhebt, dass sie für ihren aktuellen Beruf sowieso einen kanadischen Abschluss benötigt hätte. Während Nina beim Schulbesuch in Deutschland von einem vergangenen, nicht mehr realisierbaren Wunsch spricht, wechselt sie in den darauffolgenden Zeilen das Zeitfenster und beschreibt das zukünftige Ziel

nach Deutschland zu reisen und vor Ort Deutsch sprechen zu können. Dass sie dieses Ziel noch für realisierbar hält, ist auch an einem sprachlichen Wechsel erkennbar: Während sie in den ersten fünf Zeilen die retrospektive Form „I would have liked to“ verwendet und damit signalisiert, dass der Wunsch eines Schulbesuchs in Deutschland in der Vergangenheit liegt, verwendet sie bei der Schilderung ihres Ziels nach Deutschland zu reisen die Form „I would like to“ und signalisiert damit, dass es sich um einen noch erfüllbaren Wunsch handelt. Ihr Ziel nach Deutschland zu reisen verbindet Nina unmittelbar mit der Beherrschung der deutschen Sprache: „go to germany that’s something that i would like to do and be able to do it comfortably and not have to rely on speaking English” (Z. 6f.). Nina expliziert hier, dass sie am liebsten nicht als ausschließlich englischsprechender Tourist nach Deutschland gehen möchte, sondern sie sich vor Ort auch ohne auf die englische Sprache angewiesen zu sein einen Einblick über das Land verschaffen möchte. Obwohl die englische Sprache in der heutigen globalisierten Welt als translokale Sprache gilt, die über Orte hinweg exportierbar ist und das Kennenlernen verschiedener Länder ermöglicht, charakterisiert Nina die englische Sprache in diesem Beispiel als eine Art Hindernis und Einschränkung für eine authentische Erfahrung in Deutschland: „i would like to [...] do it comfortably and not have to rely on speaking english o:r (.) just being like sorry?“ (Z. 7f.). In Verbindung mit dem Englischsprechen verwendet Nina das Verb „to rely on“, was zwar eine Stütze aber zugleich auch eine einschränkende Abhängigkeit von der englischen Sprache suggeriert. Nina drückt ebenso wie in Beispiel 12 als sie von den deutschen Gesprächen ihrer Großeltern berichtet mit der Passage „just being like sorry?“ (Z. 8f.) ein Gefühl der Verwirrung und der Exklusion aus. Trotz der internationalen Verbreitung der englischen Sprache und der daraus resultierenden Möglichkeit unterschiedliche Länder zu besuchen, reicht für Nina die englische Sprache nicht aus, um einen tiefgründigen und uneingeschränkten Einblick in Deutschland zu bekommen. Nina positioniert sich in diesem Beispiel als eine Person, die mit deutschen Sprachkenntnissen Deutschland als Land sowie die

deutsche Kultur freier, umfassender und souveräner kennenlernen und erleben könnte als sie es als ausschließlich englischsprechender Tourist tun könnte.

### **5.3 Potenzielle Hindernisse**

Die Sprachsituation von Familien im Migrationskontext kann einer Vielzahl an (potenziellen) Hindernissen und Schwierigkeiten unterliegen. In diesem Kapitel werden Interviewausschnitte untersucht, in welchen die Befragten verschiedene, für die Aufrechterhaltung der deutschen Sprache gefährdende Faktoren thematisieren. Die Analyse erfolgt anhand der folgenden drei Subkategorien: (1) Spannungsfeld Standarddeutsch vs. Dialekte, (2) Spannungsfeld Deutsch vs. Englisch, (3) Limitierte Sprachforen.

#### Spannungsfeld Standarddeutsch vs. Dialekte

Beim Ausfüllen der Fragebögen hatten die Befragten die Möglichkeit die genaue Bezeichnung für ihre deutsche Sprachvarietät anzugeben. Diese Option war in den Fragebögen wie folgt formuliert: „In the following questions “German” is used to refer to all varieties of German spoken in Germany. If you make a distinction between German and Austrian German, Swiss German etc., please indicate here which version of German your following answers refer to.” Dieses Textfeld wurde von den meisten Befragten entweder gar nicht oder lediglich mit „German“ ausgefüllt. Nur drei der zwölf Befragten gaben spezifischere Antworten an: Bavarian (Sharon Bauer), Schwäbisch (Conrad Bauer), Hochdeutsch (Angelika Maier). Obwohl in der Frage spezifiziert war, dass in der Bezeichnung „German“ alle in Deutschland gesprochenen Dialekte miteinbegriffen sind, trugen Sharon und Conrad Bauer dennoch ihre Dialekte in das vorgesehene Textfeld ein. Interessant ist außerdem Angelika Maiers Angabe, womit sie nicht nur betont, dass sie Hochdeutsch spricht, sondern dies auch in klarer Abgrenzung zu anderen deutschen Sprachvarietäten sieht. In den Interviews wurde keine explizite Frage zu deutschen Dialekten gestellt. Sofern Dialekte in den Interviews thematisiert wurden, geschah dies aus Eigenantrieb der Befragten.

Eine genaue Unterscheidung zwischen dem Hochdeutschen und einzelnen deutschen Dialekten kann nicht eindeutig vorgenommen werden. Scharfe Trennlinien zwischen verschiedenen Sprachvarietäten zu ziehen ist schon deshalb schwierig, da sich Sprachen grammatikalisch, phonetisch und auch hinsichtlich ihrer Verwendung und ihrer Verbreitung dynamisch verändern können. Das folgende Beispiel stammt aus dem Interview mit Thomas und Angelika Bauer.

#### **Beispiel 14: Relatives Hochdeutsch**

01 THO: nachdem sie (.) ihre high school beendete  
02 hatte sie noch ein paar wochen zeit und da hatte sie die idee  
03 dass sie da mal auf einer (.) bio farm arbeiten wollte für ein  
04 paar wochen und das haben wir dann schnell da gab es so eine  
05 internetplattform haben wir das schnell organisiert und auch  
06 haben wir auch einen (.) teil in deutschland gefunden wo halt  
07 wo (.) halt relatives hochdeutsch gesprochen wird  
08 dass sie das auch versteht ((lacht))  
09 und das hat sie auch begeistert

Dieses Exzerpt ist Teil einer größeren Sequenz, in der Thomas über die Aufenthalte seiner Tochter Marie in Deutschland spricht. Eines der Kriterien für die Auswahl der Bio-Farm war die in dieser Region gesprochene Sprachvarietät, die dem Hochdeutschen ähneln sollte. Vor allem mit dem Adjektiv „relativ“ weist Thomas darauf hin, dass er das Hochdeutsche und die deutschen Dialekte nicht als separate, voneinander unabhängige Entitäten auffasst, sondern als sich teilweise überlappende Sprachvarietäten. Interessant ist insbesondere die Bezeichnung „relatives hochdeutsch“ (Z. 7). Mit dem Adjektiv „relativ“ (im Sinne von „vergleichsweise“, „ziemlich“) betont Thomas auch, dass er nicht auf der Suche nach einem dialektfreien, ausschließlich vom Hochdeutschen geprägten Ort war, sondern ihm eine dem Hochdeutschen ähnliche Sprachvarietät ausgereicht hat. Damit verweist Thomas auf ein Dialektkontinuum und verdeutlicht, dass manche deutsche Sprachvarietäten mehr Ähnlichkeiten mit dem Hochdeutschen aufweisen als andere (eine Übersicht über das West-Germanische Dialektkontinuum s. Keel, 2020). Warum es bei der Auswahl des Bauernhofes überhaupt eine Rolle gespielt hat, dass eine Ähnlichkeit zum Hochdeutschen bestehen sollte, erklärt Thomas



in Z. 7: „dass sie das auch versteht“. Mit dieser Aussage problematisiert Thomas deutsche Dialekte nicht explizit, deutet implizit aber an, dass bestimmte Sprachvarietäten Verständnisprobleme bei seiner Tochter verursacht hätten. Deutsche Dialekte, die sich stark vom Hochdeutschen unterscheiden, charakterisiert Thomas hier als beeinträchtigende Problemquelle, die aussortiert werden muss. Thomas fördert zwar die Aufenthalte seiner Tochter in Deutschland, trifft bei der konkreten Auswahl der Orte allerdings eine Vorselektion auf der Basis der vor Ort gesprochenen Sprachvarietät.

Während Thomas das Hochdeutsche als Auswahlkriterium hier nur am Rande seiner Erzählung erwähnt, thematisiert die Familie Bauer das Spannungsfeld zwischen dem Hochdeutschen und deutschen Dialekten weitaus detaillierter. Sowohl Conrad Bauer als auch seine Tochter Nina Bauer erwähnen die unterschiedlichen deutschen Dialekte innerhalb ihrer Familie als ein ausgeprägtes Problem für die deutschsprachige Kommunikation und folglich auch als ein Hindernis für das Erlernen der deutschen Sprache. Das nachfolgende Beispiel stammt aus dem Interview mit den Eltern Conrad und Sharon Bauer. Vor dem Beginn des Transkriptausschnittes fragt die Interviewerin, ob ihnen die deutsche Sprache und Kultur wichtig ist, woraufhin Conrad antwortet, dass ihm zwar die deutsche Kultur, nicht aber die deutsche Sprache wichtig sei. Im Anschluss an diese Aussage liefert Conrad eine Reihe an Begründungen, warum die deutsche Sprache in seinem Leben wenig Relevanz hat.

### **Beispiel 15: Very very broad Schwäbisch**

01 CON: in our household (0.3) my mom came with an austrian dialect (.)  
02 my dad came with a very very broad schwäbisch dialect;  
03 and i mean broa::d ((CON and SHA both laugh))  
04 INT: <<smiley voice> i know what that means (.) i'm from that area  
05 too my grandfather spoke very broad schwäbisch too so>  
06 CON: so you know what grombiera are?  
07 INT: of course i know (.) potatoes yeah ((CON and SHA laugh))  
08 CON: yeah and my daughter would always go how do kartoffel become  
09 grombiera?  
(few lines omitted, CON talking about his honeymoon with SHA in Germany)

10 CON: we went to my uncle and my dad's hometown and we were sitting  
11 at the dining room table and back then we were still both very  
12 fluent in german and it didn't take very long for us to  
13 actually get back into the flow of things (.) and five minutes  
14 sitting at the dining room table i was into broad schwäbisch  
15 and my wife is looking at us not understanding a wo:rd and  
16 looking at my aunt who is from münchen going yeah it takes  
17 a while to get used to (.) ((smiles)) so [yeah]  
18 INT: [so ]  
19 so there was a challenge because of the different dialects  
20 you're saying;  
21 CON: yeah trying to get my dad to speak more ↑↓hochdeutsch was next  
22 to impossible one of the reasons why they came to canada was  
23 because (.) he was never great with languages (.) ähm reading  
24 writing or spoken so for him it was almost always the dialect  
25 and he struggled with hochdeutsch or even anything close to  
26 hochdeutsch ähm whereas my mom you know she could go between  
27 dialects with no problem (.) so (.) but it became a struggle  
28 because you know we would go to sharon's parents it'd be  
29 frankish frankish-hochdeutsch combination; we go to MY parents  
30 and my mom would speak hochdeutsch (.) but my da:d would speak  
31 schwäbisch and the kids were completely lost and (.) that was  
32 part of the disincentive to them for speaking german

Bereits in den ersten zwei Zeilen fällt direkt auf, dass Conrad eine Gradabmessung zwischen den Dialekten seiner Eltern vornimmt. Während er den österreichischen Dialekt seiner Mutter neutral beschreibt („austrian dialect“), charakterisiert er den schwäbischen Dialekt seines Vaters als „very very broad“ und signalisiert dadurch die große Abweichung des Schwäbischen zum Hochdeutschen. In Z. 4 weicht die Interviewerin von einer neutralen Interviewführung ab, gibt eine persönliche Information von sich preis („my grandfather spoke very broad schwäbisch too“) und zeigt Conrad damit, dass sie sich über die Besonderheiten des schwäbischen Dialekts bewusst ist. Dieser Redebeitrag der Interviewerin leitet in den Worten Goffmanns (1981) einen *footing shift* ein, denn die für die Interaktionsform eines Interviews vorgegebene Rolle der Interviewerin als zurückhaltende und neutrale Person wird hier aufgehoben. Die mit ihrem Redebeitrag in Z.4 durchgeführte Handlung der Interviewerin kann als *establishing common*

*ground* bezeichnet werden, wobei ihre Äußerung auch als *affiliative response* klassifiziert werden kann, denn ihr Turn „accords with the action preference set in motion by the initiating action” (Lee & Tanaka, 2016, S. 2). Indem Conrad auf den sehr breiten schwäbischen Dialekt seines Vaters durch das Adverb „very very“, durch die Dehnung des Adjektivs „broa::d“ und durch die Wiederholung von „and i mean broad“ (Z. 3) aufmerksam macht, versucht er der Interviewerin die starke Abweichung des schwäbischen Dialekts gegenüber dem Standarddeutschen zu verdeutlichen. Indem die Interviewerin in Z. 4f. schließlich klarstellt, dass sie mit den Besonderheiten des schwäbischen Dialekts vertraut ist, signalisiert sie Conrad ihr *claim of understanding*. Dieses angedeutete geteilte Wissen „überprüft“ Conrad in Z. 6, indem er von der traditionellen Rolle eines Befragten in Interviews abweicht und der Interviewerin selbst eine Frage stellt „so you know what grombiera are?“. In Z. 7 liefert die Interviewerin die richtige Antwort auf Conrads Frage („potatoes“) und positioniert sich damit als „Expertin“ des schwäbischen Dialekts. Diese Sequenz zeigt, dass die Offenbarung von geteiltem Wissen (in diesem Fall geteiltes Wissen über den schwäbischen Dialekt) eine tiefere Verbindung zwischen den Gesprächsteilnehmern schaffen kann, da alle mit den Eigenschaften des Referierten (schwäbischer Dialekt) vertraut sind. Die Etablierung dieses geteilten Wissens wird durch das wiederholte Lächeln und Lachen aller Gesprächsteilnehmer in dieser Sequenz unterstrichen.

Indem Conrad „grombiera“ als ein prototypisches schwäbisches Wort benutzt, zeigt er, dass die Abweichungen des schwäbischen Dialekts im Vergleich zum Hochdeutschen nicht nur die phonetische, sondern auch die lexikalische Ebene betreffen. Den Unterschied verdeutlicht Conrad ferner in seinem langen Redebeitrag zwischen Z. 10 bis Z. 17. Hier schildert er, dass selbst seine Frau, die zum damaligen Zeitpunkt fließend Deutsch gesprochen hat, dem schwäbischen Tischgespräch nicht folgen konnte. Dem schwäbischen Dialekt wird in dieser konkreten Situation folglich eine exkludierende Eigenschaft zugeschrieben. In Zeile 25f. wird ersichtlich, dass Conrad weniger den schwäbischen Dialekt seines Vaters per se problematisiert

und vielmehr die fehlende Fähigkeit seines Vaters Hochdeutsch zu sprechen als Herausforderung beschreibt: „he struggled with hochdeutsch or even anything close to hochdeutsch“ (Z. 25f.). Im Kontrast zu seinem Vater betont Conrad, dass der Wechsel zwischen einem Dialekt und dem Hochdeutschen grundsätzlich sehr wohl möglich ist: „my mom you know she could go between dialects with no problem“ (Z. 26f.). Conrad positioniert seine Mutter hier als Sprecherin beider Sprachvarietäten (Dialekt und Standard) und schreibt ihr die Fähigkeit zu zwischen den Varietäten problemlos wechseln zu können. Neben dem österreichischen Dialekt seiner Mutter und dem schwäbischen Dialekt seines Vaters thematisiert Conrad ab Z. 28 auch die Sprachvarietäten seiner Schwiegereltern, die eine Mischung aus Fränkisch und Hochdeutsch gesprochen haben. Die Sprachvarietät seiner Schwiegereltern leistete einen weiteren Beitrag zur sprachlichen Diversifizierung innerhalb der Familie Bauer, was Conrad als Vergrößerung des Problems beschreibt. Die Existenz dieser diversen Sprachvarietäten nennt Conrad als einen wesentlichen Grund, warum seine Kinder demotiviert waren und kein Deutsch gelernt haben: „the kids were completely lost and (.) that was part of the disincentive to them for speaking german“ (Z. 31f.).

Conrad kennzeichnet die deutschen Dialekte, insbesondere den schwäbischen Dialekt, als eine von der akkreditierten Norm des Standarddeutschen stark abweichende Sprachvarietät, die die Sprachsituation in der Familie verkompliziert. Conrad schreibt dem Hochdeutschen im Vergleich zu deutschen Dialekten zwar keine inhärente Überlegenheit zu, macht aber deutlich, dass eine einheitliche, hochdeutsche Sprachgrundlage die Kommunikation zwischen den Familienmitgliedern erheblich erleichtert und somit auch den Sprachlernprozess seiner Kinder gefördert hätte. In dieser Ansicht spiegelt sich die *standard language ideology* insofern wider, als Dialekte aus Conrads Perspektive nur dann als unproblematisch eingestuft werden, wenn Dialekt-Sprecher auch in der Lage sind Hochdeutsch zu sprechen. Das Hochdeutsche wird hier als eine Ressource dargestellt, die hinsichtlich ihrer Funktion über den verschiedenen deutschen

Dialekten steht, denn Conrad charakterisiert das Hochdeutsche als *lingua franca*, mittels der dialektale Unterschiede überwunden werden können.

