

- HOCHSCHULE DÜSSELDORF -

FACHBEREICH SOZIAL- UND KULTURWISSENSCHAFTEN

BACHELOR-THESIS ZUM THEMA

**“MEHRSPRACHIGKEIT AUS EINEM
DISKRIMINIERUNGSKRITISCHEM
BLICKWINKEL”**

Erstprüfer*in: Tan, Bora, M. A.

Zweitprüfer*in: Gramelt, Katja, Prof. Dr.

Vorgelegt von: Saliha Aslan

Matrikelnummer: XXXXXXXXXX

Studiengang: Kindheitspädagogik und Familienbildung

WiSe 2023/24

Düsseldorf, 13.12.2023

Abb.	Abbildung
Aufl.	Auflage
Ausg.	Ausgabe
Bd.	Band
d. h.	das heißt
eig. Übers.	eigene Übersetzung
Dok.	Dokument
ebd.	ebenda (= am genannten Ort)
et al.	et alii (= und andere)
f./ff.	folgende/fortfolgende
Hg. /Hrsg.	Herausgeber*in
S.	Seite
s.	siehe sic! sic scriptum (= so wurde es geschrieben)
Verf.	Verfasser*in
Verl.	Verlag
vgl.	vergleiche
z. B.	zum Beispiel
zit. n.	zitiert nach
DeZIM	Deutsches Zentrum für Integrations- und Migrationsforschung

THESIS AM
FACHBEREICH SOZIAL- UND
KULTURWISSENSCHAFTEN
DER HOCHSCHULE DÜSSELDORF

Inhaltsverzeichnis
Abkürzungsverzeichnis

1	Einleitung	4
2	Theoretische Einbettung.....	7
2.1	Definitionen	7
2.1.1	Sprache.....	7
2.1.2	Mehrsprachigkeit	9
2.1.3	Migrantische Mehrsprachigkeit.....	11
2.1.4	Herkunftssprachen.....	12
2.2	Historischer Rückblick	13
2.2.1	Kolonialismus	14
2.2.2	Gründung der Nationalstaaten	16
2.2.3	Eurozentrismus	18
2.3	Sprache und Macht.....	19
2.3.1	Sprachlicher Markt.....	19
2.3.2	Sprachideologien und Sprachhierarchien	22
2.3.3	Sprache als Differenzmerkmal	26
3	Forschungsdesign.....	33
3.1	Fallauswahl.....	33
3.1.1	Forschungsstand	34
3.1.2	Feldanalyse.....	36
3.1.3	Operationalisierung	37
3.1.4	Feldzugang	39
3.1.5	Datenerhebung	41
3.1.6	Datenauswertung.....	42
4	Das Widersprüchliche Verhältnis zwischen Sprachen und ihren Sprecher*innen - Vorstellung der Forschungsergebnisse	46
4.1	Wert der Mehrsprachigkeit.....	46

4.1.1	„İnsan ne kadar çok dil biliyorsa o kadar daha özgürdür.“ – Bedeutung der Mehrsprachigkeit	47
4.1.2	„Türkçe (...) benim maneviyat dilim“ – Wert der türkischen Sprache	48
4.1.3	„Ich mecker‘ auf Deutsch“ – Bedeutungswandel der deutschen Sprache	51
4.2	Diskriminierung	55
4.2.1	Symbolische und Materielle Diskriminierung	55
4.2.2	Institutionelle Diskriminierung	58
4.2.3	Nicht-Bewusste Diskriminierung.....	59
4.2.4	Linguizismus	60
4.3	Reaktion auf Diskriminierung.....	65
4.3.1	Wut.....	66
4.3.2	Größe.....	66
4.3.3	„sich beweisen“.....	68
4.3.4	Verständnislosigkeit.....	68
4.3.5	Ohnmächtigkeit.....	70
4.3.6	Gesellschaft.....	70
4.4	Reflexion der Ergebnisse	71
5	Diskussion.....	71
5.1	Diskussion der Methodik	72
5.2	Diskussion der Forschungsergebnisse	74
5.2.1	Wert der Mehrsprachigkeit.....	74
5.2.2	Wert der deutschen Sprache	75
5.2.3	Wert der türkischen Sprache	79
5.3	Diskriminierungserfahrungen	80
6	Fazit.....	83
6.1	Beantwortung der Forschungsfrage	83
6.2	Handlungsempfehlungen.....	85
6.3	Forschungsausblick	86
7	Literaturverzeichnis.....	87

THESIS AM
FACHBEREICH SOZIAL- UND
KULTURWISSENSCHAFTEN
DER HOCHSCHULE DÜSSELDORF

1 Einleitung

„Natürlich hat es einen Wert. Türkisch ist meine Muttersprache. Das, was ich unter Muttersprache verstehe, was ich auch gelernt habe, nachdem ich der Meinung war, die deutsche Sprache erlernt zu haben. Die Muttersprache ist nicht die Sprache, die unsere Mutter spricht. Soweit ich es verstehe, ist es die Sprache der Denkweisen der Menschen. (...) Wenn man mit irgendeiner Situation konfrontiert ist. Wie denkst du dann? Denkst du auf Türkisch oder auf Deutsch? Ich denke auf Türkisch. Alles, was ich auf Deutsch höre, übersetze ich in meinem Gehirn ins Türkische und frage mich, was die Bedeutung war. Das lasse ich in meinem Gehirn verarbeiten. Demnach ist dies meine Muttersprache. Türkisch. Deswegen ist Türkisch für mich sehr wertvoll. Es ist meine spirituelle Sprache. Da ich alles, was ich lese in meinen Geist/Gedanken auf Türkisch platziere. Ob es im Deutschen auch so ist? Manchmal finde ich auf Türkisch keine entsprechende Formulierung, dann kommt es vor, dass ich von deutschen Sprichwörter manchmal profitiere. Aber nichts erfüllt den Platz der Muttersprache. Auch wenn ich mein normales Leben auf Deutsch in Deutschland pflege, ist meine Muttersprache Türkisch, meine Art und Weise zu denken.“ (Cengiz, Z.100-109, eig. Übers.)

Mit diesen Worten beschreibt Cengiz den Wert der türkischen Sprache. Sprache ist ein wichtiger Bestandteil in unserem Leben. Mit der Sprache werden Traditionen, Kulturen, Denkweisen und Normen verbunden, die in unseren alltäglichen Handlungen uns beeinflussen.

Im Rahmen dieser Arbeit soll erforscht werden, inwieweit Menschen mit den Sprachen, die sie sprechen bestimmte Werte verbinden und wie sich das auf die allgemeine Bewertung der Sprache, ferner der Mehrsprachigkeit bemerkbar macht. Somit steht im ersten Vordergrund der Forschung die Bewertung der Mehrsprachigkeit. Der zweite Ansatz besteht darin, einen diskriminierungskritischen Blick auf die Konstruktion der Mehrsprachigkeit zu verfolgen. Hierzu werden nach der Annahme, dass Sprache ein Instrument ist, das soziale Ungleichheit erzeugt, die geschichtlichen Strukturen betrachtet, die Einfluss auf das heutige Deutschland haben. Im empirischen Teil wird die Forschung näher erläutert und die einzelnen Forschungsergebnisse dargestellt und diskutiert.

Die Forschungsfragen der empirischen Studie lauten:

1. *Welchen Wert hat Mehrsprachigkeit für die Sprecher*innen und welche spezifischen Werte werden den einzelnen Sprachen, die beherrscht werden, zugeschrieben?*
2. *Welchen Diskriminierungsformen begegnen migrationsbedingt mehrsprachige Personen und wie zeigen sich insbesondere linguizistische Diskriminierungen in ihrem Alltag? Inwiefern werden Sprachhierarchien für die Sprecher*innen ersichtlich?*

Um diese Fragen beantworten zu können wurde die Arbeit folgendermaßen aufgebaut. Nach der Einleitung erfolgt die Theoretische Einbettung der Arbeit. In diesem Teil werden die verschiedenen Theoretischen Grundlagen wiedergegeben, die für die Perspektive der Arbeit bedeutsam sind. Da die Arbeit eine diskriminierungskritische Perspektive beinhaltet, wird insbesondere auf die Machtverhältnisse eingegangen, die durch Sprache konstruiert werden. Um dies darstellen zu können, werden erstmals die Grundbegriffe definiert, dann folgt eine historische Betrachtung, die Strukturen des Kolonialismus und das damit verbundene nationale Verständnis werden näher analysiert. Als eigenständiges Kapitel folgt die abschließende Zusammenfassung der Machtstrukturen, die bereits im historischen Kontext erarbeitet wurden. In diesem Teil wird der Linguizismus vorgestellt, der eben rassistische Argumentationsweisen beinhaltet, der durch Sprache, Sprecher*innen und ihre sozialen Gruppen auf- und abwertet.

Der empirische Teil der Arbeit wird in zwei Abschnitte geteilt. Im ersten Abschnitt werden die Methoden- und Vorgehensweisen der Empirie vorgestellt. Die Fallauswahl wird definiert und das Feld, in dem die Forschung stattfindet, analysiert. Nach der Vorbereitung und Darstellung der einzelnen Schritte, werden die Ergebnisse der Forschung im zweiten empirischen Teil vorgestellt, analysiert und diskutiert. Abschließend folgt ein Fazit, der Handlungsempfehlungen und ein Forschungsüberblick beinhaltet.

Theoretische Grundlagen

Sprache und Macht

THESIS AM
FACHBEREICH SOZIAL- UND
KULTURWISSENSCHAFTEN
DER HOCHSCHULE DUISBURG

2 Theoretische Einbettung

In diesem ersten Teil der Arbeit, werden die theoretischen Bezüge dargestellt, auf die im Laufe der Ausarbeitung Bezug genommen wird. Die wichtigsten Begrifflichkeiten, die grundlegend für das Verständnis nötig sind, werden definiert. Außerdem wird der Blick auf die historische Entwicklung der Sprache gerichtet, der im Zusammenhang mit den verschiedenen politischen Konstruktionen, insbesondere mit dem Kolonialismus und der Nationen, analysiert werden soll. Zuletzt erfolgt eine Darstellung der Sprache als Mittel der Macht.

2.1 Definitionen

Zu Beginn der theoretischen Einbettung werden Begrifflichkeiten, die für die empirische Arbeit benötigt werden, definiert. In den Definitionen von Sprache und Mehrsprachigkeit wird auch dargestellt, wie sich die Begriffe im Zuge der Wissenschaft wandelten und zu Begriffen wie ‚sprachliches Repertoire‘ und ‚innere Mehrsprachigkeit‘ etabliert wurden.

2.1.1 Sprache

Die Wissenschaft der Linguistik und Soziolinguistik setzt sich mit der Definition von Sprache auseinander. Bei der Betrachtung der linguistischen Ansätze, die für das Verständnis von Sprache(n) und Mehrsprachigkeit entscheidend sind, werden zwei unterschiedliche Perspektiven deutlich. Einerseits wird das Sprechen als soziale Praktik betrachtet, andererseits werden Sprachen als eigenständige Entitäten definiert (vgl. Makoni und Pennycook 2007, S.16). Der Wissenschaftler Noam Chomsky, der sich mit der Struktur der Sprache befasst, definiert eine universelle Grammatik, die allen Sprachen gemeinsam ist (vgl. Mesthrie et al. 2009, S.3). Diese Perspektive betrachtet Sprache als System und vernachlässigt dabei das Soziale in der Sprache, sowie alltägliche Kontexte, indem sie sich eher auf die Struktur der Sprache konzentriert (vgl. Becker, 2018, S.31f.). Diesem Verständnis unterliegt die Perspektive auf Sprachen als abgeschlossene Systeme. Diese Sichtweise hat maßgeblich dazu beigetragen, dass separate Sprache(n) konstruiert wurden. Makoni und Pennycook unterstreichen, dies mit der Aussage:

"Alongside or, rather, in direct relation with the invention of languages, therefore, an ideology of languages as separate and enumerable categories was also created"

(Makoni und Pennycook 2007, S. 2)

Die Gegenströmung dazu ist der soziolinguistische Ansatz, der sich auf kulturelles und anthropologisches Untersuchen in der Sprache konzentriert, bspw. „(...) was durch wen in welchen sozialen Umständen mit Sprache gesagt werden kann.“ (Mesthrie et al. 2009, S.4, zit. nach Becker, 2018, S. 31) Eine weitere Leitfrage in soziolinguistischen Analysen wurde nach Fishman (1965) formuliert: „Wer spricht zu wem wann in welcher Sprache?“ (Fishman, 1965 zit. n. Dirim/Knappik/Thoma, 2018, S.54).

Die Soziolinguistik betrachtet Sprachen nunmehr als eine soziale Praxis, welches nötig ist kritisch zu untersuchen, da die Grundannahmen der Linguistik, die Sprache als abstraktes und abgeschlossenes System zu verstehen, in Frage gestellt werden. Sprachen sind sozial konstruiert und somit verbunden mit Sprachideologien und sozialer Ungleichheit (vgl. Becker, 2018, S.32).

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich nicht mit der Frage, was Sprache ist und mit der Erforschung ihrer Struktur, sondern mit der sozialen Praxis der Sprache und den damit verbundenen sozialen Ungleichheiten, die u.a. durch Sprachideologien, Sprachhierarchien und Linguizismus erzeugt werden. Dazu sind die Grundannahmen, dass Sprache soziale Ungleichheit reproduziert, zentral für das Forschungsinteresse der Arbeit. Deshalb werden nun die Theorien, die für die in Kapitel 3.1. folgenden Forschungsfragen wichtig sind, näher erläutert.

Um nun Sprache zu definieren, ist der Ansatz von Gumperz` naheliegend, mit der Annahme das Sprache(n) sozial konstruiert sind, nicht mehr von Sprache(n) zu sprechen, sondern den Begriff des sprachlichen Repertoires zu nutzen. Den Begriff des sprachlichen Repertoires beschreibt Gumperz wie folgt:

„The totality of linguistic resources (i. e. including both invariant forms and variables) available to members of particular communities.“ (Gumperz und Hymes 1972, S. 20)

Gumperz Verständnis von Sprachgemeinschaften bietet einen guten Ansatz das Soziale in der Sprache zu erfassen, unbeachtet bleibt jedoch der Faktor, dass Sprachgemeinschaften nicht stabil bleiben, des Weiteren lässt er poststrukturalistische Annahmen aus, diese werden u.a. durch Brigitta Busch (2012a) um den Begriff des Spracherlebens wie folgt erweitert (vgl. Becker, 2018, S.33f.):

„Gumperz’ Konzept stellt einen wichtigen Schritt dar, weil es nicht einzelne Sprachen oder Varietäten als gegeben in den Mittelpunkt stellt, sondern von der in sprachlichen Interaktionen herrschenden Vielfalt ausgeht. Gumperz schließt daraus auf ein Repertoire, das – einmal erworben – wie ein Arsenal zur Verfügung steht, eine Werkzeugkiste, auf die man jederzeit zurückgreifen kann. Gerade dieser instrumentale Charakter, den Gumperz dem Repertoire zuschreibt, muss meiner Meinung nach in Frage gestellt werden. Das Repertoire-Konzept bedarf aus heutiger Sicht einer Erweiterung, weil Sprachwahl nicht nur von Regeln und Konventionen geleitet wird, sondern auch unter dem Einfluss dessen steht, was man mit Spracherleben bezeichnet“ (Busch 2012a, S. 14)

Das poststrukturalistische Verständnis von Sprache untersucht die Selbst- und Fremdwahrnehmung des Subjekts, befasst sich mit Fragen der Zugehörigkeit und Nichtzugehörigkeit sowie der sprachlichen Macht und Ohnmacht (vgl. Becker, 2018, S.34).

„Der Fokus auf das Spracherleben bringt das sprechende Subjekt in die Sprachwissenschaft zurück, vor der es aufgrund eines strukturalistischen Verständnisses von Sprache lange Zeit ignoriert wurde. [...]“ (Busch 2012a, S. 20-21)

Nach Busch (2012a) erfordert die Definition von Sprache einen Begriff, der nicht nur das sprachliche Repertoire, sondern auch das subjektive Spracherleben und die gesellschaftlichen Diskurse sowie deren Machtbeziehungen einschließt (vgl. Becker, 2018, S.35).

Somit definiert Busch (2012a) das sprachliche Repertoire als:

„[...] ein Ganzes [...], das jene Sprachen, Dialekte, Stile, Register, Codes, kurzum alle Routinen umfasst, die die Interaktion im Alltag charakterisieren. Es umfasst also die Gesamtheit der sprachlichen Mittel, die Sprecher_innen einer Sprechergemeinschaft zur Verfügung stehen, um (soziale) Bedeutung zu vermitteln“ (Busch 2012a, S. 13)

2.1.2 Mehrsprachigkeit

In der Mehrsprachigkeitsforschung erfolgt eine Differenzierung zwischen individueller, institutioneller und gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit (vgl. Becker, 2018, S. 37f.).

„Während individuelle Mehrsprachigkeit sich auf den einzelnen Sprecher bezieht, versteht man unter territorialer Mehrsprachigkeit den Sprachgebrauch in mehrsprachigen Staaten oder Regionen und unter institutioneller Mehrsprachigkeit die Verwendung mehrerer Arbeitssprachen in Institutionen. Dabei muss man aber davon ausgehen, dass die verschiedenen Typen von Mehrsprachigkeit gekoppelt sind, vor allem territoriale Mehrsprachigkeit geht meist mit individueller Mehrsprachigkeit einher“ (Riehl, 2006, S.15).

Die Anwendung von Riehls Ansatz auf Deutschland führt zu der Einschätzung, dass das Land größtenteils als einsprachig betrachtet wird, mit territorialer Mehrsprachigkeit in Grenzregionen. Diese Perspektive rückt folglich die Forschung zur individuellen und institutionellen Mehrsprachigkeit in den Fokus (vgl. Becker, 2018, S. 38).

Traditionell definierte die Mehrsprachigkeitsforschung Personen als mehrsprachig erst dann, wenn sie zwei oder mehr Sprachen von Kindheit an erlernten und beide gleichwertig beherrschten (ebd.). Der kritische Blickwinkel bezüglich dieser Definition lässt dies als Mythos entpuppen, wie im Folgenden dargestellt wird. Diese Annahme vernachlässigt die Tatsache, dass Sprachen auch im späteren Lebensverlauf erlernt werden können (vgl. Grosjean, 2020, S.13). Auch die Vorstellung, dass mehrsprachige Personen perfekte Beherrschung in allen erworbenen Sprachen aufweisen, entspricht nicht der Realität (ebd.). Lange gilt die Zwei- oder Mehrsprachigkeit als ein eher seltenes Phänomen, obwohl etwa die Hälfte der Weltbevölkerung als zweisprachig kategorisiert wird (ebd.). Eine ebenso weit verbreitete Fehlannahme besteht darin, dass mehrsprachige Personen als geborene Übersetzer angesehen werden, obwohl das Übersetzen eine eigene Kompetenz ist und nicht automatisch mit Mehrsprachigkeit einhergeht (ebd.). Auch der frühe Erwerb mehrerer Sprachen in der Kindheit, wird fälschlicherweise als Grund für eine Verzögerung der kindlichen Entwicklung, insbesondere der Sprachentwicklung betrachtet. Jedoch ist nachweisbar das Kinder, die im jungen Alter mehrsprachig aufwachsen, oft fortgeschrittener in Kompetenzen, wie der Steuerung der Aufmerksamkeit und der Anpassung an neue sprachliche Regeln sind im Vergleich zu einsprachigen Kindern (ebd.).

Um Mehrsprachigkeit zu definieren, können erneut mehrere Ansätze verfolgt werden. Während einige Wissenschaftler die Sprache als abgeschlossene Systeme definieren (García, 2009), beziehen sich andere wie bspw. Dirim/Mecheril (2010) und Busch (2012a) auf die Sprachigkeit der einzelnen Individuen, die bspw. als „sprachliches Repertoire“ oder als „innere Mehrsprachigkeit“ beschrieben werden (Busch, 2012a, S. 13; Dirim/Mecheril, 2010, S.109).

Somit wäre der erste Ansatz, um Mehrsprachigkeit zu definieren, die Betrachtung der Sprachen als abgeschlossenes System und die additive Aneignung mehrerer Sprachen (vgl. Becker, 2018, S.38). Diese Ansicht würde bedeuten, dass Mehrsprachigkeit durch additives Sprechen entsteht, bei dem eine bereits erlernte Sprache um eine weitere additiv ergänzt wird. García (2009) bezeichnet dieses Konzept als additiven Bilingualismus (ebd.). Da dieser

Ansatz jedoch die Existenz von abgeschlossenen Sprachsystemen voraussetzt, hinterfragen poststrukturalistische Ansätze der Soziolinguistik dieses Verständnis kritisch (ebd.).

Wie auch bereits im vorherigen Kapitel angemerkt, beruft sich diese Arbeit auf die Definition der Sprachigkeit bspw. in Form des sprachlichen Repertoires. Somit ist für das Forschungsinteresse folgende Definition für Mehrsprachigkeit geltend:

„Zur Definition gehören nun die Fähigkeit, in zwei (oder mehr) Sprachen bedeutungsvolle Äußerungen zu erzeugen; das verfügen über wenigstens eine sprachliche Teilkompetenz (Lesen, Schreiben, Sprechen, Hören) in einer anderen Sprache oder der wechselnde Gebrauch mehrerer Sprachen. Als Zwei- bzw. Mehrsprachige werden diejenigen betrachtet, die im Alltag zwei oder mehr Sprachen (oder auch Dialekte) nutzen. Einbezogen sind z. B. Personen, die über mündliche Kompetenzen in einer Sprache und schriftliche Kompetenzen in einer anderen verfügen, oder Personen, die sich mehrerer Sprachen bedienen, jedoch auf verschiedenen Kompetenzniveaus (vielleicht eine der Sprachen weder lesen noch schreiben können), und selbstverständlich auch Personen, die zwei (oder mehrere) Sprachen sehr gut beherrschen. Diese Definition berücksichtigt sowohl Personen mit zwei Sprachen als auch solche mit mehr als zwei Sprachen, und sie schließt zudem Sprachvarianten wie Dialekte ein, die in Ländern wie der Schweiz oder Italien von großer Bedeutung sind“ (Grosjean, 2020, S. 14).

2.1.3 Migrantische Mehrsprachigkeit

In der Migrationsgesellschaft ist eins der zentralen Merkmale die sprachliche Diversität, deshalb ist dies auch ein wesentliches Thema was öffentlich, politisch und medial sehr umstritten ist (vgl. Dorostkar, 2013, S.19). Mehrsprachigkeit ist eine Tatsache, die aus der Migrationsgesellschaft nicht wegzudenken ist (vgl. Dirim/Mecheril 2010, S.115). Auch wenn die migrantische Mehrsprachigkeit breit gefasst in Deutschland vorhanden ist, dominiert eine Perspektive, die Migration und Mehrsprachigkeit vorwiegend negativ und defizitorientiert betrachtet (vgl. Mecheril 2010, S.8). Diese Sichtweise auf migrantische Mehrsprachigkeit wird im nationalspezifischen und europaweiten antimigrantischen Diskurs durch politische Maßnahmen verstärkt, was darauf hinweist, dass die problemorientierte Perspektive auf Migration auch im Kontext der Mehrsprachigkeit weiterhin präsent ist (vgl. Gouma, 2017, S.65). Dabei erfolgt keine unmittelbare Beurteilung der Sprachen an sich, sondern vielmehr eine Hierarchisierung der sozialen Gruppen durch die migrantischen Sprachen (ebd.). Während Mehrsprachigkeit als eine Kapitalform akzeptiert wird und somit als Ressource angesehen wird, können gleichzeitig Mehrsprachige oder auch soziale Gruppen keinen ökonomischen, symbolischen oder kulturellen Mehrwert aus ihrer Mehrsprachigkeit erzielen,

vielmehr wird diese sogar als schädlich angesehen und ist irrelevant (ebd., S.67f.). In wissenschaftlichen Diskursen findet der Begriff ‚migrationsbedingte‘ oder ‚migrationspezifische Mehrsprachigkeit‘ oftmals Verwendung, ein weiterer Begriff in diesem Kontext ist die ‚gesellschaftliche Mehrsprachigkeit‘ (vgl. Dirim/Khakpour, 2018, S.207). Es ist nicht genau definiert, welche migrantischen Sprachen damit gemeint sind, auch der Begriff der ‚gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit‘ ist nicht eindeutig genug und könnte die Sprachen, die im Kontext der Migration vorhanden sind, ausschließen. Außerdem ist auch undefiniert aus welcher Perspektive diese Form der Mehrsprachigkeit betrachtet wird (ebd.). Da diese Begriffe unklar definiert sind, führt Dirim (2016b) den Begriff ‚migrationsgesellschaftliche Mehrsprachigkeit‘ ein, welcher Sprache als Differenzmerkmal erfasst, mit der die Hierarchisierung von Sprecher*innen erfolgt:

„Darüber hinaus geht es unter der Perspektive dieses Begriffs um die Rolle des Differenzmerkmals ‚Sprache‘ bei der Konstruktion und Über- und Unterordnung von Gruppen bzw. der Konstruktion von Gruppen des majoritären ‚Wir‘ und des damit verbundenen minoritären ‚Nicht-Wir‘ mittels ‚Sprache‘ in der Migrationsgesellschaft.“ (Dirim/Mecheril 2010b zit. n. Dirim/Khakpour, 2018, S.207)

Die Ungleichbehandlung migrationsgesellschaftlicher Mehrsprachigkeit wird mittels mächtigen Gesellschaftsstrukturen erzeugt, dies ist die grundlegende Perspektive auf die Mehrsprachigkeit in folgenden Kapiteln.

2.1.4 Herkunftssprachen

„The true 'heritage speaker' is one whose personal experience with the heritage language has led to some significant proficiency in that language. Following this narrow definition, heritage speakers are individuals who were raised in homes where a language other than the dominant community language was spoken and thus possess some degree of bilingualism in the heritage language and the dominant language“ (Polinsky, 2015, S.8).

Als Herkunftssprache wird die zuerst erworbene Sprache eines Individuums bezeichnet, die Sprache, in der das Individuum im familiären Haushalt aufwächst, dabei entspricht diese Sprache nicht der Sprache der umgebenen Mehrheitsgesellschaft (vgl. Mehlhorn, 2020, S.23).

Diese Definition umfasst sowohl diejenigen, die im Aufnahmeland geboren sind, als auch Personen, die vor dem Schulbeginn mit ihren Eltern aus dem Herkunftsland eingewandert sind. In beiden Fällen wächst das Kind in einer mehrsprachigen Umgebung auf (ebd.). Die in Deutschland am häufigsten vertretenen Herkunftssprachen sind Russisch, Türkisch, Polnisch

und Arabisch (ebd.). Laut Hopf (2011, S. 14) beläuft sich die Anzahl der Herkunftssprachen auf 200 und nimmt kontinuierlich zu (vgl. Hopf, 2011, S.14)

2.2 Historischer Rückblick

Seit dem 18. Und 19. Jahrhundert werden Zugehörigkeiten und eben auch Nicht-Zugehörigkeiten, Zivilisiert-Sein und Unzivilisiert-Sein, Hierarchisierung von Sprachen und ihren Sprecher*innen, Machtausübung und Herrschaft, außerdem der Transport von Ideologien mittels der Sprache ausgeübt (vgl. Thomaske, 2017, S.56). Dies erfolgte durch Assimilation, Besatzung, Versklavung, Ausbeutung und Europäisierung, wie in den folgenden Kapiteln 2.2.1, 2.2.2. und 2.2.3. ausführlicher dargestellt wird. Besonders bedeutsam sind in diesem Kontext der Eurozentrismus und der Kolonialismus, dessen Anfänge in der Bildung von Nationen zu finden sind.

„Languages were posited as separate entities at a particular moment in European philosophical and political thought“ Makoni und Pennycook (2007, S. 21).“

*„European colonizers invented themselves and others in a reciprocal process. Finally, then, it was not just colonized languages that were invented but also the languages of the colonizers [...]. The First World War (1914–1918), with its large numbers of recruits and deaths, continued to reinforce these European associations between language and citizenship. An important starting point for understanding the invention of and specific ways of imagining language is, therefore, within the broader context of colonial invention“
(Makoni und Pennycook 2007, S. 8).*

In dieser Ära begannen Menschen, sich in bestimmten Territorien zu Nationen zu formieren. Die Vorstellung von Zugehörigkeit zu einer Nation wurde dabei eng mit der Verwendung einer einzelnen Sprache verknüpft, die dann zur Nationalsprache etabliert wurde (vgl. Thomaske, 2017, S.56). Es ist wichtig zu betonen, dass die Bevölkerung zu dieser Zeit nicht ausschließlich einsprachig war, sondern eine Vielfalt von Sprachen oder Varianten dieser Sprachen, darunter Dialekte und Regiolekte, beherrschte. Die Voraussetzung für die Konstruktion der Nationalsprache lag in der Notwendigkeit, diese vorhandene sprachliche Vielfalt zu hierarchisieren und durch verschiedene Sprachpolitiken zu vereinheitlichen (ebd.).

2.2.1 Kolonialismus

Kolonie¹ steht für die geografische Einheit des Kolonialismus (vgl. Brockhaus).

Die Kolonialpädagogik bezieht sich auf das bildungspolitische und praktische Handlungsfeld, in dem die englischen, amerikanischen und deutschen Missionsgesellschaften tätig wurden (vgl. Gogolin/Krüger-Potratz, 2020, S.111). Die deutsche Kolonialmacht herrschte zwischen den Jahren 1884-1918 (ebd.).

„Im Zentrum der Kolonialpädagogik stand der Export des ‚Eigenen‘ in Form von Erziehungslehren, Institutionen und pädagogischem Personal zum Zwecke der Beherrschung und kulturellen Überformung des ‚Fremden‘ in den Kolonien, ohne die Kolonisierten zu Gleichen zu machen. Im Gegenteil, die Markierung der Differenz – kulturmissionarisch und/oder sozialdarwinistisch legitimiert – stand im Zentrum des Programms.“ (ebd.)

Die Kolonien wurden als ‚unzivilisiert‘ klassifiziert, und die ‚Zivilisierung‘ dieser Gebiete war eines der Hauptziele der Kolonialmächte, um maximalen wirtschaftlichen Nutzen aus ihnen zu erhalten. Die Umsetzung dieser ‚Zivilisierung‘ erfolgte durch die Verdrängung von bestehenden Bildungsformen, die durch Schulen, die dem europäischen Schulbild entsprachen, ersetzt wurden. Ihr Ziel war es, die einheimischen Jungen zu ‚guten Christen‘ und die Mädchen zu ‚christlichen Gattinnen‘ zu erziehen bzw. umzuerziehen (ebd.). Um ‚nützliche Untertanen‘ aus den Kolonien zu gewinnen, wurden auch Handwerker- und Landwirtschaftsschulen gegründet. In diesen erlangten die Einheimischen Grundkenntnisse im Rechnen, Schreiben und Lesen, um als Dolmetscher, Zollbeamte, Schreiber, Handwerker und Bauarbeiter in den Haushalten der Kolonialherren zu arbeiten (ebd.). Die Ausbildung konzentrierte sich dabei auf grundlegende Fertigkeiten, da eine weiterführende Bildung als unnötig und sogar potenziell gefährlich angesehen wurde. Auch Mädchen erhielten Unterricht, vor allem in Handarbeits- und Haushaltstätigkeiten, um als Dienstmädchen in den Haushalten der Kolonialmächte zu dienen (ebd., S.112). Kolonialisierung ist geprägt durch solche Umerziehungspraxen und auch durch das Bezeichnen des Fremden als ‚Anders‘ und ‚unzivilisiert‘. „Die Neudefinition der Einheimischen war eine eindrucksvolle Demonstration imperialer Macht.“ (Said, 1978, S.28) Said (1978) zeigt in seiner kolonialen Diskursanalyse in „Orientalism“ wie sich die Herrschaftssicherung durch das Produzieren von neuem Wissen

¹ Kolonie besteht aus den lateinischen Begriffen ‚colonia‘ = Ansiedlung; ‚colere‘= bebauen, bewohnen. (Duden) Weitere Definitionen, die im Brockhaus vorhanden sind: (1) Kolonie steht für Siedlung, bzw. für die Ansiedlung einer Gruppe von Personen; (2) in der Biologie bezeichnet Kolonie eine Vergesellschaftung von Einzelorganismen der gleichen Art; (3) Kolonie als geografische Einheit des Kolonialismus (vgl. Brockhaus „Kolonie“ und Steyerl/Gutiérrez Rodriguez, 2003, S.19).

