

Sozialisation und die Reflexivität von Kultur in der Einwanderungsgesellschaft – eine videoethnografische Untersuchung des Alltags in postmigrantischen Familien

Christian Meier zu Verl, Christian Meyer, Baha Ocak und Tekin Yasar

1. Einleitung

Eine Soziologie der postmigrantischen Gesellschaft, die den kulturellen und sozialen Wandel der Einwanderungsgesellschaft Deutschlands in den Blick nimmt, zeichnet sich seit einigen Jahren ab, auch wenn noch zahlreiche soziologische Beiträge ausstehen. Wie Naika Foroutan anmerkt, hat bereits ein Umdenken im politischen Diskurs stattgefunden: Die Frage, *ob* die deutsche Gesellschaft eine Einwanderungsgesellschaft ist, wird durch die Frage, *wie* eine durch Migration kulturell pluralisierte Gesellschaft politisch gestaltet werden kann, ersetzt.¹ Auch die Soziologie wendet sich diesem Umdenken zu und beschreibt die postmigrantische Lage unserer Gesellschaft in empirischen Studien.²

Die vorliegende Untersuchung ist die erste Studie unseres Forschungsprojekts *Alltag in postmigrantischen Familien*. Ein Teil dieses Projekts besteht in der videoethnografischen Beobachtung und Beschreibung von Prozessen der Sozialisation und Enkulturation in postmigrantischen Familien. In diesen sozialen Prozessen, die wesentlich durch Interaktionen erfolgen, entwerfen sich Familienmitglieder wechselseitig implizit oder explizit als Akteure einer postmigrantischen Gesellschaft. Sie inkorporieren damit zum einen die praktischen Probleme und Lösungen kultureller Pluralisierung. Zum anderen beobachten sie im familiären, aber auch außerfamiliären

1 Foroutan, *Die postmigrantische Gesellschaft*, S. 19

2 vgl. unter anderem Berner, *Status und Stigma*; Foroutan et al., *Deutschland postmigrantisch*; Foroutan/Karakayali/Spielhaus, *Postmigrantische Perspektiven*; Hill/Yildiz, *Postmigrantische Visionen*; Huxel et al., *Postmigrantisch gelesen*

Alltag Differenzen, die von ihnen reflexiv auf unterschiedliche Größen wie Kultur, Sprache, Geschlecht, Religion, Klasse etc. bezogen werden, die sie aber selbst in Interaktionen praktisch hervorbringen.

Im Zentrum unserer Untersuchung zur Sozialisation in postmigrantischen Familien stehen sowohl Praktiken der familiären Geselligkeit und Intimität – Unterhaltungen, Lernen, Streiten – als auch auf diese bezogene Praktiken der Differenzbeobachtungen. Mit diesen Praktiken stellen Familienmitglieder in ihren Interaktionen gemeinsam, reziprok und ko-operativ eine geteilte soziale Wirklichkeit her.

Im nächsten Abschnitt diskutieren wir sozial- und gesellschaftstheoretische Annahmen, die für eine soziologische Beschreibung postmigrantischer Gesellschaften relevant sind. Dabei arbeiten wir die interaktions- und kommunikationssoziologische Kritik und Revision von kulturdeterministisch-normativen Konzeptualisierungen von Gesellschaft und sozialer Ordnung heraus. Soziale Ordnung – Handlungskoordination, Intersubjektivität, normative Orientierung – als Grundlage für soziale Integration und gesellschaftlichen Zusammenhalt kann in kulturell pluralisierten Gesellschaften wie der postmigrantischen Gesellschaft nicht mehr als über eine identisch unter den Gesellschaftsmitgliedern vorab geteilte Kultur konzipiert werden, wie es unter anderem die Cultural Studies und Ethnomethodologie zum Thema ihrer Forschung machen. Vielmehr müssen die Bedingungen für Handlungskoordination, Intersubjektivität und normative Orientierung fortwährend in den Interaktionen der Mitglieder selbst *in situ* geklärt werden. Kultur entfernt sich damit davon, eine unbewusst genutzte Ressource zu sein, und wird reflexiv: sie wird zur Signatur der Differenzbeobachtung. Daraus ergeben sich zwei Konsequenzen für unsere Studie: *Erstens* ist Kultur als lokales Phänomen in Interaktionen zu betrachten. *Zweitens* sind kulturelle Kompetenz und kulturelles Wissen nicht nur individuelle Merkmale von Mitgliedern der Gesellschaft, sondern auch interaktionale Phänomene der Ko-operation.³ Beide Konsequenzen sind für die videoethnografische Untersuchung von Sozialisation in postmigrantischen Familien grundlegend. Im dritten Abschnitt unseres Textes beschreiben wir die methodologischen Voraussetzungen, um die sichtbare lokale und fortwährende kulturelle Leistung von Sozialisationsinteraktionen beobachtbar zu machen. Im vierten, empirischen Abschnitt schließlich wenden wir uns dann einzelnen familiären Interaktionen im Alltag zu und analysieren deren Vollzug, um

3 Goodwin, Co-Operative Action

den Prozess der Sozialisation in Form von konkreten Praktiken des Argumentierens, des Disziplinierens und des Solidarisierens soziologisch zu beobachten.

2. Der Alltag der Einwanderungsgesellschaft: Familiäre Sozialisation und das Postmigrantische

Die deutsche Migrationssoziologie betrachtet Einwanderung bislang vor allem aus einer Perspektive der Gesellschaftsanalyse.⁴ Dabei übersieht sie, dass sich Einwanderung auch als ein Prozess wechselseitiger Vergesellschaftung oder auch Interaktion beschreiben lässt. Migrationssoziologische Interaktionsanalysen sind jedoch eine Ausnahme.⁵ Die Einwanderungsgesellschaft wird nicht mit qualitativen Methoden, sondern mittels statistischer Verfahren erforscht.⁶

Jedoch lassen sich aus den gegenwärtig entstehenden Studien zur *postmigrantischen Gesellschaft* auch neue Impulse für die Migrationssoziologie und eine eigene migrationssoziologische Interaktionsforschung ableiten. Zentral für diese Studien ist der Perspektivenwechsel im politischen Diskurs. Die *Migrationsfrage* stelle sich gegenwärtig neu: »Es geht [...] nicht mehr darum, ob Deutschland ein Einwanderungsland ist, sondern wie dieses Einwanderungsland gestaltet wird.«⁷ Das *Wie* der postmigrantischen Gesellschaft bezieht sich nicht nur auf politische Debatte, sondern kann auch und insbesondere im Alltag der Akteure selbst beobachtet und erforscht werden. Das Postmigrantische der deutschen Gesellschaft wird damit zu einem Phänomen der multiplen kulturellen Pluralisierungen in unterschiedlichen Bereichen, die durch unterschiedliche soziologische Perspektivierungen beschrieben werden können.

Theoretische und begriffliche Ausgangspunkte für unsere videoethnografische Untersuchung familiärer Sozialisation in postmigrantischen Familien bilden soziologische Konzepte von Sozialisation, Kultur, Interaktion und sozialer Ordnung. Auf ihrer Grundlage werden wir empirisch beobachten, wie in konkreten Interaktionen zwischen Erwachsenen und

4 vgl. Aigner, Migrationssoziologie; Oswald, Migrationssoziologie

5 Bergmann, »Die kategoriale Herstellung von Ethnizität«, S. 166–8

6 vgl. exemplarisch Bujard et al., »Geflüchtete, Familien und ihre Kinder«

7 Foroutan, Die postmigrantische Gesellschaft, S. 19

Kindern, aber auch unter Kindern Sozialisation, Familie und das Postmigrantische als soziale Phänomene des Alltags im Detail praktisch vollzogen werden.

Sozialisation wurde in der Soziologie lange als eine *black box* behandelt, in der gesellschaftliche Institutionen wie die Familie und die Schule unfertige Individuen zu kompetenten Gesellschaftsmitgliedern transformieren. Nicht der konkrete Vollzug, das *Wie* der Sozialisation, durch das Gesellschaft gestaltet wird, sondern die sozialen und gesellschaftlichen Konsequenzen von Sozialisation wie soziale Ordnung, Integration und Zusammenhalt wurden soziologisch thematisiert.⁸

Ein solches, von Robert W. Mackay als »normativ« bezeichnetes Sozialisationskonzept findet sich prominent in den Theorien von Émile Durkheim bis Talcott Parsons.⁹ Sozialisation wird zu einem Prozess, mit dessen erfolgreichem Vollzug unfertige Individuen gesellschaftsfähig gemacht werden, indem die Kultur der Gesellschaft in vormals vereinzelt Individuen übertragen wird. Grundlage für diese Übertragung sind bei Durkheim die Passivität des Kindes und die natürliche Autorität der Eltern und Lehrerschaft. Letztere sozialisiert Kinder »methodisch«¹⁰ und integriert diese so in eine vorab existierende soziale Ordnung. Für Parsons besteht der Prozess der Sozialisation aus der Übernahme einer Reihe von Rollen, die für die immer schon gegebene Gesellschaft relevant sind und durch die erwachsende Generation unidirektional organisiert wird.¹¹ Nicht Autorität, sondern Motivation und Wille zur Teilhabe an und Kontinuierung von Gesellschaft, aber auch Angst vor Sanktionen sind für Parsons soziologisch entscheidend, um zu erklären, wie soziale Ordnung möglich ist und stabilisiert wird. Dabei orientiert er sich sozialisationstheoretisch an den psychoanalytischen Vorstellungen von Erich Fromm.¹² Sozialisation wird damit zu einem dauerhaften Prozess der Verpflichtung von Individuen zu sozial sanktionierten Wertemustern und Handlungsformen, die nur durch den fortwährenden Erhalt von Motivation gewährleistet werden kann. Damit bleibt die Sozialisation nicht mehr exklusiv auf eine Eltern-Kinder-Beziehung bezogen, sondern wird zum Bestandteil eines gesamtgesellschaftlichen Prozesses normativer Integration. Soziale Ordnung und gesellschaftliche Integration können nach Parsons' Theorie

8 vgl. Abels/König, *Sozialisation*

9 Mackay, »Conceptions of Children and Models of Socialization«

10 Durkheim, *Erziehung, Moral und Gesellschaft*, S. 46

11 Parsons, *The Social System*

12 vgl. Parsons/Bales, *Family Socialization and Interaction Process*

nur durch eine normativ bindende, homogene Kultur und eine entsprechende Sozialisation der Individuen gewährleistet werden. Diese Theorie wurde als »oversocialized concept of man«¹³ von unterschiedlichen Seiten kritisiert.

