

*Inci Dirim*

## Sprachverhältnisse<sup>1</sup>

### **Einführung: Der migrationspädagogische Zugang zur migrationsgesellschaftlichen Mehrsprachigkeit**

In der migrationspädagogischen Betrachtung von gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit steht nicht die Beschäftigung mit den Sprachen um der Sprachen willen im Vordergrund. Nicht die Pflege von einzelnen Sprachen als kulturelle Leistung bzw. Errungenschaft oder der Versuch der Bewahrung von Sprachen und Dialekten, etwa mit der Begründung, wie man zuweilen hören kann, Vielfalt und die Sprachen seien ›schön‹, macht m.E. die migrationspädagogische Beschäftigung mit Sprachen aus. Es geht nicht so sehr um die Sprachen selbst, sondern vielmehr um die Menschen, die sie sprechen, und um das Erkennen sowie die Reduzierung von Benachteiligungen, die Menschen aufgrund ihrer Sprache(n) widerfahren, vor allem dann, wenn sie eine andere Sprache als die der Majorität oder die majoritäre Sprache anders als die Majorität sprechen (Knappik et al. 2013). Damit rücken bedeutungskonstitutive, instrumentelle und symbolische Funktionen bzw. – und das wäre ein wichtiger Aspekt – Funktionalisierungen von Sprachen in gesellschaftlichen Machtverhältnissen in den Blick und mit ihnen zusammenhängende Fragen der Teilhabe von Subjekten an der Migrationsgesellschaft. Damit soll nicht ausgedrückt sein, dass es unnötig sei, sich Sprachen aus Freude am Lernen der Sprachen anzueignen, oder ein schulisches Angebot an Fremdsprachen angezweifelt werden. Als Lerngegenstand kommen aus der spezifischen migrationspädagogischen Perspektive Sprachen jedoch eher mit der Perspektive ins Spiel, wie sich über deren Bearbeitung faktische und symbolische Schlechterstellungen von ›Migrationsanderen‹ (Mecheril 2004) in der nationalen Schule reduzieren lassen (Dirim/Mecheril 2010 b).

Sprachliche Verhältnisse der Migrationsgesellschaft sind mit dem Differenzmerkmal Sprache einhergehende hegemoniale Verhältnisse, in denen Menschen in Machtgefügen aufgrund von bewusst linguizistischen Vorgehensweisen (Dirim 2010),

---

1 In dem vorliegenden Beitrag knüpfe ich an die den Gegenstand ›Sprache(n)‹ thematisierenden Kapitel der ›Migrationspädagogik‹ aus dem Jahr 2010 an (Dirim/Mecheril 2010a, b), beziehe einschlägige Diskussionen und Arbeitsergebnisse der vergangenen Jahre ein und versuche die Entwicklungen inhaltlich systematisierend zu bündeln, methodologisch einzuordnen und exemplarisch zu veranschaulichen.

sprachenbezogenen Regelungen, die sich auf bestimmte Gruppen als »institutionelle Diskriminierung« (Gomolla/Radtke 2009) auswirken, sowie unbeabsichtigten Ausgrenzungen aufgrund habituelier Verstrickungen der Ausgrenzenden in historisch gewachsene Normalitätsvorstellungen, etwa aufgrund eines »monolingualen Habitus« (Gogolin 2008) bestimmte – inferiore oder superiore – Positionen der Gesellschaft zugewiesen werden. Selbstverständlich ist der Umgang mit dem Differenzmerkmal Sprache nicht allein ausschlaggebend für die gesellschaftliche Positionierung eines Subjekts, aber da die Art der Teilhabe zu einem beträchtlichen Ausmaß davon abhängt, ob bestimmte Sprachen als Kommunikationsmittel in bestimmten Registern beherrscht werden bzw. die Erteilung von Ressourcen an deren Beherrschung geknüpft ist, ist der Sprache als Differenzmerkmal – verwoben mit anderen Differenzmerkmalen – eine zentrale Bedeutung beizumessen (Mecheril/Quehl 2006). Ablesbar ist diese Tatsache etwa an den Analysen des Nationalen Bildungsberichts für das Jahr 2012 in Österreich, die zeigen, dass neben anderen Differenzmerkmalen wie »Einkommen« das Sprechen einer anderen Erstsprache als Deutsch im privaten Umfeld einen Risikofaktor für den Bildungserfolg darstellt (Bruneforth/Herzog-Punzenberger/Lorenz 2013, S. 5). Von diesem Risiko sind Schüler\_innen mit Migrationsgeschichte besonders betroffen, wie weitere Analysen des Berichts zeigen (Bruneforth/Herzog-Punzenberger/Lorenz 2013, S. 19f).




## Struktur und Methodologie des vorliegenden Beitrags

Das Thema des vorliegenden Beitrags ist äußerst komplex. Hinzu kommt, dass es zwar allen Menschen, also jeder\_m Einzelnen, die\_der in der Lage ist, über die Gesellschaft, in der sie\_er lebt, nachzudenken, klar sein dürfte, dass sich durch Migrationsprozesse die Anzahl der Sprachen in der Migrationsgesellschaft erhöht und durch den Sprachkontakt sowie soziale Entwicklungen die sprachlichen Mittel und ihre Gebrauchsweisen ausdifferenziert werden, sodass u. a. migrationspezifische Register der beteiligten Sprachen entstehen. Gleichwohl gibt es keinerlei Einigkeit darüber, wie mit dieser Tatsache umzugehen ist. Die alle Lebensbereiche durchdringende Tatsache der migrationsbedingten Mehrsprachigkeit, die im vorliegenden Beitrag, wie im Folgenden erläutert, im Sinne einer migrationsgesellschaftlichen Mehrsprachigkeit modelliert wird, wird nämlich von den Mitgliedern der Gesellschaft unterschiedlich wahrgenommen, bewertet und bearbeitet. Um die Komplexität des Gegenstands zu reduzieren und eine auf zentrale Fragen fokussierte Analyse zu realisieren, werden im vorliegenden Beitrag als zwei wertende Grundreaktionsformen *Abwehr* und *Anerkennung* unterschieden, anhand derer Forschungsergebnisse, eigene Beobachtungen und Interpretationen analytisch strukturiert dargestellt werden, wenngleich auf eine empirisch-interpretative Weise, also ohne Anspruch auf eine statistisch hergeleitete Gültigkeit.