Auch im Interview mit Conrads Kindern, Tom und Nina Bauer, werden die unterschiedlichen Dialekte in der Familie gleich zu Beginn des Interviews thematisiert. Auf die Eingangsfrage der Interviewerin, was die Gründe dafür sind, dass in Ninas und Toms Familie Englisch und nicht Deutsch gesprochen wird, antwortet Nina Folgendes:

### **Beispiel 16: Proper German**

01 NIN: for the most part ähm when we were in german school we were  
02 obviously being taught ähm you know proper german and (.) both  
03 sets of grandparents spoke different dialects so it was a  
04 little bit hard practicing in the home like ähm my (.) our opa  
05 bauer he spoke schwäbisch and it was (.) always a constant like  
06 i'm sorry what did you say? and then my our mom's parents  
07 they're from nürnberg in erlangen so like a whole different  
08 dialect there as well so (.) we were trying to learn german we  
09 were trying to also pick up different dialects which made it a  
10 bit more difficult and just with i guess like the busy nature  
11 when we were younger because we were in sports and everything  
12 like that too it kind of was just (.) it mostly was just  
13 reserved for saturdays for german school

In diesem Ausschnitt kontrastiert Nina das gelehrte Deutsch in der Samstagsschule mit den bei ihr zuhause gesprochenen deutschen Dialekten. Das Deutsch in der Samstagsschule beschreibt sie als „proper german“ (Z. 2). Obwohl Nina nicht explizit erwähnt, dass sie unter „proper german“ das Hochdeutsche versteht, wird dies dennoch dadurch ersichtlich, dass sie im darauffolgenden Satz das Deutsch in der Samstagsschule mit den deutschen Dialekten ihrer Großeltern kontrastiert. Mit dem Adjektiv „proper“ nimmt Nina eine Wertung der in der Schule gelehrteten deutschen Sprachvarietät als das „richtige“ und das „ordentliche“ Deutsch vor. Dieser Ansicht liegt sowohl die Sprachideologie der *hierarchy of languages* als auch die *standard language ideology* zugrunde (Weber & Horner, 2012). Zum einen schreibt Nina dem Hochdeutschen als Standardsprache einen höheren Wert zu. Zum anderen betont sie, dass in

institutionalisierten Einrichtungen wie Schulen immer die Standardsprache zirkuliert: „in german school we were obviously being taught proper german“ (Z. 1f.). Vor allem mit dem Wort „obviously“ markiert Nina die Verortung der Standardsprache in Bildungsinstitutionen als *common knowledge*. Nina unterstreicht in diesem Beispiel, dass das Standarddeutsche in der Samstagsschule mit den deutschen Dialekten ihrer Großeltern nicht kompatibel war. Bei der Gegenüberstellung des Standarddeutschen mit den Dialekten nimmt Nina auch eine räumliche Differenzierung vor, indem das Standarddeutsche im formalen Bildungskontext verortet wird, während die deutschen Dialekte im familiären Raum zirkulieren und von den Großeltern verkörpert werden. Ebenso wie Conrad im vorigen Beispiel, fokussiert sich Nina in Z. 4f. explizit auf den schwäbischen Dialekt ihres Großvaters, mit dem sie die Kommunikation als besonders schwierig beschreibt: „it was (.) always a constant like i’m sorry what did you say?“ (Z. 5f.). Anhand ihrer Äußerung in Z. 8f. („as we were trying to learn german we were trying to also pick up different dialects which made it a bit more difficult“) gibt Nina zu erkennen, dass sie das Erlernen des Standarddeutschen und das Erlernen der deutschen Dialekte als zwei separate, sich gegenseitig behindernde Prozesse ansieht. Dass es sich für sie wie zwei getrennte Prozesse anfühlt, ist nicht nur daran erkennbar, dass sie das Standarddeutsche und die deutschen Dialekte als sich sprachlich stark unterscheidende Varietäten wahrnimmt, sondern auch daran, dass sie diese Sprachvarietäten in jeweils unterschiedlichen Räumen (Schule vs. Familie) verortet. In den letzten zwei Zeilen dieses Transkriptausschnittes verortet Nina explizit die deutsche Standardsprache in der Samstagsschule, also in einem öffentlichen, institutionalisierten Raum: „it was mostly just reserved for saturdays for german school“ (Z. 12f.) und unterstreicht damit, dass sich das Deutsche in ihrer Familie nicht als einheitliche Familiensprache etabliert hat. Stattdessen hatte die deutsche Sprache für sie letztlich vielmehr die Stellung einer weiteren Fremdsprache, die lediglich im Rahmen des Samstagsunterrichts eine Rolle gespielt hat.

In den vorigen beiden Beispielen 15 und 16 der Familie Bauer wird die Kontrastierung zwischen dem Hochdeutschen als Standardsprache und den deutschen Dialekten auf mehreren Ebenen vorgenommen, die in der nachfolgenden Tabelle illustriert werden.

| <b>Deutsche Dialekte</b>                                 | <b>Hochdeutsch</b>  |
|--|---|
| <i>property of few</i><br>→ exkludierende Eigenschaft    | <i>property of all</i> (lingua franca)<br>→ inkludierende Eigenschaft |
| räumlich begrenzt (z.B. auf eine Region)                 | räumlich unbegrenzt (allgegenwärtig)                                  |
| nicht institutionalisiert                                | institutionalisiert (z.B. in Schulen)                                 |
| informeller Status                                       | formeller Status  |
| kontextualisiert   | de-kontextualisiert   |
| Assoziationen mit der Vergangenheit<br>(z.B. Großeltern) | zeitlos   |

Tabelle 6: Dialekte vs. Hochdeutsch

### Spannungsfeld Deutsch vs. Englisch

Die Einstellungen der Befragten gegenüber der deutschen Sprache sind maßgeblich vom Migrationskontext geprägt. Da das Deutsche in Kanada eine Minderheitensprache ist, wird es automatisch in Relation zu der Mehrheitssprache (Englisch im Falle von Ontario) gesetzt. Dabei können die zwei Sprachen in einem Spannungsfeld stehen, insbesondere dann, wenn die Verwendung beider Sprachen im Alltag koordiniert werden soll. Der Begriff der Akkulturation bezeichnet die Einstellung gegenüber der Heimatkultur und der Empfangskultur ebenso wie die Motivation die Heimatsprache beizubehalten bzw. die Sprache der neuen Heimat zu erlernen. Berry (1980) beschreibt vier Varianten der Akkulturation, die in der folgenden Tabelle dargestellt sind:

| <b>Akkulturationstyp</b> | <b>Beschreibung der Einstellung</b> |   | <b>Sprachentwicklung</b><br>(vgl. Esser, 2006) |
|--------------------------|-------------------------------------|---|--|
| <i>Integration</i>       | Mehrheitssprache- und kultur        | + | Kompetenter Bilingualismus                     |
|                          | Heritage-Sprache- und kultur        | + |  |
| <i>Marginalization</i>   | Mehrheitssprache- und kultur        | - | Limitierter Bilingualismus                     |
|                          | Heritage-Sprache- und kultur        | - |  |
| <i>Assimilation</i>      | Mehrheitssprache- und kultur        | + | Monolinguale L2 Assimilation                   |
|                          | Heritage-Sprache- und kultur        | - |  |
| <i>Separation</i>        | Mehrheitssprache- und kultur        | - | Monolinguale L1 Segmentierung                  |
|                          | Heritage-Sprache- und kultur        | + |  |

Tabelle 7: Akkulturationstypen

Viele Sprecher von Einwanderersprachen sehen sich vor die Wahl gestellt, entweder die Sprache und kulturelle Identität der Mehrheitsgesellschaft zu übernehmen (*assimilation*), oder ihre eigene Sprache und Kultur auf Kosten einer eingeschränkten sozialen Mobilität innerhalb der Mehrheitsgesellschaft aufrechtzuerhalten (*separation*). Möchte man beides erreichen, also die Herkunftssprache und -kultur beibehalten und gleichzeitig sprachlich und sozial Teil der Mehrheitsgesellschaft werden (*integration*), so kann dies in der Praxis zu einem komplexen Balanceakt werden. Welche Überlegungen und Sorgen dabei eine Rolle spielen können, wird im folgenden Interviewausschnitt mit den Eltern Renate und Jaroslaw Lewandowski deutlich.

### **Beispiel 17: Mir war es relativ egal**

01 INT: war es ihnen wichtig dass peter deutsch lernt?  
02 REN: ja auf jeden fall denke ich[schon]  
03 JAR: ((Blick zu REN)) [na: ]  
04 ((zeigt auf REN))  
05 ((REN und JAR schauen sich gegenseitig an))  
06 ja (.) na (.) DIR vor allem [mir war es relativ] egal  
07 REN: [mir schon wob- ]  
08 ((lacht))  
09 INT: okay  
10 REN: das hat aber einen hintergrund warum es ihm relativ egal  
11 war also bei mir war es so was ich vermeiden wollte eigentlich  
12 (0.3) ist das ä:h was in deutschland oft passiert auch in  
13 türkischen familien äh dass die kinder wenn sie in die schule  
14 kommen gar kein deutsch sprechen (.) so: ähm peter musste oder  
15 ich wollte gern dass er nach achtzehn monaten in die  
16 kinderkrippe geht und da gibt es verschiedene herangehensweisen  
17 also wir haben es so gemacht wir haben am anfang relativ viel  
18 englisch habe ich mit ihm gesprochen das aber dann nach und  
19 nach umgestellt klar man hätte auch mit ihm nur deutsch  
20 sprechen [können ]  
21 JAR: [man hätte] das ist ganz klar [äh]machen sollen  
22 REN: [ja]  
23 ((REN zuckt mit Schultern, Kopf zur Seite))  
24 KUR: aber das war ja quasi rene hatte diese diese vorstellung  
25 gehabt ja man muss ja möglichst schon gut englisch sprechen  
26 REN: ja ich wollte einfach dass er sich da wohler fühlt auch im  
27 kindergarten dass er halt schon was versteht



Bereits in den ersten sieben Zeilen dieses Beispiels wird ersichtlich, dass sich die Meinungen von Jaroslaw und Renate hinsichtlich der Erziehung ihres Sohnes mit der deutschen Sprache unterscheiden. Während Renate in Z. 2 die Weitergabe der deutschen Sprache an ihren Sohn im Sinne der *heritage language ideology* (König et al., 2015) als wichtig beschreibt, äußert Jaroslaw diesbezüglich in Z. 6 eine gewisse Gleichgültigkeit. Renates und Jaroslaws Äußerungen und Positionierungen lassen sich in Form des *stance triangles* nach Du Bois (2007) wie folgt abbilden:

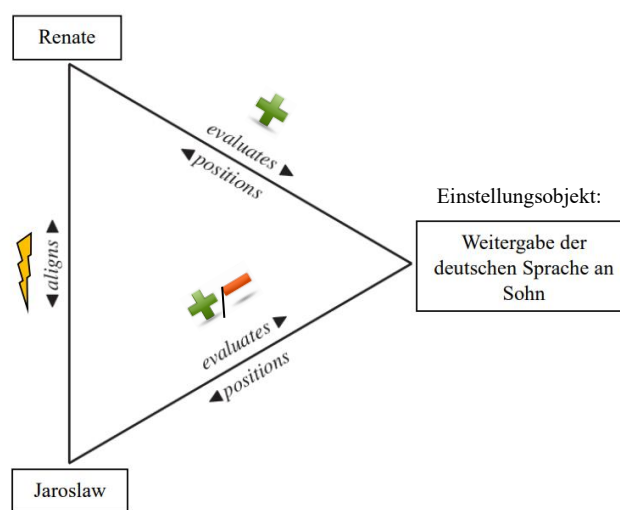


Schaubild 3: Anwendung des *stance triangle* nach Du Bois (2007)

Im Anschluss an die Frage der Interviewerin in Z. 1 ergreift Renate in Z. 2 als Erste das Rederecht und äußert, dass sie die Erziehung ihres Sohnes Peter mit der deutschen Sprache für wichtig hält und positioniert sich dadurch positiv gegenüber dem Einstellungsobjekt. Noch bevor Renate ihren Turn abschließt, formuliert Jaroslaw ein überlapptes „na:“ in Z.3, woraufhin Renate ihren Redebeitrag abbricht. In der darauffolgenden kurzen Pause schauen sich die beiden gegenseitig an und Jaroslaw betont, dass Renates Äußerung nicht seiner eigenen Auffassung entspricht. Sprachlich verdeutlicht er dies mit der Betonung des Wortes „DIR“ (*contrastive stress*) und distanziert sich dadurch von Renates Antwort. Seine abweichende Meinung expliziert er in Z. 6 mit „mir war es relativ egal“ und verdeutlicht damit, dass die Entscheidung ihren Sohn auf Deutsch zu erziehen in erster Linie nicht sein Ziel,

sondern der Wunsch seiner Frau war. Interessant ist Renates Reaktion in Z. 7 auf Jaroslaws divergierende Meinung in Form eines Lachens. Lachen kann in der Interaktion nicht nur in unterschiedlichen Formen (z.B. lautes, langes, vollherziges Lachen vs. kurze, kaum erkennbare Lachpartikel) auftreten, sondern je nach Kontext und sequenzieller Einbettung auch verschiedene Funktionen erfüllen (Glenn & Holt, 2013). Da Jaroslaw sich Renates Meinung nicht anschließt, könnte Renates Lachen hier als ein verlegenes Lachen gedeutet werden, mit dem sie eine Auflockerung ihrer Meinungsverschiedenheit intendiert. Dass Renate die von ihrem Mann geäußerte Ansicht („mir war es relativ egal“) als erklärungsbedürftig ansieht, offenbart sie in Z. 10 mit der Formulierung einer Begründung: „das hat aber einen hintergrund warum es ihm relativ egal war“. Obwohl die Interviewerin an dieser Stelle nicht nach den Gründen für die unterschiedlichen Ansichten von Renate und Jaroslaw fragt und lediglich mit einem „okay“ (Z. 9) reagiert, hält es Renate hier dennoch für notwendig eine Art Fremd-Rechtfertigung für die Äußerung ihres Mannes vorzunehmen („das hat aber einen hintergrund“). Damit verdeutlicht sie, dass sie die gleichgültige Haltung ihres Mannes als *dispreferred response* einstuft, die erklärt werden muss. Renates Reaktion an dieser Stelle ist vermutlich auch durch die Interviewerin beeinflusst, die als deutsche Muttersprachlerin und Studentin mit einem Forschungsinteresse zum Deutschen als Heritage-Sprache gewissermaßen die Befürwortung des Deutschsprechens verkörpert.

In Z. 11 - 20 folgt ein langer Redebeitrag von Renate, in dem sie ihre Erziehungsmethode genauer beschreibt. Sie stellt ihrem Redebeitrag die Formulierung „bei mir war es so“ voran und signalisiert damit, dass sie von ihrer persönlichen Meinung und Situation berichtet. Sie macht dadurch auch kenntlich, dass sie nur für sich und nicht für ihren Mann spricht. Ihre Hintergründe für die Entscheidung gewisser Erziehungsmaßnahmen legt Renate mit einem Negativbeispiel dar: „was ich vermeiden wollte eigentlich (.) ist das äh was in deutschland oft passiert auch in türkischen familien äh dass die kinder wenn sie in die schule kommen gar kein deutsch sprechen“ (Z. 11f.). Renate stellt hier einen Vergleich an, in dem sie einen in

Deutschland weit verbreiteten Diskurs über mangelnde Deutschkenntnisse türkischer Familien evoziert. Durch diesen Vergleich verdeutlicht Renate nicht nur, dass sie über deutsche gesellschaftliche Themen und Debatten informiert ist, sondern kritisiert zeitgleich auch dieses spezifische, in Deutschland verortete Sprachproblem, das sie in ihrer eigenen Familie vermeiden möchte. Um diesem potenziellen Problem entgegenzuwirken, hat sich Renate entschieden mit ihrem Sohn im Kleinkindesalter viel Englisch anstatt Deutsch zu sprechen. Jaroslaw und Renate haben folglich bei der sprachlichen Erziehung mit ihrem Sohn Peter nicht von Beginn an die ML@H-Methode (*Minority Language at Home Method*) angewandt, sondern haben das Deutsche erst später nach dem Kindertageeintritt als Familiensprache eingeführt. In den letzten zwei Zeilen dieses Beispiels expliziert Renate einen der Gründe für diese Entscheidung: „ich wollte einfach dass er sich da wohler fühlt auch im kindergarten dass er halt schon was versteht“ (Z. 26f.). Mit dieser Äußerung gibt Renate die Ansicht wieder, dass gegenseitiges sprachliches Verstehen den Wohlfühlfaktor in einer Gruppe begünstigt. Renate positioniert sich in diesem Auszug als besorgte Mutter, die ihren Sohn aufgrund einer Sprachbarriere vor Unbehagen und vor einer Exklusion im Kindergarten schützen wollte. Indem sie ihren Sohn bereits zuhause vor dem Eintritt in die Kita der englischen Sprache ausgesetzt hat, hoffte sie ihrem Sohn dadurch das Zugehörigkeitsgefühl und das Wohlfühlen in der Kita-Gruppe zu erleichtern. Im Umkehrschluss impliziert Renate mit dieser Positionierung aber auch, dass man sein Kind einer potenziell nachteiligen Situation aussetzt, wenn man dieses ohne die Vermittlung von Sprachkenntnissen in der Mehrheitssprache in den Kindergarten schickt. Renate weist bei der Formulierung ihrer Ansicht und Erziehungsmethode aber auch darauf hin, dass sie sich unterschiedlicher bilingualer Erziehungsstrategien durchaus bewusst ist: „da gibt es verschiedene herangehensweisen“ (Z. 16) und „klar man hätte auch nur deutsch mit ihm sprechen können“ (Z. 19f.). Renates Entscheidung mit ihrem Sohn erst die Mehrheitssprache (Englisch) und dann die Herkunftssprache (Deutsch) zu sprechen, ist bei Einwandererfamilien im Migrationskontext eher ungewöhnlich. Portes & Hao (1998; 2004)

halten fest, dass die meisten Kinder der zweiten Einwanderergeneration bis zum Eintritt in den Kindergarten ausschließlich monolinguale Sprecher ihrer Heritage-Sprache sind. Dass dies in der Regel kein Problem darstellt, haben bereits zahlreiche Studien nachgewiesen, in denen monolinguale, Heritage-sprachige Kinder beim Eintritt in den Kindergarten die Mehrheitssprache in der Regel problemlos und sehr zügig erwerben (Übersicht s. Byers-Heinlein & Lew-Williams, 2013).

