Abschlussarbeit

zur Erlangung der Magistra Artium
im Fachbereich 10

der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main
Institut für Romanische Sprachen und Literaturen

Sprachpraxis und sprachliche Identität von Deutsch-Chilenen in Chile

1. Gutachter: Univ.-Prof. Dr. Jürgen Erfurt
2. Gutachter: Univ.-Prof. Dr. Horst G. Klein

vorgelegt von: Birgit Fischer
aus: Offenbach am Main
Einreichungsdatum: 05. Juli 2007

Inhaltsangabe

Inhaltsangabe I

Abkürzungsverzeichnis i

1. Einleitung 1

2. Geschichtliche Grundlagen 4

2.1 Begriffsabgrenzung: Deutsche in Chile 4
2.2 Geschichte der deutschen Einwanderung nach Chile 5
2.2.1 Motive der deutschen Kolonisation 7
2.3 Deutsche Vereine und Institutionen 8
2.3.1 Deutsche Schulen 9
2.3.2 Evangelische Kirchen 10
2.3.3 Vereine und karitative Einrichtungen 11

3. Theoretische Grundlagen der Sozio- und Kontaktlinguistik 13

3.1 Mehrsprachigkeit 13
3.1.1 Sprachgemeinschaft 13
3.1.2 Bilinguismus und Diglossie 15
3.1.3 Sprachumstellung und Spracherhalt 17
3.1.4 Erstsprache – Zweitsprache – Muttersprache – Fremdsprache 18
3.1.5 Code-switching 20
3.2 Identität 23
3.2.1 Ethnizität und Identität 23
3.2.2 Ethnolinguistische Vitalität 25

4. Methoden und Untersuchungsfeld 27

4.1 Qualitative Sozialforschung 27
4.1.1 Teilnehmende Beobachtung 29
4.1.2 Teilstandardisiertes Interview 31
4.1.3 Interviewfragen 32
4.2 Methodenreflexion 34
4.3 Feldbeschreibung: Besuchte Schulen, Orte und Zielgruppe 35
4.3.1 Deutsche Schulen in Chile 35
4.3.2 Valparaíso und Viña del Mar 37
4.3.3 Santiago 39
4.3.4 Valdivia 41
4.3.5 Osorno 43
4.3.6 Frutillar 45
4.3.7 Zielgruppe 47

5. Auswertung der empirischen Daten 49

5.1 Identifikationsmerkmale 49
5.1.1 Vorfahren und gemeinsame Geschichte 49
5.1.2 Deutschland – Heimat? 51
5.1.3 Staatsbürgerschaft 54
5.1.4 Deutsche Sprache 54
5.1.5 Deutsche Schule 57
5.1.6 Name 59
5.1.7 Deutsche Kultur: Tradition und Gewohnheiten 60

5.1.7.1 Ostern ... 61
5.1.7.2 Weihnachten ... 63
5.1.7.3 Deutsche Küche ... 67
5.1.7.4 Charaktereigenschaften ... 67
5.2 Ethnizität zwischen Identität und Alterität ... 70
5.2.1 Positive Abgrenzungsstrategien ... 70
5.2.2 Fremdwahrnehmung ... 71
5.2.3 Gruppenbezogene Eigenbezeichnung ... 74
5.2.4 Fishmans Ethnizitätskriterien ... 74
5.2.5 Identitätsbezeichnung und Zugehörigkeitsgefühl ... 78
5.3 Sprachpraxis bei Chilenen deutscher Abstammung ... 79
5.3.1 Sprachliche Normen der deutschen Sprache in Chile ... 80
5.3.2 Spracherwerb und intergenerative Sprachweitergabe ... 81
5.3.2.1 Großelterngeneration ... 82
5.3.2.2 Elterngeneration ... 82
5.3.2.3 Kindergeneration ... 88
5.3.3 Code-switching in der deutsch-chilenischen Sprachgemeinschaft ... 90
5.3.4 Sprachdomäne ... 99
5.3.5 Diglossie ... 102
5.4 Steuerungsfaktoren für Sprachbewahrung und -umstellung ... 103
5.4.1 Politische Ereignisse jüngerer Zeit ... 104
5.4.2 Deutsche Institutionen ... 105
5.4.3 Peergroup ... 109
5.4.4 Mischehen ... 110
5.4.5 Sozialer Wandel ... 112
5.4.6 Stadt und Land ... 115
5.4.7 Rollenverteilung ... 116
5.4.8 Mehrsprachigkeit in Chile ... 117
5.5 Ethnolinguistische Vitalität ... 121

6. Ausblick und Desiderata ... 126

7. Anhang A ... 131

7.1 Kolonisationsgesetz ... 131
7.2 Deutsche Auswanderung nach Chile, Argentinien und Brasilien (1846-1931) ... 132
7.3 Interviews ... 133
7.3.1 Einverständniserklärung Deutsch ... 133
7.3.2 Einverständniserklärung Spanisch ... 134
7.3.3 Interviewleitfaden Eltern ... 135
7.3.4 Interviewleitfaden Jugendliche ... 137
7.4 Deutsche Schulen in Chile aufgeteilt nach Schultyp ... 139
7.5 Ergebnisse der DSD I und II der DS in Chile 1999-2005 ... 140
7.6 Schulstatistik DCB 2003 ... 141
7.7 Deutsche Schulen Statistik 2007 ... 142
7.8 Deutsch-Chilenische Institutionen in Chile ... 144
7.9 Die regionale Aufteilung Chiles ... 147
7.10 Südchile X. und XIV. Region ... 148
7.11 Stadtplan Zentrum Valdivia ... 149
7.12 Stadtplan Zentrum Osorno ... 150

8. Bibliographie ... 151

Abkürzungsverzeichnis

ADLK	Auslandsdienstlehrkraft
Básica	Enseñanza Básica (1.-8. Klasse)
BPLK	Bundesprogrammlehrkraft
BVA	Bundesverwaltungsamt
DAAD	Deutscher Akademischer Austausch Dienst
DB	Deutsche Botschaft
DCB	Deutsch-Chilenischer Bund (Liga Chileno – Alemana)
DFU	Deutschsprachiger Fachunterricht
DS Valdivia	Deutsche Schule Valdivia (Karl Anwandter)
DS	Deutsche Schule
DSD	Deutsches Sprachdiplom
DSF	Deutsche Schule Frutillar
DSO	Deutsche Schule Osorno
DSS	Deutsche Schule Santiago
DSV	Deutsche Schule Valparaíso
EG	Elterngeneration
EL	Eingebettete Sprache (Embedded Language)
GG	Großelterngeneration
GI	Goethe-Institut
INSALCO	Instituto Superior Alemán de Comercio
KG	Kindergeneration
LBI	Lehrerbildungsinstitut, Deutsches Lehrerbildungsinstitut Wilhelm von Humboldt
Media	Enseñanza Media (9.-12. Klasse)
ML	Matrixsprache (Matrix Language)
PSU	Prueba de Selección Universitaria
ZDP	Zentrale Deutschprüfung
ZfA	Zentralstelle für das Auslandsschulwesen

1. Einleitung

> [...] de repente pasa aunque yo no hablo así alemán todo el rato pero de repente hay palabras que se vienen auf deutsch und nicht auf spanisch und das kann ich nicht auf spanisch sagen und wie heißt das wie heißt das cómo se dice cómo se dice das auf spanisch? (Interviewnummer P 2, S. 238, Z. 263-267)[1]

Hybridität ist nicht nur in aktuellen Migrationsbewegungen zu beobachten, auch Gesellschaften, in denen Migrationsströme vor mittlerweile mehreren Generationen stattgefunden haben, verzeichnen noch heute hybride Verbalinteraktionen. Durch mehrmalige Aufenthalte in Chile wurde mir bewusst, dass dies auch in Chile der Fall ist.

Vor allem die deutsche Einwanderung des vorletzten Jahrhunderts hat sowohl auf sprachlicher als auch auf kultureller Ebene im Landschaftsbild sowie in den Nachfahren der Einwanderer deutliche Spuren hinterlassen. Auch Bemerkungen und Vorurteile, denen ich als Deutsche in Chile begegnete, ließen sich oftmals auf diese Einwanderung zurückführen. So entwickelte ich im Laufe der Zeit ein immer stärker werdendes Interesse für eine Erforschung dieser Einwanderergruppe und deren sprachliche Integration. Durch erste Gespräche mit Universitätsprofessoren der Unviersidad Austral de Chile und deutsch-chilenischen Familien, sowie durch einen Besuch an der Deutschen Schule in Valdivia während eines Aufenthaltes, entstanden erste Kontakte und genauere Vorstellungen darüber, wie mein Forschungsprojekt aussehen könnte. Daraufhin bereitete ich meinen Forschungsaufenthalt für März 2006 vor und präzisierte mein Forschungsvorhaben. Dieses rückte die Fragen der aktuellen Situation der Sprachpraxis und Identität der deutschen Nachkommen – heute zum Teil in siebter Generation in Chile – ins Zentrum meines Interesses.
Für diese empirische Studie kamen mir die erworbenen methodologischen Grundlagen aus meinen Nebenfächern Kulturanthropologie und Historische Ethnologie zu Gute, in denen ich bereits in Feldforschungen die Methoden der teilnehmenden Beobachtung und des Interviews angewandt hatte.

Da die Bezeichnung „Deutsche in Chile“ nicht besonders eindeutig ist, werde ich zunächst eine Begriffsdefinition voranstellen, ehe ich mich dem geschichtlichen Hintergrund des

[1] Zur Nummerierung der Interviews und den Transkriptionsregeln vgl. Anhang B.

Themas widme. Dort werden Migrationsumstände, Zeiträume und die unterschiedlichen Bedingungen, denen die Deutschen in der neuen Heimat ausgesetzt waren, historisch aufgerollt. Die im Kapitel 2 behandelten Themen, wie deutsche Institutionen der deutsch-chilenischen Bevölkerung, beziehen sich auf die Zeit von der ersten großen Einwanderungswelle bis zum zweiten Weltkrieg.
Kapitel 3 beschäftigt sich mit theoretischen Grundlagen und Begriffen der Sozio- und Kontaktlinguistik klären, die dann in meinem Analyseteil praktische Anwendung auf die deutsch-chilenische Sprachsituation finden.
Da es sich bei meiner Arbeit um eine empirische Studie handelt, werde ich in Kapitel 4 eine Präsentation meiner Vorgehensweise und Forschungsmethode voranstellen sowie auf meine Zielgruppe und die mit ihr geführten Interviews eingehen.
In Kapitel 5 werde ich die Ergebnisse meiner Befragung und Beobachtungen präsentieren und analysieren. Die Leitfragen sind in diesem Zusammenhang folgende:

- Gibt es eine Gruppenidentität unter Chilenen deutscher Abstammung? Aus welchen Identifikationsmerkmalen setzt sie sich zusammen?
- Welche Gründe bewegen deutschstämmige Eltern, ihre Kinder in Deutsche Schulen zu schicken?
- Zu wem, in welcher Situation und in welcher Sprache sprechen Chilenen deutscher Abstammung, bei denen sich die deutsche Sprache erhalten hat? Wie drückt sich dies auf sprachstruktureller Ebene aus? In welcher Form wird die deutsche Sprache intergenerativ weitergegeben?
- Welche Faktoren kommen heute bei deutscher Sprachbewahrung und deutschem Sprachverlust zum Tragen?

Im letzten Teil sollen die wichtigsten Ergebnisse noch einmal kurz resümiert werden und Desiderata sowie Ausblicke Platz finden.

Themenrelevante Statistiken und Karten sind in Anhang A abgebildet. Die Interviews wurden aufgezeichnet und transkribiert. Diese Transkripte bilden die Datenbasis meines Analyseteils und befinden sich in Anhang B. Dem Anhang B ist zudem eine DVD mit den Audiodateien der Interviews beigefügt.

Mit dieser soziolinguistischen Arbeit über Chile wird somit mein sprachwissenschaftlicher Schwerpunkt mit Regionalschwerpunkt Lateinamerika innerhalb der Romanistik abgedeckt. Innerhalb der Soziolinguistik nimmt vorliegende Arbeit die Richtung der Ethnolinguistik ein, da sie sich mit der Beschreibung von Sprachen unter Einschluss der sozialen Bedingungen befasst, auf denen sprachliche Äußerungen beruhen (vgl. Glück 2005: 181). Daher handelt es sich bei dieser Arbeit um einen interdisziplinären Ansatz, der Bereiche der Ethnologie, Anthropologie, Soziologie und der Linguistik miteinander verbindet.

2. Geschichtliche Grundlagen

Vor über 150 Jahren legte das erste Schiff mit deutschen Einwanderern in einem chilenischen Hafen an. Seit dem kamen bis Mitte des letzten Jahrhunderts immer wieder neue Einwanderer, die dort ein neues Leben begannen.

Bevor ich auf die Geschichte der deutschen Einwanderungswellen und Anzahl der Deutschstämmigen in Chile genauer eingehe, möchte ich Abgrenzungen der diversen Bezeichnungen der in Chile lebenden Deutschstämmigen vornehmen, die sich im Laufe der Geschichte etabliert haben. Die unterschiedlichen Bezeichnungen sind oftmals für variierende Angaben über die Anzahl der Deutsch-Chilenen in der Literatur verantwortlich.

2.1 Begriffsabgrenzung: Deutsche in Chile

Deutsche oder Bundesdeutsche:[2] In Deutschland Geborene, die für eine befristete Zeit in Chile verweilen. Dazu zählen beispielsweise Mitarbeiter der Deutschen Botschaft oder deutscher Institutionen (Goethe-Institut, politische Stiftungen), Ordensleute, Auslandslehrer, Austauschschüler und -studenten, Wissenschaftler und Touristen.

► Diese Gruppe der Deutschen wird nicht in meiner Arbeit berücksichtigt, da sie für meinen Untersuchungsgegenstand nicht relevant ist.

Chile-Deutsche: Deutsche Staatsbürger (früher Reichsdeutsche), die in Deutschland geboren sind, aber in Chile leben und dort ihren Lebensschwerpunkt haben.[3] Dazu zählen die heute in Chile lebenden Bundesdeutschen ebenso wie die damalige Pioniergeneration.

► Auf die einstige Einwandergeneration (Pioniere), die nach Grandjot / Schmidt[4] (1960: 11) zur ersten Generation gerechnet wird, beziehe ich mich besonders in Kapitel 2. Da Chile-Deutsche der heutigen Generation für meine Fragestellung jedoch nicht von Bedeutung sind, werden sie in der weiteren Studie nur in Experteninterviews berücksichtigt.

Deutsch-Chilenen, Deutschstämmige oder Chilenen deutscher Herkunft: Nachfahren von Deutschen oder Reichsdeutschen, die meist vor einigen Generationen nach Chile

[2] Für folgende Begriffdefinition vgl. Kerscher (1995: 8 f.) und Schobert (1983a: 185, 190).
[3] Schobert zählt auch die in Chile Geborenen mit deutschem Pass dazu (1983a:190), die ich aber unter Deutsch-Chilene fasse.
[4] Die Studie von Grandjot / Schmidt basiert auf Fragebögen, die hauptsächlich aus den Jahren 1953 bis 1960 stammen (1960: 7).

eingewandert sind. Dazu zählen die Nachkommen der Pioniergeneration, die zum Teil schon in der siebten Generation in Chile leben. Sie besitzen die chilenische, manchmal auch zusätzlich die deutsche Staatsbürgerschaft („Doppelstaatler"), und fühlen sich der deutschen Kultur in unterschiedlicher Weise verbunden oder interessieren sich für sie. Unter diesem Begriff werden sowohl die aus dem Deutschen Reich Gekommenen, als auch diejenigen aus Österreich und dem deutschsprachigen Teil der Schweiz zusammengefasst.
► Auf diesen Nachkommen basiert meine empirische Studie – sie stehen somit im Mittelpunkt meiner Arbeit. Ich werde die drei Begriffe dieser Gruppe synonym verwenden.

Wenn von Ibero-Chilenen die Rede ist, beziehe ich mich auf die Nachkommen der Spanier und auf die Mestizen. Im Falle der Indigenen sind die Mapuches, auch Araukaner genannt, im Süden Chiles gemeint.

2.2 Geschichte der deutschen Einwanderung nach Chile

Als im 19. Jahrhundert die Massenauswanderungen aus Europa stattfanden, verließen auch mehrere Millionen Deutschsprachige ihre Heimat. Die meisten wanderten nach Nordamerika aus, doch einige Hunderttausend verschlug es auch weiter in den Süden – nach Lateinamerika.
Die erste große deutsche Einwanderungswelle nach Chile sieht Blancpain in seinem bedeutenden Werk *Les Allemands au Chili* zwischen 1846 und 1875, eine zweite von 1882 bis 1890 (vgl. Anhang A, 7.2). In einer dritten Einwanderungswelle fasst er zum einen diejenigen zwischen 1890 und 1914 zusammen, die sich über das ganze Land verteilten, und zum anderen die nach 1918 bis 1945, die eher als Flüchtlinge[5] denn als Einwanderer bezeichnet werden können (1974: 187 f.).

Die genaue Zahl der deutschen Einwanderer in Chile ist schwer festzustellen, einerseits wegen des generellen Mangels an Daten, andererseits aufgrund von Problemen, die sich aus den unterschiedlichen Definitionen Deutsch-Chilenen und Deutschen in Chile ergeben. Dementsprechend wird aus den Angaben verschiedener Autoren nicht immer klar, ob auch Chilenen deutscher Abstammung mit chilenischer Staatsbürgerschaft berücksichtigt

[5] Chile beherbergte in der Zeit um den Zweiten Weltkrieg zwischen 1933-1945 etwa 12.000-13.000 Flüchtlinge aus Deutschland (Bernecker / Fischer 1993: 200).

wurden. Es ist anzunehmen, dass dies nicht der Fall ist. Eine mögliche Art der Berechnung sind Helds Schiffslisten[6], nach welchen von 1840-1875 7.798 Deutsche nach Südchile[7] kamen (1970: 22). Blancpain schätzt die Einwanderung für ganz Chile im Zeitraum von 1840-1914 auf annähernd 30.000 Deutsche (1974: 888). Berechnet man Statistiken des Deutschen Reichs hingegen, kommt man auf 8.955 Deutsche Auswanderer nach Chile für die Jahre 1846-1931 (Anhang A, 7.2). Ich schließe mich daher den vorsichtigen Schätzungen Müllers (2000: 66) und Borsdorf (1976: 82) an, die die Zahl der deutschsprachigen Einwanderer in Chile zwischen 1846 und 1925 auf maximal 10.000 beziffern.

Chile gehört mit Argentinien und Brasilien zu den lateinamerikanischen Ländern mit den größten deutschsprachigen Bevölkerungsgruppen (Gaudig / Veit 1997: 10 f). Obwohl Chile unter diesen drei Ländern die niedrigsten Einwanderungszahlen verzeichnet (vgl. Anhang A, 7.2), nimmt es in vielerlei Hinsicht eine Sonderrolle ein. Seit der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts ist es als das am stärksten deutschgeprägte Land Lateinamerikas bekannt (vgl. Zur Mühlen 1988: 244). Besonders in „der wirtschaftlichen Erschließung des Südens, ihrem Beitrag zum chilenischen Erziehungswesen oder als Mitglieder des sich entwickelnden Mittelstandes“ (Converse 1979: 302 f., vgl. auch Gaudig / Veit 1997: 9, 19 und 30) haben die Deutsch-Chilenen nachhaltend gewirkt.[8] Dieser Einfluss wirkt sich bis heute auf den Status der Deutsch-Chilenen aus und spielt somit eine wichtige Rolle im Hinblick auf das Prestige dieser Sprachgemeinschaft.

Heute spricht man von etwa 20.000 Deutschsprachigen unter rund 150.000-200.000 Nachfahren deutscher Einwanderer (Rosenberg 1998: 276 f., vgl. auch Born / Dickgießer 1989: 67). Gemessen an der Gesamtbevölkerung von 15,1 Mio. Einwohnern (vgl. www.ine.cl/cd2002/index.php, 07.05.2007) ergibt sich ein Anteil von etwa 1,6% Deutschstämmigen und etwa 0,13% Deutschsprachigen in Chile.

---

[6] Helds Dokumentation enthält eine Liste der Schiffe, die in den Jahren 1840-1875 von Hamburg in einem chilenischen Hafen (Valparaíso, Valdivia, Puerto Montt) anlegten und Auswanderer an Bord hatten (1970: 17-20). An der Spitze der Herkunftsregionen der deutschen Einwanderer stehen Hessen, Schlesien, Württemberg und Böhmen (22).

[7] Wenn im Zusammenhang der deutschen Einwanderung von Südchile die Rede ist, so sind damit die Regionen VIII bis X und XIV nach der neuen Unterteilung der chilenischen Regionen gemeint (vgl. Anhang 7.9). Meine Untersuchungen im Süden Chiles begrenzen sich auf die X. und XIV. Region (vgl. Anhang 7.10).

[8] Für weitere Einflüsse der deutschen Kultur in Chile, siehe Bieregel / Müschen. Der Artikel untersucht verschiedene Bereiche und hebt die Leistungen der Deutschen und ihrer Nachfolger hervor (vgl. auch Ojeda 1984: 145 f.).

2.2.1 Motive der deutschen Kolonisation

Für eine deutsche Auswanderung nach Chile waren drei wichtige Voraussetzungen gegeben (vgl. Illi 1977: 122, Young 1974: 23):

1. *Die Gründe der Auswanderung seitens der Deutschen*: Die schon vor der 48er Revolution eintretenden wirtschaftlichen Krisen und sozialen Missstände, verursacht durch Missernten, Verteuerung und Nahrungsmittelmangel einerseits und die aufgrund der beginnenden Industrialisierung hohe Arbeitslosenrate andererseits, brachten vor allem Handwerker, Kleingewerbetreibende und Tagelöhner in den Süden Chiles (vgl. Ziegler 1996: 56, Tietze 1999: 13). Auch geistig-politische Motive bewegten eine breite Bevölkerungsschicht dazu, ihr Heimatland zu verlassen. Als ein Auslöser kann die Märzrevolution von 1848 gesehen werden (Golte 1989: 91), deren Scheitern vor allem enttäuschte Intellektuelle nach Übersee auswandern ließ. Sie suchten dort ihre politische und wirtschaftliche Freiheit. Zu diesem Typus von Einwanderern zählen besonders diejenigen, die sich in Valdivia niederließen. Schließlich kam am 25. August 1846 die erste Gruppe deutscher Einwanderer, neun hessische Handwerkerfamilien, am Hafen von Corral in Valdivia, Südchile, an (Golte 1973: 65).

2. *Die Bereitschaft und der Wunsch seitens der chilenischen Regierung, deutsche Einwanderer aufzunehmen*: Die chilenische Regierung wollte durch eine europäische Einwanderung zum einen bestimmte Regionen stärker besiedeln und Grenzgebiete militärisch sichern, zum anderen durch die Ansiedlung von Handwerkern und Landwirten einen Mittelstand schaffen und einen generellen wirtschaftlichen Aufschwung erzielen. 1845 schaffte das erlassene Kolonisationsgesetz (Anhang A, 7.1) die Grundlage für die Erschließung des Südens durch ausländische Kolonisten (vgl. Golte 1973: 65).[9]

Mit dem Einwanderungsprojekt von 1848 wurde speziell nach deutschen Immigranten gefragt, da die gewünschten Einwanderer für die Kultivierung der Llanquihue-Region ausgeblieben waren (vgl. Blaincpain 1974: 152).

[9] Dabei ging es der chilenischen Regierung vor allem um die von Indigenen besiedelten Gebiete im Süden und Norden Chiles, wie sich aus der Gesetzgebung ersehen lässt (Anhang A, 7.1). Demnach sollten einer Siedlerfamilie, die sich in den von Mapucheindianern besiedelten Gebieten südlich des Flusses Bío Bío oder nördlich von Copiapó niederließen, 25 cuadras (1 cuadra = 1,5-1,57 Hektar, vgl. Müller 200: 71, Golte 1973: 72) Land zur Verfügung gestellt werden, zusätzlich 12 cuadras für jeden mindestens zehnjährigen Sohn. Außerdem wurden die Kolonisten in diesem Gebiet die ersten 20 Jahre von Steuern befreit (Art. 2. und 4).

3. *Personen oder Institutionen, die eine Auswanderung nach Chile organisieren und lenken*: Der Deutsche Bernhard Eunom Philippi (1811-1852), der seit 1842 dem chilenischen Staat immer wieder seinen Vorschlag unterbreitete, deutsche „tüchtige Arbeitskräfte, die hier fehlen, und an denen es in Deutschland nicht mangelt" (zitiert nach Fittbogen 1936: 272) ins Land ziehen zu lassen, wurde für das 1848 ins Leben gerufene Einwanderungsprojekt zum offiziellen Kolonisationsagent der Llanquihue-Region ernannt. Abgesehen von der Einwanderungsgesellschaft Philippis[10] waren es vor allem Institutionen wie die Immigrationsgesellschaften auf deutscher Seite in Stuttgart[11] und Berlin[12] (vgl. Blancpain 1974: 128-132) und die 1882 gegründete „Generalagentur für Kolonisation und Einwanderung" in Paris für eine europäische Ansiedlung im Gebiet der Araucanía (www.dcbliga.cl/a_home.html, 07.05.2007), welche die Auswanderung nach Chile organisierten. Auch die chilenische Regierung organisierte „die Anwerbung, Reise und Ansiedlung von Gruppen von Menschen" und sorgte zum Teil für Publikationen wie Broschüren und Zeitungsartikeln in den Auswanderungsregionen und zog ein eigenes Agentennetz auf (vgl. Ziegler 1996: 57 f., vgl. auch Held et al. 1952: 23).

Tatsächlich wandelte „[e]in landhungriges, rodungswilliges Bauerntum" in den Gebieten um die südchilenischen Seen den Naturwald in Kulturland um, und in den Städten entstand „ein aufstrebendes Handwerk, das die Erzeugnisse der Agrar- und Holzwirtschaft […] zu verarbeiten trachtete" und „fortschreitend auch industrielle Fertigungsmethoden einführte" (Borsdorf 1976: 84).

2.3 Deutsche Vereine und Institutionen

Die deutschen Institutionen garantierten den Einwanderern und deren Nachkommen einen deutschen Lebenszusammenhang. Dazu gehören als bedeutendste spracherhaltende Instanzen die Schulen als Bildungs- und Kulturträger und die evangelischen Kirchen mit

[10] Dazu gehörte auch Franz Kindermann, der zusammen mit Johann Renous privat-spekulative (und größtenteils rechtswidrige Interessen verfolgten. Renous hat „mittels betrügerischer Landkäufe bei Indios große Teile des Küstenberglandes" in seinen Besitz gebracht (Golte 1989: 65). Des Weiteren zählte Aquinas Ried dazu, der durch seinen Patriotismus (vgl. Golte 1989: 91) allerdings das Misstrauen vieler Chilenen im Sinne einer „deutschen Gefahr" einholte sowie Alexander Simon, der utopisch-demokratisches Gedankengut verbreitete. Wilhelm Frick, der im chilenischen Dienst stand und eine Assimilierung künftiger Immigranten befürwortete (vgl. dazu Illi 1977: 110 und Blancpain 1974: 79-128) und Kolonisationsagent Pérez Rosales, Nachfolger Philippis, sind ebenfalls wichtige Figuren in der Kolonisationsgeschichte Südchiles.
[11] „Gesellschaft für nationale Auswanderung und Colonisation" (Blancpain 1974: 128).
[12] „Berliner Verein zur Centralisierung deutscher Auswanderung und Colonisation" (ebd.).

starker Rückbindung an das Mutterland. Des Weiteren spielten die sozialkaritativen Einrichtungen und andere Institutionen wie die Deutschen Vereine (Club Alemán) oder Frauenvereine eine wichtige Rolle für den sozialen Zusammenhalt unter den Einwanderern.

2.3.1 Deutsche Schulen

Die Bedeutung der Deutschen Schulen (DS) für Erhalt und Weitergabe der deutschen Sprache und Kultur wird in der Fachliteratur besonders hervorgehoben. Schulen geben das Selbstverständnis einer Gesellschaft bzw. auch einzelner gesellschaftlicher Gruppen an die nächste Generation weiter, vor allem wenn eine Gruppe um den Erhalt der eigenen kulturellen Identität bemüht ist. Außerdem wird nicht nur die Muttersprache vermittelt, sondern auch ein institutionell gesicherter Raum gebildet, „in welchem [sich] die Auseinandersetzung mit zentralen kulturellen Gütern, wichtigen Werten und normativen Orientierungen der Herkunftskultur […] vollzieht und damit zugleich deren Aneignung erfolgt“ (Tietze 1999: 91).

Wie wichtig den deutschen Einwanderern die Bildung ihrer Kinder war, machen die zahlreichen Gründungen der Schulvereine deutlich. Nachdem zunächst die Familie oder ein Nachbarschaftsverbund die Kinder unterrichtete, gelegentlich auch unter Mithilfe von Wanderlehrern oder Reisepfarrern, entstanden bald die Schulvereine.

1903 wurde in Chile der erste Verein deutscher Lehrer gegründet.[13] Nach einem starken Anstieg solcher Zusammenschlüsse in ganz Südamerika, erfolgte in Deutschland 1929 die Gründung des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland (vgl. Werner 1996: 185).

Die Weltkriege jedoch nahmen in verschiedener Weise Einfluss auf die DS. Blancpain erwähnt, dass der chilenische Staat die deutsche Unterrichtssprache 1918 – zumindest in den katholischen Schulen – in die Position einer regulären Fremdsprache drängte (1969: 124). Hinzu kamen die Schließungen vieler DS in ganz Lateinamerika und anderen Teilen der Welt (vgl. Kusterer 1990: 18, Werner 1996: 187). Dabei muss hier die liberale Einstellung Chiles gegenüber der deutsch-chilenischen Gesellschaft festgehalten werden, deren Schulen während der Weltkriege nie verboten oder geschlossen wurden (vgl. Zur Mühlen 1988: 243, Dettmer 1995: 85 und 159, Werner 1988: 165, Werner 1996: 187, Ilg

[13] Er sollte sich um die sozialen, rechtlichen und ökonomischen Belange der Lehrer und die Verbesserung des Deutschunterrichts kümmern. Seit 1982 wurde der Name in „Verein deutschsprachiger Lehrer in Chile“ (VdLiCh) umbenannt (Liga Chileno-Alemana 2002: 132 f.).

1982: 52). Doch obwohl die deutschen Institutionen in Chile fast vollständig erhalten geblieben sind, mussten auch sie sich ab 1943 in das nationale Bildungswesen einordnen (vgl. Werner 1996: 187).[14] Hinzu kam, dass sie sich aufgrund politischer und finanzieller Notwendigkeit der ibero-chilenischen Schülerschaft zunehmend öffnen mussten. Dadurch wuchs der Anteil einheimischer Schüler[15] an den Schulen, ein Prozess, der bereits vor dem Weltkrieg eingesetzt hatte. Dies führte zwangsläufig zu strukturellen Änderungen des Deutschunterrichts.

2.3.2 Evangelische Kirchen

Der Erhalt der deutschen Sprache in Chile ist maßgeblich den evangelischen Kirchen zu verdanken. Durch die Verweigerung der katholischen Bischöfe, das Projekt der Auswanderung zu unterstützen (vgl. Schabus 1998b: 254, Young 1974: 74, Held et al. 1952: 23), ergab sich in Chile ein starker Überschuss an evangelischen Einwanderern. Converse (1979: 333) und Leonhardt (1912: 29) geben ein Verhältnis von zwei Drittel Protestanten zu einem Drittel Katholiken an.[16] Die evangelischen Einwanderer fanden jedoch in Chile keine Kirchengemeinden vor, um ihre Religion ausüben zu können und mussten daher eigene Kirchen bauen. Schon 1863 wurden deutsche evangelische Gemeinden in Osorno und Puerto Montt gegründet (vgl. Fröschle 1979: 859).
Tietze sieht im Aufbau der evangelischen Kirchen ein weiteres Element, „die eigene kulturelle Identität zu unterstreichen und die Verbindung zum Mutterland zu stärken“ (1999: 96) und betont ihre „nationale, identitätsbildende bzw. -erhaltende Funktion“ (101). Die Ausrichtung der evangelischen Kirche war dabei eine „Besinnung oder Rückbesinnung auf Werte und Traditionen des Deutschtums […] für die Erhaltung ‚deutscher Art’“ (Gaudig / Veit 1997: 27). Die Kirche meinte, dass „praktische Tüchtigkeit und ideale Gesinnung der Kolonisten wie Fleiß, Pflichtbewusstsein, Ordnungssinn und Gottesfurcht, nur mittels Festhalten an der Sprache Luthers gewährleistet sei“ (Gaudig / Veit 1997: 27). Grandjot / Schmidt (1960: 35) weisen nach, dass sich die deutsch- katholischen Einwanderer sprachlich schneller assimilierten, denn „der Protestant, der ins katholische

[14] Chile behielt Neutralität, erklärte Deutschland weder im Ersten noch im Zweiten Weltkrieg den Krieg, brach aber 1943 die diplomatischen Beziehungen zu Deutschland ab (Zur Mühlen 1988: 244).
[15] In vorliegender Arbeit werde ich der Einfachheit halber auf die weiblichen Formen bei Bezeichnungen wie beispielsweise Sprecher, Lehrer, Schüler verzichten, beziehe mich aber natürlich auf beiderlei Geschlecht.
[16] Ebenso gibt Martin (1923: 429) ein Verhältnis von 12.000 evangelischen zu 8.000 katholischen Deutschen an. Die Statistik entnahm er einer Umfrage des Deutsch-Chilenischen Bundes (DCB) aus dem Jahr 1917.

Chile einwandert, bringt seine Kirche und in ihr die deutsche Gottesdienstsprache mit sich, und dieser Bindung ermangelt der Katholik."

2.3.3 Vereine und karitative Einrichtungen

Die schon bald gegründeten Deutschen Vereine dienten der Zusammenkunft deutscher Einwanderer, um deren Sprache und Kultur aufrechtzuerhalten. Die Säle der Deutschen Vereine luden zu kulturellen, künstlerischen und kulinarischen Veranstaltungen ein. Bis heute besitzt jeder Deutsche Club in Chile auch ein eigenes Restaurant (vgl. Liga Chileno-Alemana 2002).

Weiterhin wurden auch deutsche Altersheime, Hilfs- und Wohlfahrtsvereine, Witwen-, Waisen- und Krankenkassen[17] sowie Krankenhäuser errichtet. Werner (1996: 188) erklärt diese sozialen Einrichtungen von Gesundheitsdienst bis hin zu Wohltätigkeitseinrichtungen als „Ergänzung" bzw. „Ersatz fehlender entsprechender Dienstleistungen des Staates". Dazu zählen auch die traditionellen deutschen Freiwilligen Feuerwehren. Die erste deutsch-chilenische Feuerwehr wurde 1866 in Puerto Montt gegründet (vgl. Ojeda 1984: 93).

Ferner seien die Freimaurerlogen sowie die Studentenverbindungen erwähnt, die in Chile einzigartig sind. Die erste Burschenschaft *Araucania* entstand 1896 – im gleichen Jahr in dem sich die ersten deutschen Studenten in Santiago immatrikulierten (vgl. Rosenberg 1998: 279). Weitere typische Vereinigungen sind die Turn- und Gesangsvereine.[18] Auch dem Gesangsverein kam durch das zelebrieren deutscher Liedertexte eine Rolle bei der Bewahrung der deutschen Sprache zu. Weiterhin stellten sie ein emotionales Band zur Heimat und deren Kultur durch die Pflege der Volkslieder im Musikunterricht dar (vgl. Tietze 1999: 104).

Schon kurz nach der Ankunft der ersten deutschen Einwanderer blühte also das Vereinsleben und es entwickelte sich ein „engmaschiges […] Beziehungsgeflecht" zwischen Chile und dem Deutschen Reich (Werner 1996: 185).

Die zwei Weltkriege führten jedoch zu politisch begründeten Maßnahmen gegen die Gemeinschaftseinrichtungen deutscher Einwanderer. Es erfolgten „Suspendierungen,

[17] Erste deutsche Krankenkasse schon 1850 in Valparaíso eingerichtet (vgl. Fröschle 1979: 370).

[18] 1864 Gründung eines deutschen Gesangsvereins in Valparaíso, 1870 gründen Deutsche den ersten Turnverein Chiles (vgl. Fröschle 1979: 859, 860). Dabei setzten sich die Turnvereine nicht nur die Körperpflege zum Ziel, sondern auch „die Pflege der vaterländischen Gesinnung [wurde] mit als Hauptsache betrachtet" (Roeschmann 1923: 141 f.).

fristlose Betätigungsverbote, Beschlagnahme und Enteignung von Institutionen genauso wie die Verbannung auf schwarze Listen“ (Werner 1996: 182 f.).

Auch wenn die deutschen Institutionen in Chile im Vergleich zu anderen lateinamerikanischen Ländern weniger störenden staatlichen Einflussnahmen unterlagen, brach für sie nach den zwei Weltkriegen eine schwere Zeit an.

> Bezogen sie vor 1914 und vor den 40er Jahren ihre Attraktivität aus dem deutschen Nationalstolz ihrer Mitglieder, wurden sie nach 1918 und speziell nach 1945 zum selbstzweifelnden, aber trotzigen Verteidiger eines geschundenen Markenzeichens. Die Vereine widmeten sich immer mehr ihren eigentlichen Aufgaben und fielen so in die öffentliche Bedeutungslosigkeit ab. (Kerscher 1995: 42)

Der Deutsch-Chilenische Bund (DCB) entstand zwischen den beiden Weltkriegen und stellt einen Dachverband aller deutschen Institutionen dar. Um sich während der Weltkriege zu positionieren, wurde seinerseits verboten, Reichsdeutsche in den Vorstand zu wählen. Es wurde lediglich in Chile geborenen Deutschen gestattet, Ämter auszuführen, in denen Beschlüsse für das Deutschchilenentum gefasst werden konnten (vgl. Ilg: 1982: 52).[19]

[19] Für die heute noch existierenden deutsch-chilenischen Institutionen, vgl. Anhang A, 7.8.

3. Theoretische Grundlagen der Sozio- und Kontaktlinguistik

Sprachkontakt tritt immer dann ein, wenn verschiedene Sprachen oder Varietäten einer Sprache aufeinander treffen. Die Soziolinguistik rückt dabei den Aspekt in den Mittelpunkt, dass ein Sprachkontakt nicht vordergründig die Begegnung von Sprachen beschreibt, sondern die ihrer Sprecher (vgl. Riehl 2004: 11). Denn Sprache ist ein soziales Phänomen menschlichen Zusammenlebens (vgl. Haarmann 1986: 2) und sowohl für die individuelle als auch für die kollektive Identitätsbildung von zentraler Bedeutung (vgl. Haarmann 2001: 28). Daher verdient auch der Begriff der Identität in diesem Zusammenhang genauere Betrachtung. Der Begriff Kontaktlinguistik weist darauf hin, dass Sprachen wie Kulturen nicht als homogen und abgeschlossen betrachtet werden können, sondern sich wechselseitig beeinflussen und in einem ständigen Wandel befinden (vgl. Stein 2006: 9).
Die Verbindung beider Forschungsrichtungen ist die Grundlage meiner Arbeit und soll nun durch Begriffsdefinitionen die Basis für das Verständnis der darauf folgenden Kapitel schaffen.

3.1 Mehrsprachigkeit

Mehrsprachigkeit steht im Kontext von mehrsprachigen Sprachgemeinschaften und Sprachkontakten. Dazu gehören Konzepte wie Erstsprache/Zweitsprache, Code-switching, Diglossie und Spracherhalt, welche im Folgenden definiert werden sollen. Mehrsprachigkeit wird hier als Oberbegriff von Zwei- und Vielsprachigkeit verstanden (vgl. Haarmann 1980: 13 ff.), wobei in vorliegender Arbeit besonders auf das Konzept des Bilinguismus[20] eingegangen wird.

3.1.1 Sprachgemeinschaft

Die gemeinsame Sprache als grundlegendes Kriterium einer Sprachgemeinschaft festzulegen scheint einleuchtend. So versteht Kloss unter Sprachgemeinschaft „die

[20] Die Begriffe Zweisprachigkeit und Bilinguismus werde ich synonym verwenden. Ich lege mich für die Konzepte des Multi- bzw. Bilinguismus auf diese Schreibweise fest, auch wenn in der Literatur gelegentlich von Multi- und Bilingu*al*ismus gesprochen wird (Müller 2000).

Gesamtheit der Personen gleicher Muttersprache“ (1977: 225). Gumperz dagegen sieht keinen zwingenden Anlass, „to define speech communities so that all members speak the same language“ (1971: 101). Auch Fishman betont:

> A basic definitional property of speech communities is that they are not defined as communities of those who ‘speak the same language’ […], but, rather, as communities set off by density of communication or/and by symbolic integration with respect to communicative competence […]. (1971: 234)

Ich schließe mich Fishmans Ansicht an, da das, was hier unter Sprachgemeinschaft gefasst werden soll, eben nicht nur von sprachlichen, sondern auch von historischen, kulturellen und politischen Entwicklungen abhängt (vgl. auch Raith 2004: 146). Nach Mattheier werden soziale Gruppen als Träger sprachlichen Handelns folgendermaßen definiert:

> […] in ihr [sind] Individuen zusammengefasst […], die unter vergleichbaren objektiven gesellschaftlichen Lebensbedingungen eine potentielle Kommunikationsgemeinschaft miteinander bilden, und diese gegebenen objektiven Bedingungen wie auch andere objektive Gegebenheiten in ähnlicher Weise interpretieren. (Mattheier: 1980: 18 f.)

Weiterhin sollen Sprachgemeinschaften als „Gruppen von Sprechern bezeichnet werden, die nach eigener Anschauung eine Gemeinschaft aufgrund der zumindest zeitweilig gemeinsam verwendeten Sprache bilden“ (Mattheier 1980: 60). Dementsprechend wird im Folgenden in Bezug auf die deutsch-chilenische Gemeinschaft von einer Sprachgemeinschaft die Rede sein. In Kapitel 5 werden die sozialen Interaktionsebenen beschrieben, durch die sich die Sprachgemeinschaft konstituiert (vgl. Raith 2004: 151). Ein Sprecher kann durchaus an verschiedenen Sprachgemeinschaften teilhaben, wenn er mit verschiedenen Sprachgemeinschaften interagiert, so können sich Mitglieder der deutsch-chilenischen Sprachgemeinschaft auch zur deutschen oder chilenischen Sprachgemeinschaft zählen. Sprachgemeinschaften können „sowohl sprachliche Gemeinsamkeiten als auch gemeinsame Interaktionsmuster haben und an gemeinsamen sozialen/personalen Netzwerken teilhaben” (Raith 2004: 151).[21]

[21] Netzwerke bezeichnet eine Gruppe von miteinander bekannten Leuten, deren Verbindung auf verschiedenen Grundlagen basieren kann wie zum Beipiel Freundschaft, Religion, Politik oder Beruf (vgl. Gumperz 1966: 34, 35).

3.1.2 Bilinguismus und Diglossie

Die Frage, ab wann ein Sprecher als zwei- oder mehrsprachig gilt, deutet die Schwierigkeit einer exakten Definition dieses Begriffes an.[22] Zweisprachigkeit soll hier in Anlehnung an Weinreichs (1976: 15) Minimaldefinition verstanden werden: „Die Praxis, abwechselnd zwei Sprachen zu gebrauchen, soll Zweisprachigkeit heißen, die an solcher Praxis beteiligten Personen werden zweisprachig genannt." Dabei kann ein Sprachgebrauch durchaus grammatikalische Fehler sowie Transferenzen aufweisen.[23]
Es kann zwischen individuellem und gesellschaftlichem Multi- bzw. Bilinguismus unterschieden werden. Denn in einer mehrsprachigen Gesellschaft spricht nicht notwendigerweise jedes Mitglied alle Sprachen. Umgekehrt lebt nicht jeder Zweisprachige in einer mehrsprachigen Gesellschaft. Weinreichs Definition schließt die individuelle und gesellschaftliche Zweisprachigkeit mit ein. Haarmann (1980: 45) teilt Mehrsprachigkeit folgendermaßen auf:

1. Individueller Multilinguismus (Mehrsprachigkeit des individuellen Sprechers)
2. Gruppenmultilinguismus (Mehrsprachigkeit von Sprechergruppen, Gruppenmehrsprachigkeit)
3. Gesellschaftlicher Multilinguismus (Mehrsprachigkeit der Gesellschaft, Multilinguismus ethnischer Gruppen in einer multilingualen Gesellschaft)
4. Staatlicher Multilinguismus (Mehrsprachigkeit in der Verwaltung, Mehrsprachigkeit der staatlichen Organisation)

In der vorliegenden Arbeit wird ein Schwerpunkt auf den Gruppenmultilinguismus gelegt, da es sich um eine Gruppe bilingualer Deutschsprachiger in einer spanischsprachigen Mehrheitsgesellschaft handelt. Dabei spielt es in diesem Kontext keine Rolle, ob alle Mitglieder der Gruppe das gleiche Niveau an Sprachkompetenz aufweisen.

[22] Baker / Prys Jones werfen diese und andere interessante Fragen beim Versuch einer Bilinguismusdefinition auf (1998: 2).
[23] Das Einwirken und Übertragen von lexikalischen, morphologischen oder phonologischen Elementen einer Sprache auf das sprachliche System einer anderen nennt man Interferenz (Glück 2005: 103, 288). Dabei besitzt das Konzept der Interferenz eine negative Konnotation und wird meist als ein „allgemeiner Verwirrungsprozess im Sprachprozess" (Clyne 1975: 190) oder als „Abweichung von den Normen der einen wie der anderen Sprache" und „Umordnung von Strukturschemata" (Weinreich 1976: 15) verstanden. Um diese Einsprachigkeitsideologie zu umgehen, soll im Folgenden der Begriff Transferenzen benutzt werden, der als Veränderungen, die in einer Sprache nach dem Muster einer anderen eintreten, verstanden werden. Transferenzen sind Übernahmen von Elementen, Merkmalen und Regeln aus einer anderen Sprache und enthalten neben lexikalischen Transfers, auch phonologische, semantische und syntaktische Elemente (vgl. Clyne 1975: 192).

Diglossie ist der griechische Begriff für Bilinguismus. Er wurde von Ferguson geprägt und unterscheidet zwischen einer hohen, prestigereichen (*high variety = H*) und einer niedrigen, prestigearmen Varietät (*low variety = L*) einer einzigen Sprache oder zweier nahverwandter Sprachformen, wobei die Varietäten unterschiedliche Funktionen in der jeweiligen Gesellschaft erfüllen (Ferguson 1959: 327 f.).[24] Dieser klassische Diglossiebegriff wurde im Laufe der Zeit unter anderen durch Fishman (1967), Kloss (1966a, 1976) und Haarmann (1980) weiter entwickelt.

Für Fishman ist jede Gesellschaft, in der zwei Sprachen, Varietäten oder Dialekte mit funktionaler Differenzierung verwendet werden, diglossisch (1967: 30). Für ihn liegt der Unterschied zwischen Bilinguismus und Diglossie darin, dass ersteres im Wesentlichen „individual linguistic behavior" charakterisiert, letzteres hingegen ein gesellschaftliches Phänomen sei (Fishman 1967: 34). Er unterscheidet also zwischen „*individual* bilingualism" und „*societal* diglossia" (Fishman 1985: 39, Hervorhebung im Original.). Demnach kann Diglossie als gesellschaftlicher Bilinguismus verstanden werden.

So soll auch im Folgenden zwischen der funktionalen Zweisprachigkeit innerhalb der deutschen Sprachgemeinschaft in Chile als Diglossie und der individuellen Zweisprachigkeit der einzelnen Mitglieder als Bilinguismus unterschieden werden.

Es stellt sich in diesem Kontext die Frage, ob die deutsche Sprache in Chile auf bestimmte Domänen[25] begrenzt ist, welche Funktionen[26] sie übernimmt, in welchen Kommunikationssituationen[27] sie gebraucht wird und ob sie stabil ist. Unter diesen Gesichtspunkten werde ich die deutsche Sprache in Chile unter Kapitel 5.3 untersuchen.

[24] „Diglossia is a relatively stable language situation in which, in addition to the primary dialects of the language (which may include a standard or regional standards), there is a very divergent, highly codified (often grammatically more complex) superposed variety, the vehicle of a large and respected body of written literature, either of an earlier period or in another speech community, which is learned largely by formal education and is used for most written and formal spoken purposes but is not used by any sector of the community for ordinary conversation" (Ferguson 1959: 336).

[25] Domänen sind die Gebrauchsbereiche einer Sprache. Sie bestimmen die Wahl einer Sprache oder Variante in einer mehrsprachigen Sprachgemeinschaft.

[26] Hier soll Funktion als „motivational-purposive interpretation of verbal communication" verstanden werden (Fishman 1964: 41).

[27] Kommunikationssituation ist „die Gesamtheit der Umstände und Faktoren, die sprachliches Handeln bzw. Kommunizieren begleitet oder bedingt" (Müller 2000: 37). Dazu gehören Ort, Zeit, Thema und Rollenbeziehungen.

3.1.3 Sprachumstellung und Spracherhalt

Sprachumstellung[28] bezeichnet den „Übergang einer Sprachgemeinschaft bzw. eines Individuums von einer Sprache A zu einer Sprache B“ (Glück 2005: 633). In vielen Fällen geht Sprachumstellung (language shift) mit Sprachverlust einher, „d.h. eine der beteiligten Sprachen verschwindet völlig aus dem aktiven Sprachgebrauch und wird damit in der Folge auch nicht mehr passiv beherrscht. In seiner extremsten Ausprägung kann der Wechsel auch zum Sprachtod führen, sobald die ‚ausgemusterte' Sprache aufgrund fehlender Sprecher überhaupt nicht mehr verwendet wird […]“ (Müller 2000: 26 f.). Edwards betont, dass Sprachumstellung und infolgedessen Sprachverlust nicht isoliert von anderen sozialen Phänomenen gesehen werden könne (1985: 163) und einen natürlichen geschichtlichen Prozess darstelle (1985: 159). Sprache sei somit „linked to the social determinants of human life“ (Edwards 1985: 96).

Einer der wichtigsten Umstände, der zu einer Sprachumstellung führt, ist für Edwards der „powerful concern for linguistic practicality, communicative efficiency, social mobility and economic advancement“ (1985: 85). Die Motivation für eine ethnische Minderheit, ihre Sprache zugunsten der Mehrheitssprache aufzugeben, liege also an erster Stelle im sozialen Voranschreiten der Minderheitengruppe begründet.

Die Sprachumstellung ist ein natürlicher Prozess bei zweisprachigen Individuen: „Another language comes to serve and, in the transitional period, bilingualism is the usual bridge“ (Edwards 1985: 159). Bilinguismus wird demnach als Übergangsphase auf dem Weg zur Sprachumstellung betrachtet (Edwards 1985: 150). Dabei stellt die endgültige Sprachumstellung das Ergebnis einer Sprachkontaktsituation dar und ist „in der Regel Teil eines langfristigen Sprachkontaktvorganges und setzt mittel- und kurzfristigen Wechsel sowohl auf Sprecherebene als auch auf Interaktionsebene voraus (z.B. in Form von Code-switching)“ (Müller 2000: 27). Wie weit der Sprachumstellungsprozess bei Deutsch-Chilenen in Chile fortgeschritten ist, wird sich im Laufe meiner Arbeit herausstellen.

Dem Prozess der Sprachumstellung stehen spracherhaltende Faktoren entgegen. Kloss (1966b: 206) hat für den angloamerikanischen Kontext sechs Faktoren ermittelt, die den Spracherhalt einer Einwanderergruppe fördern: 1) Religiös-gesellschaftliche Isolierung, 2) Früher Zeitpunkt der Einwanderung (vor oder zeitgleich mit anderen

[28] In der Literatur wird Sprachumstellung auch Sprachenwechsel (Weinreich 1976: 92, Rindler Schjerve 1998) und Sprachwechsel (Müller 2000, Riehl 2004, Glück 2005: 633) genannt, doch soll in der vorliegenden Arbeit für dieses Konzept nur Sprachumstellung verwendet werden.

Einwanderungsgruppen), 3) Vorhandensein von Sprachinseln[29], 4) Mitgliedschaft in einer Glaubensgemeinschaft mit eigenen Schulen, 5) Vorherige Einwanderungserfahrung mit Spracherhaltungsbemühungen und 6) Ehemaliger Gebrauch der zu erhaltenden Sprache als Amtssprache.

Aus Kapitel 2 wird ersichtlich, dass die meisten dieser Faktoren auch auf die Anfangssituation der in dieser Arbeit untersuchten Gruppe der Deutsch-Chilenen zutrafen. Clyne fügt als spracherhaltenden Faktor den „Status und Nutzen der Sprache im Bildungswesen und Kulturleben und in der weltweiten Kommunikation“ (1975: 128) hinzu. Hier nähme die deutsche Sprache eine relativ hohe Stellung ein, welche jedoch in starker Konkurrenz zum Englischen steht, wie in Kapitel 5.4.8 zu sehen sein wird.