Bevor Analysen zu den sprachlichen Verhältnissen in der Migrationsgesellschaft erfolgen können, muss klargestellt werden, was aus einer migrationspädagogischen

Perspektive heraus unter Mehrsprachigkeit verstanden werden kann, denn auch auf die Frage, wie Mehrsprachigkeit zu fassen ist, gibt es unterschiedliche Antworten. Dem Angebot eines migrationspädagogischen Verständnisses von Mehrsprachigkeit folgt ein Einblick in die Traditionen wissenschaftlicher Betrachtungsweisen von Mehrsprachigkeit. Da auch diese unterschiedlichen Epistemologien und Erkenntnisinteressen folgen und um dem migrationspädagogischen Anspruch des vorliegenden Sammelbandes gerecht zu werden, wird in methodologischer Absicht eine migrationspädagogische Analyseperspektive herausgearbeitet, mit der die gegenwärtige gesellschaftliche Situation entlang der oben genannten Grundreaktionsformen analysiert werden und im Anschluss daran eine pädagogische Perspektive formuliert werden kann.

Um den vorgegebenen Rahmen eines Handbuchartikels nicht zu sprengen und um der pädagogischen Ausrichtung des Handbuchs gerecht zu werden, wird zuvorderst der Kontext der Bildungsinstitution Schule fokussiert. Die Überlegungen zu den beiden Reaktionsformen auf die migrationsgesellschaftliche Mehrsprachigkeit werden, angeregt von der Forschungsmethode »Key Incident Analysis« (Kroon/Sturm 2002,  Beispiel von jeweils einem schulbezogenen Einzelereignis bzw. -fall eingeleitet. »Key Incidents«, also Vorkommnisse, die für einen sozialen Kontext als typisch bzw. beispielhaft angesehen werden können, werden hier anders als in ethnographischen Untersuchungen, in denen nach dieser Methode etwa Sequenzen aus Datenkorpora von Unterrichtsaufzeichnungen ausgewählt und interpretiert wurden, nicht aus dem Datenkorpus einer Untersuchung gewählt. Vielmehr wird im Unterschied zur Vorgehensweise, die Sjaak und Kroon (2002) beschreiben, eine diskurstheoretische Sicht eingenommen, nach der die als Beispiel gewählten Ereignisse diskursiv erzeugte Handlungsabläufe darstellen, also Bestandteil bestimmter gesellschaftlicher Diskurse und Diskurstraditionen sind und damit für diese stehen.

## **Migrationsgesellschaftliche Mehrsprachigkeit**

Üblicherweise ist in wissenschaftlichen Veröffentlichungen eher von »gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit« oder »migrationsbedingter« bzw. »migrationspezifischer Mehrsprachigkeit« die Rede, wobei nicht genau definiert ist, welche Sprachen damit jeweils gemeint sind. Die beiden letztgenannten Begriffe fokussieren wohl eher Migrationssprachen, wobei der erstgenannte Begriff alle Sprachen zu umfassen scheint, aber es nicht klar ist, unter welcher Perspektive die Gesellschaft betrachtet wird. Der Begriff »migrationsgesellschaftliche Mehrsprachigkeit« sollte m. E. so weit gefasst sein, dass damit nicht nur Migrationssprachen und deren Gebrauch zum Analysegegenstand werden, sondern auch alle anderen Sprachen in der Migrationsgesellschaft und deren Gebrauch auf eine auf diesen Kontext bezogene Weise in den Blick genommen werden. 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., stärker migrationspädagogisch formuliert, der Konstruktion von




Gruppen des majoritären ›Wir‹ und des damit verbundenen minoritären ›Nicht-Wir‹ mittels ›Sprache‹ in der Migrationsgesellschaft. Damit wird es möglich, auch die Rolle des Deutschen zu analysieren, aber auch Funktionen und Funktionalisierungen anderer Sprachen wie die Sprachen alteingesessener Minderheiten, z. B. das Sorbische in Deutschland, unter der Perspektive ›Migration‹ zu beleuchten sowie etwa Mischungen der Sprachen – kurz: es geht um alle Formen von »Sprachigkeit« (Busch 2014  und deren migrationsgesellschaftliche ›Wendung‹. Eine Frage, mit der unter der Perspektive der ›migrationsgesellschaftlichen Mehrsprachigkeit‹ beispielsweise gearbeitet werden könnte, lautet: Welcher Unterschied ergibt sich für die diese Sprachen sprechenden Kinder, dass es in den Bildungsinstitutionen der amtlich deutschsprachigen Regionen<sup>2</sup> eher möglich ist, in der Sprache einer alteingesessenen Minderheit beschult zu werden als in einer Migrationssprache und welche bildungspolitischen Unterscheidungen und Implikationen liegen diesem Umstand inne? Angeleitet von dieser Frage würde das Sprechen zweier Minoritätssprachen und das Unterrichtetwerden in diesen Sprachen oder Nicht-Unterrichtetwerden in denselben in den Blick genommen werden. Und zwar würde der bildungspolitische Umgang mit den Sprachen alteingesessener Minderheiten im Spiegel des Umgangs mit den Migrationssprachen, also als Bestandteil der Migrationsgesellschaft analysiert werden und umgekehrt. Möglicherweise würde am Ende dieser Analyse als Ergebnis u. a. eine weitere Frage stehen, nämlich, inwiefern legitimiert werden kann, dass Schüler\_innen, die Migrationssprachen sprechen, nicht in diesen Sprachen unterrichtet werden, obwohl es staatlicherseits faktisch, d. h. prinzipiell möglich ist, Unterricht in Minoritätssprachen anzubieten, wie z. B. in den slowenisch-deutsch bilingualen Schulen in Kärnten.

In den vergangenen Jahren wurden aus verschiedenen disziplinären Perspektiven heraus zahlreiche Untersuchungen zu Fragen von persönlichem Sprachbesitz, zum Spracherwerb, Sprachwandel und Sprachgebrauch in Sprachkontaktsituationen, wie sie auch durch Migration entstehen, durchgeführt. Um Sprach(en)verhältnisse der Migrationsgesellschaft erfassen zu können, erscheint es auf einer linguistischen Ebene wichtig, grundsätzlich darauf hinzuweisen, dass das Phänomen der Mehrsprachigkeit auf gesellschaftlicher und persönlicher Ebene nichts ist, was nur durch Migration zustande kommen würde. Innerhalb der ›deutschsprachige Länder‹ genannten Territorien gab es auch vor den heutigen Flucht- und Migrationsereignissen Minderheitensprachen, z. B. Dänisch in den vom Deutschen dominierten nordeuropäischen Regionen.