über die Kolonisierten stabilisierte (ebd.). Neues Wissen wurde von den europäischen Kolonisatoren über die Auslöschung von lokalem Wissen produziert (vgl. Castro Varela, 2016, S.154). Das Darstellen der Kolonien als ‚unzivilisiert‘, sind Praxen des ‚Othering‘. Das Konzept des Othering wird von Said als ‚Veränderung‘, ‚Different-machen‘ oder ‚Zum-Anders-machen‘ übersetzt und beinhaltet die Repräsentation des übergeordneten ‚autoritären Wir‘ und der ‚Veränderung‘ der Kolonien als Aufgabe der Kolonialherrschaft (ebd.).

Sprachenpolitik war unumgänglich im Kontext der Zielsetzungen der Kolonialmächte, insbesondere auch auf dem deutschen Territorium, denn in den von der deutschen Kolonialmacht besetzten Gebieten, gab es eine sehr hohe Konkurrenz zwischen den vorherrschenden Sprachen. Zum einen sprach die besetzte Bevölkerung eine Vielfalt an Sprachen, zum anderen wurde in einigen Bereichen aufgrund vorkolonialer Handelsbeziehungen Englisch gesprochen, was eben in Konkurrenz zur deutschen Kolonialsprache stand (ebd.) Der Umgang mit der sprachlichen Vielfalt in den Kolonien stand im Spannungsfeld zweier Imperative. Aus pädagogischer Perspektive unterstützte die Missionsgesellschaft einerseits die Förderung der muttersprachlichen Bildung in den Kolonien. Dies würde die Ausbildung der Kolonien in den Schulen vereinfachen und somit auch die Verwaltung über diese verbessern (vgl. Krause, 2007, S.115). Andererseits bestand im Interesse der Machtausübung und Herrschaftskonstruktion der Kolonialmacht die Tendenz, die Einführung der Sprache der herrschenden Kolonialmacht zu bevorzugen (vgl. Adick/Mehnert 2001, S. 259). Beide Imperative waren von demselben Motiv geleitet die Kolonialherrschaft und den europäischen Einfluss zu erhalten und zu stabilisieren (ebd.). Die Kolonialmächte fürchteten jedoch gleichsam einen ‚Schwarzen‘ Intellektualismus, denn durch das Unterrichten der jeweiligen Kolonialsprachen, entsteht die potenzielle Gefahr, dass die Kolonisierten politische Schriften lesen und verstehen, was eben dazu führen könnte, dass sie sich gegen die Kolonialherren auflehnen und gegen ihre Unterdrückung kämpfen könnten (vgl. Krause, 2007, S.114). Insbesondere stellen hierbei die ausgebildeten Dolmetscher aus den Kolonisierten eine potenzielle Gefahr, da sie aufgrund ihrer Tätigkeit die Inhalte der Übersetzungen kontrollieren, somit hätten sie die Chance als Vermittler zwischen den Kolonisatoren und Kolonisierten die Macht eine Auflehnung anzuzetteln (vgl. Thomaske, 2017, S.73). Demnach entschieden sich die deutschen Kolonialherren gegen eine systematische Unterrichtung der deutschen Sprache und für die Ausbildung in den jeweiligen Landessprachen (ebd.). Um die Herrschaft der Kolonialherren über die Kolonien zu

garantieren, wurden jedoch auch Sprachverbote erteilt. Dies sind auch bis heute ausschlaggebende Ursprünge von Sprachideologien, Sprachhierarchien und Linguizismus. Die versklavten Kolonien wurden auf den Plantagen zum Schweigen gebracht, indem ihnen Metalle im Mund befestigt wurden. Dies ist ein deutliches Beispiel dafür, dass Sprachverbote erteilt wurden, die das Ziel hatten die Beherrschten unter Kontrolle zu halten. Durch diese Metallstücke konnte keine Nahrungsaufnahme stattfinden, außerdem wurde das gemeinsame Sprechen, was mit Sich-Verbänden gleichgesetzt wird, verhindert (vgl. Kilomba, 2008 o.S zit. n. Aygün-Sagdic/Bajenaru/Melter, 2015, S.121). Neolinguizistische Sprachverbote zeigen noch heute solche Angstphantasien, die das Sprechen anderer Sprachen, als ein Aufruhr gegen die Mehrheitsgesellschaft deuten (vgl. Aygün-Sagdic/Bajenaru/Melter, 2015, S.121).

*„Beliefs about what is or is not a real language, and underlying these beliefs, the notion that there are distinctly identifiable languages that can be isolated, named, and counted, enter into strategies of social domination. Such beliefs, and related schemata for ranking languages as more or less evolved, have contributed to profound decisions about, for example, the civility or even the humanity of subjects of colonial domination“
(Woolard und Schieffelin 1994, S. 63)*

Woolard (1994) deutet die Klassifikation von Sprachen als ein Instrument der Herrschaft und Macht im Kolonialismus und legt somit auch dar, dass solch eine Klassifikation mit sozialer Ungleichheit verbunden ist (vgl. Becker, 2018, S.32 und Woolard/Schieffelin, 1994, S.63).

2.2.2 Gründung der Nationalstaaten

Die Entstehung der Nationalstaaten vollzieht sich etappenweise. Erst gegen Ende des 18. Jahrhunderts wurden erste öffentliche Schulen als Bildungseinrichtungen gegründet, die Bildung für alle Mitglieder der Gesellschaft möglich macht (vgl. Gogolin & Krüger-Potratz, 2020, S.95ff.). Bis zu diesem Zeitpunkt war Bildung nicht für alle zugänglich, sondern wurden nur von kleinen Teilen der Bevölkerung genossen (ebd.). Die Gründung der öffentlichen Schulen sollten dazu beitragen, dass eine nationale Identität entwickelt wird und die Werte dieser Nationalität in den Schulen vertreten werden (ebd.). Die Nationalstaaten entwickeln sich nach der Idee, dass ein Anrecht auf bestimmte Territorien einer Nation zugesprochen werden. Das Existenzrecht der ‚eigenen‘ Nation auf diesen Territorien wird somit fortgeführt. Im Umkehrschluss werden ‚fremde‘ konstruiert, die kein Anrecht auf diese besetzten

Territorien verfügen (ebd.). Demnach musste eine homogene Nation gegründet werden, die folgendes Denken repräsentiert: Ein Mensch – ein Volk – eine Geschichte – eine Sprache – eine Kultur – ein Territorium – ein Staat (ebd.). Somit etablierte sich der Nationalstaat als eine politische Form, die die Heterogenität der Bevölkerung ignoriert und eine Homogenität erzielt (ebd.).

Betrachtet man nun die Bildung der deutschen Nation im Laufe des 18. Und 19. Jahrhunderts, so lässt sich die Sprache als Kollektivsymbol verstehen, mit dem das Volk die nationale Identität entwickelt (vgl. Thomauske, 2017, S.60). In diesem Sinne gewann Sprache für die deutsche Nation bereits im 15. Jahrhundert durch die Standardisierung der Sprache immer mehr an Bedeutung. Durch die Nutzung von verschiedenen mündlichen Regionalsprachen in Form der Schrift, wurde die Bedeutung immer mehr gesteigert und etablierte sich schließlich mit der Übersetzung der Bibel durch Martin Luther im Jahre 1517, außerdem durch die Alphabetisierung der Menschen und durch den Buchdruck als Standardsprache (vgl. Anderson, 1996, S.15f. zit. n. ebd.). Somit waren erste Züge der Verbreitung von politischen und religiösen Gedanken mittels der Sprache zu erkennen (vgl. Thomauske, 2017, S.61). Die Bildung der vereinten deutschen Nation erfolgte schließlich im 19. Jahrhundert mit der Wendung, dass die Fürstentümer immer mehr an Macht verloren, ihre Herrschaft in Frage gestellt wurde, gleichzeitig sowohl Frankreich als auch England durch den Kolonialismus und Imperialismus immer mehr als Herrschaft dominierten (ebd.). So musste auf deutschen Territorien eine Einheit geschaffen werden, die sich gegenüber den europäischen Nachbarn erneut behaupten kann, dazu war es notwendig die Sprache in den deutschen Regionen zu vereinheitlichen und ein neues Kollektivbewusstsein durch diese Sprache zu schaffen (ebd.).

Somit wurde die Nationalsprache auch in Deutschland zur Norm der Bevölkerung erhoben und ignorierte somit die heterogenen Sprachen seiner Gesellschaft (vgl. Gogolin & Krüger-Potratz, 2020, S.188f.). Die Vereinheitlichung der Sprache führt zu dem monolingualen Habitus der von Gogolin wie folgt definiert wird: „Darunter wird das in Individuen ebenso wie in den Institutionen im Nationalstaat verankerte Selbstkonzept verstanden, dass es ‚normal‘ und ‚natürlich‘ sei, wenn der Mensch einsprachig aufwächst und lebt, und wenn das Zusammenleben zwischen den Mitgliedern einer Gesellschaft einsprachig geregelt wird.“ (Gogolin 1994; Gogolin & Krüger-Potratz, 2020, S. 189).

2.2.3 Eurozentrismus

Wie bereits in 2.2.1. dargestellt beinhaltet die Kolonialpädagogik rassistische Praktiken, die auf die Ausbeutung, Versklavung und Assimilation der Kolonien beruht (vgl. Kap. 2.2.1.). 1930 beherrschten europäische Kolonialmächte 84,6 Prozent der Erdoberfläche, ausgenommen waren Teile von Arabien, Persien, Afghanistan, der Mongolei, Tibet, China, Siam und Japan (vgl. Fieldhouse, 1989, S.373 zit. n. Gutiérrez Rodríguez). Im 20. Jahrhundert lösten sich einige Länder von den kolonialen Herrschaften und erhielten ihre Unabhängigkeit, somit wurden vereinzelt souveräne Staaten gegründet, was eben dazu führte das Europa als Kolonialmacht immer mehr die Herrschaft verlor (vgl. Gutiérrez Rodríguez, 2003, S. 20). Auch heute sind Spuren des Kolonialismus und der europäischen Herrschaft in einigen Staaten wiederzufinden, auch wenn diese unabhängig gelten, da sie aufgrund von internationalen geopolitischen und ökonomischen Interessen unterworfen und abhängig sind (ebd.).

Die Zivilisierungsmission Europas war es „(...) den ‚Rest der Welt‘ vom Barbarismus zu befreien, und die Bürde zu tragen habe, den Anderen den Segen der europäischen Zivilisation zu bringen.“ (Castro Varela, 2016, S.155) Die Veränderung des Fremden kommt besonders in den hegemonialen Vorstellungen Europas von Ländern wie Ägypten, Indien oder der Türkei zum Ausdruck, dies wird von Said (1978) in seiner kolonialen Diskursanalyse „Orientalism“ dargestellt (ebd.). Durch die imperialistische Strategie der Fremdbestimmung gelingt es Europa die kolonisierten Territorien und ihre Bewohner*innen über Jahrzehnte zu beherrschen (ebd.).

„Die gewaltvolle Repräsentation der Anderen als different und unterlegen erwies sich während der kolonialen Herrschaft ebenso notwendig, um das souveräne und überlegene europäische Selbst hervorzubringen.“ (ebd.)

Saids Studien führen zu dem Ergebnis, dass das Konstrukt des ‚Orient‘ unter der Beteiligung der europäischen Kolonialmächte (u.a. Frankreich, Großbritannien, Deutschland, Russland, Spanien, Portugal und Italien) entstand (vgl. Gutiérrez Rodríguez, 2003, S. 23). Unter Orientalismus beschreibt Said eine Denkweise und Glaubenszusammenhang der westlichen Moderne, die durch institutionelle, sprachliche, darstellende und wissenschaftliche Praktiken den Orient als ‚Andere‘ repräsentieren und konstruieren (ebd.). So wurden im 19. Jahrhundert erstmals Schriften aus dem ‚Orient‘ von Wissenschaftlern ins Englische übersetzt, dies war eins der Praxen, um Wissensreproduktion aus dem Orient zu erbringen (ebd.).

*„Während sich die einzelnen Staaten im europäischen Kontext zur Mehrsprachigkeit und mehrsprachigen Identität der europäischen BürgerInnen bekennen, dominiert im nationalen Kontext die Forderung nach einer gemeinsamen nationalen Sprache und nach kultureller Anpassung [...]. Einerseits wird viel Geld investiert, um Sprachenkenntnisse von Menschen in den EU-Sprachen zu erweitern, während der durch Migration entstehende sprachliche Reichtum ignoriert wird [...].“
(Plutzer 2010: 132)*

Der Eurozentrismus zeigt sich bis heute in Akten der Fremdzueweisung, um Grenzen zwischen dem nationalen oder auch westlichen ‚Wir‘ und den kategorischen ‚Anderen‘ zu ziehen, die eben durch Differenzkonstruktionen soziale Ordnungen und Hierarchien stabilisieren und beibehalten (vgl. Ha, 2010, S.418).

2.3 Sprache und Macht

Wie sich im Kolonialismus und in der eurozentrischen Haltung der Kolonialherrschaften zeigte, ist Sprache als Mittel zu verstehen, Macht und Herrschaft auszuüben. Die Beherrschten wurden bspw. durch linguizistische Sprachpraktiken kontrolliert. Doch inwiefern kann diese Macht beschrieben werden und wie zeichnen sich die Merkmale der dominierenden Sprachen aus. Die Antwort auf diese Fragen können mit der Untersuchung des ‚Sprachlichen Markts‘ nach Bourdieu erfolgen. In diesem Kapitel wird nun analysiert, wie Sprache Macht erzeugen kann.

2.3.1 Sprachlicher Markt

Pierre Bourdieu definierte Theorien zum Feld, Habitus, Praxis und Kapital. Das Feld beschreibt er als ein multidimensionaler Ort, wo soziale Konflikte zwischen Herrschenden und Beherrschten ausgetragen werden. Das Feld hat eigene Regeln, die Machtverhältnisse werden von den Akteur*innen durch Kämpfe ausgehandelt (vgl. Wiedemann, 2014, S.89). Diesen Ort bezeichnet Bourdieu als ein Kampf „aller gegen alle“ (Bourdieu, 1988, S.57 zit. n. Gouma, 2017, S.67). Demnach werden auch Bildungsräume oder Lernorte unter dieser Definition des Feldes akzeptiert (ebd.). Des weiteren spricht Bourdieu von einem „sprachlichen Markt“ (Bourdieu, 1993), der Einfluss auf das Feld hat, Sprechpraktiken hervorbringt und diese hierarchisiert (ebd.). Die Hierarchisierung erfolgt durch die Bestimmung von legitimen und illegitimen Sprachen durch Herrschende, die Bourdieu Feld abhängig beschreibt, d.h. Die Kategorisierung erfolgt durch jedes Feld einzeln und ist von den jeweiligen vorliegenden Spannungsverhältnissen innerhalb des Feldes abhängig (ebd.) Die Gründung des Staates bedarf auch die Gründung einer einheitlichen offiziellen Sprache, die zur Norm erhoben wird

und an der andere Sprachpraktiken gemessen und hierarchisiert werden (vgl. Bourdieu, 2012, S.50). Legitime Sprachen haben nach Bourdieu die Verpflichtung die Interessen und den Nutzen des Staates, der Nation zu vertreten (ebd.). Öffentliche Räume, wie Bildungsinstitutionen, öffentliche Verwaltung und politische Institutionen unterliegen dementsprechend auch der Staatssprache (ebd.). Die Vereinheitlichung des sprachlichen Marktes, wenn mehr als ein Sprachgebrauch oder Sprache(n) vorliegen, ist unabdingbar für den Erhalt der sprachlichen Herrschaftsverhältnisse (ebd.). Die Vereinheitlichung erfolgt, durch das Messen dieser Sprache(n) an der legitimen Sprache (ebd.). Für die Legitimierung und Durchsetzung der legitimen Sprache wird dem Bildungssystem eine große Wichtigkeit zugemessen (ebd. S.53). „Es muss jene Übereinstimmungen schaffen, aus denen schließlich die Gemeinschaft des Bewusstseins entsteht, das einende Band der Nation.“ (Davy, 1950, S.233 zit. n. Bourdieu, 2012, S. 53f.) Des Weiteren erhalten die Lehrkräfte ebenso die Aufgabe eines sprachlichen und geistlichen Mentors, der den Kindern die einzige, klare und geregelte Sprache unterrichtet und somit auch das gemeinsame Bewusstsein der Nation bildet, indem Dinge gleichgesehen und empfunden werden (ebd.). Auch Bourdieu betrachtet die Soziale Praxis, die mittels der Sprache(n) ausgeführt werden. Sprache ist also ein machtvolles Konstrukt und ist ein Mittel zur Hierarchisierung von sozialen Gruppen, womit eben nicht die Beherrschung der Grammatikalität von Bedeutung ist, sondern das Bilden von Sätzen, die machtvoll sind:

„Die Sprachkompetenz, die ausreicht, um Sätze zu bilden, auf die gehört wird, Sätze, die in allen Situationen, in denen gesprochen wird, als rezipierbar anerkannt werden können. Auch hier ist die soziale Akzeptabilität nicht auf die Grammatikalität beschränkt. Sprecher ohne legitime Sprachkompetenz sind in Wirklichkeit von sozialen Welten, in denen diese Kompetenz vorausgesetzt wird, ausgeschlossen oder zum Schweigen verurteilt“ (Bourdieu, 2012, S.60).

Betrachtet man das Schulsystem aktuell in Deutschland wird auch hier deutlich, dass der Gebrauch von legitimen und illegitimen Sprachen immer noch von hoher Bedeutung ist. So stellt die Schule zwar keine ‚rein‘ Deutschsprachige Institution dar, weil eben Sprachen, die die Vorherrschaft des Deutschen nicht beeinflussen, im monolingualen Schulsystem aufgenommen und unterrichtet werden (vgl. Dirim/Khakpour, 2018, S.215). „Welche Sprachen es wert sind, im Curriculum für die Regelklasse als lebende Fremdsprachen verankert zu werden, ist nicht zuletzt damit verbunden, was gesellschaftlich bzw. global als wertvolle Sprache angesehen wird.“ (ebd.) Im Curriculum ist es nicht zwingend nötig, einen

herkunftssprachlichen Unterricht für diejenigen anzubieten, dessen Herkunftssprache eben nicht in den Regelunterricht aufgenommen werden, da für diese kein Marktwert vorhanden ist. Die Herkunftssprachen werden nur als muttersprachlichen Unterricht angeboten, wenn die Nachfrage da ist (ebd., S.216). Betrachtet man demnach die Hierarchisierung der Sprachen, so ist an oberster Stelle die deutsche Sprache, gefolgt von den wertvollen Sprachen, wie Englisch, die als Fremdsprachenunterricht in der Regelklasse aufgenommen werden und verpflichtend für jeden sind, da sie einen hohen Marktwert haben, an letzter Stelle steht der freiwillige muttersprachliche Unterricht, der die lebensweltlichen Sprachen der Schüler*innen aufgreift (ebd.).

„An diesen unterschiedlichen Institutionalisierungen der Sprachen wird erkennbar, dass ihnen unterschiedliche Stellungen in der Schule zukommen, die durchaus in einem hierarchischen Verhältnis zueinander gesehen werden können und die Sprecher*innen der Sprachen als Sprecher*innen von ‚wertvollen‘, ‚lernenswerten‘ Sprachen und solchen, die dies nicht sind, markieren.“ (ebd.)

„Mehrsprachigkeit steht demnach immer im Verhältnis zur hegemonialen Sprache Deutsch, die in ihrem bildungssprachlichen Register die letztlich einzig legitime Sprache der Schule darstellt. Das bildungssprachliche Deutsch ist der Maßstab, an dem der Wert anderer Sprachformen bemessen wird.“ (ebd., S.217)

In Bezug auf die migrantische Mehrsprachigkeit ist somit diese nicht unbedingt als eine Ressource zu verstehen, vielmehr ist sie Feld abhängig zu betrachten und unterliegt den Regeln und Machtverhältnissen der Migrationsgesellschaft (vgl. Gouma, 2017, S.67). Demnach wäre die legitime Sprache Deutsch, während die migrantischen Sprachen an der legitimen Sprache beigemessenen Hierarchien unterliegen (ebd. S.68). Die geschriebenen und ungeschriebenen Regeln u.a. die verschiedenen Praktiken in den jeweiligen Feldern werden nach Busch (2013) als „Sprachenregime“ beschrieben (ebd.). Diese Regeln, wie auch nach Bourdieu die Vereinheitlichung der Sprache in öffentlichen Räumen des Staates, führt dazu, dass durch diese nationalstaatlichen monolingualen Strukturen Kämpfe und Zwänge hinsichtlich Sprachen stattfinden (ebd.). Diese Zwänge betreffen jedoch nur die Menschen, die aus ihrer Mehrsprachigkeit kein ökonomisches oder symbolisches Kapital generieren können, dies schließt Migrant*innen und auch Sprecher*innen von Dialekten mit ein (ebd.).

„Während sich die einzelnen Staaten im europäischen Kontext zur Mehrsprachigkeit und mehrsprachigen Identität der europäischen BürgerInnen bekennen, dominiert im nationalen Kontext die Forderung nach einer gemeinsamen nationalen Sprache und nach kultureller Anpassung [...]. Einerseits wird viel Geld investiert, um Sprachenkenntnisse von Menschen in den EU-Sprachen zu erweitern, während der durch Migration entstehende sprachliche Reichtum ignoriert, wird [...].“ (Plutzer 2010, S.132)

Dies beinhaltet die Defizitperspektive auf migrantische Sprachen (vgl. Gouma, 2017, S.68). Auch der eurozentrische Blick auf die Mehrsprachigkeit durch Migration, die von der EU selbst ignoriert wird, wird von Ha (2010) wie folgt beschrieben: „Sie beruht auf der Grenzziehung zwischen dem nationalen bzw. westlichen ‚Wir‘ und dem kategorischen Anderen, wodurch eine innergesellschaftliche wie transnational bedeutsame Hierarchie konstituiert und stabilisiert wird.“ (Ha 2010, S. 418) Bourdieu stellt die Markierung von sozialen Gruppen mittels der Sprachen anhand des Sprechens der Standardsprache und Dialekten dar (vgl. Dirim/Knappik/Thoma, 2018, S.56). Solche Sprachformen werden im gesellschaftlichen Machtgefüge deutlich zu Markierung von Unter- und Überlegenheiten genutzt, so wären Sprecher*innen, die eine Varietät der Standardsprache sprechen als zugehörig zu einer unkultiviert eher wenig privilegierten Gruppe der Gesellschaft markiert, während Sprecher*innen, die die Standardsprache sprechen privilegiert und als überlegen wahrgenommen werden (ebd.).

2.3.2 Sprachideologien und Sprachhierarchien

Durch die historische Darstellung wurde beschrieben, inwiefern Sprachen als Machtinstrument soziale Ungleichheiten erzeugen und Hierarchisierung ihrer Sprecher*innen beinhalten können. Im Weiteren wird der Fokus auf den Transport von Ideologien mittels der Sprache gelegt und abschließend dargestellt, wie sich die Hierarchisierung der Sprachen vollzieht.

2.3.2.1 Sprachideologien

„Ideologies of language are not about language alone, but are always socially situated and tied to questions of identity and power in societies.“ (Blackedge, 2005, S.31f. Zit. N. Thomauske, 2017, S.57f.).

Sprachideologien dienen zur Etablierung von Dominanzverhältnissen, die in Zusammenhang von weiteren Machtkategorien wie race, class und gender stehen und durch Sprache ausgehandelt werden (vgl. Thomauske, 2017, S.58). In der Formierung der Nationen diente zur Vereinheitlichung des Volkes die Aushandlung über eine vereinheitlichte Sprache, die repräsentativ für die Normen und Werte des Volkes galt (ebd.). Die Vereinheitlichung der neuen Wertegemeinschaft erfolgte über die Aushandlung von Kriterien wie Religion, Kultur und Sprache, mit der sich die Mehrheit des Volkes identifizieren konnte bzw. vom Volk akzeptiert werden konnte (ebd.). Die Aushandlung der einheitlichen Sprache erfolgte durch

die Hierarchisierung der vorhandenen Sprachen, so wurde die Sprache, die aufgrund von vorherrschenden Dominanzverhältnissen bereits als dominant galt, zur Norm erhoben und als Nationalsprache etabliert (ebd.). Die Legitimierung dieser standardisierten Sprache erfolgt durch das Imaginieren von Sprachvarietäten als minderwertig und potenziell gefährlich:

*„the association of nation with language also meant that ,the other‘ languages used in the nation had to be ignored and suppressed. It became accepted to perceive all ,other‘ languages as threats.“
(Shohamy 2006, S.27).*

Durch Sprache konnten Ideologien, nationales Denken, in diesem Falle europäische bzw. deutsche Vorstellungen vermittelt werden, was überaus wichtig war, um die Kolonisierten zu beherrschen und dieses Vorhaben zu legitimieren (vgl. Thomauske, 2017, S.59).

„[e]uropean missionization and colonization of other continents entailed control not only of speakers but of their vernaculars. (. . .) Functional of formal inadequacy of indigenous languages, and therefore of indigenous minds or societies, was often alleged as a justification of European „tutelage“ (Fabian 1986, zitiert nach: Woolard, 1998, S. 25).

Ein weiteres Beispiel für den Transport von Ideologien mittels der Sprache, ist in der Nationalerziehung der deutschen Nation zu finden. Die Nationalerziehung des ‚deutschen Volkes‘ erfolgte durch Verbreitung der Muttersprachenideologie, die den ethnischen Bezug zur Nationalsprache verstärken sollte, dieser Ideologie zufolge mussten zu Vereinheitlichung der Sprache Mundarten verboten werden und als minderwertig dargestellt werden, sodass die Nationalsprache an Macht gewann (vgl. Thomauske, 2017, S.67).

Die Muttersprachenideologie enthielt auch die Behauptung, dass es biologisch nicht möglich ist, mehrsprachig zu sein (ebd.). Die Metapher der Muttersprache und die Ideologie, dass Sprachen naturhaft sind und dementsprechend genetisch vererbt werden, hatte einen großen Stellenwert in den europäischen Nationen (ebd.). Als Kolonialmacht hingegen transportierte die deutsche Nation ihre Ideologien, um ein deutsches Nationalgefühl zu erlangen, indem an Schulen in den Kolonien die deutsche Sprache, Literatur und Kultur unterrichtet wurde (vgl. Mehnert 1974, S.52ff.).

Die Vorstellung von der Ideologie der Sprachreinheit und der Überlegenheit der deutschen Sprache wurde verbreitet, indem man sich vorstellte, dass afrikanische Sprachen die deutsche Sprache verunreinigen würden, sei es durch das Mischen beider Sprachen oder allein durch ihre Verwendung von Sprecher*innen der Kolonisierten (vgl. Woolard, 1998, S. 24). Genauso wurde die Ideologie der Sprachreinheit auch von den französischen Kolonisatoren

weitergeführt. „Dies ist eine Möglichkeit für die *Weiß*en Kolonisatoren, sich mittels der ‚Reinheit‘ des Französischsprechens von den *Schwarz*en ‚verunreinigten‘ Sprechweisen abzugrenzen und somit aufzuwerten.“ (Thomauske, 2017, S.83).

2.3.2.2 Sprachhierarchien

Sprachhierarchien haben ihren Ursprung in der Entstehung der Nationalstaaten und der damit verbundenen Vereinheitlichung und Standardisierung der Nationalsprachen, wie auch bereits in Kapitel 2.2.2 dargestellt wurde. Im 18. Und 19. Jahrhundert verbreitet sich die Ideologie des Nationalstaates als homogene Einheit, die durch einen nationalen Volksgeist und einer standardisierten Einheitssprache, definiert wird.

„In other words, the ideal model of society is monolingual, monoethnic, monoreligious, monoideological. Nationalism, interpreted as the struggle to keep groups as ‚pure‘ and homogeneous as possible, is considered to be a positive attitude within the dogma of homogeneity“
(Blommaert/Verschuere 1998, S. 195)

An der Sprachkompetenz im Sprechen der Nationalsprache wurde sozialer Aufstieg erst möglich, was am Beispiel der französischen Nation wie folgt dargestellt wird:

„Nur jenen Menschen, die die französische Sprache erlernten und mit ihr die französischen Werte und den französischen Lebensstil übernahmen, wurde Zugang zur französischen Nation gewährt. (. . .) Die Beherrschung der französischen Sprache und die Übernahme der französischen Kultur wurden als Aufstiegschancen institutionalisiert.“ (Verbunt, 1990, S. 75)

Auch in Bezug zu Bourdieu finden in den Gesellschaften fortwährend die Etablierung von legitimen und illegitimen Sprachen statt, die eben durch Hierarchisierung zwischen den Sprachen entweder anerkannt werden oder nicht zur Norm erhoben werden (Kap. 2.3.1). Nach Bourdieu erhält der Sprechakt in Bezug zu einem ‚sprachlichen Markt‘ seine Wertigkeit, die einzelnen Varietäten des Sprechens erhalten entweder einen symbolischen Wert oder ihnen wird der Wert abgesprochen (vgl. Bourdieu, 1993, S.118). Mit der Globalisierung steigt auch die Verwertung der Sprachkompetenzen, demnach werden Sprachen Kapitalwerte zugesprochen (vgl. Thomauske, 2017, S.89).

Die globale und individuelle Wettbewerbsfähigkeit wird durch die sprachlichen Kompetenzen gesteigert (ebd.). Somit ist auch heute die Auswahl der Fremdsprachen im Bildungssystem, stark vom globalen (sprachlichen) Markt und den zugewiesenen Wertigkeiten der einzelnen Sprachen abhängig, es ist demnach wichtig, dass aus ihnen ein Mehrwert generiert werden

kann (ebd.). Die verwertbaren Sprachen sind die Sprachen der ehemaligen Kolonialherrschaften, durch das Sprechen dieser Sprachen werden hegemoniale Sprachhierarchien verfestigt (ebd.).