Prozesse, die auf die aktuelle Situation des deutschen Spracherhalts Einfluss haben, wie die Mischehen, werden unter Kapitel 5.4 erläutert.

3.1.4 Erstsprache – Zweitsprache – Muttersprache – Fremdsprache

Als Erstsprache (L1) wird diejenige bezeichnet, die mit dem Beginn des Lebens erlernt wird. Sie ist die Sprache der Bezugsperson im Säuglingsalter und in der Kindheit (Dietrich 2004a: 306). Die Zweitsprache (L2) ist diejenige, die im Kindes-, Jugend- oder Erwachsenenalter nach Abschluss der Erstsprache erworben wird (vgl. Glück 2005: 759). Dabei kann es vorkommen, dass die Zweitsprache einsetzt, bevor die Erstsprache zum Abschluss gekommen ist, wie es häufig bei Deutsch-Chilenen der Fall ist (vgl. Kap. 5.3.2). Den gleichzeitigen Erwerb zweier Erstsprachen nennt man bilingualen Erstspracherwerb (Dietrich 2004a: 308). „In Abgrenzung zu Zweitsprache steht die Erstsprache unter den von einem Menschen gelernten Sprachen in einem besonderen Verhältnis zu seinem Denken“ (Dietrich 2004a: 306). Diese Begriffe sollten als dynamische Konzepte begriffen werden, weshalb eine klare Trennung nicht immer unproblematisch ist.

Der Begriff der Muttersprache ist nicht nur „variable et instable“, sondern auch „confuse et sans valeur pratique“ (Mackey 1996: 275). Schließlich ist die Muttersprache weder zwangsläufig die Sprache eines Elternteils – respektive der Mutter – noch die dominante Sprache im Leben eines Menschen (ebd.). Die affektive Bindung, die ihm Dietrich (2004a:

[29] Clyne (1975: 128) erweitert diesen Punkt auf demographische Verteilung und Siedlungsintensität in Großstädten, da dann der Gebrauch der *Low Variety* in mehreren Domänen möglich ist.

308) zuordnet, kann ebenso auf die Erstsprache oder Zweitsprache angewandt werden. Außerdem ist der Begriff der Muttersprache seit dem 19. Jahrhundert nationalistisch belegt (vgl. Coulmas 1995: 122).
In meinen Interviews habe ich den Begriff Muttersprache deshalb benutzt, da ich nicht davon ausgehen konnte, dass der Laie die Konzepte der Erst- und Zweitsprache kennt. Außerdem hat der Begriff Muttersprache für ihn eine „zentrale Bedeutung, da dies meist die Sprache ist, durch die man seine sprachlich-ethnische Identität definiert“ (Riehl 2004: 153). So sollen die Funktionen, die dieser Ausdruck für den Sprecher oder für die Sprechergemeinschaft hat, charakterisiert werden (vgl. Kap. 5.3.2.2). Jedoch soll er als wissenschaftlicher Fachterminus in vorliegender Arbeit nicht verwendet werden. Dabei bedeutet das Ersetzen des Muttersprachenbegriffs durch die Konzepte L1 und L2 nicht die Zuweisung einer einzigen und exakten Bedeutung.[30] Beide Konzepte müssen immer der jeweiligen Situation entsprechend definiert und mit ihrer individuellen Bedeutung für die Sprecher gefüllt werden. Diese Problematik wird ebenfalls in Kapitel 5.3.2 hinsichtlich des deutsch-chilenischen Spracherwerbskontextes aufgegriffen und diskutiert.

Die Fremdsprache bezieht sich auf eine Sprache, die durch „gezielte Unterweisung im Unterricht“ (Dietrich 1987: 357) erworben wurde. Im Gegensatz dazu steht die Zweitsprachenbeherrschung, die als „Ergebnis von Erwerbsprozessen in außerunterrichtlichen, natürlichen Sprachverwendungssituationen“ (ebd.) gilt. Daher oftmals die Unterscheidung zwischen gesteuertem Fremdspracherwerb und ungesteuertem Zweitspracherwerb (vgl. Glück 2005: 759, Dietrich 2004b: 312).
Der Fremdsprachenerwerb wird zudem nicht „mit Fragen der ethnischen oder kulturellen Zugehörigkeit und Identität“ (Dietrich 1987: 353) verbunden. Der Zweitspracherwerb hingegen besitzt häufig „höhere biographische Bedeutung für den Lernenden“ (Glück 2005: 759). Da bei Deutsch-Chilenen ein Bezug zu kultureller Zugehörigkeit zur deutschen Sprache besteht und sie in der Schule erlernt bzw. gefestigt wird, ergibt sich bei deutsch-chilenischen Schülern Deutscher Schulen ein gesteuerter Zweitspracherwerb.

[30] Vgl. hierzu auch Coulmas (1995: 129) und Mackey (1996:272), der in diesem Zusammenhang von einer „illusion d’exactitude“ spricht.

3.1.5 Code-switching

Code-switching (CS)[31] bezeichnet den Wechsel zwischen zwei Sprachen oder Dialekten innerhalb einer Äußerung oder eines Dialogs bei bilingualen Sprechern, die durch bestimmte Kontextfaktoren bedingt sind (vgl. Glück 2005: 633).[32] Kontextfaktoren bzw. „situative Faktoren" können dabei Grad der Formalität, Thema und/oder Beziehung der Gesprächsteilnehmer zueinander sein (Bußmann 2002: 139). CS wird ebenfalls durch situative Kontexte wie Schule, Familie oder Behörde gesteuert und erinnert daher stark an den Domänen- und Diglossiebegriff (vgl. Bußmann 2002: 139). In der vorliegenden Arbeit soll es weniger um die grammatikalischen Regeln oder Modelle des CS gehen, die vor allem seit den 70er Jahren des letzten Jahrhunderts (vgl. Lüdi 2004: 342 ff.) entwickelt wurden, als vielmehr um die funktionale Bedeutung seines Gebrauchs in der Sprachkontaktsituation und Hinweise, die es über Identifikationsprozesse geben kann.
Trotzdem soll hier das Matrix Language-Frame Model von Myers-Scotton (1993) erläutert werden, da es ein geeignetes Instrument bei der Analyse von CS-Prozessen darstellt und in vorliegender Arbeit Anwendung finden wird. Das Modell geht davon aus, dass beim Code-switchen die beiden Sprachen in Kontakt meist unterschiedlich beherrscht, bewertet und aktiviert werden. Daher wird zwischen der Matrixsprache (ML) und der Eingebetteten Sprache (EL) unterschieden. Die ML ist die jeweilige Hauptsprache der Kommunikation und determiniert den morphosyntaktischen Rahmen der Äußerung. Sie ist die dominante und unmarkierte Sprache. Die EL stellt die Nebensprache da, in die gewechselt und aus der entlehnt und transferiert wird. Sie kann je nach Sprachwechselgrund funktional oder nicht-funktional sein. Die Transfers müssen sich dabei in den grammatischen Rahmen der ML einfügen (vgl. Myers-Scotton 1993: 3-6, Rindler Schjerve 2004: 17 und Riehl 2004: 22).
Wenn von CS die Rede ist, werden von den Autoren zumeist auch Begriffsabgrenzungen vorgenommen. Am wichtigsten erscheint in diesem Zusammenhang die Unterscheidung zwischen *borrowing* und Code-switching. *Borrowings*, im Folgenden Entlehnungen genannt, liegen dann vor, wenn das entlehnte Wort in das grammatische System, in das es eingebettet ist, integriert ist. Code-switching hingegen ist ein Wechsel innerhalb zweier oder mehrerer Sprachsysteme (vgl. Poplack / Meechan 1998: 127, 129, 131).

[31] Code-switching wird in der Literatur auch als Sprachwechsel bezeichnet (Clyne 1975: 28, Rindler Schjerve 2004) und wird im Folgenden synonym verwendet. Zudem ist der Begriff Sprachwechsel auch deshalb problematisch, da er zum Teil im Sinne einer dauerhaften Sprachumstellung verwendet wird (vgl. Fußnote 28).
[32] Natürlich können auch geschriebene Texte Code-switching-Phänomene aufweisen, werden aber im vorliegenden Fall nicht berücksichtigt.

Dementsprechend liegt für Mahootian der Unterschied zwischen CS und Entlehnung in „the length of a borrowed utterance and the degree of morphological and phonological integration of the utterance into the host language“ (2006: 513). Code-switching kann also einzelne Wörter, und Mehrworteinheiten bis zu ganzen Sätzen umfassen. Eine Entlehnung hingegen umfasst immer nur ein Wort oder eine feste idiomatische Einheit (vgl. Riehl 2004: 21 und Clyne 2003: 71) und wird immer an die Nehmersprache angepasst, wie beispielsweise bei dem Wort „gerompert“, das eine Anpassung an die deutsche Partizipform erlebt. Wäre das Wort *romper* (kaputt machen, ~ gehen) nicht in die ML integriert, wäre von CS die Rede (vgl. Bsp. bei Mahootian 2006: 514). Von besonderer Bedeutung hat sich bei den Interviews mit Deutsch-Chilenen die Übernahme einzelner Lexeme herausgestellt, die nicht an die Matrixsprache angepasst werden. Sie werden im Folgenden als „lexikalisches Code-switching“ (Lüdi 2004: 345) bezeichnet.
Eine genaue Trennung der beiden Begriffe ist schwierig und in der Fachliteratur umstritten (vgl. Gross 2006: 514), doch werde ich bei meiner Analyse des CS der untersuchten Sprachgemeinschaften Entlehnungen zum CS zählen, da sie für den Zweisprachigen ebenso bedeutsam und funktional sind wie CS.

Clyne (1975: 29) erwähnt verschiedene Auslösewörter, die CS herbeiführen oder einleiten. Häufig sind dies „Elemente, die entweder beiden Sprachsystemen angehören oder mit Elementen beider Systeme syntaktisch verbunden werden und dadurch einen Sprachwechsel auslösen“ (Clyne 1975: 28). Dazu zählen unter anderem lexikalische Transfers des Sprechers oder Eigennamen (vgl. auch Riehl: 25 ff.). Sie können den Sprecher auch wieder in die vor der Umschaltung gesprochene Sprache zurückführen. Dies geschieht meist ohne direkte Absicht des Sprechers, weshalb für Riehl (2004: 23) die Fälle von CS durch Auslösewörter nicht-funktional sind.

Von funktionaler Bedeutung, also soziolinguistisch motiviert, sind für Riehl (2004: 22 f.) und Clyne (1975: 30) hingegen externes bzw. außersprachlich bedingtes Code-switching. Situationsvariablen, die die Wahl des Codes beeinflussen können, sind Gesprächspartner, Domänen (institutionalisierter Kontext und Tätigkeitssphäre, wie z.B. Familie, Arbeit, Schule), Thema, Ort (z.B. zu Hause oder in der Öffentlichkeit), Interaktionstyp (z.B. Rede oder Predigt, freundschaftliches Gespräch, Geschäftsverhandlung), sowie Rollenverhältnis (z.B. Chef/Angestellter, Vater/Kind).

Im Folgenden soll die Funktionalität von Code-switching genauer betrachtet werden. Lüdi (2004: 346), Rindler Schjerve (2004: 19 ff.), Riehl (2004: 23 ff.) und Appel / Muysken (1987: 118 ff.) listen verschiedene Funktionen auf:

1. Expressive/Sozialpsychologische Funktion: Der bilinguale Sprecher verwendet CS, um seine soziale Identität, also auch Vertrautheit, Nähe und Distanz, zwischen den Sprechern zu signalisieren oder die Zugehörigkeit zur gleichen zweisprachigen Gemeinschaft zu betonen.
2. Diskursive Funktion: CS wird beispielsweise für das Ankündigen eines Themenwechsels eingesetzt, um den Adressaten zu spezifizieren, Hervorhebungen zu tätigen und den ursprünglichen Sprecher der indirekten Rede wiederzugeben.
3. Metalinguistische Funktion: Wenn ein direkter oder indirekter Kommentar über die Sprache getätigt wird, geschieht dies meist in der EL.
4. Referentielle Funktion: CS eröffnet dem bilingualen Sprecher die Möglichkeit, eine Sprache zu erweitern und den Vorteil der einen oder anderen Sprache zu nutzen, zum Beispiel, wenn sich etwas nach Ansicht des Sprechers besser oder passender in der EL als der ML ausdrücken lässt. Hier kann CS Ausdruck von mehr oder auch weniger ausgewogener bilingualer Sprachkompetenz sein. Häufiges Switchen kann zum einen Ausdruck dafür sein, dass man sich in beiden Sprachen in gleicher Weise ausdrücken kann und somit das notwendige „level of proficiency“ (Appel / Muysken 1987: 120) besitzt, um zwischen den Sprachen zu wechseln. Zum anderen kann das ständige Wechseln in die andere Sprache ein Zeichen dafür sein, dass der Sprecher viele Unsicherheiten und Wortfindungsschwierigkeiten in der Empfängersprache aufweist.
5. Deiktische Funktion: Durch das Umschalten auf die EL kann der bilinguale Sprecher signalisieren, dass der Gesprächsgegenstand zu einer bestimmten Erfahrung, einer Domäne, einem Bereich oder Ort gehört, der für den Sprecher mit dieser Sprache verbunden ist.
6. Direktive Funktion: Durch CS kann man den lexikalischen Zugang für einen anderen Sprecher oder Hörer erleichtern oder erschweren. Somit können andere Gesprächsteilnehmer in das Gespräch involviert oder ausgeschlossen werden.

Viele dieser Funktionen finden sich auch in der Sprachpraxis der untersuchten Gruppe wieder. Im Analyseteil (Kap. 5.3.3) erfolgt eine Aufgliederung anhand der Beispielsätze aus den Interviews.

3.2 Identität

An dieser Stelle soll die Verbindung zwischen Sprache und Identität verdeutlicht werden: „Sprachliche Identität ermöglicht die Standortbestimmung des Einzelnen innerhalb einer Sprach- und Kommunikationsgemeinschaft und ist damit Instrument sozialer Integration. […].Ähnlich wie das Sprachbewußtsein ist auch das Konzept der sprachlichen Idenität ein Zuordnungsphänomen, der Notwendigkeit steter Neuadaptierung unterworfen und damit seinerseits dynamisch“ (vgl. Cichon 2001: 184). Sprache symbolisiert also die Zugehörigkeit zu einer bestimmten sprachlichen Gemeinschaft und ist damit (mit)konstitutiv für den Aufbau der eigenen Identität.

Eine Gruppe definiert sich nach Haarmann durch positive Elemente der Zusammengehörigkeit (interne Gruppensolidarität) und negative Elemente der Abgrenzung gegenüber anderen Gruppen (externe Grenzmarkierung der Gruppe):

> Der Identitfizierungsprozeß ist geprägt durch das Wechselspiel von Abgrenzungsstrategien und Solidaritätssuche; allein auf [sic!] diesem Hintergrund werden dem Menschen sein Menschsein […], seine Individualität, seine sozialen Gruppenbindungen […], seine weltanschauliche Orientierung […] und seine Zugehörigkeit zu einer oder mehreren Sprachgemeinschaften (im Sinne einer ein- oder mehrsprachigen Identität) bewußt. (Haarmann 1996: 222)

Dafür werden im Folgenden Konzepte vorgestellt, anhand derer sich die Identität und Ethnizität einer Gruppe festmachen lässt.

3.2.1 Ethnizität und Identität

Für die Zugehörigkeit zu einer ethnischen Gruppe spielen vor allem objektive Merkmale wie zum Beispiel Sprache, Religion, Territorialität und materielle Kultur eine wichtige Rolle. Die subjektive Gruppenzugehörigkeit ist dabei jedoch nicht weniger wichtig (vgl. Kusterer 1990: 2). Edwards definiert ethnische Identität demnach folgendermaßen:

> Ethnic identity is allegiance to a group – large or small, socially dominant or subordinate – with which one has ancestral links. There is no necessity for a continuation, over generations, of the same socialisation or cultural patterns, but some sense of a group boundary must persist. This can be sustained by shared objective characteristics (language, religion, etc.), or by more subjective contributions to a sense of a ‘groupness’, or by some

> combination of both. Symbolic or subjective attachment must relate, at however distant a remove, to an observably real past. (1985: 10)

Für Fishman (1977: 17-24) und Haarmann (1991: 11) sind drei Faktoren für Ethnizität konstitutiv:

1. *Paternity*: die biologische Abstammung, die gegeben und stabil ist.
2. *Patrimony*: das kulturelle Erbe, das zwar erlernbar ist, sich aber in gewisser Weise auf Herkunft beruft. Die Zugehörigkeit zu einer Gruppe drücken ihre Mitglieder durch ihr Verhalten aus, das sich am Wertesystem der Gruppe orientiert (collectivity-defining behaviours). *Patrimony* ist flexibler als *Paternity* und anpassbar an soziale Veränderungen.
3. *Phenomenology*: das Wertesystem, die Weltanschauung, das Verhalten einer Gruppe und welche Bedeutung sie diesem zuordnet.

Es handelt sich bei diesen Begriffen um theoretische Konstrukte, die nicht klar voneinander abgrenzbar sind sondern in ständiger Wechselbeziehung zueinander stehen. Dies gilt vor allem für die Konzepte *Patrimony* und *Phenomenology*. Um sie besser voneinander abzugrenzen, soll Fishman zitiert werden:

> Ethnicity is concerned not only with an actor's descent-related being (paternity) and behaving (patrimony) but with the meanings that he attaches to his descent-related being and behaving (phenomenology). […]. All of these meanings may be implicit, rather more subconscious than conscious, yet they are real nonetheless, since they are utilized in noting, ordering and acting upon a particular subset of experiences out of the infinite variety that floods in upon the senses. (1977: 23)

De Vos / Romanucci-Ross verdeutlichen das Konzept von Ethnizität bildlich als "the 'cup of costum' [patrimony] passed on by one's parents [paternity], from which one drinks the meaning of existence […] through which one envisions life [phenomenology] with the sense of curiosity and creativity. It is both a means and an end" (1975: 388, Zusätze in Klammern nach Fishman 1977: 24). Sie betonen gleichzeitig die Wichtigkeit der Herkunft: „To know one's origin is to have not only a sense of provenience, but perhaps more importantly, a sense of continuity in which one finds to some degree the personal and social meaning of human existence" (1975: 364).

Wenn sich diese drei Faktoren bei der deutsch-chilenischen Gemeinschaft nachweisen ließen, könnte man bei ihnen von einer ethnischen Identität sprechen. Dafür müsste auch eine soziale Abgrenzung gegenüber der Fremdgruppe gegeben sein, denn „when boundaries disappear, when even the most subjectively or symbolically sustained group markers vanish, then the ethnic group itself has ceased as a viable concept" (Edwards 1985: 9). Tajfel (1974: 72) geht davon aus, dass eine Gruppe durch Beibehaltung besonderer Merkmale der Eigengruppe nach einer positiven Andersartigkeit dieser eigenen Gruppe gegenüber Fremdgruppen strebt. Eine „positively valued group distinctiveness" (84) sorgt für den Erhalt einer ethnischen Gruppenidentität.

3.2.2 Ethnolinguistische Vitalität

Mit der Bestimmung der Vitalität einer ethnolinguistischen Gruppe sollen Aussagen über ihre „Überlebensfähigkeit" getroffen werden. Je stärker die Vitalität einer Gruppe, desto wahrscheinlicher ihr Überleben als kollektive Einheit. „The vitality of an ethnolinguistic group is that which makes a group likely to behave as a distinctive and active collective entity in intergroup situations" (Giles et al. 1977: 308). Dabei kann von drei objektiven Steuerungsfaktoren ausgegangen werden, die Einfluss auf die Stärke und Stabilität einer Gruppe in Kontaktsituation mit einer Fremdgruppe haben (Giles et al. 1977: 309-318):

1) Demographische Variablen: Diese beziehen sich auf Größe der ethnolinguistischen Gruppe und deren Verteilung über das gesamte Siedlungsgebiet. Auch Gruppenkonzentration und -proportion im Verhältnis zur dominanten Gruppe sowie Geburtenrate, Anzahl der Mischehen und Migrationsmuster fließen hier mit ein.

2) Status: Dieser Faktor wird in ökonomischen (Teilhabe am wirtschaftlichen Leben des jeweiligen Landes), sozialen (Selbstachtung und Selbsteinschätzung der Eigengruppe), soziohistorischen (gruppenkonstituierendes Merkmal aufgrund einer gemeinsamen Vergangenheit) und sprachlichen Status (interne und externe Sprachbewertung) unterteilt.

3) Institutionelle Unterstützung: Dies betrifft die formelle oder informelle Repräsentation der ethnolinguistischen Gruppe durch Institutionen und Einrichtungen. Das kann sowohl die Bereiche Medien, Bildung, als auch Religionsausübung und kulturelle Ereignisse

betreffen, in denen man seine Sprache nutzt. Gemeint ist aber auch die Repräsentation in Industrie, Politik und Regierung.

Nach diesem Muster kann man die Sprechergruppen grob in Gruppen mit niedriger, mittlerer oder hoher Vitalität einteilen. Bezogen auf die Darstellungen im geschichtlichen Teil kann der deutsch-chilenischen Gemeinschaft in der Vergangenheit insgesamt eine sehr hohe Vitalität zugesprochen werden. Der demographische Faktor lag zwar nie sehr hoch, jedoch waren Gruppenkonzentration und Endogamie gegeben. Außerdem kann für die damalige Zeit ein sehr hoher Statusfaktor für die deutschen Einwanderer und ihre Nachkommen ebenso wie eine sehr hohe institutionelle Unterstützung durch die „ausgeprägte institutionelle deutsche Infrastruktur“[33] ausgemacht werden. Neben diesen objektiven Variablen, erwähnen Giles et al. weitere Faktoren, die je nach Fall in der Vitalität einer Gruppe wirksam werden können. Ihr Konzept lässt allerdings subjektive Wahrnehmungen von Gruppenvitalität außer Acht (1977: 317 f.). Einige Jahre später heben Bourhis et al. die Wichtigkeit dieser subjektiven Elemente hervor: „Group members' subjective vitality perceptions may be as important in determining interethnic behaviours as the Group's objectively assessed vitality“ (1981: 145). Sie hinterfragen dabei, wie Mitglieder einer ethnolinguistischen Gruppe sich subjektiv in Abgrenzung zur Fremdgruppe wahrnehmen und positionieren (Bourhis et al. 1981: 145).
Die Kombination aus objektiver Vitalität und subjektiver Selbsteinschätzung der Gruppenvitalität soll helfen, die Überlebenschancen der Gruppe einzuschätzen und die fortgeschrittenen Anzeichen der Gruppenmobilisierung oder eines Wiederauflebens zu bestimmen (Bourhis et al.1981: 147).
Der Frage nach der Gewichtung der einzelnen Faktoren in der heutigen deutsch-chilenischen Gemeinschaft wird in Kapitel 5.5 nachgegangen.

[33] www.linguistik-online.de/3_00/ziebur.html, 07.05.2007. Dies ist eine verkürzte Online-Version von Ziebur 1998.

4. Methoden und Untersuchungsfeld

Im Folgenden sollen zunächst die Methoden der qualitativen Sozialforschung, derer ich mich bedient habe, Platz finden. Beenden werde ich diesen Teil mit einer kritischen Auseinandersetzung meiner Vorgehensweise und meiner Rolle als Forscherin. Des Weiteren werde ich die Deutschen Schulen in Chile generell beschreiben, um dann auf mein Untersuchungsfeld genauer einzugehen. Dabei beschreibe ich jeweils die von mir besuchten Orte, indem ich zunächst auch auf die Charakteristika der deutschen Einwanderung dieser Regionen eingehe, um dann die Schulen und Institutionen gründlicher zu betrachten.

4.1 Qualitative Sozialforschung

Die Entscheidung für eine qualitative Feldforschung im Gegensatz zu einer quantitativen liegt vor allem im Forschungsgegenstand und -ziel selbst begründet. Da ich eine bestimmte Gruppe über ihr Sprachverhalten, ihre Zugehörigkeitsgefühle und subjektive Spracheinstellung befragen wollte, musste ich eine Methode auswählen, bei der diese subjektiven Meinungen durch die Sprecher selbst formuliert und individuelle Gegebenheiten berücksichtigt werden. Diese Methode liegt in der verstehenden Soziologie begründet, in der beispielsweise das idiographische Verfahren angewandt wird, d.h. „das beschreibende Untersuchen von Individualität, also Einmaligem und Besonderem […] der Versuch, Erscheinungen mit Hilfe von Intentionen (Absichten) und Motiven, Zielen und Zwecken zu erklären“ (Konegen / Sondergeld 1985: 65 f.).

Soziale Phänomene können nicht getrennt vom kulturell-historischen Kontext, dem gesellschaftlichen Gesamtzusammenhang und losgelöst aus der Alltagswirklichkeit gesehen werden. Deshalb ist es notwendig, den Befragten die größtmögliche Freiheit für ihre Antworten zu bieten und eigene Interpretationen zuzulassen. Um das in dieser Untersuchung zu erreichen, verwendete ich offene Fragen in Form von teilstandardisierten Interviews. Auf diese Weise determinierte das Relevanzsystem der Betroffenen den Forschungsgegenstand. Des Weiteren war es mir wichtig, eine lockere Gesprächsatmosphäre zu schaffen, ohne dass der Eindruck eines strengen Abfragens entstand. Forscher und Befragte sollten sich in einer gleichberechtigten Situation befinden,

so dass ein symmetrisches, entspanntes Gespräch entstehen kann, das einer Alltagskommunikation gleicht. Diese Atmosphäre ermöglichte es den Probanden, auch mir Fragen zu stellen. Dadurch kamen bei meinen Interviews meist entspannte Gespräche zustande, welche die Probanden durch Witze und angeregte Erzählungen auflockerten. Als Forscherin sah ich meine Rolle eher „rezeptiv-stimulierend" denn „suggestiv-determinierend" (vgl. Lamnek 2005: 260).

Das offene Vorgehen und die freie Gesprächssituation waren auch wichtig für die Hypothesengenese, die in der qualitativen Forschung eine wichtige Rolle spielt. So ging es in meiner Untersuchung in erster Linie darum, „Hypothesen und Theorien aus den im Feld gewonnen Daten" zu entwickeln (Lamnek 2005: 247). Das Überprüfen bereits vorhandener Hypothesen, die sich aus der Vorbereitung auf das Thema automatisch ergeben, spielte nur eine untergeordnete Rolle. Es galt, vorhandenes Vorwissen in meinen Befragungen nach Möglichkeit nur insofern einzubauen, als dieses auch neue Arten der Interpretation zuließ.
Durch die offene Ausrichtung der qualitativen Methode war ich auf kein statisches Gerüst beschränkt, sondern konnte flexibel auf einen sich verändernden Bezugsrahmen und ein erweitertes Erkenntnisinteresse reagieren und wechselnde Methoden einsetzen. Durch die teilstandardisierten Interviews hatten die Probanden die Möglichkeit, frei zu antworten, wodurch auch nicht antizipierte Themen angesprochen wurden und zu einer Erweiterung des Forschungsgegenstandes beitragen konnten. Somit sind Anpassungen der Interviewfragen und Modifikationen des Forschungsablaufes nicht ausgeschlossen, was potentielle Verschiebungen der Relevanzstrukturen zulässt (vgl. Lamnek 2005: 263). Der Forscher kann sich so an die vorgefundene Struktur des Gegenstandes durch schrittweise Annäherung anpassen (vgl. Lamnek 2005: 258). Dadurch wird eine „größere Chance auf breite bzw. tiefe Ausleuchtung des Forschungsfeldes" ermöglicht (Lamnek 2005: 263).
Im Gegensatz dazu kann bei standardisierten Erhebungsverfahren „nur das entdeckt und erfasst werden, was der Forscher vorab theoretisch durchdacht hat" (Lamnek 2005: 259).

Die Art meiner Vorgehensweise kann gleichermaßen der Ethnographie zugeordnet werden. Diese versteht sich als Beschreibung von Ethnien oder kleinen Lebenswelten und rückt die „jeweilige Kultur und die darin eingelagerten Wissensbestände und -formen in das Zentrum der Aufmerksamkeit" (Lüders 2000: 389 f.). Für diese „flexible, methodenplurale kontextbezogene Strategie" (Lüders 2000: 389) ist „der flexible Einsatz unterschiedlicher methodischer Zugänge entsprechend der Situation und des jeweiligen Gegenstands"

(Lüders 2000: 393) kennzeichnend. So setzte ich vorrangig die qualitativen Interviews, Experteninterviews und die teilnehmende Methodik ein, die im Folgenden hinsichtlich meiner Vorgehensweise näher erklärt werden sollen. Dabei erhebe ich in vorliegender Arbeit keinen Anspruch auf Vollständigkeit oder Repräsentativität, da ich nicht davon ausgehen kann, alle Zusammenhänge zu kennen, die für die Klärung eines Sachverhalts notwendig sind (vgl. Lamnek 2005: 264)

4.1.1 Teilnehmende Beobachtung

Eine Methode der qualitativen Sozialforschung ist die teilnehmende Beobachtung, die in meiner empirischen Vorgehensweise Eingang fand.
In der teilnehmenden Beobachtung geht es darum, an der Alltagspraxis und Lebenswelt der Probanden möglichst längerfristig teilzunehmen und mit ihr vertraut zu werden, um so das Handeln von Menschen in ihren alltäglichen Vollzügen beobachten zu können (vgl. Lüders 2000: 384 f.). Entsprechend der qualitativen Sozialforschung arbeitete ich bei der teilnehmenden Beobachtung „unstrukturiert", das bedeutet „offen für die Verhältnisse und deren Entwicklungen im Sozialen Feld" (Lamnek 2005: 565). Zwar habe ich Hauptkategorien als Rahmen der Beobachtung entworfen, doch innerhalb dieses Rahmens hatte ich freien Spielraum (vgl. Lamnek 2005: 560). Ich ging stets „offen" ins Feld, so dass den Beobachteten die Tatsache des Beobachtens bekannt war, der eigentliche Forschungszweck aber nicht notwendigerweise mitgeteilt wurde (Lamnek 2005: 565). Der Partizipationsgrad variierte je nach sozialem Feld, etwa im Schulunterricht oder bei den Befragten zu Hause zwischen passiver und aktiver Teilnahme.

Die teilnehmende Beobachtung in Form von Hospitanzen im Deutschunterricht in den Deutschen Schulen stellte im gleichen Moment den Zugang ins Feld dar. Sie nahmen zusammen mit dem Besuch und der Teilnahme an Veranstaltungen der deutsch-chilenischen Sprachgemeinschaft den größten Teil der teilnehmenden Beobachtung ein. Die Schulen stellten nicht nur den Zugang zum Feld dar, sondern auch die Kontaktaufnahme zu deutschsprachigen Familien, mit denen ich die qualitativen Interviews durchführte. Auch die Betrachtung der Verhaltensweisen der Deutsch-Chilenen während dieser Interviews war Teil meiner teilnehmenden Beobachtung

In den Schulen nutzte ich die Gelegenheit, in allen Klassenstufen – angefangen von den Spielgruppen, in denen Kinder ab drei Jahren aufgenommen werden, bis hin zur Oberstufe, die in Chile bis zur 12. Klasse geht – zu hospitieren. Dabei konzentrierte ich mich auf die höheren Klassen, um gleichzeitig Kontakt zu möglichen Probanden herzustellen.
Hilfreich war es, mich durch Wahrnehmungsspaziergänge auf dem Pausenhof und durch die Räumlichkeiten der Schulen und anderer Institutionen mit dem Feld vertraut zu machen, um die neue Umgebung auf mich einwirken zu lassen. So machte ich mir ein Bild von der Zweisprachigkeit der Schule durch Beschriftungen auf Aushängen, Postern, Bildern und in Vitrinen. Dadurch wurde ich auch auf neue Schulprojekte hinsichtlich der Sprachförderung aufmerksam.
Ebenso nahm ich am lutherischen Gottesdienst in Llanquihue und Nueva Braunau teil, an den Veranstaltungen des DCB's in Santiago, beim Jungherrentisch in Valparaíso und beim wöchentlichen Treffen der Frauenvereine in Osorno und Valdivia. Ich wurde von der Burschenschaft *Andinia* zum Mittagessen eingeladen und von den Mädchenschaften in Santiago und Valdivia durch deren Häuser geführt. Auch die deutsche Feuerwehr in Valdivia erlaubte mir eine Besichtigung ihrer Einrichtung. Ihr Vorsteher war, wie auch alle anderen Sprecher und Vorstände der eben erwähnten Institutionen, zu einem Interview bereit.
Eine Woche lang wurde ich in Frutillar von einer älteren deutsch-chilenischen Dame beherbergt, was eine ideale Möglichkeit darstellte, das Alltagsleben und Verhalten einer alteingesessenen Deutschstämmigen in dieser Gegend zu beobachten. All diese Beobachtungen erhielten je nach Umstand auf verschiedene Art und Weise Eingang in mein Feldtagebuch: Während der Hospitanz in den Schulen protokollierte ich, während der Besuche und Befragung in den Burschenschaften und Mädchenschaften machte ich Notizen, bei spontan geführten informellen Interviews schrieb ich mit, in vielen anderen Fällen musste ich nachträglich das Beobachtete und Wahrgenommene bzw. das Erinnerte aufschreiben. Auf diese Weise fasste ich Ideen, Eindrücke und Hypothesen in meinem Feldtagebuch zusammen, das mir somit als Informationsgrundlage des beobachteten Feldes diente.

Eine gesonderte Analyse meiner teilnehmenden Beobachtung wird nicht vorgenommen. Sie geht allerdings besonders in die Darstellung der Schulen und in die Auswertung der empirischen Daten in Kapitel 5 mit ein. Außerdem dienten mir die Beobachtungen als

Hintergrundinformation bzw. Kontrolle und Vertiefung der im Interview und in den Gesprächen getroffenen Aussagen.

4.1.2 Teilstandardisiertes Interview

Die Hauptquelle meiner Daten beziehe ich aus den qualitativen Interviews, die eine weitere Methode der qualitativen Sozialforschung darstellen. Da ich durch sie die Möglichkeit hatte, Situationsdeutungen oder Handlungsmotive in offener Form zu erfragen sowie Alltagstheorien und Selbstinterpretationen differenziert und offen zu erheben (vgl. Hopf 2000: 350), steht diese Methode in enger Verbindung zur verstehenden Soziologie oder phänomenologischen Soziologie[34], zum Symbolischen Interaktionismus[35] und zur Ethnomethodologie[36]. Daraus entwickelte sich der enthnolinguistische Ansatz. In dessen Mittelpunkt steht das „individuelle Verhalten der Sprecher in konkreten Kommunikationssituationen, d.h. die konkrete Interaktion, in der die Sprecher die beiden Sprachen situationsbezogen und im Wissen um ihre soziale Signifikanz benutzen“ (Rindler Schjerve 1998: 20).

Beim relativ flexibel eingesetzten teilstandardisierten Interview orientiert sich der Forscher an einem Interviewleitfaden (vgl. Hopf 2000: 351) und ist somit nicht an feste Formulierungen oder eine strikte Fragenabfolge gebunden. Welche Fragen des Leitfadens ich in welchem Moment und in welcher Weise formulierte, hing somit ganz von der Erzählstruktur meines Gesprächspartners und der Situation ab. Auf diese Weise verwarf ich relativ schnell die zu Anfang vorgesehene Frage nach Name, Alter und Beruf. Diese Informationen ergaben sich ohnehin aus den Vorgesprächen, hätten im Interview zu sehr nach Abfrage geklungen und waren darüber hinaus nicht signifikant.

---

[34] Zur Phänomenologischen Lebensweltanalyse in der Soziologie, vgl. Hitzler und Eberle (2000): „Allgemeines Ziel der […] Lebensweltanalyse ist somit die Analyse des Sinn-Verstehens […] der Sinnkonstitution *im subjektiven Bewusstsein des Handelnden*“ (110).

[35] Der Symbolische Interaktionismus bezeichnet ein wechselseitiges, aufeinander bezogenes Verhalten von Personen und Gruppen unter Verwendung gemeinsamer Symbole. Diese richten sich nach den Erwartungen der Handlungspartner (vgl. Lamnek 2005: 38). Vgl. hierzu auch Denzin (2000).

[36] Die Ethnomethodologie will Phänomene des Alltagslebens als Prozess der alltäglichen Sinnkonstitution erfassen. Sie will so herausfinden, was Mitglieder einer Gemeinschaft regelgerichtet benutzen, um ihre soziale Welt zu konstruieren (vgl. Glück 2005: 181). Sinnproduktion und Sinninterpretation sollen aus der Perspektive der handelnden Menschen heraus verstanden werden (vgl. Lamnek 2005: 42). Vgl. hierzu auch Bergmann (2000).

Den Antworten meiner Probanden begegnete ich weitgehend mit Neutralität und kopfnickendem Auffordern zum Weitersprechen. Stellte ich in den Äußerungen der Befragten eine Anspielung auf einen im Leitfaden definierten Themenkomplex fest, griff ich dieses antizipierte Themengebiet durch eine Musterfrage aus dem Leitfaden auf (vgl. Merton / Kendall 1993: 185). So war ich stets bemüht, auf die in den Äußerungen enthaltenen Stichworte und Implikationen einzugehen, wie es auch Merton / Kendall empfehlen (1993: 185).
Schweifte ein Interviewpartner bei einer bestimmten Frage ab, unterbrach ich ihn nur selten, sondern ging meist auf seine Erzählung ein und hakte eventuell noch einmal nach, auch wenn dessen Erzählung im ersten Moment nicht unmittelbar meiner Fragestellung folgte. Daraus ergaben sich jedoch ganz im Sinne der qualitativen Methode häufig andere aufschlussreiche Daten, die ich zuvor nicht in Erwägung gezogen hatte und in mein nächstes Interview einbaute. So habe ich einige Interviewte etwa ausführlich vom Osterfest sprechen lassen, um eventuelle Konnotationen ihrerseits nicht abzublocken, sondern anzuregen. Somit erreichte ich, wie erhofft, offene, freie Gespräche. Diese erzielte ich auch dadurch, dass ich persönlich Dinge erzählte, meine Erfahrungen teilte und selbst persönliche Fragen beantwortete. Ich habe die Erfahrung gemacht, dass die Interviewten dadurch mehr Vertrauen zu mir fassten. Bei anderen Themen wiederum gab ich mich unwissend und zurückhaltend, um den Wissensstand der Probanden zu diesem Thema herauszufinden.

Die Erfahrung von Feldforschungsarbeit kam mir besonders dabei zu Gute, einzuschätzen, wann inhaltliche Abweichungen vom Frageleitfaden angemessen sind, an welchen Stellen intensiveres Nachfragen erforderlich ist, und an welchen Stellen es für die Fragestellungen notwendig ist, nur sehr unspezifisch zu fragen und den Befragten breite Artikulationschancen einzuräumen (vgl. Hopf 2000: 358).

4.1.3 Interviewfragen

Nachdem ich die persönlichen Daten als Eingangsfrage verworfen hatte, entschied ich mich für die Eröffnung des Interviews durch die „Eisbrecherfrage“: „Wer von Ihren/Deinen Vorfahren ist nach Chile ausgewandert“.[37] Ich wählte diese Frage als

[37] Für den Interviewleitfaden, vgl. Anhang 7.3.3 und 7.3.4.

„Eisbrecherfrage“, da sie zum einen keine Wissensfrage darstellt – wie im Übrigen keine meiner Fragen – und nicht direkt emotional besetzt ist. Zum anderen wirkt eine solche Eingangsfrage erzählgenerierend und gibt den Befragten die Möglichkeit, mit einer frei entwickelten Stehgreiferzählung zu reagieren (vgl. Hopf 2000: 355). Gleichzeitig entlockte diese Frage auch geschichtliche Informationen, wodurch ich feststellen konnte, inwieweit sich die Probanden mit dem biographischen Hintergrund ihrer Vorfahren auseinandergesetzt hatten. Selbst diese Frage stellte jedoch je nach Situation nicht zwingend den Anfang meines Interviews dar.

Der Fragenkomplex über Sprachgebrauch sollte die aktuelle Domänenverteilung aufzeigen, um somit Auskunft über Diglossie, Bilinguismus und Spracherhalt oder -verlust zu geben. Aber auch die Spracheinstellung und der Muttersprachenbegriff konnten dadurch definiert werden. Die Frage nach dem Freundeskreis der Befragten zielte auf die Kommunikationssprache und Interaktion mit der Peergroup[38] ab.

Das Konzept der ethnischen Identität ist durch den ständigen Prozess der Selbst- und Fremdidentifikation gekennzeichnet. Um herauszufinden, wie sich diese Prozesse bei den Deutsch-Chilenen gestalten, fragte ich sie, wie sie sich von der Fremdgruppe wahrgenommen fühlten und in welcher Hinsicht sie sich von dieser unterscheiden. Auf diese Weise wollte ich herausfinden, wer für sie die Fremdgruppe darstellt und ob es eine eigene ethnische Identität der deutsch-chilenischen Gemeinschaft gibt. Dies war am besten anhand der unterschiedlichen Traditionen, wie etwa der Feier von Weihnachten und Ostern, zu erfragen.

Ein weiterer Fragenkomplex bezog sich auf die Einstellung zur Deutschen Schule. Die Aktivitäten innerhalb der deutsch-chilenischen Gemeinschaft, die Mitgliedschaft in deutschen Vereinen und die Zukunftsvision der deutschen Sprache in Chile sollten zur Einschätzung der Vitalität der deutschen Sprachgemeinschaft dienen.

Die durchgeführten Experteninterviews mit den Direktoren der untersuchten Deutschen Schulen, mit Pfarrern der lutherischen Gemeinden, mit den Leitern deutsch-chilenischer Institutionen (DCB, Goethe-Institut) sowie mit den Sprechern der Burschen- und Mädchenschaften stellten zwar einen wichtigen Teil meiner qualitativen Interviews dar, dienten aber eher als wissenschaftliche Hintergrundinformation. Zudem halfen sie oftmals bei der Kontaktaufnahme zu weiteren deutschstämmigen Familien. Da einige Experten gegen das Mitlaufen eines Aufnahmegeräts waren, stehen nicht alle Interviews als

[38] Die Peergroup bezeichnet eine Gruppe von Gleichaltrigen oder Gleichgestellten, besonders bezogen auf das Kinder- und Jugendalter.

Transkripte zur Verfügung. An entsprechenden Stellen verweise ich somit auf mein Feldtagebuch oder auf zusammengefasste Interviews im Anhang B. Diese und alle anderen nach dem Gesprächsanalytischen Transkriptionsverfahren (GAT) (Selting et al. 1998) transkribierten Interviews befinden sich zusammen mit Erläuterungen der Transkriptionsregeln des GAT und den Abkürzungen meiner Interviewpartner in Anhang B.

4.2 Methodenreflexion

Die oftmals postulierte Unvoreingenommenheit während der Forschungsphase ist ebenso wünschenswert wie utopisch. Zwar möchte auch ich behaupten, unvoreingenommen ins Feld gegangen zu sein, doch kann man durch das vorherige Anlesen und besonders durch die Hypothesenbildung im Vorfeld sowie der eigenen Lebensbiographie eine gewisse Voreingenommenheit nicht ausschließen. Wichtig ist es daher aber, sich diese bewusst zu machen, um sich somit nicht vor neuen Erkenntnissen zu verschließen oder diese zu übersehen. Durch dieses sich entwickelnde Bewusstsein war es mir möglich, mein Verhalten im Laufe der Feldforschung immer wieder neu zu überdenken und zu verbessern.

Eine weitere Schwierigkeit ergibt sich bei der Spannung zwischen Distanz und Identifikation. Zum einen erfordert die Akzeptanz der interessierenden Gruppe und der Zugang zu ihr ein hohes Maß an Identifikation (vgl. Lamnek 2005: 261). Zum anderen muss der wissenschaftliche Blick von außen gewahrt werden. Es gilt als Forscher, sich immer wieder seinen Standpunkt zu vergegenwärtigen und sich selbst im Feld zu definieren. Entscheidend ist die Fähigkeit, mit diesem Hin und Her zwischen Distanz und Identifikation entsprechend der jeweiligen Situation umgehen zu können (vgl. Lamnek 2005: 261).
Den Einfluss meiner Anwesenheit auf das Sprachverhalten meiner Interviewpartner habe ich bei der Datenauswertung berücksichtigt. Ebenso habe ich versucht, sämtlichen Aussagen meiner Gesprächspartner stets reflektiert distanziert zu begegnen, da Identitätskonstruktion, Wunschdenken und Selbstdarstellung Teil jeder Erzählung sind.
Ich habe während der Interviews nicht immer sprachwissenschaftlich korrekte Bezeichnungen verwendet und mit geläufigen Begriffen gearbeitet, um Verständigungsschwierigkeiten zu umgehen. So habe ich trotz des kritisch zu

betrachtenden Begriffs der Muttersprache diesen verwendet. Gerade bei Schülern bediente ich mich außerdem eines einfachen Vokabulars oder führte das Interview auf Spanisch, um Sprachhemmungen aus dem Weg zu räumen.

4.3 Feldbeschreibung: Besuchte Schulen, Orte und Zielgruppe

Man kann die Städte Valparaíso, Concepción und in geringerem Maße Santiago als typische Handelsstädte deutscher Einwanderer charakterisieren und das Seengebiet[39] in drei Handlungsräume unterteilen: 1. den Raum Valdivia, 2. die Llanos von La Unión und Osorno, 3. Kolonisationsterritorium Llanquihue (vgl. Golte 1989: 91). Aus diesen drei Einwanderungsregionen des Seengebiets wählte ich jeweils eine Stadt aus. Aus den Handelsstädten beschränkte ich mich bei meiner Feldforschung auf Valparaíso und Santiago. Als bedeutendste Sprachinstanzen und Kontaktstelle zu meiner Zielgruppe legte ich beim Untersuchungsfeld mein Hauptaugenmerk auf die Deutschen Schulen.

4.3.1 Deutsche Schulen in Chile

Da die Deutschen Schulen in Chile in das chilenische System eingebettet sind, erfolgt die Stufeneinteilung nach dem einheimischen System. Demnach zählt man die Jahrgänge der 1.-8. Klasse zur Grundschule (*Enseñanza Básica*), die Oberstufe beinhaltet die Jahrgänge 9-12 (*Enseñanza Media*).

Die Förderung der Deutschen Schulen in Chile erfolgt über die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA) des Bundesverwaltungsamts (BVA) in Deutschland. In Chile existieren gegenwärtig 23 Deutsche Schulen. Die Schulen sind überwiegend Gründungen deutscher Einwanderer und werden von privaten Vereinen getragen. Nach Angaben der Deutschen Botschaft in Chile werden sie landesweit von ca. 15.000 Schülern besucht. In Anhang A (7.4) sind die 23 deutschen Schulen in Chile nach Schultyp und finanzieller Förderung aufgelistet.[40] Dabei richtet sich die finanzielle und personelle[41] Unterstützung

[39] Mit Seengebiet ist die X. Región de los Lagos und die XIV. Región de los Lagos gemeint (vgl. Anhang A, 7.9 und 7.10).

[40] Für Informationen aus diesem Absatz, vgl. Internetseite der Deutschen Botschaft Santiago: www.santiago.diplo.de/Vertretung/santiago/de/06/Bilaterale__Kulturbeziehungen/Deutsche_20Schulen.html, 07.05.2007.

[41] In Form von Auslandsdienstlehrkräften (ADLK), die meist das Amt des Direktors oder den Fachleiter Deutsch innehaben und Bundesprogrammlehrkräfte (BPLK), die Fachleiter Deutsch sind und/oder deutschsprachigen Unterricht führen.

nach den Ergebnissen des Deutschen Sprachdiploms (DSD).[42] Die höchste Förderung erfahren die Schulen mit so genannter Schulbeihilfe, dazu gehören die Schulen aus Valparaíso, Santiago, Concepción und Valdivia, denen somit mehr Möglichkeiten zur Vermittlung der deutschen Sprache zur Verfügung stehen.

Bedeutsame pädagogische Impulse wie die „Differenzierung des Deutschunterrichts nach den Zielsetzungen als Mutter-, Ergänzungs- und Fremdsprache“ (Werner 1988: 157) kamen aus den deutschen Schulen Südamerikas. Bieregel / Müschen erklären die Notwendigkeit der Ergänzungssprache in Chile:

> El hablante que ha logrado cierto dominio del alemán dentro de su propia comunidad lingüística, y no la ha aprendido sistemáticamente en un establecimiento creado para este efecto, necesita una metodología diferente a la elaborada para enseñar el idioma como lengua extranjera, como L2. Por esta razón, se ha comenzado a elaborar, para la enseñanza del alemán, una metodología en que la lengua que se ha de enseñar no se considera como lengua extranjera propiamente tal (L2), sino como “lengua de complementación” (Ergänzungssprache), una lengua que el niño aprende paralelamente a otra desde la primera infancia. (1981: 40)

Diese Ergänzungssprachenklassen gibt es allerdings nur noch in Santiago, ebenso wie die muttersprachlichen Klassen. In den anderen Schulen wird Deutsch nur noch als Fremd- bzw. Zweitsprache angeboten. Abgesehen vom Deutschunterricht finden alle anderen Unterrichtsfächer auf Spanisch statt. In einigen Grundschulen werden allerdings Fächer wie Kunst nach der Methode des Deutschsprachigen Fachunterrichts (DFU) gelehrt. In den Kindergärten sowie in den Prä-Kindergärten und Spielgruppen der Deutschen Schulen wird die Immersionsmethode angewandt. Nach dieser wird den Kindern die deutsche Sprache von Klein auf in spielerischer Form und ohne Leistungsdruck vermittelt.[43]

In der Schüler-Schüler-Kommunikation dominiert fast ausnahmslos das Spanische. Die Kommunikation mit den Lehrern außerhalb des Unterrichts läuft, abgesehen von der Anrede „Frau“, weitestgehend auf Spanisch ab. Im Falle, dass die Schüler auf Deutsch angesprochen werden, bemühen sie sich zumeist, auch in dieser Sprache zu antworten, gerade im Kontakt mit dem Direktor.

---

[42] Gemäß dem bilateralen Kulturabkommen berechtigt der qualifizierte nationale Sekundarabschluss in Verbindung mit der chilenischen Hochschulaufnahme (PSU) und dem Deutschen Sprachdiplom II zur uneingeschränkten Hochschulzulassung in der Bundesrepublik Deutschland (Auslands-Kunze 2006: 47).

[43] Das geschieht vor allem durch Tätigkeiten, welche die Kinder emotional ansprechen und interessieren, etwa durch Lieder, Spiele, Tanzen, Malen und Basteln. Dabei zeigen die deutschen Kindergärten eine Menge Eigeninitiative, da sie keinerlei Unterstützung aus Deutschland erhalten (vgl. auch Dettmer 1995: 161 f. und im Anhang B, Aussagen von PE 2, S. 360, Z. 587-601).

4.3.2 Valparaíso und Viña del Mar

Die Hafenstadt Valparaíso ist die Hauptstadt der gleichnamigen V. Region[44], besitzt 275.982 Einwohner (www.inevalparaiso.cl, 07.05.2007)[45], und liegt in der am drittdichtbevölkertsten Region Chiles (www.sernatur.cl, 07.05.2007). Sie liegt 120 km von Santiago entfernt und ist Sitz des Nationalkongresses. 2003 wurde Valparaíso zur chilenischen Kulturhauptstadt ernannt und im gleichen Jahr von der UNESCO zum Weltkulturerbe deklariert (www.capitalcultural.cl/pags/quienes/index.html, 07.05.2006). Valparaíso zeichnet sich zum einen durch eine hohe industrielle Aktivität aus, zum anderen bietet sie zunehmend kulturelle Angebote.
Viña del Mar stellt mit 286.931 Einwohnern die dichtbevölkertste Stadt der V. Region dar (www.inevalparaiso.cl, 07.05.2007). Kennzeichnend ist ihre touristische Auslegung bedingt durch Badestrände und gute Wohngegenden. Heute bilden die zwei Städte ein Ballungsgebiet.

Charakteristika der deutschen Einwanderung in der Zentralregion

In der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts ließen sich nur vereinzelt deutsche Geschäftleute und Händler in Chile nieder. Diese siedelten sich vorrangig in der Hafenstadt Valparaíso und in Santiago an, blieben jedoch nur selten auf Dauer im Land (vgl. Müller 2000: 70). In dieser Zeit entstanden 1822 das erste deutsche Handelshaus in Valparaíso (Fröschle 1979: 856) sowie der erste Deutsche Verein 1838.[46]
Der Unterschied zwischen den meist landwirtschaftlich und handwerklich orientierten Einwanderern Südchiles und denen der wirtschaftlichen Zentren Mittelchiles wie Valparaíso und Santiago besteht darin, dass es sich bei letzteren vor allem um Kaufleute handelte, die sich den Import- und Exportgeschäften widmeten. Dadurch ergab sich in der Hafenstadt Valparaíso ein beträchtlicher Aufschwung. Es wurden deutsche Banken sowie eine deutsche Dampfschifffahrtsgesellschaft eröffnet, die Bankiers, Ingenieure, Ärzte, Handwerker und weitere Freiberufler nach Valparaíso, Santiago und Concepción zogen (vgl. Tietze 1999: 28 ff.).