---

2 Dieser Begriff wird als Ersatz für den Begriff ›deutschsprachige Länder‹ verwendet, der zwar sehr verbreitet ist, aber nie zutreffend war und es auch heute nicht ist – er ist unscharf und verdeckt die Tatsache der Mehrsprachigkeit in den gemeinten Ländern. Mit dem Begriff ›amtlich deutschsprachige Region‹ soll auf das Spannungsverhältnis zwischen amtlicher Einsprachigkeit im Deutschen und faktischer Mehrsprachigkeit im Alltag aufmerksam gemacht werden. Da allerdings in den adressierten Staaten nicht nur Deutsch eine Amtssprache ist, ist das Wort ›Land‹ durch ›Region‹ ersetzt, auch wenn ›Land‹ wohl nur eingeschränkt als Synonym für ›Staat‹ gelten kann und vielleicht auch ›Land‹ meinen könnte, aber ebengerade deshalb unscharf ist.


Abgesehen von der fast immer gegebenen Verwendung verschiedener Sprachen in einem politischen Territorium, kann mit Wandruszka (1979) davon ausgegangen werden, dass es innerhalb jeder Sprache zahlreiche Register und Varietäten gibt, zwischen denen Menschen wählen und wechseln (müssen) – ein Umstand, für den Wandruszka den Begriff der »muttersprachlichen Mehrsprachigkeit« vorschlug (Wandruszka 1979). Alle Menschen lernen von Geburt an mit sprachlicher Heterogenität umzugehen, unabhängig davon, ob sie ein-, zwei- oder mehrsprachig aufwachsen. Alle Kinder lernen, in der Kommunikation mit verschiedenen Gesprächspartnern und in unterschiedlichen Situationen unterschiedliche Register einer Sprache bzw. von verschiedenen Sprachen zu verstehen und zu gebrauchen, auch wenn sie nicht benennen können, ob dieses jeweils ›andere Sprechen‹ ›Dialekt‹ genannt wird oder ›Soziolekt‹ oder gar ›Sprache‹ und auch nicht erschöpfend artikulieren können, was diese ›Andersheit‹ jeweils konkret ausmacht. Auch ohne deklaratives Wissen über sprachliche Heterogenität eignen sich Menschen in der Kommunikation interaktiv die Mittel an, die in den jeweiligen Gesprächskontexten ›gültig‹ sind. Aus dieser Perspektive betrachtet sind alle Kinder mehrsprachig; aus Sicht des Individuums macht es auf einer grundsätzlichen Ebene des Sprachvermögens keinen Unterschied, ob zwischen Mitteln gewählt wird, die für die Umgebung als Register einer Sprache gelten oder als Mittel verschiedener Sprachen. Sprachen oder Register werden zudem nicht immer voneinander getrennt verwendet, sondern in verschiedenen Mischungen, so kommt es beispielsweise in dialektgeprägten Umgebungen oft zu einem abwechselnden Gebrauch zwischen dem Dialekt und dem Standard. Auch kennen wohl die meisten Menschen einen intimen Sprachgebrauch, den sie in der Interaktion mit engsten Vertrauten entwickeln und dessen Vokabular sie außerhalb dieser Gemeinschaft nicht verwenden würden, ohne damit ›sprachlos‹ zu werden, weil sie anstelle dieses Vokabulars auf ein anderes zurückgreifen, das besser geeignet erscheint.

Die vielfältigen Sprachkontakthänomene der Migrationsgesellschaft können im vorliegenden Beitrag empirisch nicht annähernd dargestellt werden. Es sollen jedoch an einem typischen Beispiel einige für den vorliegenden Zusammenhang wichtige Überlegungen dargestellt werden. Das Beispiel stammt aus dem Jahr 2013 und von einem in Wien lebenden Jugendlichen, dessen Erzählung einem anderen Jugendlichen gegenüber von seinem Türkischlehrer mitgehört, notiert und als typisch für den Sprachgebrauch der Jugendlichen in der Lerngruppe mir für Sprachanalysen übergeben wurde. Die beiden Jungen beratschlagten sich in dem Beispiel über das Problem, dass einer von ihnen ein neues Handy kaufen wollte, aber nicht wusste, wie auf dem alten Handy gespeicherte Daten auf das neue Handy übertragen werden können. Die Antwort des Jugendlichen auf die diesbezügliche Frage seines Gesprächspartners lautete folgendermaßen: »Handygeschäft , belki Computer  eichern yapabilirler, ordan da yeni Handy . Es handelt sich um eine türkisch-deutsch gemischte Äußerung, wobei die deutschsprachigen Äußerungsteile bei näherer Betrachtung keine sogenannten ›Erbwörter‹ sind, sondern im Falle des Wortes »Handy« ein Xenismus vorliegt und im Falle des Wortes »Computer« ein Fremdwort. Vollständig auf Deutsch formuliert könnte der Satz folgendermaßen lauten: »Geh zum Handy-

geschäft, vielleicht können sie es auf den Computer speichern und von dort aus auf das neue Handy«. Die Äußerung des Jugendlichen ist ein typisches Beispiel für den Sprachgebrauch in mehrsprachigen Regionen; einige ihrer Merkmale lassen sich wie folgt zusammenfassen:

Die Sprachen Deutsch und Türkisch werden gemischt verwendet, wobei das Türkische die morphologisch-syntaktische Struktur liefert, in die deutsche Versatzstücke eingepasst werden. Beispielsweise wird an das Substantiv »Handygeschäft« die türkische Dativendung »-e« angehängt, die – im vorliegenden Fall – der deutschen richtungsanzeigenden Präposition »zu« entspricht und mit der ein Dativobjekt  bezeichnet wird. Auf der semantischen Ebene fällt auf, dass die spezifischen Wörter, die die Sache kennzeichnen, um die es geht, auf Deutsch, und die unspezifischen bzw. allgemeinen Wörter auf Türkisch geäußert werden.



Spezifische Wörter	Unspezifische Wörter
Handygeschäft	gitmek (gehen)
Computer	belki (vielleicht)
speichern	yapmak (machen)
	ordan (von dort)
	yeni (neu)