In Z. 21 schaltet sich Jaroslaw erneut in das Gespräch ein und berichtet, dass man mit dem Sohn von Anfang an hätte Deutsch sprechen sollen. Er unterstreicht diese Ansicht mit „das ist ganz klar“ (Z. 21) und schreibt in Z. 24 die Hauptverantwortung für die sprachliche Erziehungsentscheidung seiner Frau zu: „renate hatte diese diese vorstellung gehabt man muss ja möglichst schon gut englisch sprechen“. Jaroslaw äußert hier erneut eine abweichende Meinung gegenüber der Ansicht seiner Frau. Die Überlegungen seiner Frau wertet er hier als eine unbegründete „Vorstellung“ (Z. 24), die lediglich auf ihren persönlichen Glaubenssätzen und weniger auf nachweisbaren oder rationalen Fakten beruht. Interessant ist an dieser Stelle, dass obwohl Jaroslaw in Z. 6 zunächst eine gewisse Gleichgültigkeit gegenüber der Weitergabe der deutschen Sprache an seinen Sohn beschreibt, er später in Z. 21 dafür plädiert, dass man mit dem Sohn von Anfang an ausschließlich Deutsch hätte sprechen sollen. Auch im weiteren Verlauf des Interviews sind Jaroslaws Äußerungen gegenüber der deutschen Sprache nicht immer eindeutig und teilweise sogar gegensätzlich. Diese sich scheinbar widersprechenden Äußerungen könnte man entweder als inkonsistente und unstimmmige Aussagen ignorieren, oder aber als wichtigen Beweis dafür sehen, dass Einstellungen höchst flexibel sind und in der Interaktion je nach Kontext auf unterschiedliche Weisen geäußert werden können.

### Limitierte Sprachforen

Eine weitere, von vielen Befragten genannte Schwierigkeit bezüglich der Beibehaltung der deutschen Sprache im Ausland sind die begrenzten Sprachforen, in welchen die deutsche Sprache praktiziert werden kann. Das nachfolgende Beispiel ist eine Fortführung des Beispiels

2, in der Marie die Beziehung zu ihrer Großmutter beschrieben hat. Im weiteren Verlauf derselben Sequenz geht Marie kurz auf die Stellung des Deutschen in Kanada ein.

### **Beispiel 18: Deutsch ist nicht überall in Kanada**

01 MAR: sie [oma] versteht nicht dass ich versuche deutsch zu sprechen  
02 und dass deutsch auch nicht unbedingt (0.3) überall in kanada ist  
03 es ist viel schwerer deutsch (.) immer noch zu sprechen als  
04 französisch oder (.) >i don't know< andere sprachen °die so viel  
05 mehr populär in toronto sind°

Marie macht in diesem Ausschnitt auf den Minderheitenstatus des Deutschen in Kanada aufmerksam und weist auf die eingeschränkten Möglichkeiten hin in Kanada Deutsch zu sprechen. Sie kontrastiert hier die deutsche Sprache mit dem Französischen und anderen, „populären“ Sprachen (Z. 5), die zwar ebenso wie das Deutsche einen Minderheitenstatus in Ontario haben, aber laut Marie dennoch leichter zu sprechen sind. Marie nennt hier keine genaue Erklärung, inwiefern sie es schwieriger findet Deutsch im Vergleich zu diesen anderen Sprachen zu sprechen, es liegt aber nahe, dass sie diese Unterscheidung basierend auf der Anzahl der Sprecher vornimmt. Neben Englisch und Französisch waren im Jahr 2021 Mandarin und Punjabi mit jeweils mehr als einer halben Millionen Sprecher die am häufigsten gesprochenen Sprachen in Kanada, während Deutsch nicht einmal auf der Top-10-Liste vertreten war (Statistics Canada, 2022b).

Auch Max Springer spricht die begrenzten Möglichkeiten des Deutschsprechens in Kanada an, insbesondere seitdem er nicht mehr bei seinen Eltern wohnt.

### **Beispiel 19: Ich kann das nicht jeden Tag üben**

01 INT: und wenn du deutsch sprichst im allgemeinen würdest du sagen dass  
02 du selbstbewusst bist?  
03 MAX: (1.1) wie meinst du das,  
04 INT: also ähm are you confident when you speak ger[man?]=  
05 MAX: [o:h ]  
06 INT: =would you say that you are confident?  
07 MAX: <<smiley voice> nö nicht wirklich> ((lacht))  
08 INT: nein? warum nicht?

09 MAX: ähm ich meine (.) es ist schwer ja weil (.) ich weiß (.) ich weiß  
10 alles was ich gelernt habe habe ich wirklich nur von meinen eltern  
11 gelernt und von ein paar kursen mit die äh samstagsschule zum  
12 beispiel habe ich das auch gemacht aber das war schon viele jahre  
13 her und ich kann das nicht jeden tag üben und ich finde dass man  
14 nu:r (.) fließend deutsch sprechen kann wenn man jeden tag mit  
15 jemand anders sprechen kann (.) weil ich nicht jeden tag mit  
16 meinem vater telefoniere zum beispiel kann ich das nicht jeden  
17 tag üben und so ich weiß dass ich fehler mache (0.3) aber das ist  
18 nicht ein einfaches weg das zu korrigieren sagen wir weil ich das  
19 nicht jeden tag üben kann

Den Erwerb seiner deutschen Sprachkenntnisse verortet Max sehr stark im familiären Raum, den er damit als Hauptquelle für den deutschen Input definiert. Er erwähnt zwar auch die Samstagsschule als weiteres deutschsprachiges Forum, misst diesem aber weitaus weniger Bedeutung zu. Auf die Frage der Interviewerin, ob er selbstbewusst sei, wenn er Deutsch spricht, antwortet Max mit „nö nicht wirklich“ (Z. 7). Als Grund nennt er die limitierten Sprachforen und die Tatsache, dass er mitunter deswegen viele Fehler beim Deutschsprechen macht. Da Max mit seinem Vater Deutsch und mit seiner Mutter Spanisch spricht, hat er im Vergleich zu den anderen zwei deutschsprachigen Kindern Marie Maier und Peter Lewandoswki nur einen Elternteil, mit dem er die deutsche Sprache üben kann. Die deutschsprachige Kommunikation mit seinem Vater nimmt für Max folglich den Hauptbestandteil seines deutschen Sprachgebrauches ein. Max betont sehr ausdrücklich die Wichtigkeit des regelmäßigen Übens einer Sprache, worauf er in diesem kurzen Transkriptausschnitt an drei Stellen (Z. 13, 16, 18f.) hinweist. In diesem Zusammenhang verdeutlicht er auch, dass er selbst kaum noch eine Gelegenheit für das regelmäßige Sprechen der deutschen Sprache hat: „weil ich nicht jeden tag mit meinem vater telefoniere zum beispiel kann ich das nicht jeden tag üben“ (Z. 15f.). Interessant ist vor allem Max' Äußerung in Z. 13f.: „ich finde dass man nu:r fließend deutsch sprechen kann wenn man jeden tag mit jemand anders sprechen kann“. Hier offenbart Max den Glaubensgrundsatz, dass fließende Sprachkenntnisse nur durch Regelmäßigkeit und

Kontinuität („jeden tag“) erreicht werden können. Da Max nicht mehr zuhause bei seinen Eltern wohnt, entfällt die tägliche deutsche Kommunikation mit seinem Vater, was sich laut ihm negativ auf seine Deutschkenntnisse auswirkt.

Genau wie Max verortet auch Marie Bauer die deutsche Sprache primär zuhause.

### **Beispiel 20: Nur meine Eltern mit denen ich Deutsch spreche**

01 INT: deine deutsche herkunft spielt die in deinem alltag eine rolle?  
02 (0.2) und wenn ja welche  
03 MAR: also ja (.) aber ich finde dass es nicht so eine große rolle  
04 spielt ähm (0.3)  
05 ja in meinem leben gibt es nur meine eltern ähm °mit denen ich  
06 deutsch spreche° ähm also und ich lebe nicht mit ihnen also es  
07 ist viel schwerer (.) deutsch zu sprechen also wir texten jeden  
08 tag aber °sonst gibt es nicht so viele möglichkeiten°

Ähnlich wie Max Springer verweist Marie hier auf die fehlenden Möglichkeiten regelmäßig Deutsch zu sprechen, seitdem sie von zuhause ausgezogen ist. Sie erwähnt zwar, dass sie mit ihren Eltern täglich schriftlich in Kontakt ist („wir texten jeden tag“), ihr aber anderweitige Anlässe für die regelmäßige Verwendung des Deutschen fehlen (°sonst gibt es nicht so viele möglichkeiten°). Interessant ist, dass sich die Ausgangsfrage der Interviewerin auf die Rolle der deutschen Herkunft im Alltag bezieht und Marie diese Frage mit einem direkten Verweis auf die Sprachverwendung des Deutschen beantwortet. Dies zeigt, dass sie die Frage nach der deutschen Herkunft unmittelbar mit dem deutschen Sprachgebrauch in Verbindung setzt. Sie macht damit die deutsche Sprache als Hauptbestandteil ihrer deutschen Herkunft kenntlich.

Auch im Interview mit Conrad Bauer werden die unterschiedlichen Foren für das Deutschsprechen in Kanada thematisiert.

### **Beispiel 21: Neither one of us has German speaking friends**

01 INT: would you say that to you to yourself personally is the german  
02 language and culture important to you?  
03 SHA: ((half-nods))  
04 CON: language not so much culture yes  
05 INT: mhm okay [and]

06 CON: [uhm] ((looks at SHA))  
 07 INT: yeah,  
 08 CON: yeah. (.) for us the language thing (0.4) even with like when  
 09 sharon's parents were still alive (.) most conversations are in  
 10 english (0.3) uhm neither one of us has german friends or german  
 11 speaking friends but we have friends that have got german  
 12 background but don't speak the language; (.) uhm we don't belong  
 13 to any of the german clubs because of politics uhm (0.2) so (.)  
 14 yeah we keep a lot of the traditions we keep a lot of the food  
 15 u:hm (.) but yeah language not so much

Auf die Frage der Interviewerin in Z. 1 antwortet Conrad in Z. 4 und macht deutlich, dass für ihn zwar die deutsche Kultur, nicht aber die deutsche Sprache wichtig ist. In Z. 8 führt er seinen Standpunkt weiter aus und liefert eine Erklärung, warum die deutsche Sprache in seinem Leben keine besondere Relevanz hat. Conrad hat mit seinen deutschen Schwiegereltern überwiegend Englisch gesprochen, er hat keine deutschsprachigen Freunde und er ist nicht Mitglied in deutschen Clubs. Bei dieser Schilderung verweist Conrad auf drei wesentliche Sprachforen, die zwar nicht für ihn, grundsätzlich aber die Möglichkeit bieten die deutsche Sprache auch im kanadischen Kontext regelmäßig zu sprechen. Dazu gehören die Familie (Z. 8f.), der Freundeskreis (Z. 10f.) und deutsche Vereine (Z. 12f.). Indem Conrad darlegt, dass er in diesen drei Foren die deutsche Sprache nicht verwendet hat, begründet er, warum die deutsche Sprache in seinem Leben keine entscheidende Rolle spielt.

#### **5.4 Die Zukunft des Deutschen in Kanada**

Im letzten Teil der Interviews wurden die Befragten hinsichtlich der zukünftigen Entwicklungen der deutschen Sprache in Kanada befragt. Dieses letzte Unterkapitel widmet sich der Frage, wie die Interviewten die Zukunft der deutschen Sprache in Kanada einschätzen. Den Eltern und Kindern wurden dabei zwei unterschiedliche Fragen gestellt. Zunächst folgt eine Übersicht über die Äußerungen der Kinder. Vor Beginn der nachfolgenden Transkriptausschnitte fragt die Interviewerin die befragten Kinder, ob sie zukünftig im Falle einer Kinderplanung die deutsche



Sprache weitergeben wollen. In Beispiel 22a beantwortet Marie Maier die Frage folgendermaßen:

### **Beispiel 22 a: Es ist viel Arbeit**

01     MAR: ja ich würde schon (1.0) es ist viel arbeit aber ich finde  
02             schon dass es sich lohnt ähm und ich glaube auch dass ich meine  
03             kinder zu einer deutschen schule schicken würde (.) falls da eine  
04             in der nähe ist (0.2) weil ich finde man lernt so viel wenn man  
05             mit anderen kindern zusammen ist und ich bin einzelkind also war  
06             es immer sehr wichtig für mich zur schule zu gehen ähm und mit  
07             anderen zu sein; ä:hm ja man lernt auch (0.3) schreiben und das  
08             habe ich nicht so zu hause gelernt

Marie äußert in Z. 1f. das Vorhaben die deutsche Sprache an ihre Kinder weiterzugeben, verweist aber auch darauf, dass dies „viel arbeit“ erfordert. Marie verbindet mit der deutschen Samstagsschule positive Erinnerungen und nennt insbesondere das Zusammensein mit anderen Kindern sowie das Erlernen der deutschen Schriftsprache als wesentliche Vorteile. Gerade der Hinweis auf das Erlernen und Trainieren der Schriftsprache ist ein wichtiger Grund, warum viele deutschsprachige Familien ihre Kinder in eine Samstagsschule schicken. In einem formalen Lernsetting wird den Lernenden die Möglichkeit geboten neben ihren meist gut ausgeprägten mündlichen Sprachfertigkeiten auch das Lesen und Schreiben zu üben.

Im Vergleich zu Marie äußert sich Max Springer im Beispiel 22b hingegen eher skeptisch gegenüber der Samstagsschule.

### **Beispiel 22 b: It felt like punishment**

01     MAX: ja auf jeden fall ja  
02     INT: ok und dann in fo[rm ]  
03     MAX:                             [weil]  
04     INT: ja?  
05     MAX: wollte nur sagen ja beides spanisch und deutsch ja: alles  
06     INT: und würdest du das dann auch damit verbinden zum beispiel mit  
07             einer samstagsschule oder so etwas die du selbst auch besucht  
08             hast  
09     MAX: ä:hm (0.6) vielleicht ich meine wenn ich eine gute schule finden  
10             kann ja: aber ich glaube ich würde das lieber mit (.) freunden

11           oder so ein club das in deutsch ist (0.2) weil ich finde dass  
12           als ich in die deutsche schule war es hat mir nicht gefallen weil  
13           es hat sich so ausge- äh it felt like punishment sagen wir es so  
14           (.) ja weil ich mein ein tag des wochenende und das wochenende  
15           ist schon kurz (0.4) das war viel zeit das zu machen;  
16           ich meine JETZT als ich älter bin sehe ich dass es wertvoll  
17           war(.)aber als kind war das (0.3) ganz schlimm

Auch Max äußert gleich zu Beginn die Absicht die deutsche und spanische Sprache an seine Kinder weitergeben zu wollen. Die Interviewerin fragt in Z. 6f. konkret nach, ob Max seine Kinder dann auch in eine deutsche Samstagsschule schicken würde. Mit seiner Antwort auf diese Frage in Z. 9f. gibt Max zu erkennen, dass er die deutsche Sprache lieber durch Freunde oder deutschsprachige Clubs anstatt des Besuches einer Samstagsschule weitervermitteln würde. An dieser Stelle lohnt es sich einen näheren Blick auf den Aufbau von Max' Antwort in Z. 9f. zu werfen, da dadurch deutlich wird, wie er diese als eine typische *dispreferred response* produziert (vgl. Pomerantz, 1984). Die Frage der Interviewerin in Z. 6f. lädt Max dazu ein eine positive, befürwortende, vielleicht sogar lobende Position gegenüber dem deutschen Samstagsunterricht zu formulieren. Die Interviewerin macht Max mit ihrer Frage also ein Angebot für eine konkrete Methode, mit der er die deutsche Sprache weitergeben könnte. Würde sich Max in seiner Antwort auf diese Frage eindeutig positiv gegenüber der Samstagsschule positionieren und den Unterricht befürworten, so würde er damit eine *aligning and affiliative response* liefern (vgl. Stivers et al., 2011). Dass Max von dem Vorschlag des deutschen Samstagsunterrichts allerdings nicht viel hält, drückt er nicht mit einem expliziten „Nein“ auf die Frage der Interviewerin aus, sondern „verpackt“ stattdessen seine eher ablehnende Haltung gegenüber der Samstagsschule. Pomerantz (1984) schreibt über die Formulierung dispräferierter Antworten Folgendes: *disagreement components [are] delayed or withheld from early positioning within turns and sequences [...] incorporating delay devices constitutes a typical turn shape for disagreements when agreements are invited*” (S. 70). Von mehreren dieser *delay devices*, die Pomerantz (1984) hier beschreibt, macht Max in seinem

Redebeitrag in Z. 9f. Gebrauch. Auf die Frage der Interviewerin folgt zunächst ein gedehntes „äh:m“ sowie eine Pause von 0,6 Sekunden. Bereits an dieser Stelle ist annehmbar, dass Max keine uneingeschränkte Zustimmung formulieren wird, da *aligning and affiliate responses* im Gegensatz zu *disaligning and disaffiliative responses* in der Regel sehr schnell und ohne Zögern formuliert werden (vgl. Pomerantz, 1984). Max führt seinen Redebeitrag nach der Pause mit einem „vielleicht“ (Z. 9) fort und produziert damit auf verbaler Ebene keine eindeutige Antwort. Typisch für *disaligning und disaffiliative responses* ist, dass zunächst eine Art „Teilzustimmung“ formuliert wird, bevor die eigentliche entgegengesetzte Haltung ausgedrückt wird, was auch in diesem Beispiel der Fall ist: „ich meine wenn ich eine gute schule finden kann ja: aber ich glaube ich würde das lieber mit (.) freunden oder so ein club das in deutsch ist“ (Z. 9f.). Max formuliert hier vor der Wiedergabe seines intendierten und präferierten Plans („ich würde das lieber...“) zunächst eine „Teilzustimmung“, indem er verdeutlicht, dass er unter der Bedingung eine gute Samstagsschule finden zu können, diese Option in Erwägung ziehen würde. Mit der Konjunktion „aber“ nimmt er schließlich in Z. 10 eine Kontrastierung vor, die als Übergang von der Teilzustimmung hin zu seiner eigentlichen Haltung fungiert. Indem Max bei der Wiedergabe seiner dispräferierten Antwort mehrere *delay devices* verwendet, befolgt er unbewusst eine typische interaktionale „Regel“. Hätte Max seine entgegengesetzte Haltung hier explizit und ohne Zögern preisgegeben, hätte seine Äußerung als zu direkt gewertet werden können: „no delay in producing a disaligned or disaffiliative response suggests a lack of consideration in producing something uncooperative“ (Stivers et al., 2011, S. 22).