[44] Für die Regionen Chiles, vgl. Anhang A, 7.9.
[45] Alle Angaben des INE (Instituto Nacional de Estadística) beziehen sich auf den Zensus des Jahres 2002 (www.ine.cl, 07.05.2007).
[46] Er stellte somit den zweiten Deutschen Verein Lateinamerikas und den ältesten bis heute bestehenden Deutschen Verein Lateinamerikas dar. Vorangegangen war Lima 1829 (vgl. Zeittafel Fröschle 1979: 857), der aber nur vorübergehend existierte, wie mir die Leiterin des *Archivo Histórico de la Inmigración de Habla Alemana al Perú* mitteilte (E-Mail vom 07. und 08.05.2007).

Deutsche Schule Valparaíso

Die Deutsche Schule Valparaíso (DSV) befindet sich jetzt in Viña del Mar und feiert in diesem Jahr ihr 150 jähriges Bestehen.

An der DSV gibt es zurzeit sechs vermittelte deutsche Lehrkräfte (Anhang A, 7.7). Nach Angaben der Schule waren 2005 von insgesamt 1.182 Schülern 35 deutschsprachig (2,96%).[47] Vergleicht man die Prozente der Vorjahre, so fallen sie jährlich um mindestens ein Prozent.[48]

Das Fach „Deutsch als Zweit- und Fremdsprache“ wird bis einschließlich Klasse vier nach dem so genannten „narrativen Ansatz“ (E 1, S. 409, Z. 111-114) unterrichtet, später dann entsprechend der allgemein gängigen Methodologie eines modernen Fremdsprachenunterrichtes in heterogenen Gruppen (E-Mail DSV, 15.07.2007). In der Grundschule wird momentan Mathematik auf Deutsch unterrichtet. In der Oberstufe wird lediglich der Deutschunterricht auf Deutsch abgehalten. Die Deutschklassen werden von der Grundschule bis zur Oberstufe so aufgeteilt, dass man heterogene, nicht leistungsdifferenzierte Deutschgruppen von etwa 15 Schülern erhält (E 1, S. 409, Z. 119 f., S. 415, Z. 414-430).

An der DSV erhalten die Schüler wöchentlich sechs Unterrichtsstunden auf Deutsch. Englisch wird ab der 5. Klasse drei bis vier Stunden wöchentlich unterrichtet (E 1, S. 409, Z. 122 ff.).

Das Deutsche Sprachdiplom I, welches in der 10. Klasse abgelegt wird, ist versetzungsrelevant. Dabei liegt die Bestehensquote dieser Prüfung in der DSV im Durchschnitt bei 92%. Beim verpflichtenden DSD II liegt sie durchschnittlich bei 85% (vgl. Anhang, 7.5). Die Schüler werden außerdem dazu angehalten, das Sekretariat auf Deutsch anzusprechen. Die gesamte Beschilderung an der Schule ist zweisprachig. Durch Laternen- und Nikolausfeste und die Feier des 3. Oktobers, soll zusätzlich zum reinen Schulunterricht deutsche Kultur vermittelt werden. Von großer Bedeutung und Beliebtheit ist außerdem der Schüleraustausch, der in der neunten Klasse stattfindet.

In Valparaíso trifft sich einmal im Monat der Herrenverein im Deutschen Verein – bei diesen besonderen Gelegenheiten wird ausschließlich Deutsch gesprochen. Zudem existiert in Valparaíso eine deutsche Feuerwehr, eine Burschenschaft, ein deutscher Ausflugsverein,

[47] Die Daten werden mit Hilfe des Anmeldebogens bei Schuleintritt ermittelt, auf denen diese Information abgefragt werden.

[48] Die hohe Anzahl deutschsprachiger Schüler in den 90er Jahren (durchschnittlich etwa 11%) ist auf die damals zurückgekehrten Exilanten zurückzuführen.

ein Frauenverein und zahlreiche weitere von Deutschstämmigen gegründete Vereine (vgl. Anhang A, 7.8).

4.3.3 Santiago

Santiago ist die Hauptstadt Chiles (Región Metropolitana) mit einer Einwohnerzahl von 6.061.185 (www.ine.cl, 07.05.2007). Dieser kommt aufgrund des Zentralstaates Chile eine besonders wichtige Rolle zu, da sie den politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Kern des Landes bildet (www.gobiernodechile.cl/canal_regional/datos_geograficos.asp, 07.05.2007).

Deutsche Schule Santiago

Die Deutsche Schule Santiago (DSS) wurde 1891 gegründet (www.dsstgo.cl/). Sie war die einzige Schule, die mir die Hospitanz selbst nach persönlicher Vorstellung vor Ort ohne Begründung verweigerte.[49] Somit sind folgende Informationen aus mir überreichten Statistiken, aus E-Mail-Korrespondenz mit dem Lehrerbildungsinstitut (LBI), der ZfA und dem Fachberater Deutsch und einem Interview mit dem Direktor der DSS (E 4) zusammengetragen und konnten nicht durch eigene Beobachtungen bestätigt werden.

Es gibt insgesamt 19 vermittelte Lehrkräfte an der DSS (vgl. Anhang A, 7.7). Laut Schulstatistik des DCB, waren im Jahre 2003 von 1.828 Schülern 1.171 fremdsprachig, 339 gemischtsprachig und 318 Schüler deutschsprachig (vgl. Anhang A, 7.6).[50] Die DSS stellt heutzutage die einzige Begegnungsschule in Chile dar. Sie besitzt muttersprachliche und ergänzungssprachliche Klassen. Die Muttersprachenklassen werden von so genannten Expertenkindern, Kinder von Diplomaten, deutschen Firmenvertretern aber auch Schülern, die sehr gute Deutschkenntnisse erworben haben, besucht. In den ergänzungssprachlichen

[49] Während sich der Direktor als durchaus offen erwies – er genehmigte mir sogar ein Experteninterview – verweigerte die Oberstufenleiterin die Zusammenarbeit. Um weiteren Nachfragen meinerseits aus dem Weg zu gehen, vertröstete sie mich mit einer einstündigen Hospitanz in einer so genannten Muttersprachlichen Klasse, die nur Expertenkinder (Kinder von deutschen Unternehmern bspw.) unterrichtete. Weitere Bemühungen, Kontakt aufzunehmen, wurden abgeblockt.

[50] Die genaue Definition der Bezeichnungen „gemischtsprachig“ und „deutschsprachig“ ist mir nicht bekannt, sie stammen von den Schulen selbst. Mit fremdsprachig beziehen sie sich auf Schüler ohne vorherige Deutschkenntnisse. Die Angaben über Deutschkenntnisse werden von den Eltern gemacht und von der Schule nicht überprüft. Trotzdem sollen sie hier als relative Referenzwerte aufgeführt werden. Die Informationen aus Statistik 7.6. sind generell kritisch zu betrachten, da die deutsche oder doppelte Staatsbürgerschaft keine Aussagen über die Zweisprachigkeit der Schüler beinhaltet. Andrerseits entspricht die Anzahl der Doppelstaatler nicht der der deutschstämmigen Schüler.

Klassen befinden sich Kinder, die höhere deutsche Sprachkompetenzen aufweisen. Sie werden in den unteren Klassen in allen Fächern außer Sozialkunde und Spanisch auf Deutsch mit der Methodik DFU unterrichtet. Bei den muttersprachlichen Klassen finden alle Sachfächer auf Deutsch statt. In den fremdsprachlichen Klassen wird nur Deutsch als Fremdsprache vermittelt (E 4, S. 424, Z. 143-149). Somit stellt sie die Schule mit dem stärksten Deutschangebot dar. Nichtsdestotrotz schneidet sie beim DSD II durchschnittlich schlechter ab als die anderen Schulen mit Schulbeihilfe (vgl. Anhang A, 7.5).
Der Kindergarten der DSS besitzt acht Gruppen, davon sind drei muttersprachlich und fünf fremdsprachlich (P 2, S. 236, Z. 212 f.). Die Hospitation im deutschen Prä-Kindergarten, die erst am Ende meiner Feldforschung möglich war, überraschte mich außerordentlich: Zum einen, da die Aufteilung zwischen muttersprachlichen und fremdsprachlichen Gruppen schon im Kindergartenalter stattfand, zum anderen, da die Kinder aus den muttersprachlichen Gruppen tatsächlich im Stande waren, auf Deutsch zu erzählen oder zumindest komplexere Sätze und Fragen auf Deutsch zu verstehen. Das war vor allem daher erstaunlich, da es sich bei den Kindern nicht um Expertenkinder oder ähnliche handelte. Auch alle Erzieherinnen sind deutschstämmig, und so hörte ich im gesamten Gebäudekomplex des Kindergartens viel Deutsch.
Als deutschfördernde Aktivitäten gibt es an der DSS beispielsweise ein Selbstlernzentrum, ein deutsches Theater, den Schüleraustausch und die Schüler müssen mit dem Sekretariat auf Deutsch sprechen. Des Weiteren wird dort das Deutsche Internationale Abitur angeboten.[51] Außerdem verpflichten sich Mitarbeiter ohne Deutschkenntnisse, durch die an der Schule angebotenen Deutschkurse innerhalb einer gewissen Zeit Grundkenntnisse in Deutsch zu erwerben (E 4, S. 426, Z. 235-240).

Als Hauptstadt erfährt Santiago regelmäßig einen Zufluss von deutschsprachigen Kindern, Lehrern und Arbeitsmigranten. So sind hier auch die meisten deutschen und deutsch-chilenischen Institutionen ansässig, wie etwa der Dachverband aller deutsch-chilenischen Institutionen, der Deutsch-Chilenische Bund sowie die Deutsche Klinik, der Club Manquehue (Sportverein), das Goethe-Institut, der Deutsche Akademische Austauschdienst (DAAD), die Deutsche Botschaft, mehrere deutsche Kirchen, zwei Burschenschaften, eine Mädchenschaft und 18 deutsche Kindergärten (Auskunft DCB).

[51] Dieser Bildungsgang erfüllt sowohl die chilenischen Richtlinien als auch die deutschen gymnasialen Lehrplanvorgaben und endet mit der Abiturprüfung, die sich an die deutsche allgemeine Hochschulreifeprüfung anlehnt (www.dsstgo.cl, 07.05.2007, vgl. auch E 4, S. 423, Z. 84-87).

In Santiago existiert außerdem eine deutschsprachige weiterbildende Einrichtung, das LBI, an der bilinguale Erzieher und Grundschullehrer ausgebildet werden. Weiterhin gibt es das *Instituto Superior Alemán de Comercio* (INSALCO), die Deutsche Höhere Wirtschaftsschule. Im Rahmen eines dualen Unterrichtskonzeptes werden hier nach deutschen Vorschriften zweisprachige Kaufleute in den Bereichen Industrie, Groß- und Außenhandel, Schifffahrt, Spedition sowie Bürokommunikation ausgebildet (www.insalco.cl/insalco/was_ist_es.htm, 02.01.2007). In Santiago befindet sich auch die *Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación* (UMCE), die einzige Universität, die Lehrer für „Deutsch als Fremdsprache" für die Oberstufe ausbildet. Eine Vielzahl an weiteren deutschsprachigen Institutionen bieten in Santiago genug Möglichkeiten, die deutsche Sprache dort zu fördern und zu erhalten.

4.3.4 Valdivia

Valdivia ist die Hauptstadt der gleichnamigen Provinz und Kommune, der dieses Jahr eine eigene Region zugeteilt wurde. Sie befindet sich nun in der XIV. „Región de los Ríos".[52] und zählt 140.559 Einwohner (www.ineloslagos.cl, 07.05.2007).

Charakteristika der deutschen Einwanderung in Valdivia

Valdivia war als „Mittelpunkt des deutschen Sprachgebietes" (Martin 1923: 431) und für die Einwanderung einer intellektuellen Schicht bekannt:

> Als Zielhafen der frühesten Einwanderer hatte Valdivia gerade jenen intellektuell-dynamischen Anteil der Immigration abgefangen und absorbiert, der unter dem frischen Eindruck der 1848er Ereignisse mit den ersten Schiffen nach Chile kam. (Borsdorf 1976: 85 f.)

Einer der bekanntesten Vertreter war der Demokrat und Ex-Bürgermeister von Kalau, Carl Anwandter, von Beruf Apotheker, der am 12. November 1850 in Corral eintraf. Nach ihm wurde die Deutsche Schule Valdivias benannt, die er mitbegründete.

Die deutschen Einwanderer waren aber auch maßgeblich für die Industrialisierung in Valdivia verantwortlich. Die Hauptwirtschaftszweige waren Gerbereien, Brauereien und Brennereien. Auf den ersten Blick lässt das Stadtbild noch heute einen starken deutschen

[52] Früher gehörte sie der X. Region (Región de los Lagos) an (vgl. Anhang A, 7.9).

Einfluss erkennen, besonders durch die deutsche Namensgebung der Hotels, Gaststätten und Straßen deutlich (vgl. Anhang A, 7.11).

Deutsche Schule Carl Anwandter

Die Deutsche Schule Carl Anwandter (DS Valdivia) feiert nächstes Jahr ihr 150 jähriges Bestehen. Zurzeit sind dort vier vermittelte Lehrkräfte tätig.

Von 728 Schülern waren 2002 16 Schüler deutschsprachig und kein Schüler gemischtsprachig (Anhang A, 7.6).

Ab der 5. Klasse werden die Deutschklassen aufgeteilt, so dass sich aus zwei Klassen drei ergeben. Diese Aufteilung erfolgt im Gegensatz zum Englischunterricht jedoch nicht nach Leistungsdifferenzierung, sondern vor dem Hintergrund, kleinere Klassen zur Sprachvermittlung zu erhalten. Im März 2006 wurde DFU in den Unterrichtsfächern Werken, Sport und Mathematik in der Grundschule eingeführt, dieses Jahr wurde es auf das Fach Musik erweitert.[53] Für das Schuljahr 2008 ist der DFU für die Mittelstufe (5.-8. Klasse) geplant (E-Mail LBI, 10.05.2007).

Die DS Valdivia zeichnet sich seit vielen Jahren durch die besten Ergebnisse des Deutschen Sprachdiploms I und II aus (vgl. Anhang A, 7.5).

Deutschfördernde Maßnahmen sind zum Beispiel Vorlesewettbewerbe, das deutschsprachige Theatertreffen der deutschen Schulen in Chile, der Schüleraustausch und kulturelle Veranstaltungen, wie der Einstein-Gedenktag, der Todestag Schillers, die Feier des 3. Oktobers und der wöchentliche Deutschtag in der Bibliothek, an dem alle Schüler mit der Bibliothekarin Deutsch sprechen müssen (E 3, S. 420, Z. 21 ff.). Des Weiteren ist eine E-Mail-Partnerschaft mit einem Gymnasium in Deutschland, genauso wie ein deutschsprachiger Filmclub in Planung. Auch hier müssen die Schüler das Sekretariat auf Deutsch ansprechen. Es wird ein Deutschkurs für Eltern angeboten, der derzeit von etwa 10 Teilnehmern besucht wird.[54]

Der Besuch der Deutschen Feuerwehr Valdivia zeigte im Gegensatz zu anderen Institutionen junge Mitglieder. Aufnahmevoraussetzung ist die Kenntnis einer Fremdsprache. Das muss nicht unbedingt Deutsch sein, wird aber bevorzugt. Außer auf

[53] Die Informationen für dieses Jahr beruhen auf der E-Mail-Korrespondenz mit dem Sekretariat der DS Valdivia.

[54] Auch Großeltern sowie kinderlose Ex-Schüler nehmen dieses Angebot wahr. Die Motivationen der Teilnehmer waren unterschiedlich begründet und reichten von deutschen Vorfahren über den Wunsch, den Kindern bei den Hausaufgaben helfen zu können bis hin zu einem allgemeinen Interesse an der deutschen Sprache (Feldtagebuch, 25.04.2006).

offiziellen Anlässen, in denen eine eigene deutsch-chilenische Hymne gesungen und eine Rede auf Deutsch gehalten wird, ist die Umgangssprache Spanisch. Im Frauenverein hört man hingegen mehr Deutsch, dort liegt auch das Durchschnittsalter höher. In der lutherischen Kirche findet zwei Mal im Monat ein deutscher Gottesdienst statt, der von einem deutschen Pfarrer gehalten wird. Hier befindet sich außerdem ein deutscher Kindergarten, in dem allerdings weniger deutsche Sprachpraxis herrscht als in dem der DS Valdivia. Die Mädchenschaft zeigte sich sehr interessiert an der deutschen Sprache, allerdings war es kaum möglich, mit den Mitgliedern eine Konversation auf Deutsch zu führen. Im Gegensatz dazu erstaunten mich die guten Deutschkenntnisse der Burschenschaft Valdivias.

4.3.5 Osorno

Osorno[55] gehört zur X. Región de los Lagos und hat 128.340 Einwohner (www.ineloslagos.cl, 07.05.2007). Es ist das wichtigste Zentrum der südchilenischen Landwirtschaft.

Charakteristika der deutschen Einwanderung in den Süden Chiles

Blancpain (1974:187) fasst die Einwanderungsgruppe der ersten Welle von Valdivia bis Puerto Montt folgendermaßen zusammen: „Elle est faite de bourgeois, d'artisans et de paysans poussés par la crise et vaincus politiquement, mais refusant la prolétarisation". Er teilt sie dementsprechend regional auf in „bourgeois de Valdivia, artisans d'Osorno, colons de Llanquihue" (1974: 188).

Deutsche Schule Osorno

Die Deutsche Schule Osorno (DSO) wurde 1854 gegründet, ist somit die älteste Deutsche Schule Chiles und die erste von einem Schulverein getragene Einrichtung in ganz Lateinamerika (vgl. Werner 1996: 191). Die DSO hat also lange Tradition und bedauert daher den Statusverlust als Schule mit Schulbeihilfe. Sie erhält nun eine Sprachbeihilfe, eine Lernmittelzuwendung und eine BPLK, die die Funktion des Fachleiters Deutsch innehat. Außerdem gibt es eine aus der Schweiz vermittelte Lehrkraft. Die große Mehrheit

[55] Deutsche Namen prägen auch die Häuser, Straßen und Geschäfte Osornos (vgl. Anhang A, 7.12).

der Schüler der DSO haben deutsche Vorfahren, was in den Klassen der anderen Schulen weniger häufig der Fall war.[56]

Laut Angaben der Schule gab es 2003 von etwa 950 Schülern 82 gemischtsprachige. Noch bis letztes Jahr fand ab der 5. Klasse eine Aufteilung der Deutschklassen in Leistungskurse und Grundkurse statt. Wegen der Umstellung auf das neue Format des Sprachdiploms gemäß des Europäischen Referenzrahmens für Fremdsprachen, wurde ein Projekt erarbeitet, so dass die Schüler nun in verschiedenen Kompetenzstufen (A2, B1, C1) eingeteilt und auf diese vorbereitet werden (E-Mail Korrespondenz, Fachleiter Deutsch 18.05.2007).

Der Kindergarten der DSO ist sehr gut ausgestattet. Ich hatte die Möglichkeit, von der Spielgruppe über Prä-Kindergarten bis zum Kindergarten jeweils eine Stunde mitzuerleben und mich vom Engagement der deutschsprechenden Erzieherinnen zu überzeugen. Viele Lieder und Spiele und fast alle Anweisungen waren auf Deutsch, ebenso wie an den Schulen in Valdivia und Valparaíso.

Im Jahr 2005 lagen die Ergebnisse des DSD I bei 81% und beim DSD II bei 73% (Anhang A, 7.5). Die Teilnahme an den Prüfungen wird durch die Deutschabteilung auf Grund des individuellen Leistungsbilds entschieden.

Um das Interesse an der deutschen Sprache zu fördern, werden an der Schule Lesewettbewerbe veranstaltet, der 3. Oktober gefeiert und ein Austausch mit Deutschland organisiert, für den jährlich ein Stipendium ausgeschrieben wird. Es werden außerdem Erwachsenensprachkurse für Deutsch angeboten.

Damit einmal im Monat ein deutschsprachiger Gottesdienst gewährleistet werden kann, kommt eigens ein Pfarrer aus Puerto Montt angereist. Der deutsche Frauenverein präsentierte sich ähnlich wie jener aus Valdivia. Viele ältere Damen treffen sich zum Kaffee trinken und plaudern. Am Tag meiner Beobachtung wurde Muttertag gefeiert und zu diesem Anlass wurden viele Gedichte und Geschichten auf Deutsch vorgetragen.

Ein Ehrenmitglied des deutschen Sportvereins *Olimpia* teilte mir mit, dass dort nichts mehr auf Deutsch abliefe – nicht einmal offizielle Veranstaltungen, und dass sogar der Direktor Chilene sei. Dabei betonte er auch den Skatclub, der einmal im Jahr an einen nationalen Wettkampf teilnimmt, welcher auf Deutsch organisiert und gespielt wird. Zwei Mitglieder

[56] Dies wurde jeweils durch Befragung der Lehrer in ihren Klassen deutlich, nachdem sie mich vorstellten und über mein Forschungsprojekt erzählten.

aus dem Vorstand des deutschen Vereins berichteten mir über die spanische Sprachpraxis bei allen Aktivitäten des deutschen Vereins, abgesehen von den Skattreffen, die dort stattfinden. Auf die Frage, was vom Deutschen übrig geblieben sei, erwiderten sie „un orgullo enorme para el país alemán“ (Feldtagebuch).[57]
Des Weiteren gibt es in Osorno eine deutsche Feuerwehr, eine deutsche Klinik, einen Wanderverein, ein Altersheim und ein von Deutsch-Chilenen gegründetes Landwirtschaftsinstitut, in dem allerdings kein Deutsch gesprochen wird.

4.3.6 Frutillar

Frutillar ist eine Gemeinde mit 15.525 Einwohnern (www.ineloslagos.cl, 07.05.2007) und befindet sich in der Provinz Llanquihue in der X. Región de los Lagos. Es ist ein sehr touristischer Ort, gelegen am Llanquihue-See mit Blick auf den Vulkan Osorno. Eines der Markenzeichen ist sein deutsches Element, das sich vor allem durch deutsche Backwaren und deutsche Architektur zeigt. Die Namen der Straßen, Pensionen („Ruf mal an“), Cafés, Gaststätten („Guten Apetit“ [sic!]), und Geschäfte („Blumen-Dorf“) sind mehrheitlich deutsch geprägt. Auch die landesweit bekannte Musikwoche (*Semanas Musicales*) wurde von einem Deutschen, Arthur Junge, ins Leben gerufen und findet heute großen Anklang in der chilenischen Öffentlichkeit (Bieregel / Müschen 1983: 23 f.). Das hat natürlich Auswirkungen auf das Ansehen des Deutschen in Frutillar, da das Prestige einer Sprache durch ihre Präsenz in der Öffentlichkeit steigt (vgl. Born 2004: 49). Das deutsche Element fungiert hier vorwiegend als Werbeträger und soll Kulturgeschichtliches bewahren (vgl. Koß 2002: 148 f.): „Die deutschen Namen im öffentlichen Leben Südchiles nehmen bewusst Bezug auf die deutsche Tradition dieser Region, markieren das Gebiet und heben damit seine besondere Geschichte hervor“ (Stein 2006: 61). So wird in Frutillar durch öffentliche Texte und Denkmäler auf die Geschichte der Region hingewiesen. Abgesehen von diesen „archäologischen Resten“ (Mattheier 2003: 29) gibt es außerdem eine Deutsche Schule, die dem Aussterben der deutschen Sprache entgegenwirkt.

[57] Dabei waren sie sehr besorgt darum, diese Aussage nicht im nationalsozialisitschen Sinne zu verstehen.

Charakteristika der deutschen Einwanderung am Llanquihue-See

1852 siedelten sich die ersten Einwanderer am Llanquihue-See an. Mit der Neugründung Puerto Montts 1853 nahm die Kolonisation des Südufers des Llanquihue- Sees einen bedeutsamen Aufschwung (vgl. Gaudig / Veit 1997: 21 f.).

> In den folgenden Jahren erreichten immer wieder kleinere Gruppen den See, einzelne Einwandererfamilien blieben aber auch in Valdivia und Umgebung bzw. wanderten von da aus immer weiter in das Gebiet von La Unión und Osorno ab. Den Abschluss dieser bedeutendsten Einwandererwelle im chilenischen Süden bildete in den siebziger Jahren eine Gruppe aus dem „Braunauer Ländchen", die sich mit den ärmeren Böden in Küstennähe begnügen mußte, da am See kein Land mehr zur Verfügung stand. (Müller 2000: 73)[58]

Die Kolonisation um den Llanquihue See stellt eine planmäßige Agrarkolonisation dar und kann mit solchen in Paraguay, Costa Rica, Bolivien und Argentinien verglichen werden (vgl. Golte 1973: 88). Die Kolonie machte hier erstaunlich schnelle Fortschritte: Viehhaltung wurde zum wichtigsten Betriebszweig, Milchwirtschaft zu einer Haupteinnahmequelle, und 1926 deckte Llanquihue ganze 75% des chilenischen Butterbedarfs (vgl. Golte 1989: 92). Somit gelangten die deutschen Einwanderer der Seenregion nach einigen Jahren schon zu „einigem Wohlstand", so Gaudig / Veit (1997: 22).

Deutsche Schule Frutillar

Die Schule in Frutillar (DSF) wurde 1906 gegründet und bot innerhalb meiner Feldforschung einen guten Kontrast zu den zuvor besuchten städtischen Deutschen Schulen. Die DSF erhält lediglich eine Lernmittelzuwendung, es gibt dort also keine aus Deutschland vermittelten Lehrer. Nach der Schulstatistik des DCB von 2003 gab es 140 Schüler, von denen bei der Einschulung nur zwei Deutsch sprachen, der Rest gab an nur Spanisch zu können. Es gibt eine deutsche Theatergruppe, an der sich viele Schüler engagiert beteiligen. Der Unterricht im Fach Schauspiel/Theater findet auf Deutsch statt (DFU). Die Schüler, die Interesse am DSD haben, müssen es im Goethe-Institut ablegen.
Im Jahre 2006 hat die Schule ihre erste Abschlussklasse verabschiedet, davor bestand sie lediglich aus Kindergarten und Unterstufe (1.-8. Klasse). Die Jahrgänge bestehen nur aus zwei Klassenzügen mit jeweils maximal zehn Schülern, die Deutschklassen sind nach Niveau aufgeteilt. Durch die übersichtliche Klassenstärke war es mir möglich, alle Klassen

[58] Das 1875 durch deutschböhmische Einwanderer gegründete Örtchen nannten sie Nueva Branau (Fröschle 1979: 860).

der Oberstufe zu besuchen. In keiner dieser Klassen gab es jedoch Schüler, die Deutsch zu Hause gehört oder gelernt hätten. Die meisten hatten große Schwierigkeiten, den Deutschlehrer zu verstehen. In den schwächeren Deutschklassen wurde fast ausschließlich auf Spanisch unterrichtet. Anders als bei den bis dato besuchten Schulen gab es keine deutschstämmigen Deutschlehrer und auch die deutschstämmige Direktorin sprach kein Deutsch. Somit verliefen die Kontaktaufnahme und meine weitere Verständigung mit der Schulleitung und dem Sekretariat ausschließlich auf Spanisch. Auch im Lehrerzimmer hörte man niemanden Deutsch sprechen, was im starken Kontrast zu Osorno stand. Lediglich ein deutscher bereits pensionierter Lehrer unterrichtet noch an dieser Schule. Somit gibt es noch weniger Gelegenheit für die Schüler außerhalb des Deutschunterrichts deutsch zu sprechen als in den anderen Städten.

Die besuchte Kindergartengruppe hingegen zeigte ein fortgeschrittenes Deutschniveau, da die Erzieherin die Kinder durch innovative Spiele begeistert an die deutsche Sprache heranführte und auch der Aussprache große Beachtung schenkte.[59]

Im Seengebiet wurde ein deutschsprachiger Pfarrer aus Argentinien angeworben, da die Gemeinde nach einem Pfarrer verlangte, der deutsch sprach. Er ist zurzeit der einzige deutschsprachige Pfarrer zwischen Osorno und Puerto Montt. Frutillar ist dabei die größte von ihm betreute Gemeinde, gefolgt von Llanquihue, Nueva Braunau, Purranque und schließlich Puerto Octay (vgl. Anhang A, 7.10). In Frutillar, wo sich das Pfarrhaus befindet, hält er den Gottesdienst einmal im Monat auf Deutsch. Ich begleitete den Pfarrer bei zwei Gottesdiensten in den Gemeinden Llanquihue und Nueva Braunau, wobei er in letzterer auf Spanisch abgehalten wurde. Nach der Kirche hörte man jedoch die älteren Mitglieder untereinander Deutsch sprechen. In Llanquihue wurde ein deutscher Gottesdienst abgehalten, etwa neun Gemeindemitglieder waren dafür anwesend.

4.3.7 Zielgruppe

Bei der qualitativen Forschung wird eine gezielte Auswahl der Versuchspersonen bevorzugt. Diese ergibt sich bereits aus der Vorbereitung und Orientierung, je nachdem worauf der Forscher seine Aufmerksamkeit richten möchte (vgl. Lamnek 2005: 266).

[59] Die zum Teil große Begeisterung der deutschlernenden Kinder im Vorschulalter scheint sich mit den Jahren zu legen und mit der Adoleszenz noch mehr in den Hintergrund gedrängt zu werden.

Da ich von vorne herein die Kontakte zu meinen Probanden über deutsche Institutionen erhielt, allen voran den Deutschen Schulen, konnte ich davon ausgehen, dass die meisten meiner Probanden Interesse an der deutschen Sprache haben. Des Weiteren habe ich gezielt nach Familien gesucht, in denen noch viel Deutsch gesprochen wird. Ein Selektionskriterium war die Auswanderergeneration meiner Probanden: Sie sollten mindestens der dritten Generation (G 3) angehören. Dabei war es gleichgültig ob ein Elternteil oder beide deutscher Herkunft waren. Lediglich Rita Fischer (PE 2) erfüllte dieses Kriterium der dritten Generation väterlicherseits nicht, diente mir aber als Vergleichsperson.[60]

[60] Es handelt sich bei den Namen der Interviewten um Pseudonyme (vgl. Einverständniserklärung, Anhang A, 7.3.1 und 7.3.2). Für weitere Erläuterung meiner Interviewnummern, Generationsabkürzungen sowie den Transkriptionskonventionen, vgl. Anhang B.

5. Auswertung der empirischen Daten

Aufbauend auf den Interviewfragen und basierend auf den gewonnenen Erkenntnissen der theoretischen Grundlagen soll nun die Analyse meiner empirischen Daten erfolgen. Dabei gehen auch die Erfahrungen der teilnehmenden Beobachtung mit ein.
Die drei großen Untersuchungsgegenstände sind dabei die sprachliche und ethnische Identität der untersuchten Gruppe, ihr Spracherwerb und -gebrauch sowie die Faktoren, die in Chile auf die Sprachbewahrung und -umstellung einwirken.
Um die Aussagen der Probanden gemäß der Alterstufen zu differenzieren, bezeichne ich die etwa 60 bis 90jährigen als Großelterngeneration, die Personen im Alter von 30 bis 60 Jahren als Elterngeneration und die Kinder bzw. Jugendlichen bis etwa 30 Jahre zähle ich zur Kindergeneration.
Für die Unterstützung meiner Thesen verweise ich in Klammern exemplarisch auf entsprechende Interviewpassagen aus den Transkripten (Anhang B), die der interessierte Leser einsehen kann. An anderen Stellen habe ich die Aussagen an Auszügen aus den Transkripten illustriert.

5.1 Identifikationsmerkmale

Im Folgenden werden die Identifikationsmerkmale aufgeführt, welche unter sieben Aspekten untersucht wurden und von den befragten Deutsch-Chilenen unterschiedliche Bedeutungszuweisungen erfahren.
Die von den Probanden als „deutsch“ identifizierten Merkmale, werden in Anführungszeichen gesetzt, da sie im Text nach deren Verständnis benutzt werden.

5.1.1 Vorfahren und gemeinsame Geschichte

Die Geschichte der Einwanderung und die Pionierzeit stellen bei den meisten Befragten das zentrale Moment der Identifikation mit der deutsch-chilenischen Gemeinschaft dar. Die Berufung auf ihre Vorfahren und die Pioniergeneration zeigt, dass diese gemeinsame Vergangenheit gruppenkonstitutiv ist. Für Blancpain zeichnete sich die damalige Pioniergeneration durch ihre „solidaridad instintiva“ aus, die bis heute nachwirkt (1969: 86).

Tradierte Geschichten und Stammbäume spielen eine wichtige Rolle in den deutschstämmigen Familien Chiles, wie mir (B) meine Gesprächspartnerin Ulrike Wagner (U) in einem Interview berichtete:

> U: wir wissen bestimmt viel mehr bescheid als die deutschen dort ne
> B: von
> U: über stammbäume und
> B: ja
> U: das können die deutschen nicht so
> B: nee nee also es gibt ein paar vielleicht [...]
> U: ja aber weil wir ja eine eine historisch immer ne große geschichte dahinter ist (F 7U, S. 143, Z. 93-102)

Die im geschichtlichen Teil erwähnten Faktoren, wie etwa die Wichtigkeit der lutherischen Einwanderer für den Erhalt der deutschen Sprache, die Anzahl der gegründeten Institutionen oder die schwarzen Listen während des 2. Weltkrieges wurden teilweise von einzelnen Probanden erwähnt (F 7, S. 144, Z. 162-193, S. 146, Z. 289-302, S. 173, Z. 1686-1692 / F 8, S. 180, Z. 104-119, S. 185, Z. 337-428, S. 207, Z. 1489-1545 / PE 3, S. 372, Z. 272-279). Das zeigt, dass eine Tradierung dieser spezifischen Historie der Pioniere in Chile auch heute noch vorhanden ist. Viele Befragte wussten um ihre individuellen Stammbäume (F 4, S. 86, Z. 1182-1189 / F 6J, S. 126, Z. 10-19, S. 135, Z. 515 / F 7, S. 141 ff. / F 8M, S. 179, Z. 64-S. 4, Z. 139, S. 190, Z. 638 / PE 2[61]), kannten alte Erzählungen (F 5V, S. 106, Z. 535) und überlieferte Lieder (F 5V, S. 106, Z. 535).

Besonders in Südchile begegnete ich oft der Aussage, man sei stolz auf seine Vorfahren und auf das, was sie geleistet hätten. So zum Beispiel Claudia Winkler (F 8, S. 194, Z. 810 f.) und Jenny Steinmetz (F 6J) mit namhaften Vorfahren aus den Städten Valdivia und Osorno. Jenny hofft, ihren Stolz an ihre Kinder vermitteln zu können:

> J: yo estoy orgullosa de mis antepasados de que llegaron con poquito y fueron surgiendo entonces trato de trasmitirles ese orgullo de que llegaron siendo zapatero por el lado de los steinmetz (F 6J, S. 135, Z. 484-487, vgl. auch Z. 493 f. und S. 139, Z. 664 ff.)

Dies liegt, wie aus der Feldbeschreibung schon hervorging, besonders daran, dass die Kolonisation am Llanquihue-See und den Städten Valdivia und Osorno auch heute noch sehr präsent ist. Die Wurzeln dieser Sprachgemeinschaft liegen in der Kultivierung,

[61] Sie lieh mir ein Buch über die Geschichte des zu Anfang des letzten Jahrhunderts gegründeten Familienunternehmens mit einem angehängten Stammbaum, der bis zu ihren Kindern reicht.

Urbarmachung und Besiedlung der nahezu unbewohnten Regionen Südchiles (vgl. Stein 2006: 31). Auch die folgende Sprecherin macht das deutlich:

> U: hier nicht hier war ja die deutsche einwanderung sehr sehr stark und sehr sehr WIchtig die haben diese städte ja praktisch aufgebaut (F 7, S. 145, Z. 212-214)

Im Laufe meiner Interviews zeichnete sich eine Art kollektives Gedächtnis hinsichtlich der Vergangenheit und Leistung ihrer Vorfahren ab. Der Mythos der Pionierzeit ist dabei Dreh- und Angelpunkt des Selbstverständnisses der deutsch-chilenischen Gemeinschaft (vgl. Singer 1998: 55). Dementsprechend ist, nach Ansicht eines Deutsch-Chilenen, nicht nur wichtig sondern auch „gesund“ (P 5, S. 286, Z. 1073-1079), die Geschichte der Vorfahren zu kennen.
Die Kindergeneration wusste weitaus weniger über diese Art geschichtlicher Elemente Bescheid, doch ist davon auszugehen, dass das Interesse an der eigenen Geschichte mit dem Alter größer wird. Das wurde mir durch die älteren Jugendlichen (F 3P, P 2, P 4) bestätigt, die deutlich mehr wussten als die fünf Jahre Jüngeren.

5.1.2 Deutschland – Heimat?

In diesem Kapitel wird danach gefragt, inwiefern die Befragten Deutschland (noch) als Heimat ansehen, wie sehr sie sich von Deutschland distanziert haben und wie das Land symbolisch besetzt wird. Interessant ist in diesem Zusammenhang das Konzept des „abwesenden Ortes“, das Hein (2006: 226 ff.) im deutsch-chilenischen Kontext benutzt.

> Es handelt sich dabei um einen Ort, der zeitweise oder auf Dauer nicht präsent, d.h. nicht konkret erfassbar ist und daher nur auf einer symbolischen Ebene existieren kann. Trotzdem kann die symbolische Repräsentation des abwesenden Ortes den Alltag am Ort des Daseins beeinflussen. (Hein 2006: 227)

Dabei hat Deutschland als abwesender Ort für jeden eine andere Bedeutung hinsichtlich der Identität mit und der Abgrenzung zu Deutschland. So gibt es jene, die Deutschland noch als ihre Heimat und Vaterland bezeichnen (F 5), solche, die sich dort „zu Hause“, „gut“, „wohl“ (F 1S, S. 9, Z. 166 f., 174 ff. / F 1K, S. 17, Z. 244 / F 2, S. 36, Z. 943-947 / F 3P, S. 53, Z. 125 / P 5, S. 285, Z. 1029 / P 9, S. 329, Z. 954 f. / PE 4, S. 395, Z. 484 f.) bzw. „nicht fremd“ fühlten (F 2S, S. 23, Z. 280 f. / F 3R, S. 47, Z. 222-225). Andere

können sich keinesfalls vorstellen, dort zu leben (PE 1, S. 343, Z. 569 f.), und wieder andere geben die Hoffnung nicht auf, Deutschland zumindest irgendwann kennen zu lernen (F 4M, S. 89, Z. 1345 f.).

Bei der Identifikation mit Deutschland muss man dabei zwei Dinge strikt trennen. Zum einen gibt es das, was die Deutsch-Chilenen als deutsche Kultur und Tradition verstehen, und zum anderen die Bundesrepublik Deutschland mit all dem, was sie heute und seit den letzten sechs Jahrzehnten politisch und gesellschaftlich verkörpert.[62] Zu ersterem bekennen sich die meisten häufig und schnell, aber als „deutsch" fühlten sie sich aus letzteren Gründen selten (Ausnahme P 9, S. 329, Z. 944 / PE 3, S. 380, Z. 699 f., S. 382, Z. 810).

In diesem Sinne bringt es Claudia Winkler aus Südchile auf den Punkt:

C: aber da von den deutschen wie du sagtest wie wir uns fühlen eigentlich äh (--) ich würde sagen wir als als nachfolger der einwanderer eigentlich fühlt man sich deutsch also nicht nicht deutsch also stolz (-) äh auf den vorfahren (-) denn das was sie geleistet haben oder was sie gemacht haben und in dem sinne deutsch aber eigentlich nicht deutsch weil es deutschland ist
M: klar
C: also wie von den heutigen deutschland (F 8, S. 194, Z. 807-815)

Sie grenzt sich deutlich von dem heutigen Deutschland als Land ab, bekennt sich aber zu ihren deutschen Vorfahren. Die Vorfahren bekommen damit einen besonders hohen Symbolwert, was den oben genannten Analysepunkt bestätigt. Zwar war die Mehrzahl der Probanden begeistert von „Land und Leute" und drückten ihre Bewunderung für Deutschland aus (F 8M, S. 195, Z. 868-895 / PE 1, S. 343, Z. 566 f.), doch an erster Stelle machten sie deutlich, dass sie Chilenen seien (PE 1, S. 343, Z. 565) und differenzierten bei der Identitätsfrage: „o sea alemania me encanta yo feliz viviría ahí pero eso no quiere significar que me sienta alemana no" (F 8C, S. 191, Z. 676 f.). Alexander Stark differenziert deutlich den Heimatbegriff in diesem Kontext:

A: die idee ist nicht äh deutschland als vaterland oder so oder es ist die heimat in europa nein nein nein das ist nicht meine idee das war auch nicht die idee bei mir zu hause wir sind äh chilenen wir sind nicht deutsche (P 5, S. 284, Z. 1016-1020)

Lediglich ein Deutsch-Chilene benutzte im Zusammenhang mit Deutschland das Wort „Vaterland": „es ist eben doch noch das vaterland" (F 5V, S. 106, Z. 526 f.).

[62] Vor allem seit der Gründung der Bundesrepublik wird der Unterschied zu den deutsch-chilenischen Überzeugungen deutlich: „Hier stieß bald die überwiegend sozial-liberale Einstellung der Bundesdeutschen auf die meist traditionsbewußt-konservative der Deutschchilenen" (Ilg 1982: 58 f.).

Liest man sich jedoch das Interview weiter durch, stellt man fest, dass er sich hauptsächlich auf das Vaterland der Vorfahren bezieht, nämlich auf all die „eigenschaften die in deutschland verloren gegangen sind“ (F 5V, S. 106, Z. 540 f.), denn in Deutschland habe man „das deutschtum ausradiert“ (F 5V, S. 107, Z. 544 f.).

Es soll nicht unerwähnt bleiben, dass viele Deutsch-Chilenen auch enttäuscht von der Haltung der Bundesrepublik gegenüber den Auslandsdeutschen sind, die es im rechtlichen Sinne nicht mehr gibt. Ein Deutsch-Chilene Mitte 30 erläutert die Haltung Deutschlands:

> P: die deutsche politik was was das deutschlandbild betrifft und die förderung der deutschen im ausland also das ist so gut wie so gut wie verboten heutzutage also die sagen deutsche im ausland gibt es nicht also es gibt bundesdeutsche die im ausland leben aber deutsche im ausland ohne die staatsangehörigkeit gibt es nicht
> B: sagt das deutschland so oder hast du den eindruck oder
> P: nee nee ich meine das hat schon damals angefangen also jetzt die letzte koalition die rot grüne koalition das war eindeutig die politik in dem punkt (PE 4, S. 388, Z. 88-97)
> P: das wurde immer wieder gesagt also es gibt keine es gibt für uns gibt es egal welche abstammung sind die ausländer wenn die keine keine deutsche staatsangehörigkeit haben. ius sanguinis interessiert uns nicht oder was weiß ich also es gibt keine deutschstämmige das sind einfach ausländer ne und zum beispiel eine schule ein land in dem wie chile zum beispiel oder wie argentinien hier sind unheimlich viele deutschstämmige aber das interessiert nicht (PE 4, S. 388, Z. 100-108)

Vor allem ältere und männliche Probanden kritisierten diesen Punkt und drückten damit gewissermaßen aus, sich allein gelassen zu fühlen.[63] Welche Gründe zur Beantragung eines deutschen Passes geführt haben und ob dieses Dokument überhaupt mit Fragen der Identität gekoppelt ist, soll im nächsten Abschnitt geklärt werden.

[63] Ilg fasst die generationsabhängige Distanzierung zu Deutschland so zusammen: „Die ablehnende Haltung der Chiledeutschen gegenüber dem Nationalsozialismus, die heute immer spürbarer werdende Umstellung der Außenpolitik der Bundesrepublik Deutschland gegenüber den „Deutschen im Ausland“, zu denen sie auf Distanz ging, aber auch die Haltung der deutschchilenischen Jugend, die für vergangene Ereignisse kein Verständnis findet, wohl aber schuldlos unter dem bösen Omen der NS-Zeit zu leiden hat, haben leider bewirkt, dass die Alten sich verlassen abwenden, während die Jungen für das über ein Jahrhundert gültige nationale Ideal kein Verständnis mehr aufbringen. Auf die von ihnen selbst aufgeworfene Frage, ob sie Deutsche oder Chilenen sind, antworten sie folgerichtig, sie wären letzteres“ (Ilg 1982: 42 f.).

5.1.3 Staatsbürgerschaft

Die meinerseits erwartete Antwort, die Entscheidungsgründe für einen deutschen Pass hätten mit einem gewissen Zugehörigkeitsgefühl zur deutschen Sprachgemeinschaft zu tun, wurde nicht gegeben. Jedoch wurden die pragmatischen Aspekte eines deutschen Passes erwähnt: berufliche Gründe (PE 1, S. 333, Z. 47), erleichterte Arbeits- und Praktikaaufenthalte (F 3P, S. 53, Z. 107-111), angenehmere Reisebedingungen (P 2, S. 233, Z. 26-33 / PE 2, S. 350, Z. 63-68): „das kann ja nur vorteilhaft sein also nachteil gibts da keinen“ (P 3, S. 248, Z. 381 f.), und „zum studieren zum arbeiten“ (F 3R, S. 44, Z. 73). Lediglich Pedro Neumann erwähnte explizit:

> P: ja ich meine ein pass ist nicht nur ein dokument sondern das ist für mich da spielt auch die identität mit. (PE 4, S. 399, Z. 691 f.)

Die Beantragung eines deutschen Passes sei zudem kompliziert (P 5, S. 267, Z. 134), langwierig (F 4, S. 87, Z. 1239 ff.) und teuer (PE 2, S. 350, Z. 44 f.), weshalb nicht viele in Chile ansässigen Deutsch-Chilenen einen deutschen Pass besitzen, er somit auch nicht als Identitätsmarker wirksam werden kann. Alle Befragten hatten sich jedoch über die Möglichkeit, einen deutschen Pass zu erhalten, informiert (F 7U, S. 151, Z. 518-578 / F 8, S. 189, Z. 579-611), was eine erneute Auseinandersetzung mit der Geschichte der Vorfahren und der Einwanderung bedeutet.
Weitaus emotionalere Reaktionen ergaben sich bei den Interviews beim Thema der deutschen Sprache.

5.1.4 Deutsche Sprache

Die Beziehung zwischen Sprache und Identität soll hier anhand verschiedener Analysepunkte dargestellt werden.
Zunächst wollte ich feststellen, inwieweit deutscher Sprachgebrauch bzw. deutsche Sprachkompetenz mit einer deutschen Identifikation korrelieren. Es ergab sich ein sehr differenziertes Bild: Zwei Frauen, die sich namentlich als Deutsch-Chileninnen (F 3R, S. 47, Z. 220 / F 7U, S. 161, Z. 1042) bezeichneten, sprachen Deutsch wie Spanisch in sehr

ausgeglichener Weise.[64] Doris Medina (PE 1) hingegen, die ihre Kinder auf Deutsch erzog, Deutschlehrerin ist und als ausgeglichen zweisprachig beschrieben werden kann, schien die deutsche Identität kategorisch abzulehnen. Ebenso widersprach es der ausgewogen zweisprachigen Sprecherin Claudia Winkler, sich als deutsch zu bezeichnen. Bei den Männern ergab sich ein ähnlich heterogenes Bild. Während einige sich trotz zögerlichem Ausdrucksvermögens als Deutsche fühlten und große Bewunderung für das Land ausdrückten (F 8, P 9), taten andere, die flüssig Deutsch sprachen sich schwer damit, sich als Deutsche zu identifizieren (F 7G).

Interessanterweise war der einzige Interviewpartner, der durchweg Spanisch sprach, derjenige, der seine Verbindungen zu Deutschland am stärksten betonte (F 1S, S. 6, Z. 26-35, S. 9, Z. 167-175), seine deutsche Sprachsozialisierung hervorhob (S. 7, Z. 52-56, S. 8, Z. 91-95) und besonders seine deutschen Nachnamen (S. 6, Z. 10-14) und die „typisch deutschen" Feste (S. 8, Z. 95-104, S. 11, Z. 243 f.) in den Mittelpunkt rückte. Noch dazu habe er hauptsächlich Kontakt zu Deutsch-Chilenen (S. 8, Z. 129 ff.).

Hier ist anzunehmen, dass gerade dann eine deutsche Identität betont wird, wenn der Verlust der Sprache fortgeschritten ist. Ihnen wird dann bewusst, dass die Sprache, Teil ihrer Identität ist. Bei Sprechern mit flüssigen Deutschkenntnissen ist die Betonung ihrer deutschen Identität nicht erforderlich, da sie eine Selbstverständlichkeit darstellt. Die Wichtigkeit der Sprachweitergabe an ihre Kinder begründen sie dann häufig pragmatisch, beispielsweise damit, dass die Beherrschung einer weiteren Sprache generell von Vorteil sei.

Es ergeben sich also breit gefächerte Identitätskonstruktionen im Zusammenhang mit der Sprachkompetenz, die von sehr zögerlichen Deutschkenntnissen und hohem deutschen Identitätsgefühl bis hin zu elaborierter Zweisprachigkeit und geringer deutscher Identifikation reicht. Das bedeutet natürlich nicht, dass Sprachkompetenz und deutsche Identität grundsätzlich im Gegensatz zueinander stehen müssen. Allerdings stellt der deutsche Sprachgebrauch kein „Kernelement der ethnischen Gruppenbindung" dar (Rindler Schjerve 1998: 23).

Des Weiteren machten die Aussagen der Probanden die Beziehung zwischen Sprache und Identität offensichtlich. So berichtete mir eine Deutsch-Chilenin, dass sie die deutsche

[64] Wenn im Folgenden von ausgeglichenen oder ausgewogenen zweisprachigen Sprechern die Rede ist, soll ausgedrückt oder betont werden, dass Spanisch und Deutsch in ähnlicher Weise beherrscht wird. In den anderen Fällen dominieren die spanischen Sprachkenntnisse.

Sprache lieben gelernt hat, als sie merkte „que tenía muchas cosas adentro que venían de mis ancestros alemanes“ (F 2M, S. 36, Z. 926 f.). Auch Alexander Stark zeigt eine emotionale Bindung zur deutschen Sprache:

> A: [ist eine gefühlssache. eine emotionale sprache weil es mein zuhause ist und äh mein zuhause war sehr schön (P 5, S. 281, Z. 861 f.)

Eine Sprache sein „zu Hause“ zu nennen zeigt eine besonders innige Verbindung zwischen Sprache und Identität.

Zuletzt sollten die Gründe für das Erlernen bzw. die Weitergabe der deutschen Sprache Auskunft über die Identifikation mit ihr geben. Dabei hat das Erlernen der deutschen Sprache bei der Mehrzahl der Sprecher einen pragmatischen Grund, nämlich eine weitere Fremdsprache zu beherrschen, die sich förderlich auf die weitere Berufslaufbahn auswirken könnte. Andere begründeten es mit der generationsweise weitergegebenen Sprache, die nicht verloren gehen soll (F 5V, S. 106, Z. 524 ff. / P 2, S. 239, Z. 319 f.) und dem sprachlichen Erbe: „me gustaría que lo mantengan como algo como una herencia“ (F 6J, S. 135, Z. 482 f.)

Das zeigt, dass die deutsche Sprache im Leben der Deutsch-Chilenen eine wichtige Rolle spielt. Jedoch entspricht sie nicht dem tatsächlichen deutschen Sprachgebrauch. Sprachloyalität und tatsächlicher Sprachbesitz und -weitergabe müssen also nicht unbedingt miteinander einhergehen. Es ist festzuhalten, dass in der deutsch-chilenischen Gemeinschaft trotz der seltenen Sprachpraxis ein „symbolic attachment“ zur deutschen Sprache besteht (vgl. Edwards 1985: 161) und somit die Sprache „Symbolträgerin von Ethnizität“ ist (Rindler Schjerve 1998: 23).
Diese symbolische Funktion verschärft sich, bedenkt man, dass die Aufgabe der deutschen Sprachvermittlung oftmals der Deutschen Schule allein übertragen wird, wie auch schon Schobert feststellt: „[M]an vermeinte, in der Übertragung des Kulturauftrages an die Deutschen Schule und die ihr gegenüber verpflichteten Lehrer das Soll erfüllt zu haben“ (1983a: 293).[65]

[65] Wie wichtig für Familie Hofmaister die Vermittlung der deutschen Sprache durch eine gute Deutsche Schule war, zeigt sich daran, dass sie für den Wechsel der Kinder auf eine bessere Deutsche Schule die örtliche Trennung von Familie und Kindern in Kauf nahm (P 9, S. 314, Z. 140, 171, S. 330, Z. 969 ff.).

5.1.5 Deutsche Schule

„Dominio y uso de la lengua alemana condicionan la pertenencia al grupo“ schrieb Blancpain 1985 (189). Heute würde wohl eher die Aussage zutreffen, dass der Besuch der Deutschen Schule und die rezeptiven Kenntnisse der deutschen Sprache für die Gruppenzugehörigkeit ausreichen.