Es wird also eine Logik der Sprachenkombination sichtbar: Thematisches wird durch die deutsche Benennung hervorgehoben, das ›Gerüst‹ der Äußerung wird mit der Verwendung türkischer Wörter vom Thematischen abgegrenzt. Damit wird die Beobachtung reproduziert, nach der Sprachen aus strategischen Gründen miteinander kombiniert werden, auch wenn die Sprecher\_innen darüber nicht Auskunft geben können, wenn sie keine linguistischen Fachkenntnisse besitzen (Krefeld 2004; Dirim/Mecheril 2010a). Über die Kompetenz des Sprechers in beiden Sprachen sagt diese Äußerung im Übrigen nicht : dass bestimmte Redeteile auf Türkisch und andere auf Deutsch ausgedrückt werden, heißt nicht automatisch, dass sie nicht in die andere Sprache übersetzt werden könnten. Auf die Ebene der Gesellschaft bezogen wäre es wichtig, darauf hinzuweisen, dass (auch) in der Migrationsgesellschaft ›Sprache‹ nicht allein dem entspricht, was als nationalstaatlich-offizieller Code etwa in einem offiziellen Wörterbuch festgehalten ist. Nicht die Sprache folgt dem Wörterbuch, sondern Wörterbücher nehmen neue Sprachentwicklungen auf. *Sprachkontakt*, *Sprachwandel* und *Sprachigkeit* sind zentrale Begriffe, die die Mehrsprachigkeit in der Gesellschaft auf einer weitgehend linguistischen Ebene bezeichnen. ›Sprachkontakt‹ heißt – vereinfacht und abstrahiert ausgedrückt –, dass Menschen sich von Ausdrucksweisen der Sprachen, denen sie in ihrem Alltag begegnen, anregen lassen und etwas von ihnen in die andere Sprache übernehmen (zum Überblick Riehl 2009). Der Sprachkontakt kann auch durch Sprachwechselphänomene wie das Code Switching, also den ab-

wechselnden Gebrauch verschiedener Sprachen in einer Kommunikationssituation, gekennzeichnet sein (Dirim/Krehut i. E.). Auch neue Forschungsergebnisse aus der angewandten Linguistik machen darauf aufmerksam, dass es problematisch ist, eo ipso von einer ›Zählbarkeit‹ von Sprachen auszugehen und schlagen zum Ausdruck dieses Umstands den Begriff der ›Sprachigkeit‹ anstelle von ›Zweisprachigkeit‹ oder ›Mehrsprachigkeit‹ vor (Busch 2013). Wichtig ist festzuhalten, dass auch gemischte Sprachen immer funktional sind und es lediglich eine politische Entscheidung ist, dass nur der monolinguale Code als ›richtig‹ und legitim gilt. Diese Tatsache sollte jedoch nicht so gedeutet werden, dass es in Programmen der Sprachförderung nicht wichtig wäre, den nationalstaatlichen monolingualen Sprachcode zu berücksichtigen: Normen und nationalstaatliche Sprachkategorien lassen sich nicht einfach über Bord werfen und erfüllen wichtige Funktionen. Kennzeichnend für den Sprachgebrauch von migrationsbedingt mehrsprachig aufwachsenden Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen im familiären und außerfamiliären Bereich ist und bleibt das Mischen der Sprachen. Normative Vorstellungen von ›gutem‹ und ›schlechtem‹ Sprechen sowie normgeleitete Beurteilungen von Sprachprodukten beeinflussen zwar die Aneignung von Sprache(n), können aber migrationsbedingte Neuformationen von Sprachen nicht verhindern. So wie es üblich ist, zwischen dem Standard und dem Dialekt hin- und herzuwechseln, so ist es genauso üblich, dass zwei- und mehrsprachig Aufwachsende sich von der einen Sprache anregen lassen, um die andere zu verändern oder während des Sprechens zwischen den Sprachen alternieren. Habitualisierte nationalstaatliche Normalitätsannahmen von Sprache verhindern allerdings häufig die Einsicht in diese Analogie.

### **Zur Methodologie der migrationspädagogischen Betrachtung sprachlicher Verhältnisse**

Die Methodologie migrationspädagogischer Analysen sprachlicher Verhältnisse ist bisher noch nicht spezifisch, also über die methodologische Grundorientierung der Migrationspädagogik (Mecheril 2013, S. 11 f.) hinaus, beschrieben worden, sodass im vorliegenden Artikel ein erster Versuch einer methodologischen Verortung unternommen wird. ›Sprache‹, so könnte zunächst konstatiert werden, ist kein ›genuiner‹ Gegenstand von Erziehungswissenschaft, abgesehen von den Didaktiken der sprachbezogenen Unterrichtsfächer, sondern gerät vor allem als fächerübergreifender Lerngegenstand sowie als Instrument von Kommunikation und Wissensaneignung in den Mittelpunkt unterschiedlicher (erziehungs-)wissenschaftlicher und praktischer Arbeiten. Die migrationspädagogische Auseinandersetzung mit Sprache erweitert diesen Zuschnitt um eine subjektivierungstheoretische Perspektive, die machtkritisch angelegt ist. Die Analyse ›sprachlicher Verhältnisse‹ als Einflussfaktor auf (Subjekt-) Bildung und Erziehung muss sowohl in empirie- als auch, damit verbunden, theoriebezogener methodologischer Hinsicht als ein interdisziplinär verstanden werden, dessen Bearbeitung eines Bündels argumentativ stimmiger Arbeitsweisen verschiede-

ner Disziplinen bedarf. Bei der Untersuchung von sprachlichen Verhältnissen liegt es zunächst nahe an Auseinandersetzungen und Vorgehensweisen in der Soziolinguistik und der angewandten Linguistik anzuknüpfen, da hierin der Gegenstand ›Sprache‹ mit Gesellschaftsbezug bearbeitet wird. Die Sichtung dieser Auseinandersetzungen und Vorgehensweisen kann sich freilich aus der Distanz heraus zunächst nur oberflächlich auf über diese Teildisziplinen der Linguistik hinaus andere Disziplinen Einfluss übende Aspekte beziehen, die im Falle einer für Professionelle dieser Fächer vermutlich mitunter befremdlichen Weise identifizierten ›Passung‹ genauer betrachtet und adaptiert werden. In einer ersten Sondierung dieser Arbeiten zu gesellschaftlichen Bedingungen des Sprechens fällt unweigerlich die viel rezipierte berühmte Frage eines der Gründer\_innen der Soziolinguistik in den Blick: »Wer spricht zu wem wann in welcher Sprache?« (Fishman 1965). Diese Frage inspirierte zahlreiche wissenschaftliche Reflexionen und empirische Untersuchungen über das Verhältnis von Sprache(n), Sprechen und Gesellschaft. Dittmar erweiterte sie und formuliert 1997: »Wer spricht was und wie mit wem und unter welchen sozialen Umständen und mit welchen Absichten und Konsequenzen?« (Dittmar 1997, S. 25). Empirisch wurde dieser gesellschaftsbezogene Zugang unter anderem mit der ›ethnomethodologischen Konversationsanalyse‹ umgesetzt, die relativ typisch für eine bestimmte Sicht auf Sprache und Sozialem ist und den Anspruch hat, im jeweiligen Fall herauszuarbeiten, wie sprachliche Äußerungen in durch sich selbst erzeugte »sinnhaft strukturierte Kommunikationskontexte reflexiv eingebettet werden und damit diesen Kontexten eine soziale Ordnung verleihen« (Streeck 1983, S. 13). Aus Sicht der Migrationspädagogik, die im postmodernen, -strukturalistischen und -kolonialen Wissenschaftsparadigma angesiedelt ist, ist das Verständnis von sozialer Ordnung als allein im situativen und singulärem Kontext erzeugte Ordnung zwar befremdlich, sollte aber als einer der linguistischen Ausgangspositionen zur Auseinandersetzung mit Sozialem zur Kenntnis genommen werden, die in ihrer situationenübergreifenden Logik aus methodologischen Gründen nicht in den Blick genommen wird. Es handelt sich um eine epistemische Vorstellung, die sich sehr verbreitete und in zahlreichen Untersuchungen angewandt wurde, auch in anderen Disziplinen als die Linguistik, so z. B. mit der folgenden Erläuterung in einer erziehungswissenschaftlichen Untersuchung, die sich auf die ssischen beiten von Streeck (1983) bezieht: »Die Ethnomethodologie geht [...] davon aus, daß die soziale Ordnung in jeder Situation neu entwickelt werden muß und dass Menschen in einer Interaktionssituation nicht immer auf vorgegebene Handlungsmuster einer Gesellschaft zurückgreifen können: [...] da nicht jede Regel in jeder Situation gilt bzw. für sie relevant ist, muß ein Bezug zwischen allgemeiner Handlungsregel und konkreter Handlungssituation in jedem Einzelfall immer erst noch hergestellt werden (ebd.: 14 [Streeck 1983]). In diesem Sinne grenzt sich die ethnomethodologische Untersuchung des Sprachkontakts von syntaktisch-grammatikalischen Untersuchungen ab, in denen häufig Einzeläußerungen ohne dazugehörigen Kontext die Grundlage von Aussagen bilden: ›Die kontextfrei formulierten Bedeutungsbeschreibungen der Linguistik stoßen auf das Problem, daß die Ausdrücke in der Umgangssprache ›vage‹ und ›mehrdeutig‹ (›indexikalisch‹)



