

Sprachliche Wirklichkeiten der Migration

**Sri-lankisch-tamilische Flüchtlingsfrauen
und ihr Umgang mit der deutschen Sprache**

Von der Philosophischen Fakultät der Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover
zur Erlangung des Grades einer Doktorin der Philosophie (Dr. phil.) genehmigte
Dissertation

von **Radhika Natarajan**
geboren in Mumbai, Indien

2019

Referent: Prof. Dr. Hans Bickes

Korreferentin: Prof. Dr. Eva-Maria Thüne

Tag der mündlichen Prüfung: 19.12.2019

Abstract

Flüchtlingsfrauen als sprachlich Handelnde sowie die Wechselwirksamkeit zwischen ihrem biographischen Gepäck und der Alltagsbewältigung stehen im Mittelpunkt dieser interdisziplinär angelegten qualitativen Studie. Das Hauptanliegen gilt den Fragen nach dem Umgang Fluchtmigrierter mit der Umgebungssprache Deutsch und den mitgebrachten Sprachen und danach, welche Aspekte ihres Lebens vor der Flucht und nach der Ankunft die Zweitsprachenerwerb beeinflussen und bedingen. Entfaltet wird die Arbeit in sieben Papers entlang ausgewählter Schwerpunkte wie Mehrsprachigkeit, Deutschkurse, Ehrenamt von Flüchtlingsfrauen und Erinnerungsorte, wobei die Vorannahmen der Forschung durchgehend kritisch erörtert werden.

Zu diesem Zweck wird eine als Flüchtlingscommunity anzusehende Gruppierung als Datengrundlage für die Reflexionen gewählt, und zwar die, die aufgrund des Bürgerkriegs aus dem südasiatischen Inselstaat Sri Lanka fliehen musste. Die der Familiensprache Tamil mächtigen Flüchtlingsfrauen halten sich seit den 1980er-Jahren hierzulande auf und verfügen folglich über eine breite Palette an Sprach-, Lebens- und Alltagserfahrung in Deutschland. Die Papers fokussieren sich vorwiegend auf Frauen, die als Erwachsene die Flucht ergriffen haben. Als Hintergrundwissen dienen die Erfahrungen im Kindes- und Jugendalter Geflüchteter, um den Forschungsfragen in ihrer Komplexität gerecht zu werden. Interdisziplinär ist die Arbeit insofern, als sie beabsichtigt, die Erkenntnisse der soziologiegeprägten Geschlechterforschung, insbesondere die der Intersektionalität, für die Untersuchung im Bereich des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache fruchtbar zu machen.

Keywords

Flüchtlingfrau – Engagement – Erinnerungsorte – Sprachenkenntnisse – Familiennachzug – Biographisches Gepäck – Intersektionalität – Zweitsprache

Danksagung

Mein herzlicher Dank gebührt den aufgeschlossenen und mitteilungsfreudigen Frauen aus Sri Lanka. Aufgrund meiner primären Sozialisation und Berufserfahrung in Indien und aufgrund dessen, was wir teilen und was uns teilt, fiel meine Wahl auf eine als Flüchtlingscommunity wahrgenommene Diasporagruppierung aus dem indischen Subkontinent. In all unseren gemeinsam geteilten Sprachen, nämlich auf Tamil, Englisch und Deutsch, haben sie mir Zugang zu und einen Einblick in ihre Welten gewährt. Namentlich kann ich sie aus forschungsethischen Gründen zwar nicht erwähnen, ihrer Erzählbereitschaft trotz verschiedentlich erfahrener Gewalt ist jedoch die Entstehung dieser Arbeit in erster Linie zu verdanken.

Meinem Doktorvater Prof. Dr. Hans Bickes möchte ich für das in mich gesetzte Vertrauen danken, denn er nahm mich als Doktorandin an, bevor – nach gehörigen Irrungen und Wirrungen – mein Interesse in die jetzige Fragestellung mündete. Außerdem ließ er Geduld walten und mich meiner Themensetzung durch seine Kolloquien und die mir erteilten Lehraufträge Gestalt verleihen. In Frau Prof. Dr. Eva-Maria Thüne habe ich eine aufmerksame Wegweiserin und kritische Betreuerin gefunden, die meine bisherige Schwerpunktsetzung bestätigt und mir zur Erweiterung der Auslegungspalette verholfen hat.

Das Promotionsstipendium der Heinrich-Böll-Stiftung mit der einhergehenden materiellen und ideellen Unterstützung sowie den Präsentations- und Veröffentlichungsforen über vier Jahre von 2009 bis 2013 hat die Verwandlung von bloß einer Idee in ein umfassendes Forschungsprojekt ermöglicht. Darüber hinaus gilt mein Dank jeweils Prof. Dr. Detlev Claussen und Prof. Dr. Horst Siebert für ihre Unterstützung und den Gesprächsaustausch über die Jahre.

Zur Reifung und Fertigstellung der Dissertation haben zudem zahlreiche Gespräche am Küchentisch und in benachbarten Cafés beigetragen. Ausdrücklich danken möchte ich hierbei Ann-Kathrin Arndt, Christoph Bestian, Nicola Bongard, Karin Denson, Shane Denson, Stefica Fiolić, Marie Hoch, Daria Jadreškić, Eva Kalny, Tina Krohn, Stefanie Lüpke, Christine Schwarz, Isabel Sievers, Siham Schotemeier, Gerd Sebald, Ariane Steuber, Noelia Streicher, Daniel Völk und Ketevan Zhorzholiani-Metz für das beharrliche Nachfragen sowie die Anregungen in der Vorstipendien-, Erhebungs-, Schreib- bzw. Abschlussphase.

Letztlich weiß ich es sehr zu schätzen, dass ich mich weiterhin auf Jatin und Shashwati verlassen darf, denn ohne ihren Ansporn und Beistand hätte ich diese Arbeit gar nicht – auf jeden Fall nicht in dieser Form – zu Stande gebracht.

Hannover, den 19. Dezember 2019

Radhika Natarajan

Sprachliche Wirklichkeiten der Migration

Sri-lankisch-tamilische Flüchtlingsfrauen und ihr Umgang mit der deutschen Sprache

Inhaltsübersicht

Teil I

Rahmenschrift: Flüchtlingsfrauen als sprachlich Handelnde

1	Hinführung	S. 2
2	Theoretische und methodologische Rahmung	S. 5
3	Fluchtmigrierte als Forschungssubjekte	S. 26
4	Vom Anliegen der Flüchtlingsfrauen zum Forschungsgegenstand	S. 35
5	Vorschau	S. 38

Teil II

Publikationen

1	Sprache, Flucht und Migration. Einordnende Überlegungen	S. 40
2	Die Erfindung der Einsprachigen – Überlegungen zur sprachlichen Vielfalt	S. 72
3	Durch die Sprachbrille – Ethische und emische Forschungsperspektiven nach der Migration	S. 88
4	Mannigfaltig unisono? Integration durch Sprach- und Orientierungskurse	S. 112
5	Das biographische Gepäck: Ehrenamtliches Engagement bei sri-lankisch-tamilischen Flüchtlingsfrauen	S. 131
6	Vererbtes Engagement: Facettenreiche Teilhabe bei sri-lankisch-tamilischen Zwangsmigrierten	S. 149
7	Memories Engendered in Diaspora: Multivocal narratives of Tamil refugee women	S. 162

Teil III

Reflexionen: Biographisches Gepäck und sprachliche Alltagsgestaltung

1	Resümee	S. 192
2	Chronologie der Entstehung	S. 195
3	Reflexionen zu den theoretischen und methodologischen Annahmen	S. 199
4	Ausblick	S. 204
5	Fazit	S. 207
6	Literaturverzeichnis (Rahmenschrift)	S. 208

Teil IV

Anhang

Publikationsverzeichnis im Teil II

Beitrag 1 (2019)

Sprache, Flucht und Migration. Einordnende Überlegungen. In: Natarajan, Radhika (Hg.): Sprache, Flucht, Migration. Kritische, historische und pädagogische Annäherungen. Wiesbaden: Springer VS, 3–47.

Beitrag 2 (2016)

Die Erfindung der Einsprachigen – Überlegungen zur sprachlichen Vielfalt. In: Gritschke, Caroline/ Ziese, Maren (Hgg.): Geflüchtete und kulturelle Bildung. Formate und Konzepte für ein neues Praxisfeld. Bielefeld: transcript, 261–274.

Beitrag 3 (angenommen)

Durch die Sprachbrille – Ethische und emische Forschungsperspektiven nach der Fluchtmigration. In: Behr, Janina et al. (Hgg.): Schnittstellen der Germanistik. Berlin: Peter Lang.

Beitrag 4 (2013)

Mannigfaltig unisono? Integration durch Sprach- und Orientierungskurse. In: Hauenschild, Katrin/ Robak, Steffi/ Sievers, Isabel (Hgg.): Diversity Education. Zugänge – Perspektiven – Beispiele. Buchreihe Bildung in der Weltgesellschaft Band 6. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel, 313–330.

Beitrag 5 (2013)

Das biographische Gepäck: Ehrenamtliches Engagement bei sri-lankisch tamilischen Flüchtlingsfrauen. In: Brogi, Susanne/ Freier, Carolin/ Freier-Otten, Ulf/ Hartasch, Katja (Hgg.): Repräsentationen von Arbeit: Transdisziplinäre Analysen und künstlerische Produktionen. Bielefeld: transcript, 281–298.

Beitrag 6 (2017)

Vererbtes Engagement: Facettenreiche Teilhabe bei sri-lankisch tamilischen Zwangsmigrierten. In: Sievers, Isabel/ Grawan, Florian (Hgg.): Fluchtmigration, gesellschaftliche Teilhabe und Bildung. Handlungsfelder und Erfahrungen. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel, 167–178.

Beitrag 7 (2016)

Memories Engendered in Diaspora: Multivocal Narratives of Tamil Refugee Women. In: Sebald, Gerd/ Wagle, Jatin (Hgg.): Theorizing Social Memories: Concepts and Contexts. Abingdon: Routledge, 184–207.

Inhaltsverzeichnis

Teil I

Rahmenschrift: Fluchtmigrierte als sprachlich Handelnde

- 1 Hinführung**
- 2 Theoretische und methodologische Rahmung**
 - 2.1 Theoretischer Bezugsrahmen
 - 2.1.1 Standbein: Sozial gerichtete Forschung zum Umgang mit Sprachen
 - 2.1.2 Spielbein: Standpunkte und multiple Achsen der Geschlechterforschung
 - 2.2 Methodisch-methodologische Erwägungen und Entscheidungen
 - 2.3 Forschungsrelevante Konsequenzen
- 3 Fluchtmigrierte als Forschungssubjekte**
 - 3.1 Forschungsstand
 - 3.1.1 Geschichtliche Einordnung
 - 3.1.2 Flüchtlingscommunity
 - 3.2 Forschungssubjekte
 - 3.2.1 Ausgangslage
 - 3.2.2 Vergangenheit und Gegenwartsgestaltung der Fluchtmigration
 - 3.3 Gegenstand und Fragen der Forschung
 - 3.3.1 Kontextualisierung
 - 3.3.2 Methodische Umsetzung
- 4 Vom Anliegen der Flüchtlingsfrauen zum Forschungsgegenstand**
- 5 Vorschau**

Teil II

Publikationen

- 1 Sprache, Flucht und Migration. Einordnende Überlegungen**
 - 1.1 Ausgangslage
 - 1.2 Einbettung
 - 1.2.1 Wanderungen nach Deutschland
 - 1.2.2 Umgang mit Sprachen
 - 1.2.3 Begrifflichkeiten
 - 1.3 Literatur
- 2 Die Erfindung der Einsprachigen – Überlegungen zur sprachlichen Vielfalt**
 - 2.1 Einführung
 - 2.2 Ein- bzw. Mehrsprachigkeit als gesellschaftliche Haltung
 - 2.3 Legitimität und Stimme

2.4 Menschen, nicht Sprachen auf der Flucht

2.5 Literatur

3 Durch die Sprachbrille – Ethische und emische Forschungsperspektiven nach der Migration

3.1 Multivalenz als Auffächerung oder Verschleierung?

3.1.1 Theorieinduzierte Vorüberlegungen

3.1.2 Daten als Reflexionsfolie

3.1.3 ›Flüchtlingsfrau‹: mehr als das Auge fassen kann

3.2 Das Kontinuum ›etisch‹ und ›emisch‹

3.3 Die Unzulänglichkeit vorhandener Bezeichnungen

3.4 Geteilte Sprache, verteilte Macht

3.4.1 Kontext der Studie

3.4.2 Tamil als mehrstaatliche, diglossische Sprache in der Diaspora

3.4.3 Was teilen wir, was teilt uns?

3.5 Familiensprache – Schulsprache – Institutionsprache – Amtssprache

3.6 Fazit: Geteilte Sprache, verteilte Macht, vereiteltes Machtproblem

3.7 Literatur

4 Mannigfaltig unisono? Integration durch Sprach- und Orientierungskurse

4.1 Eine Sprache für alle

4.2 Kritische Überlegungen

4.2.1 Fremd-/Zweitspracherwerb

4.2.2 Diversity

4.3 Sprach- und Orientierungskurse

4.3.1 Rückblick

4.3.2 Fragliches Vorhaben

4.3.3 Fünfjähriges Bestehen

4.3.4 Zwischenfazit

4.4 Kurzbiographien

4.4.1 Bhavani

4.4.2 Meenakshi

4.4.3 Tara

4.5 Gesellschaftliche Realität durch die Sprachbrille

4.5.1 Praxisnähe als Ermächtigungsgrundlage

4.5.2 Teilnehmerorientierung

4.6 Fazit

4.7 Literatur

- 5 Das biographische Gepäck: Ehrenamtliches Engagement bei sri-lankisch-tamilischen Flüchtlingsfrauen**
- 5.1 Fluchtmigrierte als Handelnde
 - 5.2 Arbeit in der Flüchtlingscommunity
 - 5.2.1 Flüchtlingscommunity
 - 5.2.2 Arbeit
 - 5.2.2.1 Erwerbstätigkeit
 - 5.2.2.2 Ehrenamtliche Tätigkeit
 - 5.3 Intersektionalität und biographisches Gepäck
 - 5.4 Ehrenamt im Kontext des biographischen Gepäcks
 - 5.4.1 Kala: Sprache und politische Zwist
 - 5.4.2 Shanthi: Mangelnde Anerkennung trotz Sichtbarkeit
 - 5.5 Einsichten und Ausblicke
 - 5.6 Literatur
- 6 Vererbtes Engagement: Facettenreiche Teilhabe bei sri-lankisch-tamilischen Zwangsmigrierten**
- 6.1 Einführung
 - 6.2 Kontextuelle Einbettung
 - 6.2.1 Geschichte
 - 6.2.2 Sprache
 - 6.2.3 Theoretischer Ansatz
 - 6.3 Lebenswelten
 - 6.3.1 Geistige Hebammenkunst
 - 6.3.2 Schuld einer Überlebenden
 - 6.3.3 Diasporische Verpflichtungen
 - 6.4 Einblicke
 - 6.5 Literaturverzeichnis
- 7 Memories Engendered in Diaspora: Multivocal narratives of Tamil refugee women**
- 7.1 Introduction
 - 7.2 Contextualization and theoretical framework
 - 7.2.1 Context
 - 7.2.2 Intersectionality
 - 7.2.3 Negotiating social memories
 - 7.3 Axes of difference as sites of memory

- 7.3.1 Intersecting gender with religion, region, and caste
 - 7.3.1.1 The Hindu temple
 - 7.3.1.2 Rituals and the diaspora
 - 7.3.1.3 Region
 - 7.3.1.4 Matrilineality
 - 7.3.1.5 Caste
- 7.3.2 Language as a symbolic site of memory
 - 7.3.2.1 Multilingual habitus
 - 7.3.2.2 Tamil language schools
 - 7.3.2.3 Transnational elections
- 7.3.3 Narratives of arrival
- 7.3.4 Individual and social memories
- 7.4 Coda: memory gap
- 7.5 References

Teil III

Reflexionen: Biographisches Gepäck und sprachliche Alltagsgestaltung

- 1 Resümee
- 2 Chronologie der Entstehung
- 3 Reflexionen zu den theoretischen und methodologischen Annahmen
- 4 Ausblick
- 5 Fazit
- 6 Literaturverzeichnis (Rahmenschrift)

Teil IV

Anhang

2 Tabellen & 4 Veröffentlichungen als alleinige Autorin

- 1 Tabelle: Anliegen und Forschungsfragen einzelner Beiträge
- 2 Tabelle: Eckdaten zu den interviewten sri-lankisch-tamilischen Frauen
- 3 Veröffentlichung 2009: Die Flucht ergreifen, die Initiative auch?
- 4 Veröffentlichung 2012: Zwei Welten durch die Sprachbrille – Multilingualität einer Flüchtlingsfrau
- 5 Veröffentlichung 2017: LeibnizWerkstatt: Den Engagierten zum Engagement verhelfen
- 6 Veröffentlichung 2019: Sprache, Flucht, Migration. Einordnende Überlegungen (Abschnitt 3)

Teil I

Rahmenschrift

Fluchtmigrierte als sprachlich Handelnde

1	Hinführung	S. 2
2	Theoretische und methodologische Rahmung	S. 5
3	Fluchtmigrierte als Forschungssubjekte	S. 26
4	Vom Anliegen der Flüchtlingsfrauen zum Forschungsgegenstand	S. 35
5	Vorschau	S. 38

Fluchtmigrierte als sprachlich Handelnde

1 Hinführung

Den Alltag mit unzulänglichen Kenntnissen der Umgebungssprache bewältigen zu müssen: dieser Situation sind Fluchtmigrierte aus fast allen Ländern meist ausgesetzt. Im Laufe ihres Aufenthalts kommen sie mit der Sprache der Umgebung, auch Zweitsprache genannt, in Berührung, zu der sie zum einen durch ihre biographisch bedingte Selbstinitiative und zum anderen durch die Sprachpolitik, falls vorhanden, Zugang finden (müssen). Erst seit 2005, mit dem Erlass des Zuwanderungsgesetzes, gibt es eine sich langsam, sicher, aber in Teilen auch fragwürdig entwickelnde Sprachpolitik für Zugewanderte in der Bundesrepublik Deutschland. Auch ein Jahrzehnt darauf, im Jahre 2015, wurde noch debattiert, wie die Sprachpolitik für Geflüchtete auszusehen hätte. Es kann daher davon ausgegangen werden, dass fast alle, die bis dahin Deutschland als Flüchtlinge erreicht hatten, meist nicht direkt in den Genuss staatlich unterstützter, institutionalisierter Deutschvermittlung kamen. Dennoch muss konstatiert werden, dass Asylsuchende und Fluchtmigrierte im Allgemeinen auf unterschiedliche Arten und Weisen, sei es nach ihrer eigenen Perspektive zufriedenstellend oder weniger zufriedenstellend verlaufen, den hiesigen bundesrepublikanischen Alltag bewältigt haben und ihn weiterhin sprachlich gestalten und bewältigen.

Das Hauptanliegen dieser interdisziplinär angelegten, qualitativen Studie über Flüchtlingsfrauen als sprachlich Handelnde und deren sprachliche Wirklichkeiten gilt den Fragen nach dem Umgang von Fluchtmigrierten mit der Umgebungssprache Deutsch und danach, welche Aspekte ihres Lebens vor der Flucht und nach der Ankunft die Zweitsprachenaneignung beeinflusst und bedingt haben. Zu diesem Zweck wird eine als Flüchtlingscommunity anzusehende Gruppierung als Datengrundlage für die Reflexionen gewählt, und zwar die durch den Bürgerkrieg verursachte Fluchtmigration aus dem südasiatischen Inselstaat Sri Lanka. Die der Familiensprache Tamil mächtigen Flüchtlingsfrauen halten sich über einen längeren Zeitraum ab den 1980er-Jahren hierzulande auf und verfügen folglich über eine breite Palette an Sprach-, Lebens- und Alltagserfahrung in Deutschland. Hierbei fokussiert sich die Studie vorwiegend auf Frauen, die als Erwachsene die Flucht ergriffen haben. Als Hintergrundwissen wird die Studie von den Erfahrungen im Kindes- und Jugendalter Geflüchteter flankiert, um dieser Frage in ihrer Komplexität gerecht zu werden. Interdisziplinär ist die Studie insofern, als sie beabsichtigt, die Erkenntnisse der soziologiegeprägten Geschlechterforschung, insbesondere die der Intersektionalität, für die Untersuchung im Bereich des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache fruchtbar zu machen.

Die vorliegende Arbeit setzt sich aus einer Rahmenschrift, sieben thematisch zusammenhängenden Aufsätzen und Sammelwerksbeiträgen als alleinige Verfassende (sechs bereits veröffentlicht und ein Aufsatz nach Begutachtung angenommen) und einem Anhang zusammen. Die Publikationen machen das Herzstück dieser Arbeit aus und sind im Teil II auch als in sich vollständige Schriftstücke einzusehen. Die Rahmenschrift dieser publikationsbasierten Dissertation wiederum ist zweigeteilt, mit einer Hinführung zum Kontext und Forschungsgegenstand im Teil I und mit Reflexionen und Ausblick im Teil III, wobei sich das Literaturverzeichnis für die gesamte Rahmenschrift im dritten Teil befindet.

In diesem ersten Teil werden die der vorliegenden Studie vorausgehenden und die durch den Forschungsprozess induzierten theoretischen und methodologischen Überlegungen dargestellt. Die interdisziplinär angelegte Erhebung geht vom Anliegen der Zweitsprachenaneignungsforschung aus, die auch das Standbein dieser Arbeit ausmacht. Geschuldet ist die Untersuchung dabei dem sogenannten ›Social Turn‹, nämlich dem sozial gerichteten Ansatz innerhalb der Forschung zum Zweitsprachenerwerb. Der ›Social Turn‹ in der Zweitsprachenerwerbsforschung wurde u. a. durch eine Zeitschriftendebatte im ausgehenden zwanzigsten Jahrhundert ausgelöst, und ihren Namen hat die Forschungswende vom gleichnamigen, im Jahre 2003 erschienenen, Band des Sprachwissenschaftlers David Block¹ erhalten. In der Analyse ist die vorliegende Studie mit den Überlegungen zum und der Kritik am ansonsten bis dahin eng gehaltenen Forschungsgegenstand der Zweitsprachenerwerbsforschung einverstanden. Als mögliche Schlussfolgerungen stehen mehrere Forschungswege offen. Die Studie lässt sich von der Geschlechterforschung, die sozusagen das Spielbein der Arbeit ausmacht, inspirieren und will die auf diesem Feld etablierten sowie neueren Einsichten für die Weiterentwicklung des Feldes Zweitsprachenaneignung nutzbar machen.

Ein weiteres benachbartes Feld, das sich durch die Datenerhebung ergab und aus der Datenanalyse erschloss, war das Feld der Mehrsprachigkeit. Die besprochenen Biographien und Sprachenerfahrungen differenzieren sich in eine einerseits mehrsprachig geprägte gesellschaftliche Konstellation und in eine andererseits vielmehr individuelle (u. a. migrationsbedingte) Mehrsprachigkeit aus. Ein bestimmter Aspekt dieser Mehrsprachigkeit lässt sich außerdem mit der Entstehung von Nationen und der Rechtfertigung neuer Nationalstaaten verbinden. Eine Reihe von Schriften, die sich nicht einer einzigen Disziplin zuordnen lässt, hat diese Studie daher

¹ In seinen weiteren Analysen schlägt David Block (2007) zum einen den Weg über ›Identitäten‹ ein und lässt sich zum anderen auf die produktive Idee der Intersektionalität (vgl. Block 2014) ein. Den zweiten Weg hält diese Studie im Kontext von Flüchtlingsfrauen und deren Umgang mit Sprachen für fruchtbar.

maßgeblich geprägt, darunter auch die Schriften von Eric Hobsbawm (1992) zu erfundenen Traditionen und die von Benedict Anderson (1991, 1992, 1998) zu vorgestellten Gemeinschaften und zum Nationalismus, darunter auch Sprachnationalismus (vgl. de Votta 2004; Stukenbrock 2005), der aus der Sicherheit der diasporischen Ferne bzw. aus der Ferne der diasporischen Sicherheit gesteuert wird.

Im Sommer 2008 habe ich explorative Gespräche mit zwei als Erwachsene eingereisten Flüchtlingsfrauen auf der Sprache Tamil geführt, denen teilnehmende Beobachtung, weitere Gespräche und Interviews mit zwölf Frauen auf Deutsch, Tamil und Englisch (2009–2013) folgten. Bei der Präsentation der erhobenen Daten zu neun Frauen unterschiedlichen (Einreise-)Alters und diverser Aufenthaltsdauer in den Beiträgen werden Impulse aus verschiedenen Disziplinen mit einbezogen, gegeneinander abgewogen, um sich nicht nur von rein linguistischen Studien abzuheben, sondern auch auf die Fruchtbarkeit einer genuinen Interdisziplinarität abzuheben.

Die ersten beiden Aufsätze führen im Allgemeinen in die Forschungsfelder zu Flucht, Migration und Sprache (Beitrag 1) bzw. Ein-, Mehrsprachigkeit und Nationalstaat (Beitrag 2) ein. Die weiteren fünf Papers (Beiträge 3–7) befassen sich explizit mit der sozialen Gebundenheit, Lebensweltlichkeit, den bestehenden strukturellen Gegebenheiten und dem außerunterrichtlichen Umgang mit Sprachen bei tamilischen Frauen aus Sri Lanka. Hierbei geht jedes Paper einem anderen Themenschwerpunkt nach, und zwar den methodologischen und begrifflichen Überlegungen (Beitrag 3), der Auswirkung staatlich angebotener Integrationskurse und vormigratorischer Sprachvoraussetzungen (Beitrag 4), der Erwerbs- und Ehrenamtsarbeit von Geflüchteten (Beitrag 5), dem intergenerational tradierten Engagement (Beitrag 6) sowie den erzählten Erinnerungen im diasporischen Leben (Beitrag 7).

Die jeweiligen Forschungsfragen sind im Anhang 1 ersichtlich, und Anhang 2 bietet einen Überblick über die in den fünf Papers vorgestellten Frauen. Weitere von mir verfasste, thematisch zusammenhängende Veröffentlichungen zu den sri-lankisch-tamilischen Frauen (Anhänge 3–4), zur praktischen und allgemeinen Anwendung derartiger Untersuchung im universitären Kontext, zum einen als Sprachlernunterstützung für Geflüchtete (Anhang 5) und zum anderen zur curricularen Entwicklung und altersübergreifenden Sensibilisierung für die Schnittstelle Sprachen und Fluchtmigration (Anhang 6), sind der Rahmenschrift beigeheftet.

In der hinführenden Rahmenschrift werden die theoretischen und methodologischen Vorüberlegungen im ersten Schritt erläutert (Abs. 2), die Forschungssubjekte und die Datenerhebung im nächsten Schritt vorgestellt (Abs. 3). Mit einer knappen Orientierung der sieben Einzelbeiträge (Abs. 4) und einer Vorschau (Abs. 5) schließt der erste Teil ab.

2 Theoretische und methodologische Rahmung

2.1 Theoretischer Bezugsrahmen

2.1.1 Standbein: Sozial gerichtete Forschung zum Umgang mit Sprachen

Die sieben Publikationen sind von einer Reihe von Studien und Schriften interdisziplinärer Art geprägt. Einige Schriften zur Zweitsprachenaneignung, Geschlechterforschung, Erwachsenenbildung und zur qualitativen Sozialforschung, die der Einstellung und Haltung der Untersuchung zugrunde liegen, werden in diesem Abschnitt vorgestellt. Sie dienen der Einordnung der Forschungslogik und Explikation des Forschungsprozesses. Weitere Schriften finden direkt in den jeweiligen Aufsätzen Erwähnung.

Indem die Frage schlechthin nach dem ›Umgang‹ mit der Zweitsprache Deutsch gestellt wird, fällt sie umfassender aus und strebt von vornherein bewusst an, breiter angelegt, offener ausgerichtet und die Anforderungen ehemaliger Studien beachtend vorzugehen. Damit schließt die zugrundeliegende Forschungsfrage zum einen unterschiedliche Ausprägungen mit ihren Schattierungen allesamt als Zweitsprachenaneignung ein, sodass die als positiv wahrgenommene Bezeichnung ›Aneignung‹ auch für den Erwerb, den Teilerwerb, das Lernen steht und sogar den Nichterwerb mit einschließen müsste.² Zum anderen wird grundsätzlich nicht nach binären Kriterien unterschieden und demnach nicht zwischen Gegensatzpaaren wie erfolgreich/nicht erfolgreich bzw. gelungen/nicht gelungen in Bezug auf die Zweitsprachenaneignung differenziert. Erwachsene Zugewanderte selbst werden somit nicht entlang der Kategorie Zweitsprache Deutsch in gut, weniger gut oder sogar schlecht unterteilt oder unwillkürlich als solche abgestempelt. Ohne sich folglich die Erkundung des Sprachstands bei erwachsenen Fluchtmigrierten als Ziel zu setzen, bezieht sich die vorliegende Untersuchung ausdrücklich auf die mitgebrachten sprachlichen und anderweitigen Ressourcen sowie die hierzulande vorzufindenden sozialen Bedingtheiten und strukturellen Gegebenheiten.

² Der amerikanische Zweitsprachforscher Stephen Krashen (1982: 10) hat zwischen zwei möglichen Aneignungsprozessen, nämlich dem Erwerb und dem Lernen einer Sprache, unterschieden. Hierbei bezeichnet Erwerb das unbewusste, eher in natürlichen Situationen auftretende, kaum gesteuerte bzw. korrigierte Vorgehen. Lernen dagegen wäre das bewusste, in Unterrichtskontexten vorkommende, mit fremdinitiierten Korrekturen gesteuerte Vorgehen. Die Gegner dieser eher binären Unterscheidung mögen zwar in einigen Punkten recht haben, insbesondere dass dies nicht empirisch zu trennen und daher zu beweisen sei, dennoch hat sich die Begrifflichkeit in der Zweitsprachenaneignungs- und -erwerbsforschung etabliert. In meiner Studie alterniere ich durchgehend zwischen Aneignung und Erwerb als dem unmarkierten Fall (vgl. Rösler 1994: 6), ohne allerdings Lernen, falls die Differenzierung überhaupt stimmen sollte, in jeglicher Weise zu hierarchisieren und damit herab- oder aufzustufen.

Eines der ersten, in den 1970er-Jahren als Querschnittsstudie angelegten, Forschungsprojekte befasst sich mit dem Zweitsprachenerwerb 48 erwachsener spanischer und italienischer Arbeitsmigranter in der Bundesrepublik, zu dem es bedauerlicherweise kein vergleichbares Projekt bezüglich der Fluchtmigration Ausgesetzter gibt. Schon damals stellt das Heidelberger Forschungsprojekt »Pidgin-Deutsch«³ (HPD) fest, dass soziale Bedingungen und Einflussfaktoren bei der ungesteuerten Aneignung der Umgebungssprache zu berücksichtigen seien (vgl. HPD 1977: 117–129). Außerdem spricht das Projekt eine noch Jahrzehnte darauf unbeachtet bleibende Empfehlung aus, und zwar für gerechtere Zukunfts- und Bleibeperspektiven zur Motivationserzeugung (HPD 1977: 137–138) sowie für Sprachvermittlung und -kurse zum Abbau der Fehlerquellen und zum Aufbau des Sprachvermögens (vgl. HPD 1977: 138–148).

Im Rahmen dieses Projekts weisen Wolfgang Klein, Angelika Becker und Norbert Dittmar (1978) weiterhin auf die enge Verzahnung sprachlicher und sozialer Strukturen und deren gegenseitige Bedingtheit hin und zeichnen den Wandel von einem anderthalb Jahrhunderte andauernden Verständnis von Sprache als gesellschaftlich verankert sowie als sozialem Tatbestand »(fait social)« [Klammern im Orig.] im Sinne de Saussures (vgl. Klein et al. 1978: 159) hin zu einer seinerzeit fast flächendeckenden Ausklammerung sozialer Aspekte nach. Der Fokus liegt dabei auf der Varietätengrammatik als Analyseinstrument, was zwar richtigerweise die regionale Sprachvariante und nicht die Standardsprache als den Migranten zugängliche Variante anerkennt und demzufolge auch Interviews mit Einheimischen aus Heidelberg (vgl. HPD 1977: 24) führt. Hier sei angemerkt, die soziolinguistische Untersuchung war feinfühlig genug, dafür zu sorgen, dass die Interviewenden des Heidelberger Dialekts mächtig waren, um die Aussagen der Einheimischen – der Kontrollgruppe – zu verstehen, aber nach eigenen Angaben nicht dasselbe beim Verstehen von Arbeitsmigranten, deren Aussagen eigentlich den Gegenstand der Analyse bildeten, gewährleisten konnten. Aber auch dieser Folgeschritt und die Erkenntnis stehen nur schwer im Einklang mit der gegenwärtig vertretenen Ansicht, dass

³ »Pidgin« steht für eine Sprachvariante, die durch den Kontakt zweier Sprachgruppen entsteht, und die Pidginisierungshypothese ist auf die Studie von John Schumann (1978) zum Sprachumgang eines Puerto-Ricaners in den Vereinigten Staaten zurückzuführen, die auf die in der Bundesrepublik anzutreffende Situation angewendet wurde (vgl. HPD 1977). Für eine kurze geschichtliche Verortung des Begriffs »Pidgindeutsch« vgl. Riehl (2004: 106–112); für eine Bestandsaufnahme und einen ausführlichen, kommentierten Überblick zu derzeitigen Studien zum 1968 von Michael Clyne als »Gastarbeiterdeutsch« benannten Deutsch der Arbeitsmigranten vgl. Keim (1984: 3–96). Auch Jahrzehnte darauf spiegelt die Tagung des Instituts der deutschen Sprache aus dem Jahr 2012 mit dem Titel »Das Deutsch der Migranten« (vgl. Deppermann 2013) weiterhin von der Haltung her die Aufteilung der deutschen Sprache nach Besitz zwischen »uns« und »ihnen« wider.

Zweitsprachanwendende nicht mehr an sogenannten ›native speakers‹ gemessen und für dürftig erklärt werden sollten (vgl. Cook 1995; Pavlenko 2002: 295).