„Seit der Renaissance und dem Kolonialismus existieren, basierend auf einer Diglossie, Sprachhierarchien, wobei Hegemonialsprachen als dominante Sprachen für den formellen Bereich genutzt werden und dabei eine Aufwertung erfahren. Ihnen wird ein hohes Prestige zugeschrieben. Minorisierte Sprachen oder Sprechweisen (Dialekte, Regiolekte usw.) hingegen werden für den informellen Bereich genutzt und werden dementsprechend als minderwertig rekonstruiert. Ihnen wird ein niedriges Prestige zugeschrieben. Dies trägt dazu bei, ein gesellschaftliches Machtverhältnis aufgrund sprachlicher Kompetenzen zu (re-)produzieren, da mit den unterschiedlich zugeteilten Funktionen eine Auf- bzw. Abwertung dieser Glossien und auch ihrer Sprecher_innen einhergeht.“
(Thomauske, 2017, S.90)

Somit können durch Sprachkompetenzen Machtstrukturen und Diskriminierung erfolgen, denn Sprache fungiert als eine Differenzkategorie, die soziale Ungleichheit reproduziert (ebd. u. Kap. 2.3.3.3). Diese Machtverhältnisse der vereinzeln Sprachvarietäten werden von Thomauske in einer Tabelle dargestellt, die besonders verdeutlicht, welche Sprachvarietäten dominierend sind und welche dominiert werden:

Ebene	dominierend	dominiert
1	Ehemalige Kolonialsprachen, globale lingua francas (z. B. Englisch)	Offizielle Nationalsprache (z. B. Deutsch, Französisch)
2	Nationalsprache	Regionalsprache(n) (z. B. Bretonisch, Friesisch)
3	Nationalsprache/Regionalsprache(n) (z. B. Bretonisch, Friesisch)	Migrationssprachen (z. B. Arabisch, Türkisch)
4	Hegemoniale Migrationssprachen (z. B. Chinesisch, Arabisch, Türkisch)	Geanderte Migrationssprachen (z. B. Berbère, Kurdisch)
5	Sprechen einer Varietät (z. B. nationale Bildungssprache/Schriftsprache)	Sprechen einer Varietät (z. B. Umgangssprache/Vulgärsprache/Jugendsprache)
6	„Reinhalten“ einer Varietät (Monolinguing)	Mixen mehrerer Varietäten (Translanguaging)
7	Nationalsprachlicher Akzent (Erstsprache Deutsch)	Anderssprachiger Akzent (Zweitsprache Deutsch)

Abb. 1: Thomauske, 2017, S.91 Tabelle 3.1: Machtverhältnisse von Sprachvarietäten

Auf der ersten Ebene wird bspw. Französisch als Nationalsprache von der englischen Sprache, die alt international gilt, dominiert. Frankreich befürchtet somit aus einer globalen deshalb nur unter dem Vorbehalt des Einflusses der französischen Sprache respektiert, der Respekt

der sprachlichen Vielfalt, ist demnach dem Prestige der französischen Sprache untergeordnet (ebd.). Um das Prestige zu steigern, finden interne Sprachhierarchien statt, die dafür sorgen, dass Französisch den obersten Rang der Hierarchie beibehält (ebd.). Auf der zweiten Ebene dominieren die Nationalsprachen (also die standardisierten (Norm-) Sprachen bzw. Schriftsprachen) die Regionalsprachen autochthoner Minderheiten, d.h. sprachliche Varietäten der Normsprachen, wie bsp. Niederdeutsch, Friesisch, usw. (ebd., S.92). In der dritten Ebene werden die Sprachen der Migrant*innen von den Nationalsprachen oder Regionalsprachen dominiert, somit ist es abhängig von dem Land, in dem man sich befindet, welche Sprache ein höheres Prestige hat (ebd.). Spanisch wäre demnach in Lateinamerika die dominierende Sprache, gleichzeitig im US-amerikanischen Kontext die Sprache der Migrant*innen und somit dominiert (ebd.). In der vierten Ebene werden den migrantischen Sprachen bzw. Herkunftssprachen ein höheres Prestige zugesprochen, diese dominieren hingegen Sprachen, die nicht offiziell den Status einer Sprache zu sein, zugeschrieben bekommen, dies sind z.B. Dialekte, die in den Herkunftsländern der Migrant*innen abgewertet werden bspw. Kurdisch, Berber (ebd., S.94). Auf der fünften Ebene erhält das ‚Reinhalten‘ der Sprachgrenzen ein höheres Prestige gegenüber dem Code-Switching, also das Vermischen mehrerer Sprachen (ebd., S.95). Auf der sechsten Ebene werden Akzente platziert, die als Differenzmarker eine Abwertung auf dem symbolischen Markt erhalten und mittels dieser werden Zugehörigkeiten oder Nicht-Zugehörigkeiten marginalisiert, d.h. eine Person, die mit Akzent spricht, wird als ‚Nicht-Deutscher-Herkunft‘ markiert (ebd.).

Die Vorstellung, dass die Zugehörigkeit zu einer Nation nur vererbt werden kann, vermittelt das Verständnis darüber, jemand könne nur ‚richtig‘ deutsch sein, wenn die ‚Muttersprache‘ der Vorfahren deutsch ist (vgl. Thomauske, 2017, S.60). Die fortwährende Marginalisierung und Markierung der ‚Migrationsanderen‘ sorgt dafür, dass die Konstruktion von Zugehörigkeiten und Nicht-Zugehörigkeiten mittels der Sprache vorhanden bleibt und den Zugang zu Ressourcen erschwert oder sogar unmöglich macht (ebd., S.59).

2.3.3 Sprache als Differenzmerkmal

Der historische Kontext zeigt, dass Sprache durchaus als Mittel zur Macht- und Herrschaftskonstruktionen dient. Demnach sind bereits im Kolonialismus viele Praktiken vorhanden, die Sprache als Differenzmerkmal kategorisieren. Dieses Kapitel zeigt, wie diese Praktiken als Rassismus zu verstehen sind. Demnach wird zuerst der Wandel des Rassismus beschrieben, der in aktuellen Gesellschaftsstrukturen als Neo-Rassismus wiederzufinden ist.

Abschließend folgt die Definition des Linguizismus, der für den Kontext der empirischen Arbeit wichtig ist.

2.3.3.1 Rassismus

„Nach Stuart Hall (2004) geht es beim Rassismus um die Markierung von Unterschieden, die man dazu braucht, um sich gegenüber anderen abzugrenzen, vor- ausgesetzt diese Markierungen dienen dazu, soziale, politische und wirtschaftliche Handlungen zu begründen, die bestimmte Gruppen vom Zugang zu materiellen und symbolischen Ressourcen ausschließen und dadurch der ausschließenden Gruppe einen privilegierten Zugang sichern. Entscheidend ist dabei, dass die Gruppen aufgrund willkürlich gewählter Kriterien gebildet werden (wie etwa Herkunft oder Hautfarbe), und dass mit diesen Einteilungen eine bestimmte Zielsetzung verfolgt wird.“ (Rommelspacher, 2011, S. 25 u. Hall, 2004). Rommelspacher bezieht sich für die Definition des Rassismus auf den Wissenschaftler Stuart Hall. Der Prototyp des Rassismus ist auf die Zeit des Kolonialismus zurückzuführen (ebd.). Zu dieser Zeit galt insbesondere die Schwarze Bevölkerung als ‚primitiv‘ und ‚unzivilisiert‘, mit dieser Begründung und Markierung rechtfertigten die Kolonialherrschaften die Ausbeutung und Versklavung (ebd.). Die Legitimation war unabdingbar, da sich in diesem historischen Kontext auch die Menschenrechte deklarierten und die bürgerliche Revolution sich entfachte (ebd.). Rassismus kann nach Rommelspacher somit als eine „Legitimationslegende“ verstanden werden, die versucht die Ungleichbehandlung von Menschen „rational“ zu begründen (ebd., S.26).

2.3.3.2 Neo-Rassismus

„Der neue Rassismus ist ein Rassismus der Epoche der ‚Entkolonialisierung‘, in der sich die Bewegungsrichtung der Bevölkerung zwischen den alten Kolonien und den alten ‚Mutterländern‘ umkehrt und sich zugleich die Aufspaltung der Menschheit innerhalb eines einzigen politischen Raumes vollzieht. Ideologisch gehört der gegenwärtige Rassismus (...) in den Zusammenhang eines ‚Rassismus ohne Rassen‘, (...): eines Rassismus, dessen vorherrschendes Thema nicht mehr die biologischen Vererbung, sondern die Unaufhebbarkeit der kulturellen Differenzen ist; eines Rassismus, der – jedenfalls auf den ersten Blick – nicht mehr die Überlegenheit bestimmter Gruppen oder Völker über andere postuliert, sondern sich darauf ‚beschränkt‘, die Schädlichkeit jeder Grenzverwischung und die Unvereinbarkeit der Lebensweisen und Traditionen zu behaupten.“

(Balibar/Wallerstein, 1990, S.28)

Balibar erklärt die Entwicklung des Rassismus in der Verlagerung des Differenzmerkmals ‚Rasse‘ auf dem Merkmal der ‚Kultur‘. Es gibt keine biologische Einheit, in der sich Menschen zu ‚Rassen‘ klassifizieren, genau so gibt es keine menschlichen Rassen und auch die Verhaltensweisen eines Menschen oder seine ‚Eignung‘ kann nicht durch biologische

Merkmale wie Blut oder Gene definiert werden (ebd., S.29). Jedoch wird das Verhalten eines Menschen von ihren Zugehörigkeiten zu historischen ‚Kulturen‘ beeinflusst.

In Anlehnung an Balibar beschreibt auch Rudolf Leiprecht, dass der Rassismus so wie es in der Vergangenheit zur Legitimation von Ungleichhandlungen zum Ausdruck kam, einen Wandel vollzog (vgl. Leiprecht, 2001, S.28; Balibar/Wallerstein, 1990). In den 1990-er Jahren verbreitet sich in Diskursen über Einwanderung immer mehr der Begriff der ‚Kultur‘, der nach Leiprecht, an die Stelle der ‚Rasse‘ gerückt ist (ebd.). Demnach spricht er von einem „Sprachversteck für Rasse“, der Rassismus versteckt sich mit dieser Beschreibung hinter dem Begriff der ‚Kultur‘ (ebd.). Die Rassekonstruktion wird durch das Merkmal der Kultur und durch die Hierarchisierung dieser Kulturen fortgesetzt (ebd.). Der historische Rassismus wandelt sich somit zu einem „Kultur-Rassismus“, der von Balibar als „Neo-Rassismus“ definiert wird (ebd.).

2.3.3.3 Linguizismus

Der Rassismus wird bereits in der Vergangenheit auf linguizistische Merkmale und die Aus- und Abwertungen der Sprecher*innen angewendet. Ernest Renan bezeichnet die Sprache als das beste Rassenmerkmal, da es eindeutig zu identifizieren ist als die biologischen Merkmale (vgl. Ashcroft, 2001, S.45 zit. n. Knappik/Ayten, 2022, S.219). Somit fasst Renan die Sprecher*innen in zwei ‚linguistischen Rassen‘ zusammen, die ‚arische Rasse‘, die Sprecher*innen der flektierenden Sprache darstellen und die ‚semitische Rasse‘, die nicht-flektierende Sprachen spricht (ebd.). Somit ist der Linguizismus bereits in der Vergangenheit zum Ausdruck gekommen, wurde jedoch nicht als Linguizismus bezeichnet.

„Der Begriff Linguizismus wird in der deutschsprachigen wissenschaftlichen Literatur bis auf wenige Ausnahmen kaum verwendet; zu verstehen ist darunter eine spezielle Form des Rassismus, die in Vorurteilen und Sanktionen gegenüber Menschen, die eine bestimmte Sprache bzw. eine Sprache in einer durch ihre Herkunft beeinflussten spezifischen Art und Weise verwenden, zum Ausdruck kommt. Linguizismus erscheint als ein Instrument der Machtausübung gegenüber sozial schwächer gestellten Gruppen mit der Funktion der Wahrung bzw. Herstellung einer sozialen Rangordnung. Die Sprache einer Elite wird dabei zur Norm erhoben; die sprachlichen Merkmale der darunter platzierten gesellschaftlichen Gruppen abgewertet.“ (Dirim, 2010, S.91)

Praktiken des Linguizismus enthalten die Möglichkeit die Normsprache zu erlernen vor, wodurch auch das Erreichen von hohen gesellschaftlichen Positionen unmöglich wird, da solche Positionen mit der sprachlichen Norm verknüpft ist (ebd., S.92). Somit wird durch Linguizismus mittels der Sprache soziale Ungleichheit produziert und legitimiert (ebd.). Nach Bourdieu wird durch Sprachen soziale Klassen produziert und reproduziert, ethnische und

soziale Differenz mittels Sprachen erzeugt (vgl. Bourdieu, 1990, S.81 zit. n. Dirim, 2010, S.91). Dabei wird Linguizismus in verschiedenen Bereichen wirksam, dieser kann im privaten Bereich auftreten oder auch durch öffentliche Institutionen in Kraft treten, z.B. durch Sprachverbote, wodurch die Nutzung bestimmter Sprachen im öffentlichen Raum unterbunden wird durch offizielle Maßnahmen (ebd.). Ein Beispiel für eine solche Sprachpolitik machte sich in der nationalsozialistischen Zeit im Elsass sichtbar, diese Maßnahmen beinhalteten eine Abwertung der französischen Sprache, die durch offizielle Organe bestärkt und durchgeführt wurden. So wurden französische Bücher verbrannt und das Sprechen der französischen Sprache durch Strafmaßnahmen unterbunden (ebd., S.93). Dieses Beispiel macht deutlich, dass Sprache ein entscheidendes Merkmal für eine Ethnie und ein wichtiger Bestandteil einer Nation ist (ebd.). Im Elsass wurde durch die sprachliche Assimilation das Ziel verfolgt die Besatzungsgebiete mittels dieser linguizistischen Praktiken Teil der deutschen Nation zu machen (ebd.).

2.3.3.4 *Neo-Linguizismus:*

Linguizismus ist mit der Entwicklung zu demokratischen Staaten, nun nicht mehr offensichtlich zu erkennen, sondern findet ähnlich wie es bei dem Rassismus ist, verdeckt statt (ebd., S.96). Denn das Konzept der Demokratie verweigert die Existenz des Rassismus, ebenso wie die Existenz des Linguizismus (ebd.). Soziale Ausgrenzung findet in der Migrationsgesellschaft besonders entlang von natio-ethno-kulturellen Merkmalen statt, zu diesen Merkmalen lässt sich auch die Sprache einordnen (ebd.). Leiprecht analysiert das Konstrukt der „Kultur“ als ein Ersatz von „Rassismus“, so ist „Kultur“ ein „Sprachversteck für Rassen“ und diene für die soziale Ausgrenzung von Minderheiten, die nun nicht aufgrund ihrer körperlichen Merkmale als sozial schwach und nicht deutsch konstruiert werden, sondern aufgrund von kulturellen Merkmalen (vgl. Leiprecht, 2001, S.23). Die Mehrsprachigkeit von Migrantinnen und Migranten wird in dieser Konstruktion als Differenzierungs- und Defizitmerkmal interpretiert. Dies wird als Grund für vermeintlich schlechtere Deutschkenntnisse angeführt, wodurch Vorurteile und feindselige Äußerungen gegenüber Migrantinnen und Migranten in sprachlicher Form entstehen können, ohne dass dies direkt als rassistisch bezeichnet wird (vgl. Dirim, 2010, S.95). Betrachtet man nun das vorherige Beispiel der sprachlichen Assimilation in Elsass, so ist ein deutlicher Unterschied zu erkennen: zur Zeit des Nationalsozialismus sind linguizistische Praxen offensichtlich, werden durch den Staat legitimiert und von offiziellen Organen ausgeführt, in dieser Form ist der Linguizismus nicht mehr vorzufinden, da er heute

offiziell als illegitim gilt (ebd., S.96). „Der Neo-Linguizismus ist subtil, er spielt Tatsachen vor, er agiert hinter dem Deckmantel harmlos klingender Bezeichnungen, er täuscht über Ausgrenzung und Unterdrückung hinweg und ist dadurch im Vergleich zu dem Linguizismus gewissermaßen „hinterhältig“ und schwer aufzudecken.“ (ebd.)

Die Prägung des Neo-Linguizismus in Deutschland lässt sich historisch bis zur Gründung der Bundesrepublik Deutschland zurückverfolgen. Hierbei manifestiert sich die Vorstellung des Staates als einer Einheit von Nation, Staat und Sprache (ebd.). In Deutschland wird Bilingualität laut Gogolin (1994) oft als Ausnahmefall betrachtet, während Monolingualität als die Norm angesehen wird (vgl. Gogolin, 1994, zit. n. Dirim, 2010, S. 96). Gogolin argumentiert in ihrer Analyse, dass Mehrsprachigkeit die Vorstellung von Einheit in Bezug auf Nation, Staat und Sprache bedroht (ebd.). Nach ihrer Auffassung stellt die Monolingualität, basierend auf Bourdieus Gesellschaftskonzept, einen "monolingualen Habitus" dar, der durch die Existenz von Multilingualität gefährdet ist und daher von den Sprecher*innen der Standardsprache oder der als legitim erachteten Sprache bekämpft werden sollte (ebd., S. 97). Dieser Kampf manifestiert sich durch Ausgrenzung, Diskreditierung und Unterdrückung von Personen, die die Nationalsprache nicht als "native speaker" sprechen (ebd.). Der Neo-Linguizismus zeigt sich in Deutschland besonders in Bildungsinstitutionen wie der Schule und auch im Kontext der Integration anhand der Deutschkenntnisse. So wurde an einer Schule in Nordrhein-Westfalen ein Plakat ausgehängen, worauf das Treten, Spucken und Türkisch sprechen mit Geldstrafen von 20-50 Cent versehen sind. Die Darstellung des Türkischsprechens in Verbindung mit körperlichen Übergriffen kriminalisiert diese Sprache und stigmatisiert die Schüler*innen, die Türkisch sprechen (ebd., S. 102). Die Schulverwaltung begeht offenkundig Linguizismus, indem sie ein Sprachverbot für die türkische Sprache ausspricht und die Nutzung dieser Sprache als schweres Vergehen darstellt (ebd.). An Schulen wird Linguizismus häufig durch ein Sprachgebot verschleiert, wobei er nicht immer offensichtlich ist und durch ein Deutschgebot in seiner eigentlichen Zielsetzung verdeckt auftreten kann (ebd.). Dies zeigt sich bspw. auf den Pausenhöfen, durch das Erteilen eines Deutschgebots oder auch durch vermeintlich demokratische Abstimmungen, das nur Deutsch als legitime Sprache in der Schule genutzt werden soll (ebd.). Solche linguizistischen Ansätze werden auch in der Einwanderungspolitik deutlich. Migrant*innen müssen für den Erhalt einer deutschen Staatsbürgerschaft oder um Familienmitglieder, Ehepartner*innen nach Deutschland holen zu können, gewisse Sprachkenntnisse vorweisen, die aber für das alltägliche Leben in

Deutschland vermeintlich nicht von hoher Bedeutung sind (ebd., S.104). So wird das Bestehen eines Deutsch-Testes als höchste Priorität angenommen, während diesen Personen der Erfolg und gewisse Ressourcen vorenthalten werden, da der geforderte Sprachcode von den Migrationswilligen überhaupt nicht zu erreichen ist (ebd.).

„Die politische Idee, MigrantInnen und Migration durch Sprachkenntnisse und verpflichtende Bildungsangebote zu regieren, bildet insgesamt einen entschiedenen Schritt zur Legitimation und Stärkung eines hierarchischen pädagogischen Verhältnisses gegenüber MigrantInnen und damit eine Fortsetzung kolonialen Denkens.“ (Gouma, 2017, S.75)

Um die Reproduktion des Staates zu garantieren, wird Sprache ebenso wie Religion als potenziell bedrohlich für die Normalitätsvorstellungen des Staates empfunden und soll somit bekämpft werden (vgl. Dirim, 2010, S.109). Zusammenfassend lässt sich Neo-Linguizismus wie folgt definieren:

„a) Der Neo-Linguizismus argumentiert mit Geboten statt mit Verboten („Wir halten uns alle daran Deutsch zu sprechen“).

b) Der Neo-Linguizismus argumentiert mit dem Nutzen für die Anderen, für die „Beherrschten“ („Es ist für die Jugendlichen gut, auf dem Schulhof Deutsch zu sprechen“).

c) Der Neo-Linguizismus sieht den Einbezug „der sprachlich Anderen“ programmatisch vor; sie werden nicht schlicht exkludiert, sondern durch eine bestimmte Sprachen ausschließenden Inklusion ihrer Dispositionen beraubt („Die Kinder sollten mit Türkisch keine Zeit verlieren, sondern lieber Deutsch lernen“).

d) Der Neo-Linguizismus arbeitet nicht mit den Bildern der „Sonnensprachtheorie“; Deutsch wird nicht als die glänzende Krönung dargestellt, aber auf eine bestimmte Weise zum unerreichbaren Standard gehoben, die der sprachlichen Realität nicht entspricht („Es müssen Briefe geschrieben werden, auch wenn im Alltag alles per SMS erledigt werden kann“).

e) Der Neo-Linguizismus ignoriert die multilinguale Realität der Gesellschaft und verkennt die Potenziale verschiedener Sprachen („German only“).

(Dirim, 2010, S.109)

THESIS AM
FACHBEREICH SOZIAL- UND
KULTURWISSENSCHAFTEN
DER HOCHSCHULE DUISBURG

Empirischer Teil I ***Forschungsdesign***

3 Forschungsdesign

Dieser Teil der Arbeit stellt die wichtigsten Punkte, die für eine Forschung benötigt werden, dar. In diesem Kapitel wird das Feld in der die empirische Studie durchgeführt wird, näher erforscht und die relevanten Inhalte dargestellt. Für eine gelungene Forschung sollten die einzelnen Methoden und Konzepte, die zielführend für das Forschungsergebnis sind, passend ausgewählt werden. Die Auswahl der Methoden und weiteres wird im Folgenden näher erläutert.

3.1 Fallauswahl

Die empirische Forschung betrachtet die Mehrsprachigkeit aus einem diskriminierungskritischen Blickwinkel. Im Jahr 2021 hatten 22,3 Millionen Menschen in Deutschland einen Migrationshintergrund (vgl. Statistisches Bundesamt, 2022). Dies macht 27,2% der gesamten Bevölkerung aus (ebd.). Ungefähr die Hälfte dieser Personen sprechen neben der deutschen Sprache mindestens eine weitere Sprache im häuslichen Umgang und sind mehrsprachig (ebd.). Somit ist die Mehrsprachigkeit repräsentativ und eine gesellschaftliche Wirklichkeit der Bevölkerung.

Schließlich entsteht auch das Forschungsinteresse in diesem Feld zu forschen, denn Mehrsprachigkeit bietet eine breite Fläche hinsichtlich vieler Aspekte Studien zu führen. Die Auswahl der Mehrsprachigkeit als Thematik für die Forschung, erfolgte auch aus dem Eigeninteresse der Verfasserin.

Es gibts bereits viele Studien im Bereich der Mehrsprachigkeit, der Forschungsstand, der für die vorliegende Arbeit relevant ist, wird in Kap. 3.1.1 ausführlich dargelegt. Der Fokus dieser empirischen Arbeit liegt auf der Defizitkonstruktion mittels der Sprache und die damit verbundenen herrschenden diskriminierenden Strukturen, die Sprachen und auch Sprecher*innen dieser Sprachen hierarchisieren.

Auf Grundlage der dargestellten theoretischen Inhalte, wird nun in den folgenden Teilen der Arbeit die Methodik der Forschung erläutert. Der zweite empirische Teil stellt die erlangten Ergebnisse aus der durchgeführten Forschung vor. Die theoretischen Grundlagen bieten das Fundament für die Beantwortungen der Forschungsfragen, die in Kapitel 5 und 6 der Arbeit zur Diskussion gestellt werden und letztlich auch beantwortet werden.

Die Forschungsfragen der empirischen Studie lauten:

1. *Welchen Wert hat Mehrsprachigkeit für die Sprecher*innen und welche spezifischen Werte werden den einzelnen Sprachen, die beherrscht werden, zugeschrieben?*
2. *Welchen Diskriminierungsformen begegnen migrationsbedingt mehrsprachige Personen und wie zeigen sich insbesondere linguizistische Diskriminierungen in ihrem Alltag? Inwiefern werden Sprachhierarchien für die Sprecher*innen ersichtlich?*

Die empirische Forschung beläuft sich auf eine Feldstudie, die auf dem Feld der Arbeitsmigration durchgeführt werden sollen, ferner, werden Interviews mit Personen, die aus der zweiten und dritten Generation der Gastarbeit stammen, geführt.

3.1.1 Forschungsstand

Die Forschungen im Bereich der Linguistik und Soziolinguistik beschäftigen sich mit der Sprache, linguistische Ansätze untersuchen die Strukturen der Sprache, während soziolinguistische Forschungen sich auf die Soziale Praxis fokussieren, die durch Sprache entsteht (vgl. Pennycook und Makooni, 2007 & Mesthrie et al., 2009, u.a. Kap. 2.1.1). Durch die vertiefenden Forschungen der Sozialen Praktiken in der Sprache, wird der Einfluss der Sprache auf soziale Ungleichheiten ersichtlich (ebd.). Bereits durch das Sprechen von ‚Sprachen‘ als abgeschlossene Systeme kommt eine Abgrenzung der Sprachen zustande, die eben soziale Ungleichheiten im Umkehrschluss reproduzieren (ebd.). Die Soziolinguistik spricht deshalb nicht mehr von ‚Sprachen‘, sondern nutzt bspw. den Begriff des sprachlichen Repertoires (vgl. Busch, 2012a, S.13). Betrachtet man Studien die Sprache hinsichtlich Differenzkonstruktionen analysieren, so werden einige Wissenschaftler oftmals zur Begründung von sozialen Ungleichheiten zitiert. Wissenschaftler*innen, die sich besonders mit diesem Konstrukt der Sprache beschäftigen sind Pierre Bourdieu, Paul Mecheril und Inci Dirim (usw.) (s. Kap. 2.1.1-2.1.4). Es gibt zahlreiche Werke dieser Wissenschaftler*innen, die Mehrsprachigkeit hinsichtlich ihrer Diskriminierungsformen analysieren. Im englischsprachigen gibt es verhältnismäßig mehr Werke, die diesen Aspekt in Betracht ziehen und analysieren, denn im deutschsprachigen Raum etablierte sich der Begriff des „Linguizismus“ und des „Neo-Linguizismus“ als eine Form des Rassismus erst im Jahre 2010, durch die Veröffentlichung von Inci Dirim (vgl. Dirim, 2010, S.112). Auf diesem Fundament entstehen weitere Publikationen, die sich auf den Linguizismus spezialisieren. Demnach

veröffentlicht Rommelspacher (2011) ein linguizismuskritisches Schema, das zum Identifizieren von linguizistischen Argumentationsweisen genutzt wird (ebd., S.96f.).

Nach dem Statistischen Bundesamt sind in Deutschland 49 Prozent der Personen mit Migrationshintergrund mehrsprachig und sprechen im häuslichen Umfeld neben der deutschen Sprache mindestens noch eine weitere Sprache, bei den Personen ohne Migrationshintergrund beläuft sich die Zahl auf lediglich 2 Prozent (Statistisches Bundesamt, 2022). Die migrationsbedingte Mehrsprachigkeit ist somit eine Wirklichkeit der Gesellschaft. Die häufigsten gesprochenen Sprachen neben Deutsch sind mit 8 Prozent Türkisch, 7 Prozent Russisch und 5 Prozent Arabisch (ebd.). Die türkische Sprache wird von einem prozentual verglichen großem Teil der Personen mit Migrationshintergrund gesprochen.

Ein Teil der türkischen Bevölkerung kam durch die Arbeitsmigration nach Deutschland. Betrachtet man Studien, die zur Gastarbeiter*innen der verschiedenen Generationen durchgeführt wurden, ist festzustellen, dass generationelle Unterschiede generell differenziert werden, jedoch die dritte Generation kaum als eigenständige Gruppe untersucht wird (vgl. Yildirim, 2018, S.88f.) Die Zweite und Dritte Generation wird demnach als eine homogene Gruppe verstanden (ebd.). Differenziertere Aussagen über die verschiedenen Generationen können durch die Sinus-Milieu-Studien erfolgen, da diese die generellen sozialen Lagen und Grundorientierungen erforschen und darstellen (ebd.). Die Studie ‚Große Vielfalt, weniger Chancen‘, untersuchte die verschiedenen Bildungsziele und Bildungserfahrungen von Menschen mit Migrationshintergrund, unter Einbeziehung ihrer Sinus-Milieus (Stiftung Mercator, 2015) Die Studie grenzt nicht die verschiedenen Generationen der Migrant*innen voneinander ab, es handelt sich vielmehr um eine Darstellung von Ressourcen und Bildungsaspirationen von Familien, die einen Migrationshintergrund haben (ebd.).

Das Erlernen der Herkunftssprache neben der deutschen Sprache, im kindlichen Alter, ist für 58 Prozent der Befragten von großer Bedeutung, besonders für die Angehörigen des Entwurzelten Milieus (70 Prozent) (ebd., S.66f.). Anders als für das Multikulturell-Performer und Intellektuell-Kosmopolitische Milieu, die das Erlernen der Herkunftssprache für weniger wichtig erhalten (ebd.). Schlussfolgernd hieße das, dass in diesen Milieus das Aufwachsen mit der migrationsbedingten Mehrsprachigkeit, von weniger Bedeutung ist.

3.1.2 Feldanalyse

Erste Generation: Die Einwanderer, die im Kontext der Arbeitsmigration, bis zum Anwerbestopp 1973, nach Deutschland kamen, werden als erste Generation bezeichnet (Treibel, 2008, S.129). Die anfängliche Anwerbung begann 1955 mit dem Anwerbeantrag, der mit Italien geschlossen wurde (vgl. Gogolin/Krüger-Potratz, 2020, S.89). Ab 1960 wurden Anwerbeverträge mit Griechenland und Spanien, 1961 mit der Türkei, 1963 mit Marokko, 1964 mit Portugal, 1965 mit Tunesien, 1968 mit der Volksrepublik Jugoslawien und 1970 mit Süd-Korea abgeschlossen (ebd.). Somit fand die Arbeitsmigration durch Anwerbung in den Jahren 1955-1973 statt und endete mit dem Anwerbestopp (ebd.). Es etablierte sich das Bild des ‚Gastarbeiters‘ als männliche Arbeitskräfte, die harte Arbeit leisten und eine hohe Bereitschaft zeigen, jedoch keine hohen Ansprüche was Unterbringung, Verpflegung und Entlohnung betrifft, haben (sollten) (ebd.). Dieses Bild wurde insbesondere durch die Anwerbung für Arbeitstätigkeiten, die keine fachliche Voraussetzungen brauchten, gestärkt. Die Aufenthaltsdauer war ursprünglich auch nur für eine kurze Zeit geplant. Durch die Anwerbung kamen jedoch Männer und Frauen, die auch ausgebildet waren (ebd.). Mit dem Anwerbe-Stopp 1973 mussten sich die Gastarbeiter*innen entscheiden, wo sie mit ihren Familien verbleiben möchten, bis zu diesem Zeitpunkt war der Nachzug der Familienangehörigen nicht verboten durch politische Auflagen, diese wurden aber ab 1973 verschärft und der Nachzug der Familien somit erschwert (ebd.). So mussten bestimmte Nachweise vorgelegt werden, wie bspw. die Dauer des Aufenthalts oder die Größe der Wohnung, damit der Nachzug möglich wird. Entschied man sich für die Rückkehr ins Herkunftsland wurde die Arbeitserlaubnis aufgehoben (ebd.).

Das gesellschaftliche Leben der ersten Generation zeichnete sich durchs Arbeiten aus, man wollte ursprünglich nur so lange bleiben, bis man genügend Geld gespart hat, um sich ein gutes Leben im Herkunftsland aufzubauen bzw. das Existenzminimum der Familien aufrecht zu erhalten (vgl. Kurz, 1965, S.820f. zit. n. Treibel, 2008, S.131). Die Gastarbeiter*innen lebten in prekären Wohnungsverhältnissen und lehnten sich nicht gegen Diskriminierung auf, sie hielten diese aus und wehrten sich nicht (ebd., S. 134). Während sich in den 70-er Jahren die Sprachkenntnisse der türkischen Gastarbeiter*innen als sehr niedrig bzw. kaum vorhanden erwiesen, steigerte sich dies in den 1990-er Jahren auf 17 Prozent (ebd., S. 144).

Zweite Generation: Die Kinder der Gastarbeiter*innen werden als zweite Generation beschrieben. Im Unterschied zu der ersten Generation ist diese damit gekennzeichnet, dass

sie ihre Wünsche hinsichtlich eines Lebens im Aufnahmeland richten (vgl. Finke, 2008, S.15). Damit verbunden verfolgt diese Generation eine Schullaufbahn, eine Ausbildung oder ein Studium zu absolvieren (ebd.). Die Kinder, der Gastarbeiter*innen sind vorwiegend im Aufnahmeland geboren, deshalb besuchen sie auch deutsche Schulen (ebd.). Die Sprachkenntnisse der zweiten Generation sind besser im Vergleich zur ersten Generation, da diese eine höhere Chance haben durch den Schulbesuch die Sprache zu erlernen (ebd.). Anders als ihre Eltern sind sie nicht gewillt Diskriminierungen auszuhalten, sie lehnen sich dagegen im höheren Ausmaß auf (ebd., S.16).

Dritte Generation: Die Gastarbeiter-Kindes-Kinder, werden als dritte Generation bezeichnet, in Literaturen werden diese jedoch unzureichend als eine individuelle Gruppe dargestellt (s. 3.1.1). Demnach sind die Merkmale der zweiten Generation auch für die dritte Generation zuschreibbar.

3.1.3 Operationalisierung

Die vorliegende empirische Arbeit verfolgt den wissenschaftlichen Ansatz der qualitativen Studie. Um die sozialen Sachverhalte eindeutiger analysieren zu können, bietet sich die qualitative Studie besonders an. Bei der qualitativen Studie handelt es sich um einen hermeneutischen¹ Ansatz, bei dem es primär nicht um die Quantität der Fälle geht, sondern vielmehr darum offene Forschungsfragen mit Einbeziehung von umfangreichen und detaillierten Textanalysen von wenigen Fällen, zu beantworten (vgl. Döring et al., 2016, S.184f.). Durch die qualitative Feldbegehung werden neue Aspekte für die Theorie entdeckt, somit wird im Kontext der vorliegenden Arbeit, neue Aspekte hinsichtlich der Mehrsprachigkeit im Zusammenhang mit Diskriminierung erforscht (vgl. Brüsemeister, 2008, S.19).