Ab Z. 10f. begründet Max seine skeptische Haltung gegenüber der Samstagsschule, indem er seine persönlichen negativ geprägten Gefühle schildert: „es hat mir nicht gefallen weil es hat sich so ausge- äh it felt like punishment sagen wir es so“ (Z. 12f.). Warum er den Besuch der Samstagsschule mit einer Bestrafung verbindet, erklärt er mit der Tatsache, dass der Samstagunterricht seine Wochenenden verkürzt und seine Freizeit eingeschränkt hat. Max unterstreicht allerdings auch, dass er retrospektiv den Besuch der Samstagsschule für wertvoll

hält. Dennoch legt er in seiner Antwort dar, dass er bei seinen eigenen Kindern die deutsche Sprachvermittlung am liebsten mit einem Verzicht auf die Samstagsschule durchführen würde. Auch Peter Lewandowski äußert sich grundsätzlich positiv bezüglich der zukünftigen Weitergabe des Deutschen.

### **Beispiel 22 c: Ich würde es versuchen, dass sie Deutsch lernen**

01     PET:   mh: ich glaube ich würde es versuchen dass sie deutsch lernen  
02            aber (.) also es kommt darauf an wenn ich schon in deutschland  
03            lebe dann natürlich müssen sie deutsch lernen aber dann würde ich  
04            auch versuchen dass sie englisch sprechen ähm aber ja also wenn  
05            sie hier in kanada leben würde ich es versuchen aber hier ist es  
06            natürlich schwerer mit fremdsprachen würde ich mal meinen (0.2)  
07            als in deutschland weil also hier in nordamerika sind so  
08            fremdsprachen nicht sehr (.) populär und so offens denkt man dass  
09            sie nicht wichtig ist weil natürlich englisch ist die: meist  
10            gesprochene sprache für (.) also geschäfte geschäftshandel und  
11            solche sachen (0.3) also es ist eine internationale sprache  
12            anstatt so DEUTsch ist natürlich sehr (.) international aber oft  
13            wird nicht so viel benutzt wie englisch

Während Marie und Max ihren Willen über die Weitergabe der deutschen Sprache sehr eindeutig äußern, formuliert Peter seine Ansicht mit etwas mehr Zurückhaltung. Er sagt zwar, dass er es versuchen würde, sieht diesbezüglich allerdings gewisse Herausforderungen. Interessant ist zunächst, dass Max die Weitergabe seiner Sprachen davon abhängig macht, wo er in Zukunft leben wird. Sollte er in Kanada leben, würde er versuchen das Deutsche weiterzugeben, wohingegen er umgekehrt in Deutschland versuchen würde seine Kinder mit der englischen Sprache zu erziehen. In den Transkriptausschnitten mit Marie und Max wird die Rolle der Samstagsschule angesprochen, was in diesem Beispiel mit Peter allerdings nicht thematisiert wird. Stattdessen fokussiert er sich auf die Herausforderung, die er bei der Vermittlung der deutschen Sprache in Kanada sieht: „hier ist es natürlich schwerer mit fremdsprachen würde ich mal meinen (0.2) als in deutschland weil also hier in nordamerika sind so fremdsprachen nicht sehr (.) populär“ (Z. 5f.). Mit dieser Aussage nimmt Peter eine

Unterscheidung hinsichtlich der Bedeutung von Fremdsprachen in Europa und Nordamerika vor. Er positioniert Kanada als ein Land, in dem Fremdsprachen ein weitaus geringerer Stellenwert zugeschrieben wird. Im weiteren Verlauf seines Redebeitrags formuliert Peter die Wichtigkeit des Englischen in der Geschäftswelt sowie die Allgegenwärtigkeit der englischen Sprache als Hauptgrund, warum Fremdsprachen in Nordamerika „nicht sehr (.) populär [sind]“ (Z. 8). Er zeichnet hierbei verbal das Bild der englischen Sprache als eine in mehreren Domänen vertretene dominante Kraft, die die Bedeutung von Fremdsprachen minimiert. Aufgrund dieser niedrigen Relevanz von Fremdsprachen in Kanada, evaluiert Peter die Erziehung seines zukünftigen Kindes mit der deutschen Sprache als eine Herausforderung, wodurch er die Wichtigkeit der vor Ort herrschenden Rahmenbedingungen sowie die Kollektivmeinung einer Gesellschaft als einflussreiche Faktoren charakterisiert, die auf persönliche Erziehungsentscheidungen einwirken kann.

Auch Nina und Tom Bauer wurden im Interview hinsichtlich der Weitergabe ihrer deutschen Herkunft befragt. Da die beiden kein Deutsch sprechen, lag der Fokus der Frage auf der Vermittlung der deutschen Kultur und Traditionen.

#### **Beispiel 22 d: I still enjoy being of German heritage now**

01 INT: if you plan on having kids would it be important to you to pass  
02 on your german heritage and culture?  
03 (1.0)  
04 NIN: tom is that one me, because i know your answer ((laughs))  
05 TOM: ((laughs)) i have no plan on having children (.) if i WAS to ever  
06 have them it would be something i would want to pass along just  
07 because it played a large part of my life growing up (.) despite  
08 not knowing the language like the whole heritage thing and being  
09 raised that way was (0.5) i enjoyed it and i still enjoy being  
10 of german heritage now but at this point i have no plan on having  
11 children (.) so it's all up to her  
12 NIN: ((laughs))  
13 INT: okay  
14 NIN: yeah so i do i would like to be able to speak german again better  
15 so that i could have my kids go to german school and pass on some  
16 german traditions and incorporate that in my future; (0.3)

17 i'm actually taking my boyfriend to the chirstkindl market in  
18 december because i was like this is an important thing for me  
19 we're going to go you're going to love it and you know uhm just  
20 kind of stuff like that so kind of i would like to bring in more  
21 german traditions when i do have kids for sure

Tom weist in diesem Beispiel zunächst darauf hin, dass er keine Kinder haben möchte, schildert aber dennoch, wenn auch rein hypothetisch, dass ihm die Weitergabe der deutschen Herkunft und Traditionen wichtig wäre. Als Begründung nennt er seine eigene Erziehung mit der deutschen Kultur, die einen prägenden und positiven Eindruck auf ihn hinterlassen hat: „being raised that way was (0.5) i enjoyed it and i still enjoy being of german heritage“ (Z. 8f.). Seine Schwester Nina äußert sich gleichermaßen hinsichtlich der Weitergabe deutscher Traditionen an ihre Kinder. Wie wichtig diese Traditionen und Rituale für sie sind, expliziert sie in Z. 17f. Dort berichtet sie, dass sie die Vermittlung deutscher Traditionen bereits gegenwärtig vornimmt, indem sie den Christkindlmarkt gemeinsam mit ihrem Freund besuchen wird. Besonders interessant an Ninas Redebeitrag ist, dass sie, obwohl sie selbst kein Deutsch mehr spricht, in Z. 14f. den Plan äußert selbst wieder aktiv Deutsch lernen zu wollen, um ihre zukünftigen Kinder in die Samstagsschule schicken zu können. Hiermit verdeutlicht sie, dass ihr nicht nur die Weitergabe der deutschen Kultur wichtig ist, sondern sie bei ihren Kindern gerne auch das Erlernen der deutschen Sprache fördern möchte.

Während sich alle befragten Kinder über die persönliche Weitergabe der deutschen Sprache und/oder Kultur positiv geäußert haben, wurden die Eltern etwas allgemeiner über die Entwicklung des Deutschen in Kanada befragt. Die Eltern wurden in den Interviews gebeten eine persönliche Einschätzung über die Zukunft der deutschen Sprache in Kanada vorzunehmen. Sie äußerten sich dabei grundsätzlich skeptisch und prognostizierten einen starken Rückgang der Relevanz der deutschen Sprache in Kanada. Als einen wesentlichen Grund nannten sie die sinkenden Zahlen deutschsprachiger Einwanderer, was auch statistische Erhebungen bestätigen (vgl. Statistics Canada, 2022b). Die sinkende Einwanderungsrate begründet Angelika Maier

folgendermaßen: „Ich glaube, dass es den Deutschen ziemlich gut geht, deswegen kommen die nicht mehr so, die wandern nicht mehr aus“. Auch Renate und Jaroslaw thematisieren den Rückgang deutschsprachiger Einwanderer im folgenden Beispiel.

### **Beispiel 23: Dadurch leidet einfach die Sprache drunter**

01 JAR: das hängt immer von der einwanderung ab und solange es (1.5)  
02 familien gibt die herkommen dann wird deutsch gesprochen und wenn  
03 einzelpersonen kommen dann in der regel (.) haben sie sich hier  
04 assimiliert sozusagen und dann wird wahrscheinlich nicht deutsch  
05 gesprochen  
06 (1.1)  
07 REN: naja fakt ist dass ganze familien aus meiner sicht fast überhaupt  
08 [nicht mehr kommen]  
09 JAR: [ziemlich wenig ]  
10 REN: einzelpersonen die eventuell bleiben die heiraten meistens einen  
11 kanadischen partner dann und da ist es dann praktisch schon dass  
12 es schwierig wird ähm beide sprachen gleichzeitig gerade wenn man  
13 in einer englischsprachigen umgebung lebt  
(einige Zeilen ausgelassen))  
14 REN: also ich stell auch fest jetzt den wechsel glaube ich von der  
15 zweiten zur dritten generation wo man natürlich dann auch  
16 untereinander heiratet und dann wird englisch zuhause gesprochen  
17 und dadurch leidet einfach die sprache drunter

In Z. 1f. differenziert Jaroslaw zwischen der Einwanderung von Familien und Einzelpersonen, wobei er die Chance für die Aufrechterhaltung der deutschen Sprachen in den Familien weitaus höher einschätzt. Einzelpersonen schreibt er eine hohe Assimilierungstendenz zu, wodurch der deutsche Sprachgebrauch zurückgedrängt wird. Indem Jaroslaw diese Gegenüberstellung vornimmt, charakterisiert er primär die Familie als Ort, an dem die Aufrechterhaltung der Herkunftssprache am besten gelingen kann. Auch seine Frau Renate sieht bei eingewanderten Einzelpersonen die „Gefahr“ für einen Rückgang der Verwendung und Übermittlung der Herkunftssprache an die nächste Generation. Sie spricht in Z. 15f. explizit gemischte Ehen in der zweiten Generation an, in denen die Aufrechterhaltung der Herkunftssprache nicht zuletzt aufgrund der Dominanz des Englischen äußerst schwierig sein kann. Diese Ansicht vertritt auch

Angelika Maier, die im Laufe des Interviews zweimal darauf hinweist, dass sie es für sehr schwierig hält die Herkunftssprache an das Kind weiterzugeben, wenn nur einer der beiden Elternteile diese Sprache spricht. Obwohl nahe liegt, dass die Bedingungen für die Aufrechterhaltung einer Herkunftssprache begünstigt werden, wenn diese von beiden Elternteilen gesprochen wird, hat sich aus sprachwissenschaftlicher Sicht die *one-parent-one-language (OPOL)* Methode in vielen mehrsprachigen Familien bewährt. Die Familie Springer ist ein gutes Beispiel hierfür, denn der Sohn Max hat beide Sprachen seiner Eltern erworben, von seinem Vater Deutsch und von seiner Mutter Spanisch.

Im Hinblick auf die Assimilierung von Einwanderern beobachten sowohl Conrad Bauer (vgl. Beispiel 4) als auch Thomas Maier bei den „Deutschen“ eine rasche Assimilierungstendenz, die sich im Hinblick auf den Erhalt der deutschen Sprache in Kanada negativ auswirkt. Thomas spricht im folgenden Beispiel die deutschen Einwanderer in den USA an.

#### **Beispiel 24: Die Deutschen werden immer integrierter**

01 THO: ich meine die deutschen werden immer integrierter sozusagen also  
02 es ist ja an sich auch in den usa so dass wenn man sich anguckt  
03 wenn man nach staten island fährt oder nach ellis island wo die  
04 früher alle angekommen sind das meiste waren ja deutsche und  
05 natürlich gibt es noch deutsche namen aber deutsch wird natürlich  
06 nicht mehr gesprochen in den usa

Thomas veranschaulicht hier am Beispiel der USA, wie die deutsche Sprache, die von den deutschsprachigen Einwanderern der ersten Generation noch gesprochen wurde, mit der Zeit an Bedeutung verloren hat und mittlerweile gar nicht mehr gesprochen wird. Dass es sich hierbei um ein selbstverständliches Phänomen handelt, signalisiert Thomas mit dem Adverb „natürlich“ in Z. 5. Das Einzige, was heutzutage noch auf eine deutsche Herkunft schließen ließe, sei der deutsche Nachname der Vorfahren.

Ein weiterer mehrfach genannter Grund für die von den Befragten geäußerte recht düstere Aussicht des Deutschen in Kanada ist die fehlende Relevanz der deutschen Sprache im Alltag.



Auf die Frage, wie er die Zukunft der deutschen Sprache in Kanada einschätzt, antwortet Hans Springer wie folgt:

### **Beispiel 25: Wo liegt die Relevanz der deutschen Sprache?**

01 HAN: wo liegt denn der impetus, wo liegt die relevanz der deutschen  
02 sprache, hier im täglichen leben sicherlich nicht (0.3) ich kenne  
03 einige leute gerade im bereich aus der gegend kitchener waterloo  
04 die mir gesagt haben ja ja ja ich habe einen deutschen nachnamen  
05 meine großeltern waren deutsch ich habe mal als kind deutsch  
06 gelernt aber (.) joa spreche das nicht mehr kanns nicht mehr ähm  
07 es wird nicht gebraucht (.) ich meine sie brauchen logischerweise  
08 englisch in kanada oder in quebec logischerweise französisch und  
09 wenn sie hier in toronto sind hindi oder kantonesisch nein spaß  
10 beiseite aber es gibt eigentlich in dem sinne keine >zumindest  
11 nicht dass ich wüsste< keine (.) ins auge fallende deutsche  
12 minderheit keine aktivitäten wo man mal ganz gern deutsch sprechen  
13 würde (0.3) zumindest nicht für uns (0.5) ich meine andere leute  
14 die vielleicht ihre deutschen clubs haben einwanderer der ersten  
15 generation da mag es anders sein aber ja man braucht da schon  
16 einen besonderen bezug dazu um das zu pflegen und es ist ja auch  
17 grammatikalisch ein bisschen anspruchsvoller

Hans thematisiert in diesem Beispiel mehrere Aspekte und schildert zunächst, dass die offiziellen Sprachen Englisch und Französisch im kanadischen Alltag ausreichen, weswegen es keinen Anreiz und keinen Bedarf für die deutsche Sprache gibt: „wo liegt denn der impetus, wo liegt die relevanz der deutschen sprache“ (Z. 1 f.). In Z. 9 erwähnt Hans auf eine scherzende Weise auch Hindi und Kantonesisch als zwei Sprachen, die in Toronto sehr weit verbreitet sind. Er charakterisiert Toronto damit nicht nur als eine Stadt, in der es viele Einwanderer aus Indien und China gibt, sondern gleichzeitig auch als eine multikulturelle und mehrsprachige Metropole, in der die deutsche Sprache aber dennoch keine besondere Rolle spielt. In Z. 4f. gibt Hans sinngemäß die Situation von Bekannten aus der Region Kitchener-Waterloo wieder und verweist auf das Phänomen, dass in vielen Einwandererfamilien in der dritten Generation die Herkunftssprache nicht mehr gesprochen wird. Hans' Beschreibung in diesem Beispiel trifft auch auf Nina und Tom Bauer zu, die beide einen deutschen Nachnamen haben und in ihrer

Kindheit zwar Deutsch gelernt haben, die Sprache heute allerdings nicht mehr beherrschen und verwenden. Ab Z. 10 weist Hans außerdem darauf hin, dass es mittlerweile keine „ins auge fallende deutsche minderheit“ (Z. 11 f.) mehr in Kanada gibt, wodurch die Möglichkeiten außerhalb der Familie Deutsch zu sprechen erheblich eingeschränkt sind. Er nennt zwar die Existenz deutscher Clubs, die möglicherweise noch von Einwanderern der ersten Generation aufrechterhalten und besucht werden, betont aber, dass solche Clubs in seinem Leben keine Rolle spielen. In Z. 16f. äußert Hans eine Anmerkung über den Schwierigkeitsgrad der deutschen Sprache: „es ist ja auch grammatikalisch ein bisschen anspruchsvoller“. Er charakterisiert hier die deutsche Grammatik mit dem Komparativ „anspruchsvoller“, macht allerdings nicht kenntlich, ob er dies in Relation zum Englischen oder anderen Einwanderersprachen setzt. Die komplexe Grammatik, die fehlende Relevanz der deutschen Sprache im Alltag sowie die fehlende deutsche Minderheit und die dadurch limitierten Verwendungskontexte des deutschen Sprachgebrauchs außerhalb der Familie nennt Hans in diesem Beispiel als Gründe für seine düstere Einschätzung der Zukunft der deutschen Sprache in Kanada. Er beendet seinen Redebeitrag mit der abschließenden Bemerkung, dass man für die Aufrechterhaltung der deutschen Sprache einen besonderen Bezug dazu haben muss (vgl. 15f.). Was genau er unter der Bezeichnung „besonderer Bezug“ versteht, macht er an dieser Stelle nicht explizit. Auf den Rückgang der deutschen Minderheit in Kanada, insbesondere in der Region Kitchener-Waterloo, weist auch Conrad Bauer im folgenden Beispiel hin.