Um den gleichen Zeitraum befasst sich Inken Keim am Mannheimer Institut für deutsche Sprache mit der größten Migrant_innengruppe, nämlich Arbeitsmigranten aus der Türkei und ihren Familien, in Mehrgenerationengesprächen, und zwar mit drei Familien in einer Pilotstudie (1978) und zwölf Proband_innen in der ausführlichen Studie (1984). Äußerst sensibel, bedacht und selbstreflexiv geht Keim dabei mit der Datenerhebung um, was zu dieser Zeit noch nicht selbstverständlich war. Ihre Bedenken gegenüber Fragebögen, die auch vom Projekt HPD geteilt wurden, und die anerkennende Haltung hinsichtlich der bestehenden Vielfalt bei der Herkunftssprache sowie der Umgebungssprache, nämlich dass es regionale Varianten und nicht jeweils nur *eine* Standardsprache für Türkisch und Deutsch gibt, veranlassen ihrerseits verhaltene Rückschlüsse und vorsichtige Empfehlungen. Diesbezüglich wäre es angemessen, bereits an dieser Stelle darauf zu verweisen, dass die Projekte HPD und die von Inken Keim (1978, 1984) sowie Inken Keim, Pantelis Nikitopoulos und Michael Repp (1982) als Untersuchungen soziolinguistischer bzw. linguistischer wie ethnographischer Art wesentlich weitsichtiger bezüglich ihrer Empfehlungen und aufgeschlossener in der Berücksichtigung und Verbindung von rein linguistischen mit außersprachlichen, sozialen Aspekten waren als beispielsweise die Studien um Jürgen Meisel (1975) und Harald Clahsen, Jürgen Meisel und Manfred Pienemann (1983), die trotz ihres nicht zu leugnenden Beitrags zum Feld der ungesteuerten Zweitsprachenerwerbungs vielmehr von der Wahrnehmung einer bestehenden Gefahr durch andere Sprachen gekennzeichnet waren.

Doch die lange anhaltende Orientierung an einsprachigen, weltweit eigentlich gesellschaftlich kaum anzutreffenden, idealen statt realen Sprechenden-Hörenden (vgl. Barkowski/Krumm 2010: 122) ist dem erfolgreichen Durchmarsch der ›Universalen Grammatik‹ bei der Forschung zum Erstsprachenerwerb geschuldet. Die unmittelbare Übertragung von ihren Annahmen und Erkenntnissen auf den Bereich des Zweitsprachenerwerbs hat u. a. dafür gesorgt, dass es kaum nennenswerte, wenn überhaupt, deutschsprachige Studien gibt, die soziale Rahmenbedingungen in den Mittelpunkt stellen und sich daran abarbeitend den Erwerb von bzw. den Umgang mit der Zweitsprache erforschen. Stattdessen gibt es hauptsächlich nur solche, die auf die bewährten linguistischen Bereiche, nämlich die phonologischen, die morphologischen, die syntaktischen, die lexikalischen und die semantischen Aspekte, setzen.

Sogar das in den 1980er-Jahren international angelegte, als Längsschnittstudie konzipierte Projekt der European Science Foundation (ESF) kann trotz anderweitiger Tatsachen nicht umhin

– die Autor_innen geben schon zu, dass es weder ausschließlich monolinguale Migrierte noch immer eine klare, einzige Erstsprache L1 und dann direkt eine Zielsprache L2 ohne Kenntnisse anderer Sprachen oder Dialekte dazwischen gibt –, sich an den einsprachigen Idealinformant_innen zu orientieren, um eine vermeintliche Vergleichbarkeit zwischen den vierzig erwachsenen Arbeitsmigrierten in fünf westeuropäischen Ländern zu gewährleisten (vgl. Perdue 1993a: 39–51). Abgesehen davon ist das ESF-Projekt nichtsdestoweniger aussagekräftig und weiterhin relevant durch seine Unterstreichung von ›Verständigung‹ und vom ›Verstehen‹ als zentrale Kategorien und nicht bloß von der Sprachkompetenz oder Sprachperformanz unter Berücksichtigung von elf Sprachen, nämlich sechs Erstsprachen und fünf Zielsprachen, Deutsch eingeschlossen (vgl. Perdue 1993a, 1993b; Bremer et al. 1996; Bremer 1997). Den bisher aufgeführten Studien ist gemeinsam, dass sie den Sprachstand des ungesteuerten Zweitsprachenerwerbs bei den Untersuchten feststellen wollten, um dann Erklärungen für den bisherigen Erwerb zu finden und Empfehlungen für einen eventuellen Sprachunterricht aussprechen zu können.

Allerdings nicht Arbeitsmigrierte, deren Anwesenheit in der Bundesrepublik trotz etlicher, darunter auch sprachlicher, Schwierigkeiten zumindest auf einem individuellen Arbeitsvertrag bzw. einem zwischenstaatlichen Abkommen beruht (siehe Teil II, 1.2.1), sondern Fluchtmigrierte, die anderen rechtlichen Rahmenbedingungen und Daseinsängsten ausgesetzt sind, stehen im Mittelpunkt dieser Studie. Bereits hier ist der erste Unterschied zwischen Migration und Flucht festzustellen, der durch die Studie hindurch aufgefächert wird. Während der Zweitsprachenerwerb unter Arbeitsmigrierten als ungesteuertes Erlernen der Umgebungssprache verstanden wurde (vgl. HPD 1977: 3; Ahrenholz 2012: 2), lehrt uns ein kurzes Innehalten bereits vor der Annäherung an das zu erforschende Feld, dass dies nicht die einzige Variante sein kann, sondern dass es auch andere Varianten der Einwirkung, nämlich mit institutionellen Vermittlungs- bzw. Aneignungsversuchen, geben müsste. Die Bezeichnung ›ungesteuert‹ als Gegenpol zu ›gesteuert‹ ist irreführend (vgl. Rösler 1994: 5–11), denn jedes Aneignen ist gesteuert, sei es selbst-, fremd- oder gemischt gesteuert, wobei es lediglich nach der Einwirkung oder dem Ausbleiben eines institutionalisierten Vermittlungsrahmens differenziert werden kann.

Darüber hinaus müsste in Anlehnung an die internationale, federführende englischsprachige Diskussion, was die Begrifflichkeiten angeht, folgerichtig vielmehr von ›zusätzlicher Sprache‹ und vom ›Aushandeln‹ im Sinne von »additional language« (Rampton 1997: 329; Block 2003:

56, 2007: 8) und ›negotiation‹⁴ bzw. ›negotiating‹ die Rede sein. Anstatt aber alle Bezeichnungen und Begriffe kategorisch abzulehnen, auf sie gänzlich zu verzichten und demzufolge eine antikategoriale Haltung einzunehmen, schlägt die vorliegende Studie folgenden Weg ein: Bestehende, entweder durch Konsens entstandene oder noch nicht durchdachte bzw. problematisierte Bezeichnungen werden zunächst hinterfragt, einer Kritik unterzogen und mit einer eventuellen Präzisierung oder gegebenenfalls Erweiterung versehen beibehalten, soweit möglich. Sie werden erst dann ersetzt, wenn die neue Bezeichnung die Ansicht der Dinge grundsätzlich verändert und mithin mehr als bloß eine Umetikettierung erzielt. Infolgedessen werden die Begriffe Aneignung, Erwerb und Umgang zwar nicht gleichgesetzt, doch alterniert, um die erweiterte Bedeutung von ›Aneignung‹ als Gesamtbezeichnung für Erwerb und Lernen, von ›Erwerb‹ als Erwerb und Teilerwerb wachzuhalten und die Fokussierung dieser Untersuchung auf den Umgang – Nichterwerb eingeschlossen – mit der Zweitsprache aufrechtzuerhalten.⁵

Was die Sprachforschung angeht, siedelt sich die Arbeit dadurch eher im Bereich der Aneignungsforschung und nicht in der Sprachlehr- und -lernforschung an. Dietmar Rösler (1994: 8) geht auf diese Dichotomie in seinem einführenden Band zu Deutsch als Fremdsprache ein, indem er sogar von einem Nichtwissen und einer Nichtkenntnisnahme der Vertretenden der jeweiligen Richtung von der anderen wissenschaftlichen Disziplin spricht, bis es kurz nach der Wende zu produktiveren Auseinandersetzungen wie beispielsweise in dem Themenheft der Zeitschriftenreihe *Die Neueren Sprachen* kam (vgl. Wolff 1992; Königs 1992; Cook 1992; Ellis

⁴ Zum Begriff ›negotiation‹ gibt es eine Reihe von Zusätzen wie ›negotiation for meaning‹, ›negotiation of face‹, ›negotiation of difference‹, ›negotiation of identity‹ und eine kritische Auseinandersetzung bei David Block (2003: 67–81). Der Begriff lässt sich sowohl unterrichtsbezogen als auch interaktionsbezogen innerhalb wie außerhalb des Klassenzimmers anwenden und trägt somit zum Bereich der Sprachlehr- und -lernforschung sowie der Zweitsprachenaneignungsforschung bei.

⁵ Auf die Möglichkeit verschiedenartigen Umgangs mit Kategorien und Bezeichnungen macht Leslie McCall in ihrer methodologischen Kritik an der Triade ›Race‹, Klasse, Geschlecht und ihrer Dekonstruktion von Gender und anderen Kategorien als »›master‹ category« (McCall 2005: 1777; Hervorhebung im Original), insbesondere auf ›Komplexität‹ *per se*, aufmerksam. Damit kann es zum einen eine an sich bejahende, doch kritische Betrachtung – eine intrakategoriale Komplexität – geben, zum zweiten eine zwischen zwei und mehreren Begriffen fragende Haltung – eine interkategoriale Komplexität – und zum dritten eine ablehnende Positionierung gegenüber Begrifflichkeiten, nämlich eine antikategoriale Komplexität (McCall 2005: 1773). In analogischer Weise können auch bei der Sprachenaneignungs- und -erwerbsforschung in Flucht- und Migrationskontexten unterschiedliche Positionierungen gegenüber bestehenden und gängigen Kategorien und Begriffen herrschen; hierbei werden im Rahmen dieser Arbeit einige Bezeichnungen bei Teil II, 1.2.3 und Teil II, 3.3 unter die Lupe genommen und auf ihre Setzung, Aussagekraft bzw. Unzulänglichkeit geprüft.

1992). Die Zweitsprachenerwerbsforschung setzt sich entweder mit sprachstrukturellen Aspekten und Vergleichen zwischen der Erstsprache und der Zielsprache auseinander, worauf diese Studie nicht eingeht, oder mit kontextgebundenen Permutationen (Rösler 1994: 1–3) und Aneignungsaspekten (Block 2003: 48–55), die dem Anliegen dieser Untersuchung viel näher kommen.

Auszusetzen an einer rein sprachstrukturellen Orientierung wären u. a. die vereinfachte Annahme einer einzigen Erstsprache, die Nichtberücksichtigung anderer schon erworbener Sprachen und folglich vorhandener Sprachbewusstheit sowie der Ausschluss sozialer Einflussfaktoren und sonach der Versuch einer Orientierung an einem Idealtypus, die der komplexen Realität nicht gerecht wird. Die Sprachlehr- und -lernforschung erstrebt indes mit jeder Erhebung und Studie letzten Endes eine adäquatere Vermittlung der zu erlernenden bzw. zu vermittelnden Sprache und setzt demzufolge durchgehend auf eine Verfeinerung und Optimierung der Lehrmethoden. Von dieser Zweckrationalität möchte sich die Studie distanzieren, allerdings nicht, weil Sprachlehre unwichtig sei. Vielmehr wäre eine sprachliche, Menschenrechte beachtende, flächendeckende und erleichterte Zugangsermöglichung für Zugewanderte zu begrüßen. Die Untersuchung mit einem erweiterten Verständnis von einer Forschung zum Aushandeln und zum Umgang mit einer zusätzlichen Sprache will den Fokus jedoch nicht von vornherein auf die der Sprachlehre dienlichen Aussagen und Mitteln legen und stattdessen aufgeschlossener gegenüber anderen angewandten Strategien und Einflüssen sein.

Eine sozial ausgerichtete Zweitsprachenaneignungsforschung dahingegen, wie es diese Studie à la der im *Modern Language Journal* des ausgehenden 20. Jahrhunderts angestoßenen Zeitschriftendiskussion bezweckt, muss beispielsweise der Tatsache Rechnung tragen, dass soziale Eckdaten wie Geschlecht, Alter, Staatsangehörigkeit, Familienstand u. a. nicht lediglich in einem ersten Schritt erhoben werden können, um dann allerdings durch die Studie hindurch verschwiegen, vergessen und sogar missachtet zu werden (vgl. Block 2003: 81–4). Entweder brauchen diese Daten gar nicht erhoben zu werden, um bloß den Anschein einer Kontextgebundenheit bzw. einer situativen Verankerung vorzutäuschen, oder aber sie sollten in einem zweiten Schritt, sicherlich nicht monokausal oder deterministisch, dennoch zur Aufklärung der jeweiligen Fragestellung beitragen und mit einbezogen werden. Das ist in Teilen eine entgegengesetzte Haltung zu vorangegangenen Studien, in denen beispielsweise, wie beim HPD, zunächst Informationen und sprachliche Daten anhand Fragebögen, Leitfaden-gestützter Fragen und Interviews erhoben werden, die dann jedoch kontextfrei nach Aspekten grammatischer Korrektheit analysiert werden. Demzufolge wird in dieser Untersuchung die Relevanz mehrerer sozialer Daten mitgedacht und deren Wirkung auf den Umgang mit der Sprache Deutsch mitreflektiert.

Der für die besagte soziale Ausrichtung Impuls gebende Zeitschriftenbeitrag von Alan Firth und Johannes Wagner (1997: 287) im *Modern Language Journal* stellte außerdem drei bis dahin und in Teilen fortwährend für gegeben, unantastbar und widersprüchlicherweise scheinbar neutral gehaltene Begriffe der Zweitsprachenaneignungsforschung in Frage: ›native speaker‹, ›interlanguage‹ und ›learner‹. Viele herkömmliche Studien zum Zweitsprachenerwerb zwingen, engen und schränken Menschen in eine einzige Rolle, nämlich in die von Lernenden, und zwar als ›non-native speaker‹, ein und missachten dabei alle anderen Rollen und Positionen, die sie zeitgleich innehaben können und ausführen müssen (vgl. Firth/Wagner 1997: 292).

Diese Studie setzt sich mit dem ersten Begriff, der meist eigentlich als binäres, einander ausschließendes Gegensatzpaar verstanden wird, kontextgebunden auseinander und versucht auszuloten, welche Bedeutung die vereinfachende und daher unterkomplexe Dichotomie ›native speaker‹ – ›non-native speaker‹ für den Erwerb einer Zweitsprache, insbesondere Deutsch, haben könnte (siehe II, 2 & II, 3). Vorausgeschickt sei, dass es mittlerweile forschungslogisch fast befremdlich wirkt und an Fragwürdiges grenzt (vgl. Cook 2002: 19), wenn Aussagen von Zweitsprachaneignenden mit denen sogenannter ›native speakers‹ verglichen werden und ihre Richtigkeit daran gemessen wird. Ferner erhofft sich die vorliegende Arbeit, den möglichen Gewinn an Erkenntnissen und Einsichten aufzuzeigen, wenn eine grundsätzlich kritische Haltung eingenommen wird und eine Infragestellung bestehender Begriffe und Kategorien erfolgt, wie der oben erwähnte Beitrag von 1997 und die zustimmende bzw. zurückweisende Rückmeldung in Form einer eigenen Sonderausgabe der Zeitschrift ein Jahrzehnt darauf fordern (vgl. Block 2007; Canagarajah 2007; Gass 1998; Gass et al. 2007; Kramersch 2007; Rampton 1997).

Einen Einblick in die Geschichte der englischsprachigen Zweitsprachenerwerbsforschung bietet Block (2003: 8–31). Die *de facto* Konstituierung eines Forschungsfelds zur Zweitsprache und deren Erwerb ist nach seiner Lesart auf Zeitschriftenbeiträge zurückzuführen: zum einen auf den Zeitschriftenbeitrag von Stephan Pit Corder betitelt *The Significance of Learner Errors* im Jahre 1967 und zum anderen auf den Beitrag von Larry Selinker zu *Interlanguage* im Jahre 1972 (vgl. Block 2003: 17). Eines der konstituierenden Elemente dieses Feldes ist die Feststellung einer Sprache als ›Zweitsprache‹, die auch als ›Zielsprache‹ verstanden wird, und die dann – weil es chronologisch bzw. numerisch konzipiert war – eine erste Sprache bzw. eine Erstsprache voraussetzt. Es war zu jenem Zeitpunkt als fortschrittlich zu erachten, dass von einer ›Erstsprache‹ als Analysekategorie statt lediglich von einer ›Muttersprache‹ die Rede war.

Die Idee von *einer* erwerbenswerten Umgebungssprache basiert auf der wirkmächtigen, formelhaften Idee von ›einer Sprache – einer Nation‹ (Anderson 1991: 67f.), die ihren Ursprung

im Hobsbawmschen *Long Nineteenth Century* hat und zur Entstehung verschiedener Nationalstaaten beitrug. Mit dieser Bezeichnung wird die Zeit von der Amerikanischen Revolution bis hin zum Ersten Weltkrieg charakterisiert, während Eric Hobsbawm die Zeit vom Ersten Weltkrieg bis hin zum Fall des Eisernen Vorhangs bzw. der Berliner Mauer *The Short Twentieth Century* nennt. Die Entstehung vieler Ideen und bestehender Überzeugungen der heutigen Zeit kann auf den als *Long Nineteenth Century* bezeichneten Zeitraum und die Entstehung der bürgerlichen Gesellschaft zurückgeführt werden.⁶ Die Relevanz der Unterscheidung zwischen Fremd- und Zweitsprache und die historisch bedingte Verbindung zwischen dem Nationalstaat und der (National-)Sprache werden durchgehend in den Publikationen behandelt.

Eine andere Perspektive nimmt eine pragmatische Sichtweise ein, die beispielsweise Sprachwissenschaftlerinnen wie Els Oksaar (2003) vertreten. In Anlehnung an englischsprachige Bezeichnungen wird, wie bereits aufgeführt, ›Zweitsprache‹ mit der ›Umgebungssprache‹ gleichgesetzt, und dieser Tatsache entstammt ebenfalls die Frage, ob diese Sprache überlebenswichtig ist. Anstatt die Bedeutung von Zweitsprachen so sehr zu erhöhen, dass einer Infragestellung ihres Stellenwerts kein Platz gewährt wird, und dass fast immer mit der normativen Annahme – die Umgebungssprache sei zu lernen – vorgegangen wird, misst die funktionale bzw. funktionalistische Perspektive der Zweitsprache eine Werkzeugsfunktion bei (vgl. Oksaar 2003: 157).

Über die in erster Linie deutschsprachigen Studien zum Zweitspracherwerb geben u. a. Bernd Ahrenholz (2012) und Regina Graßmann (2011) einen Überblick. Aneta Pavlenko (2002) gibt einen kritischen Überblick über den Einfluss sozialer Faktoren auf den Zweitspracherwerb. Im Lichte der sozialen Wende, die fast einem Paradigmenwechsel gleicht (vgl. Block 1996), zeigen Dwight Atkinson (2011) und Lourdes Ortega (2009, 2011a, 2011b) alternative Wege der Zweitsprachenaneignung auf. Im deutschen Kontext bieten Andrea Daase (2012, 2018), Udo Ohm (2010, 2012) sowie Udo Ohm und Christiane Bongartz (2012) einen kritischen Überblick über soziokulturelle Faktoren bei der Zweitsprachenaneignung.

Positionsbestimmend gibt die Studie zudem bereits zu Beginn zu erkennen, dass sie von den Leitideen des Konstruktivismus (vgl. Pörksen 2002; Schmidt 1987) und der darauffolgenden kritischen Auseinandersetzung (vgl. Pongratz 2005; Schmidt 2003) beeinflusst wurde, allen

⁶ Der Hannoversche Soziologe Detlev Claussen pflegte in seinen Vorlesungen dieses Phänomen in seiner Brisanz und Tragweite seinen Zuhörenden, mich eingeschlossen, mit dem formelhaften Satz näherzubringen: »Immer, wenn wir ›immer‹ sagen, meinen wir eigentlich das neunzehnte Jahrhundert«. Für die ideengeschichtliche Zuordnung und Orientierung bedanke ich mich bei ihm.

voran von der im Kontext der Erwachsenenbildung markanten Ausarbeitung als Pädagogischem Konstruktivismus (vgl. Arnold 2005, 2007, 2008; Siebert 2005, 2006, 2008; Arnold/Siebert 2006), der seinen Einfluss sowohl auf den schulischen Kontext mit einer systemischen Prägung (vgl. Reich 2005; Voß 2005a, 2005b, 2006) als auch auf die Fremdsprachenlehre in gemäßigter und radikaler Färbung und instruktionskritisch ausübte (vgl. Meixner 1997; Müller 1996; Meixner/Müller 2004; Wendt 2000; Wolff 2002).

Angesichts des schon geleisteten Arbeits- und Reflexionsumfangs sowie des Vorsatzes, sich zunächst von Gedanken pädagogischer Umsetzung wie Nutzbarkeit und damit einer ›Um-zu‹-Logik fernzuhalten, wird die fächerübergreifend erfolgte und erfolgreiche Verinnerlichung des konstruktivistischen Gedankenguts als neuer Mindeststandard verstanden, und darauf wird in der vorliegenden Arbeit nicht gezielt eingegangen. Die kritische Auseinandersetzung und Infragestellung von linearen vermittlungsdidaktischen Vorhaben, die entweder unterkomplex nach einem Sender-Empfänger-Modell, der Vorstellung eines Nürnberger Trichters oder ausschließlich unterrichtsbezogen unter Ausschluss anderer relevanter, beispielsweise außerunterrichtlicher, adressatenspezifischer, sozialer Faktoren, und fremdsprachenunterrichtsbezogen bestenfalls nach einem Modell von Input-Interaction-Output bzw. Input-Interaction-Intake-Output (vgl. Block 2003: 26–30) konzipiert sind, hat mich zu dieser Entscheidung bewogen.

Horst Siebert (2005: 9) resümiert: »Erwachsene sind lernfähig, aber unbelehrbar«, während Rolf Arnold (2005) sinniert, dass Erwachsene nur das lernen, was sie emotional auszuhalten imstande seien, und weist damit auf die Wirkungsunsicherheit von Lehre hin. In Anlehnung an das Axiom Watzlawicks, dass man nicht nicht kommunizieren kann, wird konstatiert, dass man nicht nicht lernen kann (vgl. Siebert 2005, 2008). Schlussfolgernd und auf die beforschte Situation übertragend wäre festzustellen, dass Fluchtmigierte die ganze Zeit in der neuen Umgebung nicht nicht lernen können, was ebenfalls für die Sprache der Umgebung gilt, sei es der Umgang mit oder auch das Umgehen von der Sprache Deutsch. Bestärkt haben genau diese Aspekte meinen Vorsatz, die Reichweite meines Forschungsziels auf den Zweitsprachenumgang zu begrenzen. Forschungsimmanent wäre ich auch zum gleichen Schluss gekommen, denn eine Flüchtlingscommunity, die auf eine mehrere Jahrzehnte umspannende Ankunftszeit ihrer einzelnen Angehörigen zurückblickt, besteht aus solch einer Vielfalt, was die Bildungs-, Migrations- und Lebenserfahrung angeht, dass diese sich kaum und vergeblich auf einige wenige vermittlungsdidaktische Konzepte und Vorschläge herunterbrechen lässt.

Abschließen will ich den kurzen Blick auf ausgewählte vorangegangene Studien mit folgender (Selbst-)Kritik an der Orientierung: Die deutschsprachige Diskussion um den Erwerb, das

Lernen, das Lehren und den Umgang mit der Nichterstsprache Deutsch ist, gelinde gesagt, janusköpfig. Alles außer dem Erwerb als Erstsprache wird mit der Bezeichnung ›Nichterstsprache‹ eingeschlossen, die sich nämlich aus der Zweitsprache und der ersten, zweiten oder beliebigen Fremdsprache in angrenzender, benachbarter Umgebung sowie in entfernten Ländern und Kontinenten zusammensetzt. Janusköpfig ist die Diskussion meines Erachtens aufgrund der zugrundeliegenden Einstellung zum berechtigten Spracherwerb: dass sich Menschen außerhalb der deutschsprachigen Länder die Sprache Deutsch in Schulen und anderen Institutionen aneignen und lernen wollen, wird willkommen geheißen (vgl. Carl/Stevenson 2009; Rösler 1995, 1998). Auf diesen Bereich geht die folgende Diskussion zwar nicht ein, weist aber auf das international präsente, mit dem Motto ›Zur Pflege der deutschen Sprache und Kultur‹ versehene Goethe Institut mit aktuell 116 Instituten und Sprachzentren hin, dabei sechzehn im Inland und die anderen weltweit verstreut. Ein deutlich kompliziertes und schwieriges Verhältnis herrscht allerdings bezüglich Lernenden und Sprachanwendenden, insbesondere Arbeits- und Fluchtmigrierten und deren Nachfahren, im eigenen Lande, es sei denn, sie sind Austauschstudierende, auf Sprachreisen und damit für kurze Besuche und Aufenthalte vor Ort. Hierbei sind beispielsweise die Schriften von Ingrid Gogolin im schulischen Bereich und von Inci Dirim im Erwachsenenbereich neue Maßstäbe setzende Ausnahmen (vgl. bspw. Dirim/Wegner 2018), auf die auch der erste Beitrag (siehe II, 1.1 & 1.2.2) eingeht.

2.1.2 Spielbein: Standpunkte und multiple Achsen der Geschlechterforschung

In diesem Abschnitt zur Frauen- und Geschlechterforschung möchte ich den Blick auf drei grundlegende Einsichten lenken, die im besonderen Maße für meine Studie von Belang sind: die eigene Positionierung im Sinne der Standpunkttheorie, die ständige Herstellung von Differenzen nach dem *doing*-Ansatz und die Gleichzeitigkeit sowie Wechselwirksamkeit mehrerer Ungleichheit erzeugender Achsen und intersektioneller (Un-)Sichtbarkeiten. Jede der Geschlechterforschung entstammende Einsicht war jeweils zähem Ringen bzw. zermürbenden Kämpfen ausgesetzt und musste einen unergründbaren Widerstand seitens der gesellschaftlich bzw. akademisch dominanten und hegemonialen Machtgruppe durchleiden. Im Nachhinein betrachtet ist das zwar kaum vorzustellen, doch sind die derzeit bahnbrechenden Durchbrüche mittlerweile zum neuen Mindeststandard und folglich zu einer fast nicht beachteten Selbstverständlichkeit geworden. Die aktuelle, zwar kontingente, doch als feministisch bzw. geschlechtergerecht erscheinende gesellschaftliche Zusammensetzung ist erst vor dieser Folie nachzuvollziehen.

Die erste Einsicht ist der von Donna Haraway beschriebene »god trick« (1988: 581). Eine bis dahin als durch und durch androzentrisch zu bezeichnende Perspektive beschrieb viele gesellschaftliche Um-, Miss- und Zustände mit dem Anspruch allgegenwärtig zu sein und allsehend zu agieren. Dieses Panoptikum, um sich eines von Foucault ausgearbeiteten architektonischen Begriffs zu bedienen, ist demzufolge allwissend – es kann alles sehen, beobachten und beurteilen, hegt folglich keine Zweifel und erleidet keine Selbstreflexivität. Dies ist letztlich ein Zustand, unter dem ein androzentrisches und nur infolgedessen eigentlich sehbehindertes, auf jeden Fall partiell verblendetes, Wesen zu leiden hat. Es erkennt keinen festen Ort an, von dem aus es sich wähnt, alles zu betrachten und zu beobachten.

Diese Standpunktlosigkeit oder die Verleugnung der Standpunktgebundenheit nennt Donna Haraway den »god trick«, wie man ihn den Literaturwissenschaften nach als die auktoriale Perspektive bezeichnen könnte. Der feministischen Forschung zufolge wird die Einstellung bzw. dieses Vorgehen der allwissend-allsehenden Allmächtigkeit weder von biologischen Männern noch Frauen als Forschenden zu bewerkstelligen sein. Daher betont diese Art der Forschung in theoretischer sowie methodologischer Hinsicht, dass sich Forschende dem Forschungsgegenstand von einer bestimmten Positionierung aus annähern und versuchen, ihn zu verstehen, die Einzelheiten zu beleuchten, die Sichtweisen nachvollziehbar darzustellen, und diese Standpunktgebundenheit gilt es, anzuerkennen und offen darzulegen (vgl. Lykke 2010).

Die zweite Einsicht stellt der *doing*-Ansatz dar, der den Konstrukt- und Herstellungscharakter hervorhebt und seinen Ursprung in der herkömmlichen Ethnographie, sogar in der verschwägerten Disziplin der Ethnologie hat. In der anglo-amerikanischen wissenschaftlichen Literatur der 1970er und 1980er-Jahre zu verorten, unterstreicht er die sozialkonstruktivistische Natur der gesellschaftlichen Realitäten und ist mit dem wissenssoziologischen Grundlagenwerk eng verknüpft (vgl. Berger/Luckmann 1969). Der erst zehn Jahre nach seiner Verfassung in der feministischen Zeitschrift *Gender & Society* veröffentlichte Aufsatz von Candace West und Don Zimmermann (1987) weist auf den Unterschied zwischen dem biologischen und dem sozialen Geschlecht, nämlich *sex* und *gender*, hin, der bis dahin doch nicht als ethnographisch zentral und etabliert galt.⁷ Die Entlarvung der eigenen Kooption bildet einen wesentlichen Teil jeder feministisch orientierten Theorie und Analyse (vgl. Becker/Kortendiek 2008).

⁷ Der *doing*-Ansatz weist auf die kleinschrittige, kontinuierliche Arbeit an dieser offensichtlich in sich widersprüchlichen Bewahrung des *Status quo* und der Geschlechterunordnung hin, was bis dahin gesellschafts- und länderübergreifend nicht aufgedeckt und leider unangefochten blieb.

Der *doing*-Ansatz gelangt somit zu einer fächerübergreifenden Berühmtheit mit dem *doing*-Gender Ansatz und hat die Forschungsansätze in den deutschsprachigen, vordergründig sozialwissenschaftlichen Disziplinen – der Literatur nach zu beurteilen – maßgeblich geprägt und befeuert. Dabei lässt sich aktuell grob zwischen zwei Richtungen unterscheiden: einmal die methodologisch orientierte Zusammensetzung wie *doing interviews* (vgl. Kvale 2007), *doing ethnography* (vgl. Heller 2008), *doing ethnographic and observational research* (vgl. Angrosino 2007), *doing ethnographic fieldwork* (vgl. Blommaert/Die 2010), *doing narrative analysis* (vgl. Riessman 2011) u. a., die internationaler Prägung sind, und andererseits in erster Linie deutschsprachig geprägte Inspirationen wie *doing family* (vgl. Jurczyk et al. 2014), *doing Diaspora* (vgl. Somalingam 2017), *doing Migration* (siehe II, 4.2.2). Diese Auflistung zielt keineswegs auf Vollzähligkeit, sondern möchte den Anreiz und zugleich die Fruchtbarkeit eines diffusen Ideenspenders aufzeigen, die dann schlagartig einer Vervielfältigung und Diversifikation unterzogen wird.⁸

Die dritte Einsicht besagt, dass soziale Ungleichheit keine gesellschaftliche Gegebenheit ausmacht, sondern dass sie immer wieder neu hergestellt, aufrechterhalten, sogar über Generationen anhaltend weiterwirkt und nicht durchbrochen weitergegeben wird, wie von soziologischen Studien zuhauf bewiesen. Es wäre naiv, davon auszugehen, sobald die Gründe und Prozesse entlarvt und identifiziert würden, würde die soziale Ungleichheit einer Korrektur unterzogen. Die Mehrfachunterdrückung eines Wesens, die teilweise unsichtbar und unentdeckt bleibt und folglich weder angesprochen noch korrigiert wird, ist eines der Anliegen der Theorien zur Intersektionalität. Nicht so sehr der Berichtigung der Zustände, was schwerer zu erreichen ist, aber hoffentlich darauffolgt, sondern zunächst der Sichtbarmachung der Missstände gilt die Aufmerksamkeit. Methodologisch ist dies mit einem bewussten Umgang mit Komplexität, und zwar mit einer Komplexitätserhöhung, zu erzielen (vgl. Hancock 2016).

Debatten und Ausführungen zu den theoretischen Ansätzen der Intersektionalität, die als »Überkreuzungen« (Klinger/Knapp 2008) oder »Schnittstellen« frei zu übersetzen wäre, gehen auf die 1990er-Jahre in den USA zurück. Die Bezeichnung hat die afroamerikanische Richterin

⁸ Neuere deutschsprachige Ansätze erweitern das Tätigkeitswort von »doing« auf »teaching« und »learning« Gender in Bezug auf den schulischen Kontext und den reproduktiven Charakter der Geschlechterordnung und der Geschlechterverhältnisse, was wiederum einerseits die Überstrapazierbarkeit, aber andererseits die Produktivität und die Anziehungskraft der Zusammensetzung bezeugt (vgl. Wedl/Bartsch 2015). Dabei behalten die deutschsprachigen Zusammensetzungen den englischen Zusatz, damit sie doch nicht eingedeutscht, heimisch und dadurch zu sehr eigen gemacht werden und eventuell den exotischen Charakter beibehalten.

und Rechtsaktivistin Kimberlé Crenshaw in die Debatten zum Feminismus eingeführt (vgl. kritisch Collins/Bilge 2016). Sie macht darauf aufmerksam, dass schwarze, afroamerikanische Frauen entweder als Schwarze oder als Frauen angesehen werden, aber nie in der Zusammensetzung von afroamerikanisch *und* weiblich zugleich. Damit weist sie zunächst auf folgendes hin: Kategorien wurden bisher einzeln vorgestellt, ohne dass die Gleichzeitigkeit von mehreren Kategorien zusammen bedacht und reflektiert wird. Was die individuelle Erfahrung und gesellschaftliche Verortung angeht, ist es von immenser Bedeutung konzeptuell nachzuvollziehen, dass die Erfahrung oder Diskriminierung nicht einer ›Entweder-oder-Logik‹ folgen kann, sondern einer viel komplexeren, vielschichtigen ›Sowohl-als-auch-Logik‹ folgt. Dies würde bedeuten, dass sich die Erfahrung – in den theoretischen Ausführungen ist meist von Diskriminierung und Unterdrückung die Rede – weder mit der von männlichen Afroamerikanern noch mit der von weißen Frauen deckt, sondern dass sie ein spezifisches Erfahrungs- bzw. Diskriminierungsmoment in der bestimmten Zusammensetzung von ›Race‹ und Geschlecht bedeutet, und als solche anzusehen und zu analysieren ist.