Die Bedeutung der DS wurde durch mein geschichtliches Kapitel bereits verdeutlicht. Auch heute noch sind sie ein zentrales Thema für Deutsch-Chilenen, zumal sie von den Vorfahren gegründet wurden. Abgesehen von der Bewahrung bzw. Vermittlung der deutschen Sprache, sollen dort auch kulturelle Elemente vermittelt werden. So berichtete man mir gelegentlich, dass viele Traditionen durch die Schule wieder ins Haus gekehrt sind, wie zum Beispiel das Nikolaus- oder Laternenfest.

Durch die lange Tradition der Deutschen Schulen in Chile stellt der Besuch einer DS an sich schon eine Tradition dar, die über Generationen hinweg aufrechterhalten wird. Meist hat die ganze Familie eine DS besucht, wie aus den Erzählungen meiner Probanden deutlich wird (F 8, S. 182, Z. 199-208, S. 202, Z. 1253 ff.):

M: er war in quilpué und ich war in ganz chile. mein vater war seemann und äh wir waren ein jahr in jeder stadt also ich kenne fast alle deutschen schulen in chile (F 2, S. 27, Z. 442 ff.)

S: es mi alma mater o sea todos los hermanos mandamos al colegio (F 1S, S. 11, Z. 237 f.)

So ist für die Kindergeneration die Entscheidung ihrer Eltern ganz klar eine Sache von „tradición tradición y obligación nada más“ (F 2S, S. 27, Z. 437).

Die Tradition, die Ausbildung an einer Deutschen Schule zu absolvieren, würde ich daher als gruppenkonstitutiver einschätzen als den Wunsch, dort eine gewisse Sprachkompetenz zu erlangen.

Sandra Gruber, eine deutschstämmige Schülerin aus Osorno, erwiderte auf meine Frage nach dem Grund für die Wahl der Deutschen Schule wie selbstverständlich:

S: porque mis antepasados eran alemanes y como lo correcto que yo sepa alemán
B: und [wann
S: [tradición (P 6, S. 292, Z. 116-119)

Oft stellte die Wahl der Deutschen Schule eine Selbstverständlichkeit dar und verläuft ganz automatisch (F 1S, S. 10, Z. 234 f. / PE 1, S. 346, Z. 723). Von der Großelterngeneration wurde eine andere als die Deutsche Schule meist kategorisch abgelehnt:

E: überhaupt nicht gedacht dass wir nicht in die deutsche schule gehen also das war
B: keine frage
E: KEIne frage (P 3, S. 248, Z. 350-353)

B: aber es war von den eltern her sollte es schon immer ne deutsche schule dann sein
C: aber auf jeden fall da gabs keine frage
B: ja
C: KEIne frage das musste schon sein
B: und für eure kinder wars auch klar dass ihr sie auf ne deutsche schule schickt
C: ja für mich auch
M: sí
C: ja für uns beide schon. (F 8, S. 182, Z. 228-237)

Auch die Jugendlichen scheinen die Tradition fortführen zu wollen:

A: porque como que no sé para que se sigue la cuestión de generación en generación sería como choro[66] o no? imagínate wir sind die
B: ja welche generation ihr schon seid
A: die vierte (P 2, S. 239, Z. 319-323)

S: ( ) wollte weil so wie tradition ich bin hier gelernt ich hab hier gelernt und äh ja deutsch sprechen lassen äh gut ist für wie die tradition. etwas was einziges von unsere vorvater noch übrig ist (F 5S, S. 103, Z. 344-347)

Fast alle Befragten aus der Kindergeneration bestätigten, dass sie ihre Kinder ebenfalls auf eine Deutsche Schule schicken (F 2, S. 35, Z. 899 / F 3P, S. 58, Z. 393 / F 5S, S. 103, Z. 342/ F 6M, S. 120, Z. 321 ff./ P 2, S. 236, Z. 152), diese auch Freunden weiterempfehlen würden (F 1K, S. 16, Z. 159-163) oder gar schon empfohlen haben (F 3P, S. 59, Z. 410-421). Man kann also davon ausgehen, dass die Tradition der Deutschen Schule auch in Zukunft weiterhin in den Familien erhalten bleiben wird.
Eine Familie gab als Grund für das Erlernen der deutschen Sprache auch ihren deutschen Nachnamen an (F 2M, S. 36, Z. 897).

[66] Choro/-a = toll, nett, patent, cool (Chi.).

5.1.6 Name

Gerade in Chile ist die identitätsstiftende Funktion von Personennamen besonders wichtig. Eine gewisse „Stigmatisierung“, die in Chile den Vor- und Nachnamen anhaftet, offenbart sich relativ schnell. Einer Frau „Gonzáles“ oder „Soto“ wird im ersten Moment oftmals mehr Aufmerksamkeit entgegengebracht als einer mit baskischem Namen wie „Echeverría“ oder deutschen Namen wie „Hellmanns“ oder „Matthei“. Das kommt den Deutschstämmigen in Chile eindeutig zugute. Eine Frau „Anwandter“ genießt in der chilenischen Gesellschaft großes Prestige, doch wird man in der deutsch-chilenischen Gemeinschaft von ihr ebenso wie von einer „Fonck“ oder „Kunstmann“ auch Deutschkenntnisse erwarten.
Bei den Interviews mit den Vertretern dieser Nachnamen wurde kennzeichnenderweise das erfüllt, was allgemein bei traditionsbesetzten Nachnamen erwartet wird: gute Bildung, gute Deutschkenntnisse und auch finanziell sehr gut gestellt. Obwohl ich den Nachnamen in den Interviews nicht explizit angesprochen habe, wurde deutlich, dass bei den Deutsch-Chilenen „der einmal gegebene Name fester Bestandteil einer Lebensgeschichte bleibt“ (Debus 2003: 80). Ein deutscher Nachname kann also auch verpflichtend wirken. Was Debus in seinem Aufsatz schildert, trifft auch auf meine Untersuchung zu: „mit dem erblichen Nachnamen ist die Bindung an die Familie mit ihrem historisch gewordenen, durch die Familienangehörigen geprägten Profil schon bei der Geburt gegeben“ (2003: 79). Die Namensgebung der eigenen Kinder kann ebenfalls dazu dienen, die deutsche Abstammung noch offensichtlicher nach außen zu tragen. Klaus Stein zählte mir nach unserem Interview die Doppelnamen seiner drei Kinder auf, allesamt deutsche bzw. altdeutsche Namen. Traditionellerweise wurde sein einziger Sohn nach ihm benannt (F 1S und F 1K). Aber nicht nur die Vornamen spielten bei ihm eine besondere Rolle, er zählte mir unaufgefordert auch sämtliche deutsche Nachnamen seinerseits und seiner deutsch-griechischen Frau auf:

```
S: mi abuela era weber mayer
B: eso mhm
S: mi papá mi papá mi abuelo era stein schott mi papá era stein weber
   los apellidos (F 1S, S. 6, Z. 10-14)
S: entonces mi señora es dropolous
B: ya
S: dropolous
B: y ella[habla griego?
```

S: [henkel ella habla sí algo de griego dropolous henkel. la mamá de mi señora también es de descendiente alemán. el papá de la mamá de mi señora
B: mhm
S: era alemán también. henkel (F 1S, S. 7, Z. 69-77)

Im Interview mit Familie Korte Wagner (F 7) wurden ebenfalls häufig deutsche Namen erwähnt und auch Familie Schulze Winkler bezog sich mehrfach auf ihre deutschen Nachnamen: „wir haben stammbaum wir haben nur deutsche nachnamen“ (F 8, S. 190, Z. 638). Deshalb beanspruchen sie für sich auch „deutscher“ zu sein als „die Türken“, die in Deutschland wohnten (F 8M, S. 190, Z. 618).

Schenkt man namenspsychologischen Untersuchungen Glauben, dann spielt die Auseinandersetzung mit dem eigenen Namen eine erhebliche Rolle in der Herausbildung der Identität eines Menschen (vgl. Seibicke 1982: 83). Somit bliebe auch der Einfluss des deutschen Namens auf die „Entwicklung des Selbst“ und der „Ichfindung“ nicht unbedeutend. Auch hier trifft eine Beobachtung Debus’ zu, der sagt, dass neben dem Vornamen auch die familiale Identität für jede Einzelperson bestimmend und von außen für die identifizierende Zuordnung und Einschätzung wichtig wird. Diese seien nicht selten durch Vorurteile positiver oder negativer Art gesteuert (2003: 83). Die Vorurteile, Stereotypen, Selbst- und Fremdbild werden auch durch das „europäische“ bzw. „deutsche“ Aussehen beeinflusst (vgl. Kap. 5.2.2).

5.1.7 Deutsche Kultur: Tradition und Gewohnheiten

Die starke Rückbindung an die Vorfahren macht deutlich, warum die Chilenen deutscher Abstammung an den althergebrachten deutschen Traditionen festhalten. Die deutschen Traditionen und Gewohnheiten können hier als deutsche Kultur aufgefasst werden.
Bei der Frage nach deutschen Traditionen mussten meine Interviewpartner nicht lange nachdenken, sie konnten von allen – unabhängig von Sprachgebrauch, Konfession oder Geschlecht – aufgezählt werden.
An der Spitze der deutschen Traditionen standen Weihnachten mit Adventskranz und -kalender (F 5, S. 107, Z. 552-558 / F 7, S. 175, Z. 1763-1790 / F 8, S. 193, Z. 755/ P 2, S. 235, Z. 103 / P 4, S. 261, Z. 462, 473 f. / P 6, S. 293, Z. 151-154) und Ostern (F 5, S. 107, Z. 551 / F 8, S. 193, Z. 754 / P 2, S. 235, Z. 103 / P 6, S. 293, Z. 146). An Nikolaustag

hingegen konnten sich die meisten nur vage erinnern bzw. feierten diesen nicht (F 1S, S. 8, Z. 118 / F 3R, S. 49, Z. 332 / F 8, S. 209, Z. 1573 ff.).[67]
Was aber unterscheidet beispielsweise das deutsche Osterfest vom chilenischen? Worin grenzt sich der Deutsch-Chilene in seinen Traditionen vom Ibero-Chilenen und eventuell auch vom Bundesdeutschen ab?

5.1.7.1 Ostern

Bei der Frage, inwiefern sich das Osterfest der Deutsch-Chilenen von dem der Ibero-Chilenen unterscheidet, ging es meinen Interviewpartnern in erster Linie darum, zu zeigen, dass es ursprünglich ein deutsches Fest ist, welches die Ibero-Chilenen erst seit einigen Jahren übernommen und kommerzialisiert haben, sie aber um seine eigentliche Bedeutung nicht wüssten:

M: früher hier in chile wurde [nie ostern
S: [kannte man nicht
M: nein das war ganz komisch für alle hier. heutzutage mit der mit der propaganda [wollen alle mitmachen] (F 4, S. 76, Z. 651-654)

D: das ist ziemlich neu ja also das haben wir gemacht zu hause und deutsche schule ne (PE 1, S. 342, Z. 518 f.)
D: die werbung ja ja also fernsehen und weißt du und und und äh weißt du supermärkte verkaufen dann die marktlücke no und dann ostereier aber ich glaub nicht ich weiß nicht ob rein chilenische familien also die jetzt nich nichts mit deutscher schule zu tun haben no die ein ob die vielleicht eier verstecken ich glaub die wissen das die das kennen die gar nicht no es werden ostereier verkauft in allen supermärkten und osterhasen stehen überall auch rum vielleicht im supermarkt aber ich glaub nicht dass sie richtig das verstehen und die tradition und das verstecken und so schon gar nicht glaub ich (PE 1, S. 342, Z. 545-555)

U: aja wir wir also die deutschstämmigen denn das haben inzwischen die alle anderen chilenen auch ein bisschen mitbekommen aber als ich ein kind war haben nicht alle ostern so gefeiert wie wir nicht mit eiern. inzwischen hat sich das alles so ein bisschen internationalisiert und kennen das die meisten aber die chilenen hier die kaufen schokoladeneier und und und verteilen schokoladeneier und schokoladenhäschen ja aber wir malen noch die eierschalen und zwar die schalen (F 7U, S. 168, Z. 1402-1410)

[67] Ein Grund dafür könnte sein, dass die Mehrzahl der Einwanderer lutherisch/protestantisch war und die Heiligenverehrung ablehnte und somit auch nicht den heiligen Nikolaus feierte. Meine katholischen Probanden hingegen erinnerten sich gut an das Nikolausfest (P 2, S. 235, Z. 105 / P 6, S. 293, Z. 148 / PE 1, S. 342, Z. 535). Dadurch, dass es nun auch in den Schulen gefeiert wird (F 2, S. 25, Z. 357-362), konnte es sich aber auch unter den lutherischen Nachkommen weiter tradieren.

Ähnliche Ausführungen ließen sich bei Familie Scholl (F 2, S. 25, Z. 337-341) und Renate West (F 3R, S. 49, Z. 318 f.) hören. Selbst die 17jährige Schülerin Fernanda „weiß" schon, dass das Osterfest „hier in chile imitiert" wird (P 8, S. 303, Z. 222).
Die Elterngeneration betonte, dass Ostern eine althergebrachte Tradition aus Deutschland sei und sogar erst durch einen Deutsch-Chilenen in den chilenischen Markt eingeführt wurde:

S: also ostern das ist natürlich hier in chile auch immer also heutzutage auch
B: ja das hab ich gehört
S: aber das ist was ganz deutsches was halt damals eigentlich mein vater in chile eingeführt hat weil der jumbo der hat diese deutschen also diese schokoladen huevitos nach chile gebracht
B: ja?
S: und seit dem hat es angefangen (P 1 S. 228, Z. 574-582)

„Jumbo" ist ein Supermarkt, der von einem deutschen Unternehmer eröffnet wurde.[68] Seitdem erfreut sich die Supermarktkette großer Beliebtheit in ganz Chile und hat offensichtlich tatsächlich zur Verbreitung deutscher Traditionen und Essgewohnheiten geführt. So erwähnten mehrere Deutsch-Chilenen in diesem Zusammenhang den Jumbo:

M: se ha ido acostumbrando mucha gente chilena a tradiciones que hay en el jumbo a los würstchen y a la musik ( ) que pone a cada rato (F 2M, S. 40, Z. 1130 ff.)

Somit verbreiteten sich deutsche Produkte in der chilenischen Bevölkerung, was sich positiv auf das Image Deutschlands auswirkte. Aber viel wichtiger für den deutsch-chilenischen Bevölkerungsanteil ist die Möglichkeit, durch das Angebot des Supermarkts deutsche Traditionen durch Gerichte und Lebensmittel, die früher nur schwer zugänglich waren, aufrechtzuerhalten (F 2M, 22, Z. 214-222).

Interessanterweise stellte sich heraus, dass unter den Deutsch-Chilenen eine ganz eigene Ostertradition entstanden ist, bei der Hühnereier ausgehöhlt und anschließend mit Süßigkeiten und Schokolade gefüllt werden:

U: wir machen ein löchlein so groß so groß wie ( )
B: ja

[68] Wie sich herausstellte war am Aufbau dieser Supermarktkette der Vater einer Probandin (P 1, S. 228, Z. 577 ff.) beteiligt.

U: und da kommt alles raus und die werden dann gewaschen die werden bemalt und da kommt da kommen so in dieses loch da kommen schokolade bonbon (F 7U, S. 168, Z. 1417-1422)[69]

Diese Eier werden dann im Garten versteckt (F 8, S. 210, Z. 1632-1640), und sollten die Eierschalen nicht kaputt gehen, werden sie im nächsten Jahr wieder gefüllt und wieder versteckt (F 7, S. 196, Z. 1465-1493). Familie Korte Wagner präsentierte mir sodann auch gleich voller Stolz den Karton mit der Osterdekoration und jenen besonderen Eiern (F 7, S. 170, Z. 1484-1584). Diese Eigenkreation der Deutsch-Chilenen ist ein interessantes Beispiel für die Vermischung beider Identitäten auf kultureller Ebene:

G: ja das war ne mischung von beiden [...] die deutschen eier und chilenischen leckereien (F 7G, S. 168, Z. 1428 ff.)

5.1.7.2 Weihnachten

Ebenso betonten meine Interviewpartner die Authentizität ihrer Weihnachtsfeiern, die sich durch echte Bäume und echte Kerzen auszeichnen. Im Gegensatz dazu pflegen Chilenen zu Weihnachten Plastikbäume und Lichterketten zu kaufen.

M: ich mein bei uns tannenbaum muss mit kerzen sein nicht mit lichtern wie es heutzutage es muss eine tanne sein blautanne wenn möglich (PE 3, S. 369, Z. 138 ff.)

U: mit weihnachtsbaum mit kerzen was die chilenen überhaupt nicht kennen (F 7U, S. 171, Z. 1597 f.)

U: wir haben immer einen echten baum gehabt bis vor [...] einem jahr [...] und dann hab ich einen einen baum gekauft einen unechten aber. ich mag das gar nicht. aber hier ist es ja nicht das normale dass sie sie auf der straße verkaufen so wie in deutschland überall es ist sehr schwer was zu bekommen ne und wenn dann möchte ich lieber einen echten mit mit wurzeln haben (F 7U, S. 172, Z. 1618-1646)[70]

Ulrike Wagner suchte sogar alte Fotos heraus, um mir den echten Tannenbaum der Vorjahre zu zeigen (F 7, S. 173, Z. 1659-1671, S. 174, Z. 1705-1742). Die Weihnachtsdekoration in Chile wird von den Deutschstämmigen häufig als „kommerzielle sache“ abgetan (F 4S, S. 77, Z. 725).

[69] Vgl. auch die Beschreibung von Fernanda (P 8, S. 303, Z. 225-258) und Jennifer Steinmetz (F 6J, S. 133, Z. 372-386).

[70] Vgl. auch Aussagen von Simone Mack (P 1, S. 230, Z. 683 f.), Renate West (F 3R, S. 49, Z. 314 f.) und Katharina Bauer (P 4, S. 261, Z. 478 f.).

Auch die deutschen Weihnachtslieder haben sich unter ihnen erhalten und stellen einen wichtigen Bestandteil der deutschen Weihnachtstradition unter Deutsch-Chilenen dar. Dabei wird meist auch selbst gesungen:

P: sehr deutsch das ist eindeutig sehr geprägt das ist auch
B: ja?
P: ja das machen wir richtig äh musik da wird sehr viel gesungen zum beispiel das ist eine deutsche tradition also richtig viel viel gesungen (PE 4, S. 400 Z. 746-751)

E: dann singen wir ähm er spielt gitarre und wir singen mit und
B: welche lieder? auf spanisch oder auf deutsch?
E: DEUTSCH ((lacht))
B: also immer deutsch?
E: NUR deutsch he
B: he und der arme mann macht das
E: er kann sie alle
B: ja okay
E: er kann sie alle (--) ich bin aufgewachsen nur mit deutschen liedern dann ist für mich alles es gibt schöne spanische lieder die hab ich auch jetzt dazugelernt mit meinem mann und so aber meistens singen wir deutsche lieder oh tannenbaum ihr kinderlein kommet oh du fröhliche leise rieselt der schnee ((lacht))
B: mhm und das machen die kinder auch mit?
E: ja das ist tradition die sind das so gewöhnt dass das einfach auf deutsch ist (P 3, S. 247, Z. 318-335)

S: nosotros las pascuas[71] las celebramos tipo alemán digamos cantamos canciones alemán TOda la familia [...] nos juntamos TOdos los hermanos con TOdos los: hijos de los hermanos con mi papá con mi con mi mamá digamos y cantamos weihnachtslieder oh tannenbaum kommet ihr hirten y todo eso lo cantamos con árboles con vela lo hacemos una vez en cada casa (F 1S, S. 8, Z. 95-104)[72]

Besonders traditionell ist das Weihnachtsfest bei der Familie von Katharina Bauer:

K: zum beispiel musste ich die weihnachtsgeschichte auswendig lernen auf deutsch weil die ältesten in der familie meines vaters die weihnachstgeschichte auswendig lernen so und das musste ich seitdem ich zwölf bin muss ich jedes jahr die weihnachtsgeschichte aufsagen auf deutsch (P 4, S. 261, Z. 465-470)

Weitere Elemente, durch die man sich von der chilenischen Art Weihnachten zu feiern unterscheidet, sind der Tag der Bescherung (P 4, S. 261, Z. 479 f.), das deutsche Essen und „deutsche weihnachtskekse“ (F 3R, S. 49, Z. 330):

[71] In Chile versteht man unter *Pascua* Weihnachten
[72] Weitere Beispiele können in fast allen Interviews wiedergefunden werden (F 3R, S. 49, Z. 330-334 / P 5, S. 284, Z. 994 ff., 1004 f. / F 1K, S. 16, Z. 187-197 / P 1, S. 228, Z. 584-592).

M: normalmente los chilenos lo celebran el el 25 de la mañana
S: nosotros tenemos la comida alemana las canciones en alemán las galletas alema(h)anas (F 2, S. 22, Z. 183 ff.)

S: dann hören wir diese kassetten mit den weihnachstliedern dann wird so gebacken so rezepte die die also meine mutter sagt die aus deutschland sind hehe so kekse (P 1, S. 228, Z. 591-594)

B: und was ist der unterschied zwischen dem wie ihr weihnachten feiert und den chilenen jetzt außer dass man
A: mit musik
B: deutsche weihnachstlieder?
M: [deutsche weihnachtslieder ja
A: [deutsche weihnachtslieder
M: was noch? was wir essen eigentlich [ich weiß nicht was man
A: [kekse kekse
M: in deutschland die weihnachtskekse
A: weihnachtskekse (-) die machen das hier nicht (F 4, S. 77, Z. 726-735)

Auch der Advent wird gefeiert (F 3R, S. 49, Z. 334-340), der unter Chilenen nicht verbreitet ist: „sí no po[73] los chilenos die das kennen sie nicht“ (F 8, S. 209, Z. 1598)

An diesen ausführlichen Aussagen lässt sich erkennen, dass die deutschen Feste und Traditionen mit die stärksten Merkmale ihrer ethnischen Identität sind. Diese Feste werden als deutsche Kultur bewahrt und, häufig im Gegensatz zur deutschen Sprache, im eigenen Haus weitergegeben:

> Viele kulturelle Aktivitäten, die ursprünglich mit einer Sprache verbunden waren, können lange noch fortbestehen, nachdem die Sprache fast verschwunden ist. Aber es gibt auch nichtlinguistische Manifestationen der Gruppenzusammengehörigkeit. Es ist gewöhnlich ein Fehler, zu glauben, dass Riten etc. als Basis für Sprachrekonstruktion gebraucht werden können, da sie ihre Anziehung gerade deshalb erhalten, weil sie erwünschte Verbindungen mit Tradition auf leichte, einfache Weise erstellen, ohne dass der bereits erfolgte assimilationsbedingte Kulturwandel rückgängig gemacht werden müsste. (Kusterer 1990: 6 f.)

Somit haben in vielen deutsch-chilenischen Familien die genannten Kulturtraditionen die überlieferte Sprache überlebt (vgl. Clyne 1975: 149). Ein Deutsch-Chilene berichtete mir, wie sich die Weihnachtszeit generell unter Deutsch-Chilenen gestaltet und zeigte mir, dass selbst ein erheblicher Zeitaufwand für sie dabei keine Rolle spielt:

[73] po (chilenische Varietät) entspricht dem kastilischen *pues*.

S: gewisse traditionen hier allein wir haben ja mitglieder da wird ja noch (--) lohnt sich gar nicht mehr wirtschaftlich da wird noch alles mögliche an wurstwaren zu hause vobereitet ich mein von speck jetzt über rohwurscht also ne art salami und blutwurst und wird alles zu hause gefertigt marmeladen und solche sachen ich mein
B: wo wo wird das noch gemacht hier?
M: überall bei allen meine mutter die backt immernoch 20 weihnachtskekse man kann alle aktive fragen und es wird alles mögliche gemacht ne und ich mein die alten rezepte die alten kochbücher von 150 jahren 200 jahren wird schon reingeblättert und die zutaten und so weiter
B: aber die familien hab ich noch nicht kennengelernt muss ich sagen
M: muss man zu weihnachten da sein ((lacht))
B: viellei(h)eicht. nee ich frag auch immer was die wie die weihnachten feiern was die so machen aber die meisten
M: das ist für die selbstverständlich dass die leute das gar nicht mehr erzählen ich mein das ist ja für die leute nicht warum sollten die erzählen gabs ja zu weihnachten so weihnachtsgebäck hier immer im sommer natürlich vorbereitet (-) das ist ja selbstverständlich (PE 3, S. 370, Z. 169-191)

Hier wird insistiert, dass die deutschen Bräuche so selbstverständlich seien, dass man sie nicht einmal mehr erwähne. Michael schließt also aus, dass irgendeiner aus der deutsch-chilenischen Gemeinschaft diese Feste nicht auf alte Art und Weise feiern könnte. Tatsächlich schien aber zumindest ein Schüler, Marco Slago, nicht um seine deutschen Traditionen zu wissen. Nachdem er wiederholt meinte, keine deutschen Traditionen im Haus zu pflegen, bejahte er meine Fragen nach Adventskranz, -kalender und weiterem (F 6M, S. 118, Z. 232-243, S. 120, Z. 304-320).

Aus den zahlreichen Beispielen wird ersichtlich, dass das Thema Tradition einen großen Teil der Interviews einnahm. Mir wurde deutlich, dass Traditionen ein weiteres zentrales Moment in der deutsch-chilenischen Gemeinschaft darstellen. Selbst eine Frau mit Schweizer Vorfahren, die sich selbst als Chilenin fühlt (P 3, S. 245, Z. 203) und keine „deutschen Eigenschaften“ an sich zu entdecken vermochte (S. 245, Z. 215 ff.), konnte bei der Frage nach „deutschen Traditionen“ spontan antworten:

B: ähm (-) macht ihr noch irgendwelche deutschen traditionen im haus?
E: alle
B: alles?
E: osterhase osterstrauß adventskalender adventskranz weihnachten natürlich [...]
B: nikolaus?
E: auch (P 3, S. 246, Z. 291-300)

5.1.7.3 Deutsche Küche

Die deutsche Küche wird ebenfalls häufig in den Interviews angesprochen und dient oft als Identifikationsmerkmal. Am häufigsten erwähnt werden in diesem Zusammenhang Kartoffeln, Rotkohl und verschiedene Süßspeisen:

> S: und bueno gekocht wird so ich ess gern so deutsches essen ich mach hier zu hause manchmal rotkohl mit kartoffeln und schwein oder oder was weiß ich würstchen die man im supermarkt so kriegt die so typisch deutsch sind bratwurst oder so (P 1, S. 228, Z. 596-600)
>
> J: yo te diría quizás äh la comida alemana la única que yo hago es el apfelmus con rotkohl y schwein o pero ah y las süßigkeiten o sea nosotros somos buenos para yo hago kuchen torten o sea como eso (F 6J, S. 131, Z. 271-275)

Die Familien kochen deutsche Gerichte (F 6J, S. 131, Z. 273-275 / F 8, S. 197, Z. 973-1023 / PE 2, S. 358, Z. 495-498) und geben Rezepte häufig auch heute noch an ihre Kinder weiter (F 3R, S. 49, Z. 297-300). Viele der befragten Frauen zeigten mir bei der Gelegenheit oftmals ihre alten Kochbücher, die sie noch von ihren Urgroßeltern oder Großeltern vererbt bekommen hatten und durch eigene Rezepte ergänzt haben (F 4, S. 78, Z. 793-S. 81, Z. 960).

Überraschend oft wurde „die Art den Tisch zu decken“ erwähnt. In Chile pflegt man die Tasse mit Tee oder Kaffee vor den Teller zu stellen. Die Deutsch-Chilenen haben die „deutsche“ Art beibehalten, die Tasse neben den Teller zu stellen (F 3R, S. 48, Z. 292-295 / P 9, S. 328, Z. 876 f.) und können häufig nicht verstehen, welchen Sinn die chilenische Weise haben soll (F 4, S. 82, Z. 981-995 / P 1, S. 230, Z. 690-705 / PE 2, S. 355, Z. 299 f.).

5.1.7.4 Charaktereigenschaften

Auch Charaktereigenschaften und bestimmte Werte werden von Chilenen deutscher Abstammung für sich beansprucht, die bei ihren ibero-chilenischen Mitbürgern angeblich nicht vorhanden seien. So zum Beispiel das Spielen von Instrumenten (P 4, S. 260, Z. 449 ff. / PE 2, S. 355, Z. 305 f. / PE 4, S. 400, Z. 737-741) oder das Umweltbewusstsein (F 2, S. 30, Z. 596, 613-616 / P 1, S. 231, Z. 734 f.), Strukturiertheit, Pünktlichkeit (P 4, S. 260, Z. 412 ff.), Strebsamkeit und Korrektheit (F 5V, S. 106, Z. 539 / F 8M, S. 191, Z. 675, 681 ff.). Kurz gesagt: „eine gewisse einstellung gegenüber dem leben und der

arbeit“ (F 5V, S. 106, Z. 536 f.), wie es ein Deutsch-Chilene aus dem traditionelleren Osorno ausdrückt.

Viele charakterisieren sich selbst als pünktlich und zuverlässig (F 1S, S. 9, Z. 160 ff. / P 5, S. 285, Z. 1030 / PE 2, S. 365, Z. 812-816) – Attribute, die in Chile als „deutsch“ definiert werden. In der chilenischen Kultur sind diese Charaktereigenschaften allgemein weniger bedeutsam, wie auch einige der Deutsch-Chilenen mehrmals betonten:

S: weil ich bin ich bin äh bueno responsable wenn wenn mir jemand zum beispiel wie jetzt in der schule von der antonela wenn man sagt morgen muss was gebracht werden dann bring ich das gleich und man muss was beantworten tu ich das gleich und das ist hier irgendwie nicht üblich weißt du die leute die vergessen die sachen tun die sachen nicht (P 1, S. 217, Z. 32-38)

A: puntualidad organización ähm yo creo que en eso en eso soy como demasiado: (.) ordenada demasiado estructurada para todas esas cosas típico alemán sí (P 2, S. 235, Z. 138 ff.)

Auch Claudia Winkler beansprucht Organisations- und Ordnungssinn für sich (F 8, S. 191, Z. 690), ebenso wie die Tatsache, dass sie keine Scheu vor körperlicher Arbeit habe:

C: ja also no sé po der der der typische der chilene (.) wir arbeiten mit den händen viel also mir macht es nichts aus wenn ich im garten arbeiten muss und aber das macht nicht jeder also der der chilene die meinen also
M: das müssen andere machen
C: das müssen andere leute machen. (F 8, S. 191, Z. 684-689)

Sie und auch Renate West betrachten ihre Pünktlichkeit, ihren Ordnungssinn und „dass die sachen so und so und so sein müssen“ als typisch deutsche Eigenschaften (F 3R, S. 47, Z. 235-239 / F 8C, S. 192, Z. 721). An einigen Stellen wird des Weiteren die „direkte Art“ als deutsche Charaktereigenschaft identifiziert (F 4, S. 83, Z. 1049-1053). Die Charaktereigenschaften wie „tüchtigkeit und fleiß und ordnung [...] und pünktlichkeit“ (PE 4, S. 393, Z. 356 f.) wurde vor allem von der älteren deutsch-chilenischen Gemeinschaft für sich beansprucht. Die wohl am häufigsten genannte Eigenschaft, die den Deutschen und den Deutsch-Chilenen nachgesagt wird, ist der Begriff „*cuadrado*“, also quadratisch zu sein. Dieser Begriff beinhaltet zum Beispiel „Sturheit, verbissene Rechthaberei, Scheuklappendenken, wenig Toleranz, […], überkorrekte Spießermoral“ (Schobert 1983b: 297, 1983a: 329). Nach meiner Erfahrung wird auch

Unflexibilität sowie striktes Festhalten an Vorschriften und Gesetzen unter „*cuadrado*“ subsumiert.

Die Traditionen und Gewohnheiten, aber auch der Erhalt der deutschen Sprachkenntnisse sind das, was in Chile gemeinhin unter „Deutschtum“ verstanden wird. Aus heutiger Sicht scheint der Begriff archaisch und politisch nationalistisch gefärbt (vgl. Stein 2006: 31). Doch in Chile wird dieser Begriff unter Deutschstämmigen weiterhin benutzt (F 2, S. 26, Z. 389 / F 5V, S. 107, Z. 545 / F 7U, S. 165, Z. 1261, S. 167, Z. 1368 / PE 2, S. 356, Z. 386). Er soll daher in dieser Arbeit so verwendet werden, wie ihn meine Probanden selbst in den Interviews gebrauchen. Hauptsächlich drückt er, zitiert nach Schobert (1983a: 186 f.[74]), folgendes aus:

1. Alles das, was an Wertvollem übrig bleibt, wenn man kurzfristiges Zeitgeschehen und die Politik fortlässt, sprich die kulturellen Aspekte.
2. Die Fähigkeit, sich in zwei Kulturkreisen und meistens auch Sprachen frei zu bewegen.
3. Vorteile des deutschen Volkscharakters im Ausland: Fleiß, Ordnung, Einsatzfreudigkeit, logisches Denken und Planung, sein Gemüt und Kunstverständnis.

Es sind genau diese drei Punkte, die sich auch während meiner Interviews als deutsche Identifikationsmerkmale herauskristallisiert haben. Die überlieferten Traditionen und Sitten sind das, was die Deutsch-Chilenen bis heute als Gruppe verbindet und von der restlichen chilenischen Bevölkerung abhebt. Die Fähigkeit und Vorteile, eine weitere Fremdsprache zu beherrschen, ist heute die größte Motivation der Deutsch-Chilenen, die deutsche Sprache zu erlernen. Die Elterngeneration schätzt vor allem die dadurch transportierte Kultur, die nach ihrer Meinung offener und toleranter mache.
Zu welchem Verständnis von Identität all diese Aussagen bei den befragten Chilenen deutscher Abstammung führt, soll im nächsten Kapitel erörtert werden. Dabei findet u.a. das Ethnizitätsmodell Fishmans (1977) Anwendung.

[74] Von einer Chile-Deutschen auf einer Tagung des DCB formuliert.

5.2 Ethnizität zwischen Identität und Alterität

Bei der Definition von Ethnizität und Identität wurde deutlich, dass diese durch den ständigen Prozess der Selbst- und Fremdidentifikation gekennzeichnet ist. Dieses Hin und Her zwischen Abgrenzungsstrategien und Zugehörigkeitssuche kann sich sowohl auf Individuen als auch auf Gruppen beziehen. Wie sich Identität konstituiert hängt dabei nicht nur davon ab, wie die Gruppe sich selbst und „die anderen" sieht, sondern auch, wie man von „den anderen" gesehen wird (vgl. Fishman 1977: 22) und wie man sich selbst gerne sehen möchte. Somit spielen Selbst- und Fremdwahrnehmung sowie ideologische Interpretationen eine entscheidende Rolle bei der Bestimmung von Identität. Fishman versteht daher Ethnizität als einen Aspekt „of a collectivity's self-recognition as well as an aspect of its recognition in the eyes of outsiders" (1977: 16).

5.2.1 Positive Abgrenzungsstrategien

Das Konzept der positiv bewertenden Gruppenabgrenzung, nach der man im sozialen Vergleich der Gruppen nach positiver Identität bestrebt ist (Tajfels 1974), findet sich auch bei Chilenen deutscher Herkunft wieder. So werden die „deutschen Eigenschaften" von den Befragten meist als positiv eingeschätzt und gehen davon aus, dass das chilenische Umfeld diese Eigenschaften ebenfalls als positiv bewertet (F 2V, S. 42, Z. 1219-1227 / P 1, S. 218, Z. 68-73 / P 2, S. 236, Z. 146 / PE 3, S. 380, Z. 693 f.). Selbst die von den Ibero-Chilenen negativ konnotierte Eigenschaft des *alemán cuadrado*" wurde von Deutsch-Chilenen nicht zwangsläufig negativ gesehen. Die negativen Eigenschaften wie Unpünktlichkeit und Unzuverlässigkeit ordneten die Probanden generell den Ibero-Chilenen oder der eigenen chilenischen Seite zu (F 1S, S. 9, Z. 161 f. / P 2, S. 236, Z. 146 f.).

Doch sie grenzten sich nicht nur von den Ibero-Chilenen, sondern auch von den Bundesdeutschen ab. So zum Beispiel, was den Humor betrifft. In dieser Hinsicht betrachteten die Deutsch-Chilenen sich eher als chilenisch, da sie „Witz hätten" (F 8, S. 196, Z. 907 f.) und „más risueño" (P 2, S. 236, Z. 178) seien. Auch die Flexibilität beim Umdisponieren klappe bei ihnen besser als beim zu strukturierten Bundesdeutschen, was Claudia Winkler durch Erfahrung mit deutschen Touristen auffiel:

C: also wissen sie was anstatt dies machen wir dessen und man man kanns besser so managen oder improvisar como se dice
B: ja improvisieren
C: improvisieren claro aber das sind die nicht fähig also das sind die nicht dran gewöhnt das muss alles so laufen (.) wie es geplant war. no wir nicht po wir sind chilenisch al lote[75] wenns nicht so dann halt so (F 8C, S. 196, Z. 934-941)

An Claudia kann man deutlich erkennen, wie sie ihre beiden Identitäten für sich positiv verbindet und je nach Gegebenheit einsetzt. Während sie anfangs Organisation, Ordnung und Pünktlichkeit (F 8C, S. 191, Z. 681, 690) für sich beanspruchte und auch zugab in bestimmten Situationen „*cuadrada*" zu sein (S. 192, Z. 720), machte sie später deutlich, dass sie aber trotzdem fähig sei zu improvisieren, eine Fähigkeit, die sie den deutschen Touristen absprach.

Erachteten die Probanden Eigenschaften wie Unflexibilität, Gefühlskälte und Humorlosigkeit als negativ, sprach man sie meist den Deutschen zu (F 2M, S. 24, Z. 287 / F 3P, S. 53, Z. 140 / F 8C, S. 196, Z. 899-907 / P 2, S. 236, Z. 187), handelte es sich für den Sprecher um positive Werte, wie die „deutschen Tugenden" (vgl. Kap. 5.1.7.4), identifizierte man sich mit diesen. Das spricht für eine positive Selbstidentifikation der Deutsch-Chilenen und spiegelt eine Gruppenidentität wieder. Wie diese Gruppe von der Umgebung wahrgenommen wird oder denkt, von ihr wahrgenommen zu werden, wird im nächsten Abschnitt deutlich.

5.2.2 Fremdwahrnehmung

Das enge Zusammenspiel zwischen Selbst- und Fremdidentifikation wurde besonders deutlich, als viele meiner Probanden auf meine Frage, als was sie sich fühlen, zuerst erwiderten, wie sie vom Umfeld gesehen werden:

B: y usted se siente como chileno como alemán?
S: mira aquí me dicen que yo soy yo soy por la forma de ser [...] somos somos alemán po (F 1S, S. 8, Z. 157-160)
S: [los otros te sienten ser como gringo te dicen gringo tu hablas raro
B: [te consideran como
S: äh soy cuadrado montones de atributos (F 1S, S. 9, Z. 178 ff.)

M: weißt du das ist ganz komisch man fühlt sich immer irgendwie (-) wie zu hause hier weil wir uns immer wohl unter uns gefunden haben aber

[75] Al lote = Locker, unstrukturiert, chaotisch, nach Lust und Laune (Chi. col.).

uns gefühlt haben aber irgendwie werden wir von dem rest angeschaut als ach die deutschen
B: warum weil die
M: also hier in chile sind wir die deutschen und umgekehrt
A: für die deutschen sind wir die chilenen (F 4, S. 75, Z. 618-625)

Hieran wird deutlich, wie die eigene Identität durch Selbst- und Fremdwahrnehmung bestimmt wird. Viele weitere Beispiele lassen sich dafür auch in meinen Interviews finden (F 4, S. 84, Z. 1074-1082 / P 1, S.217, Z. 27-30 / F 3R, S. 47, Z. 242 ff. / F 3P, S. 55, Z. 207 f.). Häufig resultierten aus meiner Frage nach Zugehörigkeit und Identität Schwierigkeiten und zögerliche Antworten (P 5, S. 285, Z. 1024, S. 286, Z. 1069-1073 / PE 3, S. 380, Z. 689).

Für die Fremdwahrnehmung spielt im Falle der Deutsch-Chilenen auch das Aussehen eine wichtige Rolle. Ginge man von der Existenz eines chilenischen Stereotyps aus, so hätte dieser dunkle Haare und braune Augen. Somit fallen diejenigen Nachkommen deutscher Einwanderer, die blond und/oder blauäugig sind, besonders auf. Diese werden dann oft als „*gringo*“ und „*alemán*“ bezeichnet oder wahrgenommen (F 2, S. 37, Z. 949-957 / F 6M, S. 124, Z. 526 ff. / P 3, S. 245, Z. 207):

K: ich also ich seh nicht aus wie chilenin und ich weiß das irgendwie und ich wurd immer ausgelacht überall nee also du hast du hast von chilenin nichts und naja das ist schon manchmal so ein bisschen blöd und und außerdem wegen dem aussehen (P 4, S. 259, Z. 378-382)
K: all diese sachen haben so ein bisschen dazu beigetragen dass ich halt als die deutsche immer betrachtet wurde. das waren auch meine spitznamen und die colona und die gringa und die alemana (P 4, S. 259, Z. 392-396)

A: wir sind für viele chilenen hier in chile fremd
B: ja?
A: und das ist so äh
B: du wirst von den anderen als deutscher gesehen von den chilenen
A: ja: oft oft
B: und was in welchen situationen sagen sie dir das oder wann fühlst du das
A: freunde haben äh habens mir oft gesagt äh äh mein spitzname hier in der uni war gringo und so weiter und das ist typisch also schon nach meinem aussehen (P 5, S. 20, Z. 1032-1043)

So kann es durchaus vorkommen, dass „der Anstoß zur Identitätsfindung, d.h. zur Wahrnehmung der eigenen ethnischen Besonderheit“ (Kusterer 1990: 10) erst durch die Reaktionen der anderen, beispielsweise durch Diskriminierungen und Spitznamen, ausgelöst wird:

A: also als ich klein war war war es kompliziert in der allende zeit hier in chile in der allende regierung war es richtig richtig schwer wir waren gringos und äh wenn du zu hause deutsch gesprochen hast und so weiter ja das war das war nicht leicht auf der straße wurde mir gringo cabeza de pichí gesagt äh das war das äh
B: das ähm
A: lo más suave
B: ja
A: lo más suave noch andere viel schlimmere oft äh also nicht oft aber ein paar mal musste ich auch richtig wegrennen richtig nach hause rennen äh und äh ja angenehm wars nicht. angenehm wars nicht. (P 5, S. 286, Z. 1094-1106)

K: ja ich werd immer geärgert dass ich ausseh wie ne deutsche und so und in der schule wurde ich auch immer deswegen ausgelacht (P 4, S. 257, Z. 248 ff.)

Für Deutsch-Chilenen, die nicht dem deutschen Stereotypen entsprechen, sondern äußerlich eher der Mehrheit der chilenischen Bevölkerung ähneln (F 7, S. 160, Z. 1015 ff.), fällt dieser Punkt als Identitätssymbol weg, wie mir einer meiner Interviewpartner berichtete:

P: weißt du weil die leute die leute haben hier ein ein bild von einem was was deutsch ist ich sehe zum beispiel nicht deutsch aus (PE 4, S. 394, Z. 401 ff.)
P: ich meine el gringo es el das ist nicht ein verhalten sondern ein aussehen nicht mehr verstehst du deswegen bin ich chilene ich meine (PE 4, S. 394, Z. 416 ff.)

Somit treten für diese Gruppen andere Symbole in den Vordergrund. Nicht jedes Identifikationsmerkmal gilt für jeden Deutsch-Chilenen gleichermaßen. Die Kombination der verschiedenen Elemente wird je nach Lebensumstand bedeutsam.

Die Abgrenzungsstrategien und die eigene Andersartigkeit machen sich erst im Vergleich mit anderen „rein chilenischen“ oder „typisch chilenischen“ bemerkbar:

R: ich kanns dir nicht erklären ich kanns nich in worten erklären aber es ist irgendwie doch es ist irgendwie doch was da was anders ist als bei ganz chilenischen familien. du könntest auch meine familie oder meinen mann kinder nach deutschland verpflanzen und sie würden nicht auffallen dort weder vom aussehen noch von der art zu leben. (F 3R, S. 48, Z. 286-292)

M: ich bin schon in chile anders als der typische chilene und das merkt man halt im fleiß halt es gibt gewisse sachen wo man schon merkt man ist anders was die ordnung betrifft äh man ist schon anders (PE 3, S. 380, Z. 689-693)

Wenn eine Abgrenzung zur ibero-chilenischen Gruppe vorhanden ist, stellt sich die Frage, wie sich diese Abgrenzung auch auf sprachlicher Ebene kenntlich macht.

5.2.3 Gruppenbezogene Eigenbezeichnung

Auch durch die Eigenbezeichnung und die Bezeichnung der Fremdgruppe lassen sich Abgrenzungsstrategien feststellen. So spricht man von den „reinen Chilenen“ (F 7, S. 162, Z. 1125, S. 167, Z. 1361 / F 8, S. 206, Z. 1433 / PE 1, S. 332, Z. 22, S. 335, Z. 146, 161) oder den „typischen Chilenen” (F 8, S. 191, Z. 684) oder nur „Chilenen” (F 8, S. 191, Z. 687, S. 204, Z. 1338), um die ibero-chilenischen Mitbürger zu denominieren. Um sich auf Bundesdeutsche zu beziehen, wurde, bezugnehmend auf mich, oft von „ihr” (F 7, S. 168, Z. 1417, S. 169, Z. 1441, S. 170, Z. 1533), von „drüben” (F 7G, S. 171, Z. 1557), von „den Deutschen” (F 8, S. 189, Z. 574) oder Bundesdeutschen (PE 3, S. 369, Z. 127, S. 381, Z. 753) gesprochen.
Doch auffälliger ist die Bezeichnung, welche die Deutschstämmigen gelegentlich sich selbst geben. Von Viña über Santiago und Valdivia bis nach Osorno ist die Bezeichnung der „deutschen Kolonie“ gebräuchlich: „die kolonie war so verschlossen“ (PE 1, S. 345, Z. 672, 660), „no todos de la colonia alemana somos (de) una situación como para comprar en el jumbo solamente” (F 2M, S. 40, Z. 1128 ff.), „die deutsche kolonie ist ziemlich groß“ (P 1, S. 227, Z. 516), „ich habe keinen engeren kontakt zu der deutschen kolonie“ (PE 2, S. 361, Z. 614 f.), „in santiago ist die deutsche kolonie auch nicht so so verbunden“ (F 7U, S. 145, Z. 204 f.). Des Weiteren wurde in Bezug auf die deutsch-chilenische Gruppe von „wir“ (F 7U, S. 161, Z. 1047) und „unter uns“ (PE 3, S. 369, Z. 121) gesprochen. Diese Eigenbezeichnung zeigt deutlich ein Selbstverständnis als Gruppe, zu der man sich entweder dazu zählt oder von der man sich abgrenzt.

5.2.4 Fishmans Ethnizitätskriterien

Ebenfalls wichtig bei der Bestimmung der ethnischen Identität sind vor allem, „welche Faktoren die Akteure selbst als signifikant für ihre ethnische Identität erachten“ (Riehl 2004: 144). Deshalb war es auch besonders wichtig, die Deutungen und Sichtweisen der

Betroffenen als integrale Bestandteile in die Analyse miteinzubeziehen (vgl. Lamnek 2005: 264).
Relevante Faktoren für die ethnische Identität bei Deutsch-Chilenen sind nach meinen empirischen Untersuchungen folgende:

- Deutsches Blut, Wurzeln, Gene (*Paternity*)
- Deutsches Aussehen (*Paternity*)
- Deutsche Namen (*Paternity*)
- Gemeinsame Vergangenheit, Pionierzeit, kollektives Gedächtnis (*Patrimony*)
- Traditionen, Bräuche und Erziehung, Musik- und Kunstverständnis (*Patrimony*)
- Deutsche Eigenschaften und Werte: Fleiß, Ordnung, Organisiertheit, Strebsamkeit, Pünktlichkeit (*Phenomenology*)

Diese identitätsstiftenden Faktoren für die ethnische Gruppe der Deutsch-Chilenen lassen sich der Reihe nach den drei Kriterien Fishmans für ethnische Identität (1977: 17-24) zuordnen (vgl. 3.2.1), wobei die Übergänge fließend sind.
Der erste Punkt unter *Paternity*, die „deutschen Wurzeln“ und das „deutsche Blut“ (F 2M, S. 30, Z. 611 f. / F 7, S. 151, Z. 528 / F 8M, S. 191, Z. 643, 668), stellt meiner Meinung nach die stärkste Komponente einer ethnischen Identität dar, da sie sich für die Sprecher auf eine reale Herkunft beziehen lässt. In Bezug auf ihre Kinder wünschen sich die Eltern, dass diese sich ebenfalls ihrer Wurzeln bewusst werden und eine gewisse innere Verbundenheit spüren. Simone Mack (P 1) und Marianne Hausen (F 4M) drücken es folgendermaßen aus:

M: dass sie irgendwie diesen nexus nicht verlieren also ich finde es sehr traurig dass sie durchs leben gehen und keinen kontakt also schließlich haben die irgendwie [...] yo pienso lo que lo más lindo sería de que ellos tuvieran ese ese lazo interior [y un amor
A: [wo sie herkommen
M: de donde provienen en PARte also nur deshalb also finde ich das ist meine mein gesichtspunkt (F 4, S. 89, Z. 1353-1366)

S: ich weiß nicht ich also für mich ist es wichtig meiner familie also meinen kindern irgendwie ein bisschen von deutschland irgendwie beibringen weil weil mir ist das wichtig irgendwie das hängt mit den wurzeln von einem con las raízes (P 1, S. 229, Z. 629-633)

Die äußerlichen Faktoren der *Paternity* (Punkt 2 und 3), sind für diese Gruppe deshalb so konstitutiv und wichtig, weil sie eben die augenscheinlichsten sind. Viele Deutsch-

Chilenen fallen mit einem „nördlich-europäischen Aussehen“ unter der vorrangig mestizischen Bevölkerung Chiles eindeutig auf. Ebenso gibt der deutsche Name eine vermeintliche Herkunft preis, bevor man die zu dem Namen gehörende Person überhaupt kennen gelernt hat. So werden die Deutsch-Chilenen in Chile häufig ohne eigenes Zutun aufgrund ihres Namens und „deutschen“ Aussehens einer ethnischen Gruppe zugeordnet, die sich von der Mehrheitsgruppe abhebt.

Die gemeinsame Erinnerung an die deutschen Vorfahren und die Bewunderung dieser ist eindeutig ein konstitutives Element für das Zusammengehörigkeitsgefühl unter Deutsch-Chilenen.
Dieses Gefühl der Zusammengehörigkeit wird auch dadurch ausgedrückt, dass man glaubt, sich untereinander zu kennen. So wurde ich oftmals von meinen Interviewten gefragt, bei welchen Deutsch-Chilenen ich schon war, um durch die Nachnamen Verbindungen zu sich selbst herzustellen. Dies zeigt, dass sie sich zu einer Gruppe bekennen bzw. sich dieser zugehörig zu fühlen.

Die Aspekte von *Patrimony*, also Traditionen und die gemeinsame Vergangenheit wurden bereits bei der Untersuchung der Identifikationsmerkmale abgehandelt und auch die Merkmale der *Phenomenology*, wie etwa die Charaktereigenschaften, wurden zusammengefasst (vgl. 5.1.7.4). Ein Sprecher betont letzteren Aspekt bei der Darstellung seiner „deutschen Eigenschaften“:

> V: es ist im irgendwie das wesen die art die einstellung gegenüber den ganzen mitmenschen der arbeiter der verantwortung (-) bekenntnis (F 5V, S. 107, Z. 547 ff.)

Interessant wird nun das Zusammenspiel der drei Konstituenten. Simone Mack etwa macht die Verbindung zwischen *Paternity* und *Patrimony* deutlich:

> S: ich find es schön wenn man halt weiß ich komm irgendwo her und ich bin so weil ich verschiedene was weiß ich costumbres oder sitten mich umgeben (P 1, S. 229, Z. 635 ff.)