### **Beispiel 26: Old German businesses are gone**

01 CON: a lot of the old german businesses are gone (0.2)  
02 we had a german shoe store downtown kitchener we had a lot of  
03 german butchers there's not ONE not one german butcher left in  
04 kitchener-waterloo (0.2) a few years ago the transylvania club  
05 closed they no longer have a building because enrolment died down  
06 memberships died down they just couldn't afford the building  
07 anymore so there's still a transylvania club but now they have  
08 to rent space when they want to have a meeting or an event  
09 if you had been here twenty years ago you would have really seen

Conrad beschreibt zu Beginn dieses Transkriptausschnittes das Schließen vieler deutscher Geschäfte in Kitchener-Waterloo. Dass er diesen Rückgang bedauert und für ziemlich drastisch hält, signalisiert er zum einen durch die Wiederholung von „there’s not ONE not one german butcher left“ (Z. 3) sowie durch die Betonung des Wortes „ONE“. Er unterstreicht damit, dass es sich nicht lediglich um eine Reduktion der Anzahl deutscher Geschäfte handelt, sondern dass diese zum Teil komplett ausgestorben sind. Des Weiteren erwähnt Conrad exemplarisch den Transylvania Club als einen der deutschen Vereine in Kitchener-Waterloo, um auf die sinkenden Mitgliederzahlen deutscher Clubs in der Region aufmerksam zu machen. Diese rückläufige Entwicklung ordnet Conrad zeitlich ein: „if you had been here twenty years ago you would have really seen the german community“ (Z. 9f.). In dieser Aussage kontrastiert er die Vergangenheit mit der Gegenwart und verdeutlicht, dass es früher in Kitchener-Waterloo noch eine große und dynamische deutsche Community gab, von der heutzutage kaum noch etwas zu spüren ist. Er datiert die Existenz dieser deutschen Community auf vor 20 Jahren und deutet damit an, dass sich bei diesem Wandel um ein relativ junges Phänomen handelt.

Ein weiterer Aspekt, der von mehreren Eltern bei der Frage nach der Einschätzung der Zukunft der deutschen Sprache in Kanada erwähnt wurde, sind die unzureichenden beziehungsweise falsch getroffenen Entscheidungen seitens der Politik und der Schulbehörden. Die Kritik wurde von den Eltern dabei auf unterschiedlichen Ebenen und Schwerpunktsetzungen formuliert. Angelika Maier ist Lehrerin und vertritt die Meinung, dass der Fremdsprachenunterricht in Schulen in Ontario viel zu wenig gefördert wird. Sie erzählt, dass sie früher in der High School in Ontario Französisch, Deutsch und Spanisch gelernt hat, während Französisch heutzutage nur noch bis zur neunten Klasse belegt werden muss. Neben den von der Politik festgelegten Rahmenbedingungen beobachtet Angelika aber auch eine Veränderung bei den Schülern. Sie berichtet, dass Schüler in Ontario neben den Pflichtkursen auch selbstständig ihre eigenen Kurse wählen können, um die erforderliche Gesamtzahl der Credits zu erreichen. Ihrer

Erfahrung nach entscheiden sich immer weniger Schüler für Sprachkurse und belegen stattdessen andere Fächer wie Sport oder Biologie. Dieser Trend trägt laut Angelika dazu bei, dass Fremdsprachen in Kanada zunehmend an Bedeutung und Relevanz verlieren. Renate Lewandowski arbeitet ebenfalls im Bildungsbereich und auch sie äußert sich im nachfolgenden Beispiel kritisch.

### **Beispiel 27: Politik von der Schulbehörde**

01     REN:   dann nur noch gerade die politik von der schulbehörde oder auch  
02            von kanada allgemein dass jede nation gleich zu sein hat dass es  
03            also keine besonderen dinge mehr gibt wie jetzt bei uns bei der  
04            schulbehörde keine prüfungen mehr keine vorbereitung mehr auf die  
05            prüfung obwohl die ja allen nationen offenstehen würden wir nehmen  
06            ja nicht bloß deutsche kinder und ja: (0.5)

Renate engagiert sich ehrenamtlich in einem deutschen Verein, der Sprach- und Prüfungsvorbereitungskurse anbietet, weil diese Kurse aufgrund politischer Bestimmungen nicht mehr länger von der deutschen Samstagsschule in Kitchener-Waterloo angeboten werden können. Sie beschreibt, dass bestimmte deutsche Kurse mit der politischen Begründung des Gleichheitsprinzips abgeschafft wurden. Das Ziel, das mit dieser Regelung verfolgt wird, ist, dass keine Einwanderergruppe bessergestellt werden darf. Renate kritisiert diese Regelung aber insofern, als sie betont, dass die Teilnahme an deutschen Prüfungsvorbereitungskursen allen Nationen offensteht und diese deswegen eigentlich gar keinen Verstoß gegen das Gleichheitsprinzip darstellen. Diese politische Regelung der Schulbehörde hat laut Renate zur Folge, dass die Förderung der deutschen Sprache auf der kommunalen Ebene zunehmend eingeschränkt wird.

Auch Conrad Bauer moniert den Eingriff der Regierung in die Angelegenheiten deutscher Schulen in Kanada und äußert die Meinung, dass sich dieses Einmischen negativ auf den Deutschunterricht an Samstagsschulen auswirkt.

### Beispiel 28: Private German School

01 CON: i think probably in two generations you're not going to have much  
02 of it left unless somebody goes back and starts doing sort of a  
03 private german school like they did back in the sixties and early  
04 seventies where you have german speaking families sending their  
05 kids with other german speaking families to learn proper grammar  
06 and so on in a private setting where there's not a lot of  
07 government oversight

In den ersten beiden Zeilen äußert Conrad seine Einschätzung, dass der flächendeckende Verlust der deutschen Sprache in Kanada vermutlich in zwei Generationen eintreten wird: „i think probably in two generations you're not going to have much of it left“ (Z. 1f.). Eine Chance dieser Entwicklung entgegenzuwirken, sieht er in der Revitalisierung deutscher Privatschulen, die spezifisch für die Kinder deutschsprachiger Familien konzipiert sind. Wie in Beispiel 26 stellt Conrad auch hier einen Vergleich mit der Vergangenheit her, wobei er die Einführung von Privatschulen, wie sie in den 60-er und 70-er Jahren verbreitet waren, für eine sinnvolle Maßnahme zur Eindämmung des deutschen Sprachverlusts hält. Conrad äußert hier die Ansicht, dass bestimmte Regeln und Methoden von der Vergangenheit wieder eingeführt werden müssten, um die deutsche Sprach- und Kulturlandschaft in Kitchener-Waterloo zu reaktivieren. Genau wie seine Tochter Nina in Beispiel 16, charakterisiert er die deutsche Schule als Ort, an dem „proper grammar“ (Z. 5) gelehrt und vermittelt wird. Conrad schreibt folglich den deutschen Schulen in Kanada eine zentrale Rolle in der Aufrechterhaltung und Kodifizierung einer „richtigen“ deutschen Grammatik zu. Er betont in diesem Zusammenhang in Z. 6f., dass diese Schulen autonom und mit wenig Einmischung der Regierung funktionieren sollten. Damit verdeutlicht er, dass er den Entscheidungen und Regeln der Politik und der Schulbehörden grundsätzlich skeptisch gegenübersteht.

## 6. Diskussion

In der vorliegenden Masterarbeit wurden vier deutsch-kanadische Familien mittels Fragebögen und Interviews über die Verwendung und Bewertung der deutschen Sprache sowie über die Relevanz ihrer deutschen Herkunft und die Wahrung deutscher Traditionen befragt. Die Daten wurden mittels einer sprachlich-strukturellen Analyse unter der Verwendung von Methoden aus der Interaktionalen Linguistik mit einem Fokus auf Spracheinstellungen untersucht, wobei von großem Interesse war, wie sich die Befragten gegenüber der deutschen Sprache positionieren und welchen Stellenwert sie dieser zuschreiben. Die Analyse der Interviewdaten wurde anhand der folgenden vier Kategorien vorgenommen: (1) Individuell-affektive Faktoren, (2) Praktisch-wirtschaftlicher Nutzen, (3) Potenzielle Hindernisse und (4) Die Zukunft des Deutschen in Kanada. Im folgenden Schaubild wurden auf der Basis der Analyseergebnisse alle Beispiele zugeordnet sowie weitere Unterkategorien ergänzt (s. Schaubild 4).

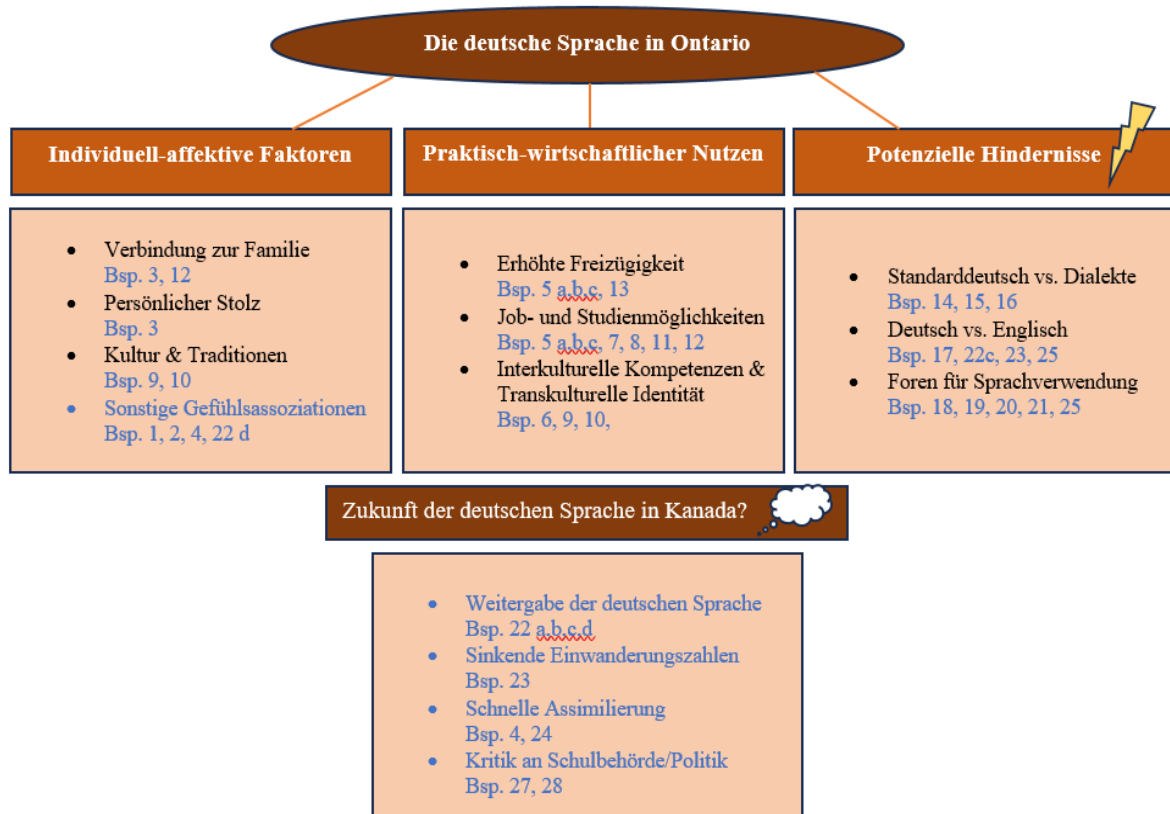


Schaubild 4: Zuordnung der Beispiele zu den Kategorien (eigene Entwicklung)

In Schaubild 4 wird ersichtlich, dass viele Beispiele mehr als nur einer Kategorie zugeordnet werden können. Dies zeigt, dass die Befragten in ihren Redebeiträgen häufig mehrere Kategorien ansprechen und Zusammenhänge zwischen den einzelnen Kategorien herstellen. Die Einstellungsäußerungen der Befragten können am besten Kategorien-intern miteinander verglichen werden, da in den Kategorien bestimmte thematische Grundlagen festgelegt sind, zu welchen die Teilnehmer in ihren Redebeiträgen Stellung nehmen. Einstellungen gegenüber der deutschen Sprache wurden größtenteils implizit geäußert, indem die Befragten mit der Fokussierung auf die obigen Kategorien ihre persönlichen Erfahrungen und Meinungen wiedergaben. Dies bestätigt die Annahme, dass Einstellungen und Sprachideologien nicht direkt und explizit, sondern in der Regel implizit und situationsgebunden in der sozialen Interaktion zum Vorschein kommen (Tophinke & Ziegler, 2006).

Bereits in der ersten Kategorie der individuell-affektiven Faktoren ließ sich ein Unterschied zwischen den Äußerungen der Eltern und Kinder feststellen. Es waren mehrheitlich die Kinder, die in den Interviews Gefühle in Verbindung mit der deutschen Sprache formulierten. Eine mögliche Erklärung hierfür kann in der Zuordnung der Kinder als *heritage speakers* liegen, denen König (2019) eine emotionale Verbindung zu ihrer Heritage-Sprache zuschreibt: “[H]eritage speakers often associate their heritage language with their family and can show strong emotional ties to speaking the language“ (S. 138). Bei der konkreten Verbalisierung ihrer emotionalen Verbindung zum Deutschen hatten mehrere der befragten Kinder Schwierigkeiten, was sie auf der interaktionalen Oberfläche durch Zögern, lange Pausen, oder Code-Switching sichtbar machten. Marie Maier äußerte sowohl positive (Bsp. 1) als auch negative Gefühle (Bsp. 2) in Verbindung mit der deutschen Sprache, während Max Springer von persönlichem Stolz berichtete, die Sprache seiner Eltern sprechen zu können (Bsp. 3). Conrad und Sharon Bauer waren die einzigen Eltern, die explizit Emotionen in Verbindung mit dem Deutschsein und Deutschsprechen ausdrückten, wobei sie im Kontext des Zweiten Weltkriegs das Gefühl von Scham und Angst beschrieben (Bsp. 4).