Wenn dieser Anstoß, der zeitgleich mit der Entthronung des weißen, mittelschichtsorientierten, paternalistischen Feminismus einhergeht und daher auf einen fruchtbaren Boden und ein offenes Ohr trifft, weitergedacht wird, und wenn sich der Begriff und die Theorien auf eine transatlantische Reise begeben, ist auf jeden Fall mit neuen Impulsen zu rechnen, sei es mit leichten Wellen, einem radikalen Bruch oder sogar tektonischen Verschiebungen (vgl. Knapp 2012; Lutz et al. 2013). Mit dem Vorschlag zur Erweiterung der Analysekategorien (vgl. Lutz/Wenning 2001), zur fragenden Haltung bezüglich Komplexität inter-, intra- bzw. antikategorialer Art (vgl. McCall 2005), zur neuen Zusammensetzung mit der Kategorie ›Körper‹ als Behinderung, Alter u. a. (vgl. Winker/Degele 2009) wird dem Wunsch nach Komplexitätserhöhung – nicht bloß nach reduktionistischen und subsumptionslogischen Analysen – zur Aufdeckung bisher unsichtbar gebliebener Wechselwirksamkeiten nachgekommen. Die transatlantische Reise dieses Konzepts veranlasst zudem die Erforschung weiterer Zusammensetzungen wie der von Gender und Migration, die lange im deutschsprachigen Kontext ein unterbelichtetes Feld darstellte (vgl. Lutz/Amelina 2017).

In den Publikationen (II, 4–7) werden die ausgeführten Überlegungen empirisch konkretisiert, sodass in der Darstellung einer Flüchtlingsfrau nicht von einer additiven Zusammenzählung der möglicherweise erfahrenen Unterdrückungen ausgegangen wird, sondern vielmehr auf die Wechselwirkungen unterschiedlicher Differenzlinien in ihrer Verwobenheit inklusive Privilegierung eingegangen wird.

2.2 Methodisch-methodologische Erwägungen und Entscheidungen

Um den sozial gerichteten sprachlichen Umgang von Fluchtmigrierten in Deutschland zu erforschen und zu bewerkstelligen, bedarf es einer Reihe von Entscheidungen. Was die Hinzuziehung eines weiteren Feldes zur Erweiterung des Blicks und überhaupt zur Sichtbarmachung von Verdecktem mit sich bringen könnte, ist hierbei bedeutsam. Zu diesem Zweck schöpft die vorliegende Arbeit Inspiration und Ideen und holt sich Anregung von einer stets selbstkritischen Wissenschaftsdisziplin, nämlich der Geschlechterforschung bzw. den Gender Studies. Ungeachtet ihres Bestehens als universitärer Disziplin und folglich ihrer Akademisierung lässt sich diese beharrlich und konsequent von aktuellen gesellschaftlichen Debatten perturbieren, um sich eines Begriffs aus der konstruktivistischen Ecke zu bedienen, und von Anliegen und Bewegungen der Bürger_innen leiten, und sorgt damit für die Erneuerung und Vitalisierung der eigenen Kräfte. Infolgedessen erhalten die verschiedenen Stränge der Geschlechterforschung in ihrer Theoriebildung, ihrer methodologischen Umsetzung (vgl. Diezinger et al. 1994) wie in ihrem wissenschaftlichen Engagement den Draht zu sich ändernden gesellschaftlichen Gegebenheiten aufrecht und bewahren dadurch den wechselseitigen Kontakt und eine facettenreiche Verbindung zu sich unterschiedlich entfaltenden sozialen Wirklichkeiten.

Die qualitative und Biographien berücksichtigende Orientierung dieser Studie entstammt der Überzeugung, dass sich eine Studie zum Umgang mit der Zweitsprache weder lediglich mit sprachstrukturellen Aspekten und Vergleichen, wie vordem erläutert, noch mit quantitativ ausgerichteten, direkten Befragungen zum Thema Sprache(n) und Spracherwerb zufrieden geben kann. Vielmehr erzielen direkte Befragungen im besten Falle faktische Informationen, und sogar sie können aufgrund der missverstandenen bzw. missdeuteten sozialen Erwünschtheit bestimmter Fakten einer Verzerrung, sogar einer Verfälschung unterliegen. Im schlimmsten Falle versperren direkte Befragungen den weiteren Zugang zu subjektiven Wahrnehmungen und individuellen Herangehensweisen, die ihrerseits im gemeinsam geteilten Verständnis des kollektiven Schicksals widergespiegelt werden und verankert sind (vgl. Schütze 1982). Sprache durchdringt fast jeden einzelnen Aspekt des Lebens, und eine breiter angelegte Herangehensweise zur Erkundung des Umgangs mit Sprache(n), wie die hier gewählte offene biographisch-narrative Gesprächsführung (vgl. Rosenthal 2008) sowie ethnographisches Vorgehen, können zu zwar schwerer erkundbaren und teils undurchsichtigen, weil chaotischen (vgl. Blommaert/Jie 2010: 24–26), aber dennoch bzw. gerade dadurch zu reicheren Informationen, Verbindungen, Ansichten und Perspektiven hinführen.

Was die Fluchtmigrierten anbelangt, grenzt es an eine Binsenweisheit, dass keine_r ein unbeschriebenes Blatt ist, dessen Leben erst im Aufnahmeland seinen Anfang nimmt, sondern jede_n begleiten sowohl die Stärken und Ressourcen als auch die Last und Bürden der Vergangenheit. Neben der auf die Fluchtmigration folgenden Gegenwarts- und Zukunftsgestaltung wird daher zudem auch der Vergangenheit, die einer Fluchtmigration vorangeht, Bedeutung beigemessen. Dieses Bündel aus der Vergangenheit und der Gegenwart, das aus individueller Erfahrung sowie aus überindividuellen gesellschaftlichen Strukturen besteht, die Menschen auf der Flucht begleitet und im Aufnahmeland zwar einer Bedeutungsverschiebung unterliegt, aber weder verschwindet noch sich vergessen lässt, fordert Aufmerksamkeit und wissenschaftliche Annäherung. Die Migrations- und Genderforscherin Helma Lutz (2000) spricht in Anlehnung an den Kapitalbegriff von Pierre Bourdieu in ihrer Analyse zur Beschreibung von Mutter-Tochter-Beziehungen surinamischer Migrantinnen in den Niederlanden von »biographischem Kapital«, was positiv besetzt ist, und auf Englisch gibt es den Ausdruck *baggage of the past*, der eher negativ konnotiert ist. Die deutsche Sprache ermöglicht eine beide Momente vereinende und daher komplexere Bezeichnung, nämlich »biographisches Gepäck« (Natarajan 2013: 283; siehe II, 5.1–5.5), die ich sowohl als Sprachbild als auch als Analyseraster für das Unterfangen anbieten und anwenden möchte.

Im Kontext des Lernens und der Lernfähigkeit benutzt der Erwachsenenbildner Horst Siebert jenen formelhaften Ausdruck und ermahnt zur Berücksichtigung von »einem erfahrungsgesättigten biographischen Gepäck« (2005: 110) bei der Vermittlung von unterschiedlichen Inhalten, wobei in Anbetracht konstruktivistischer Annahmen die Möglichkeiten und die Grenzen der Vermittelbarkeit schlechthin aufgezeigt werden. Die empfundene bzw. ersichtliche Wirkung dieses biographischen Gepäcks auf die sprachliche Bewältigung des migratorischen Alltags wird in der vorliegenden Arbeit durchgehend untersucht. Plastisch lässt sich wohl die fortwährende Wirkung älterer, sprich vormigrationsbezogener, sozialer Strukturkategorien auf den Umgang mit der Zweitsprache und generell auf die Alltagsbewältigung vorstellen, wenn diese als Differenzlinien (vgl. Lutz/Wenning 2001) oder Achsen der Differenzen bzw. Differenzierung (vgl. Knapp/Klinger 2008) konzipiert werden. Zugegebenermaßen sind sie allerdings weder unidimensional noch laufen diese unidirektional und sind folglich nicht leicht zu erkunden. Es wird daher explorativ – d. h. ohne den Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben – und die Breite suchend erforscht, wie ausgewählte, sich aus den Daten heraushebende, soziale Strukturen den Zweitsprachenerwerb bedingen und beeinflussen, und auch wie der Umgang mit der Sprache Deutsch seinerseits nach Auffassung der einzelnen Erinnernden und Erzählenden auf die sozialen Strukturen zurückwirkt und eventuell eine Änderung im Leben veranlasst.

Die dieser Studie zugrundeliegende biographische sowie dem Prinzip der Offenheit (vgl. Flick et al. 2009: 23) verpflichtete Orientierung bietet den Fluchtmigrierten den nötigen Raum und die Gestaltungsfreiheit, ihren Geschichten und ihren Anliegen Ausdruck zu verleihen und sogar in all ihren Sprachen zu erzählen. Indem Gespräche über den Zweitsprachenumgang nicht nur auf Deutsch, sondern auch in allen anderen den Beforschten und mir als Forscherin zugänglichen Sprachen geführt werden, wird der ansonsten eigentlich einem Widerspruch ähnelnden und unbeabsichtigt Hemmungen erst erzeugenden Tatsache – Gespräche über die Zweitsprache ausschließlich in der Zweitsprache führen zu müssen – absichtlich entgegengewirkt. Damit können die Erzählenden weitestgehend ohne Sprachbarrieren ihre eigenen Schwerpunkte in den Gesprächen setzen und aus ihrem Leben sowie von ihrem Umgang mit Sprachen, insbesondere mit Deutsch, nicht nur auf der entweder bereits erworbenen bzw. (noch) nicht angeeigneten Sprache Deutsch, sondern auch auf anderen geteilten Sprachen erzählen.

2.3 Forschungsrelevante Konsequenzen

Verschiedene theoretische und methodologische Stränge verleihen dieser Arbeit Gestalt. Das besondere Augenmerk gilt selbstverständlich der deutschen Sprache, sowohl ihrem natürlich ungesteuerten und institutionell gesteuerten Kontinuum von Aneignung, Erwerb bzw. Lernen als auch den sich für die Frauen ergebenden Möglichkeiten und Notwendigkeiten der Sprachanwendung, da diese Studie ihr Standbein im Bereich Deutsch als Fremdsprache bzw. Zweitsprache hat. Von einer Zweitsprache ist die Rede, wenn die zu erlernende Sprache auch die Umgebungssprache ist, was bei allen Fluchtmigrierten dieser Studie der Fall ist, da sie sich in Deutschland befinden, und ansonsten von einer Fremdsprache, was bei den hier untersuchten Frauen fast bei keiner der Fall ist, obwohl diese erste Unterscheidung selbstverständlich eine eher grobe als allesumfassende ist (Rösler 1994: 5–13).

Der Erfahrung der Mehrsprachigkeit der Flüchtlingsfrauen darf allerdings nicht, soweit sie zum Ausdruck gebracht wird, wenig Aufmerksamkeit beigemessen werden. Denn das weist nicht nur auf die Vielfältigkeit der Frauen hin, sondern rückt dadurch auch die in der deutschen Stadtgesellschaft vorhandene sprachliche Diversität in den Vordergrund. Des Weiteren interessiert sich die Studie für die Selbstpositionierung bzw. die Aufnahme fremder Zuschreibungen der Frauen als weiblicher Migrierter, um die Fluchtmigrationserfahrung in spezifisch vergeschlechtlicher und vergeschlechtlichender Form zu begreifen.

An den folgenden Punkten soll das Vorgehen der Arbeit deutlich werden, denn bisher steht folgendes fest: Die vorliegende Untersuchung nimmt *erstens* von der zwar unausgesprochenen, der deutschen migrationsbezogenen Zweitsprachenerwerbsforschung aber zugrundeliegenden,

meist unhinterfragten, normativen Annahme, dass die standardisierte Version der Zweitsprache Deutsch anzueignen sei, bevor, wenn überhaupt, von Alltagsbewältigung die Rede sein kann, bewusst und vorsätzlich Abstand. Stattdessen geht sie der Frage nach, wie Fluchtmigrierte nach eigener zeitversetzter, rückblickender Auffassung den Alltag bewältig(t)en und wie sie ihn insbesondere sprachlich gestalt(et)en. Sowohl der Umgang mit als auch das schlichte Umgehen von der Umgebungssprache Deutsch stehen dabei gleichberechtigt im Mittelpunkt.

Zweitens wird bei der Auswahl der zu Beforschenden auf die Erfahrung und die Sprachenkenntnisse der auf dem indischen Subkontinent sozialisierten Forscherin gesetzt sowie auf die vorhandene Forschungslücke bezüglich der zahlenmäßig größten Flüchtlingsgruppe aus der Region Südasien Rücksicht genommen. Damit fiel die Wahl auf die Sprache Tamil sprechende, der Fluchtsituation ausgesetzte Migrierte aus Sri Lanka. Zum lange im südasiatischen Inselstaat herrschenden Bürgerkrieg (vgl. Fricke 2002; Ismail 2005; Wickramasinghe 2006), zur Ethnisierung des Konflikts (vgl. Jeganathan/Ismail 2009) und zum Zwang zur Flucht (vgl. Cheran 2009; Maunaguru 2009) einerseits und zur internationalen Diasporavernetzung (vgl. Fuglerud 1999; Radtke 2009; Reeves 2013), zur Religiosität (vgl. Baumann 2000; Jacobsen/Selva 2008) und zu Tempelbauten in europäischen Ländern (vgl. Baumann et al. 2003) andererseits gibt es zwar englisch- und deutschsprachige Forschung. Doch es besteht ein Forschungsdesiderat und folglich keine einzige Arbeit zur Schnittstelle Sprache und Flucht, geschweige denn zum Umgang mit der Zweitsprache Deutsch, und darüber hinaus zu den mitgebrachten Sprachen, deren möglicher Bewahrung, Pflege und Weitergabe sowie zur eventuellen Mehrsprachigkeit und der Alltagsbewältigung bei Flüchtlingen aus Sri Lanka in Deutschland. Neben Aufsätzen und einzelnen Kapiteln in Sammelbänden gibt es drei deutschsprachige Monographien, die sich ausschließlich mit Tamil_innen aus Sri Lanka befassen, und zwar den Band zu tamilischen Flüchtlingsfrauen von Marion Neumann (1994), den allgemeineren Band von Kurt Salentin und Markus Gröne (2002) zu sozialen, ökonomischen und rechtlichen Aspekten sowie den Band zum Umgang mit der Herkunftssprache Tamil von Thusintha Somalingam (2017). Sowohl auf die Einzelbände als auch auf die Aufsätze bezugnehmend baut die Studie ihre Argumente auf.

Obwohl die sprachliche Erfahrung sowie Sozialisation von mir – als in einer indischen Großstadt aufgewachsener Forscherin – selbstverständlich nicht eins zu eins auf die sprachliche Erfahrung der Menschen aus verschiedenen Regionen im benachbarten Nationalstaat Sri Lanka zu übertragen wären, kann dennoch auf dem gesamten indischen Subkontinent von gesellschaftlich verbreitetem Vorhandensein, aktivem Umgang mit und Gebrauch von mehreren Sprachen ausgegangen werden (vgl. Kachru et al. 2008; Bhatia/Ritchie 2013). Infolgedessen rücken *drittens* die anderen Sprachen außer Deutsch, die eventuell zur Alltagsbewältigung

beitragen oder trotz vorhandener Kompetenz nicht zum Einsatz kommen, soweit versprochen, ins Feld der Betrachtung. In Anlehnung an einen treffenden, von der Erziehungswissenschaftlerin Ingrid Gogolin (1994) geprägten, formelhaften Ausdruck, den ›monolingualen Habitus‹, zur Beschreibung der Schulen in Deutschland und gemäß ihrer eigenen Erweiterung bzw. Verallgemeinerung der Bezeichnung im Handbucheintrag zur Soziolinguistik als »linguistic habitus« (Gogolin 2001), wähle ich die Bezeichnung »multilingualer Habitus« (siehe II 7.3.2). Dies dient sowohl als Umkehrung der als Deutschland-spezifisch identifizierten Haltung als auch als Bezeichnung für die subkontinentale Sprachsituation und somit als Ausgangspunkt für mein Bemühen um Verstehen der in dieser Untersuchung dargestellten Fluchtmigrierten und der Flüchtlingsgruppe.

Entlang der biologischen und sozialen Kategorie des Geschlechts unterscheidet sich außerdem *viertens* unter Fluchtmigrierten die migrationsbezogene Erfahrung in Bezug auf nahezu alle Bereiche, so auch in Bezug auf den Bereich der Umgebungssprache. Demzufolge widmet sich diese Studie dem eher einer »intersektionellen Unsichtbarkeit« (Knapp 2012: 461) anheimfallenden Geschlecht unter den Fluchtmigrierten, nämlich den Frauen. Intersektionalität ist ein Begriff, der dem sogenannten *Black Feminism* entstammt, und sie lenkt unsere Aufmerksamkeit auf gesellschaftlich vorhandene, entstehende und immer wieder neu hergestellte Diskriminierungen und Unterdrückungen, die nicht auf eine einzige Differenzlinie zurückzuführen sind, sondern auf eine »Überkreuzung« (Crenshaw 1989) multipler Achsen gleichzeitig auftretender und wirkender Differenzen. Bei dieser Überkreuzung erfahren bestimmte Gruppierungen eine Übersichtbarkeit, andere eine Untersichtbarkeit und noch weitere werden sogar unsichtbar. Im Hinblick auf die globale Flucht- und Migrationsforschung ist erst nach dem Mauerfall (vgl. Castles/Miller 1993: 8–9) von einer Feminisierung der Migration die Rede, und wenngleich die Bezeichnung ›Flüchtlinge‹ dem Anschein nach meistens stellvertretend sowohl für Männer als auch für Frauen steht, werden jedoch Frauen sehr oft entnannt und ihre Belange entthematziert. Der unterschiedlich ausfallenden Erfahrungspalette von Frauen möchte ich in ihrer Breite und Vielfalt nachgehen und verschiedenartige Schnittstellen und Differenzlinien, die jeweils ihre Wirkmächtigkeit walten lassen und sich ausfalten, näher und ausführlich beleuchten.

Hervorheben möchte ich jedoch dabei, dass ein Denkfehler begangen würde, falls Geschlechterforschung mit Frauenforschung gleichgesetzt würde, denn dies würde bedeuten, dass nur Frauen (und beispielsweise das dritte Geschlecht) ein erkennbares Geschlecht besäßen und dadurch markiert wären, Männer dagegen würden den unmarkierten Fall bzw. den Normalfall, was das auch sein mag, bilden. Hinzufügen muss ich daher, dass die Erfahrung von männlichen Flüchtlingen, wie sie mit der Sprache Deutsch umgehen bzw. wie sie die Sprache umgehen und

ihren Alltag bewältigen, genauso aufschlussreich sein könnte, aber erstens werden unter dem Begriff ›Flüchtlinge‹ meist nahezu ausschließlich die Ansichten von männlichen Flüchtlingen dokumentiert, zweitens sprechen im Falle von sri-lankisch tamilischen Flüchtlingen entweder Männer über sich oder stellvertretend für Frauen (vgl. Baumann 2000; Neumann 1994; Salentin/Gröne 2002) und drittens halte ich es nicht für wissenschaftlich fundiert, Interviews mit Männern und Frauen zu führen, die auf der einen Seite bei der Erhebung nach einer einzigen Differenzlinie, nämlich biologischem Geschlecht, unterschieden werden, welche allerdings auf der anderen Seite auch bei der Analyse als Erklärung angeboten wird, was im Endeffekt einer zirkulären, nicht plausiblen Logik entsprechen würde.

Da würden sich schon andere Differenzlinien eröffnen, sodass beispielsweise Privilegierung der Vormigrationserfahrung ungeachtet des biologischen Geschlechts entweder fortgeführt oder abgebrochen wird und damit Männer und Frauen bestimmter privilegierter Gruppierungen mehr gemeinsam hätten als Angehörige eines bestimmten biologischen Geschlechts. Selbstverständlich gilt diese Logik ebenfalls für die erlittenen Unterdrückungs- und Diskriminierungserfahrungen von Fluchtmigrierten aller Geschlechter entlang anderer geteilter Gemeinsamkeiten, sei es beispielsweise Analphabetismus, Behinderung, Gewalterfahrung oder Zwangsrekrutierung. Mit dem Ausdruck ›Erfahrungen *aller* Geschlechter‹ möchte diese Studie zur Kenntnis nehmen, dass Zweigeschlechtlichkeit weder als naturgegeben im Sinne der Heteronormativität noch als taxonomische Aufteilung der vorhandenen Geschlechter angenommen wird. Zum Zwecke dieser Untersuchung und ihrer Fragestellung fokussiert die Studie auf die Belange von als Frauen verstandenen bzw. sich als Frauen verstehenden Menschen und beschäftigt sich nicht mit den Belangen des dritten (und weiteren) Geschlechts, das im indischen Subkontinent einen Teil des öffentlichen Lebens ausmacht und neuerdings in mehreren Ländern auch gesetzlich anerkannt wird.

Wie eingangs erwähnt habe ich mich außerdem für im Erwachsenenalter Eingereiste entschieden, die nach gängigem Gebrauch in der Migrationsforschung als die erste Generation bezeichnet werden. Konsequenterweise werden die Nachfahren der ersten Generation von Zugewanderten, die im Aufnahmeland geboren werden, als die zweite Generation bezeichnet. Dahingegen werden die als Kinder und Jugendliche Eingereisten als 1,5. Generation (1,5. G) bezeichnet, denn ihre Erfahrung, Lebensgestaltung und Alltagsbewältigung unterscheiden sich sowohl von der ersten als auch von der zweiten Generation. Zugleich tragen die sich aus Gründen des Forschungsinteresses und der sich aus dem wissenschaftlichen Anspruch ergebenden Zugänge zu mittlerweile Erwachsenen, doch bereits im Kinder- bzw. Jugendalter angereisten tamilischen Sri Lankerinnen zur Bestätigung, Erweiterung und Bereicherung des Hintergrundwissens bei

(siehe II, 6). Um letztendlich nicht Äpfel mit Birnen zu vergleichen und ohne dadurch Grenzen verwischende, vereinheitlichende, nicht-zutreffende Aussagen über alle Fluchtmigrierten aus einem Land zu treffen oder falsche Schlussfolgerungen über das Leben und die Erfahrungen von unterschiedlichen Generationen zu ziehen, wird diese als ethnographische Datengewinnung verstandene, absichtliche Erhöhung der Komplexität und vorsätzliche Mehrperspektivierung durch das Hintergrundwissen immer getrennt dargestellt und explizit gemacht.

Fortwährend werden sowohl die nur kurz angesprochenen bzw. ansprechbaren als auch die sich auf Interviews und längere Gesprächssituationen einlassenden tamilischen Frauen aus Sri Lanka als ›Flüchtlingsfrauen‹ bezeichnet. Die Bezeichnung ›Flüchtlingsfrau‹ in Bezug auf sri-lankische Tamilinnen ist bei Marion Neumann (1994) in einer konsequenten Anwendung festzustellen. Merkwürdigerweise ist sie nicht sehr weit verbreitet, was entweder auf die Vernachlässigung der Geschlechterdimension bei der Fluchtmigration oder zumindest auf die mangelnde getrennte Benennung und dadurch Kenntnisnahme von weiblichen Geflohenen hinweist. Eine Auslegung und Unterteilung in mindestens etwa vier unterschiedliche Kategorisierungen lässt die Bezeichnung ›Flüchtlingsfrau‹ meines Erachtens zu: *im engsten Sinne* des Wortes bezeichnet sie Geflüchtete, die Frauen sind, und das ist die erste Assoziation, der die Studie nachgeht. *Im engeren Sinne* kann eine Flüchtlingsfrau aber auch die Ehefrau von einem männlichen Flüchtling sein, die über eine Familienzusammenführung bzw. einen Familiennachzug Deutschland erreicht hat. Wie sich im Laufe dieser Arbeit herausstellen wird, ist dies die andere, vielleicht weniger dramatische, zum Teil sicherere und daher bei dieser endogamen Gruppe häufigere Art der Migration für Frauen. Gemeint ist damit allerdings nicht, dass Menschen nur in relationalen Rollen und Bezeichnungen verstanden oder dargestellt werden können, nämlich als Ehefrauen, sondern dass es öfter aufgrund pragmatischer Zwänge dem Fluchtweg und der Migrationsrealität aus einem Bürgerkriegsland heraus entspricht. *Im weiteren Sinne* würde der Begriff ›Flüchtlingsfrau‹ im bundesrepublikanischen Kontext deutschsprachige Ehefrauen von männlichen Flüchtlingen bezeichnen, die durch die Heirat integraler Teil einer Flüchtlingscommunity werden. Auf sie geht allerdings diese Studie nicht ein, denn das wäre eine anders angelegte Studie zu binationalen Ehepaaren, ihren Sprachen und ihrem Umgang mit den Sprachen, bei der jedoch die Frau nicht mit Deutsch als Zweitsprache konfrontiert wäre. Des Weiteren habe ich mich nicht auf die Suche nach anderssprachigen d. h. weder Tamil noch Deutsch als Erstsprache sprechenden Ehefrauen von männlichen Flüchtlingen begeben, denn sie würden dieser Auslegung nach *im weitesten Sinne* ebenfalls Flüchtlingsfrauen sein. Aufgrund der weitestgehend nach Endogamie stattfindenden Heiratspraxen mag diese Konstellation bei der

ersten Generation zwar sicherlich interessant sein, kommt jedoch vergleichsweise (vgl. Alex 2006: 16) selten vor.

Letztens wird den Flüchtlingsfrauen aus dem Inselstaat keine Opferrolle zugeschrieben, sodass sie dadurch erneut entmachtet und der Stimme beraubt würden. Die Frauen werden stattdessen bewusst als Handelnde angesehen, ihren Handlungsentscheidungen und ihrer Agency wird Anerkennung gezollt, und sie werden im ethnographischen Sinne als Forschungssubjekte (vgl. Lüders 2009) verstanden und dementsprechend dargestellt. Es ist auf jeden Fall verständlich die Frage aufzuwerfen, ob überhaupt von Handlungsmacht die Rede sein darf, wenn der Handlungs- und Spielraum für Fluchtmigrierte so begrenzt ist, dass sie in fast allen Lebensbereichen auf die derzeit geltenden Regeln und Gesetze auf der Staatsseite und auf die Haltung und die Einstellung seitens der anzutreffenden Menschen und der als einheimisch anzusehenden Bevölkerung angewiesen sind. Weder als Hohn gemeint noch als zynisch zu deuten wäre aber meine Auffassung, dass uns eine *a priori* Festlegung und eine Zuweisung der tamilischen Frauen in die Rolle der Leidenden den Blick für das tatsächlich erlittene Leid und das dennoch erschaffene Wohl versperren würden. Dell Hymes (1996: 64; Blommaert 2005: 4–5) spricht von narrativer Ungleichheit und Stimme und schildert, wer sich zu sprechen traut, wer gehört wird, wessen Stimme aus welchen Gründen zählt und wessen auch wohl nicht. Es wäre daher grundfalsch, den Frauen nicht zuzuhören und zu glauben, für sie sprechen zu müssen.

Die besagte Forschungslücke bezüglich Zweitsprache und Fluchtmigrierten erstrebt die vorliegende, qualitativ angelegte Studie annähernd zu schließen, indem die theoretischen Impulse des *Social Turns* in der Zweitsprachenerwerbsforschung (II, 3) und die der Intersektionalität aus der Geschlechterforschung (II, 4–7) in Bezug auf die Zweitsprache Deutsch unter Berücksichtigung der zwei durch die Arbeit hindurch zu entwickelnden Formeln bzw. Metaphern ›biographisches Gepäck‹ und ›multilingualer Habitus‹ fruchtbar gemacht werden. Dabei herrscht methodologisch betrachtet eine gewissermaßen wechselwirksame Beziehung zwischen der Außenperspektive, den möglichst wenigen, dennoch vorhandenen Vorannahmen und dem Anliegen der Forscherin einerseits und der Binnenperspektive der Flüchtlingsfrauen andererseits. Die Wechselwirksamkeit dieser als etisch bzw. emisch zu bezeichnenden Perspektiven (II, 3.1–3.5) spiegelt sich in der Strukturierung der gesamten Studie wider. Die Arbeit richtet sich nach den mir als Forscherin relevanten und Beforschten-relevanten Schwerpunktsetzungen, die sich teils decken, teils auseinanderklaffen und somit für überraschende Momente, Richtungswechsel und neue Einsichten sorgen. Diese für mich unerwarteten, Einsicht gewährenden Momente werden durchgehend expliziert und einer Reflexion unterzogen.

3 Fluchtmigrierte als Forschungsobjekte

3.1 Forschungsstand

3.1.1 Geschichtliche Einordnung

Die im Indischen Ozean liegende Insel Sri Lanka – bis 1972 Ceylon genannt – wurde am 4. Februar 1948 von der imperialistischen britischen Herrschaft unabhängig, nachdem sie mehrere Jahrhunderte, wie der gesamte indische Subkontinent, eine britische Kolonie gewesen war und zuvor auch in Teilen unter französischer, niederländischer sowie portugiesischer Herrschaft gelegen hatte (vgl. de Silva 2005; Ismail 2005; Wickramasinghe 2006). Da sich die Spuren dieses langen Kolonialdaseins besonders in der den Subkontinent umfassenden britischen Politik des sogenannten ›Teile und Regiere‹ (vgl. Fricke 2002; Rösel 1997) bemerkbar machten, ließ sich die soziale Unzufriedenheit nicht bändigen. Homogenität oder Einheitlichkeit entsprach fast nie der gesellschaftlichen Realität auf dem indischen Subkontinent, und die Gesellschaften lebten und blühten wegen der vorhandenen Diversität und Vielfalt, seien es Sprachen, Religionen oder Lebensweisen. Während es sich im benachbarten Land Indien nach der Unabhängigkeit mit der schwierigen, dennoch, angesichts der Größenordnung der Aufgabe, erfolgreichen Unterteilung des Landes in Bundesländer nach dem Sprachenprinzip und damit einer politischen Rechteverteilung zutrug, gelang dies nicht wie erwünscht in Sri Lanka. Damit wurde der soziale Friede bedauerlicherweise nicht gewährleistet.

Seit der Unabhängigkeit Sri Lankas 1948 von der britischen Kolonialmacht brodelte ein Konflikt zwischen der singhalesischen Mehrheit und der tamilischen Minderheit. Anfangs galt ›Sprache‹ als Zankapfel, denn die Elite unter den Tamil_innen mit Zugang zur englischsprachigen Bildung genoss im Gegensatz zu der eher Singhalesisch sprechenden Mehrheit eine privilegiere gesellschaftliche Stellung im kolonialen Beamtenapparat. Mit einem verschärften Gesetz ›Sinhala only‹ von 1956 wurde Tamil verdrängt. Als größte Minderheit mit 18 % der Bevölkerung mussten die Tamil_innen neben weniger Bildungs- und Berufschancen eine politische Marginalisierung hinnehmen. Von beiden Seiten nationalistisch ausgetragen, mündete die scheinbar unüberbrückbare Kluft in die militante Forderung nach einem separaten Tamilenstaat namens ›Tamil Eelam‹, der den Norden und Osten des Landes umfasste, und insbesondere von der sicheren Ferne der Diaspora ideell und finanziell unterstützt wurde (vgl. Cheran 2009; Radtke 2009). Zudem gab es moderate Stimmen, die sich für mehr Autonomie der tamilischen Provinzen innerhalb des bestehenden sri-lankischen politischen Systems aussprachen und etliche Unbeteiligte, die verschiedentlich durch Gewalt, Erpressung, Kriegsrekrutierung betroffen waren. Folglich unterscheidet sich die Community sehr stark nach innertamilischer politischer Gesinnung, Überzeugung und Opferbereitschaft.

1983 eskalierte der Konflikt zu einem Pogrom und löste die erste Flüchtlingsbewegung der sri-lankischen Tamilsprachigen in alle Welt aus, vor allem nach Indien, Kanada und Europa. Aufgrund des fast drei Jahrzehnte andauernden Bürgerkriegs mussten bis zu etwa anderthalb Millionen tamilische Sri-Lanker_innen die Flucht innerhalb ihres Landes, in benachbarte Länder und auf entfernte Kontinente ergreifen (vgl. Wickramasinghe 2006: 265). Damit ist ein Viertel der sri-lankischen Tamilsprachigen gegenwärtig in aller Welt zerstreut. Als Asylsuchende erreichten zunächst junge Männer, jährlich gefolgt von weiteren Flüchtlingen, darunter die ersten Flüchtlingsfrauen, Deutschland. Laut Angaben des Statistischen Bundesamts lebten um die Jahrtausendwende etwa 65 000 Sri-Lanker_innen in Deutschland, wobei fast die Hälfte von ihnen Frauen waren (vgl. Salentin/Gröne 2002: 67; Wilke 2013: 131).

Bei der Datenerhebung macht das Statistische Bundesamt keine Unterscheidung nach Ethnien, was an sich zu begrüßen ist, denn ›Ethnie‹ ist ein Konstrukt (vgl. Müller 2003) und meistens eine Kategorisierung, die zum einen einer als Gruppe wahrgenommenen Entität *a posteriori* von außen als Merkmal der sogenannten Zusammen- und Zugehörigkeit zugeschrieben wird, und die zum anderen auch seitens der vermeintlichen Gruppe von innen übernommen und verschiedentlich besetzt wird. Das Statistische Bundesamt erhebt aber bedauerlicherweise keine Daten zu den gesprochenen Sprachen, aufgrund derer Rückschlüsse auf die eventuellen Erstsprachen gezogen werden könnten. In Sri Lanka werden außer Englisch zwei Sprachen, nämlich Singhalesisch und Tamil, gesprochen, wobei die Anzahl Singhalesisch-Sprechender etwa drei Viertel der Bevölkerung beträgt (nach dem Zensus von 1981, zitiert in Ruwanpura 2006: 3). Aufgrund der Bürgerkriegssituation wird bezüglich der vom Statistischen Bundesamt in Deutschland erhobenen Daten jedoch geschlussfolgert, dass fast 90 % der als ›sri-lankisch‹ angegebenen Staatsangehörigkeit den die Sprache Tamil Sprechenden zuzuordnen wären (vgl. Baumann 2003: 51). Der bis 2009 fortwährende Bürgerkrieg sorgte für Fluchtgründe, obschon die Anzahl der sri-lankischen Flüchtlinge in Deutschland seit Ende der 1990er-Jahre relativ stabil ist.