Mehrsprachigkeit ist bereits ein weit erforschter Bereich, dabei findet man viel Literatur hinsichtlich der kindlichen Entwicklung. Die Diskriminierung aufgrund der Mehrsprachigkeit jedoch ist im englisch-sprachigen Raum tiefgründiger erforscht als im deutschsprachigen. Diesem theoretischen Feld werden besonders durch die Autor*innen Inci Dirim und Paul Mecheril viele neue Gesichtspunkte geboten. Der Begriff des Linguizismus wird bspw. durch Inci Dirim (2010) eingeführt. Somit eignet sich in diesem Feld qualitativ zu forschen, um eben

¹ Hermeneutisch = In der qualitativen Datenanalyse bedeutet hermeneutisch, die Interpretation des Datenmaterials im Hinblick auf das Forschungsproblem (vgl. Döring et al., 2016, S.599).

Linguizismus in unserer Gesellschaft sichtbar zu machen (ebd.). Der wissenschaftliche Ansatz der qualitativen Studie beinhaltet, dass man freiere Vorgehensweisen bei der Erhebung von Daten beabsichtigt. D.h. bei der Durchführung der Interviews wird Freiraum gegeben, sodass es möglich ist, auf unerwartete Befunde zu stoßen, an die man sich dann anpassen kann (Döring et al. 2016, S.184f.). Dazu ist anzumerken, dass zuvor keine Theoretischen Hypothesen aus der Literatur ausgewählt wurden, die man dann überprüft, vielmehr geht es darum, geleitet durch Vorab-Hypothesen in der Feldbegehung durch das Prinzip der Offenheit und Sensibilisierung zu erforschen und zu entdecken (vgl. Brüsemeister, 2008, S.24). Der Kontakt zum Forschungsfeld ermöglicht es demnach Hypothesen bzw. Zwischenhypothesen aufzustellen (ebd.).

Es handelt sich außerdem um eine Primäranalyse, die Auswahl des Feldes, die Datenerhebung, die Stichprobenauswahl etc. sind nicht vorgegeben (Döring et al., 2016, S. 191f.). Die Erhebung der Daten erfolgt in Form einer Feldstudie, damit die Proband*innen in ihrer natürlichen Umgebung sich zur Mehrsprachigkeit äußern können (ebd., S.206). Dabei ist zu betonen, dass zwar die Umgebung den alltäglichen Bedingungen entsprechen, aber man vorab keine Störvariablen beeinflussen kann, somit muss immer beachtet werden, dass Störungen auftauchen könnten, die das Interpretieren der Interviews erschweren könnten (ebd.). Die Stichprobe erfolgt in diesem Fall einmalig zu einem Zeitpunkt, somit handelt es sich um eine Querschnittsstudie, man muss hierbei beachten, dass die Ergebnisse nur ausschlaggebend für den vorliegenden historischen Kontext und Zeitpunkt zu interpretieren sind (ebd., S.210f.). Die Stichprobe beinhaltet die Datenerhebungen von drei Einzelfällen, die durch ihre individuellen Erfahrungen mit der Mehrsprachigkeit, separat erhoben werden, nach einer umfassenden Analyse, werden anschließend die Ergebnisse miteinander verglichen (ebd., S.215ff.).¹

Die Stichprobenauswahl erfolgt durch das Theoretical Sampling, für das vorliegende Forschungsinteresse sollen Personen aus der Zielgruppe der Gastarbeiterfamilien rekrutiert werden. Dazu wurde infolge einer homogenen gezielten Stichprobe ein kleines Sample von

¹ Hierbei ist anzumerken, dass die vorliegende einzelfallanalytische Studie keine repräsentativen Ergebnisse für die Allgemeinheit der Gastarbeiter*innen und ihren Familien darstellen soll, vielmehr liegt das Interesse darin einige Einzelfälle zu untersuchen, ohne sie für die Allgemeinheit festzuschreiben. Denn es können immer abweichende Fälle existieren, die ihre Mehrsprachigkeit anders ausleben oder bewerten, mit Diskriminierung verbundene Situationen erlebt haben, aber genauso ist es möglich, dass nur positive Erlebnisse vorhanden sind, dies ist immer vom Kontext abhängig und zu individuell, um es repräsentativ für eine Gruppe festzuschreiben (vgl. Brüsemeister, 2008, S.58f.).

Interviewpartner*innen aufgestellt, die durch die gezielte Auswahl maximalen Erkenntniswert in die Forschung bringen sollen (ebd., S. 302ff.).

3.1.4 Feldzugang

Die Rekrutierung der einzelnen Fälle erfolgt durch zwei Wege: Zum einen wurden in einer türkischen muslimischen Gemeinde, Personen, die den Auswahlkriterien entsprechen, persönlich angesprochen und nach einer freiwilligen Teilnahme gefragt. Der Zugang zu diesem Feld wird durch die Zugehörigkeit der Verfasserin zu dieser Gemeinde ermöglicht, durch die gleichzeitige Betreuung von Jugendlichen und der Zusammenarbeit mit älteren Frauen aus der Gemeinde, war der Zugang zu möglichen und auch vielfältigen Interviewpartner*innen erleichtert. Somit sind allgemeine Informationen, wie bspw. die Herkunft der Personen bekannt gewesen, sodass eine gezielte Auswahl ermöglicht wurde. Durch diesen ersten Weg wurden weitere Personen vorgeschlagen, die ebenfalls den Kriterien entsprechen. Diese Personen wurden telefonisch kontaktiert. Beispielsweise wurde eine Dozentin vorgeschlagen, die ebenfalls durch Gastarbeit nach Deutschland gekommen ist, die Dozentin wurde dann kontaktiert, es wurde auch ein Termin für das Interview vereinbart, jedoch war es an dem Tag durch ihre Tätigkeit an der Uni nicht möglich, das Interview zu führen. Somit konnte sie nicht in das Sampling aufgenommen werden.

3.1.4.1 *Theoretisches Sampling*

Zur Auswahl standen zum anfänglichen Zeitpunkt eine Person aus der ersten Generation der Gastarbeit, neun Personen aus der zweiten Generation und drei Personen aus der dritten Generation. Da dies jedoch den Rahmen der vorliegenden Arbeit sprengen würde, wurden in das Sample nur drei Proband*innen aufgenommen, dabei wurde beachtet, dass die Auswahl so vielfältig wie möglich bleibt.

Somit beinhaltet das theoretische Sampling der Studie die Auswahl von Proband*innen hinsichtlich folgender Aspekte: Die Proband*innen sind a) mehrsprachig und b) müssen ihre Familienmitglieder oder sie selbst durch Gastarbeit nach Deutschland ausgewandert sein. Bei der Auswahl der Partner*innen wurde nach Geschlecht, Herkunft, religiöser Zugehörigkeit und Alter ausgewählt. Aufgrund der Zugänglichkeit wurden Personen aus türkischer Herkunft in das Sample aufgenommen. Somit besteht die Auswahl aus zwei Interviewpartner*innen, die als zweite Generation definiert werden und aus einer Person, die als dritte Generation gilt. Die Auswahl der Proband*innen beinhaltet das Ziel durch das ‚Prinzip der Offenheit‘

(Hoffmann-Riem, 1980, zit. n. Brüsemeister, 2008, S. 21) Antworten auf die in 3.1. aufgestellten Forschungsfragen zu erhalten.

*3.1.4.2 Kurzprofil der Interviewpartner*innen*

Seren: 45 Jahre alt, weiblich, wird als Muslime gelesen, da sie ein Kopftuch trägt. Ihre Eltern sind türkischer Herkunft und sind als Gastarbeiter nach Deutschland ausgewandert. Ihre Eltern sprechen kein Deutsch. Seren und ihre Geschwister sind in Deutschland geboren. Sie wohnt in Düsseldorf, ist verheiratet, hat drei Kinder und arbeitet in einer Kita-Einrichtung als Ergänzungskraft. Sie ist Teil der 2. Generation und ist in Deutschland zur Schule gegangen. Sie erhielt den Hauptschulabschluss und spricht die Sprachen: Türkisch, Deutsch und Englisch (vgl. Transkript Seren 1 &2).

Cengiz: 60 Jahre alt, männlich, sesshaft in Krefeld, türkischer Herkunft, 2. Generation Gastarbeit. Als Cengiz' Eltern zusammen mit seinen Geschwistern durch die Gastarbeit nach Deutschland ausgewandert sind, war er in der Türkei und dabei seine Ausbildung zum Islamischen Theologen zu absolvieren. Er ist der älteste von fünf Geschwistern. Mit 17 Jahren besucht er seine Familie in Deutschland und beschließt sein Leben zusammen mit seiner Familie in Deutschland weiterzuführen. Cengiz Eltern sprachen kein Deutsch, deshalb musste er zeitnah anfangen zu arbeiten, um seine Familie zu unterstützen. Zu Beginn der Einreise konnte er nur ein wenig deutsch, sprach aber die Sprachen türkisch und arabisch. Er lernt innerhalb des ersten Jahres die deutsche Sprache. Er konnte keine Ausbildung machen, beendete aber erfolgreich mehrere Deutsch-Kurse und wurde in Berufsvorbereitungsschulen ausgebildet. So konnte er relativ schnell Fuß fassen und arbeitete in der Textil Branche, wo er auch zum Vorarbeiter befördert wurde. Cengiz ist verheiratet und hat zwei Töchter (eine Ärztin, eine Apothekerin), er selbst ist nun Rentner geworden (vgl. Transkript Cengiz).

Melis: 28 Jahre alt, türkischer Herkunft, ist in Deutschland geboren, ging hier zur Schule und beendete das Gymnasium mit dem Abitur, aktuell ist sie Studentin. Ihre Eltern sind durch Gastarbeit nach Deutschland ausgewandert und sprechen deutsch und türkisch. Melis ist Teil der 3. Generation Gastarbeit. Sie wird muslimisch gelesen, da sie ein Kopftuch trägt. Sie spricht die Sprachen: Deutsch, Türkisch, Englisch und Spanisch. Sie arbeitet nebenbei in einem Konzern (vgl. Transkript Melis).

3.1.5 Datenerhebung

Die Datenerhebung erfolgte durch drei unstrukturierte Interviews, welche kein vorgefertigtes Interviewinstrument besaßen. Das Forschungsinteresse unterliegt nämlich dem Ziel, individuelle Geschichten, Erlebnisse und Meinungen hinsichtlich des Thema Mehrsprachigkeit zu betrachten. Somit bietet es sich an, die Interviewten Personen frei in der Gestaltung des Gespräches zu lassen, so sprechen die Interviewten über Aspekte, die sie für wichtig erachten (vgl. Döring et al., 2016, S.369f.) Anders als bei den strukturierten Interviews, liegt für diese Methode kein Leitfaden vor, vielmehr löst ein Erzählanstoß bei den Befragten einen Erzählstrang aus, den sie selbst leiten (ebd.). Ferner wurden mit den einzelnen Personen ein Narratives Interview geführt. Das Narrative Interview ist eine Interviewtechnik, welches in den 1970-er Jahren von Fritz Schütze, einem deutschen Soziologen, entwickelt wurde (ebd., S.370f.). Besonders in der biografischen Feldforschung kommt das Narrative Interview oft zum Einsatz, da im Vordergrund die Biografien der Befragten stehen (ebd.). Diese Technik zeichnet sich durch fünf grundlegende Schritte aus. In einer Erklärungs- und Einleitungsphase wird der Befragte über die Zielsetzung und den Ablauf des Interviews informiert, anschließend folgt ein Erzählanstoß mit einer offenen Fragestellung. Der Befragte hat nun die Möglichkeit aus dem Stegreif seine autobiografischen Erfahrungen, Gedanken etc. mitzuteilen. (ebd.) Die Person, die das Interview leitet, nimmt eine stille Position ein und notiert eventuell Fragen, die im Anschluss im vierten Schritt gefragt werden können. Abschließend kann in der Bilanzierungsphase eine Frage gestellt werden, die den Befragten dazu befähigt, seine eigene Geschichte zu bewerten oder zu vertiefen (ebd.).

Für die vorliegende Arbeit eignet sich diese Methode besonders gut, da die Forschungsfragen an Biografien orientiert sind. Dem Forschungsinteresse liegt zum einen die persönliche Bewertung der Mehrsprachigkeit durch die Befragten zugrunde. Die Befragten kommen durch diese Methodik zu Wort, sie haben die Möglichkeit all ihre Gedanken zu der Mehrsprachigkeit zu äußern, sie können darüber nachdenken, welchen Wert die sprachliche Vielfalt für sie beinhaltet. Im Weiteren steht im Vordergrund der Forschung, inwiefern sich sprachliche Diskriminierung bzw. Linguizismus in der Gesellschaft zeigen und von den Betroffenen Personen aufgenommen werden. Die Interviewpartner*innen können durch die Darstellung ihrer Biografien, besonders die Ereignisse in den Fokus setzen, die sie am meisten geprägt haben. Durch das freie Erzählen, ungebunden an Leitfäden, kann eine große Auswahl von

relevanten Aspekten ermittelt werden, die man eventuell durch Leitfäden nicht beachten könnte (ebd.).

Die Datenaufbereitung ist ein wichtiges Fundament für die Analyse der Daten, durch diese wird die Qualität der Datensätze gesteigert und einige Fehler vermieden (ebd., S.580f.). Durch eine gelungene Datenaufbereitung können fehlerhafte Ergebnisse vermieden werden, zu dem ist die Bearbeitung und die Analyse der Datensätze vereinfacht, es kann Zeit gespart werden, durch die Anonymisierung der Datensätze können außerdem ethische Probleme vorgebeugt werden (ebd.).

Die Datenerhebung erfolgt durch die Aufnahme der einzelnen Interviews durch die Sprachaufnahme Funktion eines Smartphones und eines Tablets. Die Interviews wurden von zwei verschiedenen Geräten aufgenommen, um die Daten in doppelter Form zu sichern. Anschließend wurden die Interviews mithilfe der Software „MaxQda“ transkribiert. Bei dem Transkript handelt es sich um eine Volltranskription, welche nicht nur die relevanten Textpassagen für die Beantwortung der Forschungsfrage beinhaltet, sondern das vollständige Gespräch umfasst (ebd., S. 583f.). Es wird lautsprachlich, d.h. wortwörtlich transkribiert, jedoch beinhaltet das Transkript keine Beschreibungen der Gestik und Mimik, da dies für das Forschungsinteresse nicht relevant ist. Die Rohdaten werden vollständig anonymisiert, um ethischen Problemen auszuweichen (ebd.).

3.1.6 Datenauswertung

Die Datenanalyse der vorliegenden Interviewskripte verfolgt den hermeneutischen Ansatz der qualitativen Inhaltsanalyse, demnach werden die Transkripte hinsichtlich der Beantwortung der Forschungsfragen analysiert (ebd., S.599). Die Daten werden explorativ¹ analysiert, aus dem vorhandenen Textmaterial werden induktive² Kategorien gebildet (ebd.). Die Analyse erfolgt durch die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz, der Ansatz ist charakteristisch dafür, dass durch mehrere Codierungsphasen die Daten aufbereitet werden, für eine tiefgründige Analyse (vgl. Kuckartz, 2019, S. 129f.). Für die Codierung wurde „MaxQda“ genutzt, hierbei handelt es sich um eine Computersoftware, die sich für die Bearbeitung von Interviews besonders eignet (ebd., S.210f.). Die Form des Codieren erfolgt durch das Tool des „offenen Codierens“, dieses Tool ermöglicht Codes am textorientiert zu

¹ Exploratives Erkenntnisziel meint die gegenstandserkundende, hypothesen- und theoriebildende Analyse (ebd.)

² Induktiv bedeutet die datengesteuerte Bildung von Kategorien (ebd.)

erstellen, so werden die einzelnen Textpassagen markiert, neu codiert oder zu einem bereits vorhandenen Code hinzugefügt (ebd., S. 211ff.) Dieses Prinzip wird für jedes einzelne Interview durchlaufen.

In der ersten Codierungsphase werden die einzelnen Interviews Satz für Satz durchgearbeitet, es werden textorientiert erste Hauptkategorien erstellt, die im zweiten Durchlauf durch Subkategorien ausdifferenziert und weiterentwickelt werden (ebd., S.130). Im ersten Codierungsprozess ergeben sich somit für die drei vorliegenden narrativen Interviews die Hauptkategorien: Soziale Umgebung, Wertzuschreibung, Barrieren, Sprachnutzung, Ressource, Spracherziehung, Diskriminierung, Reaktion auf Diskriminierung, Sprachvoraussetzungen und Deutsch-Kenntnisse¹.

Nachfolgend werden diese Kategorien ausdifferenziert und weiterentwickelt. Somit entstehen bspw. für die Hauptkategorie ‚Diskriminierung‘ die Subkategorien Transport von Ideologien, Sprachhierarchien, Sprachverbote, ungewollte Diskriminierung, individuelle Diskriminierung, institutionelle Diskriminierung, Sensibilisierung, positive Erfahrungen und Zugang zu Ressourcen. Abschließend werden die Kategorien mithilfe von MaxQda geordnet und systematisiert, es werden Zusammenhänge erstellt und die einzelnen Codierungen definiert (ebd., S.138). Die Definitionen der einzelnen Codes werden in MaxQda unter dem Tool „Memo“ festgehalten und werden auch in „Summaries“, die die Zusammenfassung der kodierten Textpassagen zeigt, angezeigt (ebd., S.211).

Die Analyse erfolgt im Anschluss zunächst entlang der gebildeten Hauptkategorien in Form einer kategorienbasierten Analyse, die erste Ergebnisse für jeden einzelnen Fall in den jeweiligen Kategorien- und Subkategorien darstellt (ebd., S.148). Durch diese erste Zusammenfassung werden Ergebnisse erlangt, die nun in Vergleich zu der Gesamtheit der Interviews gesetzt werden können (ebd.). Somit können bspw. Gemeinsamkeiten bzgl. der Wertzuschreibungen für einzelne gesprochene Sprachen oder die erlebten Diskriminierungserfahrungen miteinander verglichen werden, hierbei ist auch interessant in Vergleich zu setzen, wie die einzelnen Proband*innen, die erlebten Ereignisse aufnehmen und mit der Diskriminierung umgehen.

¹ Die Kategorien können im Anhang anhand des Kodierleitfadens eingesehen werden.

Für die Forschungsfrage sind besonders die Kategorien: Wert der Mehrsprachigkeit (und der einzelnen Sprachen), Diskriminierungserfahrungen hinsichtlich der Mehrsprachigkeit und die Reaktion auf diese Diskriminierung von großer Bedeutung. Deshalb fokussiert die Analyse diese auserwählten Kategorien, um die Forschungsfragen aus 3.1. zu beantworten. Für die Kontexterstellung werden jedoch alle Kategorien hinzugezogen, die benötigt werden.

Die Darstellung der Codierten Textpassagen können im Code-System in MaxQda geordnet und strukturiert werden, dort gibt es viele Möglichkeiten die Codes miteinander in Verbindung zu setzen und mögliche Zusammenhänge zu erlangen (ebd., S.210ff.). Es bietet sich an durch das Tool „Codebuch“ eine Darstellung der Gesamtheit der Codes zu erstellen, somit werden in diesem Codebuch alle Codes mit den einzelnen Unterkategorien aufgelistet, außerdem kann entnommen werden wie viele Textpassagen aus den jeweiligen Interviews den einzelnen Kategorien zugeordnet wurden (ebd., S.211). Die Ergebnisse der Codierung wurden in Code-Summarys zusammengefasst.¹

¹ Das Code-Buch und auch die Code-Summarys sind der Arbeit in digitaler Form beigelegt.

Empirischer Teil II
Forschungsergebnisse,
Diskussion, Fazit

4 Das Widersprüchliche Verhältnis zwischen Sprachen und ihren Sprecher*innen - Vorstellung der Forschungsergebnisse

Wie in 3.1.6 beschrieben werden nun die Forschungsergebnisse entlang der Haupt- und Subkategorien, die ermittelt wurden, dargestellt. Dies ist das Analyseverfahren nach Kuckartz (vgl. 3.1.6). Die Darstellung der Ergebnisse werden in verschiedenen Unterkapiteln erfolgen, die Überschriften wurden durch die Orientierung an den vorhandenen Codes erstellt. Die erlangten Ergebnisse werden mit den Theoretischen Ausarbeitungen untermauert und miteinander in Vergleich gesetzt. Hier ist zu betonen, dass die erlangten Ergebnisse nicht für die Allgemeinheit der Gastarbeiter*innen und ihre Familien geltend sind, es sind keine repräsentativen Ergebnisse, sondern nur auf die einzelnen Fälle beschränkt.

Im Weiteren werden hauptsächlich die Kategorien fokussiert, die zur Beantwortung der Forschungsfragen nötig sind, da sonst das Ausmaß der Arbeit zu sehr strapazieren würde. Somit sind die wichtigsten Kategorien Wert der Mehrsprachigkeit, genauer, welchen individuellen Wert die einzelnen gesprochenen Sprachen für die Sprecher*innen haben, außerdem Diskriminierungserfahrungen und die Reaktion auf diese Diskriminierungserfahrungen. Es ist unumgänglich, dass bei Narrativen Interviews die Befragten sich nur zu einem Thema äußern, somit entstehen vielseitige Ergebnisse, Kategorien und Themen, die relevant für die Personen sind. Somit könnte man eine ausführliche biografische Darstellung erstellen, was aber im Kontext der vorliegenden Arbeit nicht zielführend wäre.

4.1 Wert der Mehrsprachigkeit

Nun werden die Ergebnisse, die durch die drei narrativen Interviews zu dem Thema Mehrsprachigkeit ermittelt wurden, dargestellt. Zuerst werden die allgemeine Mehrsprachigkeit und die zugemessene Bedeutung der Befragten dargestellt, darauffolgend wird der Fokus auf die einzelnen Sprachen, in diesem Fall, Türkisch und Deutsch gelegt.

4.1.1 „İnsan ne kadar çok dil biliyorsa o kadar daha özgürdür.“ – Bedeutung der Mehrsprachigkeit

*„İnsan ne kadar çok dil biliyorsa o kadar daha özgürdür. (...) Bunu katılan olur, katılmayan olur. Ama ne kadar çok dil bilirsen o kadar daha çevren olur. Dünyayı daha iyi tanırsın, daha fazla tanırsın.“
(Cengiz, Z.41-43)¹*

Cengiz beschreibt die Mehrsprachigkeit als ein Instrument der Freiheit oder auch ein Symbol der Freiheit. Er findet, dass ein Mensch je mehr Sprachen er kennt, umso freier ist. Auch wenn einige sich darüber streiten würden, dem widersprechen oder zustimmen würden, findet er, dass durch das Beherrschen von mehreren Sprachen, auch das soziale Umfeld vielseitiger und mehr wird. Man lernt die Welt durch die Sprachen besser und auch mehr kennen (vgl. ebd., eig. Übers.).

Cengiz kam als 17-jähriger nach Deutschland, auch wenn er damals mehrsprachig war, sprach er zu Beginn seines Aufenthalts in Deutschland, nicht die deutsche Sprache (vgl. Cengiz, Z. 27-32). Dadurch fühlte er sich „dumm“ bzw. „ungebildet“², er war eingeschränkt in seinen Handlungen, weil er sich auf Deutsch nicht verständigen konnte. Durch diesen biografischen Bezug könnte man interpretieren, dass das Symbol der Freiheit dadurch zu Stande kommt, da er eben eingeschränkt war, sich nicht auf der Art und Weise verständigen konnte, wie er es gewohnt war bis zu seinem 17. Lebensjahr.

Auch Melis beschreibt die Mehrsprachigkeit als eine Bereicherung (vgl. Melis, Z.530). Dies ist auch der Grund, weshalb sie sich besonders darauf fokussiert, alle Sprachen, die sie erlernt, auf einer perfekten Weise zu sprechen. Auch wenn sie das perfekte Sprechen auf ihren Perfektionismus bezieht, ist sie sich bewusst, dass mehrsprachig zu sein, eine wichtige Ressource für das Leben bietet.

„Also ich habe seit der Kindheit, aber das gilt nicht nur für das Türkische, sondern auch für das Deutsche. Ich habe seit der Kindheit darauf aufgepasst, dass ich bin Perfektionist. Vielleicht hat es damit was zu tun, dass ich halt alle Sprachen, die ich erlerne, auf der besten Weise versuche zu erlernen (...).“ (Melis, Z. 231-234)

¹ Wörtliche Übersetzung: „Je mehr Sprachen ein Mensch kennt, desto freier wird er. (...) Manche würden dem zustimmen oder auch widersprechen. Aber je mehr Sprachen du kennst, desto größer wird dein Umfeld. Du lernst die Welt besser kennen, mehr kennen.“ (eigene Übersetzung) – Cengiz, Z.41-43

² Eigene Übersetzung des Wortes „Cahil“.

In allen drei Interviews wird deutlich, dass die Mehrsprachigkeit als eine Ressource deklariert wird, alle sind sich dem einig, dass Mehrsprachigkeit nur positives mit sich bringt. Es ist ein Potenzial, die für das Kommunizieren wichtig ist. Es schafft Möglichkeiten und Handlungsmöglichkeiten (bspw. vgl. Cengiz, Z.27-32).

*„Yani bir dil, bir insan demek. Yani ne kadar çok dil bilersen o sana katkı sağlar. (...) Ne kadar çok dil öğrenilir ise o kadar iyidir. Artıdır bence. (...)“
(Seren 1, Z.97 & Z.106)*

Seren stellt die Mehrsprachigkeit in einer Metapher dar. Sie sagt: „Eine Sprache bedeutet ein Mensch. Je mehr Sprachen du kennst, umso mehr ist es ein Vorteil für dich. (...) Je mehr Sprachen du lernst, desto besser ist es. Es ist meiner Meinung nach, ein Vorteil (ein Zusatz) (...).“ (ebd., eig. Übers.)

4.1.2 „Türkçe (...) benim maneviyat dilim“ – Wert der türkischen Sprache

Die Bedeutung der türkischen Sprache für alle Befragten beinhaltet die Verbindung von Sprache und Kultur. Aus allen drei Gesprächen kann geschlussfolgert werden, dass mit der türkischen Sprache sehr stark die türkische Kultur und eine gewisse Zugehörigkeit, Identifizierung mit dieser verbunden ist. Somit beinhaltet Sprache für die Befragten, nicht nur das Sprechen, sondern auch stark das Verbunden Sein mit Kultur und Werten.

Während Cengiz und Seren Türkisch als ‚Muttersprache‘ bezeichnen, beschreibt Melis, dass sie sich in beiden Sprachen wohl fühlt und beide Sprachen als ihre Muttersprache bezeichnen würde, da sie mit beiden aufgewachsen ist und beide Sprachen gleichermaßen ‚fühlt‘. Der Unterschied liegt hierbei darin, dass Cengiz und Seren Personen der zweiten Generation sind und Melis der dritten Generation angehört. Deshalb ist ein Unterschied zu erkennen, der daraufhin interpretiert werden kann, dass man als Angehörige der dritten Generation sich viel mehr mit der deutschen Sprache identifiziert.

„Dilin ne kadar önemli olduğunu. Hem dediğim gibi Almanca önemli ama ana dilin de asla ve asla unutmamalarını. Her zaman bunları öğretiyoruz evlatlarımıza.“¹ (Seren 2, Z.123-125)

¹ Wörtliche Übers.: „Wie wertvoll Sprachen sind, besonders wie bereits gesagt, dass Deutsch wertvoll ist, aber auch dass man niemals, niemals die Muttersprache Türkisch vergessen sollte. Das bringen wir unseren Kindern bei.“ (ebd., eigene Übers.)

Seren beschreibt hier, dass sie in der Spracherziehung bei ihren Kindern, besonders darauf achtet, dass diese ihre Muttersprache, also Türkisch, nicht verlernen. „*Yani Türkçe benim için çok değerli.*“ (Seren 2, Z. 73) Sie sagt, dass Türkisch für sie von großer Bedeutung ist (ebd., eigene Übers.).

„*O yüzden yani ben kendi dilime hiçbir zaman utanç duymadım veya (...) utanç duymadım, hiçbir zaman. Evlatlarımız da öyle yetiştirdik. Ama dediğim gibi bu Türkçeyi su gibi biliyoruz.*“ (Seren 2, Z.80f.)

Seren beschreibt, dass sie sich nie für ihre Sprache (türkisch) geschämt hat und dass sie bei der Erziehung ihrer Kinder auch Wert daraufgelegt hat, diesen Gedanken fortzuführen. Sie sagt, dass sie die Türkische Sprache sehr gut beherrscht. Hinter diesem Kontext ist anzumerken, dass Seren trotz ihren sehr guten Deutschkenntnissen, sich dafür entschieden hat, das Interview auf Türkisch zu führen, sie sagte, dass sie sich viel besser im türkischen ausdrücken kann.¹

So ähnlich beschreibt auch Cengiz, dass Türkisch als seine Muttersprache einen viel tiefgründigeren Stellenwert hat als alle anderen Sprachen, die er beherrscht. Er beschreibt Türkisch als die Art und Weise wie er denkt, fühlt und seine wichtigsten Werte ausdrückt. All seine tiefgründigsten Gefühle fühlt er im Türkischen. Er drückt die Bedeutung der türkischen Sprache sehr metaphorisch aus.

„*Değerleri mutlaka var. Türkçe benim ana dilim. Ana dilden benim anladığım. Bunu da Almancayı da öğrendiğimi zannettiğim zaman fark ettim. Ana dil annenizin konuştuğu dil değil. Benim anladığım kadarıyla insanın düşünce dili. (..) Herhangi bir şey çıktığı zaman karşınızda. Bunu nasıl düşünüyorsun? Türkçe mi düşünüyorsun, Almanca mı düşünüyorsun? Ben Türkçe düşünüyorum. Almanca duyduğum şeyi dahi bu neydi diye Türkçe yerleştiriyorum beynimde. Onu beynimde bir çalıştırıyorum. Ondan sonra bu benim ana dilim. Türkçe. Onun için, benim için çok değerli. Bu benim maneviyat dilim. Okuduğum her şeyi aklıma yerleştirirken, Türkçe olarak yerleştirdiğim için. Almancada oluyor mu? Bazen Türkçede karşılığını bulamadığım zaman Almanca deyimlerden de faydalana biliyorsun. Ama insanın ana dilini hiç bir şeye tutmuyor. Normal hayatımı Almanca ile Almanya'da idame ettirirken de Türkçe benim ana dilim, düşünce dilim.*“ (Cengiz, Z. 100-109)

„*Natürlich hat es einen Wert. Türkisch ist meine Muttersprache. Das, was ich unter Muttersprache verstehe, was ich auch gelernt habe, nachdem ich der Meinung war, die deutsche Sprache erlernt zu haben. Die Muttersprache ist nicht die Sprache, die unsere Mutter spricht. Soweit ich es verstehe, ist es die Sprache der Denkweisen der Menschen. (...) Wenn man mit irgendeiner Situation konfrontiert ist. Wie denkst du dann? Denkst du auf Türkisch oder auf Deutsch? Ich denke auf Türkisch. Alles, was*

¹ Kein Verweis vorhanden, da dies aus den Gesprächen entnommen wurde, die geführt wurden, während sie für das Interview angefragt wurde (d.h. zu diesen Gesprächen gibt es keine Aufzeichnung)

ich auf Deutsch höre, übersetze ich in meinem Gehirn ins Türkische und frage mich, was die Bedeutung war. Das lasse ich in meinem Gehirn verarbeiten. Demnach ist dies meine Muttersprache. Türkisch. Deswegen ist Türkisch für mich sehr wertvoll. Es ist meine spirituelle Sprache. Da ich alles, was ich lese in meinen Geist/Gedanken auf Türkisch platziere. Ob es im Deutschen auch so ist? Manchmal finde ich auf Türkisch keine entsprechende Formulierung, dann kommt es vor, dass ich von deutschen Sprichwörter manchmal profitiere. Aber nichts erfüllt den Platz der Muttersprache. Auch wenn ich mein normales Leben auf Deutsch in Deutschland pflege, ist meine Muttersprache Türkisch, meine Art und Weise zu denken.“ (ebd., eig. Übers.)