Die Gesellschaftstheorien von Durkheim und Parsons beantworten mit ihren Konzepten von Sozialisation also die Frage, wie sich soziale Ordnung über Generationen hinweg stabilisiert und wie sich gesellschaftliche Strukturen, etwa sozialer Ungleichheit, reproduzieren. Mit Blick auf die Sozialisation und das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft interessiert sich Parsons wie Durkheim nicht primär für gesellschaftlichen Wandel, sondern für die Kontinuität sozialer Ordnung. Phänomene kultureller Pluralisierung, wie sie in Einwanderungsgesellschaften sichtbar werden, lassen sich mit diesen Ansätzen sozialisationstheoretisch nur unzureichend konzeptualisieren und empirisch untersuchen, da sie von kulturell homogenen Gesellschaften ausgehen, in denen Kultur als eine unter allen Mitgliedern der Gesellschaft geteilte Ressource verstanden wird.

Eine soziologische Tradition, in der dies besser verankert ist und die Mackay »interpretativ« nennt¹⁴, knüpft unter anderem an Simmels Theorie der Vergesellschaftung¹⁵ und den sozialökologischen Ansatz der *Chicago School of Sociology*¹⁶ an. Im Symbolischen Interaktionismus, der Sozialphänomenologie, der Ethnografie der Kommunikation und der Ethnomethodologie wird Sozialisation in ihrem Vollzug untersucht und die strukturfunktionalistische *black box* durch detaillierte empirische Beschreibungen von Interaktionen für die soziologische Theoriebildung geöffnet.¹⁷ Sie begreifen Sozialisation zudem als einen reziproken und nicht unidirektionalen Interaktionsprozess zwischen Erwachsenen sowie Erwachsenen und Kindern. Peter L. Berger und Thomas Luckmann sprechen von einer *primären* und einer *sekundären Sozialisation*, mit der Neulinge sich in existierende soziale Welten integrieren, um als kompetente Mitglieder angemessen handeln zu können.¹⁸ Die Internalisierung dieser verobjektivierten Weltordnungen vollzieht sich, indem sie sich zunächst an signifikanten Anderen orientieren und deren Weltansicht inkorporieren. Während der primären Sozialisation

13 Wrong, »The Oversocialized Conception of Man in Modern Sociology«

14 Mackay, »Conceptions of Children and Models of Socialization«

15 Simmel, *Soziologie*

16 vgl. unter anderem Anderson, *The Hobo*; Thomas/Znanięcki, *The Polish Peasant in Europe and America*; Whyte, *Street Corner Society*

17 vgl. zuerst Mackay, »Conceptions of Children and Models of Socialization«

18 Berger/Luckmann, *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit*

internalisieren Kinder die Welt ihrer signifikanten Anderen nicht als eine Welt unter vielen möglichen, sondern als die einzige existierende und wahrnehmbare Welt.¹⁹ Im Übergang von der primären zur sekundären Sozialisation wird die zunächst prominent in der Familie vermittelte Weltsicht für die generalisierten, aber zugleich auch differenzierten Weltsichten der Gesellschaft geöffnet. Neben der Weltsicht signifikanter Anderen wird so die Mannigfaltigkeit der Weltsichten generalisierter Anderer sichtbar. In diesem Prozess kommt der Sprache eine zentrale Rolle zu, und zwar in einem doppelten Sinne: Sie konstituiert nicht nur den *Inhalt* der Sozialisation, sondern ist zugleich auch das wichtigste *Instrument* der Sozialisation.

Für die Ethnografie der Kommunikation in Familien, wie sie unter anderem von Elinor Ochs ausgearbeitet wurde, sind Spracherwerb und der Erwerb von soziokulturellem Wissen eng verbunden und konstitutiv für Prozesse, durch die Neulinge zu kompetenten Mitgliedern einer Gesellschaft und Sprachgemeinschaft werden. Ochs zeigt empirisch, dass sich durch Interaktionen zwischen Eltern und Kindern trotz einer Wissens- und Kompetenzasymmetrie über die Zeit hinweg das soziokulturelle Wissen aller Familienmitglieder verändert. Daher werden Eltern im Prozess der Sozialisation ihrer Kinder immer auch *ko-sozialisiert*.²⁰ Dieses bidirektionale Konzept korrigiert das unidirektionale Konzept der strukturfunktionalistischen Sozialisationstheorie empirisch. Die Ethnografien der Familienkommunikation wurden unter anderem am *Center on the Everyday Life of Families* der UCLA ausgeführt, dessen Direktorin Ochs war.²¹

Die Ethnomethodologie radikalisiert diese Vorstellung einer wechselseitigen Sozialisation zwischen Erwachsenen und Kindern sowie unter Kindern. Sie sprechen daher auch von einer *Kids' Culture*²², die äquivalent zur Erwachsenenkultur, in die vermeintlich hineinsozialisiert wird, zu denken ist. Das ethnomethodologische Sozialisationskonzept kritisiert insbesondere, dass die entsprechenden strukturfunktionalistischen Konzepte unreflektiert Alltagstheorien kindlicher Entwicklung übernehmen. Es sind diese Alltagstheorien, aus denen die Ideen entstammen, dass Kinder *unfertig* und *inkompetent* seien und erst im Prozess der Sozialisation durch die Gesellschaft der Erwachsenen zu kompetenten Mitgliedern würden.²³

19 Ebd., S. 152

20 Ochs, *Culture and Language Development*, S. 224

21 vgl. Ochs/Kremer-Sadlik, *Fast-forward Family*; Ochs/Pontecorvo/Fasulo, »Socializing Taste«

22 Garfinkel et al., *Studies of Kids' Culture and Kids' Talk*

23 Ebd., S. 2–3

Derartige alltagstheoretischen Annahmen sind aus einer ethnomethodologischen Perspektive keine geeigneten Ressourcen, um Interaktionen mit und unter Kindern zu untersuchen. Sie sollten vielmehr das Thema solcher Untersuchungen sein. Eine detaillierte Beschreibung von Interaktionen mit und unter Kindern beantwortet nicht nur die Frage, wie sich diese Interaktionen vollziehen, sondern öffnet auch den Blick für die Fertigkeiten von Kindern, ihre eigene soziale Ordnung praktisch herzustellen. Ethnomethodologische Studien haben daher einen Korpus von Interaktionen mit und unter Kindern erstellt.²⁴ Mit den Beschreibungen von Interaktionen werden auch Kinder in ihren Kompetenzen als Mitglieder der Gesellschaft soziologisch beobachtbar. Die Vorstellung von Kindern als noch inkompetente »adults-in-becoming« wird so empirisch revidiert.

Die traditionelle soziologische Sozialisationstheorie steht bei der Beschreibung kulturell pluralisierter und heterogener Gesellschaften, wie der postmigrantischen Gesellschaft, vor der Herausforderung, soziale Ordnung jenseits einer geteilten homogenen Kultur theoretisch neu zu denken.²⁵ Die Annahmen der Ethnomethodologie, die soziale Ordnung nicht über eine gesellschaftsweit geteilte Kultur erklärt, sondern als lokale und fortwährende Leistung der Akteure selbst versteht, machen die sichtbaren Interaktionen der Einwanderungsgesellschaft zum Realisierungsort, an dem soziale Ordnung unter kulturell pluralen Bedingungen verfertigt und damit auch empirisch zugänglich wird.²⁶

3. Videoethnografische Forschung in postmigrantischen Familien

Die hier untersuchten videoethnografischen Daten über familiäre Interaktionen sind im Rahmen unseres Forschungsprojekts »Alltag in postmigrantischen Familien« entstanden. Mit den Videoaufzeichnungen wird die flüch-

24 vgl. unter anderem Goodwin, *The Hidden Life of Girls*; Goodwin/Cekaite, *Embodied Family Choreography*; Keel, *Socialization*; Kidwell, »Interaction Among Children«; Sacks, »On the Analyzability of Stories by Children«

25 vgl. für die deutschsprachige Kritik soziologischer Sozialisationstheorien Hurrelmann et al., *Handbuch Sozialisationsforschung*

26 vgl. für den Ansatz der Cultural Studies unter anderem Hall, »Gramsci's Relevance for the Study of Race and Ethnicity«; Hoggart, *Everyday Language and Everyday Life*; Willis et al., *Common Culture*

tige und situativ verankerte Vollzugswirklichkeit des Familienlebens und der Sozialisation für soziologische Analysen zugänglich, indem sie technisch-registrierend konserviert wird.²⁷ Eine derartige Datengrundlage ermöglicht es, einzelne verkörperte und sprachliche Praktiken und deren sequenzielle Organisation detailliert zu untersuchen. Dabei ist zu berücksichtigen, dass diese Praktiken durch die Interaktionspartner:innen selbst auf eine Weise hervorgebracht werden, die »seen but unnoticed«²⁸, also zwar *gesehen* und in das fortlaufende Interaktionsgeschehen integriert werden, aber dennoch *unbemerkt* bleiben und eine Ressource für die Thematisierung anderer Gegenstände bilden.