In der zweiten Kategorie des praktisch-wirtschaftlichen Nutzens haben sich sowohl die Kinder als auch die Eltern gleichermaßen geäußert und dabei größtenteils dieselben Vorteile im Zusammenhang mit der deutschen Sprache benannt, nämlich die erhöhte Freizügigkeit und die besseren Jobmöglichkeiten. Der Vorteil einer erhöhten Freizügigkeit, insbesondere in Verbindung mit einem Leben in Deutschland, wurde überwiegend eingebettet in den Diskurs einer transnationalen Mobilität und Identität thematisiert. Indem sowohl die Eltern für ihre Kinder als auch die Kinder für sich selbst die Option zukünftig in Deutschland leben und arbeiten zu können als einen nützlichen Vorteil darstellten, positionierten sie alle Deutschland grundsätzlich als einen lebenswerten Ort, für den es sich lohnen kann Kanada (zeitweilig) zu verlassen. Diese Äußerungen sind insofern interessant, als die Eltern / Großeltern der befragten Kinder bei der Übersiedlung nach Kanada genau umgekehrt gewisse Vorteile in Kanada sahen, die sie damals in ihrem Heimatland Deutschland nicht oder nur begrenzt hatten. Zwei der fünf befragten Kinder (Marie Maier und Philip Lewandowski) spielen aktiv mit dem Gedanken zukünftig in Deutschland zu studieren und erwägen folglich eine (temporäre) „Rücksiedlung“ in das Herkunftsland ihrer Eltern. Für ein erfolgreiches Leben in Deutschland setzen alle Befragten deutsche Sprachkenntnisse als zentrales Kriterium voraus. Tom Bauer beschreibt beispielsweise, dass er gerne in Deutschland gearbeitet hätte, er diesen Schritt aber aufgrund seiner fehlenden Deutschkenntnisse nicht gewagt hat (vgl. Bsp. 12, Z. 14f.). Es ist grundsätzlich möglich auch ohne Deutschkenntnisse in Deutschland zu leben, insbesondere in großen Städten, wo es zahlreiche englischsprachige Studiengänge und Jobs gibt. Dennoch betonen alle Befragten, dass Deutschkenntnisse eine unabdingbare Voraussetzung für ein Leben in Deutschland sind. Die Interviewten verdeutlichen damit entgegen dem weit verbreiteten Globalisierungs-Diskurs, bei dem fließende Englischkenntnisse den Zugang zu allen Ländern der Welt ermöglichen, die Ansicht, dass die Beherrschung der englischen Sprache allein nicht ausreicht, um in Deutschland langfristig gut leben zu können. Die von den Befragten geäußerte positive und aufgeschlossene Haltung gegenüber Auslandsaufenthalten geht auch mit



wirtschaftlichen Vorteilen einher, denn in der heutigen, international ausgerichteten Arbeitswelt wird von Arbeitnehmern zunehmend Flexibilität verlangt, die sich oft in Form einer Auslandsbereitschaft manifestiert. In diesem wirtschaftlichen Kontext nannten die Befragten insbesondere bessere Jobmöglichkeiten als maßgeblichen Vorteil deutscher Sprachkenntnisse. Bereits Bourdieu (1977) konstatierte, dass Sprache einen Teil des symbolischen Kapitals formt, das auf dem Markt für den Austausch mit materiellen Gütern mobilisiert werden kann. In ihrem Artikel „Language and Political Economy“ beleuchten Del Percio et al. (2016) die Funktion von Sprache und stellen fest: “current political-economic conditions produce a particularly fruitful terrain for language to act as a key tool in the reproduction of capital” (S. 58). Mit der Transformation vieler Länder in eine Dienstleistungsgesellschaft gewinnen kommunikative Fertigkeiten auf dem Arbeitsmarkt zunehmend an Bedeutung, wodurch eine entsprechend hohe Nachfrage für diverse Sprachkenntnisse entsteht. Während in der Kategorie der individuell-affektiven Faktoren mit Äußerungen wie persönlicher Stolz oder eine innige Verbindung zur Familie der Profit der Mehrsprachigkeit auf das Individuum beschränkt ist, ist die Mehrsprachigkeit im kapitalistischen System sowohl für das mehrsprachige Individuum (z.B. mehr Jobangebote, höheres Gehalt etc.) als auch für den Arbeitgeber (z.B. internationale Einsetzbarkeit des Arbeitnehmers) vorteilhaft. Die Kategorie der praktisch-wirtschaftlichen Nutzens ist die Kategorie, in der die Einstellungen der Befragten gegenüber dem Deutschen am positivsten ausgedrückt wurden.

In der dritten Kategorie der potenziellen Hindernisse haben sich größtenteils die Eltern geäußert, die sich insbesondere auf die Schwierigkeiten bei der Erziehung ihrer Kinder mit der deutschen Sprache sowie auf die Herausforderungen bei der stetigen Aufrechterhaltung fokussiert haben. Die Eltern dienen für ihre Kindern als Hauptquelle für die Weitergabe der deutschen Sprache und Kultur, wodurch sie mit den (potenziellen) Schwierigkeiten im Erziehungsalltag tagtäglich konfrontiert werden. Es ist also nicht verwunderlich, dass diese Kategorie hauptsächlich Exzerpte aus den Interviews mit den Eltern inkludiert. Die von den Eltern beschriebenen

Herausforderungen ließen sich in die folgenden Unterkategorien einordnen: (1) Das Spannungsfeld zwischen Standarddeutsch und deutschen Dialekten; (2) Das Spannungsfeld zwischen Deutsch und Englisch; (3) Limitierte Sprachforen. Dass diese Faktoren die Weitergabe und Aufrechterhaltung der deutschen Sprache nicht nur erschweren, sondern ganz behindern können, zeigt das Beispiel der Familie Bauer.

Die Familie Bauer diente in dieser Arbeit als Repräsentant einer deutsch-kanadischen Familie, die kein Deutsch (mehr) spricht. Alle vier befragten Familien hatten die Bestrebung die deutsche Sprache an ihre Kinder weiterzugeben, wobei dies in drei befragten Familien „gelingen“ ist. Wendet man sich der Frage zu, warum die Familie Bauer als einzige der vier Familien nicht (mehr) Deutsch spricht, so nennen die Familienmitglieder selbst zum einen die diversen deutschen Dialekte innerhalb der Familie und zum anderen die fehlenden Möglichkeiten außerhalb der Familie Deutsch zu sprechen als wesentliche Gründe. Dass die Familie Bauer jedoch der deutschen Sprache gegenüber grundsätzlich positiv eingestellt ist, wurde daran ersichtlich, dass die Familienmitglieder Bedauern bezüglich ihrer fehlenden Deutschkenntnisse äußerten (Bsp. 11, 12). Die beiden Kinder Nina und Tom Bauer haben in ihrer Kindheit und Jugend zwar mehrere Jahre lang eine deutsche Samstagsschule besucht, verfügen heute allerdings über keine bzw. äußerst begrenzte Deutschkenntnisse. Unter den Geschwistern ist aber Nina als das ältere Geschwisterkind diejenige, die im Vergleich zu ihrem Bruder sowohl in der Kindheit als auch heute noch ein bisschen besser Deutsch versteht. Dies ist im Einklang mit dem vielfach dokumentierten Phänomen, dass ältere Geschwisterkinder meist extensivere Sprachkenntnisse in der Heritage-Sprache aufweisen als ihre jüngeren Geschwister (Portes & Hao, 1998; 2004). Bei der Frage nach der Aufrechterhaltung der Herkunftssprache im Migrationskontext spielt die Einwanderergeneration eine der ausschlaggebendsten Rollen (Pauwels, 2016). Die Kinder der Familie Bauer, Tom und Nina, sind unter allen Befragten die einzigen Teilnehmer der dritten Einwanderergeneration. Während Ninas und Toms Großeltern Ende der 1950er und Anfang der 1960er Jahre von Deutschland

nach Kanada ausgewandert sind, wurden Nina und Toms Eltern, Conrad und Sharon Bauer bereits in Kanada geboren (zweite Generation) und von klein auf mit der englischen Sprache sozialisiert. Die Eltern Sharon und Conrad geben an in ihrer Kindheit fließend Deutsch gesprochen, das Englische allerdings nach und nach als Alltagssprache übernommen zu haben. Obwohl ihre Kinder Nina und Tom viele Jahre in die Samstagsschule gegangen sind, hat sich die deutsche Sprache bei ihnen zuhause nicht als Familiensprache etabliert. Hierbei handelt es sich um eine gängige Entwicklung (*language shift*), die sich in vielen Einwandererfamilien abzeichnet, wobei die erste Generation ihre Herkunftssprache aufrechterhält, die zweite Generation meist sowohl die Heritage-Sprache als auch die Mehrheitssprache fließend spricht, die dritte Generation hingegen die Heritage-Sprache entweder gar nicht mehr oder nur noch sehr bedingt beherrscht (vgl. Pauwels, 2016, S. 84f.). Diese Entwicklung wurde auch in Studien mit Deutsch-Kanadiern bereits dokumentiert, beispielsweise von Isajiw (1998), der in seinen Umfragen feststellte, dass nur 12% aller befragten Deutsch-Kanadier der dritten Generation noch über deutsches Sprachwissen verfügten (S. 70). Das Beispiel der Familie Bauer zeigt interessanterweise aber auch, dass die Aufrechterhaltung einer deutschen Identität nicht unbedingt an ein aktives deutsches Sprachwissen geknüpft sein muss. Diese Beobachtung ist im Einklang mit der Studie von König et al. (2015): “the perceived or actual ‘multicultural’ space in Canada allows for Canadian-German interviewees to suggest that families still belong to the German heritage community even when they do not speak German well, or at all” (S. 504). Im Verlauf der Interviews wurde ersichtlich, dass die Familie Bauer einen großen Wert auf typisch deutsche Traditionen und Rituale legt und damit trotz fehlender Deutschkenntnisse den deutschen Teil ihrer Identität aufrechterhält, was Nina Bauer folgendermaßen beschreibt: „we keep a lot of traditions like Saint Nicholas Day (...) so those little traditions I don’t think it’s necessarily tied to the language but as long as we still remember the traditions and the culture itself I think that is really important”. In der Familie Bauer werden folglich die deutsche Sprache und Kultur entkoppelt.

In der vierten Kategorie lag die Zukunft der deutschen Sprache in Kanada im Mittelpunkt, wobei sich alle Befragten sehr einheitlich äußerten. Die drei deutschsprachigen Kinder (Marie, Peter, Max) legten alle den Plan dar, die deutsche Sprache zukünftig an ihre eigenen Kinder weitergeben zu wollen. Selbst Nina Bauer, die kein Deutsch mehr spricht, äußerte die Absicht ihre Kinder zukünftig in eine deutsche Samstagsschule zu schicken. Während sich die befragten Kinder auf der individuellen Eben positiv über die Weitergabe des Deutschen positionierten, schätzten die Eltern die allgemeine Zukunft der deutschen Sprache in Kanada eher skeptisch ein. Als Begründung für die düstere Aussicht des Deutschen in Kanada diskutierten die Eltern die rückläufigen Zahlen deutschsprachiger Einwanderer, die fehlende Relevanz des Deutschen im kanadischen, englisch-dominanten Alltag, die verhältnismäßig hohe Assimilierungstendenz deutschsprachiger Einwanderer sowie die unzureichende Unterstützung und Förderung von Heritage-Sprachen seitens der lokalen Schulbehörden und der Politik.

Zuletzt ist es an dieser Stelle wichtig auf die Limitationen dieser Arbeit hinzuweisen. Bei den Befragten handelte es sich um lediglich 12 Teilnehmer, die in vielerlei Hinsicht eine heterogene Gruppe bilden, weswegen von Pauschalisierungen über Deutsch-Kanadier im Allgemeinen abgesehen werden muss. Dass sich die 12 befragten Teilnehmer alle überwiegend positiv gegenüber der deutschen Sprache und Kultur positioniert haben, hängt sicherlich damit zusammen, dass die Wahrscheinlichkeit für die Teilnahme jener deutsch-kanadischer Familien, bei denen die deutsche Herkunft, Kultur und Sprache kaum oder überhaupt keine Rolle im Alltag spielt, von vornherein weitaus geringer war. Wichtig ist außerdem der Hinweis, dass die vorliegenden Daten immer unter Berücksichtigung des zeitlichen und situativen Kontexts interpretiert werden müssen, sodass es sich bei den Analysen um Momentaufnahmen handelt, die keine Verallgemeinerungen über die Einstellungen der jeweiligen Teilnehmer zulassen.

## 7. Ausblick

Obwohl in dieser Arbeit lediglich 12 Teilnehmer befragt wurden, ist der Fokus auf einzelne Individuen nach wie vor eine der gängigsten Herangehensweisen in der Mehrsprachigkeitsforschung: „The study of multilingual groups is still the analysis of groups of individuals who are varyingly multilingual“ (Blommaert et al., 2005, S. 205). Die Aussagen der befragten Familien in dieser Arbeit lieferten nicht nur Einblicke in ihre jeweiligen persönlichen Meinungen und Erfahrungen als Deutsch-Kanadier, sondern ermöglichten auch die Vergleichbarkeit der Äußerungen zwischen den vier Familien.

Eine weiterführende, interessante Fragestellung wäre, ob und inwiefern sich die Äußerungen der befragten Teilnehmer gegenüber dem Deutschen in 10 oder 20 Jahren verändern. Da in dieser Arbeit Einstellungen als kontextgebunden und dynamisch aufgefasst wurden, könnten die hier vorgestellten Daten mit den Daten aus zukünftigen Interviews mit den gleichen Teilnehmern verglichen werden. Spannend wäre es beispielsweise die Kinder zu einem späteren Zeitpunkt erneut zu interviewen und zu ermitteln, ob sie die deutsche Sprache wirklich wie geplant an ihre Kinder weitergegeben haben. Zum Zeitpunkt des Interviews haben vier der fünf befragten Kinder das deutschgeprägte Elternhaus erst vor Kurzem verlassen. Max Springer und Marie Maier schildern, dass das Verlassen des Elternhauses eine signifikante Reduktion ihres deutschen Sprachgebrauches zur Folge hatte. Auch Nina und Tom Bauer beschreiben seit dem Auszug aus dem Elternhaus einen Rückgang in der Relevanz deutscher Traditionen in ihrem Alltag: „German heritage plays a lot less part in my life now that I am not living at home anymore.“ (Tom Bauer). Diese Schilderungen der Kinder zeigen, dass die deutsche Sprache und deutsche Traditionen zum Großteil im Elternhaus verortet sind. Es wäre deshalb auch interessant in einem zukünftigen Interview mit den Kindern herauszufinden, ob sich der deutsche Sprachgebrauch bzw. der Stellenwert deutscher Traditionen in ihrem Alltag weiter verringert hat.

Beschäftigt man sich mit der Frage, wie sich die Sprachlandschaft in Kanada zukünftig entwickeln wird, so prognostizieren Berechnungen des kanadischen Statistikamtes einen rasanten Anstieg von Personen, die weder Englisch noch Französisch als Muttersprache sprechen: „According to the high-immigration scenario, the “other”- mother-tongue group should double by 2036, increasing from 6.9 million in 2011 to a little more than 13.8 million” (Houle & Corbeil, 2017, S. 49). Dieser Prognose zufolge wären im Jahr 2036 ca. 52% der Kanadier englische Muttersprachler, 17% französische Muttersprachler und ca. 30% Muttersprachler einer Einwanderersprache (Houle & Corbeil, 2017, S. 50). Trotz des allgemeinen Zuwachses von Kanadiern mit einer Einwanderersprache als Muttersprache, trifft diese Prognose nicht auf die deutsche Sprache zu. Berechnungen zufolge wird die deutsche Sprache in Kanada, nicht zuletzt aufgrund rückläufiger Zahlen deutschsprachiger Einwanderer, in den nächsten Jahren und Jahrzehnten flächendeckend an Bedeutung verlieren. Das heißt aber nicht, dass die deutsche Sprache und Kultur für einzelne Personen und Familien in Kanada nicht auch in Zukunft eine sehr wichtige und identitätsstiftende Rolle einnehmen kann.

Diese Arbeit hat gezeigt, dass der deutsche Sprachgebrauch sowie das Ausleben deutscher Traditionen für die befragten Teilnehmer primär im familiären Raum verortet ist. Obwohl selbstverständlich politische und gesellschaftliche Rahmenbedingungen von Bedeutung sind, ist der familiäre Raum im Gegensatz zu öffentlichen Räumen von äußeren Einflüssen deutlich weniger stark beeinflusst, sodass die Entscheidung über die Ausgestaltung dieses Raumes in erster Linie bei den Familienmitgliedern selbst liegt. Hinsichtlich der sprachlichen Ausgestaltung nehmen Spracheinstellungen und Sprachideologien eine besondere Rolle ein und entscheiden mitunter darüber, ob und inwiefern die Herkunftssprache aufrechterhalten und weitergegeben wird. Obwohl es in Kanada keine offiziellen Regelungen für die ideelle und finanzielle Förderung von Heritage-Sprachen gibt, schafft zumindest der in Kanada vorherrschende Diskurs einer Befürwortung von Mehrsprachigkeit und Multikulturalität im Sinne eines *Canadian mosaic* (Roark, 1965) einen günstigen Rahmen für die gesellschaftliche

Akzeptanz all jener Personen, denen die Aufrechterhaltung der eigenen Herkunftssprache und Herkunftskultur ein wichtiges Anliegen ist.