Cengiz beschreibt in seiner Aussage den Wert der Türkischen Sprache in Form einer Sprache, in der man denkt, lebt, fühlt. Auf Nachfrage, was er genau mit „manevi dilim“ also spirituelle Sprache meint, erklärt er:

„Manevi dilim, o insanın hani derinlerde vardır ya bir düşünceleri böyle kederleri, dertleri veyahutta sevinçleri onları kafamda işlediğim şeyler.“ (Cengiz, Z. 111f.)

„Manevi dil“ bedeutet für ihn, die im Inneren eines Menschen vorhandenen Gedanken, die tiefgründigsten Sorgen, Probleme oder die Freuden, die er mit dieser Sprache in seinen Gedanken formuliert/auslebt.

Obwohl Melis als Angehörige der dritten Generation sowohl die deutsche als auch die türkische Sprache als ihre Muttersprachen erklärt, beschreibt sie die türkische Sprache mit ähnlichen Werten (vgl. Melis, Z. 267f.).

„Auf jeden Fall empfinde ich, also wie gesagt, für mich ist jetzt nicht. Ich habe Freunde, die sagen so deutsch, das strengt mich so ein bisschen an, obwohl die genauso aufgewachsen sind wie ich und sagen, ich drücke mich lieber im Türkischen aus. Aber im Alltag drücke ich mich sehr, sehr, sehr, sehr gerne auf Deutsch aus, in der Familie eher auf Türkisch. Und ich glaube, ich empfinde halt damit auch so ein bisschen Emotionen, Traditionen, Kultur. (...) Wenn ich halt die Zeit also ich habe jetzt zwei Seiten irgendwie. Wenn ich meine türkische Seite fühle und die ausleben möchte, dann. (...) Ja also ich kann halt wo Trauer glücklich sein. Positive also, also generell Emotionen besser auf Türkisch ausdrücken und drücke die auch auf Türkisch aus.“ (Melis, Z.530-538)

Auch für Melis bedeutet die Türkische Sprache, die Sprache, die man in der Familie spricht, die verbunden ist mit Emotionen, Traditionen und Kultur. Sie äußert sich dazu hinsichtlich ihrer Identität. Sie beschreibt dies mit zwei Seiten, die sie in sich trägt. Und wenn sie sich für das Sprechen in einer Sprache entscheidet, so entscheidet sie sich im gleichen Atemzug auch für diese Seite ihrer Identität (ebd.). Cengiz und Melis können ihre Emotionen besser in der türkischen Sprache ausdrücken, sie verstehen beide unter den Begriff der Sprache auch eine gewisse Art von Denken und den Transport von Werten. Dieser Bezug kann auch in den

theoriebasierten Kapiteln in 2.2.1, 2.2.2 und 2.3.2 eingesehen werden. Besonders in Zeiten des Kolonialismus und in der Gründung der Nationalstaaten mit der Etablierung einer Nationalsprache wird dieser Aspekt detailliert aufgegriffen. Es ist das Verständnis von Sprachen als ein Transport von Ideologien und Werten, womit auch im Kontext des Kolonialismus Macht ausgeübt wurde (vgl. Kap. 2.3.2).

„Aber genauso gut könnte ich meine Religion nicht auf Deutsch erklären. Und weil ich da halt auf Türkisch eher bin und das sind halt meine, das hat meine Werte.“ (Melis, Z. 549-551)

Melis beschreibt auch hier, dass Religion für sie als etwas ‚Spirituelles‘ eher in Verbindung mit der türkischen Sprache gesetzt wird. Sie würde religiöse Ansichten, schwierig auf der deutschen Sprache ausdrücken können. Dies kann daran liegen, dass sie religiöse Themen in ihrer Familie oder im Kontext der besuchten Einrichtung/Moschee auf Türkisch gelernt hat. D.h. die religiösen Vorträge könnten auf Türkisch geführt worden sein, ebenso die Bücher, die sie für ihre religiöse Bildung liest, könnten auf Türkisch verfasst sein. Somit würden aus diesem Kontext das Vokabular im Deutschen unzureichend oder auch nicht bekannt sein, um diese eben auf Deutsch wiederzugeben. Da Religion spirituell ist und auch Werte, etwas sind, was im Inneren eines Menschen stattfindet, ebenso wie die Emotionen, die von Melis in der türkischen Sprache lieber ausgedrückt werden, ist im Umkehrschluss die türkische Sprache für Melis ähnlich wie für Cengiz die Sprache der Spiritualität.

Zusammenfassend wird deutlich, dass unabhängig von den Generationen die Türkische Sprache sehr bedeutend für alle Befragten sind, Türkisch wird mit Emotionen, Traditionen und Kultur verbunden. Für Cengiz und Seren gestaltet sich ihre Muttersprache nur aus dem Türkischen, während Melis als Angehörige der dritten Generation sich nicht auf eine einzige Muttersprache festsetzt.

4.1.3 „Ich mecker‘ auf Deutsch“ – Bedeutungswandel der deutschen Sprache

Hinsichtlich der individuellen Wertzuschreibung der deutschen Sprache wird ein deutlicher Unterschied zwischen den Aussagen von Seren und Cengiz, als Angehörige der zweiten Generation, im Vergleich zu Melis, als Angehörige der dritten Generation, festgestellt.

Während Cengiz und Seren die deutsche Sprache als Voraussetzung für das Leben in Deutschland beschreiben, äußert sich Melis viel tiefgründiger zu der deutschen Sprache und setzt dies auch in Verbindung mit ihrer Identität.

Seren ist der Meinung, für ein Leben in Deutschland, muss man deutsch sprechen können (vgl. Seren 2, Z. 82f.). Sie beschreibt, dass es ihren Eltern und auch allgemein den Gastarbeiter*innen der ersten Generation nicht möglich war, die deutsche Sprache zu erlernen, da sie den Fokus auf Geld verdienen gelegt hatten und aufgrund ihrer Arbeitszeiten, nicht die Möglichkeit hatten, einen Deutschkurs zu belegen (vgl. Seren 1, Z. 39-43). Sie schildert außerdem, dass es anfänglich der Arbeitsmigration nicht voraussetzend war, um nach Deutschland einzureisen und ferner nicht darauf bestanden wurde, dass die Gastarbeiter*innen die Sprache lernen, viel mehr ging es darum zu Arbeiten und Geld zu verdienen, um eben ihre Familien versorgen zu können (vgl. Seren 1, Z. 74-76). Sie reagiert auf diese Situation mit Verständnis, nicht so verständlich findet sie es jedoch, wenn aktuell Personen nach Deutschland auswandern, aber nicht die deutsche Sprache lernen, da anders als damals, sehr viele Möglichkeiten zur Verfügung stehen (vgl. Seren 1, Z.83ff., Seren 2, Z.1-7). Sie äußert sich zu den unzureichenden Sprachkenntnissen, als unverständlich, sie ist wütend, wenn Menschen, die hier leben möchten, nicht die Sprache lernen, da sie aufgrund ihrer biografischen Erlebnisse immer mit Situationen konfrontiert wurde, in der sie dolmetschen musste oder eben aufgrund der mangelnden Sprachkenntnisse ihrer Eltern diskriminiert und bloßgestellt wurde (ebd.).

Auch Cengiz beschreibt die Nutzung der deutschen Sprache notwendig und erklärt, dass er sein Normales Leben, d.h. seinen Alltag auf der deutschen Sprache erlebt und dies auch notwendig ist, um sein Leben fortzuführen (vgl. Cengiz, Z.108f.). Wie bereits in den Ergebnissen aus 4.1.2. wird die Lebensweltliche Sprache notwendig gehalten, um an dem Leben in der Gesellschaft teilzunehmen. Für ihn gab es jedoch eine Wendung, die ihn dazu brachte, einen Sprachkurs zu belegen:

„Oldu. Almanya'ya geldiğime birkaç ay olmuştu. Ben de Almanya nasıl nedir diye süsünü, büyüünü bakarken bir gün haber aldık. Babamın iş yerinde kaza yapmış, hastaneye yatırmışlar. Hastane vardım. Babam nerde, hangi bölümde yatıyor, hangi odada diye soracağım. Informationda dikeldim kaldım. Bir kere doğru dürüst Almanca hiç bilmiyorum. Daha yeni gelmişim Almanya'ya. Orada dedim Bu Almanca öğrenmem lazım ve ondan sonra da araştırdım. O dönemlerde Almanya'da üniversitede okuyan gençler devletin yardımıyla her durumda Almanca kursları veriyorlardı

gençlere. Öyle bir kursa yazıldım. (..) O Almanca öğrenmem gerektiğini. Öyle başladım Almanca öğrenmeye.“ (Cengiz, Z. 116 – 123)

Cengiz beschreibt hier, dass er kurz nach seiner Einreise nach Deutschland, eines Tages, die Nachricht erhielt, dass sein Vater einen Arbeitsunfall erlitt und nun im Krankenhaus ist. Als er dann ins Krankenhaus kam, stand er an der Information und wollte sich nach seinem Vater erkundigen, fragen wo er ist und wie es ihm geht. Jedoch stand er da, war sprachlos und stand stumm da. Dies war der Wendepunkt für ihn, an dem ihm bewusst wurde, dass er ohne die deutsche Sprache kein Leben in Deutschland führen kann und schrieb sich ein für einen Deutschkurs.

So lässt sich schlussfolgern, dass die deutsche Sprache von Seren und Cengiz wenig mit Werten oder Emotionen verbunden werden. Sie sehen die Sprache eher als Voraussetzung für den Zugang zu Ressourcen und für die Teilhabe an dem gesellschaftlichen Leben. Anders ist dies jedoch bei Melis.

*„Also wenn mich jemand fragen würde Deutsch ist meine Muttersprache und ich fühle mich unnormal wohl im Deutschen, aber ich fühle mich genauso gut wohl im Türkischen.“
(Melis, Z. 276f.)*

Sie beschreibt Deutsch als ihre Muttersprache und genauso ist auch Türkisch ihre Muttersprache. Sie würde keine der beiden Sprachen voneinander trennen können. Somit identifiziert sie sich gleichermaßen mit beiden Sprachen.

„Hier und da merkt man das durch deine Persönlichkeit, weil du merkst, du hast sehr viele deutsche Züge. Also ich habe zwar auch türkische, aber ich bin (ein) Mensch. Ich identifiziere mich sehr krass mit dem Deutschen, also ich bin ein Vollblut Türke, aber ich bin auch genauso krass eine Deutsche und ich glaube das hat echt mit den Grundstein zu tun. (Den) ich in der Kindheit gelegt bekommen habe, dass ich halt sehr viele Werte und Normen aus dem Deutschen übernehme und darüber bin ich auch sehr froh. Ähm, ja. Also wirklich, bin ich wieder ein Vorurteil? Ich mecker in Deutsch und ich achte also das, was man als Deutsch, wenn man auf Social Media zum Beispiel sieht, sehr typisch deutsch. Genau das bin ich und das war auch gestern oder so, hat eine Freundin ein, ein Post auf Social Media geschickt über irgendwas entlüften. Ich, das ist meine deutscheste Eigenschaft, die ich habe. Ich lüfte alle zwei Stunden und keine Ahnung was. Und Halsschmerzen Trink Wasser und mach das Fenster auf. Also sowas, ne? Und da merke ich halt, dass ich auch die deutsche Kultur komplett übernommen habe, obwohl wir zu Hause komplett türkisch sind. Und ich denke, das passt alles sehr gut unter einem Hut.“ (Melis, Z. 242-255)

Hier beschreibt Melis, dass sie sich mit beiden Sprachen und auch Kulturen identifiziert. Aus diesem Kontext heraus betitelt sie nämlich auch die deutsche Sprache als ihre Muttersprache.

Durch die Aussage „ich mecker‘ in Deutsch“, stellt sie dar, inwieweit ihre Werte und Gefühle mit ihren Sprachen verwoben sind. Während sie den Wert der türkischen Sprache als Kultur, Emotion, Tradition beschreibt und erzählt, dass sie sich gerne zu ihren Gefühlen und ihrer Religion in der türkischen Sprache äußert (vgl. Melis, Z. 549-551), ärgert sie sich genauso authentisch in der deutschen Sprache und meckert mit deutschen Worten (ebd., Z.242-255). Im Gespräch beschreibt Melis auch ihr Erlangen der deutschen Staatsbürgerschaft, sie war nämlich als Kind türkische Staatsbürgerin und entschied sich dann mit ca. 20 Jahren die deutsche Staatsbürgerschaft anzunehmen, da es zu dieser Zeit nicht möglich war, beide Pässe gleichzeitig zu haben. Sie erzählt, dass sie sich während dieses Prozesses, wie eine Verräterin gefühlt hat, da sie von dem Mitarbeiter merkwürdig angesehen wurde, im Sinne der „Hain“, so sagt sie es. „Hain“ bedeutet Verräterin, ist im Türkischen jedoch sehr negativ bewertet. Sie hat dies nicht ganz nachvollziehen können, da sich sowohl das Türkische als auch das Deutsche in ihrer Identität widerspiegelt und sich vereint (vgl. Melis, Z. 181-226).

„Und ja, dann bin ich halt deutsch geworden und ich fand das so, ich fand das sehr witzig, da muss ich auch noch schwören etc. Also wohl ganz ehrlich, ich musste das gar nicht schwören, weil diese ganzen Werte und Normen haben für mich eh geherrscht.“ (Melis, Z. 223-226)

Hier betont sie noch einmal, dass sich beide Sprachen und ihre Werte in ihrer Identität verankert haben.

Eine weitere spezifische Bedeutung der deutschen Sprache ist die Bildungssprache¹. Für Melis ist es trotz ihrer ausreichenden und sehr guten Türkischkenntnisse nicht vorstellbar eine türkische Schule zu besuchen. Für sie ist Deutsch ihre Sprache der Bildung und ihre Alltagssprache.

„(...) aber meine Bildungssprache ist ja deutsch. Und auch wenn ich dir jetzt sage, ich bin 100 % sicher im Türkischen. (..) Würde ich sagen, ich könnte jetzt nicht auf eine

¹Die Bildungssprache unterscheidet sich zu anderen Sprachkonzepten und Registern, wie bspw. Alltagssprache, Fachsprache(n), Wissenschaftssprache, Schulsprache und Unterrichtssprache (vgl. Lange, 2020, S.55). Sie wird als ein heterogenes, wertbehaftetes Konzept beschrieben, das als Grundvoraussetzung für erfolgreiches Lernen in Lehrplänen und Bildungsstandard benannt wird. Diesbezüglich sind auch und Erzieher*innen und Lehrkräfte dazu verpflichtet, diese Kompetenz in Kindertagesstätten und Schulen bei den Kindern und Jugendlichen zu fördern, um diese zur gesellschaftlichen Teilhabe zu befähigen (ebd. S.53). Die Merkmale der Bildungssprache können in diskursive, grammatische und lexikalische kategorisiert werden.

türkische Schule besuchen. Da würde ich struggen, weil da bestimmt 100 % Wörter fehlen würden, weil ich einfach nicht diese das in meinem Alltag habe.“ (Melis, Z. 546 - 549)

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass besondere Wertzuschreibungen nur von Melis erfolgen. Melis identifiziert sich viel mehr mit der deutschen Sprache als Seren und Cengiz. Wie bereits geschildert, ist Deutsch für die beiden aus der zweiten Generation lediglich die Sprache als Voraussetzung für die Alltagsbewältigung. Für Melis jedoch ist es neben der türkischen Muttersprache auch die deutsche Muttersprache, mit der sie Normen und Werte, ihre Identität und auch Emotionen verbindet. Somit liegt im Vergleich zu den vorherigen Generationen ein Bedeutungswandel der deutschen Sprache vor.

4.2 Diskriminierung

Im Folgenden werden die Diskriminierungserfahrungen der Befragten dargestellt. Dieser Kontext ist bedeutsam für die Beantwortung der Forschungsfragen und wird im Fazit der Arbeit dargestellt.

„Diskriminieren meint mehr als das Unterscheiden von Objekten. Als soziale Diskriminierung werden Praktiken der Herabsetzung, Benachteiligung und Ausgrenzung bezeichnet, die gegen Angehörige bestimmter Gruppen bzw. Gruppen gerichtet sind. Dadurch werden Vorurteile und Privilegien dominanter Gruppen und ihrer Mitglieder beim Zugang zu gesellschaftlichen Positionen und Möglichkeiten in der Gestaltung von Lebensbedingungen geschaffen, erhalten oder verstärkt.“ (Gomolla, 2016, S.73) Man unterscheidet zwischen verschiedenen Diskriminierungsformen, die in a) symbolische/materielle, b) bewusste/nicht-bewusste, c) direkte/indirekte und d) strukturelle, institutionelle und interaktive Diskriminierung unterteilt werden (vgl. Dirim/Mecheril, 2018, S.47).

Die Darstellung der Ergebnisse erfolgt durch verschiedene Unterkapitel, die Kategorien werden an den verschiedenen Diskriminierungsformen orientiert, dargestellt.

4.2.1 Symbolische und Materielle Diskriminierung

Die symbolische und materielle Diskriminierung meint den schlechteren Zugang zu materiellen Ressourcen aufgrund von zugewiesenen tatsächlichen oder nicht wirklichen Merkmalen o.a. tatsächlichen oder unterstellten Zugehörigkeiten zu einer Gruppe, diese Art der Diskriminierung liegt aber auch dann vor, wenn Menschen aufgrund solcher Merkmale eine politische, kulturelle und sozial geringere Anerkennung haben (ebd.).

Seren schildert in ihrer Erfahrung, wie die Benachteiligung bei der Ressourcenzuteilung, insbesondere im Kontext der Wohnungsmiete, zu Diskriminierung führt. Sie betont, dass Menschen mit türkischem Migrationshintergrund oder generell Personen mit Migrationsgeschichte erheblich mehr Schwierigkeiten haben, eine Wohnung zu finden, im Vergleich zu Deutschen, die deutlich bevorzugt werden (vgl., Seren 2, Z.87-92).

Eine konkrete Situation verdeutlicht sie, indem sie erwähnt, dass ihre Deutschkenntnisse und ihre Aussprache in einem Telefonat dazu führten, dass ihr eine Wohnung zugesichert wurde, da der Vermieter wahrscheinlich nicht damit rechnete, dass sie eine andere Herkunft hat.

„Çünkü Almanca konuşuyorsun, telefonda süper konuşuyorsun. Hiçbir konuşma, şive, diyalekt anlaşılıyor. O yüzden bilemiyorlar tabi ki.“¹ (Seren 2, Z.94-96)

Dann berichtet sie weiter, dass, als sie sich am vereinbarten Treffpunkt mit dem Vermieter traf und die Zusage fest schien, dieser plötzlich begann, nach Gründen zu suchen, um die Wohnung doch nicht zu vermieten. Dieser Widerspruch zwischen der telefonischen Zusage und den plötzlichen Ausreden des Vermieters bestätigt für Seren, dass hier eine rassistische Haltung der Grund für die Absage ist. Sie unterstreicht, dass es offensichtlich ist, dass die Ablehnung aufgrund ihrer Herkunft und nicht aufgrund ihrer Qualifikationen oder Eignung für die Wohnung erfolgte (ebd.).

Weiter beschreibt sie, dass es hierbei nicht darum geht, ob man in Deutschland geboren ist, hier aufgewachsen ist oder deutsch spricht. Allein die Tatsache, dass die Eltern nicht in Deutschland geboren sind, reicht dafür aus, dass man nicht akzeptiert wird. Allein, dass man ‚Ausländer‘ ist, reicht aus, um eine Wohnung nicht zu bekommen (vgl. Seren 2, Z.103-109).

„Yani dediğim gibi sırf yani yabancı olduğun için kendinin bir başka kültürden geliyorsun, başka bir ülkeden geliyorsun. Yani Almanya da doğup büyümüş bir şey yapmıyor yani. Dediğim gibi Almanca dilini bilmem bile. Yani o anda şey yapmıyor, onları ilgilendirmiyor sadece yabancıların yine de yabancısı. Yani sen Almanya doğumlu olsan bile annen baban Almanya doğumlu değil. Ve dediğim gibi yine bir araya gelince Türkçe konuşacaklar. Bunlar kültürü farklı diye evi kira almıyorlar yani. Yani çok mağdur olduğumuz durum çok oldu.“ (Seren 2, Z. 103-109)

¹ Wörtliche Übers.: „Denn du redest Deutsch, am Telefon redest zu perfekt. Man merkt keinen Akzent, kein Dialekt. Deswegen wissen sie es nicht (dass du türkisch bist).“ (ebd., eig. Übers.)

In dieser Aussage spricht Seren auch von der Allgemeinen Abneigung der Vermieter hinsichtlich der türkischen Kultur und dass man eben beim Zusammenkommen mit der Familie bspw. Türkisch sprechen würde, was eben den Vermieter stört (ebd.).

Sie beschreibt auch, dass bei Bewerbungen um ein Stellenangebot es oft zu Absagen kommt, weil man eine andere Herkunft mit sich trägt. Auch wenn die Qualifikationen hinsichtlich des Berufes viel höher sind, wie z.B. das Beherrschen von vielen Sprachen, ein höherer Abschluss, werden die Deutschen viel mehr bevorzugt (vgl. Seren 2, Z. 109-115). Allein aus dieser Aussage wird nochmal die Hierarchisierung von Sprachen deutlich. Wie in Kap. 2.1.3 beschrieben, können die meisten Sprecher*innen ihre migrationsgesellschaftliche Mehrsprachigkeit selten als eine Ressource einsetzen (vgl. Gouma, 2017, S.65). Ferner funktioniert die Mehrsprachigkeit als ein Differenzmarker, der zur Konstruktion des ‚Wir‘ und des ‚Nicht-Wir‘ herbeiträgt. Somit sind die Personen mit Migrationsgeschichte die Gruppe, die als ‚Nicht-Wir‘ konstruiert werden und werden im Umkehrschluss benachteiligt.

„Und? (..) Genau. Ich muss sagen, bevor ich. Ich habe ja gesagt. Ich habe erst später angefangen, Kopftuch zu tragen, bevor ich mein Kopftuch getragen habe, war ich und ich wurde auch nicht türkisch gelesen. Da war ich halt. Sehr offen, sehr selbstbewusst. Und als ich dann angefangen habe, das Kopftuch zu tragen, war es für mich so von heute auf morgen so okay, du trägst ein Kopftuch. So, jetzt werde ich die Menschen anders behandeln. Das war für mich. Ich habe mich einfach darauf eingestellt, dass ab jetzt ich Rassismus Erfahrungen erfahren werde. (..) Ich sag mal so direkt Rassismus habe ich nicht erfahren. Ich wurde jetzt noch nie aktiv auf mein Kopftuch reduziert oder beschimpft. Aber man hat halt, wenn man in ein - Irgendwo reingeht. Ich weiß, ich sage jetzt mal, hätte ich jetzt ein Vorstellungsgespräch irgendwo, würde ich mir schon im Kopf behalten So, du trägst aber ein Kopftuch so und kann ja sein, dass sie das jetzt stört, und das muss ich, Das habe ich halt. Also den Gedanken hat man halt immer und das ist sehr, sehr traurig, dass du, abgesehen von deiner Sprache noch auf deine äußerliche Erscheinung manchmal denkst. Das kann Auswirkungen haben.“ (Melis, Z.425-438)

Melis beschreibt ähnlich wie Seren, dass sie zwar bis zur aktuellen Zeit, keine schlechten Erfahrungen gemacht hat bzgl. des Tragen eines Kopftuches, jedoch rechnet sie damit, dass in einem Vorstellungsgespräch bspw. die Situation kommen könnte, dass aufgrund ihres Kopftuches die Stelle ihr nicht zugesprochen wird. Somit handelt es sich nicht um einen einzigen Differenzmarker, um die Sprache, sondern wird das äußerliche Erscheinungsbild ebenso prägnant für ein rassistisches Verhalten. Das Phänomen, das Melis hier beschreibt, wurde bereits in Kap. 2.3.3.2 unter „Neo-Rassismus“ beschrieben. Es handelt sich zum einen um Linguizismus, da Ressourcen mittels der Differenzkonstruktion von Sprache als Differenzmarker fungiert, außerdem handelt es sich auch um Kultur-Rassismus oder der Neo-

Rassismus, der nach Balibar in Kap. 2.3.3.2 beschrieben wurde. Somit sind insbesondere die Personen von solchem Rassismus betroffen, die auch aufgrund ihrer äußerlichen Erscheinung zu einer sozialen Gruppe zugeordnet werden können oder bzw. vermeintlich eine Zugehörigkeit definiert werden kann. Insbesondere sind demnach Frauen, wie bspw. Seren und Melis, die aufgrund des Tragens eines Kopftuchs, offensichtlich als muslimisch definiert werden, davon betroffen. Da fungiert der Neo-Rassismus, als ein Rassismus, der aufgrund von kulturellen, in diesem Fall, die türkische Kultur und aufgrund der islamischen Zugehörigkeit, die Betroffenen rassistisch behandelt und Ressourcen abspricht. Analysiert man dies nun hinsichtlich Differenzlinien so werden durch die körperorientierten, d.h. durch das weibliche Geschlecht, ihre Ethnizität und auch über sozial-räumliche Differenzlinien, wie türkische Herkunft, türkische Kultur und Nationalität eine Differenz konstruiert und diskriminiert¹ (vgl. Dirim/Mecheril, 2018, S.40f.).

4.2.2 Institutionelle Diskriminierung

Institutionelle Diskriminierung liegt vor, wenn in Institutionen oder Organisationen selbst Diskriminierungsverhältnisse vermittelt werden, Diskriminierungen innerhalb dieser Strukturen auftreten, so spricht man von einer institutionellen Diskriminierung (vgl. Jennessen et al. 2013, S.19).

Seren beschreibt, dass sie aufgrund der unzureichenden Deutschkenntnisse ihrer Eltern, immer an den Gesprächen ihrer Eltern mit der Lehrer*innen dabei sein musste. Dabei übersetzt sie jeden Satz für ihre Eltern ins Türkische und die Lehrer*innen mussten deshalb warten.

*„Allein, weil die Lehrer*innen warten mussten, verdrehen sie ihre Augen und machen deutlich, dass sie genervt sind. Das hat mich zu meiner Schulzeit sehr mitgenommen und geprägt. Die Art und Weise, wie sie uns behandelten. (...) Bspw. kamen viele Mütter und Väter nicht zu den Elterngesprächen, es gab sogar welche, die nie kamen und meine Mutter und mein Vater nahmen immer an diesen Gesprächen teil, auch wenn sie nichts verstehen, waren sie immer da, um mich zu unterstützen. Aber sogar dafür hatten die Lehrer*innen kein Verständnis/keine Nerven. Also nur, weil ich übersetzt habe und sie nichts verstehen konnten, muss ich anmerken. Jedes Mal zeigten sie schon mit ihren Augen, ihrer Mimik und ihren Gesten, und als würde das nicht schon genug sein, war der häufigste Satz, den ich zu hören bekam: ‚Wir sind hier in Deutschland. Seit wie vielen Jahren seid ihr schon hier und wieso könnt ihr immer noch kein deutsch sprechen. Ich habe diesen Satz schon so oft als Kind zuhören bekommen.‘“ (Seren 1, Z.51-67, eigene Übers.)*

¹ Differenzlinien nach Lutz und Wenning, 2001a, lassen sich in 13 bipolare Differenzlinien zusammenfassen (vgl. Lutz/Wenning, 2001a, S.20). Näher wird dazu im Diskussionsteil eingegangen.

Seren beschwert sich über die institutionellen Diskriminierungserfahrungen, die bereits als Kind durchmachen musste. Trotz ihren unzureichenden Kenntnissen in der deutschen Sprache versuchen die Eltern von Seren für sie da zu sein und engagieren sich für die schulische Laufbahn ihrer Kinder. Es ist deutlich eine Bereitschaft seitens ihrer Eltern zu erkennen, die darauf basiert an dem schulischen Leben ihrer Tochter teilzunehmen und im Austausch mit den Lehrer*innen zu sein. Diese Intention und das Interesse ihrer Eltern werden jedoch von den Lehrer*innen völlig ignoriert. Statt mit den Eltern zu kooperieren, werden sie von den Lehrer*innen erniedrigt. Allein durch die strukturellen Auflagen, dass es bspw. keine Elterngespräche in der Herkunftssprache gibt oder dass kein Dolmetscher von der Schule bereitgestellt wird. Ist dies ein typisches Beispiel für eine institutionelle Diskriminierung. Da Seren nicht von einer einzigen Lehrer*in spricht, kann man davon ausgehen, dass es ein strukturelles Problem der Schule war, die Seren besuchte. Allein durch die Tatsache, dass die migrationsgesellschaftliche Mehrsprachigkeit völlig ignoriert wird und insbesondere Bildungsinstitutionen einem monolingualen Habitus unterliegen, kann man hier von einem institutionellen Diskriminierungsfall ausgehen (vgl. Kap. 2.2.2)

„Yani böyle bir cevap geliyordu. Yani bırakın kendileri tercüman teklif etmeyi, biz tercüman teklif ettiğimiz işte dediğim gibi rahatsız oluyorlardı yani.“ (Seren 2, Z.33f.)

Seren beschreibt im Weiteren, dass die Lehrer*innen sich bereits darüber ärgerten, wenn man überhaupt vorgeschlagen hat, einen Dolmetscher mitzubringen (ebd.). Diese Aussage beschreibt, dass die Lehrer*innen ihrer Schule keine Bereitschaft an einer Kooperation mit den Eltern zeigten.

4.2.3 Nicht-Bewusste Diskriminierung

Die bewusste und unbewusste Diskriminierung macht sich deutlich, indem sie nicht direkt der Intention der Akteur*innen entspricht, es kann demnach Diskriminierung stattfinden, auch wenn den Akteur*innen das benötigte Wissen und die Reflexion darüber fehlt, dass dieser Akt eben diskriminierend ist. Dies geschieht meistens aus dem Grund, dass durch performative Wiederholungen in Form von Medien, Alltagsgesprächen, wissenschaftliche Diskurse usw. Differenzierungsordnungen vermittelt und wiederholt werden und von den Akteur*innen als ‚normal‘ gedeutet werden (vgl. Dirim/Mecheril, 2018, S.48). „Die Absicht zur Diskriminierung ist keine notwendige Voraussetzung für das Vorkommen von Diskriminierung; mehr noch:

sogar die Absicht nicht zu diskriminieren, ist keine Garantin für das Ausbleiben von Diskriminierung.“ (ebd.)

„Ich hatte noch eine Lehrerin gehabt, die, die meinte, dass 100 % gut, ich weiß, das ist auch kein guter Gedanke, wenn man sagt, ja, die meinte das nicht so ist immer noch Rassismus. Ich weiß das, aber die wussten es glaube ich früher nicht besser, dass, ich rede von vor 20 Jahren oder 15 und da hat halt eine Lehrerin zu mir gesagt: ‚Boah, Melis, du sprichst so gut Deutsch. Nee, würde ich dich am Telefon hören, ich würde denken, ich spreche mit einer Deutschen‘ und ich dachte ‚Ja, cool, danke‘ und so, ne? Ich denke, es ist doch voll normal so, meine Muttersprache.“ (Melis, Z.265-271)

Die Aussage von Melis beschreibt einen typischen Akt der nicht-bewussten-Diskriminierungsform. Auch Melis selbst ist sich darüber bewusst, dass die Aussage ihrer Lehrerin als ‚Rassismus‘ zu verstehen ist. Dabei nimmt sie ihre Lehrerin in Schutz, obwohl, sie sich darüber bewusst es, dass es sich um Rassismus handelt, sagt sie, sie wusste es wahrscheinlich vor 15-20 Jahren nicht besser und sie meinte es nicht so. In dieser Form der Diskriminierung spielt die Intention der Akteur*innen keine Rolle, auch wenn die Absicht zu diskriminieren hier (nach Melis) nicht vorhanden ist, bleibt es eine Diskriminierung.

4.2.4 Linguizismus

Wie bereits in Kap. 2.3.3.3 und 2.3.3.4 ist der Linguizismus und auch der Neo-Linguizismus Formen der Machtausübungen mittels der Konstruktion Sprache als Differenzmarkierung. Diese Formen der Diskriminierung, ferner des Rassismus sind in den gesellschaftlichen Interaktionen, insbesondere mit Menschen, die eine Migrationsgeschichte haben, zu beobachten. Demnach gilt es nun die Aussagen der Befragten hinsichtlich linguizistischer Argumentationsweisen zu analysieren. Ausführlicher wird dies im Diskussionsteil der Arbeit analysiert.