Um diese Praktiken jedoch verstehen und adäquat beschreiben zu können, ist nicht nur das *persönliche Aufsuchen* und *videografische Aufzeichnen* der zu untersuchenden Situationen und Interaktionen, sondern auch der ethnographische Erwerb von Teilnehmer:innenwissen notwendig.²⁹ Dieses Wissen versetzt den bzw. die Ethnograph:in in die Lage, die praktischen Ressourcen, mit denen die teilnehmend beobachteten Interaktionspartner:innen soziale Ordnung unter Bedingungen kultureller Pluralität praktisch und situativ verfertigen, nicht nur praktisch zu verstehen, sondern zugleich auch für eine reflexive Produktion von Beschreibungen zu nutzen.³⁰

Für den vorliegenden Text hat der Videoethnograf Baha Ocak als teilnehmende Beobachter den Alltag der Familie Îzol über einen Zeitraum von zwei Jahren mit der Videokamera immer wieder gefilmt.³¹ Auf diese Weise wurden über 70 Stunden familiärer Interaktionen dokumentiert. Die Kernfamilie Îzol besteht aus vier Mitgliedern: Der Vater Çiya (43 Jahre), die Mutter Banu (38 Jahre) und die beiden Söhne Aras (6 Jahre) und Egît (2 Jahre). Die Kinder sind in Deutschland geboren und die Eltern in der Türkei. Die Eltern sprechen fließend Kurdisch, Türkisch und Deutsch. Zum Zeitpunkt der hier untersuchten Videoausschnitte spricht Aras Deutsch und Kurdisch und Egît erste Wörter in beiden Sprachen. Çiya lebt seit 2002 in Deutschland und betreibt ein eigenes Geschäft in der Innenstadt von Ravensburg. Banu hat 2013 Çiya geheiratet und kam im Zuge ihrer Ehe nach Deutschland. Aras geht zum

27 Bergmann, »Flüchtigkeit und methodische Fixierung sozialer Wirklichkeit«

28 Garfinkel, *Studies in Ethnomethodology*

29 Breidenstein/Kelle, »Kinder als Akteure«; Meier zu Verl, *Daten-Karrieren und epistemische Materialität*; Meyer/Meier zu Verl, »Ethnomethodologische Fundierungen«

30 Gukelberger/Meier zu Verl/Meyer, »Die dreifache Prozessualität des Körpergedächtnisses«

31 Alle hier verwendeten Namen sind Pseudonyme.

Zeitpunkt der Videoethnografie bereits in die Grundschule und Egît besucht fünf Tage die Woche einen Kindergarten.

4. Sozialisation in postmigrantischen Familien

Die hier untersuchten transkribierten Interaktionen von Familienmitgliedern machen unterschiedliche Dimensionen der Sozialisation in postmigrantischen Familien zugänglich. Sozialisation ist aus der hier eingenommenen ethnomethodologischen Perspektive ein durch die Interaktionen der Mitglieder lokal und fortlaufend gefertigtes soziales, praktisches, körperliches und vor allem wechselseitiges Phänomen. Um dieses Phänomen zu verfertigen, stellen sich die Mitglieder im Vollzug ihrer Interaktionen gegenseitig unterschiedliche materielle, interaktionale und semiotische Ressourcen zur Verfügung. Sie arbeiten ko-operativ und je nach ihren körperlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten an gemeinsamen Handlungen, mit deren Vollzug sie sich ko-sozialisieren. Dies gilt nicht nur für die Kinder, sondern auch für die Eltern der Familie.

4.1 Sozialisation im Hausunterricht unter Pandemie-Bedingungen

Im Februar 2021 sind die Grundschulen in Baden-Württemberg aufgrund einer hohen Fallzahl von Covid-19 Infektionen geschlossen, und die Eltern der Grundschüler:innen wurden dazu angehalten, ihre Kinder zuhause zu unterrichten. Die Lehrer:innen von Aras stellen ihm und seinen Eltern unterschiedliche Materialien zur Verfügung, damit er sich den Unterrichtsstoff der ersten Grundschulklasse (Ende erstes Halbjahr) zusammen mit seinen Eltern erarbeiten kann. Banu übernimmt damit auch Aufgaben der Lehrer:innen und unterrichtet Aras in den elementaren Fächern der Grundschule. Im nachfolgenden Ausschnitt bearbeiten die beiden ein Arbeitsblatt aus dem Zebra 1-Buchstabenheft. Dieses Arbeitsblatt besteht aus einer Kombination von Lese- und Schreibübungen zum deutschen Doppellaut »eu« (Abb. 1).



Abb. 1: teilweise ausgefülltes Zebra 1-Buchstabenheft, S. 60–1

Quelle: Diese und alle folgenden Abbildungen des Beitrags sind eigene Darstellungen.

Banu leitet Aras auf Kurdisch und Deutsch an, die Übung zu bearbeiten. Dabei stellt sie ihm kontextsensitiv verschiedene Ressourcen zur Verfügung, um das Arbeitsblatt in einer bestimmten Reihenfolge erfolgreich zu bearbeiten.

Transkript 1 – Hausunterricht (02.02.21, 2:05-2:13 min.)

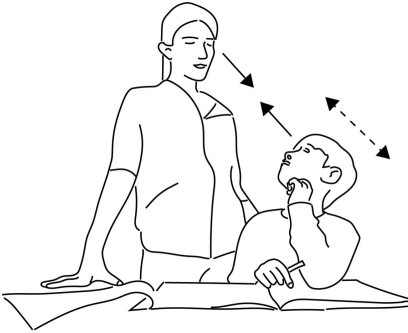


Abb. 2

1 Banu **awa dî çî ye**
was ist dieses andere

2		(1.1)
3	Aras	ä:h neun
4	Banu	tê de heye (-) ist es drin (-)
5		neu:n (-)
6	Aras	neun (.) mitte (.)
7	Banu	ja

Um die Aufgabe für Aras zu strukturieren, nutzt Banu die Paarsequenz *Frage-Antwort*.³² Jede neue Teilaufgabe wird mit dem ersten Teil der Paarsequenz – einer Frage – »awa dî çiyê« (Z. 1, dt. *was ist dieses andere?*) eingeleitet. Dabei geht Banu die Reihenfolge der Abbildungen im Übungsheft rechts unten (Abb. 1) von links nach rechts durch. Aus der Perspektive von Banu soll Aras mit seinem zweiten Paarsequenz-Teil nicht nur die Frage beantworten, sondern zugleich die Aufgabe des Übungshefts bearbeiten. Aras artikuliert nach einer kurzen Redepause (Z. 2), in der er die nächste Abbildung in seinem Übungsheft sucht, das mit dieser Abbildung assoziierte deutsche Wort (Z. 3). Da Aras mit seiner Antwort nicht eindeutig ein »eu« als im Wort Neun vorhanden benennt, fragt Banu mit »tê de heye« (Z. 4, dt. *ist es drin?*), ob sich der Laut »eu« im Wort befindet. Aras blickt zu Banu, die rechts hinter ihm steht, und schüttelt seinen Kopf (Abb. 2). Banu schließt an diese non-verbale Verneinung an, indem sie das Wort Neun selbst ausspricht und dabei den Laut »eu« darin gedehnt und damit für Aras gut hörbar ausspricht. Aras wiederholt zunächst das Wort Neun (Z. 6). Mit seiner anschließenden Antwort »mitte« (Z. 6) macht Aras für Banu deutlich, dass er den Laut »eu« nun auch erkannt hat und seine Position im Wort lokalisieren kann. Banu beendet die Aufgabe und das Frage-Antwort Schema mit »ja« (Z. 7), das die Richtigkeit seiner Antwort ratifiziert. Damit reproduziert die Mutter Banu die institutionelle Gesprächsorganisation, die für die Schule beschrieben wurde. Während – wie die Konversationsanalyse gezeigt hat – im Alltag durch einfache Paarsequenzen des Schemas A-B (z.B. Einladung – Annahme oder Ablehnung) soziale Handlungen vollzogen und Beziehungen gestaltet werden,³³ erfolgt in der Lehrer:innen-Schüler:innen-Interaktion eine unterrichtstypische Erweiterung: Auf die Antwort des bzw. der Schüler:in folgt in der Regel

32 Sacks/Schegloff/Jefferson, »A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation«

33 vgl. Schegloff, *Sequence Organization in Interaction*

in einem dritten Redezug durch die Lehrer:in eine zusätzliche Ratifikation oder Evaluation nach dem Schema A-B-C.³⁴ Die Reproduktion der schulischen Interaktionspraxis durch Banu und Aras macht eine Vertrautheit mit dieser Methode zur Herstellung sozialer Ordnung sichtbar und hinterlässt den Eindruck der Einigkeit auch seitens der postmigrantischen Familie in Bezug auf diese Ressource.

Banu stellt ihrem Sohn Aras zudem verschiedene linguistische Ressourcen für seine sprachliche Sozialisation zur Verfügung, um die Aufgabe erfolgreich zu bearbeiten. Sie nutzt die Paarsequenz *Frage-Antwort*, um die Aufgabe zu strukturieren, die selbst nicht entlang eines Frage-Antwort-Schemas im Übungshelft (Abb. 1) aufgebaut wurde. Dabei fragt Banu Aras auf Kurdisch, der selbst wiederum auf Deutsch antwortet. Für die Korrektur der falschen Antwort, macht Banu den deutschen Laut »eu« für Aras hörbar, indem sie ihn gedehnt ausspricht. Banu und Aras nutzen ihre Zweisprachigkeit und den fließenden Wechsel zwischen den Sprachen, um Aras' Kompetenzen der deutschen Sprache entlang semiotischer und linguistischer Ressourcen (das Arbeitsblatt und die sprachlichen Praktiken von Banu) zu erweitern.

4.2 Sozialisation unter Geschwistern

Während des Hausunterrichts leitet Banu nicht nur ihren älteren Sohn Aras an, damit er seine Aufgaben erfolgreich bearbeitet, sondern betreut parallel auch ihren jüngeren Sohn Egît, da im Februar 2021 auch die Kindergärten geschlossen waren. Nicht selten kommt es dabei zu Situationen, in denen die von Banu getrennt gehaltenen Aktivitäten der beiden Kinder in eine gemeinsame Aktivität überführt werden. Egît und Aras stellen dabei ko-operativ einen geteilten Aufmerksamkeitsraum her, indem sie ihre Aktivitäten gemeinsam organisieren, solange Banu dies nicht zum Beispiel durch eine räumliche Trennung unterbindet.