3.1.2 Flüchtlingscommunity

Einige Forschungsarbeiten über sri-lankische Tamil_innen sind in der Soziologie und in den Religionswissenschaften vorhanden, in denen Informationen zu der *Community* in der Bundesrepublik zu finden sind. Elisabeth Dessai (1994: 186–7) dokumentiert als erste die Hindus in Deutschland und merkt an, dass mit den Bürgerkriegsflüchtlingen aus Sri Lanka die Sprache Tamil zur meistgesprochenen indischen Sprache in Deutschland avanciert ist. Dabei unterstreicht sie die Vernetztheit der sri-lankisch-tamilischen Diaspora im Unterschied zu anderen

Migrantengruppen wie den Inder_innen aus dem Subkontinent. Martin Baumann (2003) bietet einen umfassenden Überblick über die sozio-politischen Beweggründe für die Flucht aus Sri Lanka in die Bundesrepublik und die soziale und geographische Verteilung der tamilischen Bevölkerung. Weiterhin schildert er ihren Wandel von Flüchtlingen zu Eingewanderten angesichts des andauernden Ausnahmezustandes in der Heimat sowie die kulturellen Rekonstruktionen in den privat-häuslichen, häuslich-halböffentlichen bzw. kommunal-öffentlichen Bereichen. Darstellungen des politisch-historischen Hintergrunds Sri Lankas, des langen Konflikts zwischen Tamil_innen und Singhales_innen sowie der bestehenden Gewalt auf der Insel sind etlichen englischsprachigen Bänden über den Subkontinent von Allen (1992), Austin (1994), Das (1990), Thiranagama (2011) und deutschen Werken von Fricke (2002), Rösel (1997) zu entnehmen.

Kurt Salentin (2003) erläutert die sozialen, ökonomischen und rechtlichen Aspekte der Integration und weist auf die Verbindung zwischen dem Erwerb der deutschen Sprache und der Verbleib-/Rückkehrperspektive bei der ersten Flüchtlingsgeneration hin. Gleichzeitig weist er die abwertende Pauschalvorstellung einer ›ethnischen Koloniebildung‹ bei den Tamil_innen zurück. Ebenso wendet sich Gabriele Alex (2006) gegen den Mythos von ›Parallelgesellschaften‹ in der Bundesrepublik und schildert ein anderes Verständnis von Integration und Assimilation unter dieser Migrantengruppe, das aber nicht mit dem Aufgeben der Herkunftssprache bzw. Eheschließung mit Deutschen einhergeht. Der Religiosität der sri-lankischen Hindus, ihrem friedfertigen Vorgehen beim Tempelbau in verschiedenen deutschen Städten und dem Anspruch auf öffentlichen Raum bzw. erhöhte Sichtbarkeit schenkt Baumann Aufmerksamkeit (2000, 2003).

Die einzige Arbeit über tamilische Flüchtlingsfrauen in Deutschland stammt von Marion Neumann (1994), die anhand von Interviews mit deutschsprechenden tamilischen Frauen in Berlin die entfremdenden Wirklichkeiten der Frauen sowohl in der einstigen Heimat als auch in der Migration schildert. Angesichts der weiblichen Fluchtmigration in den 1990er-Jahren beschreiben Margit Gottstein et al. (1994) tamilische Frauen in Sri Lanka und messen der Differenzlinie Kaste hohe Bedeutung bei. Johanna Vögeli (2003) beschreibt Tamilinnen in der Schweiz, wo etwa 35 000 Sri-Lanker_innen leben. Sie meint, die Frauen seien »[s]tärker als ihr denkt« und warnt, gemessen an den gängigen Maßstäben der westlichen Emanzipation, vor vorschnellen Trugschlüssen über unterdrückte Flüchtlingsfrauen. Christine Huth-Hildebrandt (2002) nimmt das Bild von ›der Migrantin‹ als ein Konstrukt unter die Lupe und skizziert ebenfalls die Einseitigkeit und Gefahr bei der Darstellung und Wahrnehmung der Migrantinnen als bloß Opfer patriarchaler Unterdrückung.

3.2 Forschungssubjekte

3.2.1 Ausgangslage

Die ersten Flüchtlingsfrauen aus dem südasiatischen Inselstaat Sri Lanka sind in den 1980er-Jahren nach Deutschland – in die damalige Bundesrepublik – gekommen. Die Frauen, die entweder allein geflüchtet sind, um dann Asyl zu beantragen, oder eher im Rahmen der Familienzusammenführung als Ehefrau eines schon nach Deutschland Geflohenen eingereist sind, stammen aus verschiedenen Regionen Sri Lankas und fühlen sich verschiedenen Religionen und Kastengruppierungen angehörig bzw. werden diesen zugeordnet. Sie haben je ein anderes Einreisealter und verfügen dementsprechend über verschiedene Bildungsqualifikationen, Berufssowie Lebenserfahrung. Mit ihrer jeweiligen Aufenthaltsdauer sind sie weiterhin unterschiedlich reich an Migrationserfahrung, aber auch unterschiedlich belastet an und bedrückt von der Erfahrung der Vertreibung und der Gewaltandrohung.

Die Diversität der Ausgangslage und die *differentia specifica* zur Kenntnis nehmend stellt sich diese interdisziplinär angelegte, qualitative Studie die Frage, wie die Flüchtlingsfrauen mit dem hiesigen, bundesrepublikanischen Alltag im Allgemeinen zurechtgekommen sind und wie sie ihn insbesondere sprachlich bewältigen und aushandeln. Spezifisch möchte sich die Studie mit den als Erwachsenen nach Norddeutschland gekommenen Flüchtlingsfrauen beschäftigen und setzt sich dabei das Ziel, die diverse Auffächerung der schon erworbenen bzw. noch zu erwerbenden Sprache Deutsch bei der Gestaltung und Bewältigung des Alltags auszuloten, zumal davon ausgegangen werden kann, dass fast alle – außer denjenigen, die laut dem Gesetzeserlass von 2005⁹ zertifizierte Basiskenntnisse der deutschen Sprache aufweisen mussten (vgl. Sachverständigenrat 2011), bevor sie zu ihren Ehepartnern zuziehen durften – ohne jegliche Kenntnisse der deutschen Sprache hierher gereist sind. Unter der rot-grünen Regierung entstand das ›Gesetz zur Steuerung und Begrenzung der Zuwanderung und zur Regelung des Aufenthalts und der Integration von Unionsbürgern und Ausländern‹, kurz Zuwanderungsgesetz genannt. Das am 1. Januar 2005 in Kraft getretene Zuwanderungsgesetz sah u. a. vor, dass Menschen, die ab 2007 nach Deutschland migrieren wollten, vor der Einreise Deutschkenntnisse zur elementaren Sprachanwendung [Niveau A1, nämlich die erste Stufe nach dem sechsstufigen Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen] vorweisen mussten.

⁹ Das Gesetz in seiner Auswirkung auf schon lange ansässige sowie neu zugezogene tamilische Frauen wird in der Publikation *Mannigfaltig unisono* (Teil II, Beitrag 4) ausführlich erläutert.

3.2.2 Vergangenheit und Gegenwartsgestaltung der Fluchtmigration

Um zu verstehen, warum sich tamilische Flüchtlingsfrauen in der Bundesrepublik befinden, was ihre Erlebnisse sowohl in ihrem Herkunftsland Sri Lanka als auch im Aufnahmeland Deutschland färbt und ausmacht, muss man einen Blick auf ihre Geschichte – persönliche, politische, vor und nach der Fluchtmigration, soweit zugänglich – werfen. Die Frauen meiner Daten, die im Zeitraum von 2008 bis 2013 erhoben wurden, setzen sich aus all den oben erwähnten Ankunfts-kombinationen mit je unterschiedlichem Einreisealter, verschiedener Aufenthaltsdauer, diversen Bildungs- und Arbeitserfahrungen sowie vielfältigen Sprachhintergründen zusammen (siehe Anhang 2 für die Auflistung der Daten in den Publikationen).

Wegen der patriarchalischen Vorstellung von familiär arrangierter Ehe als anzustrebender Lebensform für Frauen und mangels genügend geeigneter Kandidaten am Ort, die der gleichen Religion, Kaste und Sprache zugehören, bot Migration durch Heirat sri-lankischen Familien mit heiratsfähigen Töchtern eine ernstzunehmende Wahl. Aufgrund der politischen Unsicherheit fanden Hochzeiten zwischen in Deutschland ansässigen tamilischen Männern und in Sri Lanka wohnenden tamilischen Frauen vermittelt nach kastenbezogenen Unterscheidungen sogar in Drittländern wie Indien, Singapur u. a. statt. Demnach setzen sich die in Deutschland lebenden Flüchtlingsfrauen aus Alleineingereisten (II, 3.5; II, 5.4.2) und sowohl aus gleichzeitig geflohenen bzw. nachgezogenen Familienangehörigen mit Kindern oder ohne Kinder als auch aus frisch vermählten Migrantinnen zusammen.

Die Kastenzugehörigkeit unter den sri-lankischen Hindus lässt sich folgendermaßen unterteilen: die ›gehobene‹ Kaste der Brahmanen, von denen es an sich in Sri Lanka nur wenige gibt und auch in Deutschland nur wenige anzutreffen waren; die unter tamilischen Sri-lanker_innen sozial und politisch einflussreichste Kaste der *Vellalar* (bäuerliche Gruppierung mit Landbesitz), die etwa die Hälfte der Community in Sri Lanka ausmachen und die Hälfte meiner Gesprächspartnerinnen bildeten; und die sogenannten niedrigeren Kasten, die etwa ein Drittel der Interviewten ausgemacht haben könnten. Da es sich aber nicht ziemt, nach den Kasten zu fragen, habe ich diese Frage erst, wenn überhaupt, gestellt, wenn ich danach gefragt wurde. Die strukturelle Gewalt, die mit dem Kastensystem einhergeht, ist ein Kapitel für sich (vgl. Dirks 2001, Fuller 1996, Jodhka 2015, Searle-Chatterjee 1994). Ich habe anhand der erhobenen Daten lediglich versucht, bestimmte narrativ erzeugte Erfahrungsschilderungen der (De-)Privilegierung im diasporischen Leben einerseits nach dem sozialen Abstieg und andererseits nach der fehlenden Höher- und Besserstellung nach der Kastenlogik zu unterscheiden (siehe II, 7.3).

Die Herkunftsregion prägt auch die Erfahrungen sowie Denkweise der Frauen, ob sie z. B. aus Colombo, der kosmopolitischen, mehrsprachigen, multireligiösen Hauptstadt oder beispielsweise aus Jaffna, der tamildominierten, seit Jahren vom Festland abgeschotteten, von Gewalt und Angst gepeinigten Stadt kommen. Auf der Insel Sri Lanka stellt das Nebeneinander von mehreren Religionen wie Buddhismus, Hinduismus, Christentum und Islam u. a. sowie mehreren Sprachen wie Singhalesisch, Tamil und Englisch eine *lived reality* dar.

Die schulische Bildung, ihre Aus- bzw. Weiterbildung und Berufserfahrung sowie das Gesamtmilieu, aus dem sie kommen, bestimmen die Erwartungen der Flüchtlingsfrauen an sich selbst und an das Migrationsland Deutschland. Durch die Abwertung der heimischen Qualifikationen und fehlende Deutschkenntnisse findet ein Gutteil der Frauen nur schlecht einen unmittelbaren Zugang zum deutschen Arbeitsmarkt. Kindergebären und -erziehen ohne Unterstützung der heimischen Großfamilie erweisen sich als weitere Hürden bei der Ausübung eines Berufs und dem regelmäßigen Besuch eines Sprachkurses, den die Frauen zwar für sehr wichtig halten, aber nicht immer als anschlussfähig empfinden. Aus finanzieller Notwendigkeit muss die Mehrheit der Frauen schlecht bezahlte Tätigkeiten ausüben, die ihnen leider kaum Möglichkeiten zur Sprachanwendung und -entfaltung bieten. Das Sprachniveau hängt nicht direkt mit der Aufenthaltsdauer zusammen, zumal im Erwachsenenalter mit Kindern eingereiste Flüchtlingsfrauen der 1980er-Jahre eher weniger Sprachkenntnisse haben als die der 1990er- und der Nullerjahre. Dies ist auf die Unklarheit der Rückkehr-/Verbleibperspektive zurückzuführen (vgl. Salentin/Gröne 2002), zum einen wegen des sri-lankischen Bürgerkriegs und zum anderen aufgrund der bundesrepublikanischen Ausländer- und Asylpolitik.

Sri-lankische Tamilinnen sind fast ausnahmslos verheiratet, und die Festlegung von Frauen auf Kinderkriegen und -erziehen entspricht der Vorstellung einer ›normalen‹ Familie. Einen Zugang zur Aufnahmegesellschaft sowie zur Sprache finden Frauen nach patriarchalischer Rollenverteilung über kinderbezogene Interaktionen. Die Pflege der tamilischen Sprache findet in samstäglichen Tamilschulen statt.¹⁰ Darüber hinaus ist beachtlich, dass diese Flüchtlingsgruppe innerhalb eines kurzen Zeitraumes von drei Jahrzehnten etwa 25 Tempel in der Bundesrepublik errichtet hat, darunter den europaweit größten Tempel in Hamm. Dabei sind sowohl die fast

¹⁰ Tamilschulen werden auf Vereinsbasis in etlichen deutschen Städten mit tamilischen Einwohnern gegründet. Einmal die Woche werden kostenloser muttersprachlicher Unterricht und Gemeinschaftskunde für Schulkinder von ehrenamtlich tätigen Lehrkräften angeboten, die sogar zu einer international koordinierten, jährlich abzulegenden Prüfung führen. Nach Angaben der Tamilischen Bildungsvereinigung e.V. (2019) gibt es mehr als 130 Schulen mit 7 000 Schüler_innen und 650 Lehrkräften in der Bundesrepublik Deutschland.

konfliktfreie behördliche Hürdenüberwindung als auch das Durchsetzungsvermögen der sri-lankischen Tamilsprachigen gut dokumentiert und hervorzuheben (vgl. Baumann 2000, 2003; Marla-Küsters 2015). Tempel, Kultur- bzw. Sportvereine dienen nicht nur der kulturellen Rekonstruktion in der Fremde, sondern bieten eine soziale Vernetzung, die wegen der weltweit zerstreuten Diaspora länder- und kontinentenübergreifend ist.

Aufbauend auf explorativen Gesprächen mit zwei Fluchtmigrierten der 1990er-Jahre und der aufgeführten Forschungsliteratur wurden die ersten Hypothesen und Fakten zu den vormigratorischen, Gesellschaftsleben und Einzelbiographie strukturierenden Faktoren wie Kasten, Region, Bildungszugang zusammengetragen, wie in diesem Abschnitt vorgestellt. Beide waren Heiratsmigrantinnen (II, 4.4.1; II, 5.4.1), daher war mein Eindruck zu Beginn der Datenerhebung, dass dies der Hauptmigrationsweg für Frauen war, was sich mit weiterer Erhebung mit anderen Flüchtlingsfrauen unterschiedlicher Altersgruppen, Religionen, Herkunftsregionen erhärtete (II; 4.4.2; II, 4.4.3; II, 7.3.4). Doch die Komplexität wurde durch die Interviews mit der 1,5. Generation im Kindes- und Jugendalter Nachgezogener (II, 6.3.1; II, 6.3.2; II, 7.3.3) erhöht und gewährleistet.

3.3 Gegenstand und Fragen der Forschung

3.3.1 Kontextualisierung

Der Erkenntnis des zweiten Buchteils und der sieben Einzelpublikationen teilweise vorgehend und auf die allgemeine Erkenntnis der Fluchtmigrationsforschung rekurrierend muss eingangs unterstrichen werden, dass jede einzelne – trotz eines manchmal anderweitig erzeugten Scheins – mit der Entscheidung zur endgültigen Flucht hadert. Den Tamil_innen drohte beispielsweise meist zunächst Vertreibung oder leibliche Versehrtheit innerhalb des eigenen Landes, die dann diese drastische Reaktion mit dem einhergehenden Bruch hervorrief.

Angesichts der gewaltbeladenen Situation in der Heimat scheint das Entkommen schlechthin vorrangig gewesen zu sein, wobei die Erwägung nach einem geeigneten Zielpunkt und der damit in Frage kommenden Zukunftsgestaltung gezwungenermaßen zweitrangig blieb und sich eher nach vorhandenen Mitteln, bestehenden Netzwerken oder auch den politischen Richtlinien zur möglichen Flüchtlingsaufnahme in den anvisierten Ländern richten musste. Bis die Entscheidung zur endgültigen Flucht entweder über Schlepper oder über vermittelte Ehen gefällt und umgesetzt wurde, wurde wiederum eine hohe Anzahl von Beteiligten benötigt, damit das Unterfangen erfolgreich über die Bühne gehen konnte (vgl. Maunaguru 2013: 61). Demnach war Deutschland bis in die 1990er-Jahre hinein attraktiv, weil es zunächst keines Visums

bedurfte, um Berlin zu erreichen, und als sich mit der Zeit dieser Eingang für Asylsuchende zunehmend versperrte, bildete der Weg über die Heirat einen sichereren Weg für Frauen, nach Deutschland zu gelangen (vgl. Neumann 1994; Salentin 2003). Folglich werden nicht nur diejenigen, die selbst einen Antrag auf Asyl gestellt haben, sondern auch diejenigen, die als Ehepartnerin eines Flüchtlings eingereist sind, als *Flüchtlingsfrau* betrachtet. In ähnlicher Weise werden die sich in der Diaspora befindenden sri-lankischen Tamil_innen ungeachtet der mal entgegengesetzten politischen Gesinnung oder der oft divergierenden Beweggründe zur Flucht-migration als *Flüchtlingscommunity* bezeichnet.

3.3.2 Methodische Umsetzung

Als Bürger_innen einer ehemaligen britischen Kolonie mit entsprechendem Zugang zur englischen Sprache im Bildungswesen waren zwar die englischsprachigen Länder bei den Privilegierteren unter den Flüchtlingen erwünschtes Ziel. Deutschland sahen sie vielmehr als einen Zwischenhalt an, von dem aus im nächsten Schritt entweder nach England oder Kanada migriert werden konnte. Viele sind dennoch weiterhin in Deutschland geblieben, weil sie diesen Schritt nicht bewerkstelligt haben. Aber die weniger Privilegierten haben entweder keine Gedanken an Sprachfragen verschwendet oder waren der Auffassung, dass mit Englisch als *der* europäischen Sprache schlechthin alles zu regeln sein wird. Die meist fehlenden Sorgen um die Sprachfrage beachtend – weil es genug andere lebensgefährdende Aspekte gab, um die man sich sorgen musste – bildet die nicht normativ vorgeschriebene, sondern die praktizierte sprachliche Bewältigung des Flüchtlingslebens die Ausgangslage für diese Studie. Jene gilt es in ihrer Unterschiedlichkeit und ihrer Auffächerung zu erkunden und zu durchleuchten.

Zu diesem Zweck wurden offene biographisch-narrative Interviews mit den Flüchtlingsfrauen geführt, sodass sie von ihrem Leben und von ihrer sprachlichen Erfahrung erzählen und selbst Querverbindungen zwischen ihrer Biographie, den Sprachen und den ihnen beim Umgang und Aushandeln behilflichen bzw. hinderlichen Aspekten herstellen konnten. Es wurde dabei mit einem doppelten Auftrag gearbeitet: der enger gefasste Erzählimpuls, der sich im Vorgespräch zur Kontakthanbahnung eignete, begrenzte sich auf die Frage nach der sprachlichen Erfahrung und wie sie mit der deutschen Sprache zurechtgekommen seien, denn auf ihren Status als Flüchtlinge achtend sollten keine unangenehmen, nach Rechtfertigung anmutenden Fragen gestellt werden. Dies war außerdem unabdingbar, damit ich mir überhaupt einen Zugang zu den Probandinnen verschaffen und mich als Forschende entschärfen konnte, denn als politisch Vertriebene hegen sie großen Verdacht gegen allerlei als bohrend erscheinende, die Vergangenheit betreffende Fragen. Der weiter gefasste Erzählimpuls, der meist in der eigentlichen

Interviewsituation zum Ausdruck kam, bat jedoch um eine Stegreiferzählung (Schütze 1983: 285) über die Person und ihr Leben schlechthin.

Die tragende Idee bei diesem Vorgehen und die ihm zugrunde liegende Annahme sind, dass erstens Sprachen – der Zugang zu ihnen, ihr Erwerb und ihre Anwendung – etliche Bereiche des gesamten Lebens durchdringen, und dass zweitens, um Einsichten zur Sprache und zur meist auf den ersten Blick unsichtbaren Verflechtung der Sprach- und (Vor-)Migrationserfahrung zu erhalten, über das ganze Leben und die eigene Biographie erzählt werden sollte. Den einzelnen Frauen war es damit überlassen, den ihnen zumutbar scheinenden Impuls aufzunehmen und darauf einzugehen, und wenn gewollt oder erzählerisch und narratorisch dazu gezwungen, innerhalb des Erzählens vom einen zum anderen Impuls zu wechseln, ohne dass sie dabei von der Forscherin dazu gedrängt wurden. Der Vorstellung, dass die Migration eine Art ›Stunde Null‹ im Leben der Flüchtlingsfrauen ausmacht und dass damit ihnen und ihrer Vergangenheit unwissentlich und daher unreflektiert der Status einer *tabula rasa* und mithin Bedeutungslosigkeit oder mindestens Geringschätzung zukommt, wird bewusst entgegengewirkt.

Anhand zweier explorativer Interviews sowie je nach den in den weiteren Interviews gesetzten Themen wurde vergleichend und abwägend vorgegangen, und abduktiv abgeleitete Aspekte wurden im nächsten Schritt ausgewertet. Die Herangehensweise bei den unterschiedlichen Themensetzungen, um festzustellen, wie die sprachliche Bewältigung vonstatten ging, ist im Grunde genommen folgendes: es wird einmal versucht zu sehen, ob und, wenn ja, wie das gleiche Thema bei einer anderen Interviewpartnerin angegangen wird und welche Aussagen und Meinungen wiederholt werden und sich dadurch bestätigen lassen sowie welche neuen Akzente dazu gesetzt werden, sei es mit mehr oder weniger Gewichtung. Des Weiteren wird versucht, zu dem benannten Thema Hinweise und Ausführungen in unterschiedlichen Texten über erstens die sri-lankische Diaspora und zweitens andere Migrierte in Deutschland zu eruieren. Auf dieser Folie werden die Interviewaussagen noch einmal gelesen und ausgelegt, um dann vorübergehend endgültige Aussagen zu treffen. Diese behalten ihre Gültigkeit, bis sie im nächsten Schritt aufgehoben, relativiert oder bestätigt werden.

4 Vom Anliegen der Flüchtlingsfrauen zum Forschungsgegenstand

In den Jahren 2009–2013 habe ich zahlreiche Gespräche unterschiedlicher Länge, Häufigkeit und Intensität mit Frauen aus Sri Lanka geführt und durch teilnehmende Beobachtungen Daten erhoben, die die Grundlage und Reflexionsbasis für die Studie und die Publikationen darstellen. Die Datengewinnung und -erhebung erfolgten ethnographisch sowie in Form von offenen biographisch-narrativen Gesprächsführungen. Im Lichte der Tatsache, dass es sich um politisch Verfolgte und Vertriebene mit oder ohne die entsprechende Anerkennung handelte, standen vorsichtige Kontaktabahnung und gleichberechtigte Gesprächsführung, ohne dass die Annäherung einer Anhörung glich, im Mittelpunkt. Gelegen kam mir zudem, dass ich zu Beginn über einen vergleichsweise kürzeren Aufenthalt in Deutschland verfügte, was sich forschungstechnisch bezüglich Macht- und Informationsverhältnissen als vorteilhaft erwies. Die Flüchtlingsfrauen wussten meistens mehr von den Gegebenheiten hierzulande, und das diente als ehrlicher Gesprächsanlass und Erzählimpuls.

Erste Daten zur Orientierung gewann ich zuvor in Gesprächen und Interviews auf einer explorativen Basis, die kurz in diesem Abschnitt dargestellt und ausführlich in den Beiträgen 3–7 widergespiegelt sind. In den explorativen Interviews von 2008 haben zwei Forschungssubjekte, Bhavani¹¹ und Kala, die ersten Themen für die Studie gesetzt. Daraus sind die Beiträge zu staatlich angebotenen Sprachkursen (II, 4) und zu ehrenamtlichem Engagement (II, 5) entstanden. Die Inhalte wurden in weiteren Gesprächen mit anderen Frauen erweitert und konkretisiert, die ebenfalls in diesem Abschnitt thematisch zusammenhängend eingeführt werden.

Die zwei Frauen werden hier kurz vorgesehlt: Zum Zeitpunkt des Erstinterviews im Jahr 2008 war Bhavani seit etwa 15 Jahren in Deutschland ansässig. Nachdem ihre Familie einen passenden Heiratskandidaten für sie ausgesucht hatte, flog sie aus Jaffna, Nord Sri-Lanka, und ihr künftiger Mann aus Deutschland in den Drittstaat Singapur und heirateten nach hinduistischen Riten sowie standesamtlich. Darauf kehrte sie nach Sri Lanka zurück, wartete zwei Jahre in der Hauptstadt Colombo bei der Familie ihres Mannes auf die notwendigen Papiere und das passende Visum aus Deutschland und kam als Heiratsmigrantin in den 1990er-Jahren nach Deutschland. Nach eigenen Angaben probierte sie in den anderthalb Jahrzehnten sechs Sprachkurse bei unterschiedlichen Trägern inklusive der Volkshochschule und eines Migrant_innenvereins aus, bis sie mit dem Erlass des Zuwanderungsgesetzes endlich einen Anspruch auf einen Deutschkurs hatte. Weil ihr Ehemann mittlerweile gut genug verdiente, dass die Familie nicht

¹¹ Zum Identitätsschutz sind die Namen aller vorgestellten Flüchtlingsfrauen geändert worden.

mehr auf das Sozialamt angewiesen war, musste sich Bhavani zwar bei den Kosten für den Sprachkurs beteiligen, aber für ein staatlich gut organisiertes Angebot war sie dazu bereit.

Die Reihe von Interviews mit Bhavani war für mich erneut ein Beweis dafür, dass strukturelle Gegebenheiten und staatlich vorangetriebene Sprachangebote die Bereitschaft zur Kursteilnahme maßgeblich beeinflussen und Möglichkeiten zur gesellschaftlichen und ermächtigenden Teilhabe eröffnen. Ihre Erfahrungen sowie die von zwei weiteren Frauen, Meenakshi und Tara, finden sich im Beitrag 4 mit dem Kurztitel *Mannigfaltig unisono* wieder. Hier sei angemerkt, dass Meenakshi Analphabetin zu sein schien – sie hätte auch Zweitschriftlernende sein können, das war nicht klar – und dass Tara nach der Neureglung von 2007 den ersten Sprachkurs in Sri Lanka belegen und bestehen musste, bevor sie 2008 nach Deutschland zu ihrem Ehemann zog. Der Kontakt mit allen drei Frauen erfolgte auf unterschiedliche Weisen.

Nun zur zweiten Frau aus der explorativen Datengewinnungsphase: Die in der Hauptstadt Colombo aufgewachsene Kala kam mit einem Touristenvisum nach Deutschland und heiratete einen von der Familie ausgesuchten Kandidaten. Vor ihrer über die Heirat angebahnten Fluchtmigration war sie zehn Jahre in der Buchhaltung und drei Jahre freiberuflich als Radiomoderatorin tätig. Nach ihrer Flucht – und leiblichen Rettung sozusagen – geht sie in ihrer Erwerbstätigkeit dem Beruf einer Reinigungskraft nach und ist zudem ehrenamtlich Lehrerin für die tamilische Sprache in der Samstagsschule. Ihre narrative Rettung der durch den sozialen Abstieg verlorenen Ehre erfolgt durch die ehrenamtliche Arbeit und lässt sich nur mit dem auseinanderklaffenden biographischen Werdegang nachvollziehen. Ihre Erzählung von Engagement und Einsatz erwies sich als ein mehrfaches, doch untererforschtes Phänomen unter Migrierten, das nicht nur der eigenen sprachlichen und nationalstaatlichen Community zugute kam, sondern auch andere migrierte und einheimische Mitstreitende als Verbündete fand.

Der Beitrag 5 mit dem Kurztitel *Biographisches Gepäck* zeichnet das enorme Potenzial von Solidarität und Empathie unter ansonsten als marginalisiert gekennzeichneten Frauen einer Flüchtlingscommunity nach. Eine weitere Frau, die unbegleitet als 17/18-Jährige nach Deutschland kam und bereits zum Zeitpunkt des Interviews auf eine ein Vierteljahrhundert umfassende Lebenserfahrung sowie Schul- und Arbeitssozialisation hierzulande zurückblickte, verfügte ebenfalls über eine breite Palette an ehrenamtlichen Tätigkeiten. Shanthis Engagement ist im selben Beitrag dargestellt, und ihr mehrsprachiger und mehrschriftiger Hintergrund dient als dankbare Reflexionsfolie für methodisch-methodologische Überlegungen sowie die Trag- und Reichweite von Begrifflichkeiten im Beitrag 3 mit dem Kurztitel *Durch die Sprachbrille*. Ihr Einzelporträt ist im Anhang 4 als *Multilingualität einer Flüchtlingsfrau* zu lesen.

Aus Zufall generiert und zum besseren Verständnis der Zustände und Hintergründe angebahnt wurden Gespräche mit Frauen aus Sri Lanka geführt, die zwar zum Zeitpunkt der Interviews im Erwachsenenalter waren, doch entweder als Kind oder Jugendliche mit der Familie zum bereits in Deutschland lebenden Vater nachgezogen sind und teilweise oder gänzlich in Deutschland schulsozialisiert waren. Die im Jugendalter mit der Mutter und den Geschwistern zum Vater nachgezogene Rati wird im Beitrag 6 *Vererbtes Engagement* aufgeführt. Ein Porträt zu ihr unter dem Titel *Die Flucht ergreifen, die Initiative auch?* ist im Anhang 3 zu finden. Darin wird beschrieben, wie sie in einer jahrgangsübergreifenden Sprachlernklasse der Nullerjahre einerseits die Sprache Deutsch vermittelt bekam und andererseits sich von ihren Klassenkameradinnen, höchstwahrscheinlich Spätaussiedlerinnen, die Sprache Russisch nebenbei angeignete. Das Interview war ich mit der Mutter vereinbart, doch es ergab sich ein erstes gemeinsames Gespräch zu dritt auf Tamil, dem ein zweites Einzelgespräch auf Deutsch folgte, sodass ich mich für diesen Weg der Hintergrunderschließung und Sichterweiterung entschloss.

Darauf führte ich ein äußerst ergiebiges Gespräch mit einer als Kind hierher Geflohenen, Vena, die von ihrer Zeit in Flüchtlingsheimen erzählte, an die sie gar keine eigene Erinnerung mehr hatte, und darauf vom Empfang ihrer Familie im Dorf – die erste und einzige dunkelhäutige Familie in den 1980er-Jahren –, die vom städtischen Bürgermeister empfangen, mit dem Taxi abgeholt, mit hilfreicher Nachbarschaft umgeben das Ankommen und den sozialen Aufstieg, zumindest nach eigenen Angaben, schaffte. Auch Veenas Engagement und Erinnerungen finden in den Beiträgen 6 bzw. 7 ihren Niederschlag.

Die sich radikal ändernde politische Situation in Sri Lanka im Jahr 2008 zu Beginn meiner Datenerhebung im Unterschied zu 2010, wo der Krieg endgültig beendet und der (Alb-)Traum eines separaten Staates hauptsächlich in der sicheren Ferne der Diaspora wachgehalten wurde, trug zur Bereitschaft und zum Bedürfnis des Erzählens und (Mit-)Teilens sowie zur Ument-scheidung bei Gesprächszusagen und deren tatsächlicher Bewerkstelligung bei. Der drei Jahrzehnte währende Bürgerkrieg, der tausendfach Einzelleben, Familien und ganze Regionen umgewälzt und auseinandergetrieben hat, ging im Mai 2009 zu Ende. Das veranlasste eine neue, unsichere Ära in der sri-lankisch-tamilischen Community außerhalb des Hauptschauplatzes, in der exilierten und zur Flucht und Migration gezwungenen Community weltweit, so auch in Deutschland. Diese innere Umwälzung zeichnet der Beitrag zu individuellen und sozialen Erinnerungen der erzählten Art entlang der narrativ aufgemachten Achsen der Differenzen und Differenzierungen nach. Ein Großteil der Frauen aus meiner Datenerhebung kommt im Beitrag 7 *Memories Engendered in Diaspora* mit seinem besonderen Fokus auf ›Erinnerungsorte‹ vor.

5 Vorschau

Gegenstand dieser Studie ist die Wechselwirksamkeit zwischen Kenntnissen der deutschen Sprache, Sprachenkenntnissen im Allgemeinen und der Alltagsbewältigung bei tamilischen Flüchtlingsfrauen in Deutschland. Untersucht wird in den Narrativen, Erzählungen und Erinnerungen von Frauen der ersten Generation aus Sri Lanka, die sich mit einer oder mehreren Sprachen in Niedersachsen befinden, wie der hiesige Alltag in ihren unterschiedlichen Facetten und Bereichen sprachlich gestaltet und bewältigt wird. Der migratorischen Vergangenheit als Ressource und Bürde zugleich wird besondere Bedeutung beigemessen. Dabei wird davon ausgegangen, dass der Alltag bewältigt wird, sei es zufriedenstellend oder weniger zufriedenstellend aus der Perspektive der Migrierten; es wird jedoch nicht vorausgesetzt, dass das Niveau der deutschen Sprachkenntnisse im direkten Zusammenhang zur in den Interviews versprochenen Bewältigungsfähigkeit stehe. Vielmehr gilt es, die angewendeten Herangehensweisen und gegebenenfalls Strategien in ihren Einzelheiten zu erkunden.

Eingeleitet wird der zweite Teil mit einem Überblick über die Schnittstelle Sprachen und Fluchtmigration (II, 1) sowie einem Aufsatz zur Ein- und Mehrsprachigkeit, die eng mit den Gedanken der Nation, Treue und legitimen Stimme verstrickt sind (II, 2). Vorausschicken möchte ich zudem, dass die Themenfelder Beforschten-relevante Perspektiven (II, 3), institutionalisierte Sprachvermittlung (II, 4), Arbeit, sei es Erwerbsarbeit oder ehrenamtliches Engagement (II, 5), generationenübergreifende Betroffenheit und Mitverwicklung (II, 6) sowie unterschiedliche Achsen der Differenzierungen wie Kaste, Literalität, Bildung und Geschlecht (II, 7) ethnographisch und linguistisch herausgearbeitet werden. Die sieben Publikationen bauen auf den Erkenntnissen der sozial gerichteten Zweitspracheneignungsforschung und der intersektionellen Geschlechterforschung auf und bedienen sich dabei der Einsichten der qualitativen Sozialforschung bei der Datenerhebung und der emischen und etischen Forschungsperspektiven bei der Datenanalyse (II, 3).