4.2.4.1 Sprachideologien

Im Theoretischen Teil der Arbeit, findet sich in 2.3.2.1 ein Kapitel über Sprachideologien, auf dieser Grundlage gilt es nun die folgenden Aussagen in Betracht zu ziehen und zu analysieren.

„Und jeden Donnerstag sind wir in die Kirche gegangen und ich konnte halt damals sehr gut lesen und mich artikulieren etc. Manchmal, also jetzt, wenn ich später darüber nachdenke und auch ein bisschen wie meine Mutter darüber nachgedacht hat. Als wir darüber gesprochen haben, waren wir uns nicht sicher, ob es wirklich daran lag, dass ich wirklich gut vorlesen konnte oder ob die mich ein bisschen so zum Christentum bewegen. Ich weiß es nicht. Aber es war jetzt so, dass ich jede Woche halt am Altar stand und etwas vorgelesen habe.“ (Melis, Z.96-101)

Der Kolonialismus und die Etablierung der Nationalsprachen als einzige legitime Sprachform, hatte auch die Intention über die Sprache Ideologien, Werte und Normen zu transportieren (vgl. Kap. 2.3.2.1). Die Vereinheitlichung der Sprache erfolgte auch über die Vereinheitlichung Eigenschaften des Volkes, wie bspw. Religion, Kultur und Werte. Ferner war eins der wichtigsten Ziele der Missionsgesellschaft im Kolonialismus, der Transport der christlichen Werte und die Umerziehung der Kolonisierten (vgl. Kap. 2.2.1). Betrachtet man die Aussage von Melis, dass auch sie sich darüber Gedanken gemacht hat, ob die Intention hinter diesem „Vorlesen“ das Vermitteln von christlichen Werten sein könnte, so könnte man interpretieren, dass dieser Akt ähnliche Züge wie die Umerziehung der Kolonisierten zum Christentum beinhaltet. Demnach wird durch Sprache der Transport von Ideologien beabsichtigt. Melis erklärt, dass sie es damals genoss, am Altar zu stehen und vorzulesen, da sie die volle Aufmerksamkeit erhielt und in Mittelpunkt stand. Sie äußert sich dazu, dass sie trotz der christlichen Inhalte der Bibel keine Verwirrung zu ihrer eigenen religiösen Identität verspürte, sie verlor dementsprechend nicht ihre eigene religiöse Neigung durch das Vorlesen der Bibel (vgl. Melis, Z. 101-107).

Der Transport von Ideologien und Werten mittels der Sprache werden außerdem in Melis' folgenden Aussagen deutlich: „(...) ich musste das gar nicht schwören, weil diese ganzen Werte und Normen haben für mich eh geherrscht.“ (Melis, Z. 225-226) Hier äußert sie sich dazu, dass bei der Einbürgerung ein Schwur abgelegt wurde, dass man die deutschen Normen und Werte verinnerlicht. Sie äußert sich über ihre Identität, die durch deutsche Normen und Werte in ihrer Persönlichkeit widerspiegeln.

„Hier und da merkt man das durch deine Persönlichkeit, weil du merkst, du hast sehr viele deutsche Züge.“ (Melis, Z. 242-243)

„Und da merke ich halt, dass ich auch die deutsche Kultur komplett übernommen habe, obwohl wir zu Hause komplett türkisch sind.“ (Melis, Z. 253-254)

Melis findet in ihrer Persönlichkeit sowohl deutsche als auch türkische Werte wieder. Während sie mit der deutschen Sprache eher im Alltagsgebrauch hantiert, spricht sie in der Familie eher Türkisch, was sie stark mit Traditionen, Kultur und Emotionen in Verbindung setzt (vgl. Melis, Z.533ff.). Die türkische Sprache entspricht auch ihren religiösen Werten (vgl. Melis, Z.549-551). Betrachtet man im Vergleich zu Melis, die Aussagen von Cengiz hinsichtlich der türkischen Sprache, so werden auch nach ihm, Normen und Werte mittels der Sprache

transportiert. So spricht er von einer „Sprache des Denkens“ oder „spirituellen Sprache“ (vgl. Cengiz, Z. 100-112).

Schlussfolgernd aus diesen Aussagen wird deutlich, dass durch Sprache ein Transport von Ideologien stattfinden kann. So könne das Vorlesen in der Kirche am Altar, als ein möglicher Versuch, im Kontext der damaligen Missionsgesellschaft, gewesen sein, christliche Werte und Ideologien zu transportieren. Genauso empfinden Melis und auch Cengiz die Verbindung der türkischen Sprache mit ihrer Religion.

4.2.4.2 Sprachhierarchien

Sprachhierarchien zeigen sich in der Gesellschaft durch die Hierarchisierung von Sprachen und ihren Sprecher*innen. Dazu wurde in Kap. 2.3.2.2 ausführlicher berichtet. Auch nach Bourdieu gibt es in der Gesellschaft die Hierarchisierung von Sprachen, die sich in einem sprachlichen Markt sichtbar machen. So werden über legitime und illegitime Sprachen verhandelt bzw. ausgehandelt. Für die Etablierung der Sprache als legitime Sprache muss dementsprechend möglich sein, ein Mehrwert aus dieser Sprache zu erhalten (vgl. Kap. 2.3.1). In dieser Form des Linguizismus⁷ wird die Sprache hinsichtlich ihres Prestiges für eine Hierarchisierung der Sprecher*innen herangezogen. Hier wird deutlich, dass es dabei stark davon abhängig ist, ob die gesprochene Sprache bspw. eine Minderheitssprache ist oder die Sprache der ehemaligen Kolonialherrschaften (s. Kap. 2.3.2.2). Seren beschreibt, dass besonders die türkische Sprache von der Mehrheitsgesellschaft nicht akzeptiert wird bzw. die Sprache nicht gehört werden möchte. In derselben Aussage stellt sie dar, dass sie noch nie mitbekommen hat, dass jemand diskriminiert wurde, weil er Englisch oder Französisch gesprochen hat.

„Diese Sprachen empfindet man nicht als störend, obwohl es genauso ‚Fremde‘ sind wie die Türkischsprachigen. Also ich habe nie mitbekommen, dass wenn zwei Personen zusammenkommen und sich auf Englisch unterhalten, jemand sagt: ‚Wir sind in Deutschland, wir sprechen deutsch.‘ Oder wenn man Französisch spricht. Aber wenn es um das Türkisch Sprechen geht oder um andere Sprachen, die nicht wirklich geschätzt werden, wie bspw. Arabisch. Dann fühlen sich die Menschen gestört und wollen das keineswegs hören.“ (Seren 1, Z.117-124, eig. Übers.)

Wie dies auch für Seren ersichtlich wurde, handelt es sich bei der englischen und französischen Sprache um ehemalige Kolonialsprachen. In der Tabelle, die in Kapitel 2.3.2.2. abgebildet wurde, befinden sich die beiden Sprachen an den obersten zwei Stufen der Sprachhierarchien. Während die Arabische Sprache von den Missionsgesellschaften als ‚Anders‘ konstruiert wurde, handelt es sich bei der türkischen Sprache um eine Migrationssprache, die erst an

vierter Stelle der Tabelle ihren Platz einnimmt. Oder auch durch die Worte von Melis: „Wir haben uns gedacht, würden wir jetzt hier Französisch sprechen, hätte er das Gleiche gesagt? Keine Ahnung, haben wir uns gedacht.“ (Melis, Z. 366-369)

„Ich habe mein Abitur gemacht zu meiner Schulzeit, da bin ich dir ehrlich. Da habe ich es. Da habe ich eine Sache genossen, und zwar: Ich bin zwar, also ich trage zwar jetzt ein Kopftuch, habe ich früher aber nicht getan, in der Schulzeit. (...) Und ich habe zwar sehr dunkle Haare. Man sieht, da ist was Südländisches dabei. Aber ich wurde halt immer als Spanierin gelesen und nicht als Türkin. Und ich bin ehrlich, das habe ich sehr genossen. Nicht direkt auf Türkisch sein reduziert zu werden, also in Klammern jetzt reduziert zu werden.“ (Melis, Z.287-292)

Melis äußert sich über die Hierarchisierung der Sprachen und ihren Sprecher*innen im Falle der türkischen Sprache, als ein reduziert werden. Ähnlich wie Melis beschreibt Seren, dass man in Deutschland, wenn man eben die deutsche Sprache nicht spricht, als „ungebildet“ deklariert wird und dementsprechend behandelt wird. Die Migrationsprachen, die insbesondere von den Gastarbeitern der ersten Generation zu den anfänglichen Zeiten der Arbeitsmigration gesprochen wurde, waren keineswegs ausreichend um als gleichwertiger Mensch wahrgenommen zu werden. Vielmehr wurde man als Mensch zweiter Klasse behandelt.

„Bu aşağı görmekten bir ikinci sınıf vatandaş görülmek den nefret. Yani artık bir nefret duyuyorsun. Yani ikinci sınıf vatandaş olarak görüyorlar seni. Yani sırf dilinle görüntünün yani siyah saçından görünümünden dolayı ve dilinden dolayı seni ikinci sınıf vatandaş görüyorlar.“

(Seren 2, Z. 55-57)

Zusammenfassend wird deutlich, dass die sprachliche Hierarchisierung der Sprecher*innen von auf- oder abgewerteten Sprachen, von legitimen oder illegitimen Sprachen, ein wesentlicher Teil linguizistischer Handlungen sind und für die Betroffenen auch als solche wahrgenommen werden. Die Sprachhierarchien sind in der Gesellschaft sichtbar und werden auch aktiv bei Handlungen mit der Intention Sprecher*innen ab oder aufzuwerten herangezogen.

4.2.4.3 Sprachverbote

„Auf jeden Fall. Hat sie dann zu uns gesagt So "Ja, Leute, es ist so ein bisschen unhöflich." Ich So "Was denn?" "Ja, dass ihr jetzt hier auf eurer Sprache spricht." Irgendwie so was. Ich so:" hä?" " Und ja,

also das macht man einfach nicht in der Öffentlichkeit." " Wir haben gerade Pause." "Ja, ist aber nicht. Ist nicht schön. Also macht das bitte nicht. Ich will mein es auch gar nicht böse" Jaa, aber mit diesem Unterton. Das war das erste Mal, wo ich auch wirklich gehört habe, So, so, ihr scheiß Türken, hört auf Türkisch zu reden. Das habe ich das erste Mal im Leben rausgehört." (Melis, Z.320-326)

Hier berichtet Melis von einer Arbeitssituation. Sie war mit einer weiteren türkisch-sprachigen Freundin in ihrer Pause sich auf Türkisch am Unterhalten und wird dann von einer anderen Kollegin, die gar nicht mit in den Prozess normalerweise involviert war, angesprochen und darauf hingewiesen, dass es unhöflich wäre Türkisch zu sprechen. Eine typische linguizistische Argumentation, die das Sprechen der türkischen Sprache als unhöflich beschreibt, somit diese Sprache abwertet und in gleichem Akt ein Sprachverbot erteilt wird. Das Erteilen von Sprachverboten lässt sich auf den Kolonialismus und die Versklavung der Kolonisierten zurückführen. Die Angst vor einer Verschwörung und das Sich-Verbünden (der Kolonisierten) waren Gründe dafür Sprachverbote zu erteilen (vgl. Kap. 2.2.1 u.a. 2.3.3.4) Ähnlich setzen auch andere Kolleg*innen von Melis Verschwörungstheorien darüber in die Welt, dass Melis und ihre türkisch-sprachigen Kolleg*innen, auf der türkischen Sprache über sie lästern würden (vgl. Melis, Z.411-414). Somit wird die türkische Sprache kriminalisiert und stark mit negativen Zuschreibungen etabliert. Eine weitere Situation schildert Melis im Zusammenhang mit ihrem Chef, der ebenso, ein gewisses Sprachverbot erteilte, unter dem Vorwand, dass sich die Kolleg*innen nicht durch die türkische Sprache gestört fühlen:

"Versteht mich nicht falsch, aber es wäre besser, wenn ihr nicht auf Türkisch redet, weil die anderen Kollegen das einfach nicht verstehen und sich gestört fühlen." (Melis, Z. 360ff.)

Der Chef äußert das Sprachverbot mit der Intention, nicht falsch verstanden zu werden, demnach hat er, wie auch Melis es empfunden hat, dies nicht mit der Intention gesagt, die türkisch sprachigen Mitarbeiter*innen zu diskriminieren, dennoch ändert es nicht die Tatsache, dass es sich hierbei um Linguizismus und um eine Diskriminierung handelt (vgl. Melis, Z.336-339).

Dieses Gefühl, die türkische Sprache in der privaten Umgebung nur sprechen zu können und zu dürfen, empfindet auch Seren, die unausgesprochene Sprachverbote oder auch Gebote hinsichtlich der türkischen Sprachen fühlt:

„Yani biz böyle bir sanki evimizde yani bu dört duvar içerisinde konuşabiliyoruz. Onun haricinde konuşamıyoruz.“ (Seren 1, 124f.)

Seren beschreibt das Sprechen der türkischen Sprache, als eine Verstummung, man könne nur „innerhalb seinen vier Wänden sprechen“ (ebd., eigene Übers.). Ähnlich beschrieb auch Melis, dass sie darauf aufpasst in der Öffentlichkeit nur deutsch sprechen, demnach ist der Ausmaß der Kriminalisierung oder der ‚Veränderung‘ seitens der Gesellschaft eventuell viel ausdrucksvoller, als man es sich vorstellt (vgl. Kap. 2.3.3.4 u. Melis, Z.504f.). Denn beide Personen reagieren auf diese Hierarchisierung der Sprachen, in dem sie die Türkische Sprache, in den privaten Bereich verorten, bspw. zuhause oder in der Familie sprechen.

4.2.4.4 Sprachgebote

Neo-Linguizismus macht sich in der Gesellschaft auch deutlich, indem mit Geboten begründet wird, statt mit Verboten. Im Vordergrund der Begründung liegt das allgemeine Wohl der ‚Anderen‘ oder auch der Nutzen, der aus dem Sprachgebot erzielt werden kann (vgl. Kap. 2.3.3.4).

„Ama işte dediğim gibi Almanlar şimdi yani Almanca konuşulmasını istiyor.“ (Seren 1, 106f.)

So schildert Seren, dass die Erwartung der Gesellschaft darin liegt, in der Öffentlichkeit oder allgemein in Deutschland deutsch zu sprechen. Demnach hat sie das Gefühl, nur zuhause die türkische Sprache sprechen zu dürfen (ebd., eigene Übers.).

Aus den Ergebnissen zeigt sich deutlich, dass mehrsprachige Personen, insbesondere die Sprecher*innen der türkischen Sprache häufig mit linguizistischen Argumentationsweisen konfrontiert werden, in denen ihnen sogar Sprachverbote erteilt werden. Dies zeigt, dass Linguizismus weit in der Gesellschaft verbreitet ist. Allein aus den geführten Interviews wird deutlich, dass die Befragten viele Diskriminierung erleben und meistens (im Falle von Melis) sogar Verständnis für diese Diskriminierung haben, indem sie sagen, dass es sich um eine ‚ungewollte‘ Diskriminierung handelt.

4.3 Reaktion auf Diskriminierung

Im Weiteren werden die Reaktionen der Befragten auf die erlebten Diskriminierungserfahrungen dargestellt.

4.3.1 Wut

Seren wird seit ihrer Kindheit aufgrund der unzureichenden Deutschkenntnisse ihrer Eltern, oftmals mit Linguizismus und institutioneller Diskriminierung konfrontiert (vgl. Seren 1, Z.51-67). In der Schule ärgern sich die Lehrer*innen über das Übersetzen auf der türkischen Sprache. Damals war Seren noch ein Kind und konnte deshalb nicht reagieren (vgl. 4.3.1).

„Zaten böyle gözlerinle, şeylerle, mimiklerle belli ettikleri yetmiyormuş gibi bir de her seferinde o zamanlar duyduğum en çok kelime işte biz Almanya'da yaşıyoruz. Kaç sene oldu siz geleli buraya ve niye daha Almanca öğrenmediniz, niye Almanca konuşmayı bilmiyorsunuz diye. Yani bu cümleyi çocukken o kadar çok duydum ki. Yani nefret ediyorum bu cümleden. Ne diyebilirdim ki o çocuk olarak ben mesela. Ne diyeyim yani o sıra anne babalara. Şimdi yani tamam benim de o sıra dediğim gibi anlayamıyordum. Çocuktum o zamanlar, Kızıyordum annem babama mesela. Ama şu anda anlıyorum, çok iyi anlıyorum şu anda. Çünkü çok farklı.“ (Seren 1, Z. 63-71)

Sie erklärt in ihrer Aussage, dass sie es gehasst hat den Satz „Wir leben hier in Deutschland, ihr lebt seit Jahren hier, wieso spricht ihr immer noch kein Deutsch?“ (ebd. eigene Übers.) Dieser Satz hat Seren sehr geprägt, deshalb verspürt sie einen großen Hass, wenn sie an diese Situation denkt. Gekoppelt wird dieses Unbeholfen Sein damit, dass sie zu dieser Zeit ein Kind war. Ihre Eltern konnten sich nicht selbst wehren, sie selbst konnte sich nicht wehren, da sie einfach noch ein Kind war. Aus dieser kindlichen Erfahrung heraus, verspürte sie auch eine Wut auf ihre eigenen Eltern. Sie interpretiert ihre Eltern als schuldig dafür, dass sie diese Diskriminierungserfahrung erleben mussten. Heute, weiß sie, dass ihre Eltern damals keine andere Möglichkeit hatten, weil sie eben als erste Generation beschäftigt mit dem Arbeiten waren, die Mittel die Sprache zu erlernen zu dieser Zeit nicht gereicht haben und deswegen auch es nicht besser machen konnten, sie zeigt Empathie und Verständnis (vgl. Seren 1, Z.74ff., Z.83ff., Seren 2, Z.1-7).

„Bu aşağı görmekten bir ikinci sınıf vatandaş görülmek den nefret. Yani artık bir nefret duyuyorsun.“ (Seren 2, Z. 55-56)

Im gleichen Kontext beschreibt sie, dass sie Hass und Wut verspürt, als Menschen zweiter Klasse deklariert zu werden (ebd., eig. Übers.).

4.3.2 Größe

Cengiz zeigt eine sich distanzierende Haltung gegenüber Diskriminierung. Er lässt diskriminierende Erfahrungen nicht allzu sehr an sich heran und distanziert sich emotional davon.

„Yani benim karşımda küçük gören benden daha küçüktü. Öyle değildi yani ondan korkacak, çekinecek bir durum yoktu.“ (Cengiz, Z. 62-64)

„Menschen, die mich unzureichend finden und denken, sie könnten mich ‚klein‘ machen, waren in meinen Augen kleiner. Es gab keinen Grund sich davor zu fürchten oder zurückhaltend zu sein.“ (ebd., eig. Übers.) Er ist sich seinem Wert bewusst und lässt sich nicht von anderen Menschen kleinkriegen.

„Eee, ondan sonra, hele o iki seneden sonra, Almanya'ya geldikten sonra, biraz da lisanı öğrendikten sonra. Hiç kimsenin altında kalmadım o konularda. (..) Ben daha güçlüydüm onlardan. Onların bildikleri birkaç şeyi kendi bildiklerim ile cürütebiliyordum. Öyle bir şey.“ (Cengiz, Z. 64-67)

Im Weiteren erzählt er, dass er, nachdem er die deutsche Sprache auch beherrschte, sich von niemanden mehr etwas sagen ließ. Er war nämlich stärker als die ‚Anderen‘¹. Er konnte mit seinem Wissen, das geringe Wissen der ‚Anderen‘ besiegen (ebd., eig. Übers).

Cengiz reagiert anders als Seren mit Größe auf Diskriminierungserfahrungen Dies kann daran liegen, da er mit 17-Jahren erst nach Deutschland gekommen ist. Er hatte zu diesem Zeitpunkt bereits eine gewisse Reife aufgrund seines Alters erreicht. Außerdem hat er bis zu diesem Zeitpunkt wahrscheinlich in der Türkei keine diskriminierenden Erfahrungen gemacht, da er selbst einheimisch war. Auch ist Cengiz auch viel älter als Seren und hat eine gewisse Reifung erreicht, in dem er sich seinen eigenen Wert bewusst ist und deshalb sich nicht von der Gesellschaft beeinflussen lässt. Letztlich hatte Cengiz auch einige positive Erfahrungen gemacht, wie bspw., dass er im Betrieb zum Vorarbeiter aufgestiegen ist, obwohl seine Deutschkenntnisse zu diesem Zeitpunkt nicht hervorragend waren. Er erhielt die Stelle, trotz zahlreichen Bewerbungen von ‚Deutschen‘ (vgl. Cengiz, Z.58ff.). Demnach kann es sein, dass Cengiz eben nicht traumatisiert von solchen Erfahrungen ist und deshalb der Blick auf die Erlebnisse anders sind. Es ist naheliegend, dass Cengiz aufgrund seines äußerlichen Erscheinungsbildes, seines Geschlechtes oder aufgrund des sozialen Umfelds nicht mit solch diskriminierendem Verhalten konfrontiert worden sein. Anders ist es bei Seren, denn bei ihr treten bereits aufgrund ihres Erscheinungsbildes einige mögliche Differenzlinien auf, die im Zusammenspiel evtl. eine größere Angriffsfläche bietet.

¹ Mit ‚Anderen‘ meint Cengiz, die Menschen in Deutschland, die ihn aufgrund seiner Herkunft oder ähnlichen Differenzkonstruktionen diskriminieren möchten.

4.3.3 „sich beweisen“

Eine weitere Art sich gegen Diskriminierung aufzulehnen ist, sich zu beweisen. Seren verspürt demnach den Druck sich beweisen zu müssen, wenn sie in der Öffentlichkeit ist und in diesem Kontext von Menschen, mit merkwürdigen Blicken angesehen wird (vgl. Seren 1, Z.148-154). Sie erzählt von einer erlebten Situation in der Bahn. Sie und ihre Freundinnen werden mit störenden, herablassenden Blicken angesehen und um sich dagegen zu wehren, spricht Seren laut in der deutschen Sprache, um zu zeigen, dass sie gebildet ist und auch die Sprache beherrscht. Sie sagt, dass dies meist dazu führt, dass die Personen sich von ihr abwenden und sie somit aus der Situation befreit wird. Sie ist der Meinung, dass das Bild des ‚Ausländers‘ sich ruckartig ändert, wenn die Menschen merken, dass man perfekt deutsch spricht. Seren verspürt den Drang klarzumachen, dass sie kein Mensch zweiter Klasse ist, dies versucht sie den Menschen zu zeigen, indem sie in der deutschen Sprache spricht.

„Dediğim gibi bir ikinci sınıf olmadığımızı, bir vatandaş olmadığımızı, bunu göstermek amacıyla böyle yani saçma sapan konuşmalar bile yapıyorduk yani.“ (Seren 2, Z. 67ff.)

Sie ist sich im gleichen Moment aber auch bewusst, dass die Gespräche, die sie auf Deutsch führt mit der Intention sich zu beweisen, nicht authentisch sind und deswegen auch eigentlich völliger Nonsens sind (ebd., eig. Übers.).

Seren beschreibt Situationen, in der vermeintlich Zugehörigkeiten und Nicht-Zugehörigkeiten aufgrund ihres Erscheinungsbildes zugeschrieben werden. Sprache ist ein Mittel über den Zugehörigkeiten zu einer Gruppe definiert und zugewiesen werden. Serens Versuch durch das Sprechen der deutschen Sprache kann somit als „Ich gehöre dazu“, gedeutet werden. Sie versucht sich mit den Mitteln, die ihr in diesem Moment zustehen, zu einer Zugehörigkeit zu positionieren.

4.3.4 Verständnislosigkeit

Insbesondere können die Befragten nicht verstehen, warum trotz der langen Migrations- und Einwanderungskultur, Diskriminierungen fortwährend in der Gesellschaft vorhanden sind. So äußern sich Melis und Seren zu Diskriminierungen wie folgt:

„Aber im schulischen Kontext fällt mir da ein, wir haben eine einzige (...) Person gehabt auf der Schule damals im Abitur, die ein Kopftuch getragen hat und wir haben dann einen neuen Schüler in die Schule bekommen, also in die Klasse bekommen und er war halt ein Deutscher, wie es im Buche steht. Also so als ob er halt noch nie mit irgendwelchen ausländischen oder multikulturellen oder mehrsprachigen Menschen in Begegnung gewesen ist. Und er meinte dann halt einmal zu mir So. Also obwohl ich ja

auch türkisch bin. Wir haben uns aber ziemlich gut verstanden und er meinte zu mir, "So krass von ihr hätte ich jetzt nicht erwartet, dass sie so gut Deutsch kann." Ich so, " Warum?" „Also keine Ahnung. Also hätte ich jetzt (...) vom Aussehen (...) nicht gedacht.“ „Ich So Hä? Was ist das denn für eine Aussage? Die ist doch auf dem Gymnasium, Die macht doch gerade Abitur. So was ist das für eine Aussage?“ Und die hat ein Deutsch Leistungskurs gehabt und der hat „Ja, keine Ahnung.“ Ich so krass. Und dann hat er auch mal von sich erzählt, dass er mal, also er als Deutscher hat erzählt, dass er mal in der Bahn saß und dann mit einer Frau. Ich glaube sie hat ein Burka angehabt, gesprochen hat und die auch fließend Deutsch gesprochen hat. Und er meinte "Ich bin so schockiert, wenn Menschen mit Kopftuch fließend Deutsch sprechen". (...) die leben doch in Deutschland. Das war vor 15 Jahren, glaube ich. Das, was ich jetzt erzähle, ich weiß es nicht. Aber dass die Menschen damals, ich weiß es nicht, ob es immer noch so ist. Auf jeden Fall verwundert sind, wenn Menschen anfangen, fließend Deutsch zu sprechen, die nicht deutsch aussehen und. Ja, das ist immer so ein 'Wow Effekt' für die. Für mich ist das Selbstverständlichkeit, weil wie ich ja anfangs gesagt habe, ist das für mich und für viele andere auch die Muttersprache.“ (Melis, Z. 440-460)

Hier schildert Melis deutlich, dass die äußere Erscheinungsform der Frauen als Differenzmarkierungen fungiert und im Zusammenspiel mit den Vorurteilen, dass sie kein deutsch sprechen könnten, dazu führte, dass sie diskriminiert werden. In ihrer Aussage sind viele rassistische und insbesondere linguizistische Aussagen vorhanden, die der Junge aus ihrer Klasse geäußert hat. Hier erkennt man auch das Phänomen, das aufgrund von mehreren Differenzlinien ein Konstrukt des ‚Wir‘ und des ‚Anderen‘ erzeugt wird, wobei es sich bei der Frau, die ein Burka trägt aus der Bahn und bei dem Mädchen mit Kopftuch aus der Klasse, ganz klar um das minderwertig konstruierte ‚Andere‘ handelt. Für Angehörige wie bspw. Melis ist dies nicht zu verstehen, denn für sie ist es normal, dass man gut deutsch spricht, als Person, die hier geboren und aufgewachsen ist. Für andere, wie bspw. der Schüler aus ihrer Klasse ist dies eben nicht normal. Ihre Äußerung, dass dies ein Akt vor 15-20 Jahren war, ähnelt der Zuschreibung einer ‚nicht-bewussten‘ Diskriminierungsform. Vielleicht hat Melis dies auch so gedeutet und ist der Meinung, dass der Akteur nun mal nicht die Absicht hatte, zu diskriminieren, es aber tat (vgl. Dirim/Mecheril, 2018, S.47).

Auch Seren drückt ihr Entsetzen über die diskriminierende und linguizistische Haltung der Gesellschaft aus, sie sagt, sie kann nicht verstehen, wieso nach so vielen Jahren diese Haltung fortwährend vorhanden ist. Sie beschreibt den Wandel der Generationen der Gastarbeiter*innen, denn diese wurden mittlerweile Geschäftsführer und ‚Deutsche‘ werden bei ihnen eingestellt. Dennoch wird immer noch darüber spekuliert, ob jemand deutsch sprechen kann, wenn diese*r nicht als Deutsche*r gelesen wird (vgl. Seren 1, Z.157-165).

4.3.5 Ohnmächtigkeit

In einigen Situationen, können jedoch die Beteiligten nichts gegen die Diskriminierung tun. Sie fühlen sich ohnmächtig und reagieren nicht aktiv auf die Diskriminierung. Solch eine Erfahrung machen Seren und Melis. So beschreibt Melis, dass sie sich in einer Situation nicht gegen ein Sprachverbot auflehnen konnte. Sie war verwundert und konnte nicht verstehen, was für eine Aktion aus der Akteurin ausgegangen ist, konnte aber kein Wort dazu sagen und sich verteidigen.

„Aber verteidigen konnte ich mich in dem Moment nicht, weil ich mir so dachte Was labert die und wieso? Ja, okay, hast recht. Ja, Ja, okay.“ (Melis, Z. 327-328)

Seren begründet die Unfähigkeit zu handeln damit, dass sie noch ein Kind war, während von ihren Lehrer*innen linguizistische Äußerungen hinsichtlich der Sprachfähigkeiten ihrer Eltern ausgingen (vgl. Seren 1, Z.66f.)

Aus den Aussagen wird ersichtlich, dass es den Betroffenen Personen nicht immer möglich ist auf Rassismus und Diskriminierung zu reagieren. Dies kann vielfältige Gründe haben, die im Diskussionsteil der Arbeit näher betrachtet werden.

4.3.6 Gesellschaft

Melis beschreibt, dass sie sich durch die Rückenstärkung eines Mitarbeiters darin bestätigt gefühlt hat, nicht empfindlich und zu sensibel auf eine Diskriminierung reagiert zu haben. Durch diese Bestätigung wurde ihr klar, dass sie sich nicht geirrt hat und es sich wirklich um eine Diskriminierung handelte. Diese Diskriminierung fand statt während Melis mit ihrer Freundin sich in ihrer Pause auf Türkisch unterhielt. So wurde durch eine Mitarbeiterin ein Sprachverbot erteilt. Das Sprechen der türkischen Sprache, während der Pausen, wurde von der Mitarbeiterin als „unhöflich“ betitelt und somit auch als etwas unpassendes deklariert. Dies ist eine deutliche linguizistische Argumentationsweise und wurde auch von den anderen Beteiligten als solche empfunden:

„Und der hat mich auch darin bestärkt, dass ich das nicht falsch empfunden habe und dass er als deutsche Person, die aber nie im Leben als deutsch gelesen wird, sondern ich sag es mal jetzt so wie ein Kanake aussieht, dass ich so eine Person dann komplett eingesetzt hat, zwar nicht mit ihr zusammen, aber, dass er uns halt den Rücken gestärkt hat, so ein bisschen. Da war ich so ja okay. Es war wirklich diskriminierend und ich habe es rausgehört Und es hat mich gestört.“ (Melis, Pos. 333-338)

4.4 Reflexion der Ergebnisse

Die Ergebnisse der Befragten weisen sehr viele Gemeinsamkeiten auf, trotz der Zugehörigkeit zu verschiedenen Generationen. Demnach ist eindeutig die Annahme festzustellen, dass Mehrsprachigkeit eine Ressource ist und den Zugang zu Ressourcen ermöglicht. Außerdem für alle Beteiligten notwendig, um seinen Alltag in der Gesellschaft zu gestalten.

Bei der Betrachtung der einzelnen Sprachen, unterscheidet sich die dritte Generation, indem Melis beschreibt, dass Deutsch für sie Teil ihrer Identität ist und dass sie sich mit den Werten und der deutschen Kultur identifiziert. Diese Äußerung macht sie im Zusammenhang mit der Nutzung der Sprache, was eben widerspiegelt, dass Sprache ein Mittel ist Ideologien, Werte und Kultur zu transportieren. Während Melis die deutsche Sprache als ihre Muttersprache betitelt, handelt sich der Bezug der zweiten Generation zur deutschen Sprache lediglich um die damit verbundene gesellschaftliche Teilhabe. Deutsch ist die lebensweltliche Sprache, die notwendig für ein Leben in Deutschland ist. Die türkische Sprache wird von allen Befragten eng mit Emotionen, kultureller Identität, die Art und Weise zu denken und als Muttersprache verknüpft. Die Bewertung ist einheitlich.