34 »initiation-response-evaluation« [IRE], vgl. zuerst Mehan, *Learning Lessons*

Transkript 2 – Geselligkeit (02.02.21, 12:11-12:44 min.)

- 01 Banu **kuîê min jî elime xwe le yazî ne wel kuîê min (-)**
 mein sohn lernt schreiben nicht wahr mein sohn (-)



Abb. 3

- 02 Egît **m:üllauto**
 03 Banu **erê: müllauto ya tamam. (-)**
 ja ist ein müllauto okay (-)
 04 **ka bêje werê (.)**
 sag mal komm her
 05 **peki wêderê xêt heye ne wer çizgî heye**
 also es gibt hier eine linie nicht wahr eine linie
 06 **°h serê wî xêtê wê heye**
 am anfang gibt es eine linie
 07 Egît **((lacht)) (-) [((lacht))]**
 08 Banu **[hade kurê min (.)]**
[los mein sohn (.)]

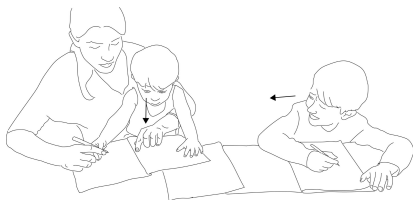


Abb. 4

- 09 Egît <f>mü::llau::to::[:?>
 10 Aras [((lacht))
- 11 Banu aras (.) ez dibejim ji ber na wani [bi xêlate te kete
 aras ich sage es dir er wird so [zu deinem verhängnis
 12 Egît [mü::llau::to? ((lacht))
 13 Egît [m::ü::llauto:, ((lacht))
 14 Aras [((lacht))
- 15 Egît [m::üllau::to.
 16 Aras [((lacht))



Abb. 5

- 17 Aras [((lacht))
 18 Banu [çiqas henekê wî [ne xweşin
 [was für schlechte [witze er macht
 19 Egît [((lacht))
- 20 Banu [çiqas henekê wî ne xweşin (.)
 [was für schlechte witze er macht (.)

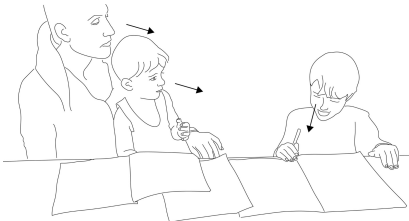


Abb. 6

- | | | |
|----|------|--|
| 21 | Egît | (((lacht)) henek
(((lacht)) spaß |
| 22 | Aras | mü::llau:to::? |
| 23 | Banu | aras çêke
aras mach |

Für ihren jüngsten Sohn Egît hat Banu ein Heft mit Schwungübungen besorgt, damit er bereits lernen kann, wie man mit einem Stift unterschiedliche Arten von Linien zeichnet. Beide Kinder haben ein Heft vor sich liegen, in dem sie malen und schreiben. Egît sitzt dabei auf dem Schoss von Banu und Aras sitzt links neben ihnen (Abb. 3). Banu malt mit Egît eine erste Linie auf das Übungsblatt (beide halten den Stift mit einer Hand zusammen fest) und kommentiert währenddessen die gemeinsame Aktivität auf Kurdisch (Z. 1). Dabei spricht sie einzelne Wörter weicher aus, indem sie unter anderem den im Kurdischen gerollten R-Laut (d.h. den alveolaren Tap) durch ein diesem akustisch ähnliches L (einen lateralen alveolaren Approximanten) ersetzt, so zum Beispiel beim kurdischen Wort Kur (dt. Sohn). Adressat ist der jüngere, zweijährige Sohn. Konsonantenmodifikationen sind in der sprachlichen Interaktion mit Kleinkindern nicht ungewöhnlich.³⁵ Wir vermuten hier eine Doppelfunktion dieser artikulatorischen Modifikation: einerseits handelt es sich um eine Kose-Artikulation zur affektiven (und zugleich infantisierenden) Vereindeutigung der Adressierung des Jüngeren. Andererseits rahmt es die Interaktionssituation als eine des theatralen Spiels, hier: des Schulspiels mit dem zweijährigen Sohn Egît. Denn anschließend zeigt Egît auf das vor ihnen liegende Blatt und artikuliert dabei das deutsche Wort Müllauto (Z. 2, Abb. 3). Banu stimmt Egît zu und macht damit seine vorherige Äußerung zu einer Behauptung, deren inhaltliches Urteil sie ratifiziert (Z. 3) (vgl. für Praktiken der Zustimmung Pomerantz 1984).³⁶ D.h. auch mit dem zweijährigen Egît reproduziert Banu die dreizügige Sequenzorganisation, die charakteristisch für die Institution Schule und die Unterrichtssinteraktion ist. Wie wir sehen, erfolgt hier somit eine vollzugspraktische Sozialisation, die eine Vertrautheit mit den praktischen Vorgängen in der Institution Schule verfertigt. Zugleich erzeugt die Verwendung dieser Praktiken durch

³⁵ »infant directed speech«, Shockey/Bond, »Phonological Processes in Speech Addressed to Children«

³⁶ vgl. für Praktiken der Zustimmung Pomerantz, »Agreeing«

Banu eine Rahmung dieser Vollzugspraktiken als nicht spezifisch deutsch, sondern als non-kulturell bzw. überkulturell. Egît – und auch Aras – wird vermittelt, dass auch in der Familie Einigkeit über die Selbstverständlichkeit dieser praktischen Eigenschaften von Schule und Unterricht herrscht. Eine solche vollzugspraktische Vertrautheit mit den Abläufen der Institution Schule bildet eine wichtige Voraussetzung für gesellschaftliche Integration, das praktische Mitwirken an der Kontinuierung sozialer Ordnung und die Teilhabe an gesellschaftlichem Zusammenhalt. Danach wechselt Banu das Thema und leitet Egît erneut an, eine weitere Linie von links nach rechts zu zeichnen (Z. 4–6, 8). Egît beginnt währenddessen zu lachen (Z. 7) und artikuliert nach einer direkten Aufforderung durch Banu (Z. 8) erneut das Wort Müllauto (Z. 9). Er spricht es dabei sehr laut und gedehnt aus, streckt seine Arme lang aus und stößt sich von Tisch ab (Abb. 4). Aras beginnt währenddessen zu lachen und blickt zu Egît herüber (Z. 10, Abb. 4). Banu ermahnt Aras anschließend, sich nicht von seinem Bruder ablenken zu lassen (Z. 11). Überlappend dazu beginnt Egît erneut das Wort Müllauto in unterschiedlich betonten Varianten zu wiederholen, begleitet von dem Lachen seines älteren Bruders Aras (Z. 12–16). Daraufhin zieht Banu Egît für seinen Witz auf, indem sie seinen Witz als »schlechten Witz« bezeichnet (Z. 18) und ihm dabei im Brustbereich mit ihrer rechten Hand knufft (Abb. 5). Dabei beginnt Egît erneut zu lachen (Z. 19) und auch Aras lacht weiterhin (Z. 17). Banu wiederholt anschließend ihre Äußerung noch einmal (Z. 20), während Egît nach seinem Lachen auf Kurdisch das Wort »Spaß« artikuliert (Z. 21). Anschließend reinszeniert Aras Egîts Mimik, Gestik und Aussprache des Wortes Müllauto, jedoch ohne, dass sein Bruder erneut lacht (Abb. 6).³⁷ In diesem Sinne ist Aras mit seiner Reinszenierung gescheitert, die gemeinsame Geselligkeit und Ablenkung von den Aufgaben fortzuführen. Im Anschluss ermahnt Banu Aras die Aufgaben weiterzumachen (Z. 23).

Auch Kinder bzw. Geschwister sozialisieren sich in ihren Interaktionen untereinander. Egît gelingt es durch seine mehrfache Artikulation des Wortes Müllauto und seine begleitende performative Darstellung temporär einen geteilten Aufmerksamkeitsraum zu erzeugen und die vorherige Situation in eine Situation der Geselligkeit zu überführen. Auch wenn Egît mit seinen zwei Jahren vor allem einzelne deutsche und kurdische Wörter artikuliert, verfügt er bereits über die Kompetenz, die Aufmerksamkeit seiner

³⁷ vgl. für Reinszenierungen und Geselligkeit Bergmann, »Reinszenierung in der Alltagsinteraktion«

Interaktionspartner:innen durch seine Praktiken zu organisieren und Situationen der Geselligkeit zu ko-operativ erzeugen und temporär zu kontinuierlich. Sein älterer Bruder und seine Mutter tragen auf unterschiedlicher Weise zu dieser Geselligkeit bei, indem sie ihre Blicke mit Egît koordinieren, (zusammen) lachen und auch die Handlungen von Egît sprachlich bewerten.

4.3 Sozialisation als Praxis des Argumentierens über die adäquate Gestalt von Weihnachtsbäumen

Religiöse Rituale und theologisches Argumentieren stehen nicht im Vordergrund des Alltags der Familie İzol. Banu und Çiya wurden von ihren Eltern in der Türkei muslimisch erzogen. Während Çiya sich von der Religion abgewandt hat, betet Banu immer noch regelmäßig. Ihre Kindern Aras und Egît ist es jedoch freigestellt, mit ihrer Mutter zusammen zu beten oder nicht. Mit christlichen Ritualen, wie das Feiern der Geburt von Jesus an Weihnachten, sind Banu und Çiya erst seitdem sie in Deutschland leben, vertraut. Durch Kindergarten, Grundschule und erste Freundschaftsbeziehungen wachsen Aras und Egît in einem Umfeld auf, in dem unterschiedliche religiöse Vorstellungen und Rituale präsent sind. Aras bittet seine Eltern, in der Vorweihnachtszeit einen Weihnachtsbaum auch zuhause und nicht nur im Geschäft des Vaters aufzustellen. Im den nachfolgenden Videoausschnitt sind Çiya und Aras damit beschäftigt, diesen Weihnachtsbaum zuhause aufzustellen. Dies wollen die beiden im Kinderzimmer tun, während Egît neben ihnen spielt. Dabei tauschen Aras und Çiya Argumente miteinander aus, ob es sich bei dem vor ihnen stehenden Exemplar um einen angemessenen Weihnachtsbaum handelt oder nicht.