Der Mut, den jede Migration abverlangt, sei es Arbeits-, Heirats- oder Fluchtmigration, oder die eventuelle Not, die mehrere Akte der Migration begleitet und sie möglicherweise vorantreibt und ausweglos erscheinen lässt, kann nicht genug betont werden, und dies gilt es durchgehend zu würdigen. Der Haupttitel meiner Dissertation bezieht sich auf die konstruktivistische Annahme, dass es mehrere Wirklichkeiten gibt, die wir erstreben, handelnd und aushandelnd zu erschließen. Das Bemühen der Arbeit wird es sein, die Wirkmächtigkeit und die Tragweite der sprachlichen Auffächerung dieser Wirklichkeiten im Lichte der Fluchtmigration in den sieben vorgelegten Aufsätzen und Beiträgen herauszuarbeiten.

Teil II

Publikationen

Beitrag 1	Sprache, Flucht, Migration. Einordnende Überlegungen	S. 40
Beitrag 2	Die Erfindung der Einsprachigkeit – Überlegungen zur sprachlichen Vielfalt	S. 72
Beitrag 3	Durch die Sprachbrille – Emische und etische Forschungsperspektiven nach der Migration	S. 88
Beitrag 4	Mannigfaltig unisono? Integration durch Sprach- und Integrationskurse	S. 112
Beitrag 5	Das biographische Gepäck: Ehrenamtliches Engagement bei sri-lankisch- tamilischen Frauen	S. 131
Beitrag 6	Vererbtes Engagement: Facettenreiche Teilhabe bei sri-lankisch- tamilischen Zwangsmigrierten	S. 149
Beitrag 7	Memories Engendered in Diaspora: Multivocal narratives of Tamil refugee women	S. 162

Beitrag 1

1 Sprache, Flucht und Migration. Einordnende Überlegungen¹²

1.1 Ausgangslage

Die Ankunft von Geflüchteten und der alltägliche Umgang mit ihnen haben seit dem Sommer 2015, dem sogenannten »langen Sommer der Migration« (Hess et al. 2017, S. 6), die zivilgesellschaftliche Verfasstheit und die Bereitschaft zum freiwilligen Engagement in der Bundesrepublik Deutschland zutage gefördert, lokal gewirkt und überregional für anerkennende Schlagzeilen gesorgt (vgl. Schiffauer 2017, S. 13). Das Bewusstsein um Schicksale von Menschen, die eine Flucht hinter sich gebracht haben, ist unter Angehörigen der hiesigen Aufnahmegesellschaft nicht mehr lediglich von Erfahrungen anderer oder über Erzählungen Dritter präsent; etliche haben in ihrer Nachbarschaft und in den von ihnen besuchten Bildungseinrichtungen, Arbeits- und Freizeitbereichen unmittelbaren – gewollt oder unvorhergesehen – Kontakt zu den Neuzugewanderten (vgl. Schiffauer et al. 2017, 2018; Schönwälder und Petermann 2018). Das geschieht einerseits durch die bloße Gegenwart von Zugezogenen, das vereinzelte Kennenlernen und verschiedentlich intensives Interagieren sowie andererseits durch ein bewusstes Handeln im Sinne von Austausch mit den und Einsatz für die Neuangekommenen von bereits Etablierten und Ansässigen (vgl. Karakayali und Kleist 2015, 2016).

»Eingetrübt hat sich das Integrationsklima hauptsächlich dort, wo Menschen keine persönlichen Erfahrungen mit kultureller Vielfalt haben und Integration stärker ›von außen‹ beurteilen (d. h. auf der Basis politischer oder medialer Debatten)«, stellt der Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (2018a, S. 12) fest. Da ein Teil der Bevölkerung die gegenwärtige Fluchtmigration nicht unmittelbar, sondern vordergründig über die mediale Berichterstattung zur Kenntnis nimmt, sind direkter Kontakt und die Kontakthäufigkeit – nicht

¹² Dieses Kapitel wurde 2019 unter dem Titel »Sprache, Flucht und Migration. Einordnende Überlegungen« als Einleitung im Sammelband *Sprache, Flucht, Migration. Kritische, historische und pädagogische Annäherungen* veröffentlicht. Hier finden sich die ersten beiden Abschnitte. Der dritte Abschnitt ›Aufbau‹ stellt den besagten Sammelband vor und bietet zugleich einen Ausblick für die praktische Anwendung solcher Studien, insbesondere im Sinne eines interdisziplinären, ganzheitlichen Ansatzes mit Anspruch auf curriculare Nachhaltigkeit und pädagogische Sensibilisierung. Der Vollständigkeit halber wird er im Anhang 6 aufgeführt.

unbedingt mit Neuzugewanderten, sondern grundsätzlich mit Menschen mit Zuwanderungsgeschichte – ausschlaggebend für eine aufgeschlossene Haltung.¹³

Einer der wichtigsten Bereiche, der unmittelbar nach dem ersten Kontakt mit Geflüchteten auffällt, ist die vermeintlich fehlende gemeinsame Sprache zur Kommunikation und zum Austausch; ›vermeintlich‹, weil Kommunikation dennoch stattzufinden scheint. Dies ereignet sich entweder über andere gemeinsame Sprachen wie Arabisch, Türkisch, Kurdisch, Persisch u. a. (vgl. Hünlich et al. 2018, S. 18f.) oder über »eine *sprachliche Erste Hilfe*« (Maas 2016, S. 9; Hervorhebung im Original). Zu beachten ist hierbei, dass Deutschland bereits vor der aktuellen Neuzuwanderung ein mehrsprachiges Land gewesen ist (vgl. bspw. Redder et al. 2013; Ziegler et al. 2018). Zunächst geht es oft um die Feststellung, dass die Neuangekommenen die Umgebungs- und Kommunikationssprache Deutsch nicht können bzw. noch nicht beherrschen (vgl. kritisch dazu Bade 2018; Gamper und Schroeder 2016, S. 217f.; Schweitzer 2018). Es wird von verschiedenen Seiten der Zugang zur deutschen Sprache erschaffen, wie beispielsweise in Bildungseinrichtungen (vgl. Ahrenholz et al. 2012; Ehlich 2010, 2013; Gogolin et al. 2005a, 2005b; Griebhaber und Rehbein 2007); bei Nichtschulpflichtigen und Erwachsenen wird die Forderung gestellt, dass sich die Neuzugewanderten die deutsche Sprache aneignen sollten (vgl. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2018a). Es ist in der Tat vorteilhaft für Geflüchtete und Neueinwohnende einer Gesellschaft, wenn sie sprachlich wie sonst teilhaben, sich informieren, ihr neues Leben verstehend und volitional mitgestalten können und somit auf vielen Ebenen eingeschlossen werden (vgl. Sievers und Grawan 2017; Ziese und Gritschke 2016).

Manchmal bleibt es jedoch ausschließlich bei der Feststellung eines Fehlens, Mangels und folglich eines scheinbaren Defizits, was weder die vorhandenen Ressourcen und Gemeinsamkeiten noch die verschiedenen vorhandenen Sprachen wahrnehmen lässt (vgl. Brizić 2008; Dirim und Heinemann 2016; Natarajan 2016). Der Beherrschung der deutschen Sprache wird eine überhöhte, teils unangemessen heilsame wie aufklärende Bedeutung und vermeintlich Problem lösende Kraft beigemessen, die nicht nur mit der Erwartung bzw. Hoffnung verbunden wird, sprachliche, verständigungsrelevante und kommunikationsbezogene Sachverhalte anzusprechen und zu klären. Dem Erlernen der deutschen Sprache wird – meines Erachtens – so unter

¹³ Ich bedanke mich bei Ann-Kathrin Arndt, Daniel Völk, Jatin Wagle und Ketevan Zhorzholiani, die wertvolle Kommentare zum einleitenden Text beisteuerten.

der Hand die Fähigkeit zugesprochen bzw. unrealistisch abverlangt, auch andere zugrundeliegende Unterschiede über die Deutschaneignung zu nivellieren und zu bewältigen.

Soziale, gesellschaftliche und bildungsbezogene Schief lagen lassen sich aber nicht bloß über die Aneignung der Verkehrssprache Deutsch ausgleichen (vgl. Auernheimer 2013; Beigang et al. 2017; Gomolla und Radtke 2009; Hormel und Scherr 2004; Hormel 2007; Scherr et al. 2018). Dafür muss ein umfassender, Komplexität erhöhender, mehrschichtiger, Widersprüche aushaltender, gegebenenfalls Machtverteilung verschiebender Ansatz wie beispielsweise der intersektionale Ansatz zur Analyse und Aufdeckung mehrfacher Diskriminierung und Benachteiligung eingesetzt werden (vgl. Baader und Freytag 2017; Leiprecht 2010; Leiprecht und Lutz 2015; Lutz und Amelina 2017; Riegel 2010; Tajmel 2017; Winker und Degele 2009). Hierbei kann es weiterführend sein, wenn wir uns zum einen bei strukturellen Angelegenheiten unterhalb der nationalstaatlichen Ebene an lokalen Gegebenheiten orientieren (vgl. bspw. Gesemann und Roth 2018; Oltmer 2018) und zum anderen bei Kommunikations- und Sprachverläufen im Migrationskontext auch von anderen Einwanderungsländern samt ihren unterschiedlichen Erfahrungen und Wegen lernen (vgl. Block 2007, 2008; Canagarajah 2017; Coulmas 2018; Ortega 2011; Piller 2016; Sachverständigenrat 2015; Wei 2010).

In früheren Zeiten wurden die sprachlichen und bildungsbezogenen Missstände zwar auch treffend analysiert, es folgten jedoch keine staatlich unterstützten Maßnahmen. Heute hingegen gibt es ein politisches Interesse, die Fehler der Ära der Gastarbeitenden nicht erneut zu begehen. Seinerzeit warb der Staat knapp zwei Jahrzehnte im Zeitraum ab 1955 gewollt und bewusst Arbeitskräfte aus benachbarten und weiter entfernten Ländern an, ohne allerdings über die Folgen nachzudenken und sich rechtzeitig um proaktive Maßnahmen, sprachliche Hilfestellungen und soziale Unterstützungsnetzwerke zu kümmern (vgl. Bundeszentrale für politische Bildung 2018a, 2018b). Stattdessen gab es eine Verweigerung, dass die Bundesrepublik überhaupt ein *Einwanderungsland* mit damit einhergehenden Aufgaben und Verantwortung sei. Es erfolgte eine sogenannte ›Pädagogisierung‹ sowie ›Pathologisierung‹ der hiesigen Gesellschaft und ihrer Bildungseinrichtungen, allen voran der Schulen (vgl. bspw. Hamburger 1994; Mecheril 2003, 2004; Krüger-Potratz 2005). Erwartet wurde – fälschlicher- und fatalerweise –, dass sich die sich neu ergebenden und zusammensetzenden Gruppierungen vielerorts, sei es in der Stadt, auf dem Land, am Arbeitsplatz oder in Schulen, von sich aus in das Gewebe der Gesellschaft und des Landes einfügen, emsig arbeiten und fast unsichtbar, sogar kaum vernehmbar da sein würden, ohne die Umgebung mitzuprägen und zu ändern. Nach dieser Vorstellung – die fast

keine war, weil sie keine Vision für eine gemeinsame Zukunft hatte, – müssten sich weder die bereits Ansässigen mit der veränderten gesellschaftlichen Realität befassen noch müsste der Staat Schritte einleiten oder Maßnahmen ergreifen, um ein Ankommen zu erleichtern und ein Mitgestalten zu ermöglichen.

Was würde es bedeuten, wenn sich ein Land als Einwanderungsland bezeichnet (vgl. Zwengel 2018)? Zum einen würde es eine Einwanderungspolitik mit entsprechendem Einwanderungsgesetz geben, die einen Rahmen darstellt und klare Kriterien festlegt, wer unter Erfüllung welcher Voraussetzungen in die Bundesrepublik Deutschland mit Absicht einer Lebensmittelpunktverlagerung einwandern darf (vgl. Sachverständigenrat 2018b). Das würde erstens eine legale, nicht lebensgefährliche Möglichkeit der Einreise bedeuten und zweitens statt Ad-hoc-Lösungen diverse institutionalisierte Regelungen und Hilfestellungen hervorrufen, nach denen man sich richten könnte (vgl. International Organization for Migration 2018a). Ein Einwanderungsgesetz würde genau wie das Zuwanderungsgesetz von 2005 – trotz all der damit einhergehenden Kritik bezüglich der Unzulänglichkeit und der Reichweite (vgl. Hentges et al. 2010; Natarajan 2013a; Sachverständigenrat 2017a, 2018b; Saleh 2008) – eine sich in Kursstrukturen und curricularen Angaben niederschlagende Deutschvermittlungspolitik auf die Agenda setzen. Dies würde sowohl ein- und zuwandernden Kindern als auch Erwachsenen zugutekommen: Schulpflichtige *Kinder und Jugendliche* mit nicht-deutscher Familiensprache würden nicht mehr als die Ausnahme und schlimmer noch als defizitär behandelt werden, sondern dies würde sprachpolitisch eine durchgehende Deutschvermittlung und -förderung nach sich ziehen, was seit einigen Jahren, zwar aus anderen Beweggründen wie dem sogenannten PISA-Schock, dennoch punktuell als ›Durchgängige Sprachbildung‹ zu verzeichnen ist (vgl. Gogolin et al. 2005b, 2008). Im Rahmen einer Einwanderungspolitik würden sprachtechnisch gezielt *Erwachsene* angesprochen, und ihnen müssten langfristig und nicht stigmatisierend Sprachmittlung und Deutschvermittlung angeboten werden (vgl. Schammann und Montanari 2018).

Zum anderen würde ein Einwanderungsgesetz dafür sorgen, dass die Asylpolitik von der Migrationspolitik möglichst klar getrennt würde, denn »[e]s ist nicht selbstverständlich, im Zusammenhang von Migration auch von Flucht zu sprechen. Häufig wird unter ›Migration‹ das Spektrum der verschiedenen Formen von mehr oder weniger freiwilliger Wanderungen verstanden [...]. Flucht als erzwungene Wanderung kann hierunter nicht subsumiert werden« (Treibel 2011, S. 157). Hierbei spricht der Sachverständigenrat unter Aufzählung der Chancen und Grenzen

solch eines Gesetzes von einem Einwanderungsgesetzbuch in Anlehnung an das Sozialgesetzbuch (vgl. Sachverständigenrat 2017b, 2018b). Die fehlende Einwanderungspolitik hat meiner Auffassung nach zudem den Nachteil, dass in der Wahrnehmung und den Bezeichnungspraktiken alle entweder als ›Flüchtlinge‹ oder ›Migranten‹ bezeichnet werden. Es kommt zu einer Verwischung der Kategorien, wodurch es einerseits keine differenzierte Betrachtung und Vorstellung von Arbeitsmigration, Bildungsmigration, Familienzusammenführung, Zwangsmigration, Asylsuchenden, Kriegsflüchtlingen, Kontingentflüchtlingen u. a. gibt (vgl. Lehner 2018). Andererseits werden bereits lange hier Ansässige, sogar hierzulande Geborene mit und ohne Zuwanderungsgeschichte genau durch diese unterkomplexe, folglich unzulängliche Sprachverwendung sowie vermeintliche Ähnlichkeit mit Neuzugewanderten zu Fremden, zu Anderen und zu Nichtdazugehörigen stilisiert (vgl. Mecheril 2003; Mecheril et al. 2010).

Teilweise politisch motiviert, teilweise durch oft fehlenden direkten Kontakt mit (Neu-)Zugewanderten wird die Verkörperung dieser zugeschriebenen Andersartigkeit (vgl. Bös 2008; Sachverständigenrat 2018a) in Gestalt der Anderssprachigkeit hervorgehoben, um sich von den neuen Schutzsuchenden und Altmigrierten abzusetzen. Dies hat zur Folge, dass gedanklich eine einsprachige Mehrheitsgesellschaft konstruiert und damit diskursiv konstituiert wird (vgl. Olmer 2016a), was auch medial unentwegt auf Aufmerksamkeit stößt. Nicht zuletzt wird eine fiktiv homogene, einsprachig-deutschsprachige Nation imaginiert (vgl. Anderson 1991 [1983]). Unter der Hand mutiert eine faktisch mittlerweile vielfältige und vielsprachige *Aufnahmegesellschaft* (vgl. Androutopoulos 2018; Blommaert 2015) zu einer monolingualen und monokulturellen *Mehrheitsgesellschaft* (vgl. kritisch dazu Mecheril 2003, 2004; Mecheril und Quehl 2006; Quehl 2018), die dann Zusammenschlüsse wie Neue Deutsche Organisationen (2018) oder aber auch andere, viel weniger erwünschte Konstellationen auf die Agenda ruft (vgl. Decker et al. 2016). Die Sprache Deutsch als Amts- und Verkehrssprache ist zwar beinahe unabdingbar für eine (rasche) bildungsbezogene (vgl. Bickes und Bickes 2017; Daase et al. 2017) und zügige arbeitsmarktbezogene Teilhabe (vgl. Brücker et al. 2016; Sachverständigenrat 2018b) und von immenser Bedeutung im Allgemeinen für die Alltagsbewältigung (vgl. Hentges et al. 2010; Zwengel 2010; kritisch dazu Maas et al. 2004, S. 126). Allerdings darf dabei nicht in Vergessenheit geraten, dass die Neuzugewanderten weder sprachlos noch stimmlos sind (vgl. Natarajan 2016). Sie sind mit anderen Sprech- und Kommunikationssprachen in ihrem »biographischen Gepäck« eingereist (Natarajan 2013b, S. 288f.).

Nichtsdestoweniger oder gerade deswegen ist folgende Auffächerung zu beachten: Es herrscht eine enorme Heterogenität, was die sprachlichen Startbedingungen unter Neuzugewanderten anbelangt. Es gibt zum einen diejenigen, die sich bereits mehrere Ressourcen und Kompetenzen in ihren anderen Sprachen außer Deutsch angeeignet haben, und dies jetzt auf Deutsch erwerben bzw. vermittelt bekommen müssen. Hier wäre die Rede von *Sprachausbau*, zunächst lateral und dann vertikal nach Utz Maas (2016). Anderen wiederum wurden bestimmte, für Bildungsbereiche notwendige, Fertigkeiten nicht ausreichend oder überhaupt nicht vermittelt; in diesem Fall müssten, um mit Maas zu sprechen, die Ressourcen erst »aufgebaut« werden:

Diese [die Eingewanderten] müssen mit den sprachlichen Anforderungen zurechtkommen, die eine moderne schriftkulturell bestimmte Gesellschaft wie die deutsche stellt. Dazu wird in vielen Fällen eine intensive Sprachförderung erforderlich sein, bei der es gilt, nach optimalen Transfermöglichkeiten für die mitgebrachten (fremd-) sprachlichen Ressourcen zu suchen. Diese müssen genutzt werden: sie müssen für den Umgang mit den zu erschließenden deutschen sprachlichen Ressourcen *ausgebaut* werden, gegebenenfalls aber auch erst *aufgebaut* werden, um sprachliche Praktiken zugänglich zu machen, die unter Umständen in der Herkunftsgesellschaft nicht verankert waren (Maas 2016, S. 9; Hervorhebung im Original).

Eine ähnliche Ausgangslage stellt sich bezüglich der Schriftsprache, sodass wir grob zwischen Schriftkundigen und Schriftunkundigen unterscheiden müssen und damit zwischen Zweitschriftlernenden – denjenigen, die noch nicht die lateinische Schrift, dafür aber die arabische, kyrillische, tamilische, persische, georgische o. a. Schrift beherrschen – und Erstschriftlernenden bzw. Zu-Alphabetisierenden, die sich erst überhaupt eine Schriftsprache aneignen müssen. Zur Vergleichbarkeit und Entstigmatisierung der Lage: Es gibt auch unter Nichtmigrierten der Aufnahmegesellschaft etwa 7,5 Millionen Erwachsene in Deutschland, wie eine Studie der Universität Hamburg feststellt, die zwar die Schule besucht haben, doch im Alltag nicht bzw. nicht mehr lesen können, was als sogenannter funktionaler Analphabetismus bezeichnet wird (vgl. Nickel 2014).

Ein kurzes Innehalten würde uns lehren, dass die *Aneignung* bzw. *Vermittlung* der deutschen Sprache in einem Migrations- und Fluchtcontext, je nachdem von welcher Seite aus der Sachverhalt betrachtet wird, unter der Mitberücksichtigung der mitgebrachten Sprache(n) besser gelingen würde (vgl. Brizić 2007; Gogolin et al. 2018; Harr et al. 2018; Riemer 2018). Ob die *Deutschlernunterstützung* selbst ein-, zwei- oder mehrsprachig gestaltet wird, ist dann fast nebensächlich bzw. eine pädagogische Entscheidung. Wesentlich hierbei wäre die (An-)Erkennung der vorhandenen – nicht unbedingt schulisch-institutionell vermittelten, sondern sozusagen gesellschaftlich-lebensweltlich erworbenen – Mehrsprachigkeit unter Neuzugewanderten.

Zielführender wäre daher das Streben in pädagogischen Settings nach einer *Beachtung mitmigrierter Sprachen* und nach *Empathie*, die sich angesichts der fluchtbedingt erlebten Destabilisierung des bisherigen Lebens in der bewussten Berücksichtigung der Rahmenbedingungen niederschlagen sollte.

Bezogen auf die Notwendigkeit, die deutsche Sprache systematisch und institutionell aufzubereiten und Vermittlungsräume anzubieten, resümiert Claudia Riemer (2018, S. 567):

Unbestritten ist die Notwendigkeit, für die Gruppe der Migrant(inn)en einschließlich ihrer Kinder entsprechende Angebote zu Spracherwerb und sprachlicher Bildung bereit zu stellen – was aber hinsichtlich Systematizität, Niederschwelligkeit, Passgenauigkeit, Durchgängigkeit und Nachhaltigkeit in vielerlei Hinsicht noch eine Entwicklungsaufgabe darstellt. [...] Problematisch sind häufig mitschwingende, ausgeprägt defizitorientierte Sichtweisen in Hinblick auf die vorhandenen Deutschkompetenzen sowie Beschränkung auf die Mehrheitssprache des Einwanderungslands, während Fragen der Anerkennung lebensweltlicher Mehrsprachigkeit durch Wertschätzung und Förderung der Familiensprachen oft randständig oder ganz ausgeblendet bleiben.

Auf den für Neuzugewanderte zweifelsohne notwendigen und zu ermöglichenden Zugang zur Sprache Deutsch im Sinne eines Sprachausbaus und -aufbaus unter Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit und Mehrschriftlichkeit hinweisend (vgl. Bhatia und Ritchie 2013; Busch 2013; Edwards 2004; Erfurt et al. 2013; Grießhaber et al. 2018; Heller 2007; Krifka et al. 2014; Peterson 2015; Rosenberg und Schroeder 2016), fokussiert diese Aufsatzsammlung zugleich auf die Notwendigkeit der Ermöglichung eines ganzheitlich geprägten Zugangs und einer Teilhabe am gesellschaftlichen Leben. Unter ganzheitlich versteht sich hier ein umfassender Blick, der ausgewählte Aspekte nach einer Flucht wie die rechtlichen und psychosozialen Rahmenbedingungen einbezieht sowie die aktuelle Lage in Bezug auf Sprachen und (Flucht-)Migrationsbewegungen gesellschaftsgeschichtlich situiert. Die interdisziplinären Beiträge werden Analysen vornehmen, Perspektiven aufzeigen, Überlegungen anstellen und Ideen entfalten, die sonst nur im jeweiligen Fach bekannt gewesen wären, in dieser Zusammensetzung allerdings auch Fachfremde ansprechen wollen. Nach einem knappen Aufriss zur Wanderungsgeschichte, zum Umgang mit Sprachen sowie zu Bezeichnungen für die gegenwärtige Gesellschaft (2) werden der Aufbau dieses Rahmenbandes, der sich aus drei Buchteilen A, B & C zusammensetzt, und die insgesamt 25 Beiträge in sechs thematischen Kapiteln kurz vorgestellt (3).

1.2 Einbettung

1.2.1 Wanderungen nach Deutschland

Was Flucht, Migration und Sprachen anbelangt, blickt die Bundesrepublik Deutschland nicht auf eine *tabula rasa* zurück, denn hierzulande ist bereits viel Erfahrung vorhanden, auf der

aufgebaut und die weitergeführt werden kann. Im pädagogischen Kontext sind dieses Entsinnen und das Erfahrungswissen von hohem Belang, denn aufbauendes und sich mit Erfahrung verknüpfendes Wissen ist längerfristig wirksam und nachhaltiger als Wissen, das sich als neu tarnt und sich nicht an Wissensvorräte und Erfahrungsbestände anknüpfen und in ihnen verankern lässt (vgl. Berger und Luckmann 1991 [1966]). Dass Zugewanderte und Geflüchtete über die letzten sieben Jahrzehnte in die Bundesrepublik Deutschland gekommen sind, teils hier ansässig wurden, teils weiterreisten oder aber auch in die einstigen Länder zurückkehrten, ist keine Neuigkeit (vgl. Berlinghoff 2018; Haase 2018).¹⁴ Das entspricht der Lebens- und Alltagserfahrung sowie der Erfahrung im schulischen und betrieblichen Kontext für die meisten Menschen in Städten und weiteren Gemeinden Deutschlands. Bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts war Deutschland ein *Auswanderungsland*, erst danach ein *Einwanderungsland*, was den Saldo der Auszüge und Zuzüge betrifft (vgl. Bade und Oltmer 2010; Bade et al. 2010; Oltmer 2016b; Treibel 2011).

Die Bundesrepublik Deutschland hat in ihrer vierzigjährigen Existenz als Westdeutschland (1949–1989/90) mehrere Anwerbeabkommen mit benachbarten und weiter entfernten Ländern geschlossen, wie zum Beispiel 1955 mit Italien, 1960 mit Spanien und Griechenland, 1961 mit der Türkei, 1963 mit Marokko und Südkorea, im Jahr darauf mit Portugal, 1965 mit Tunesien und zuletzt im Jahr 1968 mit Jugoslawien, aus denen Menschen zu Arbeitszwecken hierherkamen und als ›Gastarbeiter‹ bezeichnet wurden (vgl. Bundeszentrale für politische Bildung 2018a; Harr et al. 2018). Dies erfolgte nach einer sogenannten Rotation und »[s]o kamen zwischen Ende der 1950er und Anfang der 1970er-Jahre rund 14 Mio. ausländische Arbeitskräfte in die Bundesrepublik, während im gleichen Zeitraum etwa 11 Mio. wieder zurückkehrten« (Berlinghoff 2018).

¹⁴ Die hier zitierten Texte sind der Bundeszentrale für politische Bildung entnommen, denn sie bieten eine Kontextualisierung für die Zahlen an und verhelfen zur besseren Orientierung und Einordnung der politischen und migrationsbedingten Entwicklung. Für eine ausführliche Beschreibung der Zugewanderten aus ausgewählten Ländern in der Bundesrepublik und zu der Vielfalt innerhalb jeder von außerhalb als einheitlich wahrgenommenen Gruppierung bzw. Community ist das Dossier zu *Diaspora* zu empfehlen (vgl. Bundeszentrale für politische Bildung 2018d).

Im gleichen Zeitraum gab es ähnliche Verträge der Deutschen Demokratischen Republik mit mehreren sozialistischen Staaten, wobei die Arbeitskräfte als ›Vertragsarbeiter‹ wurden:

Abkommen zur Ausbildung und Beschäftigung ausländischer Arbeitskräfte schloss die DDR nach dem Pilotvertrag mit Ungarn mit folgenden Ländern ab: Polen (1971), Algerien (1974), Kuba (1978), Mosambik (1979), Vietnam (1973/1980), der Mongolei (1982), Angola (1985) und China (1986). 1981 hielten sich insgesamt 24.000 ausländische Vertragsarbeiter in der DDR auf. 1989 waren es 94.000, darunter 60.000 Vietnamesen (Rother 2012).

Zum Zeitpunkt der Wiedervereinigung im Jahr 1989 betrug der Anteil der ausländischen Bevölkerung 1,2 % im Osten und 7,7 % im Westen, was sich in absoluten Zahlen auf 190 000 bzw. 3 950 000 belief (vgl. Rother 2012). Darüber hinaus gab es seit der Gründung der deutschen Staaten sowie im Zuge des Falls des Eisernen Vorhangs in den 1990er-Jahren die Einwanderung von Ausgesiedelten (vgl. Panagiotidis 2017) und darauf Spätausgesiedelten (vgl. Eisfeld 2013) aus dem Gebiet der ehemaligen UdSSR. Hierbei gehen die Schätzungen zu den Zahlen auseinander. Demnach konnten ab 1950 etwa 4,5 Millionen bzw. über drei Millionen nach 1987 in die Bundesrepublik einwandern bzw. ›zurückkehren‹ (vgl. Panagiotidis 2017).

Durch den ganzen Zeitraum hindurch gab es fortwährend Vertriebene, Asyl- und Schutzsuchende aus benachbarten und weiter entfernten Ländern, zunächst Ende der 1970er-Jahre aufgrund des Militärputschs in der Türkei und der Verhängung des Kriegsrechts in Polen, dann in den 1980er-Jahren infolge von Bürgerkrieg bzw. Verfolgung Tamil_innen aus Sri Lanka, Kurd_innen, Schutzsuchende aus dem Iran und dem Irak, in der Bundesrepublik Deutschland (vgl. Engler und Schneider 2015).

Der Zerfall des jugoslawischen Staates und der Konflikt im Balkanraum lösten Fluchtbewegungen in den 1990er-Jahren aus, was mehrere Folgen in der Bundesrepublik hatte: Zum einen kamen sehr viele aufgrund der bereits bestehenden Netzwerke aus der Ära der Gastarbeitenden hierher, sodass die Zahl der Asylsuchenden in den Jahren 1992 und 1993 einen Höhepunkt von 438 191 bzw. 322 599 erreichte, der erst wieder neuerdings in den Jahren 2015 und 2016 übertroffen wurde (vgl. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2018b). Infolgedessen – bzw. dies diente als Anlass und Ausrede zur Durchsetzung einer restriktiven Asylpolitik – wurden 1992/93 die Asylgesetze im Rahmen des sogenannten Asylkompromisses geändert und verschärft (vgl. Bundeszentrale für politische Bildung 2018b, 2018c). Viele konnten bzw. mussten nach Kriegsende in die neu entstandenen Nachfolgestaaten Kroatien, Serbien, Bosnien-Herzegowina, Slowenien, Mazedonien und Montenegro zurückkehren.

Einen beträchtlichen Teil der Zuwanderung, der medial nicht immer hohe Wellen schlägt, machen laut des Freizügigkeitsmonitorings zudem die Unionsbürger_innen aus (vgl. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2018d). Die sich kontinuierlich ausweitende EU-Freizügigkeit hat zur Folge, dass prinzipiell die Möglichkeit besteht, innerhalb der Europäischen Union ohne Grenzen und Passkontrollen von einem Land in das nächste reisen und sich dort niederlassen zu dürfen (vgl. Haase 2018; Sachverständigenrat 2013).

Was die Arten von Wanderung – und Mobilität – angeht, ist bereits durch diese Ausführung ersichtlich, dass freiwillige *Arbeitsmigration* sowie erzwungene *Fluchtmigration* u. a. Hauptwanderungsmotive darstellen, wobei *Bildungsmigration* und *Familienzusammenführung* bei der Aufzählung nicht gleich ins Auge fallen (vgl. Han 2016; Sachverständigenrat 2011; Schwenken 2018; Treibel 2008). Der Sachverständigenrat hat im Jahre 2011 (S. 29) die Familienzusammenführung als die wichtigste und zahlenmäßig größte Migrationsart ausgemacht. Im Gegensatz dazu ist beim aktuellen Jahresgutachten von 2018 festzustellen, dass Asyl aus wohlbekannten Gründen mittlerweile bzw. zeitweilig an die erste Stelle gerückt ist, aber die Familienzusammenführung weiterhin an der zweiten Stelle eine sehr gewichtige Rolle spielt. Die weiteren Gründe für Migration bilden Ausbildung und Arbeit an der dritten respektive vierten Stelle (vgl. Sachverständigenrat 2018b, S. 4).

Um eine globale Perspektive einzunehmen, bevor wir uns den Differenzlinien Geschlecht und Alter bei Geflüchteten in Deutschland zuwenden: Die aktuellen Zahlen vom Flüchtlingshochkommissariat der Vereinten Nationen (UNHCR) unterrichten uns in scheinbar friedlichen Zeiten in Europa Ende 2016 von weltweit 65,6 Millionen und Ende 2017 sogar 68,5 Millionen an Vertriebenen, Binnengeflüchteten und solchen in benachbarten und entfernten Nationalstaaten (vgl. UNHCR 2018a, 2018b). Zur weiteren beunruhigenden Vergegenwärtigung gehört auch, dass die International Organization for Migration (2018b) seit 2014 jährlich mehr als 3 000 und im Jahr 2017 mehr als 5 000 Tote im Mittelmeer verzeichnet. Die Janusköpfigkeit des europäischen Grenzregimes anprangernd und auf die brutale Natur des Grenzschutzes hinweisend, betrauern Sabine Hess und Co-Autor_innen:

Der Ausbau des Binnenmarkts und damit einhergehend der Binnenfreizügigkeit wurde verbunden mit einer Politik der selektiven Mobilitätskontrolle nach außen sowie mit einer rigiden Abschottung gegenüber jenen Weltgegenden, die nicht in die neoliberale, postkoloniale Logik passten. Vor diesem Hintergrund wurde Migration zum Gegenstand der Überwachung und das Mittelmeer zu einer militarisierten Todeszone (Hess et al. 2017, S. 6).

Das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2018a) hat im Zeitraum 2015 bis Mitte 2018 knapp über anderthalb Millionen Erst- und Folgeanträge auf Asyl entgegengenommen. Vergleiche ziehend zwischen der aktuellen und der damaligen Zwangsmigration Mitte des 20. Jahrhunderts in Europa meint der Historiker Scholz (2016): »auch über den Kreis der familiär selbst Betroffenen hinaus hat sich in weiten Teilen der Gesellschaft eine Willkommenshaltung herausgebildet, in der immer wieder auch Analogien zu den deutschen Vertriebenen nach dem Zweiten Weltkrieg gezogen wurden«.