Reflektiert man inwieweit Sprachhierarchien sichtbar werden, so ist deutlich festzustellen, dass die Befragten diese eindeutig sehen und in Form von linguistischen Äußerungen als solche erleben. Dies zeigt sich insbesondere in den Äußerungen von Seren und Melis, die eindeutig Sprachverbote und Sprachgebote, damit verbunden auch Sprachhierarchien als solche identifizieren können. In ihren alltäglichen Handlungen stoßen sie immer wieder auf solche Machtverhältnisse, die mittels der Sprache erfolgen. Die Ergebnisse dieser Forschung sind ein eindeutiges Indiz, dass rassistische Handlungen in Form von Sprache in der Gesellschaft praktiziert werden und für die Betroffenen durchaus sichtbar werden.

5 Diskussion

Der Diskussionsteil der Arbeit befasst sich mit der kritischen Auseinandersetzung mit der angewandten Methodik und den Forschungsergebnissen. Die kritische Auseinandersetzung ist tendenziell nötig, um die Qualität der Arbeit zu sichern (vgl. Döring et al., 2016, S.132f.) Die Qualitätssicherung beinhaltet die Orientierung an dem aktuellen Forschungsstand und soll vor Überbewertung in der Öffentlichkeit der dargestellten Ergebnisse schützen (ebd.). Demnach soll an diesem Punkt angemerkt werden, dass die dargestellten Inhalte, besonders die

empirischen Ergebnisse, nicht repräsentativ für die verschiedenen Generationen der Gastarbeit*innen geltend sind, außerdem ist die Abhandlung der Thematik keine bindende Aussage, die Theorie soll in Rahmen dieser Arbeit nicht zwingend erweitert werden, sondern einen Einblick in die verschiedenen Lebenswelten der Betroffenen Personen aus den Gastarbeiterfamilien ermöglichen. Fortwährend auf diesen Erkenntnissen soll eine Sensibilisierung der linguizismuskritischen Auseinandersetzung in Alltagskonflikten erfolgen.

5.1 Diskussion der Methodik

Zunächst wird die durchgeführte Forschung hinsichtlich der Forschungs- und Wissenschaftsethik unter Betracht gezogen. Die Einhaltung der Forschungsethik bietet einen Schutz für die menschliche Würde der teilnehmenden Personen und beinhaltet den ethischen Umgang mit den Untersuchungspersonen (vgl. Döring et al., 2016, S.122ff.). Besonders wichtig ist es, die Hauptprinzipien, die nach Sales und Folkmann (2000) definiert wurden, einzuhalten (ebd. zit. n. Döring et al., 2016, S.123). Die Prinzipien lauten Freiwilligkeit und Einwilligung, Schutz vor Beeinträchtigung und Schädigung, Anonymisierung und Vertraulichkeit der Daten (ebd.). Vor den Interviews wurde die Einwilligung mündlich eingeholt, besonders wurde darauf geachtet, dass die Befragten während der Aufnahme die Einwilligung und ihre freiwillige Teilnahme am Gespräch bestätigen.¹ Das Thema der Forschung beschränkt sich auf die alltäglichen und üblichen Befindlichkeit der Personen und fragt nach den persönlichen Bewertungen der Mehrsprachigkeit (ebd., S.127ff.). Demnach wäre es kein Thema was ethisch nicht zumutbar wäre, jedoch muss man dennoch sensibilisieren und kritisch hinterfragen, ob sich eventuell die Befragten durch die Frage nach Diskriminierungen und Rassismus sich getriggert fühlen. Im Allgemeinen wurden keine zu emotionalen Äußerungen getätigt, die auf eine Schädigung der Betroffenen auslösen könnten, deshalb kann man auch dieses Prinzip als erfüllt deuten. Da die Transkripte der jeweiligen Gespräche anonymisiert wurden, wurde auch das letzte Prinzip eingehalten und man kann von der Arbeit sagen, dass diese der Forschungsethik gerecht wird. Die Wissenschaftsethik umfasst alle ethnischen Regeln guter wissenschaftlicher Praxis, die Anwendung der wissenschaftlichen Methodik, das selbstkritische Auseinandersetzen mit den wissenschaftlichen Ergebnissen, das Sichern der Primärdaten, das Belegen der zitierten Autor*innen (ebd., S.132f.).

¹ Die Einwilligung und Freiwilligkeit sind im Transkript einsehbar.

Die angewendete Methodik zeigt Schwächen bzgl. der Stichproben, die ins Sampling aufgenommen wurden. Der erste Ansatz, der für die Forschung verfolgt wurde, sollte den Wandel der verschiedenen Generationen (Gastarbeit) beschreiben. Dieser sollte anhand von Proband*innen aus allen drei Generationen erforscht werden. Jedoch stoß dies auf das Hindernis, dass die erste Generation zu dem Zeitpunkt der Einreise nicht mehrsprachig war und es bis heute eventuell nicht sind. Demnach würde der Kontext sich ändern, man würde auf Schwierigkeiten stoßen, Ergebnisse zu formulieren, denn strenggenommen würde es sich bei der ‚Mehrsprachigkeit‘ nicht um die Betrachtung der migrantischen Mehrsprachigkeit handeln, sondern der Fokus würde eher auf Deutsch als Zweitsprache liegen. Die erste Generation wäre in diesem Fall vielmehr einzustufen als Personen, die Deutsch als Zweitsprache erlernten und man hätte zur Analyse eher die Benachteiligungen in diesem Kontext erforscht. In das Sampling sollte eine Dozentin aufgenommen werden, die insbesondere aufgrund ihrer migrantischen Mehrsprachigkeit Diskriminierungserlebnisse erfuhr. Jedoch wurde dieses Interview kurzfristig abgesagt.

Schlussfolgernd kann gesagt werden, dass die Auswahl der Stichproben, insbesondere bei der Methodik der narrativen Interviews ein Überraschungseffekt beinhaltet, der nicht vorhersehbar ist, ob die Personen, die in das Sampling aufgenommen wurden, auch ausführliche Informationen bzgl. ihrer Biografien mitteilen. Man könnte immer auf Hemmungen oder auf eine Haltung stoßen, die sich verschließt Erfahrungen und Erlebtes mitzuteilen. Infolgedessen kann auch angemerkt werden, dass man bei narrativen Interviews als jemand der interviewt, die Befragten dazu ‚zwingt‘ weiter zu erzählen, indem man bspw. Nachfragen stellt und Ereignisse vertieft (vgl. Brüsemeister, 2008, S.108ff.). Soweit es möglich schien, wurde dies auch insbesondere bei Seren gemacht, bei Melis war dies nicht nötig, da sie eine hohe Erzählbereitschaft zeigte. Cengiz nahm jedoch eine Haltung ein, die bereits vor dem Interview als leicht abweisend empfunden wurde. Somit äußerte er sich bzgl. der Dauer des Interviews, dass er alles, was er zu diesem Thema sagen möchte, innerhalb von 15 Minuten ansprechen würde. Diese Haltung führte teilweise dazu, dass er, insbesondere wenn es um Diskriminierungserlebnisse ging, leicht sich hemmte, negative Erfahrungen anzusprechen. Auch wenn er selbst dies damit begründet, seinen eigenen Wert zu kennen und sich somit nicht von Menschen runterziehen lässt, die ihren Kummer abwerfen möchten. Cengiz Haltung war mitunter ein Grund, weshalb es schwierig war, nachzuhaken, wenn man der Meinung war es wäre nötig.

5.2 Diskussion der Forschungsergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse aus Kapitel 4 zur Diskussion gestellt. Dabei werden die einzelnen Themenkomplexe aufgefasst und in Zusammenhang zum theoretischen Kontext gestellt, der in den ersten Kapiteln der Arbeit dargestellt wurde.

5.2.1 Wert der Mehrsprachigkeit

Die Ergebnisse zur Bewertung der Mehrsprachigkeit sind eindeutig. Seren, Cengiz und Melis bewerten die Mehrsprachigkeit als eine Ressource, die für Cengiz mit dem Symbol der Freiheit verbunden wird (Cengiz, Z.41ff.). Melis beschreibt die Mehrsprachigkeit als eine Bereicherung (Melis, Z.530). Seren beschreibt Mehrsprachigkeit in einer Metapher, die den Sinn – Eine Sprache, ein Mensch beinhaltet (Seren 1, Z.97). Die Betrachtung der Mehrsprachigkeit als eine Ressource, bedeutet jedoch nicht, dass diese auch als solche eingesetzt werden kann. Die beherrschten Sprachen sind nämlich Sprachen, die als migrationsbedingte deklariert werden, welche stark mit einer Defizitkonstruktion verbunden sind (vgl. Gouma, 2017, S.65 & Kap. 2.1.3). Die migrantische Mehrsprachigkeit wird oftmals als problematisch für kindliche Sprachentwicklung dargestellt (ebd.). Ob eine Person einen Mehrwert aus seiner Mehrsprachigkeit erzielen kann, ist stark von globalen Markt abhängig, demnach sind Sprachhierarchien vorzufinden, die von Thomauske (2017) tabellarisch aufgezeigt werden (ebd., S.91 u. Kap. 2.3.2.2). Die migrantischen Sprachen werden erst an vierter Stelle aufgelistet und werden von den Kolonialsprachen, Nationalsprachen und Regionalsprachen dominiert (ebd.). Der globale Mehrwert einer Sprache kann durch die Beschreibung des ‚sprachlichen Markts‘ nach Bourdieu begründet werden. Bourdieu beschreibt die Hierarchisierung der Sprachen, die auf einem sprachlichen Markt in Form eines Kampfes ‚aller gegen Alle‘ stattfindet. Auf diesem sprachlichen Markt werden legitime und illegitime Sprachen durch Herrschende ausgehandelt (vgl. Kap. 2.3.1). Diesen Sprachen werden entweder ein Mehrwert zu- oder abgesprochen. Durch die Vereinheitlichung der Nation, mit dem Verständnis, das eine Nation nur eine Sprache spricht, wurde die sprachliche Hierarchisierung stärker durchgehandelt (ebd.). Dem gleichen Verständnis unterliegt auch die aktuelle gesellschaftliche Struktur, die stark von den kolonialistischen Zügen und dem Verständnis der Nationen unterliegen. Dies wird insbesondere daraus ersichtlich, dass trotz des hohen Anteils an migrationsgesellschaftlicher Mehrsprachigkeit das deutsche Bildungssystem und auch die öffentlichen Institutionen der Monolingualität unterliegen (vgl. Gogolin, 1994/2008, S.30f.).

Interessanter sind jedoch die Bewertungen der einzelnen Sprachen, die stark durch das Konzept Sprache und Macht zum Ausdruck kommen. Hinter diesem Hintergrund wird zuerst die deutsche Sprache und ihr Wert betrachtet, gefolgt von der türkischen Sprache.

5.2.2 Wert der deutschen Sprache

Mehrsprachig zu sein, viel mehr sogar, die Sprachen der Mehrheitsgesellschaft zu sprechen, ist für Seren und Cengiz sehr wichtig. Es wird gleichgesetzt mit Integration, es ist für sie nötig, dass man, um in einem Land leben zu können, auch die Sprache des Landes beherrschen muss.

„Dünyanın hangi ülkesine gidersen git, o ülkede uyumlu yaşayabilmek için o ülkenin lisanını bilmen lazım. Şart.“ (Cengiz, Z. 68-70)

„Egal in welches Land du reist, um in diesem Land im Einklang (oder angepasst) leben zu können, musst du die Sprache dieses Landes kennen. Ein ‚Muss‘.“ (ebd., eigene Übersetzung)
Die Lebensweltliche Sprache, also die Sprache, die in der umgebenen Mehrheitsgesellschaft gesprochen wird, sollte dementsprechend beherrscht werden, da man sonst nicht vollständig ‚angepasst‘¹ ist.

„Burada yaşıyorsak bizler Almanca’yı da öğrenmek zorundayız diye düşünüyorum.“² (Seren 1, Z.82f.)

Seren und Cengiz sind beide Personen der 2. Generation Gastarbeit. Obwohl Seren mit der deutschen Sprache aufgewachsen ist, hat sie genauso wie Cengiz die Meinung, dass es nötig ist, die Sprache des Landes zu können, in dem man lebt. Dies könnte daran liegen, dass sowohl Serens als auch Cengiz’ Eltern die deutsche Sprache nicht beherrschten. Somit waren beide für ihre Eltern als Dolmetscher da, sie unterstützten ihre Eltern bei ihren Arztbesuchen oder anderen Sachen, die sie aufgrund der unzureichenden Deutschkenntnisse, nicht eigenständig ausführen konnten (vgl. Seren1, Z.45-51 & 76-80; Cengiz, Z. 32-40 & 43-49). Seren und Cengiz berichten von den Schwierigkeiten als Betroffene bzw. Angehörige. Cengiz hat dies sogar selbst erfahren, da er nicht die deutsche Sprache beherrschte, deshalb hat er zeitnah nach Wegen gesucht, dies zu ändern und bildete sich weiter, indem er mehrere Deutschkurse abschließt und eine Schule zur Berufsvorbereitung besucht (vgl. Cengiz, Z. 27-40).

Betrachtet man hinter diesen biografischen Erfahrungen nun die Sprachkenntnisse der ersten Generation, sind keine oder wenige Deutschkenntnisse festzustellen. Seren erklärt dies daran,

¹ „angepasst“ wurde in Anführungszeichen gesetzt, da es die Aussage von Cengiz ist.

² Deutsche Übers.: „Wenn wir in Deutschland leben, so müssen wir auch die deutsche Sprache sprechen/lernen.“ (eig. Übers.)

dass die erste Generation, nur zum Arbeiten nach Deutschland eingereist ist. Sie erklärt, dass damals keine sprachlichen Voraussetzungen gestellt wurden, um in Deutschland arbeiten zu können, ferner, war dies auch nicht das Interesse der deutschen Bundesrepublik¹, da die Priorität auf den Erhalt von Arbeitskräften lag (vgl. Seren 1, Z. 38-43). Diese Erkenntnis von Seren wird auch von Hill (1984) bestätigt, demnach ist die kognitive Fähigkeit ‚Sprache‘, der Statusdimension ‚Beruf‘ untergeordnet (vgl. Hill, 1984, S. 181). Durch die fehlende Unterstützung hinsichtlich des Spracherwerbs, mussten sich die Gastarbeiter*innen selbst helfen zu wissen, so tauschten sie sich untereinander über ihre Rechte aus und informierten sich, sie lernten den Alltag mit den zustehenden Mitteln zu bewältigen (vgl. Rotter, 2023, S.171ff.). Sie waren außerdem „Pionier*innen ihrer Lebens- und Familienwelten als auch der hiesigen postmigrantischen Gesellschaft“, sie gründeten Gewerkschaften oder auch Vereine und unterstützen sich gegenseitig in Alltagskonflikten (ebd.).

In Zahlen ausgedrückt, war der Anteil der Personen, die kaum oder keine Deutschkenntnisse hatten in den 70-er Jahren sehr hoch. 32,2% der ausländischen Frauen und 19,5% der ausländischen Männer, hatten kaum oder keine Deutschkenntnisse (vgl. E. Esser, 1982, S. 198). Die türkischen Beschäftigten waren zu diesem Zeitpunkt die jüngsten Einwanderer im Kontext der Arbeitsmigration, deshalb waren bei diesem Teil der Bevölkerung kaum Deutschkenntnisse vorhanden (vgl. Kremer/Spangenberg, 1980, S.41). Erst in den 90-er Jahren waren sehr gute Deutschkenntnisse in der türkischen Gesellschaft ermittelt worden, so konnten 17% der türkischen Bevölkerung sehr gut deutsch sprechen (vgl. Treibel, 2008, S.144).

Doch wieso wurde der ersten Generation nicht die Möglichkeit geboten, die Sprache zu erlernen? Grund dafür könnten kolonialistische Verständnisse unterliegen, die durch Sprache die Kontrolle über die Kolonisierten verfügten. Im Kolonialismus wurden ähnlich wie es mit der Arbeitsmigration in Deutschland war, die Kolonisierten als ‚billige‘ Arbeitskräfte behandelt, die ihre Arbeit verrichten sollten, im gleichen Moment aber wie Sklaven behandelt wurden (vgl. 2.2.1). Auch die erste Generation sollte für eine kurze Zeit ihre Arbeitstätigkeit verrichten, später aber, wieder in ihre Herkunftsländer zurückkehren (vgl. Treibel, 2008, S.134ff.) Die Wohnsituationen der ersten Generation waren prekär, so wohnten sie in

¹ Seren nennt im orig. Text ‚die Deutschen‘, gemeint ist aber ‚Deutschland‘ und die damaligen Auflagen zur Einreise, sie sagt, dass die ‚Deutschen‘ nicht daran interessiert waren, die erste Generation zu Deutsch-Kursen zu verpflichten/schicken, da nämlich die Priorität darauf lag, dass die erste Generation hauptsächlich arbeitet (vgl. Seren 1, Z.38-43 sinngemäß übers. von Verfasserin).

Zimmern zusammen mit 8 weiteren Gastarbeiter*innen (ebd.). Sie lehnten sich nicht gegen diese diskriminierenden Verhältnisse und Strukturen auf, was eben auch aufgrund der unzureichenden Sprachkenntnisse nicht möglich war. Dies ist auch der Punkt, der sich mit den Gedanken der ehemaligen Kolonialherrschaften identifizieren lässt. Die ehemaligen Kolonialherren bildeten bei Bedarf die Kolonisierten an Schulen aus, damit sie die ausreichenden Kenntnisse für das Verrichten der Arbeiten erhielten (vgl. 2.2.1.). Teil ihrer Sprachenpolitik wurde zum einen das Unterrichten der Inhalte auf der Muttersprache der Kolonisierten, da man eben fürchtete, die Kolonisierten könnten sich gegen ihre Herren stellen und sich wehren (ebd.). Dies wäre nämlich möglich gewesen, wenn systematisch alle Kolonisierten Bevölkerungen der jeweiligen Kolonialsprache mächtig wären, denn die Kolonisierten verrichteten auch Arbeitstätigkeiten wie das Dolmetschen zwischen den Arbeitskräften und den Herrschenden und eben auch das Übersetzen von politischen Diskursen (ebd.). Die Kolonisierten, die der jeweiligen Kolonialsprache mächtig waren, hätten demnach die Möglichkeit gehabt eine Erhebung gegen die Kolonialherren anzuzetteln (ebd.).

Während Seren und Cengiz die deutsche Sprache als die lebensweltliche Sprache beschreiben, die eben nötig ist, um einen Zugang zu den Ressourcen zu erhalten und auch an der Gesellschaft teilnehmen zu können, drückt sich der Wert der deutschen Sprache für Melis viel tiefgründiger aus. Unter diesem Vorwand muss man sich vor Augen halten, dass es sich bei Seren und Cengiz um die zweite Generation und bei Melis es sich um die dritte Generation handelt.

Melis beschreibt die deutsche Sprache als ihre Muttersprache, sie entscheidet sich nicht für eine einzige Sprache, sondern sowohl für die deutsche als auch für die türkische Sprache (vgl. Melis, Z.242-255 u. Z.276f.). Betrachtet man nun Sprachideologien, insbesondere die Muttersprachenideologie, die sich in der Nationalerziehung der deutschen Nation etablierte, so wäre die Muttersprache von Melis Türkisch (vgl. 2.3.2.1). Die Muttersprache funktionierte als Metapher und etablierte sich als die angeborene Sprache, die nur durch die Geburt in eine Nation vererbt werden könne (ebd.). Somit wären alle einsprachig und die Zugehörigkeit zu einer Nation könnte nur vererbt werden. Dies sind Anfänge der Definition von Zugehörigkeiten durch die Sprache und der damit verbundenen linguistischen, ferner, rassistischen Handlungen. Melis beschreibt aber, dass sie sich mit beiden Sprachen identifiziert und beide Normen, Werte und Kulturen in sich trägt. Stellt man auch hier den Bezug zum Kolonialismus

her, werden die Werte, Normen und die Kultur, die Melis hier beschreibt, durch die Sprache transportiert (ebd.). In diesem Kontext bedeutet dies, dass Melis unter dem Einfluss von beiden Sprachen sowohl Werte, Normen und Kultur von der deutschen als auch von der türkischen Sprache sich aneignete. Widersprüchlich zu ihrer Aussage, dass sie sich sowohl als deutsche, als auch als Türkin identifiziert ist ihre Aussage, dass sie darauf aufpasst in der Öffentlichkeit nur deutsch zu sprechen. Demnach etabliert sich für Melis die deutsche Sprache als eine Art ‚Öffentlichkeitssprache‘, die man in der Mehrheitsgesellschaft im Alltag eben nutzt oder auch nutzen sollte. Grund dafür könnte sein, dass sie nicht durch das Nutzen der türkischen Sprache als ‚Anders‘ betitelt werden möchte, dazu folgen in den folgenden Ergebnissen zu Diskriminierungserfahrungen nähere Denkanstöße.

„Allerdings muss ich dir sagen, dass ich in der Öffentlichkeit darauf aufpasse, Deutsch zu sprechen.“ (Melis, Z. 503f.)

Das Sprechen der deutschen Sprache in der Öffentlichkeit könnte eine Markierung als ‚Migrationsandere‘ verhindern. Dies könnte ein Schutzmechanismus sein, den Melis entwickelt hat. Denn die fortwährende Marginalisierung und Markierung der ‚Migrationsanderen‘ kann dafür sorgen, dass die Konstruktion von Zugehörigkeiten und Nicht-Zugehörigkeiten mittels der Sprache vorhanden bleibt (vgl. Thomauske, 2017, S.59). Da sie außerdem als Trägerin eines Kopftuches bereits deutlich als ‚Muslimin‘ gelesen wird, können mehrere Differenzlinien dazu führen, dass eine Diskriminierung eher stattfindet. Auch in Bezug zu Bourdieu handelt es sich bei der deutschen Sprache, um eine legitime Sprache, die Sprache der Nation (vgl. 2.3.1 und 2.3.2). Es findet also eine deutliche Hierarchisierung der Sprachen statt, die sogar mit Zugängen zu Ressourcen und auch mit Zugehörigkeiten oder Nicht-Zugehörigkeiten verbunden werden (ebd.).

Betrachtet man nun die folgende Aussage von Melis:

„Aber im Alltag drücke ich mich sehr, sehr, sehr, sehr gerne auf Deutsch aus, in der Familie eher auf Türkisch.“ (Melis, Z. 533f.)

So könnte man schlussfolgern, dass Melis die deutsche Sprache als legitime Sprache für ihren Alltag deutet, dies muss auch nicht bewusst sein, sondern kann auch durch die gesellschaftlichen Strukturen zur Stande kommen. Im Hintergrund. Jedoch zeigen ihre Aussagen, dass sie einen Zwang verspürt sich in der Öffentlichkeit auf Deutsch auszudrücken.

In der gleichen Aussage beschreibt sie Türkisch als ihre Familiensprache (ebd.). Somit könnte man interpretieren, dass Melis im Alltag sich der legitimen Sprache nach Bourdieu richtet und sich dem ‚sprachlichen Markt‘ anpasst, jedoch die illegitime Sprache, das Türkische, in ihrer privaten Umgebung auslebt, um einer Marginalisierung als ‚Anders‘ entgegenzuwirken (s. Kap. 2.2.1).

5.2.3 Wert der türkischen Sprache

Seren, Cengiz und Melis bezeichnen die türkische Sprache als ihre Muttersprache. Der Wert der türkischen Sprache beläuft sich auf das Verbunden Sein der Sprache mit Kultur, Normen, Werten, Traditionen und Emotionen. Aus dem gleichen Kontext, wie in 5.1.2. beschrieben, werden mittels der Sprache Ideologien, eben diese Werte, Traditionen, Normen und Kulturen transportiert.

Im Zusammenhang mit der türkischen Sprache kommt jedoch ein spezifisches Merkmal zur Ansprache. Der Ausdruck von Emotionen und der Religion, als etwas Spirituelles, was von Melis und Cengiz als solches beschrieben werden (vgl. Melis, Z.549-551 u. Cengiz, Z.100-111). Somit könnte man interpretieren, dass die türkische Kultur, da eben Sprache ein Transport der kulturellen Werte darstellt, als wärmer empfunden wird im Vergleich zur deutschen Kultur. Daraus könnte ebenso geschlussfolgert werden, dass man sich eher zu der türkischen Kultur zugehörig fühlt als zu der deutschen. Im Fall von Cengiz ist dies kenntlich der Fall. Für Melis würde dies jedoch ein Widerspruch darstellen, da sie sich zu beiden Kulturen zugehörig fühlt (ebd.).

Wendet man auf die einzelnen Generationen das Assimilationsmodell von H. Esser an so kann man folgendes feststellen (vgl. Esser, H., 1980, S.221 zit. n. Treibel, 2008, S.139):

Erste Generation: Die Ziele der ersten Generation berufen sich auf ihre Herkunftsländer, sie identifizierten sich über ihr Heimatland und pflegten ihre familiären Verpflichtungen gegenüber ihrer Familienangehörige. Das primäre Ziel der ersten Generation war demnach eher ökonomisch bedingt und sie verfolgten nicht den Wunsch eine Existenz im Aufnahmeland aufzubauen, sie mieden auch den Kontakt zu ‚Deutschen‘ außerhalb ihrer Arbeitstätigkeiten (vgl. Treibel, 2008, S.151ff.). Folglich dieser Merkmale kann hier von einer partiellen Assimilation nach Kurz (1965) gesprochen werden (vgl. Kurz, 1965 zit. n. ebd., S.131ff.)

Die zweite und dritte Generation ist von kognitiver Assimilation, durch den Erwerb der Kulturtechniken des Aufnahmelandes und das Erlernen der Sprache, betroffen (ebd. S.143f.).

Die strukturelle Assimilation beschreibt die Eingliederung der Migrant*innen in das Statussystem des Aufnahmelandes, was sich durch die Dimensionen, Beruf, rechtliche Situation und Wohnsituation beschreiben lässt. Demnach ist dies immer individuell und kann ein Hindernis für alle Generationen darstellen, wenn die Arbeitslosenquote bspw. zu hoch ist, da in diesem Falle, die strukturelle Assimilation über die Erwerbstätigkeit nicht möglich wäre (ebd., S.151ff.) Von identikativer Assimilation spricht man, wenn ein Identitätswandel erreicht wird, dann spricht man auch von einer vollständigen Assimilation (vgl. 139ff.) Die ersten beiden Generationen sind keineswegs davon betroffen, man könnte jedoch die dritte Generation hinsichtlich dieser Assimilation genauer untersuchen. Bezieht man diese Art der Assimilation auf Melis, könnte man einen Identitätswandel erkennen. Während sich die ersten Generationen mit der türkischen Herkunft identifizieren, beschreibt Melis, dass sie sowohl „Ein Vollblut Türke“ als auch „genauso krass eine Deutsche“ ist (Melis, Z. 242-255). Demnach könnte auf Basis dieser Aussage geschlussfolgert werden, dass eine identifikative Assimilation (im Ansatz) vorhanden ist oder startet.

5.3 Diskriminierungserfahrungen

„Diskriminieren meint mehr als das Unterscheiden von Objekten. Als soziale Diskriminierung werden Praktiken der Herabsetzung, Benachteiligung und Ausgrenzung bezeichnet, die gegen Angehörige bestimmter Gruppen bzw. Gruppen gerichtet sind. Dadurch werden Vorurteile und Privilegien dominanter Gruppen und ihrer Mitglieder beim Zugang zu gesellschaftlichen Positionen und Möglichkeiten in der Gestaltung von Lebensbedingungen geschaffen, erhalten oder verstärkt.“ (Gomolla, 2016, S.73) Diskriminierungsverhältnisse lassen sich in a) symbolische/materielle, b) bewusste/nicht-bewusste, c) direkte/indirekte und d) strukturelle, institutionelle und interaktive Diskriminierung unterteilen (Dirim/Mecheril, 2018, S.47).

Die Diskriminierungserfahrungen, die von den einzelnen Befragten gemacht wurden, waren sehr unterschiedlich. Cengiz spricht kaum von einer Diskriminierungserfahrung und begründet dies damit, dass Personen, die diskriminierende Handlungen äußern, ihn nicht in seinem (Selbst-) Bewusstsein kränken könnten und er sich nicht von solchen Handlungen runterziehen lässt (vgl. Cengiz, Z.62ff.). Demnach könnte seine Haltung eins der Gründe für das Ausbleiben einer Diskriminierung sein. Die gesellschaftlichen Konstruktionen, die zu sozialen Ungleichheiten führen, werden von Lutz und Wenning (2001a, S.20) in 13 bipolare Differenzlinien zusammengetragen, die für die soziale Position eines Individuums innerhalb der Gesellschaft hierarchisierend wirken (ebd.). Die Differenzlinien beinhalten

körperorientierte, sozial-räumliche und ökonomische Merkmale (ebd.). Wendet man die verschiedenen Differenzlinien auf Cengiz an, so könnte das Ausbleiben einer Diskriminierungserfahrung aufgrund seiner körperorientierten Merkmale, wie bspw. das männliche Geschlecht, das Erscheinungsbild oder die nicht mögliche Zuweisung von einer kulturellen Zugehörigkeit. Anders ist es bei Melis und Seren, die weiblich sind und durch ihre äußerliche Erscheinung deutlich als muslimisch gelesen werden, was eben potenziell zu einer Markierung als ‚Anders‘ führt.

Im Weiteren werden die Diskriminierungserfahrungen hinsichtlich des Neo-Linguizismus analysiert (Dirim, 2010, S.109)¹:

(1) „Der Neo-Linguizismus argumentiert mit Geboten statt mit Verboten“: „Aber wie ich bereits sagte, die Deutschen möchten, das man deutsch spricht.“ (Seren 1, Z. 106f., eig. Übers.)

(2) „Der Neo-Linguizismus argumentiert mit dem Nutzen für die Anderen, für die ‚Beherrschten‘“: „Versteht mich nicht falsch, aber es wäre besser, wenn ihr nicht auf Türkisch redet, weil die anderen Kollegen das einfach nicht verstehen und sich gestört fühlen.“ (Melis, Z. 360ff.) Demnach wäre der Nutzen, dass man nicht falsch verstanden wird, von den Kolleg*innen.

(3) „Der Neo-Linguizismus arbeitet nicht mit den Bildern der ‚Sonnensprachtheorie‘; Deutsch wird nicht als die glänzende Krönung dargestellt, aber auf eine bestimmte Weise zum unerreichbaren Standard gehoben, die der sprachlichen Realität nicht entspricht“: Das Führen der Elterngespräche mit der ersten Generation auf der deutschen Sprache, während dies unmöglich war ohne eine Dolmetscher*in zu verstehen (vgl. Seren, Z. 63-71).

(4) „Der Neo-Linguizismus ignoriert die multilinguale Realität der Gesellschaft und verkennt die Potenziale verschiedener Sprachen“: „Das man niedrig angesehen wird, als Mensch/Bürger zweiter Klasse angesehen wird (...).“ (Seren 2, Z.55ff., eig. Übers.)

Betrachtet man die Aussagen des Mitschülers aus Melis Klasse aus einer linguizismuskritischen Haltung so fasst er alle die muslimischen Frauen, die sich mit einem Kopftuch bedecken, einer Sprachgruppe zusammen. Diese Sprachgruppe imaginiert er als eine Gruppe, die kein Deutsch

¹ Die Beschreibungen der jeweiligen Argumentationsweisen des Neo-Linguizismus‘ wurden aus dieser Quelle vollständig zitiert.

sprechen könnte oder unzureichende Sprachkompetenzen im Deutschen besitzen (vgl. Springsits, S.98 u. Melis, Z. 441-445).

Weitere rassistische und linguizistische Praktiken wurden bereits im Kontext des vorherigen Kapitels beschrieben, in dem über Transport von Ideologien, Normvorstellungen und Kulturen, außerdem auch über Sprachgebote und Sprachverbote im Zusammenhang mit dem Kolonialismus gesprochen wurde. Spezifisch möchte an dieser Stelle auf die Situation eingegangen werden, in der Melis am Altar steht und aus der Bibel vorliest.