Die Beziehung zwischen *Phenomenology* und *Patrimony* wird an folgenden Aussagen einer deutsch-chilenischen Familie deutlich, als ich fragte, ob die Eltern „deutsche“ Werte an ihre Kinder weitervermittelt hätten:

M: yo creo que sí
B: unbewusst oder bewusst?
M: no por ejemplo also unbewusst porque äh está aquí ((zeigt auf ihren Kopf)) el no botar basura al suelo (F 2M, S. 30, Z. 593-596)

Durch das Zeigen auf ihren Kopf will die Sprecherin verdeutlichen, dass sie die deutschen Werte in sich trägt und sie in gewisser Weise vererbt bekommen hat. Deutlicher wird dies, wenn sie etwas später erklärt:

M: traTAmos de ser puntuales traTAmos de ser ordenados en el en el aspecto cívico del manejar en ( ) o sea esta dentro de nosotros
S: otra mentalidad
M: otra mentalidad que eso reconozco que es la sangre europea la sangre alemana eso lo reconozco y eso lo tienen nuestras niñas también desde chiquititas en negocios pedían un basurero para botar un papel y la gente se extrañaba (.) ya (.) y nunca les dije oye un papel tienes que botarlo en un basurero o sea al hacerlo das kommt von alleine (F 2, S. 30, Z. 607-617)

Werte wie Ordentlichkeit, Pünktlichkeit, Rücksichtsnahme, Umweltbewusstsein (vgl. 5.1.7.4) stellen für sie deutsche Werte dar (*Phenomenology*), welche auf das „deutsche Blut“ (*Paternity*) zurückgeführt werden. Da die Sprecherin die Verbindung zwischen diesen Werten und ihrer Herkunft zieht, schreibt sie ihnen eine besondere Bedeutung zu, die ihre Familie von der restlichen Bevölkerung unterscheidet und sie so zu etwas Besonderem macht. Diese Mentalität, die auch von der Tochter (S) als eine „andere“ als die der restlichen chilenischen Gesellschaft erkannt wird, macht einen Teil ihrer Identität aus (*Phenomenology*). Ähnlich sieht Renate einige Charaktereigenschaften in den Genen begründet:

R: aber ich finds es muss ja irgendwie mit drin bleiben es gibt ja nicht alles nur was du von der umgebung lernst in der umgebung wo du lebst oder so was irgendwas kommt ja doch denk ich mir von den genen oder weiß der kuckuck aber und die sind europäisch oder deutsch (F 3R, S. 48, Z. 247-252)

Auch Claudia Winkler und Ulrike Wagner meinen, dass sie Charaktereigenschaften vererbt bekommen haben (F 8C, S. 192, Z. 724 / F 7U, S. 161, Z. 1073-1085).

Anhand der einzelnen Aussagen meiner Probanden wurde ein eigenes Gruppenverständnis deutlich. Das impliziert aber nicht eine allgemeine und eindeutige Identifizierung als Deutsch-Chilene. Welches Zugehörigkeitsgefühl in der deutsch-chilenischen Gemeinschaft dominiert, soll im Folgenden klar gemacht werden.

5.2.5 Identitätsbezeichnung und Zugehörigkeitsgefühl

Die Antworten auf die Frage, welcher Kultur sie sich zugehörig fühlen, fielen sehr verschieden aus. Viele der Elterngeneration fühlten sich chilenisch (F 8, S. 191, Z. 671, 676 f. / P 3, S. 245, Z. 203 / PE 1, S. 343, Z. 565) auch wenn sie für sich viele vermeintlich deutsche Charaktereigenschaften in Anspruch nahmen. Die meisten fühlten sich beiden Kulturen zugehörig (P 1, S. 227, Z. 533), einige namentlich als Deutsch-Chilenen (F 3R, S. 47, Z. 220-223 / F 7U, S. 161, Z. 1042 / PE 4, S. 393, Z. 365). Auch die Vermischung mit anderen Kulturen wird von vielen als eine Bereicherung angesehen:

> J: yo quiero que mi hijo también se sienta orgulloso de sus orígenes árabes o sea que íntegre y que se siente que no perdió sino que ganó al tener dos culturas distintas integradas o sea o no lo veo como lo veían antes una pérdida sino que una ganancia. tener mayor riqueza de integración. que (.) y eso lo encuentro como algo positivo (F 6J, S. 139, Z. 666-672)

Die jüngeren der befragten Deutsch-Chilenen sehen sich als ein „mischwerk“ (P 4, S. 259, Z. 376), „una mezcla“ (F 2S, S. 23, Z. 279) oder „eine mischung eigentlich eine besondere mischung“ (PE 4, S. 393, Z. 366).
Doch in den meisten Fällen, vor allem unter den Jugendlichen, überwiegt die Identifikation als Chilene, auch wenn sie deutsche Eigenschaften für sich beanspruchen (F 2A, S. 24, Z. 296 f. / F 3P, S. 55, Z. 200-207 / F 6M, S. 123, Z. 476-480 / P 2, S. 236, Z. 162, 165-168). Fernanda Parra war die einzige Schülerin, die sich als deutsch und chilenisch zugleich fühlt (P 8, S. 308, Z. 462-468). Ihr Beispiel zeigt, dass man sich auch ohne deutschen Namen, Aussehen und ohne deutsche Sprachpraxis mit den Eltern beiden Kulturen zugehörig fühlen kann. In ihrem Fall spielt die gute Beziehung zu ihrer deutschstämmigen Großmutter (P 8, S. 304, Z. 293 f.) eine wichtige Rolle dabei, sich selbst als Deutsche zu identifizieren. Fernanda bedauert zudem sehr, dass sie nicht besser Deutsch sprechen oder die deutsche Staatsbürgerschaft erlangen kann (P 8, S. 309, Z. 543, S. 310, Z. 562 ff.).

Blancpain sieht in den Nachkommen der Deutschen vor allem einen Kulturkreis, der sich aus der „geschlossenen Gesellschaft“ gebildet hat (1974: 214). So drückt es auch ein Deutsch-Chilene aus Osorno aus: „ja man fühlt sich verbunden kulturell hauptsächlich“ (F 5V, S. 106, Z. 529 f.). Die Zugehörigkeit zu diesem Kulturkreis benennt auch folgende Deutsch-Chilenin, die „ihre Gruppe“ folgendermaßen charakterisiert:

U: (---) also chilenos wir sind chilenos wir sind ja schließlich hier geboren und sind unter uns alles chilenos aber eben deutschstämmig nich? also das kann man nicht vergessen dass man dann eine andere sprache und eine andere kultur mitbekommen hat ne? die gehört einfach dazu zu unserer identität. und (--) und dazu eben auch so einige eigenschaften die eben sehr deutsch sind bestimmt also das merken wir manchmal auch gar nicht selbst nicht so sehr wie andere sehen das ne? (F 7U, S. 161, Z. 1047-1055)

Die Identifikation als „*chileno*“ ist also in jedem Fall vorhanden, schließlich ist es möglich sich mit mehreren sozialen Gruppen zu identifizieren. Dadurch ist eine neue hybride Identität entstanden, der im vorliegenden Fall durch den Bindestrich (Deutsch-Chilenen) Rechnung getragen wird. Diese Identität zeichnet sich durch einen starken Regionalismus aus (vgl. auch Ojeda 1984: 143). So sprachen vor allem die in Südchile lebenden Probanden von ihrem Stolz auf die Vorfahren (F 8, S. 194, Z. 810 f. / F 6J, S. 135, Z. 484-495) und berichteten vom regionalen Unterschied zu Santiago, wo keine Aufbauleistung in dem Sinne stattfand (F 7U, S. 145, Z. 212-215).

Man kann also abschließend von einer eigenen ethnischen Identität der Deutsch-Chilenen sprechen, da sie sich sowohl durch ihr „deutsches“ kulturelles Erbe von der Fremdgruppe der Ibero-Chilenen, als auch durch neu erworbene Charakterzüge von den Bundesdeutschen als eine weitere Fremdgruppe abgrenzen. Hieran wird deutlich, dass durch Alterität Identität konstruiert wird.

5.3 Sprachpraxis bei Chilenen deutscher Abstammung

Zunächst muss bei der Sprachbeschreibung deutschstämmiger Chilenen die sprachliche Norm des Deutschen in Chile beschrieben werden. Danach soll der Sprachgebrauch der Deutsch-Chilenen analysiert werden. Beginnend mit den Phänomenen des Code-switchings und den Aussagen der Interviewten über ihren Sprachgebrauch lassen sich die gewonnenen Erkenntnisse auf die Konzepte der Domäne und schließlich auf die Diglossie anwenden. Im Weiteren sollen die Ergebnisse des Spracherwerbs und des Sprachgebrauchs aufgeteilt nach Generationen präsentiert werden. Dabei wird auch der Muttersprachenbegriff hinsichtlich seiner Verwendung durch die Sprecher dargestellt. Aber auch die nicht weniger problematische Trennung zwischen L1 und L2 wird im Zusammenhang des deutsch-chilenischen Sprachgebrauchs offensichtlich und eine

kritische Auseinandersetzung mit den Begriffen der Erst-, Zweit- und Fremdsprache notwendig.

5.3.1 Sprachliche Normen der deutschen Sprache in Chile

In Bezug auf Chile kann nicht von einer deutschen Mundart oder Varietät gesprochen werden, wie das in einigen deutschsprachigen Gruppen in den USA[76], Afrika[77], Brasilien (Born 2004: 52) oder Russland[78] der Fall ist. Eine dialektale Schichtung der Deutschsprachigen in Chile ist durch die Schulen, den regen Kontakt zur deutschen Heimat, durch wirtschaftliche oder religiöse Verbindungen, aber vor allem durch das soziale Herkunftsprofil der Einwanderer ausgeblieben. Zwar handelte es sich hauptsächlich um mittelständische Bauern und Handwerker, doch stellte die Schulbildung „auch für die einfachen Leute unter den Auswanderern eine Selbstverständlichkeit dar“ (Werner 1988: 29). Außerdem spielte gerade in Chile auch die Elitenwanderung eine wichtige Rolle (vgl. Rosenberg 1998: 263), so dass sich Dialekte relativ schnell ausglichen und durch die deutsche Standardsprache verdrängt wurden. Laut Schabus (1998a: 135) wurde die deutsche Einheitssprache daher zum ethnischen Identitätssymbol. Auch Blancpain (1969: 89) stellt fest:

> La lengua alemana unificó a los colonos; era lo esencial, el signo de reconocimiento. Así los austríacos de Braunau fueron tratados de inmediato como verdaderos alemanes por el solo hecho de hablar esa lengua.

An dieser Stelle sei allerdings auf das Lagunen-Deutsch oder Launa-Deutsch, die Sprache des Seengebietes, hingewiesen. Es beschreibt die Anpassung von Ausdrücken und Wörtern an das deutsche Sprachsystem. Ein Beispiel dafür symbolisiert der Ausdruck Launa-Deutsch selbst, da das spanische Wort für See (*laguna*) entlehnt und phonologisch in die deutsche Sprache integriert wurde (vgl. Schabus 1998a: 138), wie zum Beispiel „*rekommandieren*“ oder „*akkompagnieren*“ (vgl. Stein 2006: 76). Das Launa-Deutsch kann jedoch nicht als eigenständiger Dialekt gedeutet werden. Häufig finden Transferenzen im Launa-Deutsch statt, die Bieregel / Müschen (1981) in ihrer

[76] Zur Thematik Deutsch als Muttersprache in den Vereinigten Staaten siehe Kloss (1979), sowie Keel (1994), vgl. auch diverse Aufsätze in Keel / Mattheier 2003.
[77] Vgl. u.a. Stielau (1980).
[78] Vgl. hierzu Rosenberg / Weydt für deutsche Mundarten allgemein (1992: 218), für das Niederdeutsche der Mennoniten (231), vgl. auch Jedig 1994, sowie Keel / Mattheier 2003.

Untersuchung *Palabras cognadas Alemán – Español* darstellen. Auch einige Archaismen haben sich bis heute in der deutschen Sprachnorm der Deutsch-Chilenen erhalten, wie „Vetter“ (F 4, S. 84, Z. 1100 / P 1, S. 227, Z. 527 f.), „Kränzchen“ (F 7U, S. 162, Z. 1094) oder „Knabe“ (vgl. auch Stein 2006: 74, Bieregel / Müschen 1983: 25). Ihr Gebrauch begrenzt sich jedoch auf die älteren Mitglieder der Gemeinschaft.

„Unter den deutschsprachigen Minderheiten“, so Riehl (2004: 153), „ist die Meinung weit verbreitet, dass man eine ganz eigene Form des Deutschen spricht, die dann auch entsprechend benannt wird […]. Die Identifikation mit diesem Deutsch ermöglicht es, Abweichungen vom Standarddeutschen zu tolerieren.“[79]

Ein weiterer interessanter Einfluss der deutschen Einwanderung auf sprachlicher Ebene stellt die Verwendung des deutschen Wortes „Kuchen“ dar. Die Backtradition wurde dermaßen von den Deutschen geprägt, dass das Wort „Kuchen“ sogar in den festen Sprachgebrauch der Chilenen übernommen wurde. Die deutsche Schreibweise wurde beibehalten, die Aussprache lehnt sich an die deutsche an. Die Pluralbildung entspricht der spanischen Flexion, so entsteht aus dem Singular „*Kuchen*“ in der Mehrzahl „*Kuchenes*“. „*Kuchen*“ bezeichnet dabei lediglich einen Kuchen mit Früchten ohne Sahne. Auch der „*Strudel*“ und „*Streusel*“ ist unter gleichem Namen unter Chilenen bekannt (vgl. PE 3, S. 370, Z. 191-208). Ebenfalls findet man an vielen Kneipen den Begriff „*Schop*“, den die Chilenen als „frisch gezapftes Bier“ verstehen. Daraus hat sich der Begriff „*schopería*“ abgeleitet, der für Kneipen steht, die Bier ausschenken (vgl. Stein 2006: 105). Der Begriff sowie das Konzept des Kindergartens ist ebenfalls in Chile übernommen worden. Dabei ist die verkürzte Form „*Kinder*“ gängig. Für die Institution der Kinderbetreuung vor dem Kindergarten wurde sogar die Bezeichnung „*Pre-Kinder*“ kreiert.

Während man in geringem Maße von einem Einfluss der spanischen Landessprache auf die deutsche Sprachnorm sprechen kann (Launadeutsch), haben die indigenen Sprachen keinerlei Einfluss auf das in Chile gesprochene Deutsche (Born / Dickgießer 1989: 68).

5.3.2 Spracherwerb und intergenerative Sprachweitergabe

Aufgeteilt nach Großeltern-, Eltern- und Kindergeneration, werden im Folgenden die Beobachtungen und Interviewaussagen hinsichtlich ihres Spracherwerbs und der

[79] Deutsch-Chilenen empfinden ihre hybride Sprachpraxis nach eigenen Aussagen als lustig (PE 3, S. 369, Z. 125 ff.), nannten es Kauderwelsch (F 4M S. 65, Z. 119), Chilottendeutsch (F 8M, S. 197, Z. 955) oder Launa-Deutsch (PE 3, S. 382, Z. 770 ff.), ohne dies allerdings negativ zu konnotieren.

Sprachweitergabe analysiert. In diesem Kapitel sollen auch die Begriffe der Erst- und Zweitsprache nach den oben angeführten Definitionen (Kap. 3.1.4) Anwendung finden und die Implikationen des Gebrauchs der Muttersprache besonders in der Elterngeneration dargelegt werden.

5.3.2.1 Großelterngeneration

Mitglieder der Großelterngeneration (GG), mit denen meist spontan geführte Gespräche zustande kamen, überzeugten durch flüssige Deutschkenntnisse. Sie betonten vielmals den Unterschied zwischen der damaligen und heutigen Deutschvermittlung in Schule und Familie, sei diese früher ihrer Meinung nach doch viel intensiver gewesen. Offensichtlich haben Mitglieder der GG mehrheitlich deutsche oder deutsch-chilenische Freunde (PE 2, S. 356, Z. 383-386), treffen sich zum Bridge spielen oder im Frauenverein und gebrauchen daher häufig die deutsche Sprache.
In den meisten Fällen war Deutsch deren Erst-, Spanisch deren Zweitsprache. Deutsch verwendeten sie früher nicht nur innerhalb der Familie, sondern auch in ihrer Umgebung gestaltete sich das Leben häufig weitgehend auf Deutsch. Man ging zum deutschen Bäcker, Schneider, Arzt und auch in der Schule dominierten deutsche Erstprachler das Schulbild.
Mitglieder der GG sprechen verglichen mit den anderen von mir untersuchten Generationen heute am häufigsten Deutsch, da sie in der Regel mit Deutschstämmigen verheiratet sind und auch untereinander Deutsch sprechen (F 5V, S. 104, Z. 395 f. / F 7, S. 158, Z. 894-898). Trotzdem sprechen natürlich auch sie des Öfteren Deutsch und Spanisch gemischt mit Partner und Kindern der heutigen Elterngeneration (P 7, S. 296, Z. 92-102 / P 9C, S. 314, Z. 187).
Meist bedauern Mitglieder der GG, dass ihre Enkel und auch schon Kinder kaum noch Deutsch sprechen oder verstehen. Um dem entgegenzuwirken, sprechen Großeltern gelegentlich mit ihren Enkeln Deutsch, auch wenn diese auf Spanisch antworten (P 7, S. 295, Z. 48).

5.3.2.2 Elterngeneration

In der Elterngeneration (EG) fand häufig ein bilingualer Erstspracherwerb statt (F 1S, S. 7, Z. 55 / F 3R, S. 49, Z. 308 f. / PE 1, S. 333 Z. 59). Ansonsten wurde entweder die

spanische, öfter auch die deutsche Sprache zuerst erlernt (F 8M, S. 189, Z. 546 ff. / P 3, S. 241, Z. 34 / P 5, S. 269, Z. 213 f. / PE 2, S. 350, Z. 83 f.). Allerdings führte der Eintritt in die Schule (F 8, S. 182, Z. 191-196, S. 189, Z. 552 ff.), der Umgang mit spanischsprachigen Freunden, die Universitätszeit (F 1S, S. 9, Z. 137 / F 6J, S. 138, Z. 643-650 / P 3, S. 242, Z. 67 f. / P 5, S. 279, Z. 746 f.), aber spätestens der meist chilenische Ehepartner zu einer immer seltener werdenden deutschen Sprachpraxis. Mit den Ehepartnern wird, im Falle dass er die deutsche Sprache beherrscht, meist trotzdem Spanisch (F 8, S. 196, Z. 947) oder gemischt (F 3R, S. 44, Z. 50-53), selten ausschließlich Deutsch gesprochen (P 9, S. 323, Z. 633 f.). Während ihrer Kindheit und Jugend belief sich der Sprachgebrauch in Bezug auf die Eltern auf eine gemischte (F 3R, S. 43, Z. 14-18 / F 5V, S. 109, Z. 669-672) oder deutsche Praxis (F 5V, S. 109, Z. 673 f. / P 3, S. 241, Z. 32 / P 9, S. 314, Z. 179 f. / PE 2, S. 350, Z. 78 ff.):

U: was mein vater absolut nicht akzeptiert hat er war sehr streng [...] und er hat von uns verlangt und erwartet dass wir mit ihm deutsch sprechen (F 7U, S. 145, Z. 198 ff.)

B: mhm und waren die bemüht darum dass ihr [deutsch sprecht?
E: [deutsch reden deutsch reden deutsch reden
B: ja haben sie das immer gesagt
E: ja hehe zwei wörter die wir überhaupt nicht mehr hören konnten (P 3, S. 242, Z. 59-64)

Die Sprache zwischen EG und GG ist meist bis heute Deutsch geblieben, wenn die EG dies aus ihrer Kindheit so gewohnt war (F 4S, S. 66, Z. 156 / F 7, S. 149, Z. 419, S. 167, Z. 1329 f. / PE 1, S. 333, Z. 65-70). Bei vielen jüngeren Mitgliedern der EG konnte häufiger eine spanische Interaktion mit den eigenen Eltern festgestellt werden (F 6J, P 1, PE 4).
Mit den Geschwistern wurde von der Mehrheit schon während der Kindheit, besonders aber seit Schuleintritt Spanisch gesprochen (F 3R, S. 43, Z. 23 f. / F 4, S. 64, Z. 58 / F 7, S. 148, Z. 385-392 / F 8, S. 202, Z. 1251 f. / P 3, S. 242, Z. 41-44). Heute wird mit ihnen entweder gemischt (P 9, S. 326, Z. 761 f. / PE 2, S. 351, Z. 95-106) oder nur Spanisch gesprochen (P 5, S. 270, Z. 258 f.). Besonders mit den Großeltern pflegte die EG in ihrer Kindheit und bis heute Deutsch zu sprechen (F 8, S. 202, Z. 1217, 1226-1229 / P 1, S. 219, Z. 112, 119 / P 5, S. 279, Z. 719 f. / PE 1, S. 333, Z. 51-55). Generell lässt sich also festhalten, dass sich die Interaktion in deutscher Sprache heute meist auf ältere Leute beschränkt (F 8, S. 183, Z. 282-285).

Die Mehrheit meiner Gesprächspartner sprach flüssig Deutsch, diejenigen mit seltenerer Sprachpraxis drückten sich etwas zögerlicher aus. Aber auch Gesprächspartner, die Spanisch als Interviewsprache bevorzugten und die Sprache nicht im Elternhaus vermittelt bekamen, verstanden mich ohne weiteres auf Deutsch. Dies kann an der damaligen deutschen Schulpraxis – höhere Anzahl deutscher Unterrichtsfächer (F 4, S. 70, Z. 348-353) und das Verbot, auf dem Pausenhof Spanisch zu sprechen (F 2V, S. 29, Z. 581-584 / F 4, S. 70, Z. 359-369 / F 5V, S. 105, Z. 445 f.) – liegen.

Meine Untersuchungen ergaben, dass viele Deutschstämmige versuchen, durch die Deutsche Welle (P 1, S. 224, Z. 390 / P 3, S. 246, Z. 249 / P 5, S. 288, Z. 1178-1192 / PE 1, S. 340, Z. 407), durch deutsche Romane (F 3R, S. 46, Z. 165 f. / PE 1, S. 340, Z. 400-404) oder Zeitschriften (F 4, S. 79, Z. 843-849 / P 1, S. 224, Z. 391 f.) den Kontakt zur deutschen Sprache nicht völlig zu verlieren. Dabei pflegen häufig die Frauen ihre deutschen Lese- und Schreibfähigkeiten auch noch privat, nachdem sie die Schule verlassen haben (F 3R / F 4 / F 5V, S. 104, Z. 399 f., S. 110, Z. 708 / P 1 / PE 1). Sie sind es eher gewohnt, durch Einkaufslisten oder Rezepte beide Sprachen schriftlich zu benutzen (F 4M, S, 79, Z. 857 f. / F 3R, S. 47, Z. 206 ff.). Die Frauen scheinen auch durch Briefe bzw. E-Mails mehr deutsche Schreibpraxis zu besitzen (F 3R, S. 46, Z. 190-193 / F 8C, S. 187, Z. 444-447 / P 1, S. 226, Z. 458 / P 2, S. 238, Z. 246 f.). Bei Männern konzentriert sich die deutsche Lese- und Schreibpraxis eher auf berufliche Angelegenheiten (F 8A, S. 187, Z. 456-471 / P 5, S. 273, Z. 415-427 / PE 4, S. 401, Z. 798-802).

Deutsch als L1 und der gleichzeitige Erwerb beider Sprachen sind die häufigsten Fälle in der von mir untersuchten Gruppe der EG. War die Erstsprache Deutsch, so hatte die EG zudem die Möglichkeit, diese ohne gravierende Störungen abzuschließen, da sie durch sprachliche Praxis in der Familie und Schule aufrechterhalten werden konnte. Ebenfalls wurde bei meiner Studie deutlich, dass Spanisch heute in der Alltagskommunikation der Sprecher stark dominiert. Welche Auswirkungen dieser Spracherwerbsverlauf auf die Bezeichnung als Muttersprache für die Sprecher hat, soll im Folgenden dargestellt werden.
Auf die Frage nach der Muttersprache wurde von der EG zögerlich geantwortet (F 3R, S. 44, Z. 58 / F 4M, S. 66, Z. 184-194 / P 3, S. 242, Z. 72 / PE 1, S. 338, Z. 345-349 / PE 2, S. 359, Z. 550 f.). Meist wurde sich aber für Deutsch entschieden (F 2M und V, S. 34, Z. 848 f. / F 4, S. 67, Z. 198 / PE 1, S. 338, Z. 339 f. / P 5, S. 269, Z. 213-219 / P 9, S. 329, Z. 965). Ein Grund, weshalb Mitglieder der EG dazu neigten, Deutsch als ihre Muttersprache

zu bezeichnen, ist, dass sie Deutsch zuerst gelernt haben oder dass Deutsch ihre Familiensprache war (P 5, S. 269, Z. 213-217, S. 270, Z. 273). Oft sprach die Mutter Deutsch mit ihnen, viele haben somit „deutsch in der wiege gelernt“ (P 3, S. 241, Z. 34), wie es Esther Hoffmann ausdrückt. Diese Bedeutung der Muttersprache beschreibt die familiale Bindung an eine Sprache in der Sprachbiographie eines Menschen. Deutlich sieht man die besondere emotionale Bindung der bilingualen Sprecher an ihre Erstsprache daran, dass sie nach eigenen Angaben Gefühle häufig auf Deutsch ausdrücken (F 3R, S. 45, Z. 137 f. / P 5, S. 276, Z. 555-582/ PE 1, S. 338, Z. 338 f., S. 339, Z. 349 ff.).
Die Tatsache, dass so viele Mitglieder der EG die deutsche Sprache immer noch als Muttersprache bezeichnen, obwohl sie heute weder die dominante noch die einfachere Sprache für sie darstellt, zeigt, dass in dieser Generation immer noch eine affektive Bindung zu dieser besteht und damit gleichzeitig eine Verbindung zur eigenen Identität hergestellt wird (F 2M, S. 36, Z. 923-927 / F 4M, S. 90, Z. 1409-1418). Hieran verdeutlicht sich Coulmas’ Feststellung, dass Aussagen über die Muttersprache eher als Bekenntnis denn als Tatsachenbeschreibung zu werten sind und einen „Akt der Identität“ darstellen (1995: 126).

Auffällig war, dass viele der Befragten, die Deutsch als Muttersprache bezeichneten, auch angaben, das Alphabet nur auf Deutsch aufsagen zu können (F 1S, S. 8, Z. 91 ff. / P 5, S. 282, Z. 876-878). Ebenso verhält es sich mit dem Zählen und Rechnen auf Deutsch (F 2M, S. 20, Z. 99 / F 1S, S. 8, Z. 91 / F 3R, S. 46, Z. 144 / P 5, S. 282, Z. 886, 898 ff. / PE 1, S. 339, Z. 372 f.). Marianne Hausen, Ulrike Wagner (F 7U, S. 149, Z. 425 f.) und Renate West hingegen definieren den Muttersprachenbegriff nach eigenen Kriterien, beispielsweise nach Häufigkeit des Sprachgebrauchs (F 3R, S. 44, Z. 56-63) oder da man beim Englischsprechen „einen deutschen akzent“ (F 4M, S. 67, Z. 193) habe. Daran zeigt sich erneut wie differenziert und daher kritisch der Begriff der Muttersprache zu betrachten ist.
Schwierig stellt sich in diesem Zusammenhang auch die Unterscheidung in Mutter- und Fremdsprache in Bezug auf den Deutschunterricht der DS dar. Die EG der Sprachgemeinschaft bezeichnet in Bezug auf den deutschen Spracherwerb ihrer Kinder diesen als Fremdsprachenerwerb, schließlich kommt er nicht mehr dem muttersprachlichen bzw. ergänzungssprachlichen Unterricht gleich, den sie selbst aus ihrer Sprachsozialisation kennen. „Deutsch als Fremdsprache“ stellt in den Augen der deutsch-chilenischen EG also

einen Verlust dar und ist negativ konnotiert, somit sollte auch der psychologische Aspekt dieser Bezeichnung mitbedacht werden.

Die Untersuchungen zu diesem Kapitel zeigen, dass die EG, die Deutsch noch zu Hause erlernt hat, eine starke Bindung zur deutschen Sprache besitzt. Für die EG enthält der Begriff Muttersprache Bestandteile wie Sprachloyalität, Einstellung und Kulturhaltigkeit (vgl. Dietrich 1987: 354). Nach Riehl wird durch die Bezeichnung der Muttersprache eine sprachlich-ethnische Identität definiert (153), außerdem kann das Festhalten an einer Varietät als Muttersprache Spracherhalt bedingen (2004: 155). Die Praxis zeigt jedoch eine andere Realität. Denn trotz der starken Bindung zur „Muttersprache“ Deutsch erfolgt die deutsche Sprachweitergabe an die eigenen Kinder nur bedingt. Selbst bei in dieser Hinsicht konsequenten Eltern stellt die Sprachweitergabe keine automatische Handlung mehr dar:

B: das ist jetzt nicht spontan nicht wie bei der mutter dass spontan deutsch kam
D: ähm nein ich nimms mir immer wieder vor (PE 1, S. 336, Z. 215 ff.)

U: wir als eltern haben uns bemüht [...] wir haben uns bemüht mit den kindern so viel wie möglich deutsch zu sprechen (F 7U, S. 149, Z. 420-424)

Seine Kinder auf Deutsch zu erziehen, ist somit bei der EG eine bewusste Entscheidung (F 2, S. 35, Z. 851-856 / P 9, S. 315, Z. 224 ff. / PE 1, S. 336, Z. 195 ff.). Diejenigen meiner Gesprächspartner, die ihre Kinder nicht auf Deutsch erzogen haben, bereuen dies meist (F 4M, S. 67, Z. 233 f. / F 8C, S. 201, Z. 1186 f.) und begründen es häufig mit der eigenen Trägheit (F 4, S. 72, Z. 463-466 / F 8, S. 181, Z. 156).

Bei den meisten Familien wird die deutsche Sprache nach eigenen Angaben nur für einfache, kurze Sätze und einzelne Wörter gebraucht (F 6J, S. 126, Z. 29 f. / F 8, S. 197, Z. 966 / P 6, S. 292, Z. 107). Sie stellen auf Spanisch um, sobald es komplizierter wird (F 5V, S. 99, Z. 141 f.), oder wenn mit den Kindern über Probleme gesprochen wird (F 4S, S. 72, Z. 467 f. / P 3, S. 244, Z. 141 f.). Zudem dauere es oft auch viel länger etwas auf Deutsch zu sagen, weshalb in der Eile meist zum Spanischen gewechselt würde (F 2, S. 72, Z. 470 / PE 1, S. 336, Z. 233 ff.).

Ein sich immer wiederholendes Schema war die deutlich bessere Sprachweitergabe an die Erstgeborenen. Bei allen Befragten der EG wurde dies erwähnt:

H: aber viel ausgeprägter ist es bei michaela weil das die erste tochter war und mit der hamwa nu:r nur deutsch gesprochen nur (P 9, S. 313, Z. 122 ff., vgl. auch S. 317, Z. 319 ff.)

R: die drei älteren die haben noch mehr deutsch gesprochen als die jüngste (F 3R, S. 44, Z. 83 f.)
R: bei den älteren hab ich es ja auch gesehen dass sie die also zwei fremdsprachen quasi beherrschen oder gebrauchen können (F 3R, S. 45, Z. 109 ff.)

R: vor allem mit dem ersten kind hab ich sehr viel deutsch gesprochen (PE 2, S. 353, Z. 205 f.)

C: also der der marco der älteste der konnte ein wenig verstehen früher also mit den [...] ja mit dem ersten da ist man ein bisschen fleißiger als mit den letzten (F 8, S. 181, Z. 163-169)

Vielfach kehrt mit einer zunehmenden Zahl an Kindern auch zunehmend Spanisch ins Haus ein. Einige der kinderreichen Familien veranschaulichen, dass bereits durch die älteren Geschwister mehr Spanisch gesprochen wird und die Eltern mit der Zeit nachlässiger werden:

M: was uns eigentlich was fehlt ist wir sprachen immer deutsch wir waren acht jahre ohne kinder im achten jahr hatten wir den sohn der war sechs jahre allein ja und mit ihm haben wir NUr deutsch gesprochen NUr deutsch nach sechs jahren kamen alle drei mädels zusammen in weniger als vier jahren und dann warns dann wars leichter auf spanisch die ordnungen und alles also geh jetzt ins bett a la cama::: war sofort aber auf deutsch das war langsamer und die verstanden nicht gut und dann hamwa am ende (F 2M, S. 28, Z. 523-532)

D: vor allem mit dem ältesten äh der war reiner muttersprachler hat nur deutsch gesprochen (PE 1, S. 336, Z. 197 f.)
D: also die ersten jahre das erste jahr das zweite jahr no dann kamen meine anderen zwei söhne ich hatte danach zwillinge und äh dann kam automatisch mehr spanisch (PE 1, S. 336, Z. 206-209)[80]

Die Diskrepanz zwischen der emotionalen Bindung zur Erstsprache Deutsch und der fehlenden Sprachweitergabe an die Kinder zeigt den hohen symbolischen Wert der deutschen Sprache in der Sprachgemeinschaft.
Hier zeigt sich deutlich die Tendenz zur Sprachumstellung: „Lack of transmission to the younger generation is obviously the most direct contributor to language loss […]" (Edwards 1985: 163, vgl. auch 50). Eine vollständige Sprachumstellung von deutsch auf Spanisch ist daher innerhalb der deutsch-chilenischen Familien absehbar.

[80] Vgl. auch (F 7, S. 149, Z. 402 ff., 413 ff., S. 153, Z. 608, S. 166, Z. 1298 ff. / P 3, S.249, Z. 415-422 / P 5, S. 270, Z. 244-249 / P 9, S. 317, Z. 336-344) und Aussagen aus der Kindergeneration (F 3P, S. 51, Z. 15-41 / P 2, S. 240, Z. 357-363).

5.3.2.3 Kindergeneration

Auf meine Frage nach ihrer deutschen Sprachpraxis erhielt ich keine große Resonanz von den deutsch-chilenischen Schülern. Viele bedienten sich nach eigenen Angaben höchstens dann der deutschen Sprache, damit sie kein anderer versteht (P 4, S. 254, Z. 139-143), aus Spaß (F 1K, S. 13, Z. 32 f. / F 2S, S. 23, Z. 269 / F 3P, S. 52, Z. 89), aus Langeweile oder ganz unwillkürlich (F 3P, S. 52, Z. 78 f.). Fast keiner besitzt eine regelmäßige Sprachpraxis außerhalb der Deutschen Schule. Wenige sprechen noch mit den Eltern (P 4, S. 253, Z. 73 f., S. 254, Z. 114, S. 255, Z. 153 ff. / P 9, S. 317, Z. 320) oder Großeltern sporadisch deutsch (F 3P, S. 52, Z. 55 ff. / P 2, S. 234, Z. 55, S. 235, Z. 97 f. / P 4, S. 263, Z. 560 f. / P 6, S. 292, Z. 138-143 / P 8, S. 300., 77 ff., S. 302, Z. 145-148 / PE 1, S. 336, Z. 241 ff.). Mit den Geschwistern wird bei allen Befragten grundsätzlich nur Spanisch gesprochen.

Der deutsche Spracherwerb findet in der Kindergeneration (KG) heutzutage meist mit der Schule bzw. im Deutschen Kindergarten statt, in dem sie spielend oder singend an die deutsche Sprache herangeführt werden.
In seltenen Fällen wurde von jetzigen Schülern das Deutsche sogar in der KG als Erstsprache natürlich, also ungesteuert erworben. Bei ihnen ändert sich jedoch die deutsche Sprachpraxis paradoxerweise mit dem Eintritt in den institutionellen Spracherwerbskontext radikal. Dieser bezieht sich im Falle Chiles, wie bereits erwähnt, schon auf die Spielgruppe. Ist die L1 also in der KG Deutsch gewesen, so setzte in diesen Fällen die L2 (Spanisch) durch den Besuch der Spielgruppen und den Kontakt zu spanischsprechenden Nachbarn so früh ein, dass der Erwerb der Erstsprache gestört wird und nicht abgeschlossen werden kann (vgl. Dietrich 2004a: 306). Bereits mit drei Jahren kommen sie in der Spielgruppe mit spanischsprechenden Kindern in Kontakt und passen sich schnell der Peergroupsprache an. Beispielhaft dafür steht die Erfahrung Alexander Starks mit seinem heute siebenjährigen Sohn:

> A: mit meinem sohn ist es mir gelungen ich hab mit ihm alles oder besser gesagt ich hab ihm alles auf deutsch gesagt bis als also mh: als er in den kindergarten gegangen ist und er angefangen hat auf spanisch zu antworten weil seine freunde sehr viel mit ihm gesprochen haben und so weiter äh da hats ungefähr aufgehört (P 5, S. 273, Z. 430-436)

Durch die Sprachpraxis innerhalb der Peergroup wird für das Kind keinerlei Anreiz geschaffen, sich der deutschen Sprache zu bedienen, da diese dem sozialen Fortkommen nicht förderlich ist.
Das Spanische dringt von diesem Zeitpunkt an in die nicht-institutionelle Kommunikation vor. Somit wird die deutsche Sprache im Kindesalter zurückgedrängt, und bald dominiert die spanische Sprache, die dann auch in die Domäne der Familie vordringt. Auch die Eltern stellen dann, wie oben dargestellt, mit zunehmendem Familienzuwachs in vielen Fällen auf Spanisch um. Somit dominiert auch bei Kindern mit Deutsch als Erstsprache spätestens mit Schuleintritt ihre Zweitsprache Spanisch. Bei Kindern, die Deutsch als Zweitsprache erlernen, ist das ohnehin der Fall.

Bei den meisten älteren Jugendlichen, die nicht mehr in die Schule gingen, konnte ich im Gegensatz zu den Schülern der KG immerhin eine ausgeglichene Zweisprachigkeit feststellen (F 3P / P 2 / P 4 / PE 1, S. 337, Z. 244 f., S. 337, Z. 252 f. (Söhne)). Sie haben meist einen parallelen Spracherwerb genossen (P 2, S. 234, Z. 82-89) oder sogar Deutsch zuerst gelernt (F 3P, S. 51, Z. 15 ff. / P 9, S. 317, Z. 334 f.). Bei ihnen wird es wohl von den zukünftigen Ehepartnern und der eigenen Motivation abhängen, ob sie die deutsche Sprache von Anbeginn an ihre Kinder weitergeben werden (F 3P, S. 61, Z. 523 ff.).

Familie Hofmaister stellt zusammen mit Michael Weigel eine interessante Ausnahme dar: Sie sind die einzigen Familien, die bis heute untereinander Deutsch sprechen (P 9[81], S. 323, Z. 632 / PE 3, S. 377, Z. 536).

Die Ergebnisse der Untersuchung in der KG zeigen, dass die Sprachloyalität der spanischen Sprache gilt, während bei der EG eine positivere Spracheinstellung gegenüber dem Deutschen zu beobachten war. Die KG, selbst die älteren der befragten Jugendlichen, bezeichnen Spanisch als ihre Muttersprache (P 2, S. 235, Z. 100).

Der Sprachgebrauch kann sich aber im Laufe des Lebens stark verändern, etwa durch Aufenthalte in Deutschland, die Berufswahl, die Einstellung (vgl. hierzu Dietrich 1987: 356) und das Interesse gegenüber der Sprache (F 7U, S. 151, Z. 502-511 / PE 4, S. 387, Z.

[81] Ich lernte seine Tochter zufällig ein paar Tage vor dem Interview kennen und hatte die Möglichkeit, ein spontanes Interview mit ihr zu führen, in welchem sie mir von der deutschen Sprachpraxis zu Hause berichtete und ich mich von ihrer hohen Sprachkompetenz überzeugen konnte (Feldtagebuch).

56-75). Es wird also auch davon abhängen, ob die Mitglieder der KG ihre Einstellung gegenüber der Sprache ändert oder einen Aufenthalt in Deutschland plant. Viele der älteren Jugendlichen (F 3P, S. 61, Z. 546 ff. / PE 1, S. 337, Z. 287 ff.) und Schüler (F 1K, S. 17, Z. 223 / P 8, S. 308, Z. 469-473 / P 9, S. 313, Z. 92-98) haben das auch tatsächlich vor.

Wie verdeutlicht wurde, wird in einigen Familien auch heute noch Deutsch an die Kinder weitergegeben und in gewissen Domänen (vgl. Kap. 5.3.4) findet noch ein deutscher Sprachgebrauch statt. Einige Kinder kommen auch schon mit deutschen Vorkenntnissen in die Schulen. Aufgrund der hohen Anzahl von Schülern ohne jegliche Deutschkenntnisse in den Deutschen Schulen wird jedoch auf vereinzelte Kinder, die eigentlich eine gesonderte Vermittlung der Deutschen Sprache erhalten müssten, nur bedingt Rücksicht genommen. Lediglich die ergänzungssprachlichen Klassen der DSS erwerben die deutsche Sprache methodologisch im Sinne einer Zweit- bzw. Ergänzungssprache, was mit deutlich höheren Fähigkeiten und Verständnis der deutschen Sprache einhergeht.

Zusammenfassend für dieses Kapitel sowie für die gesamte Sprachgeschichte der Deutsch-Chilenen kann hier Mackey (1996: 278) zitiert werden:

> En même temps que de plus en plus de locuteurs nouveaux parlent de mieux en mieux une nouvelle langue d'adaptation dans un contexte de bilinguisme naissant qui se transforme en bilinguisme progressif, de moins en moins de personnes utilisent de moins en moins bien la langue ancestrale dans un contexte de bilinguisme régressif qui finit par avoir tous les traits d'un bilinguisme résiduel, où l'on comprend mal les grands-parents dont la langue primaire est devenue pour les petits enfants une langue seconde.

5.3.3 Code-switching in der deutsch-chilenischen Sprachgemeinschaft

In diesem Kapitel soll der Sprachgebrauch meiner Probanden auf Mikroebene betrachtet werden, um so die Motivationen zum Sprachwechsel der deutsch-chilenischen Sprachgemeinschaft aufzuzeigen.

Für die bilinguale deutsch-chilenische Sprachgemeinschaft gehört gemischtes Sprechen zum Alltag. Sie sprechen nach eigenen Angaben „beides“ oder „gemischt“ (F 3R, S. 43, Z. 14, 20, S. 44, Z. 53 / F 4, S. 65, Z. 118 ff., 130 f.), denn: „de repente hay palabras que se vienen auf deutsch und nicht auf spanisch und das kann ich nicht auf spanisch sagen“ (P 2, S. 238, Z. 264 ff., vgl. auch F 3R, S. 47, Z. 125 / F 4M, S. 66, Z. 186-189 / P 3, S. 242, Z. 74-79).

Als funktionale Bedeutung des außersprachlich bedingten Code-switchings sind die folgenden situativen Kontexte und Faktoren anzubringen, die die Wahl des Codes meiner Gesprächspartner beeinflusst haben könnten.

Der größte Einfluss auf das Sprachverhalten meiner Probanden ist vermutlich mir selbst zuzuschreiben. Da sie mit einer Interviewerin mit zweisprachiger Kompetenz redeten, konnten sich meine Gesprächspartner in beiden Sprachen frei bewegen, ohne Rücksicht auf Verständnisschwierigkeiten nehmen zu müssen, was bedeutete, dass ich von vornherein von gelegentlichem Code-switching ausgehen konnte.[82] Zum anderen kann man davon ausgehen, dass ich als Deutsche mit einem speziell linguistischem Interesse bei meinen Interviewpartnern gewisse Hemmungen ausgelöst habe und sie sich somit bemühten, gerade deshalb wenig zu mischen, um mir ein in ihren Augen gut erhaltenes Deutsch zu präsentieren – je nachdem, welche Ideologie sie vertraten oder welches Bild sie vermitteln wollten.

Die Interviews wurden im Rahmen einer wissenschaftlichen Arbeit durchgeführt, dessen sich meine Gesprächspartner bewusst waren. Ebenfalls wussten sie, dass das Gespräch aufgenommen wurde – eine Tatsache, die schnell eine formelle Atmosphäre schaffen kann. Dies konnte jedoch dadurch schnell relativiert werden, dass ich bereits vor den Aufnahmen eine lockere Beziehung zu den Befragten entwickelt hatte, die sich auch darin ausdrückte, dass wir im gegenseitigen Umgang auf die Höflichkeitsform „Sie“ verzichteten und zum „Du“ übergegangen waren. Diese situativen Kontexte stellen die äußeren Rahmenbedingungen meiner Interviews dar und sind daher als ständige Einflussfaktoren bei der Sprachwahl meiner Probanden vorhanden.

Als generelle Annahme soll vorausgesetzt werden, dass „a speaker’s choice of language is meaningful in the sense that it contributes to the negotiation of social identity“ (Lüdi 2004: 345). Das heißt, die expressive/sozialpsychologische Funktion von CS schwingt in den Beispielen mit und beeinflusst immer auch die Sprachwahl meiner Probanden in Abhängigkeit von Distanz und Vertrautheit zu mir, aber auch aufgrund sprachlicher Ideologien. Die Wiedergabe folgender Interviewpassagen spiegelt alle zuvor genannten Funktionen des CS.

[82] Die Entscheidung, auf welcher Sprache das Interview geführt werden solle, überließ ich meinen Probanden. In der Regel ergab sich vor allem in der Elterngeneration das Gespräch auf Deutsch oder es wurde vereinbart, dass ich auf Deutsch fragen dürfe und sie Spanisch antworten.

Diskursive Funktion

Die diskursive Funktion des Code-switching wurde am häufigsten für die Wiedergabe einer indirekten Rede eingesetzt (F 8C, S. 192, Z. 720, S. 195, Z. 890 / P 3, S. 245, Z. 221 / PE 2, S. 353, Z. 238 f.):

M: das ist instinktiv würd ich sagen weil sie einen nicht verstehen plötzlich der kleine sagt no no me hables así tan raro das sagen sie (F 4M, S. 68, Z. 259-261)

M: als ich versucht habe mit meinen kindern deutsch zu sprechen aber draußen in der auf der straße bei anderen [leuten oder so
A: [falta de respeto
M: falta de respeto absolut uh: da waren plötzlich alle entsetzt (F 4, S. 88, Z. 1309-1314)

D: deswegen war die beziehung für sie auch so weißt du zum beispiel die familie meines vaters zum beispiel no no es que ella es alemana no es war immer so ein bisschen so ein schild (PE 1, S. 345, Z. 688-691)

Doris Medina, die hier zuletzt zitierte Sprecherin, stellt eine ausgeglichene Zweisprachige dar, die abgesehen von Markierung indirekter Rede nur bei Diskurs- bzw. Fragepartikeln wie „*no*“ (PE 1, S. 333, Z. 61 f., 86, S. 337, Z. 253, 277 etc.) und der deutschen Entsprechung „ne“ wechselt. Dieses Diskurspartikel durchzieht zusammen mit „*a ver*“ (S. 335, Z. 156) das gesamte Gespräch. Sie zählen auch zur diskursiven Funktion, da sie das Gespräch strukturieren (vgl. Rindler Schjerve 2004: 21). An dieser Sprecherin wird deutlich, dass sie die zwei Sprachen funktionell trennt, und zwar abhängig von Gesprächspartner und Thema. So wechselt sie mit mir, einer Deutschen, in den seltensten Fällen vom Deutschen ins Spanische.

Ebenso findet man ein auf wenige Diskurspartikel begrenztes CS bei der ausgeglichen bilingualen Sprecherin Renate West (F 3R, S. 45, Z. 137, S. 46, Z. 186, S. 49, Z. 320).
Diskursmarker sind deshalb so häufig, da sie innerhalb des Gesprächs keine spezifisch inhaltliche (semantische), aber auch keine grammatikalische Funktion besitzen und flexionslos sind. So können sie leicht in einen Satz eingebaut werden, ohne die ML zu stören. Diskursmarker strukturieren das Gespräch und stellen Bezüge zu dem vorangegangenen Diskurs her oder schaffen Übergänge zwischen zwei Einheiten (Bußmann 2002: 173). „Bei Sprachgemeinschaften, die einen intensiven Kontakt zur Zweitsprache haben, […] durchziehen entlehnte Diskursmarker den ganzen Text und

bilden eine ganz typische Textstruktur“ (Riehl 2004: 83). So ziehen sich vor allem Diskurspartikel wie „*claro*“, „*bueno*“, „*no*“ (im Sinne von „nicht wahr“ und „nein“), „*sí*“, „*o sea*“, „*a ver*“ und „*oye*“ durch die Aussagen meiner Probanden (F 3R / F 4 / F 7 / F 8 / P 1 / P 2 / P 3 / P 9/ PE 1 / PE 4), deren ML Deutsch ist. Sie „werden umgangssprachlich immer wieder zur kommunikativen Steuerung des Redeflusses aufgenommen, gerade an Stellen, die einen besonders appellativen Charakter besitzen und daher die Aufmerksamkeit des Zuhörers erfordern“ (Stein 2006: 90).

Wie schon oben erwähnt, hängt die Sprachwahl häufig mit den Gesprächspartnern zusammen. So sprachen Eltern ihre Kinder und vice versa während der Interviews meist auf Spanisch an (F 4, S. 87, Z. 1217-1224, S. 90, Z. 1390-1408 / F 5, S. 103, Z. 386-392, S. 106, Z. 512-519 / P 1, S. 219, Z. 105-109, S. 220, Z. 154 f.). Hier wird besonders deutlich, dass der Sprachwechsel der Adressierung des Gesprächspartners dient. Es zeigt gleichermaßen, dass die Sprachpraxis zwischen Eltern und Kindern gewöhnlich auf Spanisch verläuft, wie sie auch selbst berichteten.
Auch zwischen deutschstämmigen Ehepartnern findet die Interaktion zwischen den Probanden fast ausschließlich auf Spanisch statt (F 8, S. 178, Z. 49 ff., S. 180, Z. 86 ff., S. 187, Z. 477 f., S. 188, Z. 534 ff., S. 191, Z. 667 ff, S. 200, Z. 1131 ff.). Insofern wird hier das CS hauptsächlich zur Spezifizierung des Adressaten genutzt.

Metalinguistische Funktion

Bei Kommentaren über die Sprache, zum Beispiel, wenn einem meiner Gesprächspartner ein Ausdruck in der ML nicht einfiel, ist Code-switchen sehr häufig:

S: seine cómo se dice esposo? (F 5, S. 98, Z. 114)

E: weil (--) das ähm (-) come dicen en castellano eso no hace daño das kann ja nur vorteilhaft sein also nachteil gibts da keinen (P 3, S. 248, Z. 380 ff.)

Simone Mack wechselt zum Spanischen, als sie erklären möchte, wie sie sich selbst charakterisiert und ihr keine entsprechende Übersetzung für das spanische Wort „*cuadrado*“ einfällt:

S: ich bin so wie man hier in chile sagt cuando los alemanes son así ((zeigt mit den Händen Engstirnigkeit an)) cuadrados äh yo hago todo en orden he (P 1, S. 217, Z. 6 ff.)

Bei den letzten beiden Beispielen werden auch die „Vorteile“ der spanischen Sprache genutzt, da sie für meine Interviewpartner exaktere Beschreibungen bieten, als deutsche Wörter dies könnten. Dies leitet zur referentiellen Funktion von CS über.

Referentielle Funktion

Das sprachliche Repertoire bilingualer Sprecher stellt einen großen Pool an Wörtern, Begriffen und Ausdrücken beider Sprachen bereit. In den Augen der Sprecher hält dabei je nach Thema und Situation entweder die eine oder die andere Sprache exaktere oder passendere Wörter zur Verfügung:

R: vielleicht stolz ist es anders auf deutsch als auf spanisch sagt man orgullosa man ähm es ist kein stolz [so von oben herab]
B: [ich weiß ja ja]
R: wie sagt man? das man ist
B: es gibt nur stolz stolz ist zu hoch ne ist zu über
R: ja zu übertrieben und zu zu (-) gefällt mir nicht so sehr wie auf spanisch (PE 2, S. 366, Z. 897-904)

M: und der rest also so richtige inventos wie man auf spanisch sagt. (F 4M, S 81, Z. 951 f.)

Diese Beispiele stellen gleichzeitig Metakommentare dar, die jedoch keinen Sprachwechsel auslösen, sondern lediglich die kastilische Bezeichnung anführen.

Auch Renate West findet, dass einige Wörter „viel mehr ausdrücken auf deutsch als auf spanisch“ und für die man „auf spanisch zwei oder drei wörter“ braucht, gerade wenn es um Gefühle geht (F 3R, S. 45, Z. 127-133). „The phenomenology of language and ethnicity may reveal how the language is characterized“ (Fishman 1977: 24). Dies wird bei Renate an dieser Aussage besonders deutlich, da sie die deutsche Sprache für emotionale Themen als geeigneter erachtet.

Bei folgendem Beispiel zeigt sich eine referentielle mit gleichzeitig diskursiver Funktion, da andere Sprecher von meinem Gesprächspartner imitiert werden:

A: und die deutschen die sagen die sachen direkt und dann ist man ein bisschen poco

M: poco atinada[83] (F 4, S. 83, Z. 1063 ff.)

Die chilenische Varietät bietet zudem einige Chilenismen und chilenische Redewendungen, um die Ausdrucksmöglichkeiten des Spanischen zu erweitern. So zum Beispiel „*bacán*“[84] (F 4, S. 69, Z. 300), „*patuda*“[85] (P 3, S. 250, Z. 501) oder der Entlehnung „*pololear*“[86] (PE 1, S. 335, Z. 159). Hier wird ein sehr gängiger *Chilenismo* genutzt, der als Verb kürzer und exakter ist als die deutsche Entsprechung „miteinander gehen“ oder ähnliches. Sprachökonomie spielt beim CS also auch eine Rolle. Dabei passt Doris Medina das Verb durch Hinzufügen des deutschen Infinitivsuffixes in das System der deutschen Sprache an (pololear*n*). Astrid Hausen verwendet eine weitere Entlehnung, als sie anstatt den „Weihnachtsbaum aufgestellt“ den „Weihnachtsbaum armiert“ sagt (F 4S, S. 77, Z. 705). Auch hier wird das spanische Verb „*armar*“ entsprechend dem deutschen Partizipsuffix (-iert) gebeugt, um es ins Deutsche zu integrieren.