sind und ihren definitiven Sinn erst in den konkreten Situationen ihres Gebrauchs erhalten« (ebd.: 14). Zwischen dem Sinn einer Äußerung und einem Kontext besteht demnach ein reflexives Verhältnis: Die Teilnehmer einer Interaktion erzeugen den Kontext der Interaktion, indem sie Äußerungen in dem jeweils konstruierten Kontext einen Sinn geben (vgl. ebd.: 16). Demnach ist es wichtig, eine sprachliche Interaktion im Zusammenhang der einzelnen Äußerungen zu betrachten, um herausfinden zu können, wie die Teilnehmer der Interaktion ihrem Dialog Ordnung und Sinn verleihen« (Dirim 1996, S. 26 f.).

Die Untersuchung von sprachlichen Äußerungen im situativen Kontext ist ein methodisches Prinzip, das m. E. für viele, auch migrationspädagogische Untersuchungen weiterhin passend ist. Das Verständnis von sozialer Ordnung als im situativen Kontext selbst erzeugt erscheint allerdings aus mindestens zwei Gründen nicht (mehr) haltbar: erstens, weil kein expliziter Bezug zu gesellschaftlichen Diskursen hergestellt wird, ohne den jegliche Äußerung bedeutungslos wäre, und zweitens, weil es keine systematische Berücksichtigung dessen gibt, dass die Teilnehmer\_innen einer Interaktionssituation (häufig) mit unterschiedlicher Macht ausgestattet sind; ein Umstand, der mit ihren gesellschaftlichen Positionierungen zusammenhängt, womit ihre Möglichkeiten die Interaktionssituation zu steuern ungleich verteilt sind. Am Fall der ethnomethodologischen Diskursanalyse wird deutlich, dass linguistische Methoden, die analog zur Migrationspädagogik diskurstheoretisch orientiert sind, sich besser für die Gestaltung von migrationspädagogischen Untersuchungen sprachlicher Verhältnisse eignen müssen. Damit kommen diskurstheoretische Ansätze der Linguistik stärker in Betracht. Die Kontroversen, die über feine und selbstverständlich wichtige Unterschiede zwischen diesen Ansätzen geführt werden, können im vorliegenden Artikel nicht wiedergegeben werden; es sei hierzu auf die Einführung in die Diskurlinguistik von Spitzmüller und Warnke (2011) verwiesen. Etwas verkürzt wiedergegeben lässt sich sagen, dass diskursanalytisch orientierte Arbeiten der angewandten Linguistik, beispielsweise in der Kritischen Diskursanalyse, das Ziel verfolgen, die diskursive Herstellung von Bedeutung nachzuzeichnen; die Kritische Diskursanalyse beinhaltet überdies den expliziten Anspruch, die sprachliche Konstruktion von Macht und Herrschaft aufzudecken (Busch 2013, S. 95 f.). Besonders interessant erscheint für das methodologische Gebilde der migrationspädagogischen Untersuchung sprachlicher Verhältnisse der Vorschlag Spitzmüllers und Warnkes die Diskurstheorie Foucaults zum erkenntnistheoretischen Ausgangspunkt und zur Inspiration der Diskurslinguistik zu machen. Die Autoren fassen in ihrer Einführung folgendermaßen zusammen, zu welchen Grundannahmen sich die sich an der französischen\* Diskurstheorie orientierenden Arbeiten bekennen (Spitzmüller/Warnke 2011, S. 79):

- Zur Auffassung, dass Sprache in gesellschaftliche, historische und kulturelle Zusammenhänge eingebettet ist und in diesen Zusammenhängen betrachtet werden muss;
- Zur Auffassung, dass Sprache Wirklichkeit (Wissen, Gesellschaft, Kultur etc.) nicht nur abbildet, sondern auch schafft;

- Zur Überzeugung, dass Aussagen nicht isoliert stehen, sondern mit anderen Aussagen verknüpft sind;
- Zur Überzeugung, dass gesellschaftliche Wissens- oder auch Machtstrukturen durch die Analyse von Aussagen und Aussageformationen beschrieben werden können.

Diese Ausrichtung der Diskurslinguistik bietet für die migrationspädagogischen Analysen von sprachlichen Verhältnissen sehr gute Orientierungsmöglichkeiten an. Die Frage von ›sprachlichen Verhältnissen‹ bringt allerdings einen weiteren Aspekt ins Spiel, der darin nicht explizit vorkommt, nämlich die Analyse von konkreten Sprache(n) und dem Sprechen als Differenzmerkmale und die Frage, wie auf faktischer und symbolischer Ebene durch die Instrumentalisierung dieser Differenzen ›Wir- und ›Nicht-Wir-Verhältnisse‹ geschaffen werden – also gewissermaßen eine differenztheoretische Sicht auf Sprache und Sprechen im sozialen Kontext. Für eine Untersuchung dieser spezifischen Frage erscheint es ergänzend sinnvoll, die Untersuchungen Bourdieus einzubeziehen, in denen gezeigt wird, dass die Akzeptabilität von Äußerungen nicht mit deren Korrektheit zusammenhängen, sondern damit, welche Sprache und welche Form von Sprache in einer sozialen Situation gültig sind: »Die Sprachkompetenz, die ausreicht, um Sätze zu bilden, kann völlig unzureichend sein, um Sätze zu bilden, auf die gehört wird, Sätze, die in allen Situationen, in denen gesprochen wird, als rezipierbar anerkannt werden. Sprecher ohne legitime Sprachkompetenz sind in Wirklichkeit von sozialen Welten, in denen diese Kompetenz vorausgesetzt wird, ausgeschlossen oder zum Schweigen verurteilt« (Bourdieu 1990, S. 32).