„Ich war auf einer katholischen Grundschule und da war es halt Pflicht, dass wir in die Kirche gehen. Und jeden Donnerstag sind wir in die Kirche gegangen und ich konnte halt damals sehr gut lesen und mich artikulieren etc. Manchmal, also jetzt, wenn ich später darüber nachdenke und auch ein bisschen wie meine Mutter darüber nachgedacht hat. Als wir darüber gesprochen haben, waren wir uns nicht sicher, ob es wirklich daran lag, dass ich wirklich gut vorlesen konnte oder ob die mich ein bisschen so zum Christentum bewegen. Ich weiß es nicht. Aber es war jetzt so, dass ich jede Woche halt am Altar stand und etwas vorgelesen habe.“ (Melis, Z. 95-101)

Der Kolonialismus war geprägt durch die eurozentrische Perspektive und durch die Imagination des ‚westlichen zivilisierten Wir‘ und des ‚unzivilisierten Anderen‘, die durch den Einfluss der Kolonialherrschaften ‚zivilisiert‘ werden (vgl. 2.2.1 u. 2.2.3). In diesem Zusammenhang gehörte es außerdem zu den Zielen der Missionsgesellschaft die Kolonisierten zu gläubigen Christen umzuerziehen (ebd.). Melis besucht die katholische Grundschule, die stark angenommen, den pädagogischen Alltag nach christlichen Normen und Werten gestalten. Selbst der Kirchgang jeden Donnerstag, ist als solch eine Tradition zu verstehen. Melis und auch ihre Mutter reflektieren das Vorlesen der Bibel, als ein Versuch, Melis zum Christentum zu bewegen. Diese Intention wäre auch auf Grundlage des historischen Rückblicks durchaus vorstellbar. Demnach etabliert sich das Vorlesen als ein Akt des Umerziehen.

Abschließend lässt sich feststellen, dass es viele Möglichkeiten gibt die erlangten Erkenntnisse aus der Forschung zu interpretieren. Die Kontextverortung kann vielfältig erfolgen. Hinsichtlich der vorliegenden Ergebnisse wurde der Fokus auf die historischen Verflechtungen der Gesellschaft mit kolonialistischen Handlungsweisen gelegt. Dies bedeutet jedoch nicht, dass es die einzige und richtige Interpretation der Forschung ist. Die Diskussion über andere Möglichkeiten die Inhalte in ihren thematischen Kontext einzuordnen, kann auf vielseitigen

Ebenen weiter durchgeführt werden. Dies würde jedoch im Rahmen dieser wissenschaftlichen Arbeit den Rahmen sprengen.

6 Fazit

Abschließend erfolgt im Fazit die Beantwortung der Forschungsfragen, indem alle Erkenntnisse aus dem theoretischen und auch empirischen Teil berücksichtigt werden. Es werden außerdem Handlungsempfehlungen ausgesprochen und mögliche Forschungsmöglichkeiten auf Grundlage dieser Arbeit vorgeschlagen.

6.1 Beantwortung der Forschungsfrage

Die Diskussion der Ergebnisse aus Perspektive des historischen Kontexts weist äußerst interessante Schlussfolgerungen auf. Zum einen wird der Wandel der Wertzuschreibungen und des Verständnis von Sprachen erkennbar. Während man Sprachen als ein abgeschlossenes System versteht, entpuppen sich Sprachen als Konstrukte die Macht und Herrschaftsstrukturen aufweisen. Dementsprechend ist auch der Wandel des Rassismus nicht außer Acht zu lassen. Der historische Rassismus wurde im Zusammenhang von biografischen Eigenschaften definiert, nun fungiert der moderne Rassismus, oder auch der Neo-Rassismus, als ein Sprachversteck für „Rasse“ und wird Benachteiligung über die natio-ethno-kulturellen Eigenschaften wie bspw. der Kultur begründet. Im Weiteren etablierte sich der Begriff des Linguizismus – und Neo-Linguizismus, als eine neu definierte Form des Rassismus. Auch wenn die Begrifflichkeiten erst in naher Vergangenheit definiert wurden, agiert der Linguizismus bereits im Kolonialismus als solcher und wurde durch die Gründung der Nationalstaaten nochmals verstärkt. Es sind also machtvollen Strukturen in der Gesellschaft vorhanden, die Menschen aufgrund ihrer natio-ethno-kulturellen Eigenschaften definieren, hierarchisieren und aktiv benachteiligen.

1. *Welchen Wert hat Mehrsprachigkeit für die Sprecher*innen und welche spezifischen Werte werden den einzelnen Sprachen, die beherrscht werden, zugeschrieben?*

Die Mehrsprachigkeit wird von allen drei Befragten als wichtig beschrieben, durch Mehrsprachigkeit hat man eine Ressource, die für das Leben sowohl in Deutschland als auch global gesehen sehr bedeutsam sind. Die Mehrsprachigkeit wird als ein Mittel betrachtet, das von den Teilnehmern als Bereicherung beschrieben wird. Sprache erleichtert den Zugang

zu den verschiedenen Ländern und sichert somit auch die gesellschaftliche Teilhabe und den Zugang zu Ressourcen in den jeweiligen Ländern.

Der Wert der deutschen Sprache wird insbesondere von den beiden Personen aus der zweiten Generation als ein Mittel beschrieben, der die Teilnahme an der Gesellschaft und den Zugang zu den Ressourcen sichert, die Betrachtung auf die lebensweltliche Sprache reduziert sich demnach vielmehr auf die damit verbundenen sozialen und strukturellen Möglichkeiten, ein gutes Leben führen zu können, das im Einklang mit der Mehrheitsgesellschaft ist. Spezifische Werte werden von der dritten Generation zugeschrieben, die besonders auf Identität bezogen definiert werden. Durch die deutsche Sprache werden bestimmte Werte und Eigenschaften transportiert, mit der sich die dritte Generation identifizieren kann und durch die ihre Persönlichkeit geprägt ist. Diese Sprache wird sogar als Muttersprache bezeichnet.

Die Beschreibung der türkischen Sprache erfolgt von allen Generationen als die Muttersprache und ist sehr stark mit kultureller und religiöser Identität, Norm- und Wertevorstellungen, Traditionen und Emotionen verbunden. Besonders kommen die Emotionen zum Ausdruck, die lieber in der türkischen Sprache ausgelebt werden. Die türkische Sprache ist besonders in der zweiten Generation als eine Sprache des Denkens, des Fühlens und der Spiritualität festzustellen.

*2. Welchen Diskriminierungsformen begegnen migrationsbedingt mehrsprachige Personen und wie zeigen sich insbesondere linguizistische Diskriminierungen in ihrem Alltag? Inwiefern werden Sprachhierarchien für die Sprecher*innen ersichtlich?*

Die Diskriminierungsformen, die häufig von den Befragten erlebt werden sind zum einen symbolische und materielle Diskriminierung, die den Zugang zu Ressourcen erschweren und oft, besonders in der türkischsprachigen Gesellschaft, auftritt. Institutionelle und strukturelle Diskriminierung wurden auch erfahren, insbesondere wird von der zweiten Generation davon gesprochen. Entlang der Differenzlinien kommen auch individuelle Diskriminierungen zu Wort, die beispielsweise von den weiblichen Befragten beschrieben werden. Diskriminierungen konstruieren somit ein Bild des ‚Anderen‘, das aufgrund spezifischer Differenzlinien, wie Geschlecht, Herkunft, natio-ethno-kulturelle Identität, religiöse Ansichten (etc.) begründet wird. Das Konstruieren der Frauen mit Kopftuch als ‚Andere‘, die die deutsche Sprache nicht beherrschen, ist ein Beispiel dafür. Nicht-bewusste Diskriminierungen, die

aufgrund unzureichendem Wissen von den Akteur*innen und der nicht vorhandenen Intention zu diskriminieren definiert wird, wird ebenfalls von den Befragten angesprochen. Linguizistische und neo-linguizistische Diskriminierungen werden ebenso von den Befragten wiedergegeben. Besonders im Bildungssystem werden diese ersichtlich, das Umgehen mit Sprachbarrieren, die Ausgrenzung aufgrund unzureichender Sprachkenntnisse sind oft verbundene Handlungen mit Linguizismus. Die Beteiligten sprechen selbst von einem Sprachenprestige, das die Hierarchisierung der Sprachen erzeugt, somit sind diese der Meinung, dass insbesondere Türkisch ungern gehört wird und in der Hierarchie einen niedrigeren Rang einnimmt und von anderen Sprachen wie Französisch, Englisch und Deutsch dominiert wird. In diesem Zusammenhang werden auch Sprachverbote und Sprachgebote wiedergegeben, die das Sprechen der türkischen Sprache in der Öffentlichkeit kriminalisiert und als unpassend imaginiert. Demnach sind Sprachhierarchien, Linguizismus und auch der Neo-Linguizismus ganz klar in der Gesellschaft ersichtlich und prägt das Leben der Betroffenen, bei der es sich insbesondere um die Menschen mit einer Migrationsgeschichte handelt.

6.2 Handlungsempfehlungen

Wie in den Forschungsergebnissen ersichtlich wurde, können sich die Betroffenen von Diskriminierungserfahrungen, nicht wirklich gegen diese stellen und verstummen in dieser Situation. Deshalb ist es nötig Diskriminierung in allen Bereichen der Bildungsinstitutionen oder öffentlichen Einrichtungen dafür zu sensibilisieren. Es sollten diversitätsbezogene Unterrichtseinheiten vorhanden sein, die insbesondere die Kinder- und Jugendlichen im Erwachsenwerden begleiten. Im Rahmen des ‚DeZIM‘ Projektes, wurden Handlungsstrategien entwickelt, die Reaktionsmöglichkeiten bei Rassismus behandeln (Rausch et al., 2021). Solche Sensibilisierung sind von großer Bedeutung und sollten in Schulen oder anderen öffentlichen Institutionen, insbesondere in solchen, die im Umgang mit mehrsprachigen Personen sind, behandelt werden. So könnten die Betroffenen in ihrem Bewusstsein gestärkt werden und würden eine andere Haltung einnehmen, die es ihnen möglich macht, gegen Diskriminierung und Rassismus zu kämpfen. Aufgrund der multilingualen Identität der deutschen Gesellschaft, könnte man die verschiedenen migrantischen Sprachen stärker im Curriculum des Bildungssystems aufnehmen und fördern, da dies für die kindliche Entwicklung und auch für die Entwicklung der Identität der Jugendlichen besonders wichtig ist.

6.3 Forschungsausblick

Durch die Forschung in diesem Bereich wurde festgestellt, dass es wenig Studien gibt, die die Identitätsentwicklung im Zusammenhang mit der Mehrsprachigkeit und auch hinsichtlich des Linguizismus betrachtet. So könnte man aufbauend auf dieser Arbeit im Weiteren schauen, wie sich Diskriminierungserfahrungen auf die einzelnen Betroffenen auswirken, insbesondere sich in ihrer Identität widerspiegeln.

Spezifische Studien hinsichtlich der verschiedenen Generationen als Gastarbeiter*innen sind ebenso wenig vorhanden. Es bedarf intensivere Studien, die bspw. die dritte Generation spezifisch untersucht. Literatur zu den ersten beiden Generationen ist bereits vorhanden, jedoch findet man in diesen wenige Informationen zur dritten Generation. Dies erschwert es eine Aussage über diese Generationen und ihre Eigenschaften zu tätigen, denn der Forschungsstand zu dieser Thematik ist nicht ganz ausgeweitet.

Aufbauend auf dieser Arbeit könnte man spezifischer auf die linguizistischen Strukturen eingehen, diese mit breiter gefassten Feldstudien analysieren, indem man bspw. im nächsten Schritt insbesondere Kindertageseinrichtungen betrachtet oder andere Bildungsinstitutionen in Betracht zieht. Man könnte auch eine andere Forschungshaltung verfolgen und danach fragen, wie man insbesondere die migrantische Mehrsprachigkeit als Ressource in der Gesellschaft einbeziehen kann und danach forscht welche strukturellen, institutionellen, politischen und gesellschaftlichen Auflagen es braucht, um ein Wandel in der Gesellschaft zu verwirklichen. Durch die Analyse der strukturellen Hindernisse könnten Handlungs- und Bewältigungsstrategien entwickelt werden, die die defizitsorientierte und problemzentrierte Perspektive auf die migrantische Mehrsprachigkeit ändern könnten.

7 Literaturverzeichnis

Adick, Christel; Wolfgang Mehnert (2001): Deutsche Missions- und Kolonialpädagogik in Dokumenten. Eine kommentierte Quellensammlung aus den Afrikabeständen deutschsprachiger Archive 1884-1914. Historisch-vergleichende Sozialisations- und Bildungsforschung. Frankfurt am Main und London: IKO - Verlag für Interkulturelle Kommunikation.

Anderson, Benedict (1996): Die Erfindung der Nation. Zur Karriere eines folgenreichen Konzepts. Frankfurt am Main: Campus.

Addick, Christel/Mehnert, Wolfgang (2001): Deutsche Missions- und Kolonialpädagogik in Dokumenten – eine kommentierte Quellensammlung aus den Afrikabeständen deutschsprachiger Archive 1884-1914. Frankfurt a.M.: Verlag für interkulturelle Kommunikation.

Aygün-Sagdic, G., Bajenaru, O. & Melter, C. (2015). Gedanken zum Verhältnis von Rassismus, nationalsprachlicher Diskriminierung und Neolinguizismus. In N. Thoma & M. Knappik (Ed.), *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften: Machtkritische Perspektiven auf ein prekariertes Verhältnis* (S. 109-130). Bielefeld: transcript Verlag.

Balibar, Étienne/Wallerstein, Immanuel (1992): Rasse, Klasse, Nation. Ambivalente Identitäten. Hamburg: Argument.

Balibar, Étienne (1990): Gibt es einen "Neo-Rassismus"? In: Balibar, Etienne/Wallerstein, Immanuel (Hrsg.): Rasse, Klasse, Nation. (s.23-39). Berlin/Hamburg: Argument-Verlag.

Barz, H., Barth, K., Cerci-Thoms, M., Dereköy, Z., Först, M., Thao Le, T., Mitchnik, I. (2015): Große Vielfalt, weniger Chancen Eine Studie über die Bildungserfahrungen und Bildungsziele von Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland Ergebnisse des Forschungsprojekts „Bildung, Milieu & Migration“. In: Stiftung Mercator und Vodafone Stiftung (Hrsg.). Essen & Düsseldorf.

file:///C:/Users/salih/Downloads/Barz_Heiner_et_al_Grosse_Vielfalt_weniger_Chancen_Abschlusspublikation.pdf zuletzt aufgerufen: 11.12.23

Blackledge, Adrian (2005): Discourse and Power in a Multilingual World. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

- Becker, Susanne (2018): Sprechgebote. Wie das Sprechen über Sprache soziale Ungleichheit reproduziert. Springer: Wiesbaden.
- Blommaert, Jan; Jef Verschueren (1998): „The role of language in European nationalist ideologies“. In: Language ideologies. Practice and Theory. Hrsg. von Paul Kroskrity; Bambi Schieffelin; Kathryn Woolard. (S. 189-210). New York: Oxford University Press.
- Bourdieu, Pierre (1993): Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre, Thompson, J. B., & Beister, H. (2012): *Was heißt sprechen? Zur Ökonomie des sprachlichen Tausches* (2., erw. und überarb. Aufl., unveränd. Nachdr.). new academic press.
- Braband, Janne (2019): Mehrsprachigkeit in der Frühpädagogik – Subjektive Theorien von Eltern und Kitafachkräften vor dem Hintergrund migrationsgesellschaftlicher Ordnungen. Transcript Verlag.
- Brockhaus Enzyklopädie Online. Verfügbar unter <https://brockhaus.de/ecs/enzy/article/koloniegeschichte> Zuletzt aufgerufen: 11.12.23
- Brüsemeister, Thomas (2008). Qualitative Forschung: ein Überblick; [Lehrbuch] (2., überarb. Aufl.). VS, Verlag für Sozialwissenschaften.
- Busch, Brigitta (2012a): Das sprachliche Repertoire oder Niemand ist einsprachig. Klagenfurt: Drava.
- Castro Varela, Maria do Mar & Mecheril, Paul (2010). Grenze und Bewegung. Migrationswissenschaftliche Klärungen. In: Mecheril, P., Castro Varela, M., Dirim, I., Kalpaka, A. & Melter, C. (Hrsg.). Migrationspädagogik. (S. 23-54). Beltz: Weinheim/Basel.
- Castro Varela, Maria do Mar & Mecheril, Paul (2016): Die Dämonisierung der Anderen: Einleitende Bemerkungen. In M. Castro Varela & P. Mecheril (Ed.), Die Dämonisierung der Anderen: Rassismuskritik der Gegenwart (S.7-20). Transcript Verlag: Bielefeld.
- Chomsky, Noam (2015): Syntactic Structures. Eastford: Martino Fine Books
- Dirim, Inci (2010): „Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so“. Zur Frage des (Neo-)Linguizismus in den Diskursen über die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung, Hrsg. Paul Mecheril (91-115). Münster, München [u.a.]: Waxmann.

- Dirim, Inci/Mecheril, Paul (2010): Die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, Paul/Castro Varela, Maria do Mar/Dirim, Inci/Kalpaka, Annita/Melter, Claus (Hg.): Migrationspädagogik. (S.99-120). Weinheim/Basel: Beltz.
- Dirim, Inci/Heinemann, Alisha (2016): Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit und der Erwerb sprachlich gebundenen Wissens und Könnens. In: Kilian, Jörg/Brouër, Birgit/Lüttenberg, Diana (Hg.): Handbuch Sprache in der Bildung. (S.99-121). Berlin/Boston: De Gruyter.
- Dirim, Inci & Khakpour, Natascha (2018): Migrationsgesellschaftliche Mehrsprachigkeit in der Schule. In: Dirim, İ., Mecheril, P., Heinemann, A., Khakpour, N., Knappik, M., Shure, S., Thoma, N., Thomas-Olalde, O., & Vorrink, A. J.: *Heterogenität, Sprache(n) und Bildung: eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung*. (S.201-227). Verlag Julius Klinkhardt.
- Dirim, Inci, Knappik, Magdalena, Thoma, Nadja (2018): Sprache als Mittel der Reproduktion von Differenzordnungen. In: Dirim, İ., Mecheril, P., Heinemann, A., Khakpour, N., Knappik, M., Shure, S., Thoma, N., Thomas-Olalde, O., & Vorrink, A. J.: *Heterogenität, Sprache(n) und Bildung: eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung*. (S. 51-63). Verlag Julius Klinkhardt.
- Dirim, Inci & Mecheril, Paul (2018): Zwei Analytische Schlüsselbegriffe: Differenzordnung und Diskriminierungsverhältnisse. In: Dirim, İ., Mecheril, P., Heinemann, A., Khakpour, N., Knappik, M., Shure, S., Thoma, N., Thomas-Olalde, O., & Vorrink, A. J.: *Heterogenität, Sprache(n) und Bildung: eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung*. (S.39-50). Verlag Julius Klinkhardt.
- Dorostkar, Niku (2013): (Mehr-)Sprachigkeit und Lingualismus. Die diskursive Konstruktion von Sprache im Kontext nationaler und supranationaler Sprachenpolitik am Beispiel Österreichs. Göttingen: V&R unipress.
- Döring, Nicola & Bortz, Jürgen (2016). Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften (5. Auflage). Springer: Berlin Heidelberg.
- Esser, Elke (1982): Ausländerinnen in der Bundesrepublik Deutschland: Eine soziologische Analyse des Eingliederungsverhaltens ausländischer Frauen. Frankfurt a.M.
- Esser, Hartmut (1980): Aspekte der Wanderungssoziologie. Assimilation und Integration von Wanderern, ethnischen Gruppen und Minderheiten. Eine handlungstheoretische Analyse. Darmstadt; Neuwied (Soziologische Texte; 119; N.F.)

- Fincke, Gunilla (2009). *Abgehängt, chancenlos, unwillig? Eine empirische Reorientierung von Integrationstheorien zu MigrantInnen der zweiten Generation in Deutschland*. VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden.
- Fishman, Joshua A (1965): *Who Speaks What Language to Whom and When?* *La Linguistique* 1: S.67–88.
- García, Ofelia (2009): *Bilingual education in the 21st century. A global perspective*. Malden in Massachusetts [u.a.]: Wiley-Blackwell.
- Gogolin, Ingrid (1994): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Univ., Habil.-Schr. Hamburg, 1991., Bd. 101. 2., unveränd. Aufl. Münster: Waxmann.
- Gomolla, Mechtild (2016). *Diskriminierung*. In: Mecheril, P., Kourabas, V., & Rangger, M. *Handbuch Migrationspädagogik*. (S.73-90). Beltz. Weinheim/Basel
- Gouma, Assimina (2020): *Migrantische Mehrsprachigkeit und Öffentlichkeit. Linguizismus und oppositionelle Stimmen in der Migrationsgesellschaft*. Springer: Wiesbaden
- Grosjean, François (2020): *Individuelle Zwei- und Mehrsprachigkeit*. In: Gogolin, I./Hansen, A./McMonagle, S. / Rauch, D. (Hrsg.) *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. (S.13-22). Springer: Wiesbaden.
- Gumperz, John J., und Dell Hymes, Hrsg. (1972): *Directions in sociolinguistics. The ethnography of communication*. New York [u.a.]: Holt, Rinehart and Winston.
- Gutiérrez Rodriguez, E. (2003): *Repräsentation, Subalternität und postkoloniale Kritik*. Steyerl, H., & Gutiérrez Rodriguez, E. (Hrsg.). *Spricht die Subalterne deutsch? Migration und postkoloniale Kritik*. (S.17-37). Unrast.
- Ha, Kien Nghi (2010): *Aufklärung, Bildungszwang oder Kolonialpädagogik? Eine Fundamentalkritik der verpflichtenden Integrationskurse für muslimische und postkoloniale Migranten/-innen*. In: Ucar, Bülent (Hrsg.): *Die Rolle der Religion im Integrationsprozess. Die deutsche Islamdebatte* (S.403-421). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Hall, Stuart (2004): *Ideologie Identität Repräsentation*. *Ausgewählte Schriften IV*. Hamburg.
- Hill, Paul Bernhard (1984): *Determinanten der Eingliederung von Arbeitsmigranten*. Königstein/Ts (Materialien zur Arbeitsmigration und Ausländerbeschäftigung; 10).

- Hoffman-Riem, Christa (1980): Die Sozialforschung einer interpretativen Soziologie. Der Datengewinn. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 32, 339-372.
- Hopf, D. (2011).: Schulleistungen mehrsprachiger Kinder: Zum Stand der Forschung. In S. Hornberg & R. Valtin (Hrsg.), Mehrsprachigkeit. Chance oder Hürde beim Schriftspracherwerb? Empirische Befunde und Beispiele guter Praxis (S. 12–31). Berlin: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben.
- Hymes, Dell (1973): Speech and Language: On the Origins and Foundations of Inequality among Speakers. Daedalus 102: S. 59–85.
- Jennessen, Sven, Kastirke, Nicole & Kotthaus, Jochem 2013. Diskriminierung im vorschulischen und schulischen Bereich. Berlin: Antidiskriminierungsstelle des Bundes.
- Kilomba, Grada (2008): Plantation Memories. Episodes of Everyday Racism. Münster: Unrast.
- Krause, Ingo Till (2007): 'Koloniale Schuldlüge'? Die Schulpolitik in den afrikanischen Kolonien Deutschlands und Britanniens im Vergleich. Schriftenreihe: Studien zur Geschichtsforschung der Neuzeit. Band 51. Hamburg: Verlag Dr. Kovac.
- Kremer, Manfred/ Helga Spangenberg (1980): Assimilation ausländischer Arbeitnehmer in der Bundesrepublik Deutschland. Königstein/Ts. (Materialien zur Arbeitsmigration und Ausländerbeschäftigung; 5)
- Krüger-Potratz, Marianne (2005). Interkulturelle Bildung. Eine Einführung. Waxmann: Münster/New York/München/Berlin.
- Krüger-Potratz, Marianna & Gogolin, Ingrid (2020): Einführung in die Interkulturelle Pädagogik – Geschichte, Theorie und Diskurse, Forschung und Studium (3. Aufl.). Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Kurz, Ursula (1965): Partielle Anpassung und Kulturkonflikt. Gruppenstruktur und Anpassungsdispositionen in einem italienischen Gastarbeiterlager. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 17, S.814-832.
- Lange, Imke (2020): Bildungssprache. In: Gogolin, I./Hansen, A./McMonagle, S. / Rauch, D. (Hrsg.) Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung. (S.53-60) Wiesbaden: Springer.

- Leiprecht, Rudolf (2001): Alltagsrassismus. – Eine Untersuchung bei Jugendlichen in Deutschland und den Niederlanden. Waxmann: Münster.
- Lutz, Helma & Wenning, Norbert (2001). Unterschiedlich verschieden Differenz in der Erziehungswissenschaft. Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Makoni, Sinfree, und Alastair Pennycook (2007): Disinventing and Reconstituting Languages. In Disinventing and reconstituting languages. Bilingual education and bilingualism, Hrsg. Sinfree Makoni und Alastair Pennycook. (S. 1-42). Clevedon: Multilingual Matters.
- McMonagle, Sarah (2020): Autochtone Minderheiten und ihre Sprachen – eine europäische Perspektive. In: Gogolin, I./Hansen, A./McMonagle, S. / Rauch, D. (Hrsg.) Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung. (S.31-38). Wiesbaden: Springer.
- Mecheril, Paul/Castro Varela, Maria do Mar/Dirim, Inci/Kalpaka, Annita/Melter, Claus (Hrsg.) (2010): Migrationspädagogik. Beltz: Weinheim/Basel.
- Mecheril, Paul (2010): Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive. In: Mecheril, Paul/Castro Varela, Maria do Mar/Dirim, Inci/Kalpaka, Annita/Melter, Claus (Hrsg.): Migrationspädagogik. (S. 7-22). Weinheim/Basel: Beltz
- Mehnert, Wolfgang (1974): „Zur ‚Sprachenfrage‘ in der Kolonialpolitik des deutschen Imperialismus“ (S.52-60). In: Vergleichende Pädagogik 1.
- Mehlhorn, Grit (2020): Herkunftssprachen und ihre Sprecher/innen. In: Gogolin, I./Hansen, A./McMonagle, S. / Rauch, D. (Hrsg.) Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung. (S.23-30). Springer: Wiesbaden.
- Mehlhorn, Grit (2017): Herkunftssprachen im deutschen Schulsystem. In Fremdsprachen Lehren und Lernen, 46(1), S. 43–55.
- Mesthrie, Rajend, Joan D. A. Swann, und William L. Leap, Hrsg. (2009): Introducing sociolinguistics. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Melter, Claus (2011). Rassismuskritik, 1. Rassismustheorie und -forschung / Claus Melter, Paul Mecheril (Hrsg.) (2. Auflage). Wochenschau-Verl.

- Plutzer, Verena (2010): Sprache als „Schlüssel“ zur Integration? Eine kritische Annäherung an die österreichische Sprachenpolitik im Kontext von Migration. In: Langthaler, Herbert (Hrsg.): Integration in Österreich. Innsbruck: Studienverlag, S. 123-142.
- Polinsky, Maria (2015): Heritage languages and their speakers: state of the field, challenges, perspectives for future work, and methodologies. In Zeitschrift für Fremdsprachenforschung, 26 (1), S. 7–27.
- Rausch, Dorothea; Hotait, Nader; Beigang, Steffen (2021): Reaktionsmöglichkeiten bei Rassismus: Die Bedeutung von Kontextfaktoren für Handlungsstrategien bei rassistischer Diskriminierung. DeZIM Project Report 4, Berlin: Deutsches Zentrum für Integrations- und Migrationsforschung (DeZIM).
- Rädiker, Stefan & Kuckartz, Udo (2019). Analyse qualitativer Daten mit MAXQDA: Text, Audio und Video. Springer Fachmedien Wiesbaden, Imprint: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-22095-2>
- Riehl, Claudia Maria (2006): Aspekte der Mehrsprachigkeit. Formen, Vorteile, Bedeutung. In: Michael Becker-Mrotzek, Ursula Bredel und Hartmut Günther (Hrsg.). Mehrsprachigkeit macht Schule. KöBeSReihe A, Bd. 4. (S. 15–25). Duisburg: Gilles & Francke.
- Rommelspacher, Birgit (2011). Was ist eigentlich Rassismus? In: Melter, C. & Mecheril, P. (Hrsg.) Rassismuskritik, 1. Rassismustheorie und -forschung. (S. 25-38). (2.Aufl.) Wochenschau-Verl.
- Rotter, Anita (2023). Einleitung. In Postmigrantische Generation: Das intergenerationale Familiengedächtnis als Bildungsprozess (S. 11-22). Bielefeld: transcript Verlag.
- Said, Edward W. (1978): Orientalism. New York: Pantheon.
- Shohamy, Elana (2006): Language Policy: Hidden agendas and new approaches. London, New York: Routledge.
- Springsits, Birgit (2015). "»Nein, das kann nur die Muttersprache sein.«: Spracherwerbsmythen und Linguizismus". Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften: Machtkritische Perspektiven auf ein prekariertes Verhältnis, edited by Nadja Thoma and Magdalena Knappik. (S.89-108) Bielefeld: transcript Verlag.

Statistisches Bundesamt (2022): Gut jede vierte Person in Deutschland hatte 2021 einen Migrationshintergrund - Bevölkerung mit Migrationshintergrund wächst 2021 um 2,0 % auf 22,3 Millionen. Pressemitteilung Nr. 162 vom 12. April 2022. Verfügbar unter: https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2022/04/PD22_162_125.html , zuletzt aufgerufen am 11.12.23

Thomauske, Nathalie (2017): Sprachlos gemacht in Kita und Familie – Ein deutsch – französischer Vergleich von Sprachpolitiken und -praktiken. Springer: Wiesbaden

Treibel, Anette (2008). Migration in modernen Gesellschaften: soziale Folgen von Einwanderung, Gastarbeit und Flucht (4. Aufl.). Juventa-Verl.

Verbunt, Gilles (1990): „Minderheiten und Sozialwissenschaften in Frankreich“. In: Dittrich, E. J., Radtke, F-O. (Hrsg.). Ethnizität. Wissenschaft und Minderheiten. (S.73-83). Opladen: Westdeutscher Verlag.

Woolard, K. & Schieffelin, B. (1994): Language ideology. Annual Review of. Anthropology 23: (S.55-82). Stanton Wortham. Graduate School of Education.

Woolard, Kathryn A. (1998): „Introduction. Language Ideology as a Field of Inquiry“. Schieffelin, B., Woolard, K., Kroskrity, P. (Hrsg.) In: Language Ideologies: Practice and Theory. (S. 3-27). New York: Oxford University Press.

Yildirim, L. (2018). Der Diasporakomplex: Geschichtsbewusstsein und Identität bei Jugendlichen mit türkeibezogenem Migrationshintergrund der dritten Generation. transcript-Verlag.

7.1 Abbildverzeichnis

Abb. 1: Thomauske, Nathalie (2017): Sprachlos gemacht in Kita und Familie – Ein deutsch – französischer Vergleich von Sprachpolitiken und -praktiken. Springer: Wiesbaden. (S.91 *Tabelle 3.1: Machtverhältnisse von Sprachvarietäten*)

8 Anhang

Anhang 1 – Einstieg für Narratives Interview

Anhang 2 – Transkript Seren 1

Anhang 3 – Transkript Seren 2

Anhang 4 – Transkript Cengiz

Anhang 5 – Transkript Melis

Kodierleitfaden ist separat als Datei beigefügt.

THESIS AM
FACHBEREICH SOZIAL- UND
KULTURWISSENSCHAFTEN
DER HOCHSCHULE DÜSSELDORF

9 Erklärung

Hiermit versichere ich, dass ich meine Bachelor-Thesis zum Thema:

„Mehrsprachigkeit aus einem diskriminierungskritischem Blickwinkel“

selbstständig verfasst und keine anderen Hilfsmittel, als die angegebenen benutzt habe. Alle Stellen, die von Autor*innen wörtlich oder sinngemäß übernommen sind, habe ich durch Angabe von Quellen als Zitat kenntlich gemacht. Die Arbeit wurde bisher weder in Teilen noch insgesamt einer anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.

Düsseldorf, 12.12.2023

A large black rectangular redaction box covering the signature area.

Unterschrift / Saliha Aslan