Transkript 3 – Weihnachtsbaum (29.11.20, 10:35-11:15 min.)

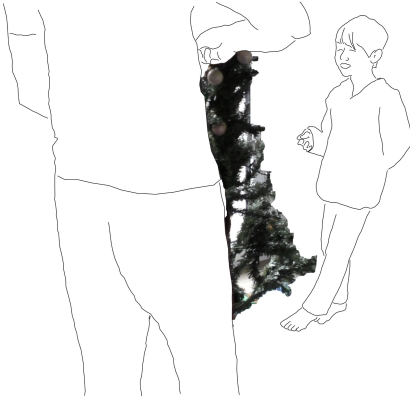


Abb. 7

- | | | |
|----|------|--|
| 01 | Aras | aber was ist das eigentlich für ein weihnachts:baum |
| 02 | Çiya | schön |
| 03 | Aras | das sieht nicht wie eine richtiges weih[nachtsbaum |
| 04 | Çiya | [doch das ist genau wie eine (.) baum |
| 05 | | (1.3) |
| 06 | Çiya | ka ji baha ji bipirse (-) |
| | | du kannst auch baha fragen (-) |
| 07 | Aras | mei::n |
| 08 | | (1.1) |
| 09 | Aras | also mir is- [(.) der sieht nicht so wie ein weihnachtsbaum |
| 10 | Egît | [a::h |
| 11 | Çiya | bi xwedê siehst [so aus wie eine was |
| | | bei gott siehst [so aus wie eine was |
| 12 | Egît | [a:::h |
| 13 | Aras | wie ein ganz nor[males (.) baum |
| 14 | Egît | [a::h ah_ah_ah_a::h |
| 15 | Aras | wie [ein ganz normales (.) baum |
| 16 | Egît | [a::haha:: |
| 17 | Çiya | nei:n |

- 18 Aras **wie ein hässliches 'h plastik[baum**
 19 Çiya **[tamam rojekî [din**
 [ok ein anderer [tag
 20 Egît **[de de**
[los los



Abb. 8

- 21 Aras **was (.)**
 22 Çiya **rojekî (.) din (-)**
 ein anderer tag (-)
 23 Aras **ja und wa:n**
 24 Çiya **nächstes jahr**
 25 Aras **nä::ch:stes ja:hr?**

Nachdem Çiya und Aras gemeinsam an dem Baum gearbeitet haben, wickelt Çiya alleine eine Lichterkette um den Baum. Aras steht etwas abseits mit dem Rücken an eine Schranktür gelehnt und beobachtet die Aktivitäten seines Vaters. Zum Baum gestikulierend thematisiert Aras die Qualitäten des Weihnachtsbaums in Form einer Frage (»aber was ist das eigentlich für ein weihnachtsbaum«, Z. 1, Abb. 7). Diese Frage kann als eine Sachfrage begriffen werden. Sie kann aber auch als eine Kritik und Aufforderung zur Rechtfertigung aufgefasst werden, mit der Aras Çiya auf ein mögliches Pro-

blem aufmerksam machen möchte und damit zugleich eine Antwort in Form einer Problembeschreibung initiiert.

Die nachfolgende Antwort von Çîya enthält ein solches Urteil, das die ästhetische Qualität des Weihnachtsbaums als »schön« bewertet (Z. 2). Einen Widerspruch zwischen seiner und Çîyas Position markiert Aras mit seiner anschließenden Äußerung, dass das vor ihnen stehende Exemplar nicht »richtig« aussieht (Z. 3). Mit diesem dritten Redebeitrag von Aras wird ein Konflikt zwischen den artikulierten Positionen sichtbar bestätigt (vgl. Pomerantz 1984). Dem inhaltlichen Urteil seines Sohns widerspricht Çîya teilweise überlappend zum vorherigen Redebeitrag (»doch das ist genau wie eine (.) baum«, Z. 4). Nach einer anschließenden Redepause (Z. 5) führt Çîya den anwesenden Videoethnografen Baha an, um seine Position zu stärken (Z. 6). Baha bringt sich jedoch nicht mit einem eigenen Redebeitrag in das Gespräch ein. Es ist Aras, der ein »nei::n« (Z. 7) artikuliert, das mehrdeutig auf die beiden vorherigen Äußerungen (Z. 4, 6) bezogen werden kann.

Nach einer weiteren kurzen Redepause (Z. 8) reformuliert Aras seine Position erneut, die den vor ihnen stehenden Baum nicht als Weihnachtsbaum anerkennt. Überlappend dazu macht sich Egî akustisch bemerkbar, der mit einer Spielzeugpistole durch das Kinderzimmer läuft (Z. 10). Anschließend fordert Çîya Aras dazu auf, das Erscheinungsbild des vor ihnen stehenden Baums selbst zu definieren (Z. 11). Aras beschreibt das Objekt zweimal als »wie ein ganz normales baum« (Z. 13, 15), während überlappend zu seiner Äußerung Egî sich weiterhin akustisch bemerkbar macht und dabei in die Richtung von Aras läuft. Aras' Beschreibung kann als eine Abwertung verstanden werden, die den spezifischen Charakter eines Weihnachtsbaums bestreitet.³⁸ Dem widerspricht Çîya mit einem Nein (Z. 17), woraufhin Aras seine vorherige Beschreibung reformuliert und seine Abwertung verstärkt (»wie ein hässliches °h plastikbaum«, Z. 18). Dem Urteil widerspricht Çîya dieses Mal nicht, sondern er gibt Aras zu verstehen, dass sie ein anderes Mal einen anderen Baum aufstellen werden (Z. 19, dt. *okay ein anderer tag*). Währenddessen spricht Egî Aras überlappend an und fordert ihn mit einem »de de« (Z. 20, dt. *los los*) und einem Spielzeug in der Hand auf (Abb. 8), mit ihm zu spielen. Mit der Frage »was« macht Aras sein (akustisches) Nichtverstehen deutlich und ignoriert die Aufforderung seines jüngeren Bruders. Çîya wiederholt anschließend seine Äußerung (Z. 22).

³⁸ assement with downgrading, Pomerantz, »Agreeing and Disagreeing with Assessments«

Da die Formulierung »ein anderer tag« von Çîya nicht spezifisch genug für Aras zu sein scheint, fragt er nach dem exakten Zeitraum (Z. 23). Die Antwort von Çîya (»nächstes jahr«, Z. 24) wird von Aras wiederholt und durch die Art der Betonung als *unzulässig* und *kritikwürdig* bewertet (»nä::ch:stes jahr?, Z. 25).

Am Beispiel des vor ihnen stehenden Objekts diskutieren Aras und Çîya über die adäquate Gestalt eines Weihnachtsbaums. Dabei benutzen sie unterschiedliche argumentative Praktiken, um nicht nur einen Widerspruch zwischen den artikulierten Positionen herauszuarbeiten, sondern auch um eine praktische Lösung zu finden, die die Widersprüche für Aras und Çîya zwar nicht auflöst, aber *erträglich* für beide macht. Çîya geht auf seinen Sohn ein, ohne dass er den Argumenten von Aras inhaltlich folgt. Die Lösung des Konflikts besteht darin, im nächsten Jahr einen anderen Weihnachtsbaum zu nehmen, auch wenn Aras zugleich seine Unzufriedenheit mit dem Lösungsvorschlag von Çîya artikuliert.

Ganz im postmigrantischen Sinne stellt sich für Familie Îzol also tatsächlich nicht mehr die Frage, *ob* sie einen Weihnachtsbaum haben, sondern nur noch *wie* dieser Baum auszusehen hat. Die Frage nach der adäquaten Gestalt von Weihnachtsbäumen wurde stets von der deutschen *Mehrheitsgesellschaft* gestellt, deren Vorstellungen auch immer wieder Gegenstand gesamtgesellschaftlicher Diskussionen waren.³⁹

In unserem Beispiel erfolgt eine *Differenzbeobachtung* von Seiten des Sohns Aras, der den vorhandenen Baum nicht als *richtigen, normalen*, sondern als *hässlichen* Weihnachtsbaum klassifiziert. Derartige Situationen der Typisierung des eigenen und fremden Handelns bieten systematisch Gelegenheiten der Fremd- und Selbst-Kulturalisierung in Alltagssituationen postmigrantischer Familien. Dies haben auch Clotilde Pontecorvo und Alessandra Fasulo am Beispiel des Vorbereitens eines typischen italienischen Abendessens in Österreich gezeigt.⁴⁰ In unserem Beispiel wird eine aus der expliziten Differenzbeobachtung hervorgehende Kulturalisierung der eigenen Praxis allerdings nicht durch den Vater Çîya und den Sohn Aras expliziert.

39 vgl. exemplarisch die Satire Böll, *Nicht nur zur Weihnachtszeit*

40 Pontecorvo/Fasulo, »Planning a Typical Italian Meal«

4.4 Mediale Sozialisation zwischen Großeltern, Eltern und Kindern

Die Großeltern väterlicher- und mütterlicherseits leben in der Türkei, so dass der wöchentliche Kontakt zwischen den Familienmitgliedern über das Telefon bzw. Smartphone realisiert wird. Zumeist rufen Banu und Çîya ihre Eltern an und beide Parteien telefonieren dann in unterschiedlichen Konstellationen miteinander. Damit sich Großeltern und Enkelkinder auch sehen können und nicht nur die Stimme des Anderen hören, benutzen sie oft die Videoanruf-Funktion der Plattform WhatsApp. Dabei kommt eine Konstellation aus Großeltern, Eltern, Kindern und technischem Medium zustande, die allesamt ko-operativ und verteilt an einer gemeinsamen Handlung, wie zum Beispiel dem Durchführen einer Verabschiedung, mitwirken.⁴¹

Transkript 4 – Videoanruf (31.10.20, 1:00-1:08 min.)