## Referenzen

- Agha, A. (2011). Large and small scale forms of personhood. *Language & Communication*, 31(3), 171–180. <https://doi.org/10.1016/j.langcom.2011.02.006>
- Antaki, C., Billig, M., & Potter, J. (2003). *Discourse Analysis Means Doing Analysis: A Critique Of Six Analytic Shortcomings*. Loughborough University. [https://repository.lboro.ac.uk/articles/journal\\_contribution/Discourse\\_analysis\\_means\\_doing\\_analysis\\_a\\_critique\\_of\\_six\\_analytic\\_shortcomings/9473747](https://repository.lboro.ac.uk/articles/journal_contribution/Discourse_analysis_means_doing_analysis_a_critique_of_six_analytic_shortcomings/9473747)
- Audiotranskription. (2022). *f4x Automatische Spracherkennung*. <https://www.audiotranskription.de/f4x/>
- Bassler, G. P. (1991). *The German Canadian mosaic today and yesterday: Identities, roots and heritage*. German-Canadian Congress.
- Berry, J. W. (1980). Acculturation as varieties of adaptation. In A. M. Padilla (Hrsg.), *Acculturation: Theory, models and some new findings* (S. 9–26). Westview Press.
- Blommaert, J. (2005). *Discourse: A critical introduction. Key topics in sociolinguistics*. Cambridge University Press.
- Blommaert, J. (2010). *The Sociolinguistics of Globalization*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511845307>
- Blommaert, J., Collins, J., & Slembrouck, S. (2005). Spaces of multilingualism. *Language & Communication*, 25(3), 197–216. <https://doi.org/10.1016/j.langcom.2005.05.002>
- Bongart, K. (1977). Deutsch in Ontario: II: Deutsche Sprache und Kultur in Kitchener-Waterloo. In L. Auburger, H. Kloss, & H. Rupp (Hrsg.), *Deutsche Sprache in Europa und Übersee: Bd. 1. Deutsch als Muttersprache in Kanada: Berichte zur Gegenwartslage* (S. 25–32). Steiner.
- Born, J., & Dickgiesser, S. (1989). *Deutschsprachige Minderheiten: Ein Überblick über den Stand der Forschung für 27 Länder*. Institut für deutsche Sprache.
- Bourdieu, P. (1977). The economics of linguistic exchanges. *Social Science Information*, 16(6), 645–668. <https://doi.org/10.1177/053901847701600601>
- Brousseau, L., & Dewing, M. (2009). *Canadian Multiculturalism*. Library of Parliament. <https://lop.parl.ca/staticfiles/PublicWebsite/Home/ResearchPublications/BackgroundPapers/PDF/2009-20-e.pdf>
- Bücker, J. (2018). Gesprächsforschung und Interaktionale Linguistik. In F. Liedtke & A. Tuchen (Hrsg.), *Handbuch Pragmatik* (S. 41–52). J.B. Metzler. [https://doi.org/10.1007/978-3-476-04624-6\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-476-04624-6_4)
- Bundesregierung. (2020). *8 Dinge, die Sie noch nicht über die deutsche Sprache wussten*. <https://www.bundesregierung.de/breg-de/suche/fakten-deutsche-sprache-1723168>
- Burridge, K. (1998). Throw the baby from the window a cookie. In A. Siewierska & J. J. Song (Hrsg.), *Typological Studies in Language. Case, Typology and Grammar* (S. 71–93). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/tsl.38.08bur>
- Byers-Heinlein, K., & Lew-Williams, C. (2013). Bilingualism in the Early Years: What the Science Says. *LEARNing Landscapes*, 7(1), 95–112.
- Dailey-O’Cain, J., & Liebscher, G. (2011a). Germans from Different Places: Constructing a German Space in Urban Canada. *Journal of Germanic Linguistics*, 23(4), 315–345. <https://doi.org/10.1017/S1470542711000183>



- Dailey-O'Cain, J., & Liebscher, G. (2011b). Language attitudes, migrant identities and space. *International Journal of the Sociology of Language*, 212, 91–133. <https://doi.org/10.1515/IJSL.2011.048>
- Davies, B., & Harré, R. (1990). Positioning: The Discursive Production of Selves. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 20(1), 43–63. <https://doi.org/10.1111/j.1468-5914.1990.tb00174.x>
- De Fina, A., & Perrino, S. (2013). 'Transnational Identities'. *Applied Linguistics*, 34(5), 509–515. <https://doi.org/10.1093/applin/amt024>
- Del Percio, A., Flubacher, M.-C., & Duchêne, A. (2016). Language and Political Economy. In O. García, N. Flores, & M. Spotti (Hrsg.), *The Oxford Handbook of Language and Society* (S. 55–76). Oxford University Press.
- Deumert, A. (2003). Standard Languages As Civic Rituals – Theory and Examples. *Sociolinguistica*, 17(1). <https://doi.org/10.1515/9783110245226.31>
- Deutsche Vertretungen in Kanada. (2022). *Deutschland und Kanada*. <https://canada.diplo.de/ca-de/willkommen-in-kanada/deutschland-und-kanada>
- Dresing, T., & Pehl, T. (Hrsg.). (2018). *Praxisbuch Transkription: Regelsysteme, Software und praktische Anleitungen für qualitative ForscherInnen* (8. Aufl.). Dr. Dresing und Pehl GmbH.
- Dressler, R. (2010). "There is no space for being German": Portraits of Willing and Reluctant Heritage Language Learners of German. *Heritage Language Journal*, 7(2), 1–21. <https://doi.org/10.46538/hlj.7.2.2>
- Du Bois, J. W. (2007). The stance triangle. In R. Englebretson (Hrsg.), *Pragmatics & Beyond New Series. Stancetaking in Discourse* (Bd. 164, S. 139–182). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/pbns.164.07du>
- Eaton, J., & Turin, M. (2022). Heritage languages and language as heritage: the language of heritage in Canada and beyond. *International Journal of Heritage Studies*, 28(7), 787–802. <https://doi.org/10.1080/13527258.2022.2077805>
- Enfield, N. J. (2017). *How We Talk: The inner workings of conversation* (1. Aufl.). Basic Books.
- Esser, H. (2006). *Migration, Language and Integration: AKI Research Review 4*. <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=25b8de137577ce4090aaf463c2d748036759a815>
- Fernández-Mallat, V. (2020). Contrasting language attitudes: The case of Spanish in Basel. *International Journal of the Sociology of Language*, (266), 55–76. <https://doi.org/10.1515/ijsl-2020-2111>
- Fiedler, K., & Kurzenhäuser, S. (2000). Das Linguistische Kategorienmodell und die sprachliche Vermittlung von Einstellungen. In S. Deminger, T. Fögen, J. Scharloth, & S. Zwickl (Hrsg.), *Einstellungsforschung in der Soziolinguistik und Nachbardisziplinen: Studies in Language Attitudes* (S. 161–177). Peter Lang.
- Foucault, M. (1982). The subject and power. *Critical Inquiry*, 8(4), 777–795.
- Frank, M. G. (2011). *Language maintenance and change among the Swiss Mennonites of the Waterloo Region, Ontario* (Dissertation, Buffalo, NY).
- Fretz, J. W. (2010). *The Waterloo Mennonites A Community in Paradox*. Wilfrid Laurier University Press.

- Fretz, J. W., Burrige, K., & Enninger, W. (1992). The Pennsylvania German Dialect in Southern Ontario, Canada. In Burrige, Kate., Enninger, Werner. (Hrsg.), *Diachronic studies on the languages of the Anabaptists* (S. 43-63). N. Brockmeyer.
- Fröschle, H. (1987). *Die Deutschen in Kanada: Eine Volksgruppe im Wandel*. Österreichische Landsmannschaft.
- Gee, J. P. (2001). Identity as an analytic lens for research in education. *Review of Research in Education*(25), 99–125.
- Giles, H. (1970). Evaluative Reactions to Accents. *Educational Review*, 22(3), 211–227.  
<https://doi.org/10.1080/0013191700220301>
- Glenn, P., & Holt, E. (2013). *Studies of Laughter in Interaction*. Bloomsbury Publishing.  
<https://books.google.de/books?id=RTKcAQAAQBAJ>
- Goffman, E. (1981). *Forms of talk*. University of Pennsylvania Press.
- Government of Canada. (1991). *Canadian Heritage Languages Institute Act*. Government of Canada. <https://laws-lois.justice.gc.ca/eng/acts/C-17.6/>
- Gumperz, J. J. (1982). *Discourse Strategies*. Cambridge University Press.  
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511611834>
- Heffner, L. T. (2002). *Heritage Languages: The Case of German in Kitchener-Waterloo* (Masterarbeit, University of Waterloo). University of Waterloo, Waterloo, Ontario.  
<http://hdl.handle.net/10012/751>
- Helfferich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten*. Verlag für Sozialwissenschaften.  
<https://doi.org/10.1007/978-3-531-92076-4>
- Helling, R. A. (1984). *A socio-economic history of German-Canadians: They, too, founded Canada*. *Vierteljahrschrift für Sozial- und Wirtschaftsgeschichte: Bd. 75*. Franz Steiner Verlag.
- Hoerder, D. (1996). German-speaking immigrants of many backgrounds and the 1990s Canadian identity. In F. A. Szabo (Hrsg.), *Selected Essays. Austrian Immigration to Canada* (S. 11–32). McGill-Queen's University Press.  
<http://www.jstor.org/stable/j.ctt817wm.5>
- Horvath, T., & Neyer, G. (1996). Austrians Abroad: Austrian emigration after 1945. In F. A. Szabo (Hrsg.), *Selected Essays. Austrian Immigration to Canada* (S. 83–92). McGill-Queen's University Press. <http://www.jstor.org/stable/j.ctt817wm.8>
- Houle, R., & Corbeil, J.-P. (2017). *Language projections for Canada, 2011 to 2036*. Government of Canada.
- Imo, W., & Lanwer, J. (2019). *Interaktionale Linguistik: Eine Einführung*. J.B. Metzler Verlag.
- Isajiw, W. W. (1998). Identity and Identity-Retention Among German Canadians: Individual and Institutional. In A. E. Sauer & M. Zimmer (Hrsg.), *A Chorus of Different Voices: German Canadian Identities* (S. 67–83). Peter Lang Publishing.
- Jaffe, A. (2009). Introduction: The Sociolinguistics of Stance. In A. Jaffe (Hrsg.), *Stance* (S. 3–28). Oxford University Press.  
<https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195331646.003.0001>
- Jefferson, G. (2004). Glossary of transcript symbols with an introduction. In G. H. Lerner (Hrsg.), *Conversation Analysis: Studies from the first generation* (S. 13–31). Benjamins.

- Keel, W. D. (2020). The West Germanic Dialect Continuum. In M. T. Putnam & B. R. Page (Hrsg.), *The Cambridge Handbook of Germanic Linguistics* (S. 736–760). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108378291.032>
- König, K. (2014). *Spracheinstellungen und Identitätskonstruktion: Eine gesprächsanalytische Untersuchung sprachbiographischer Interviews mit Deutsch-Vietnamesen*. De Gruyter. <https://doi.org/10.1524/9783110352245>
- König, K. (2019). Speaking with or without an Accent: Language Ideologies and the ‘Problem’ of Linguistic Super-Mobility. In K. Horner & J. Dailey-O’Cain (Hrsg.), *Multilingualism, (Im)mobilities and Spaces of Belonging* (S. 121–144). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781788925051-009>
- König, K., Dailey-O’Cain, J., & Liebscher, G. (2015). A comparison of heritage language ideologies in interaction. *Journal of Sociolinguistics*, 19(4), 484–510.
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Auflage). *Grundlagentexte Methoden*. Beltz Juventa. <http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-3682-4>
- Lambert, W. E., Hodgson, R. C., Gardner, R. C., & Fillenbaum, S. (1960). Evaluational reactions to spoken languages. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 60(1), 44–51.
- Lee, S. H., & Tanaka, H. (2016). Affiliation and alignment in responding actions. *Journal of Pragmatics*, 100, 1–7. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2016.05.008>
- Liebscher, G., & Dailey-O’Cain, J. (2009). Language attitudes in interaction. *Journal of Sociolinguistics*, 13(2), 195–222. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9841.2009.00404.x>
- Liebscher, G., & Schulze, M. (2012). Language Acculturation: German Speakers in Kitchener-Waterloo. In A. Freund (Hrsg.), *Beyond the Nation?* (S. 249–267). University of Toronto Press. <https://doi.org/10.3138/9781442694866-012>
- Liebscher, G., & Dailey-O’Cain, J. (2013). *Language, Space, and Identity in Migration*. Palgrave Macmillan UK. <https://doi.org/10.1057/9781137316431>
- Liebscher, G., & Lindinger, W. (2022). Speaking the Language. In M. Schulze, G. Liebscher, & S. Siebel-Achenbach (Hrsg.), *Germans of Waterloo Region* (1. Aufl., S. 162–171). Petra Books.
- Likert, R. (1932). A technique for the measurement of attitudes. *Archives of Psychology*, 22(140), 1–55.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12. Aufl.). Beltz. [http://ebooks.ciando.com/book/index.cfm/bok\\_id/1875625](http://ebooks.ciando.com/book/index.cfm/bok_id/1875625)
- Meinefeld, W. (1988). Einstellung. In Asanger Roland & Wenninger Gerd (Hrsg.), *Handwörterbuch der Psychologie* (S. 120–126). Psychologie Verlags Union München-Weinheim.
- Milroy, J., & Milroy, L. (1999). *Authority in Language: Investigating Language Prescription and Standardization*. Routledge.
- Moghaddam, F. M., & Harré, R. (2010). Words, conflict and political processes. In R. Harré & F. M. Moghaddam (Hrsg.), *Words of conflict, words of war: How the language we use in political processes sparks fighting* (S. 1–31). Prager.

- Montrul, S. (2015). *The Acquisition of Heritage Languages*. Cambridge University Press.  
<https://doi.org/10.1017/CBO9781139030502>
- Mouffe, C. (1992). Feminism, citizenship and radical democratic politics. In J. Butler & J. W. Scott (Hrsg.), *Feminists Theorize the Political* (S. 369–385). Routledge.
- Mühleisen, S. (2022). Talking about Creole: Language attitudes and public discourse in the Caribbean. In Bettina Migge & Shelome Gooden (Hrsg.), *Social and structural aspects of language contact and change* (S. 263–287). Zenodo.
- Muysken, P. (2000). *Bilingual Speech: A Typology of Code-Mixing*. Cambridge University Press.
- Nagy, N. (2021). Heritage Languages in Canada. In M. Polinsky & S. Montrul (Hrsg.), *Cambridge Handbooks in Language and Linguistics. The Cambridge Handbook of Heritage Languages and Linguistics* (S. 178–204). Cambridge University Press.  
<https://doi.org/10.1017/9781108766340.010>
- O'Bryan, K. G., Reitz, Jeffrey G., Kuplowska, O. (1976). *Non-official languages: A study in Canadian multiculturalism*. Minister of Supply and Services.
- PASCH. (2020). *Concordia Kitchener German Language School*. <https://www.pasch-net.de/de/pasch-schulen/schulportraits/nordamerika/can/concordia-kitchener.html>
- Pauwels, A. (2016). *Language Maintenance and Shift*. Cambridge University Press.  
<https://doi.org/10.1017/CBO9781107338869>
- Pavlenko, A. (2005). *Emotions and multilingualism*. Cambridge University Press.
- Pavlenko, A. (2012). Multilingualism and emotions. In M. Martin-Jones (Hrsg.), *Routledge handbooks in applied linguistics. The Routledge Handbook of Multilingualism* (1. Aufl., S. 454-469). Routledge.
- Pomerantz, A. (1984). Agreeing and disagreeing with assessments: some features of preferred/dispreferred turn shapes. In J. M. Atkinson & J. Heritage (Hrsg.), *Structures of Social Action* (S. 57–101). Cambridge University Press.
- Porter, J. (1965). *The Vertical Mosaic: An Analysis of Social Class and Power in Canada*. University of Toronto Press. <http://www.jstor.org/stable/10.3138/j.ctt2tptkt>
- Portes, A., & Hao, L. (1998). E Pluribus Unum: Bilingualism and Loss of Language in the Second Generation. *Sociology of Education*, 71(4), 269.  
<https://doi.org/10.2307/2673171>
- Portes, A., & Hao, L. (2004). The schooling of children of immigrants: Contextual effects on the educational attainment of the second generation. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 101(33), 11920–11927.  
<https://doi.org/10.1073/pnas.0403418101>
- Potter, J. (1998). Discursive social psychology: From attitudes to evaluations. *European Review of Social Psychology*, 9(1), 233–266.
- Prokop, M. (1990). *The German language in Alberta: Maintenance and teaching* (1. Aufl.). University of Alberta Press.
- Prokop, M. (1998). The Maintenance and Survival of the German Language in Canada: A Follow-up Study. In A. E. Sauer & M. Zimmer (Hrsg.), *A Chorus of Different Voices: German Canadian Identities* (S. 49–66). Peter Lang Publishing.
- Prokop, M., & Bassler, G. (2004). *German language maintenance across Canada: A handbook*. University of Alberta.