Zur Vollständigkeit des Bildes gehört neben weitverbreiteter Solidarität und zivilgesellschaftlichem Engagement aber auch, dass es ab 2015 in Gesamtdeutschland eine unerhörte Anzahl an Angriffen, nämlich 7 685, auf Asylsuchende und ihre Unterkünfte gab, die sich in »tätliche Übergriffe auf Asylsuchende«, »Brandanschläge auf Unterkünfte« und »sonstige Angriffe auf Unterkünfte und Asylsuchende« unterteilen lassen¹⁵ (vgl. Amadeu Antonio Stiftung 2018). Der aktuell erlebte Rechtsruck sorgt bedauerlicherweise für die Salonfähigkeit gewaltbereiter bzw. gewaltsam umzusetzender Ausgrenzung (vgl. Decker et al. 2016; Milbradt et al. 2017; Pohl 2017).

Weltweit sind fast genauso viele Frauen (48 %) wie Männer auf der Flucht, allerdings sind zahlenmäßig viel mehr männliche Asylsuchende in den letzten vier Jahren nach Deutschland gekommen: Weibliche Antragstellende¹⁶ aller Altersgruppen machten im Jahr 2015 31 % aus, die Zahl wuchs seitdem jährlich um drei bzw. sechs Prozent und betrug Mitte 2018 43 % (vgl. Bundeszentrale für politische Bildung 2018a). Daraus lässt sich schlussfolgern, dass der Familiennachzug, der momentan in der Bundesrepublik symbolisch bekämpft, teils gestoppt, real aufgehoben und stark reguliert wird, in der Tat Frauen und Mädchen überproportional trifft und

¹⁵ Die Übergriffe auf Asylsuchende und ihre Unterkünfte werden in einer gemeinsamen Chronik der Amadeu Antonio Stiftung und der Organisation Pro Asyl dokumentiert und sind wie folgt: 1 249 im Jahr 2015, 3 769 Angriffe im Jahr 2016, 2 281 im Jahr 2017 und 386 Angriffe bis Mitte des Jahres 2018 (vgl. Amadeu Antonio Stiftung 2018).

¹⁶ Die absoluten Zahlen der Antragstellenden in der Bundesrepublik Deutschland sind wie folgt: 441 899 für 2015, 722 370 im Jahr 2016, 198 317 im Jahr 2017 und 96 644 bis Juli 2018 (vgl. Bundeszentrale für politische Bildung 2018a). Hierbei muss zwischen Schutz- und Asylsuchenden, die in einem bestimmten Kalenderjahr ins Land gekommen sind – und höchstwahrscheinlich (einmal oder mehrmals) registriert wurden – und Antragstellenden unterschieden werden, denn es gibt immer einen Zeitabstand zwischen der Ankunft und der Antragstellung.

geschlechterpolitisch gesehen eigentlich eine frauenfeindliche Schieflage darstellt (vgl. Scherschel 2016), die medial auf diese Weise kaum Beachtung findet. Ein ähnliches Bild zeichnete sich anfangs für Kinder ab, sodass 2015 und 2016 etwa 31 % bzw. 36 % der Antragstellenden im Alter von 0 bis 17 Jahren waren. Mit rasch steigendem prozentuellem Anteil waren 2017 etwa 45 % der Antragstellenden unter 18 Jahren, und die Zahl wuchs bis Mitte 2018 um zwei Prozent. Jugendliche zwischen 18 und 24 Jahren bildeten in den ersten beiden Jahren ein Viertel, 2017 knapp ein Fünftel und aktuell ein Sechstel der Antragstellenden (vgl. Bundeszentrale für politische Bildung 2018a).

Daran lässt sich die gegenwärtige und künftig noch zunehmende Bedeutung von Bildungseinrichtungen und staatlich-gesellschaftlichem Rahmen (inklusive sozialer Akteur_innen) ablesen, wobei Sprachen – sowohl dem Deutschen als Bildungssprache, Zweitsprache und Fremdsprache als auch den weiteren schulischen, familialen und gesellschaftlichen Sprachen – als Querschnittsthema eine immense Rolle zukommt.

1.2.2 Umgang mit Sprachen

Genau wie die Fluchtgründe und Migrationsarten (Bürgerkrieg, Klimawandel, Arbeit, Bildung, Familie, Heirat u. a.) aufgefächert werden können, lässt sich der Umgang mit Sprachen im Flucht- und Migrationskontext entlang mehrerer Differenzmerkmale wie beispielsweise der Achse *Alter* (Kinder/Erwachsene) oder der Differenzlinie *Sprache* selbst (Umgebungssprache Deutsch/Familiensprachen/Herkunftssprachen) unterteilen (vgl. bspw. Eichinger et al. 2011; Erfurt et al. 2003). Auch hier gibt es den grundlegenden Unterschied zwischen gesteuertem und ungesteuertem Deutscherwerb auf der einen Seite und Anwendung, Pflege und Weitergabe der mitgebrachten Sprachen, der sogenannten Herkunftssprachen bzw. Familiensprachen, auf der anderen Seite. Hierbei ist es vielleicht hilfreich, zwischen einer *Sprechsprache*, *Schreibsprache* und *Lesesprache* (vgl. Betten 2013, S. 175) zu unterscheiden, um festzuhalten, dass jede Fertigkeit und jeder Teilbereich getrennt zu erlernen und bewusst zu vermitteln ist. Dieser Abschnitt geht schlaglichtartig auf einige, bisher nicht eingeführte Stränge ein.

Zur Erleichterung der innereuropäischen Bewegungsfreiheit und zur Vergleichbarkeit sprachlicher Zertifikate im mehrsprachigen Europa, die insbesondere bei qualifizierter Mobilität zu Studien- und Arbeitszwecken von Belang ist, wurde 2001 der *Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen* ins Leben gerufen. Die erlernten Fremdsprachen können demnach in

drei grundlegende Levels A, B und C – elementare, selbstständige bzw. kompetente Sprachverwendung – und erneut je Level in zwei Sprachniveaus als A1 & A2, B1 & B2 sowie C1 & C2 unterteilt werden (vgl. Trim et al. 2013). In der Forschung zu Sprachen wurde (und wird immer noch) weitestgehend in Kategorien der nationalstaatlichen Sprachen gedacht. Darauf ist wohl die enorme Kluft zwischen der hohen Qualität des Deutschunterrichts als Deutsch als *Muttersprache* bzw. *Erstsprache* sowie der Deutschlehrausbildung und des Unterrichts im Ausland als Deutsch als *Fremdsprache* einerseits und dem lange kläglichen Ansehen und Stand von inlandsbezogenem Deutsch als *Zweitsprache* zurückzuführen; ein Zustand allerdings, bei dem sich seit den Nullerjahren eine rasche Änderung vollzieht. Auch hier ist festzuhalten, dass die Kriterien dieses Referenzrahmens, die zur Prüfung, Zertifizierung und Vergleichbarkeit von Fremdsprachen vorgesehen sind, im innerdeutschen Kontext der Zweitsprache und gar des Herkunftssprachenunterrichts angewendet werden (vgl. zur machtkritischen Perspektive Dirim und Wegner 2018; Gogolin et. al 2018).

Die zahlreichen Studien der letzten Jahrzehnte weisen – neben der im Abschnitt 1 bereits aufgeführten schuldeutschspezifischen und bildungsbezogenen Forschung – grob vier Grundmuster auf: *erstens* die Erforschung von Erhalt und Gebrauch des Deutschen im Ausland, wobei es z. B. um Sprachminderheiten in Europa und den Amerikas nach der jahrhundertelangen Auswanderung (vgl. Eichinger et al. 2008; Grabarek 2013; Plewnia und Riehl 2018) oder aber auch um Jüdinnen und Juden erster und zweiter Generation nach der Flucht – im sogenannten *Israelkorpus* (vgl. Betten 2013) – geht; *zweitens* der ungesteuerte Deutscherwerb bei erwachsenen Arbeitsmigranten, beispielsweise aus Spanien und Italien (vgl. Heidelberger Forschungsprojekt »Pidgin Deutsch« 1975); *drittens* der ungesteuert-gesteuerte Deutscherwerb und die Mehrsprachigkeit von Kindern und Jugendlichen als beispielsweise *Folgen der Arbeitsmigration für Bildung und Erziehung* (FABER) (vgl. Gogolin und Nauck 2000) bzw. mit Blick auf die Vertragsarbeitenden und deren Nachkommen (vgl. Neumann und Weiße 2002); sowie *viertens* die Bedeutung von Herkunftssprachenunterricht für Nachkommen Geflüchteter und anderer Migranter im vergleichenden europäischen Migrationskontext (vgl. Fedrowitz 2016; Fürstenau et al. 2003; Reich 1995a, 1995b).

Der Umgang von Zugewanderten mit der Sprache Deutsch bzw. der ungesteuerte Deutscherwerb ist von Interesse in einer Reihe von Studien, die ethnographisch, biographisch, fallstudienbasiert, soziolinguistisch ausgerichtet sind. Angesichts der Tatsache, dass es fünfzig Jahre

lang keine systematische Deutschvermittlung an Erwachsene gab, verlagerte sich damit die Initiative auf die Einzelnen oder die Kommunen (vgl. kritisch dazu Bade 2018; Schweitzer 2018). Die Gründe hierfür sind bereits erläutert: In erster Linie ist hier die Weigerung des deutschen Staates zu nennen, sich als Einwanderungsland zu erkennen. Infolgedessen stellte er keine Mittel für Sprachkurse auf der lokalen Ebene bereit, und es oblag dem Engagement und dem Etat einzelner Kommunen, die über Volkshochschulen Sprachkurse anboten (vgl. Schweitzer 2018). Da es allerdings seit gut einem Jahrzehnt ein vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge aufgebautes Regelwerk gibt, konnten beispielsweise die neu angekommenen Geflüchteten nach und nach je nach Bleibeperspektive an dieses Deutschkurssystem angeschlossen werden, was ein zwar nicht hinreichender, doch notwendiger Schritt des Ankommens ist. Seit der Einführung dieser sogenannten Integrationskurse sind zudem zahlreiche hauseigene und weitere Studien dazu entstanden (vgl. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2018c; Graßmann 2011; Gutekunst 2018; Hentges et al. 2010; Hünlich et al. 2018; Natarajan 2013b).

Um einige Akzente zu Ländern der Anwerbeabkommen zu erwähnen: Mitarbeitende des Instituts für Deutsche Sprache haben Anfang der 1980er-Jahre ethnomethodologisch die Kommunikation von griechenland- und türkeistämmigen Frauen untersucht und ein Modell zum ungesteuerten Zweitsprachenerwerb und zum Gastarbeiterdeutsch entworfen (vgl. Keim et al. 1982). Sich auf diese Migriertengruppe spezialisierend hat Inken Keim zu türkischen Arbeitenden (1984), zu der zweiten Generation der Deutsch-Türkinnen und ihrem Umgang mit beiden Sprachen als *Codemixing* und *Codeswitching* (vgl. Keim 2008), zum sprachlichen Umgang von Kindern und Jugendlichen (vgl. Keim 2012) und zu Heiratsmigrantinnen aus der Türkei (vgl. Keim et al. 2012) geforscht. Almut Zwengel (2010) hat ebenfalls biographische Interviews mit türkeistämmigen Frauen geführt, um deren sprachlicher Alltagsgestaltung und -bewältigung nachzugehen. Peter Auer und Inci Dirim (2000) stellen die Bedeutung von Migrant_innensprachen in den Mittelpunkt und zeigen, wie das Prestige von beispielsweise Türkisch auch weit außerhalb der jeweiligen Sprachgemeinschaft liegt und für Jugendliche ein wichtiges Zugehörigkeitsmerkmal aufweist. Die Sprache wird auch dann angewendet, wenn sich keine Deutsch-Türk_innen in der Sprechendengruppe befinden.¹⁷

¹⁷ Stellvertretend seien Studien zu weiteren Sprachgemeinschaften erwähnt: zur Bildungsaspiration Iranstämmiger (vgl. Hoodgarzadeh 2015), zu Spracheinstellungen von Vietnamesinnen (vgl. König 2014), zum Schrifterwerb

Eine besondere Erwähnung muss die Zuwanderung der (Spät-)Ausgesiedelten hier finden, denn die Russlanddeutschen machen eine der größten eingewanderten Gruppen aus, sind selbst innerhalb der Gruppe nicht homogen, was die Erfahrungen und mitgebrachten Ressourcen angeht, und haben den Anschluss an die bundesrepublikanische Gesellschaft u. a. aufgrund günstiger Aufnahme- und Unterstützungsbedingungen inklusive Sprachkurse gefunden. Die Zeiten kurz um den Mauerfall und den darauffolgenden Asylkompromiss sind in Bezug auf die Gastarbeitenden, (Spät-)Ausgesiedelten und Deutschkenntnisse eher ein Indiz dafür, dass ein staatliches Wollen und eine gesellschaftliche Offenheit mit genügend flächendeckendem Angebot für einen sprachlichen und beruflichen Zugang sorgen können. Auf diesem Erfahrungswissen könnte die gegenwärtige Politik aufbauen (vgl. ausführlicher Bade und Oltmer 2003; Berend 1998; Meng 2001; Reitmeier 2006; Witzlack-Makarevich und Wulff 2017). Zum derzeitigen Widerspruch:

Die merkwürdige – und widersprüchliche – Koexistenz der Slogans ›Das Tor bleibt offen‹ (für Aussiedler) und ›Das Boot ist voll‹ (für Flüchtlinge und alle anderen) sowie die Gegenüberstellung von im Ausland geborenen ›Deutschen‹, die oft kein Deutsch sprachen und im Inland geborenen ›Ausländern‹, die perfekt Deutsch sprachen und trotzdem Ausländer blieben, stellte diese Kategorien nachhaltig in Frage (Panagiotidis 2017).

Herkunftssprachenunterricht blickt auf eine gemischte Geschichte zurück: Sprachunterricht in den Sprachen der Arbeitsmigranten wurde mit einer *Rückkehrorientierung* überhaupt erst angeboten, weil die ›ausländischen Kinder‹ ohnehin in die Länder ihrer Eltern zurückmussten und dort ihre schulische Laufbahn fortsetzen würden. Vorgesehen war weder ein Bleiben für die arbeitenden Eltern noch für die schulbesuchenden Kinder. Dieser Herkunftssprachenunterricht wurde entweder innerhalb der schulischen Einrichtung als Nachmittagsunterricht oder außerschulisch als Abend- oder Samstagunterricht konzipiert (vgl. Duarte und Neumann 2018; Gogolin und Duarte 2018). In einer gewissen Umkehrung der Lage angesichts der mittlerweile beachtlichen Bevölkerungsgruppe mit Migrant_innensprachen und mit einem neuen Verständnis von *Sprachbewusstheit* wird der Herkunftssprachenunterricht heutzutage in mehreren Bundesländern als Schulfach mit unterschiedlichem Unterrichtsumfang angeboten. Vorreiter hierbei ist das Bundesland Nordrhein-Westfalen, das in seiner Kultusministerkonferenz folgendes vereinbart hat: »Zurzeit gibt es in Nordrhein-Westfalen HSU in folgenden Sprachen: Albanisch,

deutsch-marokkanischer Kinder (vgl. Maas 2008), zu sri-lankisch tamilischen Samstagssprachschulen (vgl. Somalingam 2017).

Arabisch, Bosnisch, Bulgarisch, Farsi, Griechisch, Italienisch, Kroatisch, Kurmanci (eine der kurdischen Sprachen), Mazedonisch, Polnisch, Portugiesisch, Romanes, Rumänisch, Russisch, Serbisch, Spanisch und Türkisch« (Schulministerium NRW 2016). Davon profitieren aktuell mehr als 50 000 Schüler_innen, allein in diesem einen Bundesland.

1.2.3 Begrifflichkeiten

Unter den verschiedenen Bezeichnungen für die aktuelle bundesrepublikanische Gesellschaft (vgl. Hoerder et al. 2010) ragen zumindest drei in mehreren sozial- und bildungswissenschaftlichen Diskursen und mittlerweile auch sprachwissenschaftlichen Texten heraus: zum einen *Einwanderungsgesellschaft*, zum anderen *Migrationsgesellschaft* und zum letzten *postmigran-tische Gesellschaft*. Jede einzelne Bezeichnung trägt ein gewisses Verständnis von den Tatbeständen, der sozialen Zusammensetzung und der spezifischen Fokussierung in sich, wie kurz erläutert wird. Ein Urgestein der bundesrepublikanischen Migrationsforschung, Klaus J. Bade, moniert beispielsweise:

Die *Einwanderungsgesellschaft* ist – im Gegensatz zu vielen Integrations(schein)debatten mit ahistorischen statischen Gesellschaftsbildern – *kein Zustand*, sondern ein vielgestaltiger und komplexer *Kultur- und Sozialprozess*, der sich stets weiter ausdifferenziert. Er besteht aus dem räumlich, sektoral und sozial unterschiedlich voranschreitenden Zusammenwachsen von Mehrheits- und Zuwandererbevölkerung in einem Interaktionsprozess, der beide Seiten tiefgreifend verändert (Bade 2018, S. 306f.; meine Hervorhebung).

Er fährt dann ermahmend fort, indem er sich in Anlehnung an Helmuth Plessners *Die Verspätete Nation* auf die verspätete Nationwerdung Deutschlands im Jahr 1871 im Unterschied zu beispielsweise England und Frankreich bezieht:

[...] denn Deutschland blieb lange ein in seiner Selbsterkenntnis *verspätetes Einwanderungsland* wider Willen. Es litt an der aus der defensiven Erkenntnisverweigerung seiner politischen Eliten resultierenden realitätsfernen Selbstdefinition als ›Nicht-Einwanderungsland‹. Daraus resultierte eine starke *Unterschätzung der eigenen Integrationskraft* als Einwanderungsgesellschaft [...] (Bade 2018, S. 309; meine Hervorhebung).

Fünfundzwanzig Jahre nach dem ersten Anwerbeabkommen aus dem Jahre 1955 war die Bundesrepublik Deutschland mit dem Erlass des Zuwanderungsgesetzes im Jahr 2005 überhaupt erst bereit zuzugestehen, dass Deutschland ein Einwanderungsland sei. Die migrationspolitische Änderung wurde zuvor eingeläutet: »Mit der Änderung des Staatsangehörigkeitsrechts im Jahr 2000 wurde in Deutschland erstmals das *Abstammungsprinzip (ius sanguinis)* bei der Staatsangehörigkeit um Elemente des *Bodenprinzips (ius solis)* erweitert« (Seifert 2012; meine Hervorhebung). Trotz faktischer Einwanderung und einer durch und durch lebensweltlich erlebten Mig-

rationsrealität (vgl. Sachverständigenrat 2010) wurde bislang noch kein entsprechendes Einwanderungsgesetz erlassen, das Menschen legal und nach bestimmten Kriterien in die Bundesrepublik einreisen ließe.

Die Einführung des Zuwanderungsgesetzes und des veränderten Staatsangehörigkeitsrechts bedeutete zum Beispiel, dass sich die hierzulande ansässige und statistisch zu erfassende Bevölkerung nicht mehr in ›Deutsche‹ und ›Ausländer‹ unterteilen ließ. Es musste nach neueren Möglichkeiten der Benennung gesucht werden. Im Jahr 2005 bot sich die mittlerweile berüchtigte Wortschöpfung ›Migrationshintergrund‹ an, und da statistisch auf jeden Fall festzustellen war, dass ein Großteil der Menschen ›mit Migrationshintergrund‹ hier in Deutschland geboren wurde und keine eigene Erfahrung mit Migration hatte, wurde mit dem Mikrozensus von 2010 zusätzlich der Terminus ›Migrationserfahrung‹ eingeführt (vgl. Zwengel 2018). Die aufgeklärten Befürwortenden sehen hierin zumindest einen Versuch, die Vielfalt statistisch und bezeichnungstechnisch aufzufangen (vgl. Leiprecht und Steinbach 2015a, 2015b), während andere dies als stigmatisierend ablehnen und das ausgrenzende Potenzial aufdecken (vgl. Scarvaglieri und Zech 2013). Man frage sich, was diese Bezeichnungen überhaupt bringen, welche (Vor-)Aussagekraft sie haben, wenn es beispielsweise um Sprachenkönnen, pädagogische Rahmenplanung, Bedarfsanalysen, Fördermöglichkeiten u. a. geht, und ob sie *ad absurdum* geführt werden sollten, um sich auf die Suche nach geeigneteren zu machen. Mit Bezug auf die Sprache Deutsch, und zwar Deutsch als Zweitsprache, meint Heidi Rösch hierzu:

Der Begriff ›Migrationshintergrund‹ gilt vielen als diskriminierender Containerbegriff für eine Gruppe, die dadurch ihrer für selbstverständlich gehaltenen Gesellschaftlichkeit beraubt wird [...]. Hinzu kommt, dass die Konstruktion ›Migrationshintergrund‹ als Synonym für die Schüler/innen, die Deutsch als Zweitsprache erwerben und mit mehreren Sprachen, von denen mindestens eine eine Migrationssprache ist, aufwachsen, verwendet wird und damit allen Schüler/innen mit Migrationshintergrund schulsprachliche und andere Defizite unterstellt werden [...]. Der Comedian Abdelkarim spricht satirisch vom ›Migrationsvordergrund‹, um die diskriminierende Wirkung bewusst zu machen [...]. Menschen mit Migrationshintergrund werden durch den Verweis auf ihre individuelle oder familiale Migrationsbiografie zu Minorisierten oder eben zu Migrationsanderen, ein Begriff, der nicht nur den sozialen Status, sondern auch den Kontext der Minorisierung benennt (Rösch 2017, S. 48).

Eine weitere Bezeichnung ist *Migrationsgesellschaft*, die Migration als übergeordnete Kategorie versteht, von der Einwanderung einen wesentlichen Teil ausmacht. Demnach sind auch diejenigen vom Zustand der Migration betroffen, die selber weder ein- noch ausgewandert sind. Migration wird unter dieser Perspektive wie folgt betrachtet:

Migration kann als Versuch verstanden werden, in einem sehr grundlegenden Sinne Einfluss auf das je eigene Leben zu nehmen, und stellt damit einen Prototyp moderner Lebensführung dar – mit all ihren Ambivalenzen, Illusionen und zweifelhaften Nebenfolgen. Sei mutig, bediene Dich Deines Verstandes

und befreie Dich aus der Position, die Dir die geopolitische Ordnung aufgezwungen hat – das ist in Referenz an Immanuel Kant gesprochen das Credo der neuen transnationalen Moderne, die Migrant/innen ohne notwendige Absicht und Programmatik formen und formulieren. Sie nehmen ihr Schicksal in die eigenen Hände und stellen durch diesen Akt der zuweilen verzweifelten Selbstermächtigung die Legitimität einer in der Einheit der Nationalstaaten ausbuchstabierten postkolonialen Ordnung infrage, die sie in erbärmliche, relativ erbärmliche und erbärmlichste Positionen zwingt (Mecheril 2016, S. 9).

Ein vergleichsweise neueres Verständnis ist die von Naika Foroutan (2016) vorgeschlagene, auf Kulturtheorie und Theatererfahrung basierende Bezeichnung der *Postmigrantischen Gesellschaft*. Demnach geht es nicht um ein harmonisches, sondern umkämpftes Terrain (vgl. auch El-Mafaalani 2018), auf dem Migration stets neu definiert, Verschiebungen unterzogen wird, und wobei Migration immer eine zentrale Rolle spielt. Etwa ein Drittel der Ansässigen haben, wenn auch nicht putativ direkt, über ihre familiären, freundschaftlichen und/oder institutionellen Kontexte mit Migration und mit den von Migration Betroffenen zu tun, und daher lässt sich nach dieser Auslegung keine scharfe Trennlinie zwischen Migrant_innen und Nichtmigrant_innen ziehen:

Postmigrantische Gesellschaften sind durch fünf Kernmerkmale, nämlich *Anerkennung, Aushandlungen, Ambivalenzen, Allianzen* und *Antagonismen* gekennzeichnet. Sie sind geprägt von einem Dualismus und einer Polarisierung zwischen jenen, die unter Demokratie gleiche Rechte für alle Bürger verstehen, und jenen, die mehr Rechte für die eigene Gruppe beanspruchen [...]. Sie sind also keine utopischen Gesellschaften [...]. Durch ihre Forderung, Herkunft als kategoriale Trennlinie zu überwinden, entlarvt die postmigrantische Perspektive hegemoniale Markierungen, Strukturen sowie Prozesse [...] (Foroutan 2016, S. 249; meine Hervorhebung).

Pädagogisch relevant und ausgefeilt herausgearbeitet unter diesen drei fast gleichberechtigten, denn wissen- und verständnisstärkenden Ansätzen, ist die Kopplung von Migrationsgesellschaft mit Pädagogik als *Migrationspädagogik* (vgl. Mecheril 2004, 2016; Mecheril et al. 2010). Sie ist bereits in ihrer Genese und Entwicklung mit sprachlicher Positionierung, Privilegierung, Ausgrenzung und Hierarchisierung zusammengedacht und kritisch beleuchtet worden (vgl. Dirim 2016; Gogolin et al. 2005a, 2005b, 2008; Mecheril et al. 2010).

Mit dem Fokus auf die Bundesrepublik Deutschland, die hiesige Gesellschaft, die entstehenden Sprachkonstellationen und die Bildungseinrichtungen muss ein möglicher blinder Fleck vorab aufgedeckt werden: Was die nationalstaatlichen Grenzen angeht, wird die Kritik an ›methodologischem Nationalismus‹ (vgl. Wimmer und Glick Schiller 2002; Thränhardt und Bommes 2010) ernst genommen – hierbei wird, verkürzt gesagt, der Nationalstaat als gegeben angenommen, gar nicht in Frage gestellt, und somit eigentlich in seiner Wirkmächtigkeit gestärkt. Da aber nationalstaatliche Grenzen, insbesondere für Drittstaatsangehörige, beinahe unüberwind-

bar zu sein scheinen beziehungsweise Maßstäbe setzend wirken, affektiv und realpolitisch beladen und beladbar sind, müssen sie weiterhin als Rahmen für nationalstaatlich organisierte Politik und Migrationspolitik dienen (vgl. Oltmer 2018).

1.3 Literatur

- Ahrenholz, Bernt, Christine Dimroth, Beate Lütke, und Martina Rost-Roth, Hrsg. 2012–2018. *DaZ-Forschung [DaZ-For]. Deutsch als Zweitsprache, Mehrsprachigkeit und Migration, Bde. 1–20*. Berlin: de Gruyter Mouton.
- Amadeu Antonio Stiftung. 2018. Chronik flüchtlingsfeindlicher Vorfälle. Mut gegen Rechte Gewalt. <https://www.mut-gegen-rechte-gewalt.de/service/chronik-vorfaelle>. Zugegriffen: 25. September 2018.
- Anderson, Benedict. 1991 [1983]. *Imagined Communities*. London: Verso.
- Androutsopoulos, Jannis. 2018. Gesellschaftliche Mehrsprachigkeit. In *Sprache in sozialen Gruppen*. Buchreihe *Handbücher Sprachwissen*, Bd. 9, Hrsg. Eva Neuland und Peter Schlobinski, 193–217. Berlin/Boston: Walter de Gruyter.
- Auer, Peter, und Inci Dirim. 2000. Das versteckte Prestige des Türkischen. Zur Verwendung des Türkischen in gemischtethnischen Jugendlichengruppen in Hamburg. In *Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung. Resultate des Forschungsschwerpunktprogramms FABER*, Hrsg. Ingrid Gogolin und Bernhard Nauck, 97–112. Wiesbaden: Springer.
- Auernheimer, Georg, Hrsg. 2013. *Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung von Migrantenkindern*. 5. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- Baader, Meike Sophia, und Tatjana Freytag. 2017. *Bildung und Ungleichheit in Deutschland*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bade, Klaus J. 2018. Historische Migrationsforschung. Eine autobiografische Perspektive. *Historical Social Research Supplement* 30: 1–363.
- Bade, Klaus J., und Jochen Oltmer, Hrsg. 2003. *Aussiedler: deutsche Einwanderer aus Osteuropa*. 2. Aufl. Buchreihe *Schriften des Instituts für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien*, Bd. 8. Göttingen: V & R Unipress.
- Bade, Klaus J., und Jochen Oltmer. 2010. Deutschland. In *Enzyklopädie. Migration in Europa. Vom 17. Jahrhundert bis zur Gegenwart*, Hrsg. Klaus J. Bade, Pieter C. Emmer, Leo Lucassen und Jochen Oltmer, 141–170. 3. Aufl. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Bade, Klaus J., Pieter C. Emmer, Leo Lucassen, und Jochen Oltmer, Hrsg. 2010. *Enzyklopädie. Migration in Europa. Vom 17. Jahrhundert bis zur Gegenwart*. 3. Aufl. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

- Beigang, Steffen, Karolina Fetz, Dorina Kalkum, und Magdalena Otto. 2017. *Diskriminierungserfahrungen in Deutschland. Ergebnisse einer Repräsentativ- und einer Betroffenenbefragung*, Hrsg. Antidiskriminierungsstelle des Bundes. Baden-Baden: Nomos.
- Berend, Nina. 1998. Sprachliche Anpassung. Eine soziolinguistisch-dialektologische Untersuchung zum Rußlanddeutschen. Buchreihe *Studien zur deutschen Sprache*, Bd. 14. Tübingen: Narr.
- Berger, Peter L., und Thomas Luckmann. 1991 [1966]. *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*. London/New York: Penguin.
- Berlinghoff, Marcel. 2018. Geschichte der Migration in Deutschland. Bundeszentrale für politische Bildung. <http://www.bpb.de/gesellschaft/migration/dossier-migration/252241/deutsche-migrationsgeschichte>. Zugegriffen: 20. September 2018.
- Betten, Anne. 2013. Sprachbiographien deutscher Emigranten. Die »Jeckes« in Israel zwischen Verlust und Rekonstruktion ihrer kulturellen Identität. In *Das Deutsch der Migranten*, Hrsg. Arnulf Deppermann, 145–191. Berlin: Walter de Gruyter.
- Bhatia, Tej K., und William C. Ritchie, Hrsg. 2013. *The Handbook of Bilingualism and Multilingualism*. 2. Aufl. Malden: Blackwell.
- Bickes, Christine, und Hans Bickes. 2017. Durchgängige Sprachbildung und Sprachförderung am Beispiel Niedersachsens. In *Diversität in europäischen Bildungssystemen und in der Lehrer_innenbildung*, Hrsg. Cristina Allemann-Ghionda, Gülbeyaz Kula und Laurent Mignon, 151–168. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Block, David. 2007. *Second Language Identities*. London: Continuum.
- Block, David. 2008. *Multilingual Identities in a Global City: London Stories*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Blommaert, Jan. 2015. Language: The Great Diversifier. In *Routledge International Handbook of Diversity Studies*, Hrsg. Steven Vertovec, 83–90. Abingdon: Routledge.
- Bös, Matthias. 2008. Ethnizität. In *Handbuch Soziologie*, Hrsg. Nina Baur, Hermann Korte, Martina Löw und Markus Schroer, 55–76. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Brizić, Katharina. 2007. *Das geheime Leben der Sprachen: Gesprochene und verschwiegene Sprachen und ihr Einfluss auf den Spracherwerb in der Migration*. Münster: Waxmann.
- Brizić, Katharina. 2008. Alles spricht von Sprache. Soziologisch-linguistische Begegnungen in der Migrations- und Bildungsforschung. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 28 (1): 4–18.
- Brücker, Herbert, Nina Rother, und Jürgen Schupp, Hrsg. 2016. *IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten – Überblick und erste Ergebnisse*. Nürnberg.

- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. 2018a. Deutsch lernen. BAMF. <http://www.bamf.de/DE/Willkommen/DeutschLernen/deutschlernen-node.html>. Zugegriffen: 20. August 2018.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. 2018b. Aktuelle Zahlen zu Asyl. BAMF. <http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Statistik/Asyl/aktuelle-zahlen-zu-asyl-august-2018.html?nn=7952222>. Zugegriffen: 25. September 2018.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. 2018c. Liste der Publikationen des Forschungszentrums Migration, Integration und Asyl im Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. BAMF. http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Forschung/forschungspublikationen-gesamtliste.pdf?__blob=publicationFile. Zugegriffen: 25. September 2018.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. 2018d. Freizügigkeitsmonitoring: Migration von EU-Bürgern nach Deutschland. Jahresbericht 2017. BAMF. http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Broschueren/freizueigkeitsmonitoring-jahresbericht-2017.pdf?__blob=publicationFile. Zugegriffen: 10. Oktober 2018.
- Bundeszentrale für politische Bildung. 2018a. Themenseite Flucht und Asyl. Bundeszentrale für politische Bildung. <http://www.bpb.de/gesellschaft/migration/flucht/218788/zahlen-zu-asyl-in-deutschland#Registrierungen>. Zugegriffen: 20. September 2018.
- Bundeszentrale für politische Bildung. 2018b. Dossier Migration. Bundeszentrale für politische Bildung. <http://www.bpb.de/gesellschaft/migration/dossier-migration/>. Zugegriffen: 20. September 2018.
- Bundeszentrale für politische Bildung. 2018c. Kurzdossiers. Zuwanderung, Flucht und Asyl: Aktuelle Themen. Bundeszentrale für politische Bildung. <http://www.bpb.de/gesellschaft/migration/kurzdossiers/>. Zugegriffen: 20. September 2018.
- Bundeszentrale für politische Bildung. 2018d. Diaspora. Bundeszentrale für politische Bildung. <http://www.bpb.de/gesellschaft/migration/kurzdossiers/256379/diaspora>. Zugegriffen: 20. September 2018.
- Busch, Brigitta. 2013. *Mehrsprachigkeit*. Wien: UTB.
- Canagarajah, Suresh, Hrsg. 2017. *The Routledge Handbook of Language and Migration*. London/New York: Routledge.
- Coulmas, Florian. 2018. *An Introduction to Multilingualism: Language in a Changing World*. Oxford: Oxford University Press.
- Daase, Andrea, Udo Ohm, und Martin Mertens, Hrsg. 2017. *Interkulturelle und sprachliche Bildung im mehrsprachigen Übergang Schule-Beruf*. Münster: Waxmann.