- | | | |
|---|------|--|
| 1 | Çîya | bye bye çêki ji xwere
mach mal bye bye |
| 2 | | [bye bye çêki [maçekê jî bide
[mach bye bye [gib einen kuss |
| 3 | Egît | (((winkt))) (((legt seine hand auf den mund))) |
| 4 | Daye | e: (((küsst ihre hand))) ez jî te maç dikim
ja (((küsst ihre hand))) ich küsse dich auch |
| 5 | Çîya | [maçekê jî bide
[gib noch einen kuss |
| 6 | Daye | (((küsst ihre hand))) |
| 7 | Egît | (((nimmt seine hand vom mund))) |

41 Eisenmann, »Soziotechnische Intimität und wechselseitige Wahrnehmung bei Verabschiedungen in der familialen Videotelefonie mit Kindern«

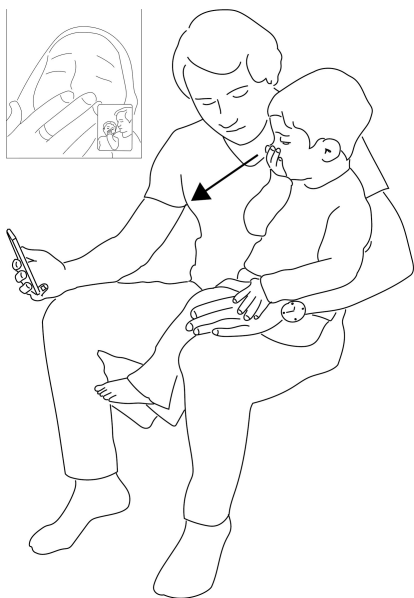


Abb. 9

8 Daye **ez jî berxikê xwe maç dikim e**
ich küsse dich auch mein lämmchen ja

Nachdem Daye, Çîya und Egît miteinander gesprochen haben, initiiert Çîya mit der Äußerung »bye bye çêki jî xwere« (Z. 1, dt. *mach mal bye bye*) eine Verabschiedung und fordert zugleich durch einen Blickkontakt seinen Sohn Egît, der auf seinem linken Oberschenkel sitzt (Abb. 9), auf, diese Verabschiedung mit seiner Großmutter Daye durchzuführen. Nach der ersten Aufforderung beginnt Egît in Richtung des Displays, auf dem Daye zu sehen ist, zu winken (Z. 3), während Çîya Egît erneut auffordert »bye bye« zu machen und einen »Kuss« zu geben (Z. 2). Dabei legt Egît seine rechte Hand auf seinen Mund und nimmt diese nicht sofort wieder runter (Z. 3). Anschließend vollzieht Daye einen Handkuss und kommentiert diesen »ez jî te maç dikim« (Z. 4, dt. *ich küsse dich auch*). Überlappend zum Handkuss von Daye fordert Çîya Egît erneut auf, auch einen »Kuss« zu geben (Z. 5). Auch Daye macht einen zweiten Handkuss und lässt dabei ihre Hand etwas länger auf ihrem Mund

liegen (Z. 6, Abb. 9), so dass sie zusammen mit Egît den Handkuss abschließt, indem beide synchron die Hand vom Mund nehmen.

Çiya initiiert und koordiniert teilweise eine gemeinsame Verabschiedungshandlung zwischen Daye und Egît, die sich gegenseitig auf den Displays der Smartphones sehen und über deren Lautsprecher hören können. Aber Egît ist – auch wenn er nicht spricht – kein passiver Interaktionspartner, der nur den sprachlichen Aufforderungen seines Vaters folgt, sondern er koordiniert sich selbst visuell mit dem Bild seiner Großmutter Daye, so dass beide mit einem synchronen Verabschiedungskuss abschließen können. Dazu verwendet er nicht den ersten von Daye durchgeführten Handkuss, sondern erst den zweiten, da bei diesem für ihn länger sichtbar die Hand von Daye auf ihrem Mund liegt.

Videoanrufe zur Aufrechterhaltung familiärer Bindungen vor allem innerhalb der Kernfamilie sind – wenn auch keineswegs abwesend in anderen deutschen Familien – sehr viel gängiger in postmigrantischen Familien.⁴² Die Vertrautheit mit dieser Praxis der Beziehungsarbeit und Affektivität kann daher als graduelle, nicht aber exklusive Besonderheit des Alltags in postmigrantischen Familien gelten.

4.5 Die zwischenkörperliche Dimension der Sozialisation

Die Sozialisation von Kindern hat auch eine körperliche bzw. zwischenkörperliche Dimension, mit der basale Formen von Wir-Sozialität auch ohne sprachliche Fertigkeiten durch zwei oder mehr sich aufeinander beziehende und sich berührende Körper praktisch erzeugt werden. Im letzten Ausschnitt – einer Szene des Ins-Bett-Bringens des jüngeren Sohns – toben Çiya, Aras und Egît noch miteinander, bevor Egît sich alleine ins Bett legen soll, um zu schlafen.

42 vgl. Greschke/Motowidlo, »Getrennt zusammenleben«

Transkript 5 – Vor dem Einschlafen (20.09.20, 5:08-5:26 min.)

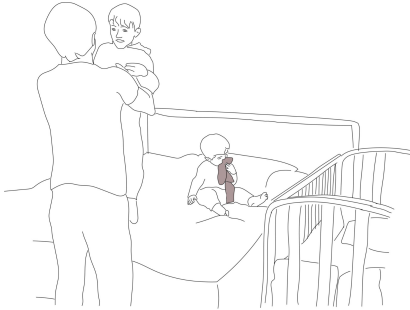


Abb. 10

- | | | |
|----|------|---|
| 01 | Aras | mach einfach irgendwas oder werf mich einfach so weg |
| 02 | Çiya | u:[p |
| 03 | Aras | [a::ha:h (.) |
| 04 | Egît | ma:la::: |



Abb. 11

- 05 Çiya **h:::a hadi babam**
 h:::a los mein papa
 06 **(1.7)**



Abb. 12

- 07 Aras **mach ein coolen [takla**
 mach ein coolen [überschlag
 08 Çiya **[were îjar here [xwe bigre (]**
 [komm jetzt her [gehe und halte dich fest (]
 09 Aras **[baba mach einfach ein cool takla (-)**
 10 Çiya **hade kurê min kurê min bese [(.) hade**
 los mein sohn mein sohn es reicht [(.) los
 11 Aras **[na gut**
 12 Çiya **hade kurê min wer virdê [(.) were vir (.)**
 los mein sohn komm her [(.) du kommst hierher (.)
 13 Aras **[bam**

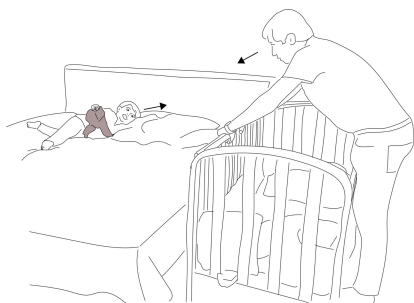


Abb. 13

14 Egît a::ha (-)

Çîya, Aras und Egît toben auf dem Bett der Eltern. Zuvor hatte Çîya bereits angekündigt, dass Egît ins Bett gehen sollte, um zu schlafen. Aras bittet Çîya ihn erneut auf eine bestimmte Art in das Bett zu schleudern (Z. 1), was Çîya anschließend auch macht (Abb. 10, Z. 2–3). Danach wendet Çîya sich Egît zu, der sich zunächst lachend zur Kopfseite des Betts bewegt (Z. 4) und damit weiter von Çîya entfernt. Çîya packt ihn jedoch bei den Beinen und zieht ihn mit einem »h:::a hadi babam« (Z. 5, dt. *h:::a los mein papa*) zu sich (Abb. 11). Seine Äußerung artikuliert Çîya in Form eines elterlichen *footing*⁴³, das die Perspektive seines Sohns Egît verbal übernimmt.⁴⁴ Mit dieser Äußerung fordert Çîya seinen Sohn Egît jedoch dazu auf, zu ihm zu kommen und nicht umgekehrt. Eine solche Form der indirekten bzw. *umgekehrten* Adressierung ist in Eltern-Kind-Interaktionen im Türkischen und Kurdischen durchaus gebräuchlich und kulturspezifisch, um sprachlich das altersbedingt asymmetrische Verhältnis zwischen Eltern und Kindern zu symmetrisieren bzw. umzukehren, ein Verwandtschaftsverhältnis und familiäre Solidarität zu markieren, und zugleich – wie in diesem konkreten Fall – den pragmatischen Aufforderungscharakter der Äußerung abzuschwächen.⁴⁵ Mit dieser Äußerung leitet Çîya einen behutsamen Akti-

43 Goffman, »Footing«

44 vgl. zur kulturspezifischen Verbalisierung kindlicher Intentionen durch die Eltern Ochs, »Misunderstanding Children«

45 vgl. Aykut/Miljković, »Türkçede Akrabalık Adlarının Özellikleri«, S. 18; Brown/Gilman, »The Pronouns of Power and Solidarity«, S. 256–7

vitätswechsel vom Toben im Bett hin zum Ins-Bett-Bringen ein. Die beiden nachfolgenden Aufforderungen von Aras an Çîya (Z. 7, 9) überlappen sich mit der Aufforderung von Çîya an Egît, mit der Çîya Egît nun direkt als kurê min (dt. *mein sohn*) adressieren und auffordert in Richtung seines Kinderbetts zu gehen (Abb. 12). Çîya wendet sich Aras zu und markiert mit seiner Äußerung »hade kurê min kurê min bese hade« (Z. 10, dt. *los mein sohn mein sohn es reicht los*), dass der bereits zuvor angekündigte Aktivitätswechsel vom Toben zum Ins-Bett-gehen nun von allen vollzogen wird und Aras somit das Zimmer verlassen soll. Der stimmt überlappend zu (Z. 11) und springt mit einem artikulierte »bam« (Z. 13) vom Elternbett herunter. Çîya wendet sich danach wieder Egît zu und fordert diesen auf, in sein Kinderbett zu gehen. Egît rollt sich jedoch mit einem »a::ha« (Z. 14) in die hintere Ecke des Betts seitwärts (Abb. 13).