- Richter, M. M. (1969). *The phonemic system of the Pennsylvania German dialect in Waterloo County, Ontario* (Dissertation). University of Toronto, Toronto.
- Riehl, C. M. (2000). Spracheinstellungen und Stereotype im Lichte diskursiver Praxis. In S. Deminger, T. Fögen, J. Scharloth, & S. Zwickl (Hrsg.), *Einstellungsforschung in der Soziolinguistik und Nachbardisziplinen: Studies in Language Attitudes* (S. 141–160). Peter Lang.
- Roark, A. (1986). UC Studies: Structure Discovered in Chitchat. *Los Angeles Times*.  
<https://www.latimes.com/archives/la-xpm-1986-11-20-mn-12055-story.html>
- Rodgers, E. (2017). Towards a typology of discourse-based approaches to language attitudes. *Language & Communication*, 56, 82–94.  
<https://doi.org/10.1016/j.langcom.2017.04.002>
- Rosenberg, M., & Hovland C.I. (1960). Cognitive, affective and behavioral components of attitudes. In M. Rosenberg & Hovland C.I (Hrsg.), *Attitude organization and change: An analysis of consistency among attitude components* (S. 1–14). Yale University Press.
- Roulston, K. (2016). Issues involved in methodological analyses of research interviews. *Qualitative Research Journal*, 16(1), 68–79. <https://doi.org/10.1108/QRJ-02-2015-0015>
- Sacks, H. (1992). *Lectures on conversation: Volumes I & II*. Blackwell.  
[https://www.lapetitedistribution.org/archive/Sacks\\_Lectures-on-Conversation.pdf](https://www.lapetitedistribution.org/archive/Sacks_Lectures-on-Conversation.pdf)
- Sacks, H., Schegloff, E. A., & Jefferson, G. (1974). A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation. *Language*, 50(4), 696–735.  
<https://doi.org/10.2307/412243>
- Sauer, A. E., & Zimmer, M. (Hrsg.). (1998). *A Chorus of Different Voices: German Canadian Identities*. Peter Lang Publishing.
- Savitskaya, N. (2022). Einstellungen diskursiv ermitteln: Online-Diskussion um das Belarussische. *Tekst I Dyskurs - Text Und Diskurs*, (16), 141–161.  
<https://doi.org/10.7311/tid.16.2022.07>
- Scharloth, J. (2005). Die Semantik der Kulturen. Diskurssemantische Grundfiguren als Kategorien einer linguistischen Kulturanalyse. In D. Busse, T. Niehr, & M. Wengeler (Hrsg.), *Brisante Semantik* (S. 133–148). De Gruyter.  
<https://doi.org/10.1515/9783110918328.133>
- Schiffrin, D. (1987). *Discourse markers*. Cambridge University Press.
- Schulze, M., & Heffner, L. T. (2003). Speakers of German in Kitchener-Waterloo: Assimilation and Shift. In B. Henn-Memmesheimer & D. G. John (Hrsg.), *Cultural Link: Kanada-Deutschland Festschrift zum dreißigjährigen Bestehen eines akademischen Austauschs* (S. 141–158). Röhrig-Univ.-Verl.
- Schulze, M., Liebscher, G., & Siebel-Achenbach, S. (2022). *Germans of Waterloo Region* (1. Aufl.). Petra Books.  
<https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=29367967>
- Schwartz, S. (2018). The Predicament of Language and Culture: Advocacy, Anthropology, and Dormant Language Communities. *Journal of Linguistic Anthropology*, 28(3), 332–355. <https://doi.org/10.1111/jola.12204>

- Selting, M., & Couper-Kuhlen, E. (2000). Argumente für die Entwicklung einer 'interaktionalen Linguistik'. *Gesprächsforschung - Online Zeitschrift Zur Verbalen Interaktion*, 1, 76–95. <http://gesprachsforschung-online.de/heft2000/ga-selting.pdf>
- Selting, M., & Couper-Kuhlen, E. (2001). Forschungsprogramm "Interaktionale Linguistik". *Linguistische Berichte*, 187, 257–287.
- Silverstein, M. (1979). Language Structure and Linguistic Ideology. In P. R. Cline, W. Hanks, & C. Hofbauer (Hrsg.), *The Elements: A Parasession in Linguistic Units and Levels* (S. 193–247). Chicago Linguistic Society.
- Smith, L. (2006). *Uses of Heritage*. Routledge.  
<https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=274412>
- Soukup, B. (2019). Sprachreflexion und Kognition: Theorien und Methoden der Spracheinstellungsforschung. In G. Antos, T. Niehr, & J. Spitzmüller (Hrsg.), *Handbuch Sprache im Urteil der Öffentlichkeit* (S. 83–106). De Gruyter.  
<https://doi.org/10.1515/9783110296150-005>
- Spitzmüller, J., Flubacher, M.-C., & Bendl, C. (2017). Soziale Positionierung: Praxis und Praktik. *Wiener Linguistische Gazette*, (81), 1–18.  
[https://wlg.univie.ac.at/fileadmin/user\\_upload/p\\_wlg/812017/spitzmueller-flubacher-bendl-einf.pdf](https://wlg.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_wlg/812017/spitzmueller-flubacher-bendl-einf.pdf)
- Stadler, B. (1984). Language Maintenance and Assimilation: The Case of Selected German-Speaking Immigrants in Vancouver. *Canadian Journal of Linguistics/Revue Canadienne De Linguistique*, 29(2), 190–192.  
<https://doi.org/10.1017/S0008413100010471>
- Statistics Canada. (1974). *Perspective Canada: A Compendium of Social Statistics*.
- Statistics Canada. (2012). *Census of Population 2011: Language*.  
<https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2011/dp-pd/tbt-tt/Index-eng.cfm>
- Statistics Canada. (2017). *Census of Population 2016: Language*.
- Statistics Canada. (2022a). *Canada tops G7 growth despite COVID*.  
<https://www150.statcan.gc.ca/n1/daily-quotidien/220209/dq220209a-eng.htm?HPA=1>
- Statistics Canada. (2022b). *While English and French are still the main languages spoken in Canada, the country's linguistic diversity continues to grow*.  
<https://www150.statcan.gc.ca/n1/daily-quotidien/220817/dq220817a-eng.htm>
- Statistics Canada. (2022c). *The Canadian census: A rich portrait of the country's religious and ethnocultural diversity*. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/daily-quotidien/221026/dq221026b-eng.htm>
- Statistics Canada. (2022d). *Mother tongue by geography, 2021 Census*.  
<https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2021/dp-pd/dv-vd/language-langue/index-en.html>
- Stickler, M. (2012). *Landsmannschaften*. [ome-lexikon.uni-oldenburg.de/p32706](http://ome-lexikon.uni-oldenburg.de/p32706)
- Stivers, T., Mondada, L., & Steensig, J. (2011). Knowledge, morality and affiliation in social interaction. In J. Steensig, L. Mondada, & T. Stivers (Hrsg.), *Studies in Interactional Sociolinguistics. The Morality of Knowledge in Conversation* (S. 3–24). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511921674.002>
- Tophinke, D., & Ziegler, E. (2006). Aber bitte im Kontext: Neue Perspektiven in der dialektologischen Einstellungsforschung. In A. Voeste (Hrsg.), *Osnabrücker Beiträge*

- zur Sprachtheorie. *Dialekt im Wandel: Perspektiven einer neuen Dialektologie* (Bd. 71, S. 203–222). Red. OBST.
- Tottenham, N., Hare, T. A., & Casey, B. J. (2011). Behavioral assessment of emotion discrimination, emotion regulation, and cognitive control in childhood, adolescence, and adulthood. *Frontiers in Psychology*, 2, Aufsatz 39, 1–9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2011.00039>
- Usita, P. M., & Blieszner, R. (2002). Immigrant Family Strengths: Meeting Communication Challenges. *Journal of Family Issues*, 23(2), 266–286. <https://doi.org/10.1177/0192513X02023002005>
- Vandermeeren, S. (2005). Research on Language Attitudes. In U. Ammon, N. Dittmar, K. J. Mattheier, & P. Trudgill (Hrsg.), *Sociolinguistics: An International Handbook of the Science of Language and Society* (S. 1318–1332). Walter de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110171488.2.8.1318>
- Weber, J. J., & Horner, K. (2012). *Introducing multilingualism: A social approach* (1. Aufl.). Routledge.
- Williams, A., Srinivasan, M., Liu, C., Lee, P., & Zhou, Q. (2020). Why do bilinguals code-switch when emotional? Insights from immigrant parent-child interactions. *Emotion*, 20(5), 830–841. <https://doi.org/10.1037/emo0000568>
- Wilson, T. D., Dunn, D. S., Kraft, D., & Lisle, D. J. (1989). Introspection, Attitude Change, and Attitude-Behavior Consistency: the Disruptive Effects of Explaining Why we Feel the Way we Do. In Berkowitz L. (Hrsg.), *Advances in Experimental Social Psychology*. *Advances in Experimental Social Psychology* (Bd. 22, S. 287–343). Academic Press. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60311-1](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60311-1)
- Zanna, M. P., & Rempel, J. K. (1988). Attitudes: a new look at an old concept. In Bar-Tal Daniel & Kruglanski Arie (Hrsg.), *The Social Psychology of Knowledge* (S. 315–334). Cambridge.

## Anhang

### Transkriptionskonventionen

#### Transkriptionskonventionen nach Jefferson (2004)

|               |  |
|---------------|--|
| [ ]           | simultaneous/overlapping talk  |
| =             | latching   |
| (.)           | pause  |
| <u>before</u> | stress or accent prominence on the underlined syllable               |
| WORD          | higher volume than surrounding talk                                  |
| °word°        | reduced/low volume   |
| wo-           | abrupt ending before a word is complete                              |
| word.         | lower pitch toward end of phrase/unit                                |
| word;         | pitch at the end of a prosodically determined unit is falling to mid |
| word,         | slightly rising pitch toward end of phrase/unit                      |
| word?         | rising pitch toward end of phrase/unit                               |
| ↑↓o:h         | rise-fall pitch on the following syllable                            |
| (( ))         | description, not transcription                                       |
| .h            | audible inbreath   |
| h             | audible outbreath  |
| .pt           | audible mouth opening  |

### Fragebogen der Eltern

#### Demographic Information

1. Age:
2. Gender:

#### Personal History

3. Country of birth:
4. Which country were you raised in?
5. When did you move to Canada?
6. Have you lived in another country? Which one(s)?
7. What is your mother tongue (L1)?
8. What other languages do you speak?
9. When did you start learning English?
10. Where are you from?

*Please note: In the following questions “German” is used to refer to all varieties of German spoken in Germany. If you make a distinction between German and Austrian German, Swiss German etc., please indicate here which version of German your following answers refer to:*

11. How do you identify yourself? (e.g. German, Canadian, German-Canadian, Canadian-German etc.)



12. Where is your home? (“home” is meant here in the sense of the German word “Heimat”?)

13. Are you proud of your German heritage? Please underline the answer that applies.

Yes

No

Neutral

German Language Skills

14. How well do you understand German? Please underline the number that applies.

10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 0  
| |

can understand without any problems

cannot understand any German

15. How well do you speak German? Please underline the number that applies.

10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 0  
| |

can speak without any problems

cannot speak any German

16. How well do you read German? Please underline the number that applies.

10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 0  
| |

can read without any problems

cannot read any German

17. How well do you write German? Please underline the number that applies.

10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 0  
| |

can write without any problems

cannot write any German

Language Use

18. With whom do you speak German on a regular basis? Please underline all that apply under each subheading.

*Your immediate family:*

Spouse

Child(ren)

Mother

Father

Siblings

*Other:*

Friends

Neighbours

Teachers

Colleagues

When travelling

19. Do you switch languages when talking to people who speak the same languages? (e.g. switching between German and English when talking to your child(ren)) Please underline your answer.

Yes, all the time

Yes, often

Yes, sometimes

Yes, but rarely

No, never

20. If you answered yes, with whom do you switch languages most frequently? Please underline your answer(s).

Spouse

Child(ren)

Siblings

Friends

Colleagues

Other (please specify):

21. Where do you speak German? Please underline all that apply.

At home

At work

When going shopping

In German clubs or societies

When travelling

When visiting relatives in Germany

Other (please specify):

22. On average, how many hours per week do you do the following?

Reading a German newspaper:

Reading a German book for leisure:

Watching German TV/movies:

Listening to German music:

Writing in German (letters, e-mails, shopping list, etc.):

Speaking in German (face-to-face, on the phone, etc.):

23. How much of your average day would you say is spent in German? Please underline one.

100% 90% 80% 70% 60% 50% 40% 30% 20% 10% 0%

24. How much of your average week would you say is spent in German? Please underline one.

100% 90% 80% 70% 60% 50% 40% 30% 20% 10% 0%

### **Fragebogen der Kinder**

#### Demographic Information

1. Age:

2. Gender:

#### Personal History

3. Country of birth:

4. Which country were you raised in?

5. Have you lived in another country? Which one(s)?

6. What is your mother tongue (L1)?

7. What other languages do you speak?

8. When did you start learning English?

9. Where are you from?

*Please note: In the following questions "German" is used to refer to all varieties of German spoken in Germany. If you make a distinction between German and Austrian German, Swiss German etc., please indicate here which version of German your following answers refer to:*

10. How do you identify yourself? (e.g. German, Canadian, German-Canadian, Canadian-German etc.)

11. Where is your home? ("home" is meant here in the sense of the German word "Heimat"?)

12. Are you proud of your German heritage? Please underline the answer that applies.

Yes

No

Neutral

#### German Language Skills

13. How well do you understand German? Please underline the number that applies.

10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 0  
| |

can understand without any problems cannot understand any German

14. How well do you speak German? Please underline the number that applies.

10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 0  
| |

can speak without any problems cannot speak any German

15. How well do you read German? Please underline the number that applies.

10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 0  
| |

can read without any problems cannot read any German

16. How well do you write German? Please underline the number that applies.

10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 0  
| |

can write without any problems cannot write any German

17. How did you learn German? Please underline your answer(s).

raised in German

Saturday morning German school

relatives

high school

university

college

other (please specify):

Language Use

18. With whom do you speak German on a regular basis? Please underline all that apply under each subheading.

*Your immediate family:*

Mother

Father

Siblings

*Your mother's side:*

Grandmother

Grandfather

Aunt

Uncle

Cousins

Other (please specify):

*Your father's side:*

Grandmother

Grandfather

Aunt

Uncle

Cousins

Other (please specify):

*Other:*

Friends

Neighbours

Teachers

When travelling

19. Do you switch languages when talking to people who speak the same languages? (e.g. switching between German and English when talking to your parents) Please underline your answer.

Yes, all the time

Yes, often

Yes, sometimes

Yes, but rarely

No, never

20. If you answered yes, with whom do you switch languages most frequently? Please underline your answer(s).

Mother

Father

Siblings

Grandparents

Friends

Other (please specify):

21. Where do you speak German? Please underline all that apply.

At home

At school

When going shopping

In German class

In German clubs or societies

When travelling

When visiting relatives in Germany

Other (please specify):

22. On average, how many hours per week do you do the following?

Reading a German newspaper:

Reading a German book for leisure:

Working with your German textbook:

Watching TV/movies/YouTube in German:

Listening to German music:

Writing in German (letters, e-mails, school work, etc.):

Speaking in German (face-to-face, on the phone, etc.):

23. How much of your average day would you say is spent in German? Please underline one.

100% 90% 80% 70% 60% 50% 40% 30% 20% 10% 0%

24. How much of your average week would you say is spent in German? Please underline one.

100% 90% 80% 70% 60% 50% 40% 30% 20% 10% 0%

### **Interviewfragen der Eltern**

#### Section 1: Raising children in German (Erziehung der Kinder auf Deutsch)

1. Was it important for you to pass on the German language to your children? Why?  
(War es Ihnen wichtig Ihren Kindern die deutsche Sprache weiterzugeben? Warum?)
2. What were your reasons for deciding to speak German with your child(ren)?  
(Welche Überlegungen und Gründe waren ausschlaggebend für die Entscheidung mit den Kindern Deutsch zu sprechen? / Wie kam es dazu, dass Sie mit ihrem Kind/Ihren Kindern Deutsch sprechen?)
3. Were there/are there any challenges when it comes to raising your child(ren) in German in Canada? If yes, which ones?  
(Gab/Gibt es Herausforderungen bei der Erziehung der Kinder auf Deutsch in Kanada? Wenn ja, welche?)

## Section 2: Language Attitude towards German (Spracheinstellung gegenüber dem Deutschen)

4. What value does the German language have for you?  
(Welchen Wert hat die deutsche Sprache für Sie?)  
[optional follow-up question]: Is German important to you? If yes, why?  
(Ist Ihnen die deutsche Sprache wichtig? Warum?)

## Section 3: Heritage and Culture (Herkunft und Kultur)

5. Which role does your German heritage play in your everyday life?  
(Welche Rolle spielt Ihre deutsche Herkunft im Alltag?)
6. Is it important for you to pass on German cultural aspects besides the German language? Which ones?  
(Sind Ihnen neben der Weitergabe der deutschen Sprache auch deutsche kulturelle Aspekte wichtig? Welche?)
7. Are there things in your family and in your home that you would say are typically German?  
(Gibt es in Ihrer Familie und bei Ihnen zu Hause etwas, wo Sie sagen würden, dass es typisch deutsch ist?)

## Section 4: Other (Andere)

8. What does it mean for you to be German?  
(Was bedeutet es für Sie Deutsch zu sein?)
9. Is there something that you would like to add or specify at the end of the interview?  
(Gibt es etwas, was Sie zum Schluss des Interviews noch sagen/ergänzen möchten?)

## **Interviewfragen der Kinder**

### Section 1: Language Use (Sprachgebrauch)

1. Do you prefer speaking German or English? Why?  
(Sprichst du lieber Deutsch oder Englisch? Warum?)

### Section 2: Language Attitude towards German (Spracheinstellung gegenüber dem Deutschen)

2. Why do you speak/study German?  
(Warum sprichst/lernst du Deutsch?)
3. Which value does the German language have for you?  
(Welchen Wert hat die deutsche Sprache für dich?)  
[optional follow-up question]: Is German important to you? If yes, why?  
(Ist dir die deutsche Sprache wichtig? Warum/Warum nicht?)
4. What role do your parents play in how you evaluate the German language?  
(Welche Rolle spielen deine Eltern und deine Erziehung in deiner Wahrnehmung der deutschen Sprache?)
5. Did learning your L2 provide you with opportunities of any kind whether they be private, social, or economic that you would not have had with just English?  
(Hat der Erwerb der deutschen Sprache dir Chancen auf privater, sozialer oder wirtschaftlicher Ebene geboten, die du nur mit dem Englischen nicht gehabt hättest?)

### Section 3: Heritage and Culture (Herkunft und Kultur)

6. Which role does your German heritage play in your everyday life?  
(Welche Rolle spielt deine deutsche Herkunft im Alltag?)

7. Are there things in your family and in your home that you would say are typically German?  
(Gibt es in deiner Familie und bei euch zu Hause etwas, wo du sagen würdest, dass es typisch deutsch ist?)
8. If you plan on having children, do you want to pass on the German language and culture to your own children in the future? Why or why not?  
(Falls du in der Zukunft Kinder haben möchtest, willst du ihnen die deutsche Sprache und Kultur weitergeben? Warum (nicht)?)

Section 4: Other (Andere)

9. What does it mean for you to be German?  
(Was bedeutet es für dich Deutsch zu sein?)
10. Is there something that you would like to add or specify at the end of the interview?  
(Gibt es etwas, was du zum Schluss des Interviews noch sagen/ergänzen möchtest?)