Fast alle Sprecher bedienten sich aufgrund von Wortfindungsschwierigkeiten gelegentlich der spanischen Sprache, was hier jedoch nicht im Einzelnen aufgezählt werden soll. In diesen Fällen dient das CS dem Füllen von lexikalischen Lücken.

Deiktische Funktion

Bestimmte Fragen wurden auffällig oft auf Deutsch beantwortet, zum Beispiel, in welchen Momenten noch deutsch gesprochen wird:

B: ustedes en qué situación hablan alemán en la casa
M: selten selten selten (F 2M, S. 19, Z. 32 f.)

B: und in welchen momenten sprichst du heute noch deutsch[87]
J: fast nie hihi a ver cuándo? (F 6J, S 128, Z. 132)

B: und spricht sie mit dir auch deutsch?
S: nein[88]
B: nie kein wort?
S: ja ein bisschen (P 6, S. 292, Z. 100-103)

[83] Atinar = sich den Umständen entsprechend verhalten (Chi.), atinada (adj.) = hier: sensibel, Taktgefühl haben.
[84] Bacán = Cool (Chi.).
[85] Patudo/-a = ohne Hemmungen, frech, forsch, insistierend (Chi.).
[86] Pololear = Befreundet sein, miteinander gehen (Chi.).
[87] Am Anfang des Gesprächs (S. 126, Z. 1-4) wurde ausgemacht, dass ich die Fragen auf Deutsch stellen könnte und Jennifer auf Spanisch antwortet.
[88] Auch Sandra Gruber (P 6) antwortete bis dato immer auf Spanisch und wechselte bei dieser Frage das erste Mal auf Deutsch.

B: und sprecht ihr zu hause deutsch? deine mutter?
P: ja aber gute nacht[89] (P 7, S. 294, Z. 21 f.)

Hier löst das Thema selbst ein CS aus: Da in der Frage konkret die deutsche Sprachgewohnheit angesprochen wird, ruft sie bei den Sprechern eine Antwort auf Deutsch hervor. In dieser Situation kommen aber auch noch weitere Funktionen zum Tragen. So könnte der allgemeine Wechsel des Themas hin zur deutschen Sprachpraxis im Familienkreis der Probanden einen speziellen, momentanen Sprachwechsel bei diesem verursacht haben. Das CS erfüllt in jenem Fall also vor allem eine diskursive Funktion, da der Fakt, dass meine Gesprächspartner nur noch selten Deutsch sprechen, von diesen betont und hervorgehoben werden soll. Gleichzeitig bringen sie somit aber auch ihre bilinguale Kompetenz zum Ausdruck und stellen in dieser Weise ihre kulturelle Identität dar: Die Zugehörigkeit zur deutsch-chilenischen Sprachgemeinschaft. Das CS erfüllt hier also gleichzeitig auch eine sozialpsychologische Funktion.

Besondere Signifikanz im Kontext des deutsch-chilenischen Sprachkontextes haben die Lexikalischen CS. Sie traten besonders beim Thema Tradition auf. Die EL bezieht sich in diesen Fällen meist auf kulturelle Elemente, wie etwa die Bezeichnung von religiösen Feiertagen:

S: weihnachten es totalmente alemán (F 2S, S. 21, Z. 178)

M: nosotros no celebramos ostern (F 2M, S. 22)
M: cuando nos dimos cuenta tomamos conciencia de lo que es realmente la pascua ostern es la pasión de cristo la vida y muerte y la resurrección de él y a ahí un año dijimos no más ostereier no más ostersachen (F 2M, S. 24, Z. 306-311)

J: y ostern ponte eso äh yo no sé eso es alemán eso de esconder los huevitos? (F 6J, S. 133, Z. 349 f.)

In diesen Beispielen erfüllt das CS ins Deutsche eine deiktische Funktion, da diese Feste für meine Befragten fest mit der deutschen Sprache verbunden sind. Dabei ist zu beachten, dass für die Begriffe, die diese grundsätzlich aus dem Deutschen transferieren, durchaus Entsprechungen in der ML vorhanden sind. Die großen, christlichen Feste wie Weihnachten oder Ostern sind in Chile unter den spanischen Bezeichnungen „*navidad/ pascua*“ und „*pascua de resurrección*“ sehr wohl bekannt und werden dort auch gefeiert. Die Tatsache, dass meine Probanden diese stets mit der deutschen Bezeichnung erwähnten,

[89] Hier trifft das gleiche wie für Sandra Gruber zu.

zeigt die besondere Bedeutung, die diese Feste für die befragten Deutsch-Chilenen besitzen, und wie sehr sie für diese mit der deutschen Sprache verbunden sind. Somit sind „Weihnachten“ und „Ostern“ nicht nur einfache Bezeichnungen dieser Feste, sondern transportieren Bedeutungen und Traditionen, die eng mit der Sozialisation der Befragten zusammenhängen. Zudem können sie durch die deutsche Benennung dieser Feste die Unterscheidung zur chilenischen Art der Zelebration zum Ausdruck bringen. Als Identitätsträger werden sie mit Bedeutung beladen und haben somit gleichzeitig eine hohe expressive Funktion.
Auch Klaus Stein Senior, der einzige Gesprächspartner, bei dem das gesamte Interview auf Spanisch ablief, wechselt ausschließlich bei kulturellen Elementen und beim Schulvokabular auf Deutsch. So etwa wenn er von Weihnachtsliedern (S. 8, Z. 102), vom Ostereier verstecken (S. 8, Z. 124), dem Sprachdiplom (F 1S, S. 11, Z. 263), oder der Deutschen Schule (S. 7, Z. 66) spricht. Ebenso beschränkt sich lexikalisches CS bei der Schülerin Sandra nur auf die Begriffe „Ostern“ und „Nikolaus“ (P 6, S. 293, Z. 146, 148). Auch das Wort „Schule“ wird konsequent bei den Deutsch-Chilenen auf Deutsch geäußert (F 2M, S. 33, Z. 737, S. 39, Z. 1056). Weiteres lexikalisches CS aus dem Schulbereich waren „Austausch“, „mündliche Prüfung“ und „Muttersprache“ (F 2M, S. 21, Z. 174 / F 6J, S. 128, Z. 133 f., S. 130, Z. 195).

Durch die Beispiele verschiedener Formen von Code-switching wird deutlich, welche Bereiche die Befragten mit der deutschen Sprache verbinden, allen voran Tradition und Schule. Dadurch wird die These bestärkt, dass eben diese als Identitätssymbole der deutsch-chilenischen Sprachgemeinschaft identifiziert werden können.

Es finden sich aber durchaus lexikalische CS wieder, die sich auf kulturelle Entlehnungen beziehen und keine Entsprechungen in der Empfängersprache aufweisen wie „Filzmütze“ (F 2M, S. 40, Z. 1125), „Dirndlkleid“ (F 2M, S. 41, Z. 1155), „Bescherung“ (F 2M, S. 22, Z. 188) und die Weihnachtslieder (F 1S, S. 7, Z. 102 / F 2M, S. 22, Z. 193 f.). Weitere Beispiele für kulturelle Entlehnungen ohne spanische Entsprechung sind beispielsweise das Nikolausfest und der Advent, die von meinen Probanden auf Deutsch genannt wurden.

Wenn bei den Gesprächen Deutsch die Matrixsprache war, wurde hingegen beim Universitätsvokabular auf Spanisch gewechselt (F 6M, S. 124, Z. 508 / P 3, S. 244, Z. 160, 165 / P 4, S. 257, Z. 289).

Die Bezeichnung der Schulstufen „*Básica*“ und „*Media*“ oder die „*puntajes*“ im Abitur wurden ebenfalls auf Spanisch benannt (F 2, S. 32, Z. 723, 730 f. / F 4, S. 94, Z. 1589, 1622 / F 5S, S. 101, Z. 255-258 / F 6M, S. 120, Z. 331 / F 7, S. 156, Z. 792 / F 8A, S. 187, Z. 488 f.), da die Deutschen Schulen ins einheimische Schulsystem eingebettet sind und somit auch von den deutschen Lehrern auf Spanisch bezeichnet werden. Ebenso sind Berufsbezeichnungen bei den Befragten schneller auf Spanisch parat (P 9, S. 319, Z. 436, S. 321, Z. 504).

Eine Deutsch-Chilenin fasst die häufigsten lexikalischen Sprachwechsel in einer Aussage zusammen:

> R: also zum beispiel keiner von uns würde colegio sagen keiner von uns würde pascua de resurrección sagen ostern ist ostern weihnachten ist weihnachten ähm schule (.) danke (.) komm (.) (PE 2, S. 356, Z. 361-364)

Direktive Funktion

In all jenen Momenten, in denen die Sprecher vom Spanischen ins Deutsche wechseln, damit andere sie nicht verstehen, erfüllt das CS eine direktive Funktion. Oftmals sollen dann das Dienstmädchen, die eigenen Kinder oder die Öffentlichkeit vom Gespräch ausgeschlossen werden (F 1S, S. 7, Z. 83 ff., S. 8, Z. 133 ff. / F 2S, S. 19, Z. 43 f. / F 3R, S. 50, Z. 354 f. / F 3P, S. 52, Z. 66 f. / F 7, S. 152, Z. 601-605 / F 8, S. 204, Z. 1338 f. / P 4, S. 254, Z. 140-143 / PE 2, S. 356, Z. 349 f.). In diesem Fall nimmt der Gebrauch der deutschen Sprache die Funktion ein, vertrauliche Informationen auszutauschen und schafft somit Intimität zwischen den Sprechern.

In anderen Situationen mussten Elternteile ihren Kindern meine Fragen oder selbst getätigte Aussagen auf Spanisch übersetzen, um ihnen den lexikalischen Zugang zu erleichtern und ihnen somit zu ermöglichen, dem Gespräch zu folgen (F 5, S. 112, Z. 809-812).

Abschließend lässt sich sagen, dass CS in der deutsch-chilenischen Sprachgemeinschaft sehr stark vom Gesprächspartner abhängig ist und vor allem der Wiedergabe der indirekten Rede (diskursiv), bei Chilenismen oder Wortfindungsschwierigkeiten (referentiell) dient.

Aus den verschiedenen Beispielen wird außerdem deutlich, dass CS mehrere Funktionen gleichzeitig erfüllen kann. Weitere Bereiche, in denen die Deutsch-Chilenen nach eigenen Angaben in die deutsche Sprache wechseln, werden im folgenden Kapitel in Bezug auf die Sprachdomänen untersucht.

5.3.4 Sprachdomäne

Die Frage, wer wann zu wem in welcher Sprache spricht, wurde von Fishman (1965) ins Zentrum des sprachwissenschaftlichen Interesses gerückt. Dabei stehen die abhängigen Faktoren des Sprachgebrauchs im Mittelpunkt und führen zur Auseinandersetzung mit Domänen und dem Diglossiebegriff. Denn die Sprachverhaltensdomäne ist ein analytisches Instrument für die Erfassung der diglossischen Makrostruktur des gesellschaftlichen Bilinguismus (vgl. Rindler Schjerve 1998: 16). Dabei ergeben sich innerhalb einer Domäne weitere Faktoren, die die Wahl der Sprache beeinflussen, etwa der Gesprächspartner, das Rollenverhältnis, der Ort oder das Thema (vgl. Clyne 1975: 100), was jedoch unter dem Kapitel 5.3.2 und 5.3.3 ausreichend analysiert wurde.
Im Konzept der Domäne wird die Korrelation zwischen Diglossie und CS deutlich, denn „sie definiert sich über die Rollenbeziehung zwischen den Gesprächsteilnehmern, die in domänenspezifischen Situationen typisch sind und die die Codeselektion der Sprecher determinieren“ (Rindler Schjerve 1998: 17).
Die Sprachverwendung, die Gebrauchsbereiche oder Domänen und die Einstellungen zur Sprache können Auskunft über den Spracherhalt geben oder auch begründen, warum eine Sprache von ihren Sprechern zugunsten der Kontaktsprache aufgegeben wird
Als deutschsprachige Domäne kann man für die deutsch-chilenische Sprachgemeinschaft eindeutig das Haus und einige Institutionen (Deutsche Schule, Kirche, Frauenverein, Burschenschaft) ausmachen. Edwards hält fest:

> Specifically, those markers of difference which are visible will tend to disappear […] faster and more completely than those that are intangible, or restricted to limited and private domains. Language, for example, may remain longer in religious and family rituals than in regular communicative use. The more private an ethnic marker is, the more it is exempt from external pressure and the more likely to survive. (1985: 97)

Das entspricht auch meinen Ergebnissen, da die „ethnic markers“ wie Ostern, Weihnachten und die Küche für die Befragten Deutsch-Chilenen besonders mit der deutschen Sprache

verbunden sind und somit auch auf Deutsch bezeichnet werden. Sie beziehen sich auf die Domäne des Hauses. So wurde vor allem früher, aber teilweise auch noch heute in den bilingualen Familien am Esstisch Deutsch gesprochen (F 3P, S. 52, Z. 62 / F 5V, S. 109, Z. 666 f. / F 6J, S. 126, Z. 29). Dazu gehören besonders Ausdrücke wie „Darf ich aufstehen", „darf ich auf die Toilette gehen", „gib mir bitte Butter", und „Brot" (F 6J, S. 126, Z. 24-27 / P 8, S. 300, Z. 47 / PE 4, S. 387, Z. 38). Ebenso Nahrungsmittel und Gerichte wie Kuchen, Apfelstrudel, Mus, Kartoffeln, Rotkohl, Klöße (F 6J, S. 131, Z. 273 / F 8, S. 198, Z. 1014 / P 8, S. 300, Z. 45, 47) werden in der Sprachgruppe der Deutsch-Chilenen bis heute meist auf Deutsch bezeichnet. Nach Aussagen der Interviewten bezieht sich ihr deutscher Sprachgebrauch auf alltägliche Dinge und Haushaltsgegenstände wie etwa „Hausschuhe" und „Schrank" (F 6J, S. 136, Z. 528 / F 8, S. 197, Z. 953 / P 8, S. 300, Z. 47).

Doch am häufigsten erwähnten die von mir Interviewten Worte, die im Kontext des Zubettgehens stehen. So wurde von fast jedem Mitglied der befragten Sprachgemeinschaft der Ausdruck „Gute Nacht" erwähnt (F 2, S. 19, Z. 40 / F 6J, S. 126, Z. 25 / F 8, S. 197, Z. 964, S. 201, Z. 1178 / P 1, S. 221, Z. 223 f. / P 2, S. 238, Z. 257 f. / P 5, S. 283, Z. 962 / P 6, S. 292, Z. 107 / P 7, S. 294, Z. 22 / PE 2, S. 357, Z. 400 / PE 4, S. 387, Z. 40). Aber auch „schlaf wohl" (P 3, S. 244, Z. 185 / P 5, S. 283, Z. 962) und „träum süß" (P 5, S. 283, Z. 962 f.) wird sich in den Familien gegenseitig auf Deutsch gewünscht. Diese ritualisierten Handlungen scheinen sich in der stärker deutschsprachig gefärbten Sozialisation eingeprägt zu haben, so dass sie auch im Erwachsenenalter beibehalten und an die eigenen Kinder weitergegeben werden. Ebenso scheinen sich deutsche Aufforderungen und Befehle wie „Kommt bitte essen", „zu Tisch", „Mittagessen", „Hände waschen", „geh ins Bett", „aufstehen", „Zähne putzen", „Licht aus", „mach die Tür zu" (F 6J, S. 136, Z. 527 / F 8, S. 197, Z. 964 / P 3, S. 244, Z. 147 ff. / P 5, S. 284, Z. 966 f. / PE 2, S. 357, 396 f.) bei den meisten Befragten fest internalisiert zu haben. Durch die Hospitation in den Kindergärten fiel auf, dass auch die Erzieherinnen viele dieser Anweisungen immer wieder gebrauchen, was die Erinnerung dieser Worte prägt und sie somit fest mit der deutschen Sprache verankert (deiktische Funktion).

Da die Domänen Haus und Familie bei den Deutsch-Chilenen häufig deutsch geprägt sind, handelt es sich also auch bei der Erziehung und beim häuslichen Vokabular oft um deutsche Wörter. Auch Begrüßungen gehören dazu, die beim Aufstehen und beim Wiedersehen an die Kinder gerichtet werden:

E: wie hast du geschlafen und ähm wie wars auf der uni doch die sachen schon (P 3, S. 243, Z. 137 ff.)

S: a mi papá le gusta en las mañanas decir con qué quieres el pan para el colegio quieres café
A: todo en alemán
S: todas esas cosas en alemán le gusta (F 2, S. 19, Z. 58-61)

Hieran erkennt man, dass die deutsche Sprache zwar häufig nur in wenigen Sätzen praktiziert wird, der Tag in vielen Fällen aber buchstäblich damit begonnen und beendet wird. Somit werden die meisten Befragten immer wieder an ihre Mitgliedschaft in der deutsch-chilenischen Sprachgemeinschaft erinnert. Die häusliche und familiäre Domäne ist für den deutschen Spracherhalt daher nicht zu unterschätzen. Viele deutschstämmige Eltern zeugten von großer Hartnäckigkeit, wenigstens während der Schulzeit mit den Kindern Deutsch zu sprechen (F 3R, S. 44, Z. 76 f. / F 7, S.149, Z. 423 f., S. 159, Z. 927 f. / PE 1, S. 336, Z. 195 ff., S. 337, Z. 244 f.). Sobald die Kinder jedoch heranwachen oder das Haus verlassen, fällt diese wichtige deutsche Sprachdomäne meist weg (F 3P, S. 55, Z. 216-226 / F 7, S. 152, Z. 594-598 / P 2, S. 234, Z. 56 ff. / PE 1, S. 338, Z. 340 ff.), es sei denn, die deutsche Sprache kann noch im Beruf Anwendung finden (P 2, S. 237, Z. 203, 215 / P 4, S. 256, Z. 226, S. 263, Z. 571).

Die Kirche kann heute noch teilweise als deutsche Domäne gelten, denn für viele evangelische Deutsch-Chilenen ist die Religion unweigerlich mit der deutschen Sprache verbunden:

V: für mich ist religion ist auf deutsch ich kann nicht vater unser auf spanisch sprechen. kommt nicht raus (F 5V, S. 100, Z. 235 f.)

Bei Herrn Bielfeld wurde „vor allem das gebet“ von seinem Vater an ihn auf Deutsch weitergegeben (F 5V, S. 101, Z. 240) und auch Doris Medina hat mit ihrer Familie immer auf Deutsch gebetet (PE 1, S. 338, Z. 334 ff.). Die meisten der Befragten gingen häufig nur dann in den Gottesdienst, wenn er auf Deutsch abgehalten wurde (F 3P, S. 56, Z. 247 f. / P 2, S. 237, Z. 196 / P 5, S. 267, Z. 113-118).

Auch in anderen Institutionen, wie den Frauenvereinen und den Burschenschaften, dominiert die deutsche Sprachpraxis. Den Burschen- und Mädchenschaften kommt dabei

wohl die bedeutendere spracherhaltenden Funktion zu, da sie sich aus jungen Mitgliedern formieren.

In der Domäne „Schule“ sprechen die Kinder zum einen im Deutschunterricht, aber auch mit dem Schulpersonal Deutsch. Dies hängt im Wesentlichen von der Schulgröße und dem gegenwärtigen Direktor ab (vgl. Kap. 4.3.2-4.3.6). Dabei muss festgehalten werden, dass viele Deutsch-Chilenen an Deutschen Schulen oder in deutschen Firmen arbeiten und dort am häufigsten Deutsch sprechen (F 4M, S. 80, Z. 891, S. 91, Z. 1434-1436 / F 3R, S. 45, Z. 114 / F 8, S. 184, Z. 288-297 / P 1, S. 220, Z. 158 ff. / P 2, S. 237, Z. 203, 215 / PE 2, S. 356, Z. 352 f. / PE 4, S. 396, Z. 544 ff., S. 401, Z. 795 ff.). Die Schule stellt somit gleichzeitig einen Ort der Netzwerkverstärkung dar.

Wie aus den CS-Beispielen deutlich wurde, wird die Domäne Universität von meinen Befragten grundsätzlich dem Spanischen zugeordnet, ebenso wie die Arbeitswelt (F 3P, S. 52, Z. 71 f.) und das Schulsystem.

5.3.5 Diglossie

Über die Domänen ist ein schneller Zugriff auf die diglossische Gebrauchsverteilung möglich. Diglossie meint die Funktionsverteilung zwischen Spanisch und Deutsch in verschiedenen Domänen des öffentlichen, halböffentlichen und privaten Lebens der deutschsprachigen Gemeinschaft.
Die eben beschriebene Domänenverteilung und die CS-Phänomene treffen sicher nicht auf alle Angehörigen der Sprachgemeinschaft zu, doch um Diglossiebeschreibung vornehmen zu können, müssen zu einer Gruppe nicht alle Angehörigen der Sprachgemeinschaft gehören (vgl. Kloss 1976: 321). Zumal ich bei meiner Auswahl bewusst solche Deutsch-Chilenen befragt habe, bei denen ein besonders guter Spracherhalt zu verzeichnen war.
Ich hatte durch mein qualitatives Vorgehen die Möglichkeit, mir durch genaues Nachfragen und teilnehmende Beobachtung (besonders während der Interviews) ein besseres Bild über die funktionale Verteilung des deutschen Sprachgebrauchs (vgl. 5.3.3) der deutsch-chilenischen Sprachgemeinschaft zu machen.[90] Die deutschbesetzten Domänen

[90] Oftmals verneinten meine Gesprächspartner zunächst die Frage, ob sie zu Hause noch Deutsch sprächen. Erst durch gezieltes Nachfragen einzelner Wörter, erinnerten sie sich (Beispiel.: P 3, S. 243, Z. 131-149). Des Weiteren werden Deutschkenntnisse von Deutsch-Chilenen oftmals als „Bruchstücke“ abgetan.

beziehen sich, wie bereits erläutert, auf bestimmte Themen (Essen, Weihnachten, Schlafenszeit), Interaktionsteilnehmer (Familie) und Orte (Haus, Schule, Kirche, Burschenschaft, DCB). Aus den meisten deutschstämmigen Vereinen und Clubs ist die deutsche Sprache heute jedoch fast vollständig verdrängt worden. Diese können höchstens noch netzwerkerhaltend fungieren.

Eine stabile funktionale Differenzierung lässt sich nach meiner Untersuchung nicht mehr aufrechterhalten, da die deutsche Sprache immer seltener und von immer weniger Vertretern praktiziert wird. Deshalb wird oftmals gegen die Verwendung des Diglossie-Konzepts in der deutsch-chilenischen Sprachgemeinschaft argumentiert (vgl. Ziebur 1998: 81). Ich würde die Diglossie im vorliegenden Fall nicht unbedingt ablehnen, da zum einen die symbolische Funktion der Sprache im vorliegenden Fall nicht unterschätzt werden sollte und zum anderen die Aussagen der deutsch-chilenischen Sprachgemeinschaft hinsichtlich der Domänenverteilung so stark übereinstimmten, dass von einem gesellschaftlichen Bilingualismus und einer Funktionsverteilung durchaus die Rede sein kann.

5.4 Steuerungsfaktoren für Sprachbewahrung und -umstellung

Anhand des vorangegangenen Kapitels kann festgehalten werden, dass Sprachumstellung in der deutsch-chilenischen Gemeinschaft weit fortgeschritten ist. Der vollständige Sprachverlust ist jedoch noch nicht festzustellen. Als Grund für die Sprachumstellung kann auch in der vorliegenden Sprachkontaktsituation als erstes das soziale Fortkommen der Sprachgemeinschaft genannt werden, wie es in Kapitel 3.1.3 dargestellt wurde. Der Erhalt einer Sprache ist für längere Zeit denkbar und möglich, doch „if pressures are persistent and strong enough, shifts will occur“ (1985: 97). Denn die Sprecher passen sich den kommunikativen Bedürfnissen einer Gesellschaft an.

In funktionell rückläufigen Sprachen wird der „Wechsel in den Praktiken der sprachlichen Primärsozialisation nicht in allen Familien der Sprachgemeinschaft immer gleichzeitig vollzogen“, daher kann er sich „in unterschiedlichen Streuungen bilingualer Kompetenzen niederschlagen“ (Rindler Schjerve 2004: 15). Dadurch ist es auch schwierig, das Ausmaß des Sprachverlusts einer ganzen Sprachgemeinschaft zu diagnostizieren.

Im Folgenden sollen aktuelle Geschehnisse und Faktoren, die im Sprachbewahrungsdiskurs zum Tragen kommen, untersucht werden. Dabei ist

selbstverständlich von unterschiedlichen Kompetenzen der einzelnen Mitglieder der Sprachgemeinschaft auszugehen. So kann heute keinesfalls von einer homogenen deutschsprachigen Nachkommenschaft die Rede sein. Der Spracherhalt und die Sprachumstellung haben mit den geschichtlichen Entwicklungen beider Länder zu tun. In diesem Zusammenhang wird in der Literatur häufig besonders die Nachkriegszeit als Grund für den Bruch in der Sprachweitergabe gesehen. Trotz der sich abzeichnenden generationsweise vollzogenen Sprachumstellung, wirken sich einige Ereignisse der letzten Jahrzehnte auch positiv auf die deutsche Sprachbewahrung aus.

5.4.1 Politische Ereignisse jüngerer Zeit

Ein politisches Ereignis, das Folgen für das Zugehörigkeitsgefühl, aber auch auf Spracherhalt und -verlust gleichzeitig hatte, war die Regierungszeit Salvador Allendes 1970 bis 1973. In dieser Zeit wurde die deutsche Sprache in Chile verpönt: Sie war die Sprache der kapitalistischen, besitzenden deutschstämmigen Bevölkerung. Unternehmer und Landwirte mussten um Enteignung bangen, woraufhin einige Deutsch-Chilenen während der Allende-Zeit das Land verließen (F 7U, S. 146, Z. 253-263) – viele Richtung Deutschland. Gerade in dieser Situation fand eine erneute Rückbesinnung auf Deutschland statt, und viele Eltern beantragten deutsche Pässe für ihre Kinder (vgl. Schobert 1983a: 441). Der Aufenthalt in Deutschland brachte vielen Deutsch-Chilenen erhebliche Vorteile in der Verbesserung ihrer Sprachkompetenz, viele kehrten mit deutschen Ehepartnern zurück und somit kehrte bei einigen auch die deutsche Sprache wieder in die Haushalte ein. Die Anzahl dieser Fälle darf jedoch nicht überschätzt werden. Doch auch wenn es sich um Einzelfälle handelte, trugen diese dennoch zu einem Aufleben der deutschen Sprachpraxis bei, was zeigt, dass politische und soziale Geschehnisse immer auch Auswirkungen auf Sprache haben.

Die vielen politischen Veränderungen, welche die Deutsch-Chilenen im Laufe ihrer Geschichte sowohl auf chilenischer als auch auf deutscher Seite durchlebten, scheinen meiner Meinung nach Einfluss auf ihr Sprachbewusstsein gehabt zu haben. Sie haben ihnen gezeigt, dass es nur von Vorteil sein kann, mehrere Sprachen zu sprechen, Kulturen zu kennen und zwei Pässe zu besitzen (PE 4, S. 399, Z. 683 ff., S. 400, Z. 706-711).

5.4.2 Deutsche Institutionen

Wie bereits aus vorherigen Kapiteln hervorgeht, kommt die größte spracherhaltende Funktion den deutschen Institutionen, allen voran den Deutschen Schulen zu. Das bestätigt auch der aktuelle Kulturreferent der Deutschen Botschaft. Er bezeichnet die DS als „Rückgrat der ganzen deutsch-chilenischen Präsenz“, da es die deutsche Sprache als Umgangssprache kaum noch gäbe. Sie würde „einzig und allein dadurch aufgefangen, dass die Eltern ihre Kinder noch auf die Deutsche Schule schicken. Wenn es das nicht gäbe, wäre es wohl schon vorbei mit der deutschen Sprache“ (E 2, S. 418, Z. 46-50). Dieser Meinung sind auch viele der von mir befragten Deutsch-Chilenen:

V: die schule ist das einzige was das deutschtum noch irgendwie erhält ein bisschen (F 2, S. 26, Z. 389 f.)

V: die zukunft der deutschen sprache wird nur durch die deutschen schulen erhalten bleiben wenn die deutschen schulen wegfallen und sich das noch mehr verliert dann bleibt die sprache auch nicht lang (F 5V, S. 109, Z. 677-680)

A: die zeiten sind anders und deswegen ist die deutsche schule sehr sehr wichtig also äh leider einserseits ist es nicht schön äh aber andererseits muss die deutsche schule nun mit der deutschen sprache sehr sehr streng sein es ist die einzigste möglichkeit. [...] auch von deutschland aus ist es auch sehr wichtig dass deutschland die deutschen schulen weiter unterstützt. alleine hier ist es unmöglich die schulen die müssten noch sehr viel teurer sein und dann wäre es wirklich unmöglich. [...] deswegen ist es für mich also richtig richtig traurig was wird mit gabriele[91] sein? (P 5, S. 280, Z. 808-831)

Auch der Kostenfaktor spielt also beim Spracherhalt eine Rolle, denn wie nicht nur am Beispiel Alexander Starks deutlich wird, ist meist nicht die Kenntnis der deutschen Sprache das entscheidende Kriterium für die Wahl der Schule, sondern vor allem das erhobene Schulgeld (F 4, S. 93, Z. 1562-1568 / P 3, S. 247, Z. 342 f., S. 248, Z. 388 f., S. 250, Z. 454-463 / PE 2, S. 362, Z. 690-693 / vgl. auch Noll 1998: 57 ff.):

A: leider ist es leider ist es auch heutzutage hier eine geldfrage also vielleicht haben viel mehr lust
B: ja ist auch so
A: deutsch weiter zu machen und dies und das und sie könnens nicht äh weil es heutzutage hier auch eine geldfrage ist äh die schule die

[91] Gabriele ist Alexander Starks einjährige Tochter, bei der er fürchtet, sie aufgrund des erhobenen Schulgeldes nicht auf eine DS schicken zu können.

> kostet für alfonso zum beispiel 160000 pesos[92] im monat (-) das ist was hier das ist was hier die uni kostet (P 5, S. 281, Z. 819-826, vgl. 275, Z. 523 ff.)

Doch wie Edwards richtig feststellt, kann Sprache nicht allein durch sprachstützende Maßnahmen erhalten werden.

> There is […] a general inevitability to language shift under certain conditions, and no amount of revivalism or educational support can significantly affect the powerful social currents which produce shift. (1985: 159)

Die Deutschen Schulen reichen also allein nicht aus, um die deutsche Sprache in Chile aufrechtzuerhalten. Die Sprachweitergabe innerhalb der Familien, die Sprachpolitik Chiles, das Bewusstsein für Mehrsprachigkeit und Motivationen im Deutschunterricht zu schaffen sind Faktoren, die dem deutschen Sprachverfall entgegenwirken.

Viele der befragten Deutsch-Chilenen ließen mich wissen, dass die meisten Ibero-Chilenen, die ihre Kinder auf die Deutsche Schule schicken, dies tun, weil es eine gute Schule sei, nicht jedoch der Sprache wegen:

> M: aber heutzutage wie gesagt es gibt sehr viele chilenen die ihre kinder da an deutschen schulen haben weils gute schulen sind und fertig aber die interessieren sich dann für die sprache auch nicht mehr und das ist wiederum schade ich mein (--) ein verlust (PE 3, S. 383, Z. 844-848)

> C: dann gabs sehr wenig auswahl und ich glaube auch deswegen äh sind die schulen heutzutage nicht mehr richtig deutsche schulen weil alle nicht nur wir alle wollten die kinder in den guten schulen schicken und die meisten sind überhaupt nicht an der deutschen sprache interessiert (F 8C, S. 199, Z. 1064-1069)

Die deutsche Sprache werde in Kauf genommen, aber eigentlich würde man seine Kinder *trotz* der Sprache auf die DS schicken. Dies bestätigte mir die Direktorin der DS Valdivia (E 3, S. 420, Z. 39 f.). Auch die Begründungen der Eltern auf den Antragsformularen für die Aufnahme in den deutschen Kindergarten machten deutlich: Infrastruktur und die gute Qualität der Schulausbildung stellten den größten Anreiz für die Anmeldung an der Schule dar. Die gute Ausstattung und der gute Ruf der Deutschen Schulen als Leistungsschulen sind dort ebenso wie an allen anderen DS in Chile ausschlaggebend. Dieses Argument

[92] 1 Euro ≈ 705 Pesos Chilenos, (www.xe.com/ict/, 07.05.2007). 160.000 Pesos Chilenos entsprechen somit etwa 227 Euro.

kommt vor allem im Süden und in den ländlichen Gegenden zum Tragen, in denen die Deutschen Schulen oftmals die einzigen guten Privatschulen der Gegend sind. Man befürchtet hier die von Werner angedeutete Dekorationskultur der Schulen, „in der das Kennwort ‚deutsch' zum bloßen *Epitheton ornans* [schmückendes Beiwort] verdirbt" (1996: 194). Das zieht selbstverständlich eine immer geringere deutsche Sprachpraxis auch innerhalb der Schulen nach sich.

An dieser Stelle sollen aber auch diejenigen Chilenen erwähnt werden, die ohne deutschen Hintergrund aus eigenem Antrieb und Interesse die deutsche Sprache erlernen – sowohl in den DS als auch im Goethe-Institut.[93] Zwar sind dies „weniger vitale Elemente für das Fortleben der Sprache als Muttersprache" (Kusterer 1990: 6), doch führen sie zu einer ansteigenden Zahl von Personen, die die Sprache kennen und mögen und tragen somit zum Erhalt der deutschen Sprache in Chile bei. Laut DCB nehmen an dem von ihm organisierten Schüleraustausch in der großen Mehrzahl Schüler ohne deutschen Hintergrund teil.[94]

Spracherhaltend sind die Deutschen Schulen vor allem auch deswegen, weil dadurch Kontakte zu Deutschen entstehen, die nur zeitweise in Chile leben, zum Beispiel deutsche Lehrer mit begrenzten Verträgen. Sie bieten den Deutsch-Chilenen weitere Möglichkeiten, die deutsche Sprache zu praktizieren. Meine Gesprächspartner erwähnten oftmals gerade diese Personengruppe, mit der sie die deutsche Sprache üben, wiederentdecken (F 2M, S. 36, Z. 917-923) oder perfektionieren (F 7, S. 151, Z. 503-507, S. 155, Z. 709-723) konnten.

Die sukzessiven Schließungen der Deutschen Schulen, wie sie in Chile in den letzten Jahrzehnten stattfanden, führen zu weiteren Eingrenzungen der Sprachverbreitung.[95] Dabei dienen die Schulen nicht nur der Sprachbewahrung sondern gleichsam einer Netzwerkbindung, da man hier immer wieder mit „seines gleichen" interagieren und sich so in die Gruppe integrieren kann.

Die Institution Kirche stellt eine weitere sprachbewahrende Domäne dar. Doch schon seit 1963 ist die Kirche in Chile weitgehend zweisprachig (vgl. Ilg 1982: 46). Heute stellen

[93] Zur Situation des Deutschen als Fremdsprache in Chile, siehe Noll 1998.

[94] Es handelt sich um einen Schüleraustausch nach Deutschland von Deutschen Schulen, die selbst keinen Austausch organisieren, da sie zu klein sind oder nicht über die finanziellen Mittel verfügen.

[95] 1982 gab es noch 31 Deutsche Schulen (Ilg 1982: 52), 1989 spricht man dann schon von lediglich 26 Deutschen Schulen (Born / Dickgießer 1989: 71), 1998 ist nur noch von 24 Schulen die Rede (Ziebur 1998: 42), heute belaufen sich die Zahlen auf 23 Deutsche Schulen in Chile (www.santiago.diplo.de/, 07.05.2007). Was die Zukunft bringt, bleibt abzuwarten, doch weitere Schließungen sind wohl kaum zu umgehen (vgl. Fußnote in Anhang A, 7.4). Dies lässt die Einschätzung der deutsch-chilenischen Sprecher über die Zukunft der deutschen Sprache in Chile auch so negativ ausfallen.

deutschsprachige Gottesdienste eher eine Seltenheit dar[96], in der Regel wird in den lutherischen Kirchen der Gottesdienst höchstens noch einmal im Monat auf Deutsch gehalten.

Erwähnung sollten an dieser Stelle die Burschenschaften als spracherhaltende Institutionen finden. Sie sind die einzige Einrichtung, in der heute noch das Sprachdiplom Voraussetzung für die Aufnahme ist und die deutsche Sprache aktiv gepflegt wird. Sie vergeben auch Stipendien für einen einjährigen Aufenthalt in Deutschland. Wie förderlich diese Institution zur Förderung der deutschen Sprache beitragen kann, kann an Pedro Neumann exemplifiziert werden. Dieser spricht heute so flüssig deutsch, dass er sogar seine Kinder auf Deutsch erzieht, obwohl er selbst Spanisch als seine Muttersprache bezeichnet, da er im Elternhaus nie Deutsch gesprochen oder gehört hat (PE 4, S. 386, Z. 21, 28 f., S.389, Z. 171):

P: nach der schule hab ich sehr viel mit deutsch zu tun gehabt über die burschenschaft
B: ah du warst in der burschenschaft
P: das war ein vorteil ein sehr großer vorteil (PE 4, S. 387, Z. 58-62)
P: ich gehöre zur burschenschaft araucania und ich hab mich immer sehr für deutschland interessiert und so hab ich auch meine sprache dann verbessert also richtig verbessert weil nach der schule konnte ich ganz wenig deutsch also das ist noch mal ein problem also zu hause wurde nicht gesprochen die eltern sagten damals ja die sollen lieber in der schule lernen aber das niveau der schule wir haben das auch das das das niveau der schule war sehr schlecht ja (PE 4, S. 387, Z. 71-79)

Zählt man die deutsch-chilenischen Institutionen des vom DCB herausgebrachten Buches *Instituciones chileno-alemanas, alemanas, suizas y austríacas en Chile* so kommt man auf über 100 Vereine, Einrichtungen oder Organisationen, die deutsche bzw. deutsch-chilenische Kultur vermitteln oder einen Treffpunkt von Deutsch-Chilenen darstellen (vgl. Anhang A, 7.8). Deutsche Institutionen, wie das Goethe-Institut oder die Deutsche Botschaft, die ja auch deutsche Kultur und Sprache vermitteln, sind dabei noch nicht eingerechnet.

Viele dieser Institutionen sind auf Initiative des DCB entstanden. Als wichtigste kann vielleicht das Lehrerbildungsinstitut (vgl. 4.3.3) genannt werden. Außerdem beherbergt der DCB das Emilio-Held Winkler Archiv, ein Archiv zur deutschen Einwanderung in Chile, in dem ich den Großteil meiner theoretischen Recherchen durchführte, und bringt jeden

[96] Inzwischen „hat auch die evangelische Kirche eine verstärkte Missionstätigkeit aufgenommen, die sich besonders an nichtdeutsche Seelen wendet“ und somit „ging diesen Kolonisten ein Hautpfeiler zur Erhaltung ihrer Sprache verloren“ (Ilg 1982: 45).

Freitag die deutschsprachige Zeitung *Condor*[97] heraus. Überdies organisiert der DCB einen Schüleraustausch nach Deutschland, an dem nach eigenen Angaben 2006 rund 180 Schüler teilnahmen.

Es wird deutlich, dass die deutsch-chilenischen Institutionen maßgeblich für die Verbreitung und den Erhalt der deutschen Sprache und Kultur in Chile verantwortlich sind. Vor allem die Förderung von Stipendien für den Besuch deutschsprachiger Länder spielt dabei eine wichtige Rolle. Der Austausch und die so geknüpften Kontakte sorgen für ein reales Interesse der (deutsch-)chilenischen Jugend für Land und Sprache und zieht unweigerlich einer Verbesserung der Sprachkompetenz mit sich, wie mir viele Schüler, Lehrer und Burschenschaftler bestätigten.
Dabei kommt der Aufrechterhaltung der Institutionen die meist gute ökonomische Situation der Deutschstämmigen zu Gute, die durch gelegentliche Spenden die Institutionen unterstützen können (vgl. auch E 2, S. 418, Z. 97-101).

5.4.3 Peergroup

Hohe Bedeutung in Hinblick auf die Sprachpraxis und -bewahrung kommt der Peergroup zu. Die meisten Befragten der Elterngeneration hatten einen gemischten Freundeskreis, der sich aus Deutsch-Chilenen und Chilenen zusammensetzte, doch meistens wird auch mit deutschstämmigen Freunden auf Spanisch gesprochen (F 4, S. 65, Z. 112-115 / F 6J, S. 130, Z. 192 f. / F 8, S. 204, Z. 1325-1337). Eher seltener werden beide Sprachen (PE 3, S. 382, Z. 765 f.) oder nur Deutsch (F 5V, S. 104, Z. 422-427) gesprochen. Hinzu kommt, dass häufig ein Anwesender nicht deutschsprachig ist, sei es das Dienstmädchen (PE 1, S. 333, Z. 60 f.), Freunde (F 3R, S. 44, Z. 46-49, S. 45, Z. 121 f. / PE 1, S. 333, Z. 62 f., S. 336, Z. 217 f.) oder der Ehepartner (PE 1, S. 333, Z. 77 f. / PE 3, S. 383, Z. 851-855) und somit schon aus diesem Grund Spanisch gesprochen wird. Von den meisten Befragten wird es als sehr unhöflich empfunden, Deutsch zu sprechen, wenn das Umfeld nur Spanisch beherrscht (F 4M, S. 88, Z. 1308-1314 / F 7, S. 167, Z. 1349 ff. / PE 2, S. 353, Z. 210-213 / PE 3, S. 383, Z. 856 ff.). Hieran zeigt sich erneut, dass von einer Sprachgemeinschaft die

[97] Einzige noch existierende deutschsprachige Wochenzeitung in Chile, die neben Reportagen und Informationen aus Chile und den deutschsprachigen Ländern Europas“ auch „Nachrichten aus der deutsch-chilenischen Gemeinschaft, Interviews, Porträts und Beiträge über die Geschichte der Deutschen in Chile“ enthält. Der Condor wurde 1938 gegründet und wird heute in einer Auflage von 6.000 Exemplaren pro Woche vom DCB herausgegeben (www.condor.cl/quienesomos.html, 07.05.2007).

Rede sein kann, da über ein „gemeinsames System von kommunikativen Normen- und Wissensbeständen verfügt“ wird, „das die Mitglieder der Gemeinschaft dazu befähigt, sich in konkreten Situationen kommunikativ korrekt und angemessen zu verhalten“ (nach Rindler Schjerve 1998: 20).[98]

Die Befragten der Kindergeneration hatten hauptsächlich chilenische Freunde (F 1K, S. 14, Z. 54 / F 3P, S. 53, Z. 95 / PE 2, S. 357, Z. 406 ff.) und sprachen auch mit Schulfreunden der DS nur auf Spanisch (F 3P, S. 52, Z. 80 ff.).

Folgerichtig stellt die Deutsch-Chilenin Ulrike Wagner fest:

> U: kinder wollen das nicht. kinder wollen das was alle anderen kinder [...] auch sind und machen also unsere tochter die hat also von uns nur deutsch gehört wie sie geboren wurde und bis sie drei jahre alt war NUr aber wie sie dann gesprochen hat wollte hat sie dann doch gemischt weil sie unbedingt das reden wollte was die kinder auf dem land geredet haben [...] und die hörte die anderen kinder und dann wollte sie natürlich nur spanisch sprechen was ja normal ist (F 7U, S. 145, Z. 399-409)

5.4.4 Mischehen

Der Jahrzehnte andauernden spracherhaltenden Endogamie wurde zu Beginn des letzten Jahrhunderts durch die Öffnung der Verkehrswege Einhalt geboten. Auch Mischehen zwischen Katholiken und Protestanten waren nunmehr durch die Minderung religiösen Eifers üblich geworden, was einen zunehmenden Gebrauch des Spanischen mit sich brachte. Dabei berichtet die Elterngeneration von einer endogamen Heiratsordnung bis in die späten vierziger Jahre (F 8, S. 208, Z. 1527-1538 / PE 1, S. 345, Z. 660-666) oder noch später (P 1, S. 227, Z. 518-525 / PE 2, S. 356, Z. 379 ff.). Lediglich Jennifer Steinmetz berichtet, dass viele ihrer Freunde ebenfalls noch mit Deutsch-Chilenen verheiratet seien (F 6J, S. 138, Z. 616-620) und macht eine weitere interessante Feststellung:

> J: pero por ejemplo a mi compañera cuando llegó con un pololo español le dijeron no lo recibimos en la casa o sea como perduró eso acá y piensa tú que nosotros nos íbamos a estudiar a santiago donde hay tan poquitos alemanes pero qué lo que pasaba? íbamos a la MÄDchenschaft yo estuve dos años en la MÄDchenschaft
> B: ja?
> J: entonces nos juntabámos con los de la BURschenschaft entonces de alguna forma trataban de que la cosa siga
> B: mhm ja

[98] „A speech community is one all of whose members share at least a single speech variety and the norms for its appropiate use“ (Fishman 1971: 232).

J: cerrada (F 6J, S. 138, Z. 623-633)

Jennifer selbst zeigte ein sehr hohes ethnisches Bewusstsein und ist selbst mit einem Syrer verheiratet.
In der Regel sind Mischehen ein häufiger Grund dafür, weshalb die deutsche Sprachpraxis in den Familien nachlässt, was auch viele meiner Probanden bestätigten:

D: eigentlich mit meinem bruder sprechen wir heutzutage und mit meinen schwestern wenn wir uns sehen so eigentlich spanisch weil unsere ehemänner ehefrauen eigentlich kein deutsch sprechen (PE 1, S. 333,Z. 75-78)

E: es ist meistens so dass ein teil ist deutschchilene und das andere ist chilene ich hab nur eine freundin die hat einen deutschchilenen auch geheiratet sie ist auch deutschchilenin und sie sprechen untereinander deutsch und dann sprechen die kinder auch deutsch aber die anderen (-) weil der eine eine teil kein deutsch spricht (P 3,S. 244, Z. 191-196)

S: und heutzutage ich hab keinen deutschen geheiratet mein bruder auch nicht meine vettern cousinen auch nicht von meinen ganzen vettern und cousinen nur eine hat die kinder in der deutschen schule und das macht natürlich viel aus (P 1, S. 227, Z. 525-530)

Wenn ich in der Elterngeneration nach den Partnern der Kinder fragte, wurde mir stets zu verstehen gegeben, dass die Herkunft dieser keine Rolle spiele. Viel wichtiger seien die inneren Werte, was auch bei der eigenen Partnerwahl schon im Mittelpunkt gestanden hätte (F 6J, S. 139, Z. 675-678 / F 7U, S. 167, Z. 1371-1375 / F 8, S. 208, Z. 1564 ff.). Endogamie ist somit im deutsch-chilenischen Kontext kein wichtiger „Gradmesser für das ethnische Bewusstsein einer Gruppe“ mehr (Kusterer 1990: 16).

Dabei können Mischehen sich auch positiv auf den Spracherhalt auswirken. Von den 16 verheirateten Interviewpartnern war genau die Hälfte mit deutschstämmigen Partnern verheiratet. Von denjenigen, die mit Chilenen verheiratet waren, haben vier der Partner sogar Deutsch erlernt und waren auch sehr daran interessiert, dass die Kinder Deutsch erlernten (P 2, S. 236, Z. 154 f. / P 3, S. 243, Z. 102 f. / P 4, S. 254, Z. 100 ff., 109-112, S. 262, Z. 513 ff. / PE 2, S. 353, Z. 223 / PE 4, S. 399, Z. 666).

P: weißt du eine wichtige sache bevor ich das vergesse ich glaube dass wenn nur ein teil deutsch ist oder spricht da spielt natürlich eine wichtige rolle ob die frau oder der mann auch da mitmacht mitmacht meine mutter ist sehr deutschfreundlich meine frau auch da siehst du

> sie hat überhaupt kein problem gehabt hamwa gesagt deutsche schule natürlich (PE 4, S. 400, Z. 728-734)

Dabei hat sich in dieser Generation nicht nur die Ansicht zur endogamen Heiratsordnung geändert, viele weitere gesellschaftliche Veränderungen und Einstellungen kamen in den letzten Jahrzehnten zum Tragen und wirkten sich auf die Sprachpraxis der Chilenen deutscher Abstammung aus.

5.4.5 Sozialer Wandel

Auch Einflüsse der weniger autoritären Erziehung spielen beim Verlust der deutschen Sprache eine Rolle, denn schließlich wurden viele Mitglieder der EG früher von ihren Eltern gezwungen, zu Hause Deutsch zu sprechen. So erinnerten sich viele meiner Interviewpartner:

> M: zu hause mussten wir in meiner familie mussten wir nur deutsch sprechen (F 2, S. 30, Z. 585 f.)

> R: ich hätte mich nie gewagt meinen vater auf spanisch anzusprechen (PE 2, S. 350, Z. 82 f.)

> U: also mir wärs im leben nicht eingefallen mit meinem vater spanisch zu sprechen nicht wahr ich glaube ich habe noch nie mit ein wort auf spanisch gesprochen (F 7U, S. 167, Z. 1328-1330)

Es war also eine Respektfrage, die Eltern und insbesondere den Vater auf Deutsch anzusprechen.
Heute steht bei den meisten Eltern hingegen die Familienharmonie und -kommunikation im Vordergrund, wie die im Folgenden zitierte Ulrike Wagner deutlich macht. Sie ist auch davon überzeugt, dass der Zwang, eine bestimmte Sprache mit den Eltern zu sprechen, die Beziehung zum Kind stören kann:

> U: aber das ist dann nicht mehr so leicht zu kontrollieren wenn die kinder das dann nicht mehr wollen weißt du? und da ist mir die beziehung vater kind oder mutter kind VIEL VIEL wichtiger als sprache also ich hab dann sehr viel deutsch gesprochen und sie antworteten einfach auf spanisch und ich hab dann auch nichts dagegen gemacht weißt du (F 7U, S. 149, Z. 427-433, vgl. auch S. 150, Z. 487-492)

Häufig klingt bei meinen Probanden jedoch durchaus selbstanklägerische Kritik an: Faulheit und die eigene Bequemlichkeit hätten zur Sprachumstellung innerhalb der eigenen Familie geführt. Wie viel einfacher sei es doch auf Spanisch zu sprechen, da sich die deutsche Grammatik, Rechtschreibung und Aussprache für die chilenischen Kinder, die so selten mit der deutschen Sprache in Kontakt kommen und somit auch geringe Verwendungsmöglichkeiten haben, viel schwieriger gestalte.

Förderlich für die deutsche Sprachbewahrung in der Elterngeneration ist nach meinen Untersuchungen ihre positive Spracheinstellung gegenüber dem Deutschen. Die subjektive Bewertung der Elterngeneration zeigt ein hohes Maß an Sprachloyalität und Affektion zur deutschen Sprache. Somit spielt auch die bewusste Entscheidung für die deutsche Sprache eine wichtige Rolle, wie an Familie Korte Wagner deutlich wird:

G: schließlich ist es eine entscheidungssache ich auch hatte wohl schon deutsch in der schule und so weiter aber ich hätte durchaus hätte ich nach dem cuarto medio[99] sagen können weißt du deutsch (--)
B: adé
G: adé genau. aber was ich gemacht hab erstmal erstmal diesen kontakt mit deutschen weiterzuhaben zu pflegen deutsch weiter deutsch gelesen bis heute les ich weiterhin ein buch deutsch und ein buch spanisch und äh das hält dann die sprache. das ist ne entscheidungssache ich will oder ich will nicht
B: ja
G: ich will ich möchte eben halt (F 7G, S. 156, Z. 789-802, vgl. auch S. 166, Z. 1321-1324)

Trotz der oftmals uninteressiert erscheinenden Kindergeneration an ihren Vorfahren ist anzunehmen, dass sie im fortgeschrittenen Alter, spätestens wenn sie selbst Kinder bekommen und darüber entscheiden, welche Erziehung, Werte und Traditionen sie weitergeben wollen, sich auf ihre Wurzeln zurückbesinnen und die tradierten Werte eine größere Wichtigkeit für sie erhalten. Dies zeigte sich an den Jugendlichen, die die Schule schon verlassen haben. Einige Aussagen meiner Probanden bestätigten, dass kurz nach der Deutschen Schule eine latente Phase festzustellen war, die sich durch genervt sein oder mangelndem Interesse an der deutschen Sprache äußerte, sich aber nach einer Zeit änderte (F 7, S. 165, Z. 1260-1266 / P 4, S. 263, Z. 604-609, S. 264, Z. 637 ff. / PE 1, S. 338, Z. 301-312 / PE 4, S. 389, Z. 149-156).
Im Zusammenhang mit der Erziehung und der Familiensprache wurden oftmals auch die Dienst- bzw. Kindermädchen (*nanas*) erwähnt, die kein Deutsch sprechen. Da heute häufig

[99] Cuarto Medio = 12. Klasse (Abschlussklasse).

beide Elternteile arbeiten, verbringen die Kinder viel Zeit mit den chilenischen Dienstmädchen.[100]

S: aber wenn der vater und die mutter arbeiten beide da sind die kinder auch alleine mit dem dienstmädchen (F 4S, S. 71, Z. 422 f.)