Sozialisation in Familien ist stark *zwischenkörperlich*⁴⁶ und als *Wir-Beziehungen*⁴⁷ gestaltet, in denen sich Familienmitglieder über ihre Erfahrung der Welt miteinander synchronisieren und dabei über die Zeit hinweg *zusammen älter werden*.⁴⁸ Die Gestaltung familiärer Beziehungen umfasst aber auch immer wieder die temporäre Auflösung solcher Beziehungen. Für US-amerikanische und schwedische Familieninteraktionen wurde bereits beschrieben, wie vor dem Schlafengehen routineartig familiäre Beziehungen noch einmal *zwischenkörperlich* intensiviert werden.⁴⁹ Empirische Studien über *zwischenkörperliche* Familieninteraktionen in anderen Gesellschaften stehen noch aus. Eine solche Intensivierung der familiären Beziehungen durch *zwischenkörperliche* Berührungen und Koordinationen vor dem Schlafen prägt die Interaktion im Übergang von einem kollektiven Miteinander (*Welt des Alltags*) hin zu einem individuellen Alleine (*Welt der Träume*). In diesem Bereich findet sich somit eine erneute Entsprechung des Alltags in postmigrantischen Familien mit demjenigen in anderen deutschen Familien. Auch diese Praxis kann damit als Ressource der übergreifenden sozialen Ordnung und des gesellschaftlichen Zusammenhalts gelten.⁵⁰ Die konkrete Ausgestaltung des *Wies* dieser Praxis kann jedoch auch Besonderheiten bzw. Abweichungen in postmigrantischen Famili-

46 Goodwin/Cekaite, »Embodied Family Choreography«; Meyer/Streeck/Jordan, *Intercorporeality*

47 Schütz, »On Multiple Realities«

48 Schütz, »On Multiple Realities«, S. 543

49 vgl. Goodwin/Cekaite, *Embodied Family Choreography*, S. 170–83

50 vgl. für ein Beispiel der Differenz und Inkompatibilität Fasulo/Loyd/Padiglione, »Children's Socialization into Cleaning Practices«

en umfassen – wie sich am Beispiel der zunächst behutsam adressierten Aufforderung von Çiya an seinen Sohn Egî (Z. 5, dt. *los mein papa*) zeigt –, die als praktische Ressource der Solidarität und des Zusammenhalts nicht universell gelten.

5. Fazit

Mit den videoethnografischen Untersuchungen von Interaktionen in postmigrantischen Familien konnten unterschiedlichen Praktiken der Sozialisation beobachtet werden. Sozial- und gesellschaftstheoretisch sind wir davon ausgegangen, dass soziale Ordnung in einer kulturell pluralisierten Gesellschaft nicht über eine identisch geteilte Kultur hergestellt wird. Kultur ist vielmehr eine lokale, praktische und fortwährende Leistung von kompetenten Mitgliedern der Gesellschaft, die aus ihren ko-operativen Interaktionen sichtbar, aber unbemerkt hervorgeht, bisweilen aber auch reflexiv beobachtet wird. Durch Prozesse der Sozialisation innerhalb einer postmigrantischen Gesellschaft wird keine gesellschaftsweit geteilte Kultur internalisiert, sondern Vertrautheiten und Kompetenzen im praktischen Umgang mit kultureller Pluralität erzeugt (gleichermaßen bei Erwachsenen, als auch bei Kindern). In Situationen der Krise, aber auch in Lehr-Lern-Situationen, wie in der familiären Sozialisation, werden die Ressourcen, Praktiken und Handlungen dieser lokalen Leistung nicht nur sichtbar, sondern auch für die Mitglieder und deren soziologische Beobachter:innen bemerkbar und können von ihnen reflexiv thematisiert werden.

Im Hausunterricht unter Pandemie-Bedingungen stellt Banu ihrem Sohn Aras unterschiedliche semiotische und linguistische Ressourcen zur Verfügung, damit er seine Schulaufgaben erfolgreich bearbeiten kann. Eine solche Ressource ist zum Beispiel die um einen unterrichtstypischen dritten Zug erweiterte Paarsequenz *Frage-Antwort-Ratifikation/Bewertung*. Im Übungsheft findet sich keine explizite Aufgabenstellung, die jedoch von Banu und Aras praktisch hergestellt wird, indem sie zusammen entsprechende (erweiterte) Paarsequenzen bilden. Diese Sequenzen werden von ihnen bilingual aufgebaut und kontextsensitiv variiert. Banu wechselt zum Beispiel in die deutsche Sprache, um den Laut »eu« im Wort Neun für Aras hörbar zu machen. Dieses Nebeneinander von unterschiedlichen gesprochenen und kontextsensitiv variierten Sprachen kann als Teil einer postmigrantischen Kultur verstanden werden, die immer auch eine Kultur der Mehrsprachig-

keit ist. In ihren Interaktionen erwerben die Mitglieder der Gesellschaft unter anderem Kompetenzen und Vertrautheiten im Umgang mit unterschiedlichen gesprochenen Sprachen und deren Kombination.

Die beiden Brüder Aras und Egît sozialisieren sich auch untereinander. Dieses Ko-Sozialisieren unter Geschwistern konnte beobachtet werden, als Egît auf eine kompetente Art und Weise seinen älteren Bruder von den Schulaufgaben ablenkt und damit ko-operativ eine gesellige Interaktion initiiert. Er kontinuiert sie temporär, bis Banu praktisch eingreift, um zumindest Aras wieder zum Bearbeiten seiner Schulaufgaben zu motivieren. Mit seinen zwei Jahren ist Egît keineswegs passiv und inkompetent. Selbst mit einem Wort (»Müllauto«) und dessen performativem Aussprechen ist er in der praktischen Lage, die Aufmerksamkeit von Aras zu erhalten und Geselligkeit über die Gestaltung seiner Aussprache herzustellen. Zugleich macht Banu ihn zu Beginn der untersuchten Sequenz mit der als *überkulturell* definierten schulischen Interaktion vertraut.

Beim Argumentieren zwischen Çîya und Aras über die adäquate Gestalt ihres Weihnachtsbaums kann beobachtet werden, dass gerade im Bereich der Selbst- und Fremdbeobachtung unter der Signatur von *Kultur* zwischen Erwachsenen und Kindern Prozesse der Ko-Sozialisation stattfinden. Aras vermittelt seinem Vater Çîya seine Vorstellung von einem »richtigen« oder *normalen* Weihnachtsbaum, auf die Çîya auch im Verlauf ihrer Interaktion eingeht. In der Familie Îzol stellt sich gar nicht mehr die Frage, ob sie einen Weihnachtsbaum aufstellen, sondern postmigrantisch nur noch die Frage, wie ein adäquater Weihnachtsbaum auszusehen hat.

Die Kinder der Familie Îzol werden aber nicht nur in einer kulturell, sondern auch in einer technisch pluralisierten Gesellschaft sozialisiert und erlernen damit auch Kompetenzen im Umgang mit neuen technischen Medien, wie dem Smartphone und dessen unterschiedlichen Anwendungen, die in spezifischer Weise für postmigrantische Familien relevant sind. Die beobachtete Mediensozialisation macht sichtbar, dass Egît bereits Kompetenzen im Umgang mit Videoanrufen verfügt, aber immer noch von seinem Vater Çîya angeleitet wird, gemeinsame Handlungen mit einem bzw. einer Gesprächspartner:in durchzuführen. Die Verabschiedung zwischen Egît und seiner Großmutter Daye leitet Çîya sprachlich und für die beiden zugleich hörbar an (auch wenn sich seine Anleitung durch die Koordination seiner Blickrichtung an seinen Sohn Egît richtet), so dass sich beide über das Medium Videoanruf und durch die sprachliche Anleitung von Çîya synchron koordinieren können.

Zwischenkörperliche Sozialisation in der familiären Interaktion konnte kurz vor dem Schlafen beobachtet werden. Çîya wollte seinen jüngsten Sohn Egît zu Bett bringen, doch bevor die Wir-Beziehung von Çîya, Aras und Egît aufgelöst wurde, wurde zunächst die Intensivität der Zwischenkörperlichkeit gesteigert. Alle haben zusammen auf dem Elternbett getobt. Çîya hat Aras und Egît abwechselnd auf das Bett geworfen. Dieser durch Zwischenkörperlichkeit, Intimität und Solidarität geprägte Übergang von der kollektiven Alltagswelt in die individuelle Traumwelt wird von Çîya initiiert und durch Aras konsensuell mitgetragen, während Egît sich dem zunächst (noch) verweigert.

Wir konnten empirisch einige Praktiken der Sozialisation und des familiären Zusammenhalts beobachten, die die Wechselseitigkeit von Sozialisationsprozessen und die kulturelle Pluralität des familiären Alltags sichtbar werden lassen. Während zahlreiche der Praktiken *überkulturell* funktionieren – und so als Basisressourcen für soziale Ordnung und gesellschaftlichen Zusammenhalt gelten können –, haben sich andere als spezifisch für postmigrantische Familien erwiesen.