- Decker, Oliver, Johannes Kiess, und Elmar Brähler, Hrsg. 2016. *Die enthemmte Mitte: autoritäre und rechtsextreme Einstellung in Deutschland: die Leipziger Mitte-Studie 2016*. Gießen: Psychosozial Verlag.
- Dirim, Inci. 2016. »Ich wollte nie, dass die anderen merken, dass wir zu Hause Arabisch sprechen«. Perspektiven einer linguizismuskritischen pädagogischen Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern. In *Kulturen der Bildung. Kritische Perspektiven auf erziehungswissenschaftliche Verhältnisbestimmungen*, Hrsg. Merle Hummrich, Nicolle Pfaff, Inci Dirim und Christine Freitag, 191–207. Wiesbaden: Springer VS.
- Dirim, Inci, und Alisha Heinemann. 2016. Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit und der Erwerb sprachlich gebundenen Wissens und Könnens. In *Handbuch Sprache in der Bildung. Buchreihe Handbücher Sprachwissen, Bd. 21*, Hrsg. Jörg Kilian, Birgit Brouër und Dina Lüttenberg, 99–121. Berlin/Boston: Walter de Gruyter.
- Dirim, Inci, und Anke Wegner, Hrsg. 2018. Normative Grundlagen und reflexive Verortungen im Feld DaF_DaZ*. *Buchreihe Mehrsprachigkeit und Bildung, Bd. 2*, Hrsg. Anke Wegner und Inci Dirim. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.
- Duarte, Joana, und Ursula Neumann. 2018. Bilinguale Schulen. In *Handbuch Interkulturelle Pädagogik*, Hrsg. Ingrid Gogolin, Viola B. Georgi, Marianne Krüger-Potratz, Drorit Lengyel und Uwe Sandfuchs, 349–353. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Edwards, John. 2004. Foundations of Bilingualism. In *The Handbook of Bilingualism*, Hrsg. Tej K. Bhatia und William C. Ritchie, 7–31. Malden: Blackwell.
- Ehlich, Konrad, Hrsg. 2010–2018. *Sprach-Vermittlungen, Bde. 6–20*. Münster: Waxmann.
- Ehlich, Konrad. 2013. Sprach(en)aneignung – mehr als Vokabeln und Sätze. *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST)* 83: 21–37.
- Eichinger, Ludwig, Albrecht Plewnia, und Claudia Maria Riehl, Hrsg. 2008. *Handbuch der deutschen Sprachminderheiten in Mittel- und Osteuropa*. Tübingen: Günter Narr.
- Eichinger, Ludwig, Albrecht Plewnia, und Melanie Steinle, Hrsg. 2011. *Sprache und Integration. Über Mehrsprachigkeit und Migration. Buchreihe Studien zur Deutschen Sprache. Forschungen des Instituts für Deutsche Sprache, Bd. 57*. Tübingen: Narr.
- Eisfeld, Alfred. 2013. (Spät-)Aussiedler in Deutschland. Bundeszentrale für politische Bildung. <http://www.bpb.de/apuz/156779/spaet-aussiedler-in-deutschland>. Zugegriffen: 20. September 2018.
- El-Mafaalani, Aladin. 2018. *Das Integrationsparadox: Warum gelungene Integration zu mehr Konflikten führt*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Engler, Marcus, und Jan Schneider. 2015. Asylrecht, Flüchtlingspolitik und humanitäre Zuwanderung in der Bundesrepublik. Bundeszentrale für politische Bildung. <http://www.bpb.de/gesellschaft/migration/kurz dossiers/207548/asylrecht-fluechtling-politik-humanitaere-zuwanderung>. Zugegriffen: 20. September 2018.

- Erfurt, Jürgen, Gabriele Budach, und Sabine Hofmann, Hrsg. 2003. *Mehrsprachigkeit und Migration: Ressourcen sozialer Identifikation*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Erfurt, Jürgen, Tatjana Leichsering, und Reseda Streb, Hrsg. 2013. Mehrsprachigkeit und Mehrschriftigkeit: Sprachliches Handeln in der Schule. *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie, Bd. 83*. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr.
- Fedrowitz, Anke. 2016. *Es wiederholt sich und ist doch ganz anders: Schulgeschichte und Schulgeschichten mit Migrationshintergrund*. Oldenburg: BIS.
- Foroutan, Naika. 2016. Postmigrantische Gesellschaften. In *Einwanderungsgesellschaft Deutschland. Entwicklung und Stand der Integration*, Hrsg. Heinz Ulrich Brinkmann und Martina Sauer, 227–254. Wiesbaden: Springer VS.
- Fürstenau, Sara, Ingrid Gogolin, und Kutlay Yagmur, Hrsg. 2003. *Mehrsprachigkeit in Hamburg. Ergebnisse einer Sprachenerhebung an den Grundschulen in Hamburg*. Münster: Waxmann.
- Gamper, Jana, und Christoph Schroeder. 2016. Sprachliche Bildung für Neuzugewanderte. Ein Plädoyer für einen erwerbssequentiellen Ansatz. *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST) 89*: 217–229.
- Gesemann, Frank, und Roland Roth, Hrsg. 2018. *Handbuch Lokale Integrationspolitik*. Wiesbaden: Springer VS.
- Gogolin, Ingrid, und Joana Duarte. 2018. Migration und sprachliche Bildung. In *Handbuch Interkulturelle Pädagogik*, Hrsg. Ingrid Gogolin, Viola B. Georgi, Marianne Krüger-Potratz, Drorit Lengyel und Uwe Sandfuchs, 67–72. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Gogolin, Ingrid, und Bernhard Nauck, Hrsg. 2000. *Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung. Resultate des Forschungsschwerpunktprogramms FABER*. Wiesbaden: Springer.
- Gogolin, Ingrid, Marianne Krüger-Potratz, Katharina Kuhs, Ursula Neumann, und Fritz Wittek, Hrsg. 2005a. *Migration und sprachliche Bildung*. Münster: Waxmann.
- Gogolin, Ingrid, Ursula Neumann, Hans H. Reich, Hans-Joachim Roth, und Knut Schwippert, Hrsg. 2005b–2014. *FörMig Edition, Bde. 1–10*. Münster/New York: Waxmann.
- Gogolin, Ingrid, Inci Dirim, Ute Michel, Ursula Neumann, Hans H. Reich, Hans-Joachim Roth, und Knut Schwippert, Hrsg. 2008–2017. *FörMig Material, Bde. 1–9*. Münster/New York: Waxmann.
- Gogolin, Ingrid, Viola B. Georgi, Marianne Krüger-Potratz, Drorit Lengyel, und Uwe Sandfuchs, Hrsg. 2018. *Handbuch Interkulturelle Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Gomolla, Mechthild, und Frank-Olaf Radtke. 2009. *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. 3. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.

- Grabarek, Józef. 2013. *Zur Geschichte der deutschen Sprache im 20. Jahrhundert*. Frankfurt am Main: Lang.
- Graßmann, Regina. 2011. *Zwei und Mehrsprachigkeit bei Integrationskursteilnehmern: Eine sprachbiografische Analyse*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Grieffhaber, Wilhelm, und Jochen Rehbein, Hrsg. 2007–2018. Buchreihe *Mehrsprachigkeit, Bde. 1–47*. Münster: Waxmann.
- Grieffhaber, Wilhelm, Sabine Schmolzer-Eibinger, Heike Roll, und Karen Schramm, Hrsg. 2018. *Schreiben in der Zweitsprache Deutsch. Ein Handbuch*. Buchreihe *DaZ-Handbücher. Deutsch als Zweitsprache, Mehrsprachigkeit und Migration, Bd. 1*. Hrsg. Bernt Ahrenholz, Christine Dimroth, Beate Lütke und Martina Rost-Roth. Berlin: de Gruyter Mouton.
- Gutekunst, Miriam. 2018. *Grenzüberschreitungen – Migration, Heirat und staatliche Regulierung im europäischen Grenzregime. Eine Ethnographie*. Bielefeld: transcript.
- Haase, Marianne. 2018. Binnenmigration in der Europäischen Union. Bundeszentrale für politische Bildung. <http://www.bpb.de/gesellschaft/migration/dossier-migration/247576/eu-binnenmigration>. Zugegriffen: 20. September 2018.
- Hamburger, Franz. 1994. *Pädagogik der Einwanderungsgesellschaft*. Frankfurt am Main: Cooperative-Verl.
- Han, Petrus. 2016. *Soziologie der Migration. Erklärungsmodelle, Fakten, politische Konsequenzen, Perspektiven*. 4. Aufl. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH.
- Harr, Anne-Katharina, Martina Liedke, und Claudia Maria Riehl. 2018. *Deutsch als Zweitsprache: Migration – Spracherwerb – Unterricht*. Stuttgart: J. B. Metzler.
- Heidelberger Forschungsprojekt »Pidgin-Deutsch«. 1975. *Sprache und Kommunikation ausländischer Arbeiter: Analysen, Berichte, Materialien*. Kronberg: Scriptor.
- Heller, Monica, Hrsg. 2007. *Bilingualism: A Social Approach*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Hentges, Gudrun, Volker Hinnenkamp, und Almut Zwengel. 2010. *Migrations- und Integrationsforschung in der Diskussion: Biographie, Sprache und Bildung als zentrale Bezugspunkte*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hess, Sabine, Bernd Kasperek, Stefanie Kron, Mathias Rodatz, Maria Schwertl, und Simon Sontowski. 2017. Der lange Sommer der Migration. Krise, Rekonstitution und ungewisse Zukunft des europäischen Grenzregimes. In *Der lange Sommer der Migration. Grenzregime III*, Hrsg. Sabine Hess, Bernd Kasperek, Stefanie Kron, Mathias Rodatz, Maria Schwertl und Simon Sontowski, 6–24. 2. korrigierte Aufl. Berlin/Hamburg: Assoziation A.
- Hoerder, Dirk, Jan Lucassen, und Leo Lucassen. 2010. Terminologien und Konzepte in der Migrationsforschung. In *Enzyklopädie Migration in Europa. Vom 17. Jahrhundert bis*

- zur *Gegenwart*, Hrsg. Klaus J. Bade, Pieter C. Emmer, Leo Lucassen und Jochen Oltmer, 28–53. 3. Aufl. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Hoodgarzadeh, Mahzad. 2015. Bildungsaspiration im Migrationsdiskurs. Eine generationsübergreifende Darstellung am Beispiel iranischstämmiger Familien. Buchreihe *Bildung in der Weltgesellschaft*, Bd. 7. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.
- Hormel, Ulrike. 2007. *Diskriminierung in der Einwanderungsgesellschaft. Begründungsprobleme pädagogischer Strategien und Konzepte*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hormel, Ulrike, und Albert Scherr. 2004. *Bildung für die Einwanderungsgesellschaft: Perspektiven der Auseinandersetzung mit struktureller, institutioneller und interaktioneller Diskriminierung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hünlich, David, Sascha Wolter, Christian Lang, und Arnulf Deppermann. 2018. *Wer besucht den Integrationskurs? Soziale und sprachliche Hintergründe von Geflüchteten und anderen Zugewanderten*. Mannheim: Institut für Deutsche Sprache und Goethe Institut Mannheim.
- International Organization for Migration. 2018a. Global Impact for Migration. IOM. <https://www.iom.int/global-compact-migration>. Zugegriffen: 25. September 2018.
- International Organization for Migration. 2018b. Missing Migrants Project. IOM. <http://missingmigrants.iom.int>. Zugegriffen: 25. September 2018.
- Karakayali, Serhat, und Olaf J. Kleist. 2015. *Strukturen und Motive der ehrenamtlichen Flüchtlingsarbeit (EFA) in Deutschland, 1. Forschungsbericht. Ergebnisse einer explorativen Umfrage vom November/Dezember 2014*. Berlin: Berliner Institut für empirische Integrations- und Migrationsforschung, Humboldt-Universität zu Berlin.
- Karakayali, Serhat, und Olaf J. Kleist. 2016. *Strukturen und Motive der ehrenamtlichen Flüchtlingsarbeit (EFA) in Deutschland, 2. Forschungsbericht. Ergebnisse einer explorativen Umfrage vom November/Dezember 2015*. Berlin: Berliner Institut für empirische Integrations- und Migrationsforschung, Humboldt-Universität zu Berlin.
- Keim, Inken. 1984. *Untersuchungen zum Deutsch türkischer Arbeiter*. Tübingen: Narr.
- Keim, Inken. 2008. Die »türkischen Powergirls«. Lebenswelt und kommunikativer Stil einer Migrantinnengruppe in Mannheim. 2. Aufl. Buchreihe *Studien zur Deutschen Sprache. Forschungen des Instituts für Deutsche Sprache*, Bd. 39, Hrsg. Arnulf Deppermann, Stefan Engelberg und Ulrich Hermann Waßner. Tübingen: Narr.
- Keim, Inken. 2012. *Mehrsprachige Lebenswelten. Sprechen und Schreiben der türkischstämmigen Kinder und Jugendlichen*. Tübingen: Narr.
- Keim, Inken, Pantelis Nikitopoulos, und Michael Repp. 1982. *Kommunikation ausländischer Arbeiter: eine Studie zum deutschsprachigen Interaktionsverhalten von griechischen und türkischen Arbeitern*. Tübingen: Narr.

- Keim, Inken, Necmiye Ceylan, Sibel Ocak, und Emran Sirim. 2012. Heirat und Migration aus der Türkei: Biografische Erzählungen junger Frauen. Buchreihe *Studien zur Deutschen Sprache. Forschungen des Instituts für Deutsche Sprache*, Bd. 58, Hrsg. Arnulf Dep-permann, Stefan Engelberg und Ulrich Hermann Waßner. Tübingen: Narr.
- König, Katharina. 2014. Spracheinstellungen und Identitätskonstruktion: Eine gesprächsanalytische Untersuchung sprachbiographischer Interviews mit Deutsch-Vietnamesen. Buchreihe *Empirische Linguistik/Empirical Linguistics*, Bd. 2, Hrsg. Wolfgang Imo und Constanze Spieß. Berlin: de Gruyter.
- Krifka, Manfred, Joanna Blaszczyk, Annette Leßmöllmann, André Meinunger, Barbara Stiebels, Rosemarie Tracy, und Hubert Truckenbrodt, Hrsg. 2014. *Das mehrsprachige Klassenzimmer: Über die Muttersprachen unserer Schüler*. Wiesbaden: Springer VS.
- Krüger-Potratz, Marianne. 2005. Interkulturelle Bildung. Eine Einführung. Buchreihe *Lernen für Europa*, Bd. 10. Hrsg. Georg Hansen, Raimund Pfundtner und Norbert Wenning. Münster: Waxmann.
- Lehner, Roman. 2018. Einwanderungsmöglichkeiten von Drittstaatsangehörigen. In *Handbuch Interkulturelle Pädagogik*, Hrsg. Ingrid Gogolin, Viola B. Georgi, Marianne Krüger-Potratz, Drorit Lengyel und Uwe Sandfuchs, 295–304. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Leiprecht, Rudolf. 2010. Ist Intersektionalität ein nützliches Konzept, um unzulässigen Verallgemeinerungen und stereotypen Schubladenbildungen in der Jugendforschung vorzubeugen? In *Transdisziplinäre Jugendforschung. Grundlagen und Forschungskonzepte*, Hrsg. Christine Riegel, Albert Scherr und Barbara Stauber, 91–115. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Leiprecht, Rudolf, und Helma Lutz. 2015. Intersektionalität im Klassenzimmer: Zur sozialen Konstruktion und Bedeutung von Ethnie, Klasse, Geschlecht und ihren Verbindungen. In *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Grundlagen – Diversität – Fachdidaktiken*, Bd. 1, Hrsg. Rudolf Leiprecht und Anja Steinbach, 283–304. Schwalbach am Taunus: Debus Pädagogik.
- Leiprecht, Rudolf, und Anja Steinbach, Hrsg. 2015a. *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Grundlagen – Diversität – Fachdidaktiken*, Bd. 1. Schwalbach am Taunus: Debus Pädagogik.
- Leiprecht, Rudolf, und Anja Steinbach, Hrsg. 2015b. *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Sprache – Rassismus – Professionalität*, Bd. 2. Schwalbach am Taunus: Debus Pädagogik.
- Lutz, Helma, und Anna Amelina. 2017. *Gender, Migration, Transnationalisierung: Eine intersektionelle Einführung*. Bielefeld: transcript.

- Maas, Utz. 2008. Sprache und Sprachen in der Migrationsgesellschaft. Die schriftkulturelle Dimension. Buchreihe *Schriften des Instituts für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien*, Bd. 15. Göttingen: V & R Unipress.
- Maas, Utz. 2016. Migrationsschwelle Sprachausbau: Ein gemeinsames Projekt mit Michael Bommers. Buchreihe *IMIS-Beiträge 50*. Osnabrück: Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien.
- Maas, Utz, Ulrich Mehlem, und Christoph Schroeder. 2004. Mehrsprachigkeit und Mehrschriftigkeit bei Einwanderern. In *Migrationsreport 2004. Fakten – Analysen – Perspektiven*, Hrsg. Klaus J. Bade, Michael Bommers und Rainer Münz, 117–150. Frankfurt am Main/New York: Campus.
- Mecheril, Paul. 2003. *Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit*. Münster: Waxmann.
- Mecheril, Paul. 2004. *Einführung in die Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Mecheril, Paul. 2016. Migrationspädagogik – ein Projekt. In *Handbuch Migrationspädagogik*, Hrsg. Paul Mecheril, unter Mitarbeit von Veronika Kourabas und Matthias Rangger, 8–30. Weinheim: Beltz.
- Mecheril, Paul, und Thomas Quehl, Hrsg. 2006. *Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule*. Münster: Waxmann.
- Mecheril, Paul, Maria do Mar Castro Varela, Inci Dirim, Annita Kalpaka, und Claus Melter, Hrsg. 2010. *Migrationspädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Meng, Katharina. 2001. Russlanddeutsche Sprachbiografien. Untersuchungen zur sprachlichen Integration von Aussiedlerfamilien. Buchreihe *Studien zur Deutschen Sprache. Forschungen des Instituts für Deutsche Sprache*, Bd. 21. Tübingen: Narr.
- Milbradt, Björn, Floris Biskamp, Yvonne Albrecht, und Lukas Kiepe, Hrsg. 2017. *Ruck nach rechts?: Rechtspopulismus, Rechtsextremismus und die Frage nach Gegenstrategien*. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.
- Natarajan, Radhika. 2013a. Mannigfaltig unisono? Integration durch Sprach- und Orientierungskurse. In *Diversity Education. Zugänge – Perspektiven – Beispiele*, Hrsg. Katrin Hauenschild, Steffi Robak und Isabel Sievers, 313–330. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.
- Natarajan, Radhika. 2013b. Das biographische Gepäck: Ehrenamtliches Engagement bei srilankisch tamilischen Flüchtlingsfrauen. In *Repräsentationen von Arbeit: Transdisziplinäre Analysen und künstlerische Produktionen*, Hrsg. Susanne Brogi, Carolin Freier; Ulf Freier-Otten und Katja Hartasch, 281–298. Bielefeld: transcript.
- Natarajan, Radhika. 2016. Die Erfindung der Einsprachigen: Überlegungen zur sprachlichen Vielfalt. In *Geflüchtete und kulturelle Bildung. Formate und Konzepte für ein neues Praxisfeld*, Hrsg. Maren Ziese und Caroline Gritschke, 261–274. Bielefeld: transcript.

- Neue Deutsche Organisationen. 2018. Wir sind »von hier«. Hört auf zu Fragen! NDO. <https://neuedeutsche.org/de/>. Zugegriffen: 25. September 2018.
- Neumann, Ursula, und Wolfram Weiße. 2002–2016. Buchreihe *Bildung in Umbruchsgesellschaften*, Bde. 1–13. Münster: Waxmann.
- Nickel, Sven. 2014. Funktionaler Analphabetismus – Hintergründe eines aktuellen gesellschaftlichen Phänomens. Bundeszentrale für politische Bildung. <http://www.bpb.de/apuz/179347/funktionaler-analphabetismus?p=all>. Zugegriffen: 25. September 2018.
- Oltmer, Jochen, Hrsg. 2016a. *Handbuch Staat und Migration in Deutschland seit dem 17. Jahrhundert*. Berlin: de Gruyter.
- Oltmer, Jochen. 2016b. *Globale Migration. Geschichte und Gegenwart*. 2. Aufl. München: Beck.
- Oltmer, Jochen, Hrsg. 2018. *Migrationsregime vor Ort und lokales Aushandeln von Migration*. Wiesbaden: Springer VS.
- Ortega, Lourdes, Hrsg. 2011. Second Language Acquisition. Buchreihe *Critical Concepts in Linguistics*, Bde. 1–6. London: Routledge.
- Panagiotidis, Jannis. 2017. Aussiedler. Bundeszentrale für politische Bildung. <http://www.bpb.de/gesellschaft/migration/kurzdosiers/252536/aussiedler>. Zugegriffen: 20. September 2018.
- Peterson, John. 2015. Sprache und Migration. Buchreihe *Kurze Einführungen in die germanistische Linguistik*, Bd. 18, Hrsg. Jörg Meibauer und Markus Steinbach. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Piller, Ingrid, Hrsg. 2016. Language and Migration. Buchreihe *Critical Concepts in Linguistics*, Bde. 1–4. London: Routledge.
- Plewnia, Albrecht, und Claudia Maria Riehl, Hrsg. 2018. *Handbuch der deutschen Sprachminderheiten in Übersee*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Pohl, Rolf. 2017. Das »Eigene« und das »Andere«. Zur Sozialpsychologie von Fremdenfeindlichkeit. In *Ruck nach rechts?: Rechtspopulismus, Rechtsextremismus und die Frage nach Gegenstrategien*, Hrsg. Björn Milbradt, Floris Biskamp, Yvonne Albrecht und Lukas Kiepe, 33–50. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.
- Quehl, Thomas. 2018. Die sprachlichen Verhältnisse der Schule. Überlegungen zum schulischen Spannungsfeld zwischen neo-linguizistischen und pädagogischen Perspektiven auf Mehrsprachigkeit. In *Normative Grundlagen und reflexive Verortungen im Feld DaF_DaZ**, Hrsg. Inci Dirim und Anke Wegner, 384–411. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.
- Redder, Angelika, Julia Pauli, Roland Kießling, Kristin Bührig, Bernhard Brehmer, Ingrid Breckner, und Jannis Androutsopoulos, Hrsg. 2013. Mehrsprachige Kommunikation in

- der Stadt. Das Beispiel Hamburg. Buchreihe *Mehrsprachigkeit*, Bd. 37, Hrsg. Wilhelm Grieshaber und Jochen Rehbein. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- Reich, Hans H. 1995a. Community languages teaching: Herkunftssprachenunterricht in England. Buchreihe *Migrantenkinder in den Schulen Europas: Versuche und Erfahrungen*, Bd. 9. Münster: Waxmann.
- Reich, Hans H. 1995b. Langues et cultures d'origine: Herkunftssprachenunterricht in Frankreich. Buchreihe *Migrantenkinder in den Schulen Europas: Versuche und Erfahrungen*, Bd. 10. Münster: Waxmann.
- Reitmeier, Ulrich. 2006. Aussiedler treffen auf Einheimische. Paradoxien der interaktiven Identitätsarbeit und Vorenthaltung der Marginalitätszuschreibung in Situationen zwischen Aussiedlern und Binnendeutschen. Buchreihe *Studien zur Deutschen Sprache. Forschungen des Instituts für Deutsche Sprache*, Bd. 34, Hrsg. Ulrike Haß, Werner Kallmeyer und Ulrich Waßner. Tübingen: Narr.
- Riegel, Christine. 2010. Intersektionalität als transdisziplinäres Projekt: Methodologische Perspektiven für die Jugendforschung. In *Transdisziplinäre Jugendforschung. Grundlagen und Forschungskonzepte*, Hrsg. Christine Riegel, Albert Scherr und Barbara Stauber, 65–89. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Riemer, Claudia. 2018. Sprachlehrkräfte für Deutsch als Zweitsprache. In *Handbuch Interkulturelle Pädagogik*, Hrsg. Ingrid Gogolin, Viola B. Georgi, Marianne Krüger-Potratz, Drorit Lengyel und Uwe Sandfuchs, 565–569. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Rösch, Heidi. 2017. *Deutschunterricht in der Migrationsgesellschaft: Eine Einführung*. Stuttgart: J. B. Metzler.
- Rosenberg, Peter, und Christoph Schroeder, Hrsg. 2016. Mehrsprachigkeit als Ressource in der Schriftlichkeit. Buchreihe *DaZ-Forschung [DaZ-For]. Deutsch als Zweitsprache, Mehrsprachigkeit und Migration*, Bd. 10, Hrsg. Bernt Ahrenholz, Christine Dimroth, Beate Lütke und Martina Rost-Roth. Berlin: de Gruyter Mouton.
- Rother, Hans-Jürgen. 2012. Strickmaschinen und Vertragsarbeiter. Unbeabsichtigte Nebeneffekte der Beschäftigung ungarischer Vertragsarbeiter in der DDR. Bundeszentrale für politische Bildung. <http://www.bpb.de/geschichte/zeitgeschichte/deutschlandarchiv/126641/ungarische-arbeiter-in-der-ddr>. Zugegriffen: 20. September 2018.
- Sachverständigenrat. 2010. *Einwanderungsgesellschaft 2010. Jahresgutachten 2010 mit Integrationsbarometer*. Berlin: SVR.
- Sachverständigenrat. 2011. *Migrationsland 2011. Jahresgutachten 2011 mit Migrationsbarometer*. Berlin: SVR.
- Sachverständigenrat. 2013. *Erfolgsfall Europa? Folgen und Herausforderungen der EU-Freizügigkeit für Deutschland. Jahresgutachten 2013 mit Migrationsbarometer*. Berlin: SVR.

- Sachverständigenrat. 2015. *Unter Einwanderungsländern: Deutschland im internationalen Vergleich. Jahresgutachten 2015*. Berlin: SVR.
- Sachverständigenrat. 2017a. *Chancen in der Krise: Zur Zukunft der Flüchtlingspolitik in Deutschland und Europa. Jahresgutachten 2017*. Berlin: SVR.
- Sachverständigenrat. 2017b. *Neuordnung der Einwanderungspolitik. Einwanderungsgesetzbuch für Deutschland*. Positionspapier. Berlin: SVR.
- Sachverständigenrat. 2018a. *Stabiles Klima in der Integrationsrepublik Deutschland. SVR-Integrationsbarometer 2018*. Berlin: SVR.
- Sachverständigenrat. 2018b. *Steuern, was zu steuern ist: Was können Einwanderungs- und Integrationsgesetze leisten? Jahresgutachten 2018*. Berlin: SVR.
- Saleh, Mona. 2008. *Zuwanderung und Integration: rot-grüne deutsche Ausländerpolitik 1998 bis 2005. Die Integration der muslimischen Minderheit im Fokus*. Marburg: Tectum.
- Schammann, Hannes, und Elke Montanari. 2018. Integrationskurse. In *Handbuch Interkulturelle Pädagogik*, Hrsg. Ingrid Gogolin, Viola B. Georgi, Marianne Krüger-Potratz, Doro Lényel und Uwe Sandfuchs, 407–411. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Scarvaglieri, Claudio, und Claudia Zech. 2013. »ganz normale Jugendliche, allerdings meist mit Migrationshintergrund«. Eine funktional-semantische Analyse von »Migrationshintergrund«. *Zeitschrift für angewandte Linguistik* 58 (1): 201–227.
- Scherr, Albert, Aladin El-Mafaalani, und Gökçen Yüksel, Hrsg. 2018. *Handbuch Diskriminierung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Scherschel, Karin. 2016. Flucht, Gender, Menschenrechte. Neue Herausforderungen für die Soziale Arbeit. *Forschungsjournal Soziale Bewegungen* 29 (1). http://forschungsjournal.de/sites/default/files/fjsbplus/fjsb-plus_2016-1_scherschel.pdf. Zugegriffen: 20. August 2018.
- Schiffauer, Werner. 2017. Einleitung. Eine neue Bürgerbewegung. In *So schaffen wir das – eine Zivilgesellschaft im Umbruch. 90 wegweisende Projekte mit Geflüchteten*, Hrsg. Werner Schiffauer, Anne Eilert und Marlene Rudloff, 13–34. Bielefeld: transcript.
- Schiffauer, Werner, Anne Eilert, und Marlene Rudloff, Hrsg. 2017. *So schaffen wir das – eine Zivilgesellschaft im Aufbruch. 90 wegweisende Projekte mit Geflüchteten*. Bielefeld: transcript.
- Schiffauer, Werner, Anne Eilert, und Marlene Rudloff, Hrsg. 2018. *So schaffen wir das – eine Zivilgesellschaft im Aufbruch: Bedingungen für die nachhaltige Projektarbeit mit Geflüchteten: eine Bilanz*. Bielefeld: transcript.
- Scholz, Stephan. 2016. Willkommenskultur durch »Schicksalsvergleich«. Die deutsche Vertreibungserinnerung in der Flüchtlingsdebatte. Bundeszentrale für politische Bildung. <http://www.bpb.de/apuz/229823/die-deutsche-vertreibungserinnerung-in-der-fluechtlingsdebatte>. Zugegriffen: 20. September 2018.

- Schönwälder, Karen, und Sören Petermann. 2018. Vielfalt als alltägliche Normalität: Interaktionen und Einstellungen in deutschen Städten. In *Handbuch Lokale Integrationspolitik*, Hrsg. Frank Gesemann und Roland Roth, 359–372. Wiesbaden: Springer VS.
- Schulministerium NRW. 2016. Herkunftssprachlicher Unterricht. Schulministerium NRW. <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Unterricht/Lernbereiche-und-Faecher/Herkunftssprachlicher-Unterricht/Faktenblatt-HSU.pdf>. Zugegriffen: 20. September 2018.
- Schweitzer, Helmuth. 2018. Wenn der Staat mit seinem Deutsch (fast) am Ende ist... Chancen und Grenzen der neudeutschen Mehrsprachigkeit bei der Überwindung der Politik zur einsprachigen Assimilierung. In *Handbuch Lokale Integrationspolitik*, Hrsg. Frank Gesemann und Roland Roth, 435–460. Wiesbaden: Springer VS.
- Schwenken, Helen. 2018. *Globale Migration zur Einführung*. Hamburg: Junius.
- Seifert, Wolfgang. 2012. Migrations- und Integrationspolitik. Bundeszentrale für politische Bildung. <http://www.bpb.de/politik/grundfragen/deutsche-verhaeltnisse-eine-sozialkunde/138018/migrations-und-integrationspolitik>. Zugegriffen: 25. September 2018.
- Sievers, Isabel, und Florian Grawan. 2017. *Fluchtmigration, Gesellschaftliche Teilhabe und Bildung. Handlungsfelder und Erfahrungen*. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.
- Somalingam, Thusinta. 2017. *Doing Diaspora: Ethnonationale Homogenisierung im transnationalen Bildungsraum der Tamil Diaspora*. Wiesbaden: Springer VS.
- Tajmel, Tanja. 2017. *Naturwissenschaftliche Bildung in der Migrationsgesellschaft. Grundzüge einer Reflexiven Physikdidaktik und kritisch-sprachbewussten Praxis*. Wiesbaden: Springer VS.
- Thränhardt, Dietrich, und Michael Bommers, Hrsg. 2010. National Paradigms of Migration Research. Buchreihe *Schriften des Instituts für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien, Bd. 13*. Göttingen: V & R Unipress.
- Treibel, Annette. 2008. Migration. In *Handbuch Soziologie*, Hrsg. Nina Baur, Hermann Korte, Martina Löw und Markus Schroer, 295–317. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Treibel, Annette. 2011. *Migration in modernen Gesellschaften. Soziale Folgen von Einwanderung, Gastarbeit und Flucht*. 5. Aufl. Weinheim/München: Juventa.
- Trim, John, Brian North, und Daniel Coste. 2013. *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*. München: Klett-Langenscheidt.
- UNHCR. 2018a. Weltflüchtlingsbericht: deutlich weniger Asylsuchende in Deutschland, dramatische Entwicklung weltweit. UNHCR. <http://www.unhcr.org/dach/de/23912-weltfluechtlingsbericht-deutlich-weniger-asylsuchende-deutschland-dramatische-entwicklung-weltweit.html>. Zugegriffen: 20. August 2018.

- UNHCR. 2018b. Global Trends. Forced Displacement in 2017. UNHCR. <http://www.unhcr.org/dach/wp-content/uploads/sites/27/2018/06/GlobalTrends2017.pdf>. Zugegriffen: 20. August 2018.
- Wei, Li, Hrsg. 2010. Bilingualism and Multilingualism. Buchreihe *Critical Concepts in Linguistics*, Bde. 1–4. London: Routledge.
- Wimmer, Andreas, und Nina Glick Schiller. 2002. Methodological nationalism and beyond: Nation-state building, migration and the social sciences. *Global Networks* 2 (4): 301–334.
- Winker, Gabriele, und Nina Degele. 2009. *Intersektionalität: Zur Analyse sozialer Ungleichheiten*. Bielefeld: transcript.
- Witzlack-Makarevich, Kai, und Nadja Wulff. 2017. *Handbuch des Russischen in Deutschland. Migration – Mehrsprachigkeit – Spracherwerb*. Berlin: Franke und Timme.
- Ziegler, Evelyn, Heinz Eickmans, Ulrich Schmitz, Haci-Halil Uslucan, David H. Gehne, Sebastian Kurtenbach, Tirza Mühlhan-Meyer, und Irmis Wachendorff. 2018. *Metropolenzeichen. Atlas zur visuellen Mehrsprachigkeit der Metropole Ruhr*. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr.
- Ziese, Maren, und Caroline Gritschke. 2016. *Geflüchtete und kulturelle Bildung. Formate und Konzepte für ein neues Praxisfeld*. Bielefeld: transcript.
- Zwengel, Almut. 2010. »Wenn die Worte fehlen...« – Wie Migrantinnen mit geringen deutschen Sprachkenntnissen ihren Alltag gestalten. In *Migrations- und Integrationsforschung in der Diskussion: Biographie, Sprache und Bildung als zentrale Bezugspunkte*, Hrsg. Gudrun Hentges, Volker Hinnenkamp und Almut Zwengel, 207–229. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Zwengel, Almut. 2018. *Zusammenleben mit Zu- und Eingewanderten. Eine Einführung in die Migrationssoziologie*. Weinheim: Beltz Juventa.