U: und dann kam auch ein mädel ins haus was mir geholfen hat ein paar stunden weil ich schon vom zweiten baby schwanger war das mädchen hat mit unserem kind spanisch gesprochen. (F 7U, S. 149, Z. 409-412)

Durch die Präsenz der *nanas* fühlen sich die meisten Befragten außerdem verpflichtet, im Haus Spanisch zu sprechen, damit diese sich nicht ausgeschlossen fühlen.
Simone Mack fasst die am häufigsten genannten Gründe einer dominanten spanischen Sprachpraxis innerhalb der Familie zusammen:

S: erstens ich hab ich bin es nicht gewohnt den ganzen tag deutsch zu sprechen zweitens mein mann spricht kein deutsch dienstmädchen spricht kein deutsch und dann ist es blöd wenn ich mit dem kind nur deutsch spreche was ich hätte machen können aber kein mensch versteht das (P 1, S. 221, Z. 194-199)

Doch der Wandel des Alltags kann auch positive Auswirkungen auf den Deutscherhalt haben. So ist es heutzutage etwa viel einfacher, zu reisen und die Möglichkeiten der globalisierten Welt wahrzunehmen:

P: internet ich meine man hatte ja einen condor eine deutsche zeitung wo man so ein paar sachen lesen konnte heutzutage kann man alles zeitungen im web lesen nicht wahr das ist eine sache. die deutsche welle war sehr schlecht aber das spielt keine rolle weil ein paar in ein paar jahren haben wir alle über internet richtig alle deutsche kanäle bei uns zu hause dann werden wir vielleicht viel mehr fernseh gucken verstehst du also ich meine die chancen. und dann meine vorfahren sind nie in deutschland gewesen also das war teuer und das war sehr kompliziert heutzutage kann man ja sehr oft hin also nach deutschland und wir haben auch sehr viel besuch aus deutschland ne also dieser austausch is ja [...] massiv nicht wahr und auch maßgebend für die für die für die sprache (PE 4, S. 404, Z. 932-947)

[100] Eine Erzieherin berichtete mir von ihren Problemen, den Kindern überhaupt erstmal die spanische Sprache richtig beizubringen, da die Kinder meist Spanisch von den *nanas* lernten, die ihrerseits sehr nachlässig mit der Aussprache umgingen. Sie erklärte es mir anhand eines Beispiels: Die Kinder können das „f“ nicht richtig aussprechen. Anstatt *fuego* sagen sie *juego*, wie sie es von ihren *nanas* hören. Das heißt abgesehen von Deutsch müssen die Erzieher den Kindern häufig grundsätzlich das Sprechen beibringen. Dies könne aber auch durch die deutsche Sprache gut vermittelt werden. So gab mir die gleiche Erzieherin das Beispiel des Wortes *Heft*, an dem sie die Aussprache des Buchstabens „f“ gut vermitteln könnte. Es werden die letzten Buchstaben „-ft“ stark betont, um deutlich das Gespür für jeden einzelnen Buchstaben zu bekommen. Das ist ein schönes Beispiel dafür, wie man beim bilingualen Spracherwerb Vorteile für beide Sprachen erzielen kann.

Auch trägt etwa der Schüleraustausch wesentlich zum Spracherhalt und zur Motivation der Jugend bei. Die Kinder merken durch den direkten Kontakt zu Deutschland, „dass es nicht nur eine sprache ist“ (P 9, S. 327, Z. 812), sondern dass man sich damit auch in einem anderen Land zurechtfinden kann. Der Austausch stellt somit oftmals die einzige Möglichkeit dar, die deutsche Sprache aktiv anwenden zu können:

> E: die möglichkeit MEIne kinder (.) dass sie irgendwie konTAKT mit leuten die deutsch sprechen? (-) wenns diesen schüleraustausch nicht gibt überHAUPT keine (.) also ich kann sie auch nicht priVAT schicken (P 3, S. 250, Z. 460-463)

5.4.6 Stadt und Land

Während mir häufig von Probanden der Zentralregion mitgeteilt wurde, dass sich das Deutsche im Süden noch besser erhalten hätte, habe ich das Gegenteil feststellen müssen. Zu Beginn der Einwanderung war es durchaus so, dass sich die in den städtischen Zentren Niedergelassenen schneller sprachlich assimilierten als die in den ländlichen Gegenden, die abgeschottet und isolierter wohnten. Doch die besseren Arbeits- bzw. Verdienst- und Studienmöglichkeiten in Santiago veranlassen die jungen Deutschstämmigen, den ländlichen Süden zu verlassen und nach Santiago oder in die Zentralregion zu ziehen. Pedro Neumann, in Osorno aufgewachsen und heute in Santiago lebend, erläutert:

> P: das ist eine sehr hochnäsige erklärung also ich bitte das ist eine sehr hochnäsige erklärung aber die besten universitäten sind in santiago also die auslese aus dem süden kommt hier her zum studieren und die meisten bleiben hier. noch mal also ich meine und ich würde das heutzutage ist santiago maßgebend als also für die erhaltung der sprache also die burschenschaften die deutschen schulen sowieso (PE 4, S. 391, Z. 244-251)

In Santiago ergab sich für mich ein lebendiger, aktiver Austausch mit Deutschen und Deutschland, der durch den Zuzug von Deutschstämmigen aus dem Süden noch ergänzt wurde. So konnte ich die Theorie, dass die deutsche Sprache in Südchile angeblich besser erhalten sei, nicht bestätigen. Die Sprachkompetenz in der Stadt und auf dem Land ähnelte sich hingegen sehr. Selbst das südlich gelegene Osorno, das als sehr traditionsreiche Stadt gilt, überraschte durch relativ geringe Sprachkompetenz in der Kindergeneration. Das könnte zum Teil auch daran liegen, dass die Deutschen Schulen in Osorno und Frutillar keine Schulbeihilfe mehr erhalten (vgl. Anhang A, 7.4).

Die deutsch-chilenische Sprachgemeinschaft zeichnet sich durch ein relativ offenes Netzwerk aus, denn die soziale Mobilität ihrer Mitglieder ist hoch, „der normative Druck zum Gebrauch der Ethnosprache hingegen gering, was die Tendenz zum Sprachenwechsel zugunsten der sozial dominanten Sprache erhöht“ (Rindler Schjerve 1998: 21).

5.4.7 Rollenverteilung

Im Unterschied zwischen Mann und Frau kann keinem Geschlecht eine spracherhaltendere Rolle als dem anderen zugewiesen werden. Zwar war die Frau nach Blancpain wichtig bei der „conservation de la langue et des mœurs allemandes“[101] (1974: 360) und auch die Studie von Grandjot / Schmidt aus den 60er Jahren bestätigt die Bewahrung der deutschen Sitten und Sprache durch den Beitrag der Frauen (1960: 30). Heute sind die meisten Frauen jedoch auch in Chile häufig ins Berufsleben eingebunden:

A: die mutter ist hier also deswegen heißt es muttersprache die mutter ist sehr sehr wichtig und äh die mutter die arbeitet heutzutage außerhalb des hauses äh nicht nur in dem haus und deswegen ist es auch für die mutter sehr schwer ähm die zeiten sind anders (P 5, S. 280, Z. 804-808)

P: ich meine das ist ungefähr die mutter ist zu hause
B: ja
P: und der mann arbeitet und kommt ab und zu nach hause das gibt es nicht mehr. das ist unmöglich ich meine nicht nur weil das ist moderner heute ist anders geworden ist sondern weil das ist auch nicht richtig ist ich meine was soll das (PE 4, S. 405, Z. 970-977)

Trotzdem sind die Frauen auch nach meiner Untersuchung häufig immer noch diejenigen, die das Haus dekorieren, das Essen kochen oder zumindest ihren Dienstmädchen die entsprechenden Anweisungen geben. Das heißt, sie pflegen die Tradition durch kulinarische und festliche Bräuche, auch das „Tischdecken“ gehört dazu.
Auch die Männer sind meist stolz auf ihre Herkunft und versuchen, verschiedene Traditionen aufrecht zu erhalten. Sie tun dies hauptsächlich durch das Singen deutscher Weihnachtslieder und das Verstecken von Eiern an Ostern. Dazu gehört auch, dass sie diese Traditionen ihren nicht-deutschstämmigen Frauen „beibringen“ oder gemeinsam mit der deutschstämmigen Familie feiern. Die chilenischen Ehefrauen scheinen dies in den

[101] „Elle apprend à l’enfant à voir le monde en Allemand [...]. Les contes, les chants et les jeux [...] c’est elle qui les lui a appris, comme il tient d’elle aussi les vertus de travail, de discipline et de ponctualité qu’on prête d’autant plus volontiers aux Allemands que les Chiliens ne le pratiquent guère.“ (Blancpain 1974: 360 f.).

meisten Fällen auch anzunehmen, vor allem, wenn die gemeinsamen Kinder eine Deutsche Schule besuchen, in der diese Traditionen sowieso gewahrt werden.
Viele deutsch-chilenische Frauen wählen den Beruf der Deutschlehrerin oder der Erzieherin an einer Deutschen Schule. So bleibt die deutsche Sprache automatisch im täglichen Gebrauch und wird in der Familie eher eingesetzt. Männliche deutschstämmige Lehrer lehren nur selten Deutsch. Sie sind vielmehr in den Vorständen der deutschen Institutionen aktiv, sowie Mitglieder bei Feuerwehr, im Sport- oder im Deutschen Verein.

5.4.8 Mehrsprachigkeit in Chile

Nicht nur die Mehrsprachigkeit innerhalb der deutsch-chilenischen Bevölkerung ist von Bedeutung für den deutschen Spracherhalt. Auch die Frage, wie der chilenische Staat mit Mehrsprachigkeit umgeht, ist wichtig. Ohne auf Sprachpolitik ausführlich eingehen zu wollen, sollte zumindest ein wichtiger Punkt Erwähnung finden. Die seit 1996 neu eingeführten Lehrpläne sehen nur noch *eine* obligatorische Fremdsprache vor, und zwar Englisch (vgl. Noll 1998: 54 ff., vgl. auch Ministerio de Educación 2002). Diese Tatsache betonte vor allem der Kulturreferent der Deutschen Botschaft, da dies seiner Ansicht nach dazu führe, dass sich die Schüler bzw. Eltern bei der Wahl der Fremdsprachen fast nur noch auf Englisch konzentrierten. Insgesamt äußerte er sich kritisch gegenüber des Umgangs Chiles mit dem Thema Mehrsprachigkeit. Denn in der PSU (*Prueba de Selección Universitaria*), der Hochschulzugangsberechtigung, werde nicht einmal Englisch abgefragt, womit Englischkenntnisse keine Zulassungsvoraussetzung für Hochschulen sind. Deutschland leiste seiner Ansicht nach sehr viel für den deutschen Spracherhalt in Chile in Form von Schulbeihilfe, doch seitens Chiles müsse mehr getan werden (E 2, S. 417, Z. 25-29).

Eine weitere Schwierigkeit für die Vermittlung des Deutschen stellt der wohl allgemeine Vorzug des Englischen dar. In Chile wird man heute überall mit Englisch konfrontiert, im Fernsehen, in der Musik und – und das gilt vor allem für Jungs – am Computer:

> R: meine kinder können mehr englisch als deutsch [...] das ist wohl weil er so viel am computer sitzt (PE 2, S. 357, Z. 408-415)

J: ponte el marco ha tenido menos años de inglés que de alemán y sin embargo yo lo escucho a marco en inglés y se maneja mejor en inglés que en alemán (F 6J, S. 130, Z. 206-209)

Die Jugend sieht mehr Nutzen in der englischen Sprache und auch die Grammatikregeln sind einfacher, ohne dass sie vielleicht wissen, dass dies aus der zuvor erlernten deutschen Sprache resultiert. Dabei sollten vor allem hier den deutschlernenden Schülern die Vorteile der Transferleistungen verdeutlicht werden und somit Motivationen geschaffen werden.
Dass Englisch in der KG sehr präsent ist, wurde auch daran deutlich, dass die daraus befragten Mitglieder während der Interviews des Öfteren ins Englische verfielen (F 6M, S. 121, Z. 357 / P 8, S. 307, Z. 408, 442).

Bei vielen gibt es aber auch die Einsicht, dass die deutsche Sprache heute durchaus ihre „Berechtigung“ hat. Denn wenn die Rechtfertigung des Erlernens der deutschen Sprache heute in der Kindergeneration nicht mehr über die Tradition oder Vorfahren geht, dann begründet sie es über die Wichtigkeit von Kenntnissen einer weiteren Fremdsprache in der heutigen globalen Welt. So erkennen viele aus der Kindergeneration die Vorteile, eine weitere Sprache zu können (F 1K, S. 16, Z. 167 ff. / P 7, S. 296, Z. 133). So auch der 15-jährige Marco:

M: vielleicht wenn ich in der zukunft werde ich (-) deutsch kann mir helfen (F 6M, S. 121, Z. 359 f.)
M: ich glaub dass viele leute englisch sprechen und nicht viel deutsch (F 6M, S. 122, Z. 400 f.)

Auch eine deutsch-chilenische Studentin bevorzugt zwar die englische Sprache, hat aber gemerkt, wie wichtig es ist, eine weitere Sprache zu beherrschen:

S: o sea a mí el alemán no es mi idioma favorito pero estando allá uno se da cuenta que teniendo otro idioma tiene una puerta más abierta o sea es bueno saber otro idioma (F 2S, S. 28, Z. 520 ff.)

So ist das Erlernen des Deutschen für die Kindergeneration oftmals ein pragmatischer Grund, wie eine befragte Mutter von zwei Kindern weiß:

R: sie sehen es beide als ne inversión wie sagt man das als
B: ja investition
R: ja als kapital
B: genau
R: devisen sind das hehe (PE 2, S. 357, Z. 445-450)

Dieser Ansicht sind viele aus der Elterngeneration (F 3R, S. 45, Z. 112 / F 6J, S. 135, Z. 475-482 / P 1, S. 221, Z. 229-238). Die deutsche Sprache wird also als „linguistisches Kapital“ (Hofmann et al. 2003: 13) wahrgenommen.[102] Der hohe Marktwert (vgl. auch Erfurt et al. 2003: 254, Hofmann et al. 2003: 13) der deutschen Sprache wirkt somit spracherhaltend.

Auch wenn viele meiner Probanden der Kindergeneration die deutsche Sprache nach eigenen Angaben mögen (F 1K, S. 17, Z. 225 / F 6M, S. 121, Z. 352 / P 8, S. 299, Z. 33, S. 300, Z. 80-83), so ist trotzdem generell an deren Motivation und Einstellung zu appellieren. Die fehlende Motivation, Deutsch zu lernen, ist das größte Hindernis der deutsch-chilenischen Schüler. Sie empfinden den Unterricht oftmals als langweilig und sehen nicht den Nutzen, den ihnen die deutsche Sprache in einem Land wie Chile bringen kann. Vor allem Mütter stellten dies mit Bedauern fest und kritisierten die Lehrmethoden an den DS (F 3R, S. 45, Z. 92 f., S. 50, Z. 357-362, Z. 370 ff. / F 4, S. 70, Z. 342-346 / F 6J, S. 140, Z. 710-720):

J: yo no puedo creer por ejemplo que no estén viendo películas para niños que no estén utilizando nosotros usábamos cualquier cantidad laboratorio äh que escuchábamos conversaciones que teníamos que contestar yo nunca escucho que los chicos hagan eso o sea yo de repente veo por ejemplo yo les he arrendado aquí hay películas les he arrendado pero los cabros no entienden NAda entnoces por qué? por qué no se los empiezan a dar desde chicos (F 6J, S. 139, Z. 691-699)

C: es gibt doch ein problem ich weiß nicht mit der deutschen sprache wie die das lehren. (.) da machen die (.) da ist was falsch. (---) ich weiß ich bin kein pädagoge aber ich da ist was falsch. die kriegen das nicht hin. ich weiß nicht ist die sprache zu schwer okay aber da müssen muss es ein system geben (F 8C, S. 199, Z. 1084-1090)

Des Weiteren wundert Claudia Winkler sich über das wenige deutschsprachige Personal an Deutschen Schulen (P 9C, S. 317, Z. 345-353). Die Unzufriedenheit über die Deutschvermittlung an den Schulen wurden des Öfteren laut, vor allem im Vergleich mit

[102] Der Kapitalbegriff stammt von Pierre Bourdieu, der verschiedene Formen von Kapital unterscheidet, welches Individuen besitzen können und das allgemein mit einer Form „sozialer Energie“ gleichzusetzen ist. Im Einzelnen sind dies ökonomisches, kulturelles, soziales und symbolisches Kapital, wobei diese Bezeichnungen von Bourdieu nicht immer konsistent verwendet werden und lediglich als übergeordnete Kategorien gesehen werden müssen. So ist beispielsweise das symbolische Kapital „die Form, in der eine der drei Kapitalgrundarten […] auftritt […]“ (Fuchs-Heinritz / König 2005: 169). Linguistisches Kapital im Sinne von Sprachkompetenz ist demnach sowohl eine Erscheinungsform kulturellen als auch symbolischen Kapitals, da es die Fähigkeiten eines Individuums bezeichnet, sich in einer bestimmten Weise auszudrücken (kulturelles Kapital), was ihm wiederum eine gewisse soziale Anerkennung und ein Prestige zusichert (symbolisches Kapital).

den französischen und englischen Schulen Chiles, die ihrerseits angeblich eine bessere Sprachvermittlung erzielen:

H: aber ich kenne viele eltern die seine kinder in diesen diese englische schule haben in puerto varas und in puerto montt (.) da wird vom kindergarten ab
B: nur englisch ja
H: und warum kanns nicht dann in deutsch sein?
C: ja das war unsere frage
B: ja weiß ich auch nicht
C: die die die kinder die sprechen nicht gut deutsch nach zwölf jahren
H: no
C: wenn ich das hör wie meine söhne sprechen (.) man könnte nicht ahnen dass sie schon zehn jahre deutsch lernen [...]und wenn du klar claro die kinder von den englischen schulen nach dem fünften jahr sprechen die schon perfekt englisch
H: klar perfekt. schickst sie überall hin die können überall gut lesen kommen sich gut zurecht [...] in osorno die alianza francesa wies heißt auch vom kindergarten an. jedem sagen wir mal von veschiedenen ländern seis französische schule englische schule oder
C: italiener oder was weiß ich
H: italienischen legen viel wert auf die sprache viel wert (.) aber ich ich weiß nicht in unserem fall leider verloren (P 9, S. 318, Z. 364-390)

M: ich mein ich seh es gibt französische schulen hier obwohl es in chile keine franzosen gibt (.) aber die lernen von klein auf immer französisch spanisch kriegen die sowieso mit
B: ja ich glaub aber diese schulen sind auch teuerer
M: die franzosen machen mehr (.) die finanzieren mehr die möchten auch leute haben die weltweit (verteilt/verbreitet/dabei) sind die französisch sprechen (PE 3, S. 377, Z. 508-515)
M: aber ich mein äh franzosen die investieren wo es wo keiner wo keiner französisch spricht und [...]die machen das gut die knüpfen es gibt ja kontakte somit die in jedem land geknüpft werden es ist egal ob er franzose ist oder nicht nein der spricht auf einmal französisch ne und so ist es bei allen und da gibts kontakte zum land da gibts auf einmal investitionen äh es kurbelt alles an da sind wir deutsche zu kurzsichtig (PE 3, S. 382, Z. 800-810)

Als Verbesserungsvorschläge nannten die Mütter mehr Konversation und Interaktion im Deutschunterricht, mehr Einsatz von audiovisuellen Medien (F 6J, S. 139, Z. 683-699 / F 200, S. 1134-1145) und mehr Deutschunterricht schon ab der Grundschule. Sie selbst suchen oft vergeblich nach Material, um die deutsche Sprache motivierend und interessant an ihre Kinder zu vermitteln (F 6J, S. 129, Z. 144-153, S. 130, Z. 187 ff.).

Dabei bekundeten viele Befragten der Kindergeneration immerhin ein starkes Interesse und Spaß an der deutschen Sprache und bedauerten, dass sie nicht mehr das Niveau der Elterngeneration erreichen (F 1K, S. 16, Z. 181 f.):

P: es que a mí me gusta el colegio lo encuentro un buen colegio y todo pero encuentro que ha perdido un poco la la tradición alemana
B: zum beispiel was meinst du
P: es que antes las personas salían hablando en alemán y yo hablo muy poco (P 7, S. 295, Z. 75-80)

Für eine Sprachbewahrung spricht der Wunsch, seine deutschen Sprachkenntnisse aufzubessern zu wollen, was die Mehrzahl der Schüler mit dem Schüleraustausch erreichen möchte oder schon erreicht hat. Einige leisteten Praktika in Deutschland (F 3P, S. 53, Z. 110), nicht wenige wollen zum Studieren oder Arbeiten nach Deutschland (F 4S, S. 91, Z. 1437 / F 5S, S. 111, Z. 803-808 / F 8, S. 182, Z. 188 ff. / PE 1, S. 337, Z. 287 ff.).[103]
Die Sprachloyalität und die emotionale Bindung zur deutschen Sprache in der Elterngeneration sollten einen positiven Einfluss auf den deutschen Spracherhalt haben, jedoch stimmt die bekundete Sprachloyalität der Deutsch-Chilenen mit ihrer tatsächlichen Bereitschaft zu Anstrengungen zur Sprachbewahrung häufig nicht überein (vgl. auch Ziebur 1998: 82).
An der Kindergeneration kann man sehen, dass die Zweisprachigkeit hauptsächlich durch die Deutschen Schulen aufrechterhalten wird, und somit könnte man in Chile sogar von einer institutionell aufrechterhaltenen Zweisprachigkeit sprechen. Spanisch jedoch erfüllt die Funktion des sozialen Fortkommens im Alltag und besitzt somit den höchsten gesellschaftlichen Status.
Wie schon Edwards (1985: 150, 159) vermutete, kann es sich bei einem Bilinguismus im Sprachkontakt, um einen Zwischenstadium auf dem Weg zur endgültigen Sprachumstellung hin zum spanischen Monolinguismus handeln. So ist dies im vorliegenden Fall mit einem mehrheitlich anderssprachigen Umfeld auch anzunehmen.

5.5 Ethnolinguistische Vitalität

Als letztes Kapitel kann anhand der untersuchten Merkmale der deutsch-chilenischen Gemeinschaft ihre ethnolinguistische Vitalität dargestellt werden.
Zunächst sollen die objektiven Faktoren nach Giles et al (1977) bewertet werden, die die Vitalität der deutsch-chilenischen Sprachgemeinschaft beeinflussen.
Wie aus Kapitel 2.2.1 hervorgeht, liegt der Anteil der Deutschsprachigen in Chile bei etwa 0,13% der Gesamtbevölkerung. Mischehen zwischen Deutschstämmigen und

[103] Dass die Mehrzahl Interesse an der deutschen Sprache ausdrückte, kann natürlich an der Auswahl der Probanden aus der Kindergeneration liegen, bzw. an der Gruppe, die sich zu einem Interview bereit erklärte.

Nichtdeutschstämmigen sind häufig. Somit kann der demographische Faktor der deutsch-chilenischen Gemeinschaft eher niedrig eingeschätzt werden.

Der ökonomische, soziale und soziohistorische Status der Deutsch-Chilenen in Chile ist hoch anzusiedeln.[104] Schobert betont die Zeit des Pioniertums und macht diese sodann für den deutschen Spracherhalt verantwortlich: „Die Herausbildung der deutschsprachigen Gemeinschaft ist wesentlich dem historischen Faktor der Einwanderung zu verdanken" (1983a: 302).

Der sprachliche Faktor ist auf mittlerer Ebene anzusiedeln (vgl. hierzu Ziebur 1998: 78), da er zum einen kaum noch kommunikative Funktionen erfüllt und zum anderen in zunehmendem Maße in Konkurrenz zum Englischen steht. Die deutsche Sprache dient heute nicht mehr als Abgrenzungsstrategie gegenüber der chilenischen Bevölkerung. Es wird viel eher versucht, die deutsche Sprache in Anwesenheit von Chilenen aus Höflichkeit zu vermeiden und diese nicht auszuschließen.

Der institutionelle Faktor ist hoch einzuschätzen, da eine große Anzahl von Institutionen vorhanden ist, in denen die Sprache genutzt werden kann. Dabei beschränken sich die Institutionen nicht nur auf die Frequentierung von Deutsch-Chilenen, sondern auch die chilenische Bevölkerung besucht vor allem die Deutschen Vereine und die Sportvereine, die für jedermann zugänglich sind. Somit sind die deutsch-chilenischen Institutionen präsent für alle Mitbürger. Die Repräsentation in der Politik und Regierung hingegen ist niedrig einzuschätzen, jedoch in Industrie und Medien durch den „Condor", die „Deutsche Welle" und die Supermarktkette *Jumbo* sowie die touristisch angelegten „deutschlastigen" Orte wie Frutillar hoch anzusiedeln.

Daraus ergibt sich insgesamt eine mittlere bis hohe ethnolinguistische Vitalität der Chilenen deutscher Abstammung hinsichtlich der objektiven Faktoren.

Um die subjektive Wahrnehmung der ethnolinguistischen Gruppenvitalität zu untersuchen, habe ich die Mitglieder der deutsch-chilenischen Gemeinschaft zwar nicht zur eigenen Einschätzung hinsichtlich aller objektiven Vitalitätsfaktoren befragt, jedoch nach deren Einschätzung der Zukunft der deutschen Sprache in Chile und welche Einstellung sie dazu haben. Zudem, ob sie Mitglied in einem Verein sind und welche sie kennen, um dadurch herauszufinden, ob sie überhaupt um die deutschen Institutionen in der Umgebung bescheid wissen und wie aktiv sie innerhalb der Gemeinschaft sind. Des Weiteren kommen bei den subjektiven Faktoren die Ergebnisse der Ethnizität (Kap. 5.2) zum Tragen.

[104] Giles et al. betonen in Bezug auf den soziohistorischen Status das gruppenkonstituierende Merkmal einer „rich history as a collective entity" (1977: 311).

Durch diese Fragen wollte ich herauszufinden „whether or not group members care about the survival of their own group relative to outgroups and reveal which dimensions of vitality are considered crucial for ingroup survival" (Bourhis et al. 1981: 150).

Die Zukunft der deutschen Sprache wird von der Mehrzahl der Teilnehmer sehr negativ eingeschätzt. Dabei bedauern viele Deutsch-Chilenen den Verlust der deutschen Sprache in Chile sowie innerhalb der Familien und beurteilen ihn als: „traurig" (P 5, S. 281, Z. 830), „schade" (PE 3, S. 377, Z. 508, S. 383, Z. 848) und „zum weinen" (PE 4, S. 388, Z. 134 f.). Andererseits wird der Rückgang der deutschen Sprache als ein „natürlicher prozess" (PE 2, S. 365, Z. 837) gesehen und manchmal wird auch nach dem Sinn des akribischen Festhaltens an der deutsche Sprache gefragt:

C: [...] wozu? (4.0) ich mein um um tradition was also
A: klar
C: zu behalten?
A: um mit dem opa zu sprechen auf deutsch hehehe
C: also alles hat ein ende also (F 8, S. 203, Z. 1301-1306)

Die Schließung Deutscher Schulen und der Rückgang des Deutschen als Umgangssprache und innerhalb der Familien, besonders im Gegensatz zu vorhergehenden Generationen, ist allen Gruppenmitgliedern präsent und ist Grund für die negative Einschätzung der Zukunft (F 1S, S. 11, Z. 249 / P 2, S. 238, Z. 276-291 / P 3, S. 249, Z. 451 / P 9, S. 327, Z. 818 ff.). Dies wirkt sich negativ auf die ethnolinguistische Vitalität der Gruppe aus. Das Wissen um den Rückgang der deutschen Sprache schließt das Kriterium der Sprache als Voraussetzung für die Gruppenzugehörigkeit aus – auch wenn sie gewisse sprachliche Kompetenzen durch die Schule erwerben. Der Besuch der Schule im Zusammenspiel mit deutschem Hintergrund ist gruppenintegrativ.
Wichtig ist es nach Claudia Winklers Auffassung: „was für ne zukunft wir den kindern anbieten mit der deutschen sprache" (F 8C, S. 202, Z. 1277 f.) und sieht somit ebenso wie Pedro Neumann „eine eigenverantwortung in jeder familie" (PE 4, S. 403, Z. 890 f.).

Das Wissen um die aktuelle Lage der Deutsch-Chilenen als kollektive Gruppe und ihrer institutionellen Vertretung war anzutreffen (hierzu besonders F 8, S. 7, Z. 334-447). Doch waren die wenigsten Sprecher Mitglieder einer Institution oder nahmen Veranstaltungen

dieser wahr. Sie waren hauptsächlich Mitglied im Schulverein[105] oder im deutschen Sportverein, aber „da wird an sich nicht mehr deutsch gesprochen“ (P 5, S. 277, Z. 632) zumal er nicht ausschließlich für Deutschstämmige ist (F 8, S. 206, Z. 1430 f.). So wird die deutsche Sprache theoretisch durch die institutionelle Repräsentation unterstützt, praktisch kommt sie jedoch nicht zur Anwendung. Allerdings können sie als netzwerkstützende Einrichtung gedeutet werden und sind in diesem Sinne vitale Faktoren.

Wie in Kapitel 5.2 deutlich wurde, schreiben sich die Deutsch-Chilenen die sprichwörtlich bekannten „deutschen Tugenden“ (Pünktlichkeit, Ordentlichkeit, Zuverlässigkeit, Ehrlichkeit, Tüchtigkeit) zu und sehen sie als positiv an: „das schätzen glücklicherweise unsere chilenischen mitbürger sehr viel“ (PE 3, S. 380, Z. 693 f.), so Michael Weigel, der mit dieser Einschätzung innerhalb der deutsch-chilenischen Gemeinschaft nicht alleine steht. Die Ausführungen zeigten eine positive Selbsteinschätzung und Abgrenzung sowohl gegenüber der chilenischen als auch der bundesdeutschen Bevölkerung. Dies stärkt die ethnolinguistische Vitalität der Chilenen deutscher Abstammung.
Eine genaue Untersuchung der Übereinstimmungen zwischen subjektiven Wahrnehmungen und Einschätzungen der Vitalität mit den objektiven Angaben, hätte den Rahmen dieser Arbeit gesprengt. Ebenso wenig konnte ich überprüfen ob die Fremdwahrnehmung mit der Selbstwahrnehmung der Deutsch-Chilenen tatsächlich übereinstimmen. Ich konnte mich in dieser Hinsicht jedoch auf Beobachtungen und Erfahrungen während meiner Aufenthalte in Chile stützen sowie auf spontan geführte Gespräche mit Chilenen. Demnach deckt sich das Selbstbild der Deutsch-Chilenen zum größten Teil mit dem Bild, das Chilenen von deutschstämmigen Mitbürgern haben. Des Weiteren konnte ich durch meine zusätzlichen Fragestellungen nachweisen, dass die Zukunft negativ eingeschätzt wird und ein geringes aktives Vereinsleben innerhalb der deutsch-chilenischen Sprachgemeinschaft zu veranschlagen ist.

Zuletzt kann man sich fragen, wie es kommt, dass nach den theoretischen Gesichtspunkten (Einstellung, soziale Zugehörigkeit, institutionelle Infrastruktur), die Bedingungen für einen Spracherhalt gegeben sind, die Realität jedoch eine Sprachumstellung kennzeichnet?

[105] Im Schulverein der Deutschen Schule ist man automatisch Mitglied und erhält Einladungen zu seinen Versammlungen, wenn man die deutsche Sprache beherrscht. Denn nach den Statuten des Schulvereins dürfen nur Eltern Mitglieder werden, die die deutsche Sprache beherrschen. Das gleiche gilt für sein Direktorium.

Abgesehen von den genannten Einflüssen auf die Sprachbewahrung, begründet es Ziebur damit, dass die Chilenen deutscher Abstammung sich zwar mit ihrer Eigengruppe und ihrer Abstammung stark identifizieren, sich jedoch als Teil der chilenischen Realität begreifen (1998: 80 f.) und betonen: „wir sind äh chilenen wir sind nicht deutsche“ (P 5, S. 285, Z. 1020). Hieran wird deutlich, dass eine positive Spracheinstellung und die tatsächliche Anwendung sowie die Weitergabe der Sprache nicht zwangsläufig übereinstimmen müssen sondern vielmehr davon abhängt, in welchen Domänen der jeweilige Sprachgebrauch als Identifikationsmarker fungiert.

6. Ausblick und Desiderata

Die eingehende Beschäftigung mit der Geschichte der deutschen Einwanderung in Chile zeigt, dass trotz der verhältnismäßig niedrigen Zahl deutscher Einwanderer diese einen großen Einfluss auf die chilenische Gesellschaft ausgeübt haben. Die Leistungen der Pioniergeneration, bestehend aus Intellektuellen und Handwerkern, hat sich nachhaltig auf die privilegierte Stellung ihrer Nachkommen ausgewirkt. Dies betone ich deshalb, da ihnen die Fremdzuschreibung als „tüchtige aufrichtige Personen“ zu einer positiven selbstbewussten Gruppenidentität verholfen hat. Die Wertschätzung dieser Gruppe führte dazu, dass auch die deutsche Sprache valorisiert wurde (vgl. auch Erfurt et al. 2003). Die deutsche Sprache wurde über Generationen hinweg vor allem durch die isolierte Lage und die institutionelle Infrastruktur der deutschen Einwanderer – allen voran den eigens für diese Gemeinschaft gegründeten Deutschen Schulen – bewahrt.

Durch die Interviews wurde die Zuordnung einer eigenen ethnischen Gruppe der Deutsch-Chilenen (Kap. 5.2.1) durch Abgrenzungen sowohl zu den Bundesdeutschen als auch zur „rein chilenischen“ Gemeinschaft offensichtlich. Dabei wurde eine positive Abgrenzungsstrategie zu beiden Gruppen deutlich.

Die Gruppenidentität wird durch verschiedene Identifikationsmerkmale (Kap. 5.1) aufrechterhalten. Dabei spielen für die deutsch-chilenische Gemeinschaft besonders die gemeinsame Einwanderungsgeschichte und die Elemente der „deutschen Kultur“ eine entscheidende Rolle. Letzteres konnte anhand der Code-switching-Phänomene (Kap. 5.3.3) verdeutlicht werden. Sie zeigten auf sprachstruktureller Ebene, dass genau jene Wörter noch auf Deutsch benannt werden, die zuvor als Identitätssymbole ausgemacht werden konnten, wie „Ostern“, „Weihnachten“ und „Schule“. Das zeigt, dass die Analyse der Sprachwahl durch Konzepte wie CS bei der Erforschung sozialer, sozialpsychologischer und sprachkultureller Gegebenheiten einer Sprachgemeinschaft hilfreich ist. Durch die Beispiele des CS, aber auch durch getroffene Aussagen der Befragten konnten zudem die Domänen der deutschen Sprache bestimmt werden. Diese beschränken sich meist auf die Familie, hier besonders bei Tisch, zur Begrüßung und Verabschiedung und auf einige Institutionen. So etwa lutherische Kirchen, in denen der Gottesdienst in vielen Ortschaften noch einmal im Monat auf Deutsch abgehalten wird, Burschenschaften, in denen die deutsche Sprache verpflichtend für die Mitgliedschaft ist und Frauenvereine.

Die funktionale Differenzierung der Sprachen Deutsch und Spanisch auf die verschiedenen Domänen ist jedoch nicht in vielen Familien vorzufinden und dadurch instabil. Folglich befindet sich die deutsche Sprache in Chile in einer rückläufigen funktionalen Verteilung (vgl. Rindler Schjerve 1998: 15). Somit ist die diglossische Situation nicht mehr gleichermaßen ausgeprägt, wie sie es lange Zeit nach der Einwanderung noch war. Dennoch findet sie, wenn auch in geringerem Maße, heute noch ihre Berechtigung, da die Aussagen der Probanden zur Sprachpraxis weitestgehend übereinstimmten und Deutsch immer noch eine wichtige Rolle in oben genannten Bereichen spielt.
Deutsch besitzt für Deutsch-Chilenen heute eine eher symbolische denn kommunikative Funktion, da es an praktischem Wert verloren hat. Das wurde an der einerseits zwar fehlenden Sprachweitergabe durch das Elternhaus, der aber gleichzeitigen emotionalen Verbundenheit der Elterngeneration mit der deutschen Sprache, deutlich. Letzteres rechtfertigt jedoch im vorliegenden Fall die Bezeichnung der Sprachgemeinschaft: Es ist von einer Gemeinschaft die Rede, die sich als eine eigene ethnische Gruppe versteht. Sie beruft sich dabei auf Vorfahren, welche die deutsche Sprache mitbrachten, sie über Generationen hinweg aufrechterhielten und zum ethnischen Identitätssymbol machten (vgl. Schabus 1998a: 135). Diese ehemals vereinende Sprache vereint die Nachkommen allerdings heute nur noch in den Deutschen Schulen. Denn viele Deutsch-Chilenen schieben die Aufgabe des Spracherhalts nach dem „subsidiaritätsprinzip“ (PE 4, S. 404, Z. 918) heutzutage auf die Schulen ab.

Somit stellten die Probanden, die ihre Kinder noch auf Deutsch erzogen, die Ausnahme dar. Rindler Schjerve erwähnt als wichtigsten Punkt für Sprachumstellung das Überwechseln zur statushöheren Mehrheitssprache in der Primärsozialisation ihrer Kinder (2004: 14). Dies ist in den deutsch-chilenischen Familien der Fall und konnte durch die Untersuchung der intergenerativen Sprachweitergabe verdeutlicht werden: Durch die Aufteilung in Großeltern-, Eltern- und Kindergeneration zeichnete sich eine generationsweise vollzogene innerfamiliale Sprachumstellung ab.
Deutsch als Erstsprache bzw. ein bilingualer Erstspracherwerb ist ebenso wie ein deutscher Sprachhabitus in den Familien selbst unter deutschstämmigen Ehepartnern immer seltener vorzufinden. Wenn die deutsche Sprache noch in der Kindergeneration natürlich erworben wurde, dann wurde sie durch Kontakte zu Nachbarn, Freunden, Geschwistern und selbst innerhalb der Deutsche Schulen so sehr zurückgedrängt, dass Spanisch bald in allen Domänen dominierte. Die Mehrzahl der Deutsch-Chilenen erlernt die deutsche Sprache

heute als Zweitsprache in den Schulen. Gäbe es die Deutschen Schulen nicht mehr, könnte daher davon ausgegangen werden, dass die Familien bald kein Deutsch mehr sprächen. Deutschkenntnisse nur in der Schule zu erwerben bedeutet in der Regel, Lehrer lediglich sechs Schulstunden wöchentlich Deutsch sprechen zu hören. Dies wiederum führt dazu, dass die Schüler nach Verlassen der Schule keine ausreichenden Sprachkenntnisse besitzen, um sie an ihre Kinder natürlich weitergeben zu können. Schließlich bedauerten selbst die ausgeglichenen Zweisprachigen aufgrund der eigenen Bequemlichkeit und des spanischsprachigen Umfelds, vor allem bei Familienzuwachs auf die deutsche Sprachweitergabe verzichtet zu haben. Es ist also das Zusammenspiel mehrerer Faktoren, das die deutsche Sprachpraxis zurückdrängt. Dazu gehört auch die fortlaufend geringere finanzielle Unterstützung der Deutschen Schulen in Chile seitens Deutschlands, die sich negativ auf das Deutschangebot der Schulen auswirkt. Lediglich die älteren Jugendlichen (bis 25 Jahre) wiesen flüssige Deutschkenntnisse auf. Sie besuchten während ihrer Schulzeit allesamt die so genannten muttersprachlichen Klassen der Deutschen Schulen, die heute nur noch in Santiago erhalten geblieben sind.

Der Schüleraustausch mit Deutschland stellt einen wichtigen Aspekt dar, da die Schüler so die Nützlichkeit und praktische Anwendung der Sprache selbst erfahren. Dies sowie die beruflichen Aufstiegschancen stellen heute die größte Motivation für den deutschen Spracherhalt dar. Dabei wäre es von Vorteil, auch eine Sensibilisierung und ein Bewusstsein für Mehrsprachigkeit und den damit verbundenen Fähigkeiten zu Toleranz und Transferleistung zu schaffen, die der Erwerb einer weiteren Sprache mit sich bringt.

Die Deutschen Schulen stärken die Wertschätzung und das Selbstverständnis der deutsch-chilenischen Gemeinschaft von Beginn an, da sie deutsche wie chilenische Feiertage und religiöse Feste thematisch in den Unterricht einbinden sowie im außerunterrichtlichen Bereich durch Schulfeste berücksichtigen (vgl. auch Erfurt et al. 2003: 257). Dabei wirken die Deutschen Schulen nicht nur sprach- und kulturerhaltend, sondern auch netzwerkbildend.

Diverse Bemühungen der deutsch-chilenischen Gemeinschaft haben den Sprachverlust zwar verlangsamt, doch ist der Weg hin zu einer monolingualen Sprachpraxis vorhersehbar. Dieses Phänomen beobachtet auch Edwards (1985: 98): „It seems that language interventions have, at best, stemmed the rapidity of decline [...]."

Nichtsdestotrotz existieren noch Familien, in denen die deutsche Sprache genutzt wird. Diese in Chile existente sprachliche und kulturelle Ressource (vgl. auch Erfurt et al. 2003 257), sollte deshalb auch vom chilenischen Staat gefördert werden, zum Beispiel durch eine mehrsprachige Schulpolitik. Gleichermaßen sollte der chilenischen Öffentlichkeit die Vorteile der Mehrsprachigkeit und ihre Bedeutung bewusst gemacht werden. Wie es auch im Curriculum des chilenischen Erziehungsministerium heißt, biete Chile „por su situación geográfica, social y económica, [...] sólo excepcionalmente oportunidades de interactuar con miembros de otras comunidades lingüísticas" (Ministerio de Educación 2002: 73). Deshalb betont das Erziehungsministerium die Wichtigkeit der „comprensión de un idioma extranjero escrito y un manejo de un universo semántico y estructural" (ebd.). Dabei handelt es sich jedoch nur um *eine* Sprache. Das führt dazu, dass sich die Thematik von Mehrsprachigkeit nur in geringem Maße im Bewusstsein der chilenischen Bevölkerung verankert. Selbst Englisch ist bis heute keine Voraussetzung für eine Hochschulzulassung. Die Förderung der Mehrsprachigkeit in Chile – nicht nur der englischen Sprache –wäre somit zu begrüßen.

Generell stellt sich die deutsch-chilenische Sprachgemeinschaft als eine sehr heterogene Gruppe dar. Von sehr konservativen Identitätskonstruktionen bis hin zu stark chilenisch assimilierten Identitäten.[106] Zwar gibt es gemeinsame Symbole, der Grad der Sprachpraxis und Einstellung variieren jedoch beträchtlich, was sich in den Familien durch verschiedene Stadien der Sprachumstellung ausdrückt. Gemeinsam ist aber allen Deutsch-Chilenen, dass sie ihre Mehrsprachigkeit und Multikulturalität schätzen und stolz darauf sind. Die Wichtigkeit und das Zusammenspiel zwischen Sprache, Kultur, Identität und Schule wurden durch vorliegende Arbeit offensichtlich.

R: ja ich glaube man je mehr kulturen man kennenlernt desto toleranter ist man als person man man es erweitert man hat ne andere ART die sachen zu verstehen zu konfrontieren zu man kann nicht so sein ((hält die Hände wie Scheuklappen an den Kopf)) das schreckt mich auf und ich glaube eine andere kultur nicht nur man lernt ja mehr sachen als nur die sprache und deshalb finde ich es sehr wichtig dass die deutschen schulen weiterhin auf die tradtion auf die feste auf solche es sind manchmal kleinigkeiten wie zum beispiel die art den tisch zu decken (-) es GIBT auch was anderes. denn essen ich könnt inzwischen so vieles französisch und japanisch das kann man irgendwo aber

[106] Schobert stellt fest, dass selbst Unterscheidungsmerkmale wie Anzahl der Generationen, die Zugehörigkeit zu deutsch-chilenischen Institutionen oder politische Erfahrungen keine klare Trennungen im Meinungsbild auftreten lassen (1983b: 290).

B: aber die kleinigkeiten
R: aber dieses alles zusammen finde ich sehr wichtig dass man zu ostern n osterkranz macht dass man backt es sind so so kleinigkeiten die einen die identität wie heißt das? die?
B: ja identität
R: ja und darauf ist man stolz und es ist schön wenn man auf etwas nicht vielleicht stolz [...] aber doch dass man froh ist dazuzugehören ja? find ich wichtig es sind wie die wurzeln (PE 2, S. 366, Z. 878-906)

Interessant wäre in Ergänzung zu dieser Arbeit eine Befragung von Chilenen, welche Selbst- und Fremdeinschätzung der Deutsch-Chilenen bestätigen, relativieren oder dementieren könnten. Ein weiterer spannender Sachverhalt wäre eine Studie über in Deutschland lebende Deutsch-Chilenen. Bei ihnen sind Identitätskonflikte wahrscheinlicher, da sie in Chile sozialisiert wurden und daher mit den Bundesdeutschen nicht die gleichen kollektiven Erinnerungen teilen.

Anhand der hier vorgestellten empirischen Untersuchung konnte festgestellt werden, dass verschiedene Faktoren zu einer mehrheitlichen Sprachumstellung der Chilenen deutscher Abstammung geführt haben.
Auch wenn geschichtliche, politische sowie persönliche Einflüsse dieser Sprachumstellung immer wieder entgegenwirkten, wird die deutsche Sprachpraxis mit jeder (neuen) Generation selbst in den deutschen Sprachdomänen wie der Deutschen Schule und der Familie immer weiter zurückgedrängt. Eindeutige Prognosen für die ganze Sprachgemeinschaft lassen sich jedoch aus soziolinguistischer Sicht nicht erstellen und hybride Sprechakte sind zumindest in der aktuellen Situation der Deutsch-Chilenen vorhanden. Würde die chilenische Sprachpolitik stärker auf ein gesellschaftliches Bewusstsein für Mehrsprachigkeit bauen, könnten weitere Motivationen für junge Chilenen mit und ohne deutschen Hintergrund geschaffen werden und so doch Hoffnung auf eine deutsche Sprachbewahrung geben.

7. Anhang A

7.1 Kolonisationsgesetz

La ley de 18 de noviembre de 1845

Santiago, 18 de noviembre de 1845
Por cuanto el Congreso Nacional ha acordado el siguiente
PROYECTO DE LEY:

Art. 1.° Se autoriza al Presidente de la República para que en seis mil cuadras de los terrenos baldíos que hay en el Estado, pueda establecer colonias de naturales y extranjeros que vengan al país con ánimo de avecindarse en él y ejerzan alguna industria útil; les asigne el número de cuadras que requiera el establecimiento de cada uno y las circunstancias que la acompañen; para que les auxilie con los útiles, semillas y demás efectos necesarios para cultivar la tierra y mantenerse el primer año, y últimamente para que dicte cuantas providencias les parezcan conducentes a la prosperidad de la colonia.

Art. 2.° La concesión de que habla el artículo anterior, no podrá exceder de ocho cuadras de terreno por cada padre de familia, y cuatro más por cada hijo mayor de catorce años que se halle bajo la patria potestad, si hubiere de hacerse en el territorio que media entre Bío-Bío y Copiapó, ni tampoco podrá exceder de veinticinco cuadras a cada padre de familla y doce a cada hijo mayor de diez años, en los terrenos que existen al sur del Bío-Bío y al norte de Copiapó.

Art. 3.° El costo que tengan las especies de que se ha hecho mención en el articulo 1.° y el transporte de los colonos desde el punto del territorio chileno en que se hallen a aquel en que resuelvan establecerse, se cubrirá por el tesoro público con la calidad de devolverse en tiempo y forma que el Presidente de la República determine.

Art. 4° Dentro de los límites de cada una de las colonias que se establecieren entre el Bío-Bío y el Cabo de Hornos y dentro de los límites de las que se establecieren en los terrenos al norte del río Copiapó, no se pagarán por el término de veinte años contados desde el día de la fundación, las contribuciones de diezmos, catastros, alcabala, ni patente.

Art. 5° Todos ls colonos, por el hecho de avecindarse en las colonias, son chilenos, y lo declararán así ante la autoridad que séale el Gobierno al tiempo de tomar posesión de los terrenos que se le concedan.

Y por cuanto, oído el Consejo de Estado, he tenido a bien aprobarlo y sancionarlo; por tanto, dispongo se promulgue y lleve a efecto en todas sus partes como ley de la República.
– MANUEL BULNES. – Manuel Montt.

Quelle: Held et al. 1952: 22.

7.2 Deutsche Auswanderung nach Chile, Argentinien und Brasilien (1846-1931)

Jahre	Chile	Argentinien	Brasilien
1846 - 1850	215	-	1.060
1851 - 1855	1.600	169	8.093
1856 - 1860	1.520	289	9.990
1861 - 1865	559	340	4.032
1866 - 1870	192	392	9.641
1871 - 1874	368	621	10.219
1875 - 1879	499	738	8.556
1880 - 1884	1.135	2.781	7.979
1885 - 1889	1.398	4.742	8.351
1890 - 1894	961	2.824	11.037
1895 - 1899			5.525
1900 - 1904	22	1.345	2.175
1905 - 1909			1.374
1910 - 1914	-	4.234	1.241
1915 - 1919	-	-	71
1920 - 1924	277	25.405	43.533
1925 - 1929	209	17.066	12.361
1930 - 1931	-	4.615	1.932
Gesamt	**8.955**	**65.561**	**147.170**

Quelle: Entnommen aus der Statistik des Deutschen Reiches, nach Kellenbenz (1976). Aus den Tabellen Nr. 1, 10 und 12 (394, 400, 402) habe ich in einer Fünf-Jahres Periode die Auswanderung in die Länder Chile, Argentinien und Brasilien errechnet und zusammengestellt. Für die Jahre ohne Einwanderung waren keine Zahlen vorhanden.

7.3 Interviews

Jeder meiner Probanden erhielt vor dem Interview eine Einverständniserklärung, in der sie sich durch ihre Unterschrift bereit erklärten, mit einem Audiogerät aufgezeichnet zu werden. Die Interviewleitfäden für Eltern und Jugendliche sind unterschiedlich konzipiert. Beide sind hinsichtlich meiner Analysekriterien in fünf Fragenkomplexe unterteilt.

7.3.1 Einverständniserklärung Deutsch

JOHANN WOLFGANG GOETHE
UNIVERSITÄT
FRANKFURT AM MAIN

Prof. Dr. Jürgen Erfurt, J.W.Goethe-Universität, Institut für Romanische Sprachen und Literaturen, D-60629 Frankfurt/M.

Institut für Romanische Sprachen und Literaturen

Grüneburgplatz 1
D-60629 Frankfurt am Main

Prof. Dr. Jürgen Erfurt

Telefon +49 (0)69-798 32023/32021
Telefax +49 (0)69-798 32022
E-Mail erfurt@em.uni-frankfurt.de

www.romanistik.uni-frankfurt.de/

Datum 28.2.2006

Sehr geehrte Eltern und/oder Erziehungsberechtigte,

Mein Name ist Birgit Fischer, ich bin Studentin der Johann Wolfgang Goethe-Universität in Frankfurt am Main. Ich führe derzeit eine Studie im Rahmen meiner Magisterarbeit durch, die sich mit der deutschen Sprache in Chile beschäftigt.

Zu diesem Zwecke hospitiere ich in den Deutschen Schulen Chiles und möchte zusätzlich mit den Schülern und Eltern Interviews zur deutschen Sprachsituation in Chile durchführen. In den Interviews möchte ich Näheres über ihren sprachlichen Hintergrund erfahren und ihr Sprachverhalten erfragen. Diese Interviews würde ich gerne mit einem Audiogerät aufzeichnen, um die spätere Auswertung zu erleichtern.

Da mein Vater Deutsch-Chilene und meine Mutter Chilenin ist, und ich dadurch zweisprachig aufgewachsen bin, können die Interviews wahlweise auf Deutsch oder Spanisch geführt werden.

Ich versichere Ihnen, dass alle Daten ausschließlich wissenschaftlichen Zwecken dienen und im Falle der Publikation vollständig anonymisiert werden. Auf die schulische Bewertung Ihrer Kinder werden meine Erhebungen keinerlei Einfluss haben. Alle Informationen werden streng vertraulich behandelt.

Für die Audioaufnahmen benötige ich Ihr Einverständnis, um das ich Sie mit diesem Schreiben bitten möchte.

Ich bedanke mich schon vorab herzlich für Ihre Unterstützung.

Mit freundlichen Grüßen

----------✂----------

Ich bin damit einverstanden, dass im Rahmen des Interviews von meinem Kind/von mir Audioaufnahmen gemacht werden.