Bourdieus Untersuchungen beziehen sich nicht auf die mehrsprachige Migrationsgesellschaft, dennoch liefern auch sie wertvolle Grundlagen zum Verständnis der Symbolik von ›Sprachigkeiten‹ und zum Zusammenhang zwischen Macht und Sprechen.

Als eine weitere wichtige Quelle möglicher methodologischer Orientierungen migrationspädagogischer Analysen von Sprachverhältnissen kommt die Forschung zum Linguizismus in Frage, einer spezifischen Form des Rassismus (Dirim 2010). Die Untersuchungen zu Abwertungen von Sprachen und damit auch deren Sprecher\_innen ist beispielsweise in den Arbeiten von Norbert Cyffer Thema. Cyffer beschäftigt sich darin mit der Frage, wie im Zuge des Kolonialismus von Wissenschaftler\_innen Merkmale von Sprachen dazu instrumentalisiert wurden, die Minderwertigkeit von Menschen in Afrika im Vergleich zu Menschen im Westen zu begründen und deren Beherrschung sowie Ausschluss zu legitimieren (Cyffer 2009). Eine linguizismuskritische Sicht knüpft an die rassismuskritische Arbeitsweise der Migrationspädagogik und deren postkoloniale Orientierung an und ermöglicht, Schemata des symbolischen oder faktischen Ausschlusses von Subjekten von Ressourcen der migrationsgesellschaftlichen Systeme, indem sprachliche Differenzen zur Begründung herangezogen werden, zu erkennen und zu analysieren.

Eine Leitfrage der migrationspädagogischen Analysen von sprachlichen Verhältnissen, die in dem vorgeschlagenen methodologischen Rahmen verortet wären,

könnte im Anschluss an die Fishman'sche Frage »Wer spricht zu wem wann in welcher Sprache?« folgendermaßen lauten:

*Wer darf warum in der Migrationsgesellschaft mit wem in welchen Kontexten in welchem Sprachregister bzw. in welcher Sprache (nicht) sprechen, und welche Wir-Nicht-Wir-Konstruktionen entstehen als Folge dieser Praxis?*

### **Konkretisierung: Konstruktionen sprachlicher Verhältnisse in Kontext der Bildungsinstitution Schule**

#### *Abwehr*

Mögliche Antworten auf diese Frage sollen im Folgenden auf den Kontext der Bildungsinstitution Schule mit aktuellen ›Incidents‹ eruiert werden. Bei dem ersten ›Incident‹ handelt es sich um die in den amtlich deutschsprachigen Regionen in den letzten 10 bis 15 Jahren immer wieder aufflammende und sehr kontrovers geführte öffentliche Diskussion darüber, ob auf einem Schulgelände in der Pausensituation in anderen Sprachen als Deutsch, gemeint sind Migrationssprachen, gesprochen werden darf, so auch in Österreich (z. B. Dirim/Mecheril 2016). Ein auf Facebook gepostetes aktuelles Werbeplakat (<https://de-de.facebook.com/AbwerzgerMarkus>, Abruf: 02.02.2016) der politischen Partei FPÖ (Freiheitliche Partei Österreichs) offenbart die Parteilinie zu dieser Frage und zeigt damit die Reaktionsform der *Abwehr* der migrationsgesellschaftlichen Mehrsprachigkeit.

Auf dem Plakat sind vier Mädchen zu sehen, die aufgrund von großformatigen Büchern, die zwei von ihnen in der Hand halten, als jugendliche Schüler\_innen zu erkennen sind. Das im Vordergrund des Plakats allein abgebildete Mädchen, das sich auf der physiognomischen Ebene von drei anderen Mädchen im Hintergrund durch seine helle Haut- und Haarfarbe deutlich unterscheidet, wirkt durch den nach unten gesenkten Blick und Kopf nachdenklich und betrübt, auch einsam und unschuldig, gewissermaßen ›madonnenhaft‹. Im Hintergrund sind – eher verschwommen – drei weitere Mädchen zu sehen, die dunkelhaarig und -häutig sind und lachend miteinander sprechen. Eines dieser Mädchen hält sich kichernd den Mund zu, wodurch der Eindruck entsteht, dass etwas Unbotmäßiges gesagt wird, dass in einer – verschworenen Gemeinschaft – miteinander ›getuschelt‹ wird. Auf einem gelben Querbalken im unteren Bereich der fotografierten Szene ist der Satz »Deutsch als Pausensprache« zu lesen und weiter darunter: »Damit Du auch verstehst, was über Dich geredet wird«. Deutlich wird daran Verschiedenes: dass sich das Plakat möglicherweise an Jugendliche Wähler\_innen richtet, da aufgrund des jugendlichen vertrauten und für sie bedeutsamen Kontextes ›Schule‹ und des Alters der Abgebildeten ein Identifikationsangebot an Gleichaltrige gemacht wird – allerdings nicht an alle. Das hellhäutige blonde Mädchen dient offenbar als Identifikationsfigur für deutschsprachige Österreicherinnen. Es wird ihnen, also den sich auf diese Weise als Österreicherin adressierten jugen Mädchen suggeriert, von dunkelhäutigen Migrantinnen zahlenmäßig