Literatur

- Abels, Heinz/König, Alexandra, *Sozialisation. Über die Vermittlung von Gesellschaft und Individuum und die Bedingungen von Identität*. Wiesbaden 2016.
- Aigner, Petra, *Migrationssoziologie. Eine Einführung*. Wiesbaden 2017.
- Anderson, Nels, *The Hobo. The Sociology of the Homeless Man*. Chicago 1923.
- Aykut, Ksenija/Miljković, Stefani, »Türkçede Akrabalik Adlarinin Özellikleri«, in: *Hikmet* 28 (2016), S. 8–22.
- Berger, Peter L/Luckmann, Thomas, *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie*. Frankfurt a.M. 1969.
- Bergmann, Jörg, »Flüchtigkeit und methodische Fixierung sozialer Wirklichkeit. Aufzeichnungen als Daten der interpretativen Soziologie«, in: Bonß, Wolfgang/Hartmann, Heinz (Hg.), *Entzauberte Wissenschaft. Zur Relativität und Geltung soziologischer Forschung*. Göttingen 1985, S. 299–320.
- Bergmann, Jörg, »Reinszenierung in der Alltagsinteraktion«, in: Streeck, Ulrich (Hg.), *Erinnern, Agieren und Inszenieren. Enactments und szenische Darstellung im therapeutischen Prozeß*. Göttingen 2000, S. 203–221.
- Bergmann, Jörg, »Die kategoriale Herstellung von Ethnizität. Ethnomethodologische Überlegungen zur Ethnizitätsforschung«, in: Müller, Marion/Zifonun, Dariuš (Hg.),

- Ethnowissen. Soziologische Beiträge zu ethnischer Differenzierung und Migration*. Wiesbaden 2010, S. 155–169.
- Berner, Heiko, *Status und Stigma: Werdegänge von Unternehmer_innen türkischer Herkunft*. Bielefeld 2018.
- Böll, Heinrich, *Nicht nur zur Weihnachtszeit*. Frankfurt a.M 1952.
- Breidenstein, Georg/Kelle, Helga, »Kinder als Akteure. Ethnographische Ansätze in der Kindheitsforschung«, in: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 16, H. 1 (1996), S. 47–67
- Brown, Roger/Gilman, Albert, »The Pronouns of Power and Solidarity«, in: Fishman, Joshua A. (Hg.), *Readings in the Sociology of Language*. Paris/New York 1968, S. 252–275.
- Bujard, Martin/Diehl, Claudia/Kreyenfeld, Michaela/Leyendecker, Birgit/Spieß, C Katharina, »Geflüchtete, Familien und ihre Kinder. Warum der Blick auf die Familien und die Kindertagesbetreuung entscheidend ist« in: *Sozialer Fortschritt*, 69, H. 8/9 (2020), S. 561–577.
- Durkheim, Émile, *Erziehung, Moral und Gesellschaft: Vorlesung an der Sorbonne 1902/1903*. Frankfurt a.M. 1984.
- Eisenmann, Clemens, »Soziotechnische Intimität und wechselseitige Wahrnehmung bei Verabschiedungen in der familialen Videotelefonie mit Kindern« in: Wiesemann, Jutta/Eisenmann, Clemens/Fürtig, Inka/Lange, Jochen/Mohn, Bina E. (Hg.), *Digitale Kindheiten*. Wiesbaden 2020, S. 79–105.
- Fasulo, Alessandra/Loyd, Heather/Padiglione, Vincenzo, »Children's Socialization into Cleaning Practices. A Cross-Cultural Perspective«, in: *Discourse & Society*, 18, H. 1 (2007), S. 11–33
- Foroutan, Naika, *Die postmigrantische Gesellschaft. Ein Versprechen der pluralen Demokratie*. Bielefeld 2019.
- Foroutan, Naika/Canan, Coskun/Arnold, Sina/Schwarze, Benjamin/Beigang, Steffen/Kalkum, Dorina, *Deutschland postmigrantisch*. Humboldt-Universität zu Berlin 2019.
- Foroutan, Naika/Karakayali, Juliane/Spielhaus, Riem (Hg.), *Postmigrantische Perspektiven. Ordnungssysteme, Repräsentationen, Kritik*. Frankfurt a.M. 2018.
- Garfinkel, Harold, *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs, NJ 1967.
- Garfinkel, Harold/Girton, George/Livingston, Eric/Sacks, Harvey, *Studies of Kids' Culture and Kids' Talk (unpublished manuscript)*. Los Angeles 1982.
- Goffman, Erving, »Footing«, in: *Semiotica* 25, H. ½ (1979), S. 1–29.
- Goodwin, Charles, *Co-Operative Action*. New York 2017.
- Goodwin, Majorie Harness, *The Hidden Life of Girls. Games of Stance, Status, and Exclusion*. Malden 2006.
- Goodwin, Marjorie Harness/Cekaite, Asta, *Embodied Family Choreography. Practices of Control, Care, and Mundane Creativity*. London 2018.
- Greschke, Heike/Motowidlo, Jagoda, »Getrennt zusammenleben. Soziotechnische Konstellationen und Praktiken der Fürsorge und Erziehung im Kontext von Transmigration«, in: *Soziale Welt* 23, H. (2020), S. 225–246.
- Gukelberger, Sandrine/Meier zu Verl, Christian/Meyer, Christian, »Die dreifache Prozessualität des Körpergedächtnisses. Methodologische Implikationen videoethnografi-

- scher Forschungen zu verkörperten Erinnerungen und epistemischen Praktiken«, in: Sebald, Gerd/Dimbath, Oliver/Heinlein, Michael/Haag, Hanna (Hg.): *Zeitliche Bezüge – Prozessorientierung – Gedächtnis. Temporalität in sozialwissenschaftlichen Method(ologi)en*. Wiesbaden 2022, S. 1–25.
- Hall, Stuart, »Gramsci's Relevance for the Study of Race and Ethnicity«, in: *Journal of Communication Inquiry*, 10, H. 2 (1986), S. 5–27.
- Hill, Marc/Yildiz, Erol, *Postmigrantische Visionen. Erfahrungen – Ideen – Reflexionen*. Bielefeld 2018.
- Hoggart, Richard, *Everyday Language and Everyday Life*. London 2003.
- Hurrelmann, Klaus/Bauer, Ullrich/Grundmann, Matthias/Walper, Sabine (Hg.), *Handbuch Sozialisationsforschung*. Weinheim 2015.
- Huxel, Katrin/Karakayali, Juliane/Palenga-Möllenbeck, Ewa/Schmidbaur, Marianne/Shinozaki, Kyoko/Spies, Tina/Supik, Linda/Tuider, Elisabeth, *Postmigrantisch gelesen. Transnationalität, Gender, Care*. Bielefeld 2020.
- Keel, Sara, *Socialization. Parent-Child Interaction in Everyday Life*. London 2016.
- Kidwell, Mardi, »Interaction among Children«, in: Sidnell, Jack/Stivers, Tanya (Hg.), *The Handbook of Conversation Analysis*. Malden 2012, S. 509–532.
- Mackay, Robert W., »Conceptions of Children and Models of Socialization«, in: Turner, Roy (Hg.), *Ethnomethodology. Selected Readings*. Harmondsworth 1974, S. 180–193.
- Mehan, Hugh, *Learning Lessons. Social Organization in the Classroom*. Cambridge 1979.
- Meier zu Verl, Christian, *Daten-Karrieren und epistemische Materialität. Eine wissenschaftssoziologische Studie zur methodologischen Praxis der Ethnografie*. Stuttgart 2018.
- Meyer, Christian/Meier zu Verl, Christian, »Ethnomethodologische Fundierungen«, in: Pöferl, Angelika/Schröer, Norbert (Hg.), *Handbuch Soziologische Ethnographie*. Wiesbaden 2022, S. 85–99.
- Meyer, Christian/Streeck, Jürgen/Jordan, J. Scott (Hg.), *Intercorporeality. Emerging Socialites in Interaction*. Oxford 2017.
- Ochs, Elinor, *Culture and Language Development. Language Acquisition and Language Socialization in a Samoan Village*. Cambridge 1988.
- Ochs, Elinor, »Misunderstanding Children« in: Coupland, Nikolas/Giles, Howard/Wie- mann, John M. (Hg.), *Miscommunication and Problematic Talk*. London 1991, S. 44–60.
- Ochs, Elinor/Kremer-Sadlik, Tamar, *Fast-forward Family. Home, Work, and Relationships in Middle-class America*. Berkeley 2013.
- Ochs, Elinor/Pontecorvo, Clotilde/Fasulo, Alessandra, »Socializing Taste«. In: *Ethnos* 61, H. 1–2 (1996), S. 7–46.
- Oswald, Ingrid, *Migrationssoziologie*. Konstanz 2007.
- Parsons, Talcott, *The Social System*. Glencoe 1951.
- Parsons, Talcott/Bales, Robert F., *Family Socialization and Interaction Process*. London 1956.
- Pomerantz, Anita, »Agreeing and Disagreeing with Assessments«, in: Atkinson, J. Maxwell/Heritage, John (Hg.), *Structures of Social Action. Studies in Conversation Analysis*. Cambridge: 1984, S. 57–101.
- Pontecorvo, Clotilde/Fasulo, Alessandra, »Planning a Typical Italian Meal. A Family Reflection on Culture«, in: *Culture & Psychology* 5, H. 3 (1999), S. 313–335.

- Sacks, Harvey, »On the Analyzability of Stories by Children«, in: Gumperz, John J./Hymes, Dell (Hg.), *Directions in Sociolinguistics. The Ethnography of Communication*. New York 1972.
- Sacks, Harvey/Schegloff, Emanuel A./Jefferson, Gail, »A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation«. In: *Language* 50, H. 4 (1974), S. 696–735.
- Schegloff, Emanuel A, *Sequence Organization in Interaction. A Primer in Conversation Analysis I*. Cambridge 2007.
- Schütz, Alfred, »On Multiple Realities« in: *Philosophy and Phenomenological Research* 5, H. 4 (1945), S. 533–576
- Shockey, Linda/Bond, Z.S., »Phonological Processes in Speech Addressed to Children«, in: *Phonetica* 37, H. 4 (1980), S. 267–274
- Simmel, Georg, *Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung*. Leipzig 1908,
- Thomas, William Isaac/Znaniiecki, Florian, *The Polish Peasant in Europe and America*. Boston 1918.
- Whyte, William Foote, *Street Corner Society. The Social Structure of an Italian Slum*. Chicago 1943.
- Willis, Paul/Jones, Simon/Canaan, Joyce/Hurd, Geoff, *Common Culture: Symbolic Work at Play in the Everyday Life of the Young*. Milton Keynes 1990.
- Wrong, Dennis H., »The Oversocialized Conception of Man in Modern Sociology« in: *American Sociological Review* 26, H. 2 (1961), S. 183–193