_____	_____	_____
Name des Kindes	Ort, Datum	Unterschrift

7.3.2 Einverständniserklärung Spanisch

JOHANN WOLFGANG GOETHE
UNIVERSITÄT
FRANKFURT AM MAIN

Prof. Dr. Jürgen Erfurt, J.W.Goethe-Universität, Institut für Romanische Sprachen und Literaturen, D-60629 Frankfurt/M.

Institut für Romanische Sprachen und Literaturen

Grüneburgplatz 1
D-60629 Frankfurt am Main

Prof. Dr. Jürgen Erfurt

Telefon +49 (0)69-798 32023/32021
Telefax +49 (0)69-798 32022
E-Mail erfurt@em.uni-frankfurt.de

www.romanistik.uni-frankfurt.de

Datum 28.2.2006

Estimados padres y apoderados

Mi nombre es Birgit Fischer y soy estudiante de la Universidad Johann Wolfgang Goethe en Francfort, Alemania. Con motivo de mi tesis estoy realizando un trabajo de investigación que trata del idioma alemán en Chile. Para ello asisto como oyente a las clases en distintos colegios alemanes en Chile y realizo paralelamente algunas encuestas con algunos alumnos y/o sus padres sobre la situación actual de la lengua alemana en este país.

A través de estas encuestas deseo analizar el fondo lingüístico como así también el uso del idioma. La encuesta puede ser realizada tanto en castellano como en alemán ya que yo también he sido educada bilingüe -madre chilena, padre chileno-alemán.

Aseguro que todos los datos obtenidos servirán a un propósito científico y en caso de ser publicados serán anónimos y tratados confidencialmente. Los resultados no tendrán ninguna influencia en el procedimiento de evaluación escolar de su hijo/a.

Para facilitar posteriormente el análisis desearía grabar la entrevista y para ello necesito su consentimiento que me otorga con su firma.

Agradezco de antemano su colaboración y la confianza depositada en mí.

Atentamente,

----------✂----------✂----------

Estoy de acuerdo que

☐ mi hijo/a ☐ yo

pueda ser grabado/a en una audiocassette durante la entrevista.

_____	_____	_____
Nombre del hijo/a	Lugar, fecha	Firma

7.3.3 Interviewleitfaden Eltern

I) <u>Sozio-biographische Daten</u>:

Wer von Ihren Vorfahren ist nach Chile ausgewandert?
Welche Staatsangehörigkeit haben Sie?
Welche Staatsangehörigkeit haben Ihre Kinder? Warum?

II) <u>Sprachgebrauch</u>

Welche Sprache wurde zu Hause gesprochen? Wer sprach mit wem auf welcher Sprache?
Auf welcher Sprache sprechen Sie heute mit Ihren Kindern / Mann / Eltern?
In welchen Momenten sprechen Sie Deutsch? Ist das themen-, situations- oder personengebunden?
In welchen Momenten hören Sie Deutsch?
Lesen oder schreiben Sie auf Deutsch?
Auf welcher Sprache träumen, denken oder rechnen/zählen Sie?
Wann hat sich Ihr Sprachgebrauch verändert?
Welche Sprache haben Sie zuerst gelernt?
Was würden Sie als Ihre Muttersprache bezeichnen?
Wie setzt sich Ihr Freundskreis zusammen? Auf welcher Sprache sprechen Sie mit deutschstämmigen Freunden?

III) <u>Zugehörigkeitsgefühl, Fremdbild-Eigenbild</u>:

Als was fühlen Sie sich?
Wie werden Sie von anderen gesehen? Ist das positiv oder negativ gemeint?
Würden Sie sagen, dass Sie deutsche Eigenschaften haben?
Welche deutschen Feste / Traditionen feiern Sie noch in Ihrer Familie?
Was ist dabei anders als bei Chilenen?
Haben Sie Kontakte nach Deutschland, welche, wie oft?
Waren Sie schon mal in Deutschland? Würden Sie gerne nach Deutschland fahren?

IV) Deutsche Schule

Warum haben Sie Ihr Kind auf eine deutsche Schule geschickt?
Warum wollten Sie, dass Ihr Kind Deutsch lernt?
Was finden Sie gut an der Deutschen Schule, was würden Sie ändern?

V) Vitalität und Aktivität innerhalb der Sprachgemeinschaft

Sind Sie Mitglied in einem deutschen Verein/Club?
Nehmen Sie an Veranstaltungen teil, die von deutschen oder deutsch-chilenischen Institutionen (GI, DCB) organisiert werden?
Wie sehen Sie die Zukunft der deutschen Sprache in Chile?

7.3.4 Interviewleitfaden Jugendliche

I) <u>Sozio-biographische Daten</u>:

Was weißt du über die Geschichte deiner deutschen Vorfahren?
Welche Staatsangehörigkeit hast du? Warum hast du die deutsche bzw. nicht die deutsche?
Welche Staatsangehörigkeit haben deine Eltern?

II) <u>Sprachgebrauch</u>

In welchen Momenten sprecht ihr zu Hause noch Deutsch?
Gibt es bestimmte Themenbereiche, über die du auf Deutsch sprichst, oder Personen mit denen du auf Deutsch sprichst? Z.B. mit deinen Großeltern?
Auf welcher Sprache sprechen deine Eltern miteinander? Auf welcher Sprache sprechen sie mit euch oder mit ihren Eltern?
Gibt es einzelne Wörter, die auf Deutsch fallen?
In welchen Momenten hörst du sonst noch Deutsch (Fernsehen, Musik, Theater, Film)?
Liest oder schreibst du auf Deutsch (E-Mails, Chat)?
Welche Sprache hast du zuerst gelernt? Wann hast du Deutsch gelernt?
Wie setzt sich dein Freundskreis zusammen? Auf welcher Sprache sprichst du mit deinen deutschstämmigen Freunden?

III) <u>Zugehörigkeitsgefühl, Fremdbild-Eigenbild</u>:

Als was fühlst du dich?
Würdest du sagen, dass du deutsche Eigenschaften hast? Sagen das andere über dich?
Welche deutschen Feste / Traditionen feiert ihr noch in der Familie?
Was ist dabei anders als bei Chilenen?
Hast du Kontakte nach Deutschland, welche, wie oft?
Warst du schon mal in Deutschland? Würden Sie gerne nach Deutschland fahren? Machst du den Schüleraustausch mit?

IV) <u>Deutsche Schule</u>

Was findest du nicht so gut an der DS? Warum?
Würdest du dein eigenes Kind auf die Schule schicken, würdest du sie anderen empfehlen?

V) <u>Vitalität und Aktivität innerhalb der Sprachgemeinschaft</u>

Bist du Mitglied in einem deutschen Verein?
Nimmst du an Veranstaltungen teil, die von deutschen Institutionen organisiert werden?
Denkst du, es bringt Dir etwas für deine Zukunft, für dein Berufsleben Deutsch zu können?
Wie siehst du die Zukunft der deutschen Sprache in Chile?

7.4 Deutsche Schulen in Chile aufgeteilt nach Schultyp

Schulen mit Schulbeihilfe: Hierzu gehören die Schulen, die aus Deutschland finanziell und personell unterstützt werden und verstärkten Deutschunterricht anbieten.

Deutsche Schule Santiago
Deutsche Schule Valparaíso
Deutsche Schule Concepción
Deutsche Schule Carl Anwandter (Valdivia)

Schulen mit Sprachbeihilfeschulen: In diesen Schulen wird Deutsch als erste Fremdsprache unterrichtet. Die Schüler nehmen in der Regel am Deutschen Sprachdiplom teil. Diese Schulen erhalten aus Deutschland einen Zuschuss zum Deutschunterricht.

Deutsche Schule La Serena
Deutsche Ursulinenschule (Santiago)
Deutsche Schule Liceo Alemán (Santiago)
Deutsche Schule St. Thomas Morus (Santiago)
Deutsche Schule Chillán
Deutsche Schule Los Angeles
Deutsche Schule Temuco
Deutsche Schule Villarrica
Deutsche Schule Osorno
Deutsche Schule R.A. Philippi (La Unión)
Deutsche Schule Puerto Montt
Deutsche Schule Punta Arenas

Schulen mit Lernmittelzuwendung: Deutsche Schulen mit Deutsch als Fremdsprache, die von Deutschland mit Lehrmaterial unterstützt werden.

Deutsche Schule San Felipe
Deutsche Schule Puerto Varas
Deutsche Schule Frutillar

Deutsche Schulen die zur Zeit keine Unterstützung aus Deutschland bekommen
Deutsche Schule Arica
Deutsche Schule Purranque
Deutsche Marienschule (Santiago)
Deutsche Schule Gorbea

Quelle:
www.santiago.diplo.de/Vertretung/santiago/de/06/Bilaterale__Kulturbeziehungen/Deutsche_20Schulen.html, 07.05.2007. Nach Datenabgleich mit der ZfA musste ich zwei Schulen aus der Liste der Internetseite der DB streichen, da diese im Haushaltsjahr 2006 keine Förderung mehr erhielten (E-Mail vom 10.05.2007). Die Anmerkungen in Klammern sind von mir.

7.5 Ergebnisse der DSD I und II der DS in Chile 1999-2005

Ergebnisse DSD I von 1999 - 2005

	Schule	DSD I																				DSD I		
		1999			2000			2001			2002			2003			2004			2005			Durchschnitt		
		tlg.	best.	in %	tlg.	best.	in %	tlg.	best.	in %	tlg.	best.	in %	tlg.	best.	in %	tlg.	best.	in %	tlg.	best.	in %	tlg.	best.	in %
1	DS Santiago	116	111	95,7%	129	123	95,3%	127	122	96,1%	119	116	97,5%	125	116	92,8%	141	136	96,5%	134	119	88,8%	127,3	120,4	94,6%
2	DS Valparaíso	94	87	92,6%	83	67	80,7%	79	78	98,7%	73	69	94,5%	68	62	91,2%	82	76	92,7%	79	73	92,4%	79,7	73,1	91,8%
3	DS Valdivia	37	33	89,2%	41	36	87,8%	37	37	100,0%	38	38	100,0%	46	46	100,0%	40	37	92,5%	50	50	100,0%	41,3	39,6	95,8%
4	DS Osorno	37	30	81,1%	36	23	63,9%	49	29	59,2%	41	20	48,8%	37	26	70,3%	36	33	91,7%	36	29	80,6%	38,9	27,1	69,9%

Ergebnisse DSD II

	Schule	DSD II																				DSD II		
		1999			2000			2001			2002			2003			2004			2005			Durchschnitt		
		tlg.	best.	in %	tlg.	best.	in %	tlg.	best.	in %	tlg.	best.	in %	tlg.	best.	in %	tlg.	best.	in %	tlg.	best.	in %	tlg.	best.	in %
1	DS Santiago	127	109	85,8%	119	111	93,3%	113	101	89,4%	145	132	91,0%	121	85	70,2%	142	103	72,5%	125	86	68,8%	127,4	103,9	81,5%
2	DS Valparaíso	66	54	81,8%	89	74	83,1%	88	76	86,4%	79	72	91,1%	62	53	85,5%	73	56	76,7%	66	57	86,4%	74,7	63,1	84,5%
3	DS Valdivia	44	36	81,8%	42	30	71,4%	34	30	88,2%	38	34	89,5%	36	36	100,0%	35	33	94,3%	46	43	93,5%	39,3	34,6	88,0%
4	DS Osorno	27	12	44,4%	38	19	50,0%	34	26	76,5%	31	20	64,5%	36	15	41,7%	31	20	64,5%	30	22	73,3%	32,4	19,1	59,0%

Weniger als 50 % haben bestanden.

Ab 2005 werden bei der DS Santiago Externe nicht mehr berücksichtigt

Quelle: Statistik der Fachberatung (BVA – ZfA) für Deutsch in Chile. Dabei habe ich lediglich die von mir untersuchten Schulen berücksichtigt. Frutillar nimmt am DSD nicht teil.

DEUTSCHE SCHULEN — *Die Schüler*

		1a	1aa	1b	1c	GZ	2a	2b	2c
1)	**Schulen mit Sprachbeihilfe**								
	Frutillar	138	2	0	0	140	2	138	0
	2) Schulen mit verstärktem Deutschunterricht								
	Valdivia	*746*	*53*	*1*	*0*	*728*	*16*	*712*	*0*
	Osorno	*847*	*93*	*2*	*7*	*949*	*15*	*822*	*112*
	3) Begegnungsschulen								
	DSV Valparaíso	1179	77	15	12	1206	8	1142	56
	DSV Santiago	1117	512	130	69	1828	318	1171	339
LEHRERBILDUNGSINSTITUT		52	0	2	1	55	9	46	0

Zahlen aus dem Vorjahr

1a chilenische Staatsangehörigkeit
1aa davon Doppelstaatler
1b deutsche Staatsangehörigkeit
1c andere Staatsangehörigkeit

GZ Gesamtzahl
2a deutschsprachig
2b fremdsprachig
2c gemischtsprachig

Quelle: Schulstatistik der Liga Chileno-Alemana (2003). Dabei habe ich lediglich die Angaben der von mir untersuchten Schulen berücksichtigt.

Schulen	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	18	19	20	21	22	23
Santiago	1805	293	549	499	464	23,2	143	14	5	124	75	45	57	125	4,50	24	5	11
TMo	730	156	217	192	165	24	57	0	2	55	27	14	23	44	4,3	8	0	0
UrVit	814	95	271	235	213	28	91	0	1	90	33	21	9	57	6,5	10	5	0
UrMai	365	34	91	116	124	24	35	0	0	35	12	10	11	37	8,7	0	3	0
Mar	512	95	140	147	139	35	38	0	0	38	3	3	0	37	0	0	0	0
LAl	190	0	0	0	190	23	28	0	0	28	4	4	10	54	10,59	0	1	0
Schweiz	601	110	198	165	128	25	56	0	0	37	15	16	3	25	5	2	1	1
Viña	1198	248	347	315	288	22,6	109	4	2	78	45	26	60	77	10,9	4	3	3
Con	1009	168	303	253	243	22,8	82	3	2	77	49	18	32	60	6,5	1	2	1
Valdivia	815	146	265	227	197	23,8	51	2	2	47	15	15	42	48	3,2	3	3	1
Tem	866	136	301	225	204	26	76	0	1	75	34	17	39	51	7	8	1	0
Osorno	900	143	221	276	260	22,3	81	0	1	95	50	28	28	57	7,31	6	4	0
PMo	1075	272	306	284	213	25	74	0	2	71	17	16	32	40	2,57	7	3	0
Ari	819	118	290	240	171	31	43	0	0	43	4	4	3	37	1,2	2	2	1
LSe	563	91	174	138	159	21	59	0	0	59	21	12	22	42	3,2	2	2	0
SFe	371	43	118	117	93	30	37	0	0	37	1	6	8	20	0	0	1	0
Chill	399	69	109	99	122	27	34	0	0	34	4	4	3	27	0	0	0	0
LAng	768	147	213	200	208	23	62	0	0	62	21	15	0	46	10	1	2	0
Vill	246	41	79	70	56	16,6	31	0	0	27	14	5	6	14	13	1	2	0
LUn	315	60	68	88	99	21	30	0	0	35	4	4	8	24	11	1	0	0
Frutillar	187	35	53	47	52	12,6	26	0	0	26	5	5	3	10	11,75	0	0	0
PVa	743	180	223	197	143	24,5	58	0	0	58	18	9	18	28	5	2	1	0
Su/Schnitt	15291	2680	4536	4130	3931	24,2	1301	23	18	1231	471	297	417	960	6,01	82	41	18

Quelle: Die Zahlen beruhen auf den Angaben der Schulen. Die von mir besuchten Schulen sind farbig markiert. Teilweise habe ich für dieses Thema nicht relevante Angaben weggelassen (Legendennummern 13-17). Für die Legendenauflösung, s. nächste Seite.

1= Gesamtschülerzahl/Numero total de alumnos
2= Schüler Vorschule/Alumnos Pre-Básica
3= Schüler 1-4/Alumnos 1-4
5= Schüler I-IV/Alumnos I-IV
6= durchschnittliche Klassengröße (ohne Kindergarten). Promedio de alumnos por curso (sin Kindergarten)
7= Gesamtlehrerzahl (ohne Extraprogr.)/N^{o} total de profesores (sin Extraprogr.)
8= ADLK
9= BPLK
10= OLK (Ortslehrkräfte)/Profesores locales
11= deutschsprachige OLK/Prof. locales que hablan alemán
12= Zahl der Lehrkräfte, die Deutsch als Fremdsprache unterrichten/N^{o} de profesores que dictan clases de alemán como idioma extranjera
18=Anzahl der Schüler im letzten Schüleraustausch/ N^{o} de alumnos del último Intercambio
19 = Gesamtschülerzahl der Klassen 12/N^{o} total de alumnos de IV Medio
20 = ganze Stipendien in % zur Gesamtschülerzahl/Porcentaje del total de Becas completas en proporción al número total de alumnos
21 = Anzahl der Absolventen des LBI unter den Lehrkräften/N^{o} de egresados del LBI dentro de los profesores
22 = Anzahl der Lehrkräfte mit LBI-Zusatzausbildung/N^{o} de Profesores con Post Grados del LBI
23 = Anzahl der Schüler des letzten Abschlussjahrgangs, die in Deutschland studieren/N^{o} de alumnos de egresados del año 2006 que estudian en Alemania

7.8 Deutsch-Chilenische Institutionen in Chile

VERZEICHNIS DER INSTITUTIONEN - ÍNDICE DE INSTITUCIONES

DEUTSCH-CHILENISCHE INSTITUTIONEN IN CHILE - INSTITUCIONES CHILENO-ALEMANAS EN CHILE 12

Antofagasta
Kulturinstitut - Instituto Cultural 12

Arica
Kulturinstitut - Instituto Cultural 13
Schule - Colegio 14

Chillán
Schule - Colegio 15

Concepción
Altersheim - Hogar para Personas Mayores 16
Burschenschaft - Liga Estudiantil 17
Feuerwehrkompanie - Compañía de Bomberos 18
Frauenverein - Sociedad de Señoras 19
Kirche - Iglesia 20
Krankenhaus - Clínica 21
Kulturinstitut - Instituto Cultural 23
Loge - Logia 24
Schule - Colegio 24
Sportverein - Club Deportivo 26

Curicó
Kulturinstitut - Instituto Cultural 28

Frutillar
Chor - Coro 29
Deutscher Verein - Club Alemán 31
Feuerwehrkompanie - Compañía de Bomberos 32
Kirche - Iglesia 33
Schule - Colegio 34

Gorbea
Schule - Colegio 36

Iquique
Feuerwehrkompanie - Compañia de Bomberos 37

La Serena
Kulturinstitut - Instituto Cultural 38
Schule - Colegio 39

La Unión
Deutscher Verein - Club Alemán 41
Feuerwehrkompanie - Compañía de Bomberos 42
Kirche - Iglesia 43
Schule - Colegio 44

Llanquihue
Altersheim - Hogar para Personas Mayores 46
Feuerwehrkompanie - Compañia de Bomberos 47
Frauenvereine - Sociedades de Señoras 48
Kirche - Iglesia 49
Sportverein - Club Deportivo 50

Los Angeles
Chor - Coro 52
Feuerwehrkompanie - Compañía de Bomberos 52

Kirche - Iglesia 53
Kulturinstitut - Instituto Cultural 54
Schule - Colegio 55

Osorno
Altersheim - Hogar para Personas Mayores 57
Deutscher Verein - Club Alemán 58
Feuerwehrkompanien - Compañías de Bomberos 60
Frauenverein - Sociedad de Señoras 62
Kirche - Iglesia 63
Krankenhaus - Clínica 64
Kulturinstitut - Instituto Cultural 66
Loge - Logia 66
Schule - Colegio 67
Landwirtschaftsinstitut - Instituto Profesional Agrario 70
Sportverein - Club Deportivo 71
Andenverein - Club de Andinismo 72

Puerto Montt
Deutscher Verein - Club Alemán 73
Feuerwehrkompanie - Compañia de Bomberos 74
Frauenverein - Sociedad de Señoras 75
Kirche - Iglesia 75
Schule - Colegio 76

Puerto Varas
Deutscher Verein - Club Alemán 78
Feuerwehrkompanien - Compañías de Bomberos 78
Frauenverein - Sociedad de Señoras 80
Krankenhaus - Hospital 80
Schule - Colegio 82

Punta Arenas
Deutscher Verein - Club Alemán 83
Frauenverein - Sociedad de Señoras 84
Schule - Colegio 84

Purranque
Schule - Colegio 86

Río Bueno
Feuerwehrkompanie - Compañía de Bomberos 88

San Felipe
Schule - Colegio 89

Santiago
Andenverein - Club de Andinismo 91
Burschenschaften - Ligas Estudiantiles (masculinas) 92
Stiftung - Fundación 94
Mädchenschaft - Liga Estudiantil (femenina) 96
Chor - Coro 97
Deutsch-Chilenischer Verein - Sociedad Chileno-Alemana 98
Verband der Feuerwehrkompanien - Confederación de Compañías de Bomberos 101
Feuerwehrkompanie - Compañía de Bomberos 102
Handelskammern - Cámaras de Comercio 103
Kirche - Iglesia 106
Krankenhaus - Clínica 113
Hospitalverein - Corporación de Beneficencia 114

Loge - Logia 116
Schulen - Colegios 117
Lehrerbildungsinstitut - Instituto Profesional 127
Fachberater für Deutsch - Consejero Pedagógico de Alemán 130
Schulausschuss - Sociedad Teuto-Chilena de Educación 130
Verein deutschsprachiger Lehrer - Sociedad de Profesores de habla alemana 132
Deutsche Berufsschule - Instituto Superior Alemán 134
Schweizer Club - Club Suizo 136
Sportverein - Club Deportivo 137
Wohltätigkeitsvereine und Altersheime - Sociedades de Beneficencia y Hogares para Personas Mayores 142
Zeitung - Periódico 150

Talcahuano
Feuerwehrkompanie - Compañía de Bomberos 153

Temuco
Altersheim und Wohltätigkeitsverein - Hogar para Personas Mayores y Sociedad de Beneficencia 154
Altersclub - Club para Personas Mayores 155
Deutscher Verein - Club Alemán 156
Feuerwehrkompanie - Compañía de Bomberos 157
Frauenverein - Club de Señoras 157
Kirche - Iglesia 159
Krankenhaus - Clínica 160
Schule - Colegio 162
Turnverein - Club Gimnástico 164

Valdivia
Altersheim - Hogar para Personas Mayores 165
Burschenschaft - Liga Estudiantil (masculina) 166
Mädchenschaft - Liga Estudiantil (femenina) 167
Deutscher Verein - Club Alemán 168
Feuerwehrkompanie - Compañía de Bomberos 170
Frauenverein - Sociedad de Señoras 171
Kirche - Iglesia 172
Krankenhaus - Clínica 173
Schule - Colegio 175
Schulträgerverband - Agrupación de Colegios 176
Sportverein - Club Deportivo 177

Valparaíso
Burschenschaft - Liga Estudiantil (masculina) 179
Deutscher Verein - Club Alemán 180
Feuerwehrkompanie - Compañía de Bomberos 182
Kirche - Iglesia 183
Krankenhaus - Hospital 184
Loge - Logia 186
Seemannsheim - Hogar para Marineros 190
Skatverband - Club de Skat 190
Sportverein - Club Deportivo 192
Ausflugsverein - Club de Excursionismo 193
Frauenverein - Sociedad de Señoras 194
Wohltätigkeitsverein - Sociedad de Beneficencia 196
Zentralstelle deutsch-chilen. Institutionen - Central de instituciones chileno-alemanas 197

Villarrica
Schule - Colegio 198

Viña del Mar
Kirche - Iglesia 201
Kulturinstitut - Instituto Cultural 202

Quelle: Liga Chileno-Alemana 2002: 219 ff. (Inhaltsverzeichnis).

Aufteilung in die neuen Regionen (Stand 2007)

Número	Nombre
XV	Región de Arica y Parinacota
I	Región de Tarapacá
II	Región de Antofagasta
III	Región de Atacama
IV	Región de Coquimbo
V	Región de Valparaíso
VI	Región del Libertador General Bernardo O'Higgins
VII	Región del Maule
VIII	Región del Bíobío
IX	Región de la Aracucanía
XIV	Región de los Ríos
X	Región de los Lagos
XI	Región Aisén del General Carlos Ibáñez del Campo
XII	Región de Magallanes y la Antártica Chilena
XIII	Región Metropolitana de Santiago

Quelle: Die Landkarte (www.mapasdechile.com/politico, 07.05.2007) weist die alte Aufteilung der Regionen auf, die 2007 jedoch durch weitere Unterteilung ergänzt wurde. Die neue Unterteilung der ehemals 13 in heute 15 Regionen, ist in der Tabelle abgebildet (www.igm.cl/37.Regionalizacion.htm). Valdivia gehört seitdem bspw. nicht mehr der X. Region an, sondern bildet eine eigenständige XIV Region (Región de los Ríos). Aktualisierte Karten sidn bisher ncith öffentlich verfügbar.

7.10 Südchile X. und XIV. Region

Quelle: www.mapasdechile.com/Xregion/index.htm, 07.05.2007.

7.11 Stadtplan Zentrum Valdivia

Quelle: www.turistel.cl/v2/secciones/mapas/ciudades/valdivia.htm, 07.05.2007.

7.12 Stadtplan Zentrum Osorno

Quelle: www.turistel.cl/v2/secciones/mapas/ciudades/osorno.htm, 07.05.2007.

8. Bibliographie

Sekundärliteratur:

Appel, René / Muysken, Pieter (1987): Language Contact and Bilingualism. London (u.a.): Edward Arnold, besonders S. 118-121.

Auslands-Kunze (2007): Jahrbuch der aus der Bundesrepublik Deutschland an Auslandsschulen vermittelten Lehrkräfte. Herausgegeben vom Deutschen Philologenverband (38. Jahrgang). Münster: Aschendorff-Verlag, (im Druck).

Baker, Colin / Prys Jones, Sylvia (1998): Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education. Bristol: Multilingual Matters.

Bergmann, Jörg (2000): Ethnomethodologie. In: Flick, Uwe / von Kardoff, Ernst / Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbeck: Rowohlt, S. 118-135.

Bernecker, Walther L. / Fischer, Thomas (1993): Deutsche in Lateinamerika. In: Bade, Klaus J. (Hrsg.): Deutsche im Ausland - Fremde in Deutschland: Migration in Geschichte und Gegenwart. München: C. H. Beck, S. 197-214.

Bieregel, Yenny / Müschen, Rolf (1981): Palabras cognadas Alemán – Español. Santiago de Chile: Departamento de lenguas modernas. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Chile.

Bieregel, Yenny / Müschen, Rolf (1983): Presencia de la Cultura y Lengua Alemanas en Chile. In: Revista Chilena de Humanidades, 4, S. 11-31.

Blancpain, Jean-Pierre (1969): La Tradición Campesina Alemana en Chile. In: Boletín de la Academia Chilena de la Historia, 36.81, S. 81-139.

Blancpain, Jean-Pierre (1974): Les Allemands au Chili (1816-1945) (= Lateinamerikanische Forschungen. Beihefte zum Jahrbuch für Geschichte von Staat, Wirtschaft und Gesellschaft Lateinamerikas, 6). Köln, Wien: Böhlau Verlag.

Blancpain, Jean-Pierre (1985): Los Alemanes en Chile (1816-1945). Santiago de Chile: Colección Histo-Hachette E.P.C.

Born, Joachim / Dickgießer, Sylvia (1989): Deutschsprachige Minderheiten. Ein Überblick über den Stand der Forschung für 27 Länder. Mannheim: Institut für deutsche Sprache.

Born, Joachim (2004): Zurück in die Folklore oder vorwärts als Werbeträger? Deutsch und Italienisch im öffentlichen Leben Südbrasiliens. In: Darquennes, Jeroen / Nelde, Peter / Weber, Peter (Hrsg.): The Future has Already Begun. Recent Approaches in Conflict Linguistics (= Plurilingua, 25). St. Augustin: Asgard Verlag, S. 49-59.

Borsdorf, Axel (1976): Valdivia und Osorno. Strukturelle Disparitäten und Entwicklungsprobleme in chilenischen Mittelständen. Ein geographischer Beitrag zu Urbanisierungserscheinungen in Lateinamerika. (= Tübinger Geographische Studien, 69). Tübingen: Geographisches Institut der Universität Tübingen, S. 82-89.

Bourhis, Richard Y. / Giles, Howard / Rosenthal, Doreen (1981): Notes on the Construction of a 'Subjective Vitality Questionnaire' for Ethnolinguistic Groups. In: Journal of Multilingual and Multicultural Development, 2.2, S. 145-155.

Bußmann, Hadumod (^{3}2002): Lexikon der Sprachwissenschaft. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag.

Cichon, Peter (2001): Sprachgruppeninterne Einflußfaktoren auf Erfolg und Scheitern von Sprachenpolitik. In: Cichon, Peter / Czernilofsky, Barbara (Hrsg.): Mehrsprachigkeit als gesellschaftliche Herausforderung. Sprachenpolitik in romanischsprachigen Ländern. Wien: Edition Praesens, S. 181-193.

Clyne, Michael (1975): Forschungsbericht Sprachkontakt (= Monographien Linguistik und Kommunikationswissenschaft, 18). Kronberg: Scriptor Verlag.

Clyne, Michael (2003): Dynamics of Language Contact. English and Immigrant Languages.
Cambridge: University Press.

Converse, Christel (1979): Die Deutschen in Chile. In: Fröschle, Hartmut: Die Deutschen in Lateinamerika. Schicksal und Leistung. Tübingen, Basel: Horst Erdmann Verlag, S. 301-372.

Coulmas, Florian (1995): Muttersprache – auf Gedeih und Verderb? In: Merkur. Zeitschrift für europäisches Denken, 49.2, S. 120-130.

De Vos, George / Romanucci-Ross, Lola (1975): Ethnicity: Vessel of Meaning and Emblem of Contrast. In: Dies.: Ethnic Identity. Cultural Continuities and Change. Palo Alto: Mayfield Publishing Company, S. 363-389.

Debus, Friedhelm (2003): Identitätsstiftende Funktion von Personennamen. In: Janich, Nina / Thim-Mabrey, Christiane: Sprachidentität - Identität durch Sprache. Tübingen: Gunter Narr Verlag, S. 77-90.

Denzin, Norman (2000): Symbolischer Interaktionismus. In: Flick, Uwe / von Kardoff, Ernst / Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbeck: Rowohlt, S. 136-149.

Dettmer, Yvonne (1995): Die Deutsche Schule Osorno und der Deutsche Schulverband Santiago in Chile – Chancen und Grenzen deutscher Schulpolitik im Ausland. Dissertation an der Fernuniversität Hagen. Marburg: Tectum Verlag.

Dietrich, Rainer (1987): Erstsprache – Zweitsprache – Muttersprache – Fremdsprache. In: Ammon, Ulrich / Dittmar, Norbert / Mattheier, Klaus J. (Hrsg.): Soziolinguistik. Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft. Band 3.1. Berlin, New York: Walter de Gruyter, S. 352-359.

Dietrich, Rainer (^{2}2004a): Erstsprache – Muttersprache. In: Ammon, Ulrich / Dittmar, Norbert / Mattheier, Klaus J. / Trudgill, Peter (Hrsg.): Soziolinguistik. Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft. Band 3.1. Berlin, New York: Walter de Gruyter, S. 305-311.

Dietrich, Rainer (^{2}2004b): Zweitsprache – Fremdsprache. In: Ammon, Ulrich / Dittmar, Norbert / Mattheier, Klaus J. / Trudgill, Peter (Hrsg.): Soziolinguistik. Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft. Band 3.1. Berlin, New York: Walter de Gruyter, S. 311-313.

Edwards, John (1985): Language, Society and Identity. Oxford (u.a.): Basil Blackwell.

Erfurt, Jürgen / Budach, Gabriele / Hofmann, Sabine (2003): Sprachenlernen und Mehrsprachigkeit im Kontext von Migrationsprozessen. Problemaufriss und Empfehlungen. In: Dies.: Mehrsprachigkeit und Migration. Ressourcen sozialer Identifikation. Frankfurt/M. (u.a.): Peter Lang, S. 251-259.

Ferguson, Charles A. (1959): Diglossia. In: Word, 15.2, S. 325-340.

Fishman, Joshua A. (1964): Language Maintenance and Language Shift as a Field of Inquiry. In: Linguistics, 9, S. 32-70.

Fishman, Joshua A. (1965): Who Speaks What Language to Whom and When? In: La Linguistique. Revue internationale de linguistique générale, 2, S. 67-88.

Fishman, Joshua A. (1967): Bilingualism with and without Diglossia; Diglossia with and without Bilingualism. In: Journal of Social Issues, 23.2, S. 29-38.

Fishman, Joshua A. (1971): The Sociology of Language: An Interdisciplinary Social Science Approach to Language in Society. In: Ders.: Advances in the Sociology of Language. Basic Concepts, Theories and Problems: Alternative Approaches, Band 1. The Hague, Paris: Mouton, S. 217-404.

Fishman, Joshua A. (1977): Language and Ethnicity. In: Giles, Howard (Hrsg.): Language, Ethnicity and Intergroup Relations. London (u.a.): Academic Press, S. 15-57.

Fishman, Joshua A. (1985): The Rise and Fall of the Ethnic Revival: Perspectives on Language and Ethnicity (= Contributions to the Sociology of Language, 37). Berlin, New York, Amsterdam: Mouton Publishers.

Fittbogen, Gottfried (1936): Von Philippi bis Anwandter. Die Entwicklung des Gedankens der deutschen Einwanderung in Südchile. In: Ibero-Amerikanisches Archiv. Jahrgang 10 (1936 / 37). Berlin, Bonn: Ferdinand Dümmlers Verlag, S. 271-286.

Fröschle, Hartmut (1979): Die Deutschen in Lateinamerika. Schicksal und Leistung. Tübingen, Basel: Horst Erdmann Verlag.

Fuchs-Heinritz, Werner / König, Alexandra (2005): Pierre Bourdieu. Eine Einführung. Konstanz: UVK-Verlagsgesellschaft.

Gaudig, Olaf / Veit, Peter (1997): Der Widerschein des Nazismus. Das Bild des Nationalsozialismus in der deutschsprachigen Presse Argentiniens, Brasiliens und Chiles 1932-1945. Berlin (u.a.): Wissenschaftlicher Verlag.

Giles, Howard / Bourhis, Richard Y. / Taylor, Donald M. (1977): Towards a Theory of Language in Ethnic Group Relations. In: Giles, Howard: Language, Ethnicity and Intergroup Relations. London (u.a.): Academic Press, S. 307-348.

Glück, Helmut (Hrsg.) (^{3}2005): Metzler Lexikon Sprache. Stuttgart, Weimar: Verlag J. B. Metzler.

Golte, Winfried (1973): Das südchilenische Seengebiet. Besiedlung und wirtschaftliche Erschließung seit dem 18. Jahrhundert (= Bonner Geographische Abhandlungen, 47). Bonn: Ferdinand Dümmlers Verlag, besonders S. 63-105.

Golte, Winfried (1989): Die deutsche Kolonisation in Südchile. In: Rother, Klaus (Hrsg.): Europäische Ethnien im ländlichen Raum der Neuen Welt (= Passauer Schriften zur Geographie, 7). Passau: Passavia Universitätsverlag, S. 87-98.

Grandjot, Carlos / Schmidt, Ernesto (1960): Die beiden Heimatsprachen der Chilenen deutscher Abstammung. Ergebnisse einer statistischen Umfrage. Resultado de una encuesta estadística. Santiago de Chile: Liga Chileno-Alemana. Impreso en los Talleres Gráficos Claus v. Plate.

Gross, Steven (2006): Code Switching. In: Brown, Keith (Hrsg.): Encyclopedia of Language & Linguistics, Band 2. Amsterdam (u.a.): Elsevier, S. 508-511.

Gumperz, John (1966): On the Ethnology of Linguistic Change. In: Bright, William (Hrsg.): Sociolinguistics. The Hague, Paris: Mouton, 27-49.

Gumperz, John (1971): Language in Social Groups. Essays by John J. Gumperz. Stanford: Stanford University Press.

Haarmann, Harald (1980): Multilingualismus 1. Probleme der Systematik und Typologie (= Tübinger Beiträge zur Linguistik, 116). Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Haarmann, Harald (1986): Language in Ethnicity. A View of Basic Ecological Relations. Berlin (u.a.): Mouton de Gruyter.

Haarmann, Harald (1991): Basic Aspects of Language in Human Relations. Toward a General Theoretical Framework. Berlin, New York: Mouton de Gruyter.

Haarmann, Harald (1996): Identität. In: Goebl, Hans / Nelde, Peter H. / Starý, Zdeněk / Wölck, Wolfgang (Hrsg.): Kontaktlinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung (= HSK, 12.1). Berlin, New York: Walter de Gruyter, S. 218-233.

Haarman, Harald (2001): Babylonische Welt. Geschichte und Zukunft der Sprachen. Frankfurt/M., New York: Campus Verlag.

Hein, Kerstin (2006): Hybride Identitäten. Bastelbiografien im Spannungsverhältnis zwischen Lateinamerika und Europa. Inaugural-Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie. Bielefeld: transcript.

Held, Emilio / Schuenemann, Helmut / Plate, Claus von (Hrsg.) (1952): 100 Jahre deutsche Siedlung in der Provinz Llanquihue: 1852-1952. Santiago de Chile: Condor.

Held, Emilio (1970): Documentos sobre la colonización del Sur de Chile. Bosquejo histórico, nómina de barcos y personas que llegaron entre los años 1840-1875. Santiago: o. V. (de la Colección Histórica de Emilio Held).

Hitzler, Ronald / Eberle, Thomas (2000): Phänomenologische Lebensweltanalyse. In: Flick, Uwe / von Kardoff, Ernst / Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbeck: Rowohlt, S. 109-118.

Hofmann, Sabine / Budach, Gabriele / Erfurt, Jürgen (2003): Einleitung. In: Dies. (Hrsg.): Mehrsprachigkeit und Migration. Ressourcen sozialer Identifikation. Frankfurt/M. (u.a.): Peter Lang, S. 11-21.

Ilg, Karl (1982): Das Deutschtum in Chile und Argentinien (= I. Eckartschriften, 83). Wien: Österreichische Landsmannschaft.

Illi, Manfred (1977): Die deutsche Auswanderung nach Lateinamerika. Eine Literaturübersicht. (= Lateinamerikastudien, 2). München: Wilhelm Fink Verlag.

Jedig, Hugo (1994): Die deutschen Mundarten in der Sowjetunion. In: Berend, Nina / Mattheier, Klaus (Hrsg.): Sprachinselforschung. Eine Gedenkschrift für Hugo Jedig. Frankfurt/M.: Peter Lang, S. 11-17.

Keel, William (1994): Reduction and Loss of Case Marking in the Noun Phrase in German-American Speech Islands: Internal Development or External Interference? In: Berend, Nina / Mattheier, Klaus (Hrsg.): Sprachinselforschung. Eine Gedenkschrift für Hugo Jedig. Frankfurt/M.: Peter Lang, S. 93-103.

Keel, William / Mattheier, Klaus (Hrsg.) (2003): German Language Varieties Worldwide: Internal and External Perspectives. Frankfurt/M (u.a.): Peter Lang.

Kellenbenz, Hermann / Schneider, Jürgen (1976): La emigración alemana a América Latina desde 1921 hasta 1930. In: Jahrbuch für Geschichte von Staat, Wirtschaft und Gesellschaft Lateinamerikas, 13, S. 386-403.

Kerscher, Christof (1995): Die Deutschen in Chile – Geschichte ihrer kulturellen Integration (Von der Einwanderung bis heute). Wissenschaftliche Arbeit zur Erlangung des Diplomgrades im Studiengang Sprachen-, Wirtschafts- und Kulturraumstudien an der Universität Passau (unveröffentlichte Diplomarbeit).

Kloss, Heinz (1966a): Types of Multilingual Communities: A Discussion of Ten Variables. In: Sociological Inquiry, 36, S. 135-145.

Kloss, Heinz (1966b): German-American Language Maintenance Efforts. In: Fishman, Joshua: Language Loyalty in the United States. London (u.a): Mouton & Co., S. 206-252.

Kloss, Heinz (1976): Über 'Diglossie'. In: Deutsche Sprache, 4, S. 313-323.

Kloss, Heinz (1977): Über einige Terminologie-Probleme der Interlingualen Soziolinguistik. In: Deutsche Sprache, 5, S. 224-237.

Kloss, Heinz (1979): Deutsch als Muttersprache in den Vereinigten Staaten. Teil 1: Der Mittelwesten (= Deutsche Sprache in Europa und Übersee. Berichte und Forschungen, 4), Wiesbaden: Steiner Verlag.

Konegen, Norbert / Sondergeld, Klaus (1985): Wissenschaftstheorie für Sozialwissenschaftler. Eine problemorientierte Einführung. Opladen: Leske + Budrich.

Koß, Gerhard (^{3}2003): Namenforschung. Eine Einführung in die Onomastik (= Germanistische Arbeitshefte, 34). Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

Kusterer, Karin (1990): Ethnische Identität bei den Deutschen in der Sowjetunion. Ergebnisse einer Befragungsstudie mit deutschen Spätaussiedlern aus der Sowjetunion (= Arbeitsbericht / Forschungsprojekt „Deutsche in der Sowjetgesellschaft", 13). München: Osteuropa-Institut.

Lamnek, Siegfried (^{4}2005): Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

Leonhardt, Karl (1912): Die deutschen Kolonien im Süden von Chile. In: Caritasverband für das katholische Deutschland (Hrsg.): Das Auswandererproblem, 6.5. Freiburg im Breisgau.

Liga Chileno-Alemana (2002): Instituciones chileno-alemanas, alemanas, suizas y austríacas en Chile. Redacción y Traducción: Hanne Bormann. Santiago de Chile: Liga Chileno-Alemana.

Liga Chileno-Alemana (2003): Schulstatistik des Deutsch-Chilenischen Bundes für das Jahr 2003. Santiago de Chile: Liga Chileno-Alemana.

Lüders, Christian (2000): Beobachten im Feld und Ethnographie. In: Flick, Uwe / von Kardoff, Ernst / Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbeck: Rowohlt, S. 384-401.

Lüdi, Georges (^{2}2004): Code-Switching. In: Ammon, Ulrich / Dittmar, Norbert / Mattheier, Klaus / Trudgill, Peter: Soziolinguistik. Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft (= HSK, 3.1). Berlin, New York: Walter de Gruyter, S. 341-350.

Mackey, William 1996: Langue première et langue seconde. In: Goebl, Hans / Nelde, Peter H. / Starý, Zdeněk / Wölck, Wolfgang (Hrsg.): Kontaktlinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung (= HSK, 12.1). Berlin, New York: Walter de Gruyter, S.271-283.

Mahootian, Shahrzad (^{2}2006): Code Switching and Mixing. In: Brown, Keith (Hrsg.): Encyclopedia of Language & Linguistics, Band 2. Amsterdam (u.a.): Elsevier, S. 511-527.

Martin, Carl (1923): Landeskunde von Chile. Hamburg: L. Friedrichsen & Co.

Mattheier, Klaus (1980): Pragmatik und Soziologie der Dialekte. Einführung in die kommunikative Dialektologie des Deutschen. Heidelberg: Quelle & Meyer.

Mattheier, Klaus (2003): Sprachinseltod: Überlegungen zur Entwicklungsdynamik von Sprachinseln. In: Keel, William / Mattheier, Klaus (Hrsg.): German Language Varieties Worldwide: Internal and External Perspectives. Frankfurt/M. (u.a.): Peter Lang, S. 13-31.

Merton, Robert K. / Kendall, Patricia L. (^{3}1993): Das fokussierte Interview. In: Hopf, Christel / Weingarten, Elmar (Hrsg.): Qualitative Sozialforschung. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 171-204.

Ministerio de Educación (2002): Marco Curricular de la Educación Básica. Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica. Actualización (2002). Ministerio de Educación: Santiago.

Müller, Eva Katrin (2000): Sprachwahl im spanisch-deutschen Sprachkontakt in Südchile. Ergebnisse einer sprachsoziologischen Untersuchung unter Nachfahren deutscher Einwanderer (= Publikationen des Fachbereichs Angewandte Sprach- und Kulturwissenschaft der Johannes Gutenberg-Universität Mainz in Germersheim, 26). Frankfurt/M. (u.a.): Peter Lang.

Myers-Scotton, Carol (1993): Duelling Languages. Grammatical Structure in Codeswitching. Oxford: Clarendon Press.

Noll, Martina A. (1998): Zur Situation des Deutschen als Fremdsprache in Chile. Dargestellt an einer Untersuchung erwachsener Fremdsprachenlernerinnen und -lerner (= Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache, 60). Frankfurt/ M (u.a.): Peter Lang.

Ojeda-Ebert, Gerardo Jorge (1984): Deutsche Einwanderung und Herausbildung der chilenischen Nation (1846-1920) (= Beiträge zur Soziologie und Sozialkunde Lateinamerikas, 30). München: Wilhelm Fink Verlag.

Poplack, Shana / Meechan, Marjory (1998): How Languages Fit Together in Codemixing. In: International Journal of Bilingualism, 2.2, S. 127-138.

Raith, Joachim (^{2}2004): Sprachgemeinschaft – Kommunikationsgemeinschaft. In: Ammon, Ulrich / Dittmar, Norbert / Mattheier, Klaus / Trudgill, Peter: Soziolinguistik. Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft (= HSK, 3.1). Berlin, New York: Walter de Gruyter, S. 146-158.

Riehl, Claudia Maria (2004): Sprachkontaktforschung. Eine Einführung. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Rindler Schjerve, Rosita (1998): Sprachkontaktforschung und Romanistik: theoretische und methodologische Schwerpunkte. In: Holtus, Günter / Metzeltin, Michael / Schmitt, Christian (Hrsg.): Lexikon der Romanistischen Linguistik, Band 7. Tübingen: Max Niemayer Verlag, S. 14-31.

Rindler Schjerve, Rosita (2004): Codeswitching (CS) in funktionell rückläufigen Minderheitensprachen: theoretische und methodische Überlegungen. In: Ammon, Ulrich (Hrsg.): Codeswitching (= Sociolinguistica, 18). Tübingen: Niemayer, S. 13-29.

Roeschmann, Carl (1913): Das Deutsche Turnen und die Deutschen Turnvereine. In: Deutsche Arbeit in Chile. Festschrift des Deutschen Wissenschaftlichen Vereins zu Santiago zur Centenarfeier der Republik Chile, 7.1-2. Santiago de Chile: Imprenta Universitaria, S. 141-145.

Rosenberg, Peter / Weydt, Harald (1992): Sprache und Identität. In: Meissner, B. / Neubauer, H. / Eisfeld, A. (Hrsg.): Die Russlanddeutschen. Gestern und heute. Köln: Markus Verlag, S. 217-238.

Rosenberg, Peter (1993): Sprache, Identität und Sprachgemeinschaft bei den Deutschen in der ehemaligen Sowjetunion. In: Eichinger, Ludwig / Raith, Joachim (Hrsg.): Sprachkontakte. Konstanten und Variablen. (= Essener Beiträge zur Sprachwandelforschung, 20). Bochum: Universitätsverlag Dr. N. Brockmayer, S. 113-148.

Rosenberg, Peter (1998): Deutsche Minderheiten in Lateinamerika. In: Harden, Theo / Hentschel, Elke (Hrsg.): Particulae particularum. Festschrift zum 60. Geburtstag von Harald Weydt. Tübingen: Stauffenburg-Verlag, S. 261-291.

Schabus, Wilfried (1998a): Kontaktlinguistische Phänomene in österreichischen Siedlermundarten Südamerikas. In: Ernst, Peter / Patocka, Franz (Hrsg.): Deutsche Sprache in Raum und Zeit. Festschrift für Peter Wiesinger zum 60. Geburtstag. Wien: Edition Praesens, S. 125-144.

Schabus, Wilfried (1998b): Konfession und Sprache in südamerikanischen Kolonisationsgebieten mit österreichischem Siedleranteil. In: Bauer, Werner / Scheuringer, Hermann (Hrsg.): Beharrsamkeit und Wandel. Festschrift für Herbert Tatzreiter zum 60. Geburtstag. Wien: Edition Praesens, S. 249-280.

Schobert, Kurt (1983a): Soziale und kulturelle Integration am Beispiel der deutschen Einwanderung und Deutsch-Chilenen in Süd-Chile. Würzburg, Univ., Diss.

Schobert, Kurt (1983b): Chile und die Deutschchilenen. Ergebnisse und Erfahrungen. In: Nasarski, Peter (Hrsg.): Wege und Wandlungen. Die Deutschen in der Welt heute (= Schriftenreihe zu Fragen der Deutschen im Ausland, 2). Berlin, Bonn: Westkreuz-Verlag, S. 286-298.

Seibicke, Wilfried (1982): Die Personennamen im Deutschen (= Sammlung Göschen, 2218). Berlin, New York: Walter de Gruyter.

Selting, Margret et al. (1998): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem (GAT). In: Linguistische Berichte, 173, S. 81-122.

Stein, Michael (2006): Spracherhalt, Sprachwandel und Sprachverlust im Sprach- und Kulturkontakt. Sprachkontaktphänomene am Beispiel des Deutschen in Südchile. Philosophischen Fakultät am Institut für Germanistische Sprachwissenschaft. Friedrich-Schiller-Universtität Jena (unveröffentlichte Examensarbeit).

Stielau, Hildegard Irma (1980): Nataler Deutsch. Eine Dokumentation unter besonderer Berücksichtigung des englischen und afrikaansen Einflusses auf die deutsche Sprache in Natal (= Deutsche Sprache in Europa und Übersee, 7). Wiesbaden: Steiner Verlag.

Tajfel, Henri (1974): Social Identity and Intergroup Behaviour. In: Social Science Information, 13.2, S. 65-93.

Tietze de Soto, Katharina (1999): Deutsche Einwanderung in die chilenische Provinz Concepción 1870-1930 (= Berliner Lateinamerika-Forschungen, 12). Frankfurt/M.: Vervuert Verlag.

Weinreich, Uriel (1976): Sprachen in Kontakt. Ergebnisse und Probleme der Zweisprachigkeitsforschung. München: C. H. Beck.

Werner, Harry (1988): Deutsche Schulen im Ausland. 1. Werdegang und Gegenwart. Berlin, Bonn: Westkreuz-Verlag.

Young, George F. W. (1974): Germans in Chile: Immigration and Colonization, 1849-1914. New York: Center for Migration Studies.

Ziebur, Ulrike (1998): Die soziolinguistische Situation von Chilenen deutscher Abstammung. Diplomarbeit an der Fakultät für Kulturwissenschaften der Europa-Universität Viadrina in Frankfurt an der Oder. (Online-Version: www.linguistik-online.de/3_00/ziebur.html, 07.05.2007).

Ziegler, Béatrice (1996): Auf der Suche nach Brot und Freiheit: Die Auswanderung aus Deutschland, Österreich und der Schweiz. In: Kohut, Karl / Briesemeister, Dietrich / Siebenmann, Gustav (Hrsg.): Deutsche in Lateinamerika - Lateinamerika in Deutschland. Frankfurt/M.: Vervuert Verlag, S. 48-66.

Zur Mühlen, Patrik von (1988): Fluchtziel Lateinamerika. Die deutsche Emigration 1933-1945: politische Aktivitäten und soziokulturelle Integration (= Politik- und Gesellschaftsgeschichte, 21). Bonn: Verlag Neue Gesellschaft.

Internetquellen:
Letzter Zugriff auf alle Internetseiten am 07.05.2007.

- Capital Cultural:
  www.capitalcultural.cl
- Condor Deutsch-Chilenische Wochenzeitung:
  www.condor.cl
- Deutsch-Chilenischer Bund:
  www.dcbliga.cl
- Deutsche Botschaft in Chile:
  www.santiago.diplo.de
- Deutsche Höhere Wirtschaftsschule Chile (INSALCO):
  www.insalco.cl
- Deutsche Schule Carl Anwandter (Valdivia):
  www.dsv.cl
- Deutsche Schule Santiago:
  www.dsstgo.cl/
- Deutsche Schule Valparaíso:
  www.dsv.valparaiso.cl
- Gobierno de Chile:
  www.gobiernodechile.cl
- IGM Instituto Geográfico Militar:
  www.igm.cl
- INE Instituto Nacional de Estadísticas (Volkszählung aus dem Jahr 2002):
  www.ine.cl
  www.inevalparaiso.cl
  www.ineloslagos.cl
- Mapas de Chile:
  www.mapasdechile.cl
- Servicio Nacional de Tursimo:
  www.sernatur.cl

- Stadt Valdivia:
  www.munivaldivia.cl

- Turistel:
  www.turistel.cl

- XE (The World's Favorite Currency Site):
  www.xe.com/ict/

E R K L Ä R U N G

Hiermit erkläre ich, dass vorliegende Arbeit
selbständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt sowie die Stellen der Arbeit, die anderen Werken dem Wortlaut oder dem Sinn nach entnommen sind, durch Angabe der Quellen kenntlich gemacht wurden.

_____

(Datum und Unterschrift)