dominiert zu werden und ihnen mehr oder weniger ausgeliefert zu sein – dies legt wiederum die hilflose Pose nahe. Allerdings legt die hilflose Pose, aufgrund der maddonnenhaften Erscheinung, auch nahe, dass Österreicherinnen sich moralisch beispielhaft verhalten, ›keiner Fliege etwas zu Leide tun würden‹, denn das Tuscheln über andere wird den ›dunkelhäutigen‹ Mädchen zugeschrieben. Das Tuscheln wird zudem mit einer anderen Sprache als Deutsch verbunden. Das Plakat wird in einer Zeit gepostet, in der aufgrund der Flucht von bedrohten Menschen nach Österreich deren Aufnahme ins Bildungssystem kommuniziert wird; dadurch gewinnt das mittlerweile alte Thema ›Sprache auf dem Schulhof‹ eine aktuelle Konnotation. ›Sprache‹ und ›Hautfarbe‹ sind die Merkmale, mit denen eine postkoloniale Adaptierung kolonial-rassistischer Argumentationsweisen stattfindet: es wird auf das koloniale Element der Legitimierung von Unterwerfung zurückgegriffen, nämlich die soziale Konstruktion von ›Hautfarbe‹, das mit der in kolonialen und postkolonialen Phasen unterschiedlich eingesetzten, daher linguizistischen und neo-linguizistischen (Dirim 2010) Funktionalisierung des Differenzmerkmals ›Sprache‹ verbunden wird. Damit findet sozusagen ›intersektionaler Rassismus‹ statt. ›Sprache‹ und ›Hautfarbe‹ sind Differenzmerkmale, die herangezogen werden, um Zugehörigkeiten zu konstruieren: Weiße\* und Schwarze\*, die unterschiedliche Sprachen sprechen, wobei Deutsch sprechenden Österreicher\_innen ein Hoheitsanspruch auf potenzielles Verstehen jeglicher Äußerung zugesprochen wird. Das Sprechen anderer Sprachen wird mit einer Bedrohung von Österreicher\_innen verbunden und daher diffamiert. Mit Bezug auf Bourdieus Theorie des sprachlichen Markts kann gesagt werden, dass es nach den Vorstellungen der Partei FPÖ ganz unabhängig von Sprachkompetenz auf Schulhöfen illegitim zu sein scheint, andere Sprachen als Deutsch zu sprechen. Es wird zudem davon ausgegangen, dass das Sprechen nicht nur die Wahl einer illegitimen Sprache bedeuten würde, sondern auch das illegitime Sprechen über eine Person, die diese Sprache nicht versteht. Das Recht das Gesagte zu verstehen wird der als Österreicherin markierten Jugendlichen zugesprochen und damit ist sie als Mitglied des majoritären Wir markiert. Es sind ihre (Sprach-)Regeln, nach denen gehandelt werden muss. Die drei dunkelhäutigen Mädchen haben sich diesem – bislang noch ungeschriebenen – Gesetz zu beugen. Damit werden sie als Mitglieder einer Minorität gekennzeichnet, die sich in einer abhängigen Position befindet. Somit wird auf koloniale Denkschemata der Unterscheidung zurückgegriffen (Rommelspacher 2011). Problematisch ist das gezeichnete Bild auch deshalb, weil darin nicht so sehr die Notwendigkeit der Beherrschung der anderen gefordert wird, sondern vielmehr deren Gefährlichkeit in den Vordergrund gestellt wird: andere, die das weiße Wir in seiner Existenz bedrohen. Das Plakat unterteilt Schüler\_innen also anhand der Merkmale ›Sprache‹ und ›Hautfarbe‹ in Gruppen des Wir und des Nicht-Wir und sorgt für symbolische Ausgrenzung. Die Wahl der Hautfarbe als zusätzliches Erkennungsmerkmal von Nicht-Zugehörigkeit wirkt zynisch, denn wenn die drei Mädchen beginnen würden auch auf dem Schulhof Deutsch zu sprechen, würden sie trotzdem nicht zu Österreicher\_innen werden. Sie könnten es nie, weil sich die Hautfarbe nicht wie eine unwillkommene Sprache ablegen lässt (Mecheril 2005).

## Anerkennung

Um den Rahmen des vorliegenden Artikels nicht zu sprengen, soll zum Schluss mit einem kurzen Beispiel darauf aufmerksam gemacht werden, dass auch der Ausdruck von Anerkennung von Migrationssprachen zu einer symbolischen oder faktischen Ausgrenzung von ›Migrationsanderen‹ führen kann. Wenn beispielsweise, und dies wäre ein weiterer ›Incident‹, der häufig zu beobachten ist, in Schulen Schilder aufgehängt werden, auf denen in verschiedenen Sprachen ›Willkommen!‹ steht, ist das m. E. als Geste der Anerkennung zu verstehen. Unter den gegebenen schulischen Regelungen, dass Deutsch die Unterrichtssprache ist, deren bildungssprachliche Beherrschung für gute Abschlüsse notwendig und die bildungssprachliche Beherrschung von vielen anderen Sprachen, z. B. des Tschetschenischen, vollkommen irrelevant ist, geht von diesem Willkommensgruß jedoch unwillkürlich auch die Markierung von Inferiorität aus, solange die Sprachen nicht für ›Ernsthafteres‹ genutzt werden können, womit das Dilemma der unbeabsichtigten symbolischen Inferiorisierung entsteht. Hinzu kommt das Problem, hypothetisch formuliert, dass jeder Migrationsbezug Schüler\_innen daran erinnern wird, ›Migrationsandere‹ oder ›Nicht-Migrationsandere‹ (Mecheril 2004) zu sein (Mecheril/Quehl 2006) und diskursive Konnotationen dieses Umstands aufrufen wie nämlich mindestens auch die von Inferiorität und Superiorität (Khakpour/Knappik 2015).

## Migrationspädagogischer Umgang mit Mehrsprachigkeit – Vorschlag einer migrationssprachkeitspädagogischen Perspektive

Die Thematisierung und Bearbeitung von migrationsgesellschaftlicher Mehrsprachigkeit in Bildungsinstitutionen ist im Sinne des Wissenserwerbs wünschenswert und im Sinne der Reduzierung von Ungleichstellungen zwischen Schüler\_innen mit verschiedenen sprachlichen Zugängen zu den monolingual deutschsprachigen Bildungsinstitutionen unabdingbar. Zugleich sind Aktivitäten der Thematisierung und Bearbeitung von Migrationssprachen dilemmatisch, weil darüber Sprache als migrationsgesellschaftliches Differenzmerkmal virulent wird. Im Zuge der Thematisierung von migrationsgesellschaftlicher Mehrsprachigkeit, sei es im Rahmen von Deutschals-Zweitsprach-Förderstunden oder im Sinne der Förderung von Sprachbewusstheit im Rahmen von Sprachvergleichen oder aufgrund der Ansprache eines Schülers\_einer Schülerin als Kenner\_in einer Migrationssprache, ist es erwartbar, dass sprachliche Differenzlinien und über das Differenzmerkmal Sprache gesellschaftliche Verhältnisse der Über- und Unterordnung (re-)produziert werden, die immer auch Positionierungsoptionen für Schüler\_innen bedeuten, denen diese Sprachen als Zugehörigkeitsmerkmal zugeschrieben werden. Auch wenn es zu dieser Problematik keine veröffentlichten empirischen Studien gibt, gibt es zahlreiche Erfahrungsberichte, die zeigen, dass es Schüler\_innen etwas bedeutet, dass sie als Sprecher\_in des Farsi, des Russischen, des Türkischen etc. adressiert werden, wie die folgenden Worte

einer Studentin der Universität Wien verdeutlichen: »Ich wollte nie, dass die anderen merken, dass wir zu Hause Arabisch sprechen. Ich habe mich dafür geschämt«<sup>3</sup>.

Wie mit diesem Problem umgehen? Paul Mecheril schreibt: »Anders als in pädagogischen Ansätzen, die in erster Linie auf die Förderung der Kompetenzen von ›Migranten‹ zielen (Förderung des zum Beispiel als Sprachkompetenz bezeichneten Vermögens, die hegemoniale Sprache im Standardregister zu sprechen), geht es mit dem migrationspädagogischen Ansatz um das Erkennen der Macht institutioneller und diskursiver Ordnungen und darüber hinaus darum, im Wissen um Widerspruchsverhältnisse die Frage zu erkunden, wie würdevolle Handlungsfähigkeit unter den Bedingungen des Gegebenen möglich ist« (Mecheril 2013, S. 3).

Im Anschluss daran und die oben formulierte methodologische Frage könnte für das Lehrendenhandeln folgende migrationspädagogische Perspektive formuliert werden:

*Mit welchen Vorgehensweisen lassen sich über die (Nicht-)Thematisierung von Sprachigkeiten stattfindende Inferiorisierungen von Migrationsanwärtenden Schüler\_innen reduzieren?*

## Literatur

- Bourdieu, P. (1990): Was heißt Sprechen? Zur Ökonomie des sprachlichen Tauschs. Wien: Braumüller.
- Bruneforth, M./Herzog-Punzenberger, B./Lassnig, L. (Hg.) (2013): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012. Indikatoren und Themen im Überblick. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. [https://www.bifie.at/system/files/dl/NBB2012\\_Kurzfassung\\_130205.pdf](https://www.bifie.at/system/files/dl/NBB2012_Kurzfassung_130205.pdf) (Abruf: 27.03.2016).
- Busch, B. (2013): Mehrsprachigkeit. Stuttgart: Facultas.
- Cyffer, N. (2009): Gibt es primitive Sprachen oder ist Deutsch auch primitiv? Vortrag, gehalten im Rahmen der Tagung »Deutschlands Koloniallinguistik« an der Universität Bremen (23.–24. September 2009). Vortragskript verfügbar auf Anfrage bei İnci Dirim: inci.dirim@univie.ac.at.
- Dirim, İ. (1998): »Var mı lan Marmelade?« Türkisch-deutscher Sprachkontakt in einer Grundschulklasse. Münster: Waxmann.
- Dirim, İ. (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: Mecheril, P. u.a (Hg.): Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung. Münster: Waxmann, S. 91–114.
- Dirim, İ./Mecheril, P. (2010a): Die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, P. u. a.: Migrationspädagogik. Weinheim/Basel: Beltz, S. 99–116.
- Dirim, İ./Mecheril, P. (2010b): Die Schlechterstellung Migrationsanderer: Schule in der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, P. u. a.: Migrationspädagogik. Weinheim/Basel: Beltz, S. 121–138.

3 İnci Dirim gegenüber nach einem Vorlesungsvortrag, bei dem didaktische Konzepte des Einbezugs von (migrationsbedingter) Mehrsprachigkeit in den Unterricht vorgestellt wurden, geäußert.

- Dirim, İ./Krehut, A. (i. E.): Sprachgebrauch außerhalb der Schule. In: Ahrenholz, B./Oomen-Welke, I. (Hg.): Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. 3. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Dittmar, N. (1996): Soziolinguistik. Heidelberg: Groos.
- Fishman, Joshua (1965): Who Speaks What Language to Whom and When?. In: La Linguistique, Vol. 1, Fasc. 2, S. 67–88.
- Gogolin, I. (2008): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. 2. Auflage, Münster: Waxmann.
- Gomolla, M./Radtke, F.-O. (2009): Institutionelle Diskriminierung: Zur Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. 3. Auflage. Wiesbaden: VS.
- Knappik, M./Dirim, İ./Döll, M. (2013): Migrationsspezifisches Deutsch und die Wissenschaftssprache Deutsch: Aspekte eines Spannungsverhältnisses in der LehrerInnenausbildung. In: Vetter, E. (Hg.): Professionalisierung für sprachliche Vielfalt. Perspektiven für eine neue LehrerInnenbildung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 42–61.
- Krefeld, T. (2004): Einführung in die Migrationslinguistik. Tübingen: Gunter Narr.
- Kroon, S./Sturm, J. (2002): ›Key Incident Analyse‹ und ›internationale Triangulierung‹ als Verfahren in der empirischen Unterrichtsforschung. In: Kammler, C./Knapp, W. (Hg.): Empirische Unterrichtsforschung und Deutschdidaktik (Diskussionsforum Deutsch; No. 5). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 96–114.
- Mecheril, P. (2004): Einführung in die Migrationspädagogik. Weinheim/Basel: Beltz.
- Mecheril, P. (2005): Über die Unumgänglichkeit und Unmöglichkeit der Angleichung. Herrschaftskritische Anmerkungen zur Assimilationsdebatte. In: neue praxis, Sonderheft 8, S. 124–140.
- Mecheril, P. (2013): Kritik als Leitlinie (migrations)pädagogischer Forschung. In: A. Ziegler/Zwick, E. (Hg.): Theoretische Perspektiven der modernen Pädagogik. Münster: LIT, S. 159–173.
- Mecheril, P./Quehl, Th. (2009): Sprache und Macht. Theoretische Facetten eines (migrations-)pädagogischen Zusammenhangs. In: Mecheril, P./Quehl, Th. (Hg.): Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule. Münster: Waxmann, S. 355–381.
- Mecheril, P. u. a. (2010): Migrationspädagogik. Weinheim/Basel: Beltz.
- Riehl, C. M. (2009): Einführung in die Sprachkontaktforschung. Tübingen: Gunter Narr.
- Rommelspacher, B. (2011): Was ist eigentlich Rassismus? In: Melter, C./Mecheril, P. (Hg.): Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und Forschung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 25–34.
- Spitzmüller, J./Warnke I. H. (2011): Diskurslinguistik. Eine Einführung in Theorien und Methoden der transtextuellen Sprachanalyse. Berlin: de Gruyter.
- Streeck, J. (1979): Kommunikation in einer kindlichen Sozialwelt. Tübingen: Gunter Narr.
- Wandruszka, M. (1979): Die Mehrsprachigkeit des Menschen. München: Piper.
-