Beitrag 2

2 Die Erfindung der Einsprachigen – Überlegungen zur sprachlichen Vielfalt¹⁸

Zusammenfassung

Der Beitrag beschäftigt sich mit der Einsprachigkeit als Fiktion, die mit der unüberhörbaren Vielfalt an Sprachen in den europäischen Stadtgesellschaften nicht in Einklang zu bringen ist. Es wird der Frage nachgegangen, wie es zur Erfindung des *native speakers* kommen konnte und welche Folgen dieser Mythos der Einsprachigkeit bis heute hat. Es zeigt sich in der Konsequenz bis heute, dass Mehr- und Vielsprachigkeit zwar im Kontext von Vielfalt und Diversität betont werden, aber im Rahmen des vorherrschenden Denkens gesteht man dennoch jeder Person nur eine Sprache, die »Muttersprache« zu. Damit wird das Individuum nicht als unterschiedlich kompetent in mehreren Sprachen wahrgenommen. Der mehrsprachigen Person fehlt es somit an Identifikations-, Benennungs- und Beschreibungsmöglichkeiten. Allerdings ist diese Abwehr der Mehrsprachigkeit in der globalisierten, medial vernetzten Welt nicht aufrechtzuerhalten, da wir längst in einer post-einsprachigen Welt angekommen sind.

Abstract: The Invention of Monolingualism – Thoughts on Linguistic Diversity

This paper deals with monolingualism as a fiction that cannot be harmonized with the unmistakable diversity of languages in European urban communities. It explores the question of what led to the invention of native speakers, and what consequences this myth of monolingualism still has today. This is revealed in the consequence that even today, although multilingualism is emphasized in the context of diversity and pluralism, in the realm of prevailing perceptions, every individual is accorded only one »mother tongue,« meaning that the individual is not perceived as being differently competent in various languages. Thus, the multilingual person lacks possibilities of identification, nomenclature and description. However, this defense against

¹⁸ Dieses Kapitel wurde auf Anfrage verfasst und erschien 2016 unter dem Titel »Die Erfindung der Einsprachigen – Überlegungen zur sprachlichen Vielfalt« als Eröffnungstext zum Buchteil »Sprachen und Räume« im von Maren Ziese und Caroline Gritschke herausgegebenen Sammelwerk *Geflüchtete und kulturelle Bildung. Formate und Konzepte für ein neues Praxisfeld*. Die Erstveröffentlichung erfolgte bei transcript Verlag und trug die Seitenzahlen 261–274. Die Unterüberschriften der einzelnen Abschnitte sind in der vorliegenden Zusammensetzung mit einer durchlaufenden Nummerierung versehen.

multilingualism cannot be maintained in a globalized, medially networked world, given that we long ago entered a post-monolingual world.

2.1 Einführung

Angesichts der unüberhörbaren Vielfalt in den europäischen Stadtgesellschaften hält die Fiktion vom Vorrang der Einsprachigkeit nicht mehr stand. Wie ist es allerdings überhaupt dazu gekommen, dass sich diese reale Fiktion einige Jahrhunderte durchsetzen konnte?¹⁹ Und inwiefern hat dies mit der Formel ›eine Sprache – eine Nation‹ (vgl. Anderson 1991) und mit der regelrechten Erfindung von *native speakers* (vgl. Bonfiglio 2013) zu tun?²⁰ Neuere sprachwissenschaftliche Texte (vgl. Edwards 2004, 2013) leiten eine Kehrtwende von der ansonsten vorurteilsbeladenen und abweisenden Haltung gegenüber der Mehrsprachigkeit ein und nehmen stattdessen die gesellschaftlich erlebte Realität zum Ausgangspunkt (vgl. Busch 2004, 2013; Pavlenko 2005). In diesem Zusammenhang ist von einem »social« (vgl. Block 2003) bzw. »multilingual« (vgl. May 2013) Turn die Rede. Konsequenterweise ist ebenfalls zu hinterfragen, ob diese_r eigentlich nicht anzutreffende, als monolingual konstruierte Idealsprecher_in²¹ fortwährend für den Erwerb weiterer Sprachen als Vorbild dienen kann oder ob dieses binäre

¹⁹ An dieser Stelle sei den Teilnehmenden des gleichnamigen Seminars wie des Beitragstitels gedankt, die am Deutschen Seminar der Leibniz Universität Hannover in den Sommer- sowie Wintersemestern 2015 Originaltexte von Anderson et al. gründlich gelesen, diskutiert und mir dabei zum besseren Verständnis der Texte verholfen haben. Grundsätzlich gilt mein Dank Prof. Dr. em. Detlev Claussen für die Schärfung meines Blicks für den historisch zu betrachtenden gesamtgesellschaftlichen Kontext, die Bedeutung der bürgerlichen Gesellschaft für die Gegenwart und insbesondere für die Idee der realen Fiktion.

²⁰ Zur Auslegung der weitreichenden Auswirkungen einer nationalstaatlichen Sprache und daraus ableitend eines nationalsprachlich festgelegten Prüf- und Testregimes für Neuzuwanderende nach Europa vgl. Extra/Spotti/Avermaet (2009), Hentges/Hinnenkamp/Zwengel (2010), Natarajan (2013a) sowie Sachverständigenrat (2011).

²¹ Das Konzept einer Idealsprecher_in entstammt der Tradition der Universal Grammatik von Noam Chomsky und bestimmte über Jahrzehnte das ganze Feld der Theoretischen und der Angewandten Linguistik. Auf das Feld der Zweitspracherwerbsforschung übertragen führte dies u. a. zur vereinfachenden, realitätsfernen, binären, einander ausschließenden Kategorisierung in *native speaker* und *non-native speaker*, die jedoch der Realität einer sich zunehmend globalisierenden Welt und einer multilingualen Stadtlandschaft (vgl. Block 2008; Extra/Yagmur 2004) nicht länger standhält, effektiv hinterfragt wurde (vgl. Firth/Wagner 1997, 1998) und mittlerweile als abgelöst gilt (vgl. Davies 2001).

Denken nicht längst als überholt gilt, so dass andere Aspekte und Facetten in den Mittelpunkt rücken sollten.

Die These von der Erfindung der Einsprachigen bringt zweierlei mit sich: zum einen den Verweis auf die verdrängten, vernachlässigten und oft zu Dialekten heruntergestuften Minderheitensprachen der Autochthonen, die entweder abgeschlagen bzw. ausweglos der Vergessenheit überlassen oder aber auch teils mit energetischem Lokalpatriotismus und teils mit Nationalismen unterschiedlicher Couleur einer Revitalisierung unterzogen werden.²² Dass es bis vor einigen Jahrhunderten eine Vielzahl an Sprachen neben- und miteinander auf europäischem Boden gab, dass sie im Zuge der Nationalstaatswerdung an Bedeutung und buchstäblich an Boden verloren, aus dem Kollektivgedächtnis verbannt und ihnen sozusagen die Treue entzogen wurde (vgl. Heller 2007), ist eine Geschichte für sich, auf die hier nicht eingegangen wird.

Zum anderen unterstreicht diese These allerdings eine weit verbreitete Verknüpfung von Mehrsprachigkeit mit Migration im engeren und Mobilität im weiteren Sinne. Durch diese Verquickung entsteht eine räumliche Abgrenzung²³ und eine affektive Distanzierung von gesellschaftlich vorzufindender sowie sich ständig reproduzierender sprachlicher Vielfalt, sogar Vervielfältigung und Diversifizierung (vgl. Blommaert 2015).²⁴ Verkürzend und dahingehend folgenreicher ist diese Gleichsetzung insofern, als sie somit Mehrsprachigkeit vorwiegend mit dem

²² Für eine theoretische Diskussion zur Bezeichnung Sprache oder Dialekt vgl. Block 2003: 56-91; Oksaar 2003. Für mittlerweile etablierte und facettenreiche Diskussionen zum sozialen Ansatz der Zweisprachigkeit vgl. Heller (2007), Treichel (2004), und für eine brandaktuelle, länderübergreifende Diskussion zur Aufbewahrung und Revitalisierung von Minderheitensprachen sei auf das New Speakers Netzwerk COST hingewiesen, das unter www.nspk.org.uk zu erreichen ist.

²³ Vielsprachigkeit wird mit fernen Kontinenten und anderen Ländern wie dem afrikanischen Kontinent oder dem indischen Subkontinent assoziiert, aber nicht mit der eigenen europäischen Stadtgesellschaft, obwohl die Zeichen dafür nicht zuletzt dank innereuropäischer Freizügigkeit ersichtlich sowie aufgrund Arbeits-, Bildungs-, Familien-, Heirats-, Umwelt- und Zwangsmigration deutlich vernehmbar sind. Für biografisch verankerte, raumübergreifende Mehrsprachigkeit vgl. bspw. Betten (2013); Franceschini (2010); Natarajan (2009, 2012).

²⁴ Ab dem ausgehenden 19. Jahrhundert war Zweisprachigkeit im diskursbestimmenden und forschungstreibenden angelsächsischen Raum mit hierarchisch unterlegenen Positionierungen verbunden, nämlich mit der Arbeitsmigration in die Vereinigten Staaten, größtenteils aus Europa, und mit dem kolonialen Subjekt in Großbritannien. Bilingualität wurde bis in die 1970er Jahre für defizitär gehalten und sogar als Intelligenz beeinträchtigend angesehen (vgl. Edwards 2004, 2013). Dahingegen war die Mehrsprachigkeit und Mehrschriftlichkeit der Eliten, die

Anderen verbindet, dem Nichteigenen bzw. dem Fremden zuschreibt und von sich räumlich, körperlich, individualgeschichtlich und emotional weg weist. Im Gegensatz dazu scheint Einsprachigkeit Sicherheit zu gewähren, wird als von vermeintlich Eigenem herrührend positioniert (vgl. Anderson 1991: 67f.) und bereitet damit die Grundlage dafür, Mehrsprachigkeit in bestimmten Situationen Einhalt zu gebieten und zu verwehren. Gesamtgesellschaftlich betrachtet führt diese Gemengelage am deutlichsten in als Ausnahme wahrgenommenen, als verunsichernd bzw. sogar bedrohlich empfundenen Zeiten zu nicht vernunftgemäß zu rechtfertigenden, doch anscheinend reflexartigen und damit salonfähigen Kurzschlussreaktionen: einerseits zu Versuchen rückschrittlicher und historisch inakkurater Besinnung, einer scheinbaren Retraditionalisierung wie Renationalisierung (vgl. Busch 2004, 2013), und andererseits zum vergeblichen sowie widersprüchlichen, aber umso lautstärkeren und beharrlichen Klammern an der vermeintlich gemeinsam geteilten einzigen Sprache, in unserem Falle Deutsch.

Ziel dieses Artikels ist es, ansatzweise einige ansonsten als getrennt wahrgenommene Aspekte der Mehrsprachigkeit zusammenzubringen, selbstverständlich gewordene Annahmen sichtbar zu machen und zu hinterfragen sowie Aspekte gesellschaftspolitischer und soziolinguistischer Anliegen miteinander in Verbindung zu bringen. Angestrebt wird damit, sich der gesellschaftlichen Realität des 21. Jahrhunderts und der sich sprachlich im Zuge der Mobilität und aktueller Fluchtmigration ändernden Stadtgesellschaft anzunähern, ohne sie jedoch der Komplexität und der Vielschichtigkeit zu berauben. Dies wird im Folgenden in zwei Schritten entfaltet: Im ersten Schritt wird die gesellschaftliche Haltung Sprachen in der Ein- bzw. Mehrzahl gegenüber dargestellt. Im zweiten Schritt wird der historische Kontext kurz angerissen und Fragen danach in den Mittelpunkt gestellt, welche Sprecher_innen als berechtigt angesehen werden und sich Gehör verschaffen können. Der Artikel schließt bezugnehmend auf die gegenwärtige sprachliche Stadtlandschaft in der Bundesrepublik Deutschland mit offenen Fragen ab.

wenigen Privilegierten zugänglich war, weiterhin hoch angesehen und bildet sogar die Grundlage für schulisch-universitäres, systemisches Angebot an ausgewählten, als prestigeträchtig angesehenen Sprachen. Das kann als die *bottom-up* versus *top-down* Problematik verstanden werden, wobei gesellschaftlich vorhandene und entstehende Sprachenvielfalt der institutionell oktroyierten entgegengesetzt und als bedrohlich empfunden wird.

2.2 Ein- bzw. Mehrsprachigkeit als gesellschaftliche Haltung

Seit dem Erscheinen ihrer Habilitationsschrift im Jahr 1994 haben wir uns daran gewöhnt, fast gebetsmühlenartig einen Teil des Titels anzurufen, wenn es um aufgeklärte Diskussionen über Mehrsprachigkeit im deutschsprachigen Raum geht. Die Rede hier ist vom »monolingualen Habitus« und von der Hamburger Forscherin Ingrid Gogolin. Die Erziehungswissenschaftlerin bezieht sich in erster Linie auf die sich als einsprachig positionierende, aber der Sozialisation der Schülerschaft nach und der aufgezeichneten, vorherrschenden Kommunikation zufolge in der Tat multilinguale Schule. Darin zeigt sie das Untertauchen bzw. Ausblenden des historischen Gewordenseins einer im Zuge der Staatswerdung postulierten Einsprachigkeit auf.²⁵ Diese geht mit einer gewissen Naturalisierung und somit Selbstverständlichkeit *einer* Muttersprache einher. Doch wie bei einer Idee, die gesellschafts- und wissenschaftsreif geworden ist, trifft die historisch begründete Überkreuzung zwischen dem vom französischen Philosophen und Soziologen Pierre Bourdieu entwickelten Habitusbegriff und der bis dahin als Tatsache angesehenen und insbesondere in der angloamerikanischen Sprachwissenschaft eher positiv besetzten Monolingualität den Nerv der Zeit.

Verschiedentlich als *monolingual bias* berüchtigt (vgl. Block 2003: 34; Pavlenko 2005: 3), als *monolingual ideology* enttarnt (vgl. Auer/Wei 2007: 8) bzw. als *monolingual paradigm* bezeichnet (vgl. Yildiz 2012: 2), bestimmte dieser Habitus den Großteil der sprachwissenschaftlichen Forschung und des Diskurses;²⁶ es ist allerdings fraglich, ob dies trotz anderweitiger Lippenbekenntnisse und faktischen Wissens, dass Zwei- und Mehrsprachigkeit weltweit die

²⁵ Für eine ausführliche Untersuchung zum Entstehen der Volksschule in Deutschland und wie diese Schule zur deutschen Schule wurde, vgl. die Schriften und Herausgeberschaften von Marianne Krüger-Potratz (bspw. 1998), zu migrationspädagogischen Auswirkungen Mecheril (2004), für Beispiele internationaler Schulpraxen Gogolin/Kroon (2000), Neumann/Schneider (2011) und zur Schnittstelle Migration und Differenzierung Gogolin/Nauck (2000), Hamburger/Badawia/Hummrich (2005).

²⁶ Hier sei angemerkt, es ist zwar ein erster wichtiger und unentbehrlicher Schritt, wenn *turns*, Wenden und Paradigmenwechsel ausgerufen werden, aber dieser Erkenntnis steht ein langer Weg bevor, bis sich eine flächendeckende Änderung durchsetzt.

gesellschaftliche Norm ausmache (vgl. Bhatia/Ritchie 2013; Grosjean 2010), dennoch weiterhin der Fall sei.²⁷ Damit stellt diese einverleibte und inkorporierte Haltung – denn nichts Geringeres ist Habitus als Leib Gewordenes (vgl. Bourdieu 1977) – die unhinterfragte Vorannahme der Einsprachigkeit bei jedweder Aussage bezüglich Sprachen und Sprach(en)erwerb dar. Konzeptionell vergleichbar und wissenssoziologisch nachvollziehbar ist der monolinguale Habitus in seiner Allgegenwärtigkeit und Allmacht annäherungsweise mit der androzentrischen Haltung, die lange unser Denken, Handeln, Schreiben und Verstehen strukturell durchdrungen und geprägt hat und sogar fortwährt und erst effektiv seit der zweiten Frauenbewegung entlarvt und radikal bekämpft wird. Die erneute Umwälzung der 1990er Jahre in den Gender Studies, die mit den Intersektionalitätstheorien, aber auch mit der Etablierung der Migrationsforschung, der Debatte einen neuen Schub gegeben und Kraft verliehen hat (vgl. Knapp 2012; Natarajan 2013b: 287ff., 2016: 185f.), ist noch in der Mehrsprachigkeitsforschung abzuwarten bzw. steckt erst in den Kinderschuhen.

Der besagte monolinguale Habitus lässt sich in der Tat fruchtbar auf die deutsche Gesellschaft erweitern und bezieht sich auf die innerhalb, aber auch außerhalb der Schule vorhandene, doch meist verkannte lebensweltliche Mehrsprachlichkeit. Erst durch die Benennung und Sichtbarmachung ist es möglich festzustellen, inwieweit das ideologische Bild von der praktischen Erfahrung abweicht. Die ungewöhnliche Zusammensetzung ›monolingualer Habitus‹ lässt sich als Symptom deuten: das Symptom für eine Krankheit namens Einsprachigkeit. Das wenige Jahre später von Peter Nelde (1997) herausgegebene internationale Jahrbuch der europäischen Soziolinguistik *Sociolinguistica* nimmt diesen Gedanken auf und betitelt die Ausgabe »Einsprachigkeit ist heilbar«.

Ein weiterer sowohl im schulisch-institutionellen als auch im außerinstitutionell-gesellschaftlichen Kontext zu beobachtender Aspekt besteht meiner Auffassung nach in der (Un-)Kontrollierbarkeit von und im Hegemonieanspruch an Sprachen. Wenn Zugang zu Sprachen institutionell angeboten wird, sodass Sprachen bewusst vermittelt und gelernt werden, dann obliegt der

²⁷ Angebracht und eventuell aufschlussreich wäre es hier zu erwähnen, dass lange nur bis zwei gezählt wurde und von Bilingualismus bzw. Zweisprachigkeit die Rede war, wie aus dem Titel eines grundlegenden Handbuchs ersichtlich wird, das erst ab 2012 den Zusatz ›Mehrsprachigkeit‹ bekam und von nun an *The Handbook of Bilingualism and Multilingualism* heißt. Das lässt sich teilweise als Folge des Paradigmenwechsels bezeichnen.

Grad der Beherrschung und seine Überprüfung der Macht der Institution. Damit kann den potentiellen Subjekten und werdenden Bürger_innen eines Nationalstaats Zugang gewährt oder verwehrt werden, wie es u. a. in elaborierter Form des selektierenden und segregierenden dreigliedrigen Schulsystems geschieht: Je höher die Anzahl an zurückgelegten Schuljahren ist, desto mehr Sprachen dürfen – allerdings portioniert und kontrolliert – erlernt werden. Diesen Sprachen werden allerdings andere nationalstaatliche Zugehörigkeiten zugeschrieben²⁸ und so die Gefahr heraufbeschworen, wonach eine unmittelbare Identifikation mit der erlernten *Fremdsprache* der Treue einem anderen Staat und dem Verrat der eigenen Nation gegenüber gleichkommen würde und damit effektiv zu unterbinden sei. Demzufolge sträubt sich die sich als einsprachig ansehende, nationalstaatlich geprägte Gesellschaft gegen eine unbewusst und beiläufig erworbene Mehrzahl an Sprachen, nämlich die lebensweltliche Mehrsprachigkeit, die echten Kommunikationsbedürfnissen und -situationen entstammt.

Dass sich diese Einsprachigkeit als nicht nur konstituierend für die Nation erwies, sondern dass sie mit biologisierenden Attribuierungen versehen wurde (vgl. Bonfiglio 2010), führte dahin, dass mensch in der Regel eine Sprache innehaben, einer einzigen Sprache innewohnen durfte, dafür aber eigentlich keine andere im gleichen Sinne besaß bzw. besitzen konnte. Das führte zum Klammern am einzigen Sprachbesitz, zum Mythos der Muttersprache und notgedrungen zur Erfindung von *native speakers*. Auf einen weiteren Aspekt weist Thomas Bonfiglio zudem hin, indem er nicht nur *native speakers*, sondern auch die *native writers* in den Mittelpunkt stellt. Dies schließt nahtlos an die Ausführungen zur Erfindung von Traditionen an: Die Art und Weise, in der einem für die Gegenwart als relevant erachteten Phänomen eine plausible Vergangenheit angedichtet wird, beschreibt Eric Hobsbawm (1992: 1f.) mit Beispielen aus England und Schottland als Kulisse.

Mit der Zeit erfährt der neu-alte Brauch solch eine Wirkmächtigkeit, gewinnt sogar die Deutungshoheit bzw. reißt sie an sich, dass es weder zu leugnen ist noch einer Kritik unterzogen

²⁸ Sprachen wie Latein, Altgriechisch (wenn das Muster zu erkennen, aber der Blick zu erweitern wäre, dann auch Aramäisch, Sanskrit), die u. a. als heilige Schrift bzw. Sprache der Gelehrten zu verstehen wären, folgen hierbei einer anderen Logik; doch als pränationalstaatlich herrschende Sprachen verkörpern und tragen sie weiterhin im erst in der bürgerlichen Gesellschaft entstandenen, zur Formung treuer und gehorsamer Bürger sowie Soldaten vorgesehenen Schulsystem den Hegemonie- und Exklusivitätsgedanken in sich.

werden kann. Dieses Verfahren, das immer wieder zu beobachten ist und keinen Einzelfall ausmacht, bezeichnet er als »Erfindung einer Tradition«. Dabei ist zu unterstreichen, dass es hierbei um keinerlei Fortführung oder Aufrechterhaltung schon lange vorhandener Praxen geht, sondern dass Praxen je nach gegenwärtigem Bedarf zurückdatiert, erweitert und neu gewichtet werden. Gänzlich unerhört ist das allerdings nicht, denn zum einen war dieses Vorgehen lange in der Oraltradition Brauch, damit die seinerzeit aktuellen Bedürfnisse und die neue gesellschaftliche und politische Ordnung berücksichtigt werden konnten. Zum anderen ist es genau dieses Verfahren, das die Grundlage für die *Memory Studies* bildet und das Wiederbeleben bzw. scheinbare Wiederaufkommen von Riten, Ritualen und Gedenkpraxen nachvollziehen lässt.²⁹

2.3 Legitimität und Stimme

Der Mainzer Gutenberg ist nicht ohne Grund zur Person des Jahrtausends gekürt worden, denn mit seiner Erfindung des Buchdrucks hat er unser Leben bis ins 21. Jahrhundert maßgeblich geprägt und beeinflusst. Benedict Anderson hat den Buchdruck und die Zeit, in der dieser seine bis dato ungeahnte Wirkmacht entwickeln und ausfalten konnte, mit dem zweiten Phänomen dieser historischen Periode gedanklich verbunden, nämlich mit dem Aufkommen des Kapitalismus. In seinem epochalen Werk *Imagined Communities* hat Anderson (1991) jene Verbindung herausgearbeitet und legt uns nahe, warum es überhaupt zu einer Verschiebung, Verschmelzung und Festlegung von später als Standardsprachen zu bezeichnenden Entitäten kam.³⁰ Es bedarf der Vorstellung von einer Gemeinschaft, die mehrere Sachen teilt, exklusiv

²⁹ Für eine ausführliche Auseinandersetzung mit unterschiedlichen theoretischen und Empirie-gestützten Konzepten zu sozialem Gedächtnis und dafür, wie die Gegenwart die Erinnerungen an die Vergangenheit und für die Zukunft bestimmt, vgl. Sebald/Wagle (2016), und zu vergeschlechtlicher Erinnerung im diasporischen Kontext Natarajan (2016).

³⁰ Mit zahlreichen Beispielen aus einem erstaunlich umfangreichen Wissensrepertoire bezaubert uns Anderson, indem er Martin Luther als den ersten Bestsellerautor, die Gleichwertigkeit von Sprachen mit dem Drucken von zweisprachigen Wörterbüchern, die zuvor Exklusivität beanspruchende Rolle und die Entthronung heiliger Schriften, den Sprachwandel in den später als Großbritannien, Frankreich, Deutschland zu bezeichnenden Nationalstaaten, die Entstehung und die bis in die Gegenwart zur Spaltung führende Sprachpolitik von der Ukraine, die von oben verordnete Russifizierung, die kühne Entscheidung zur lateinischen Schriftart im Türkischen und vieles mehr ausführlich und zugleich atemberaubend zügig beschreibt. Zur zugänglichen und erleichternden Einordnung dieses Klassikers vgl. die Rezeption und den Kommentar von Ruth Mayer (2015).

ist und andere notgedrungen ausschließt, um annähernd zu einer Idee der Nation zu kommen. Mit dem Aufkommen der bürgerlichen Gesellschaft des ausgehenden 18. Jahrhunderts ergibt sich im 19. Jahrhundert die Möglichkeit, eine Nation und einen Nationalstaat zu bilden. Als »verspätete Nation« bezeichnet (vgl. Natarajan 2013a: 314f.), mündet dieser Gedanke in der Bildung des zweiten Reiches und damit in die Gründung der deutschen Nation. Schon hier ist allerdings klar, dass die vermeintlich einheitliche Kategorie des gesprochenen Wortes nicht in der einen Sprache Deutsch zu finden ist. Diese Vorstellung ist schon Anfang des 19. Jahrhunderts, genauer gesagt in den Beschlüssen des Wiener Kongresses von 1815, zunichte gemacht worden.³¹

Die aktuelle gesellschaftliche Situation zwei Jahrhunderte später verleitet zu dem Gedanken – sofern dem medialen Diskurs Glauben zu schenken wäre –, dass Fluchtmigration eine einmalige historische und gesellschaftliche Gemengelage sei. Ein kurzes Innehalten lehrt bereits, dass Flucht, so tragisch der Gedanke sein mag, bedauerlicherweise weder auf den jetzigen Zeitrahmen begrenzt noch typisch für eine bestimmte Zeitperiode ist. Auch wenn uns ein umfassender Blick auf die Gesamtgeschichte nicht gelingt, können wir im Kontext der Bundesrepublik Deutschland folgendes feststellen: Seit es die Bundesrepublik in der ersten Version gibt, nämlich seit 1949, fand die erste große Menschenwanderung innerhalb dieses Territoriums kurz nach dem Zweiten Weltkrieg statt.³² Ein ähnlicher Tumult, der anderen, geografisch naheliegenden Regionen und Ländern entstammt, führte zum Steigen der Anzahl Asylsuchender Anfang der 1990er Jahre in Folge der Kriege im ehemaligen Jugoslawien. Dies ereignete sich allerdings in der Bundesrepublik der zweiten Version, mit erweitertem Territorium und mit einem schon als innerdeutsch verstandenen Zuwachs der Bevölkerung um etwa 17 Millionen DDR-Bürger_innen, die ab der Vereinigung automatisch – je nach Perspektive – ein- bzw. ausgewandert sind, ohne buchstäblich vom Fleck zu kommen. Ob dieser Zusammenschluss zweier Staaten dazu beitrug, dass Menschen im übertragenen Sinne nicht voran – sozusagen vom Fleck – kamen, oder ob dies zu einer erzwungenen Mobilität führte, sei dahingestellt.³³ Außerdem

³¹ Zum Sprachnationalismus im deutschen Kontext vgl. Stukenbrock (2005).

³² Für einen genaueren Überblick zu dieser Zeit vgl. Bade (2000).

³³ Hier sei angemerkt, dass erzwungene Mobilität gewissermaßen einen Widerspruch darstellt. In den Wortzusammensetzungen oder sprachwissenschaftlich als Kollokationen zu bezeichnenden zwei-Wörter-Paaren wird Zwang

kamen um diese Zeit die aufgrund des Prinzips des *ius sanguinis* und der Volkszugehörigkeit als dazugehörig und meist als Vertriebene verstandenen Aussiedler_innen und Spätaussiedler_innen dazu. Sie trugen nicht nur zum Anstieg der Bevölkerung, sondern auch zur Mehrsprachigkeit des bundesdeutschen Sprachraums bei.³⁴

Der dritte in diesem Zusammenhang relevante Zeitraum wäre die aktuelle Zeit seit etwa 2015 mit der bewussten Entscheidung von oben, Menschen Schutz zu gewähren und damit bestimmte vorherrschende Vereinbarungen und Verträge zeitweise außer Kraft zu setzen; wie z.B. das Dublin-Abkommen, dem zufolge der erste Staat, den potentielle Asylsuchende betreten, für diese Personen und die Bearbeitung ihrer Asylanträge zuständig ist. Mein Anliegen ist es allerdings nicht, eine migrationshistorische Beschreibung und Analyse anzustreben, sondern den Aspekt der Sprache(n), der ihnen zu- und abgeschrieben Legitimität (vgl. Bourdieu 1977) hervorzuheben und der sich Gehör verschaffenden bzw. überhörten Stimme (vgl. Hymes 1996) mit der realen Fiktion der alleinigen stimmberechtigten Einsprachigen und Muttersprachler_innen in Verbindung zu setzen.

Wie die Welt der Gelehrten und der Zugang zu Wissen in den Zeiten vor dem Nationalstaat funktionierte, kann uns als Gegenbeispiel dienen. Bonfiglio (2010: 32f.) ruft dabei in Erinnerung, dass die Sprache der Wissensproduktion und des Wissensaustausches in Europa auf Latein vonstatten ging, welche von keinem der Gelehrten die sogenannte Muttersprache war. Weder »auf dem Schoß der Mutter« noch »mit der Muttermilch einsaugend«, wie uns die biologisierenden und nativistisch geprägten Auslegungen nahebringen wollen, wurde der Zugang zur lateinischen Sprache in Wort und Schrift gesellschaftlich, strukturell und institutionell ermöglicht. In diesem Sinne waren alle insofern gleichgestellt, dass keiner – und ich verwende hier bewusst die männliche Form, weil Frauen lange von dieser Wissensproduktion ausgeschlossen und ferngehalten wurden – bereits eingangs mit der später zu erfolgenden Bildungssprache ver-

mit Armut oder Flucht zusammengesetzt, während Mobilität einen Hauch von Freiheit trägt und einen Zug von Entscheidungsraum enthält.

³⁴ Statt einer umfassenden Bestandsaufnahme wird hier stellvertretend auf die Schriftenreihen des Instituts für Deutsche Sprache und dessen 2012 von Arnulf Deppermann herausgegebenen Tagungsband *Das Deutsch der Migranten* hingewiesen.

traut gemacht wurde, sondern sie hatten, konnten bzw. beherrschten unterschiedliche Erstsprachen, Dialekte und Mundarten. Demzufolge waren die Gelehrten dieser Zeit alle zwei-, wenn nicht mehrsprachig und mussten sich bewusst die Zweitsprache Latein aneignen. Doch scheinen sie letztendlich in der Lage gewesen bzw. in die Lage versetzt worden zu sein, legitime und berechnigte Anwender der Zweitsprache Latein zu werden. Ihnen wurde nicht von Anfang an die Möglichkeit streitig gemacht, dass sie legitime und berechnigte Nutzer der lateinischen Sprache werden können. Wenn die Frage aufgeworfen wird, warum den Zugewanderten von vornherein der Zugang zu und das Erlernen der jeweiligen Nationalsprache streitig gemacht wird, dann muss die Antwort zwangsläufig in dem Zusammenschluss und der Verschränkung von dem Nationalstaat, der Formel ›eine Sprache – eine Nation‹ und der realen Fiktion der Einsprachigen liegen. Real ist die Narrative, weil sie Konsequenzen nach sich zieht und die Lebensgestaltung von etlichen Menschen prägt und beeinflusst.

2.4 Menschen, nicht Sprachen auf der Flucht

Wenn ›Sprache‹ erwähnt wird und der vorliegende Text auf Deutsch verfasst und dementsprechend rezipiert wird, dann entsteht unbedacht die Gleichsetzung von ›Sprache‹ mit der deutschen Sprache. Damit geht der automatische, unbewusste Ausschluss von fast allen anderen Sprachen aus der Bezeichnung ›Sprache‹ einher. Der deutschen Sprache – und diese Aussage gilt für jeden Nationalstaat, der sich als einsprachig oder mit bestimmten anerkannten bzw. zugelassenen Amtssprachen vorstellt – wird der Status von »Sprache schlechthin« zuerkannt, während alles andere Gesprochene nach dieser Logik zunächst entweder dem Anderen, darauf dem Fremden zugeordnet oder sogar zu einer Nichtsprache heruntergestuft und somit degradiert wird. Dies mag auf den ersten Blick allzu einseitig und radikal wirken, aber wie ist der formelhafte Satz ›Sprache ist der Schlüssel zu ...‹ ansonsten zu verstehen und zu deuten? Denn wir unterstellen implizit, die Menschen, welche die Flucht ergreifen und Schutz suchen, seien entweder stumm, sprachlos, ohne Sprache, der Sprache beraubt oder dass eventuell ihrem Leib Schutz gewährt werden könnte, dass sie dafür aber ihre Sprache(n) zurücklassen bzw. aufgeben müssten und sich zum einzigen, die Bezeichnung ›Sprache‹ verdienenden Kommunikationsmittel, nämlich in unserem Fall zur deutschen Sprache, bekennen müssten, um eine Stimme zu bekommen.

Inwieweit die Vorannahme der Einsprachigkeit trotz anderweitiger Feststellung, sogar Bloßstellung weiterhin die Forschung beherrscht und das Denken prägt, zeigen die oft angeführten Beispiele von der Vielzahl an Sprachen in einer Stadt. Menschen werden nach ihren Sprachen

gefragt, ihre Anzahl wird erhoben, quantitativ gemessen und jeder Person eine Sprache zugeordnet und zugerechnet, damit Großstädte feststellen können, wie viele Sprachen in ihren Städten gesprochen werden (dazu kritisch: zu London vgl. Block 2008; zu Manchester vgl. Robertson et al. 2013; zu New York vgl. Yildiz 2012). Fehlerhaft und unzulänglich ist dieses Denken insofern, als hier scheinbar mit einem neuen Vokabular hantiert wird, indem Bezeichnungen wie Vielfalt, Diversität, Mehrsprachigkeit, Vielsprachigkeit, Pluralismus, Plurilingualität zwar Anwendung finden, aber dennoch im Muster des vorherrschenden Denkens und der Praxis letztlich jeder Person nur eine Sprache, die sogenannte Muttersprache, zugestanden wird. Damit werden Sprachen nebeneinander vorgestellt, statt dass jede einzelne Person in der globalisierten Stadtgesellschaft als mit mehreren Sprachen in unterschiedlicher Ausprägung und mit verschiedenen Kompetenzstufen wahrgenommen und vorgestellt wird.

Die eingangs aufgestellte These zur Erfindung der Einsprachigen und zu entstehenden Arten der Distanzierung lässt sich folgendermaßen aufschlüsseln: Die *räumliche* Distanzierung zur Mehrsprachigkeit erfolgt mit der Benennung von Migration als Grund für Mehrsprachigkeit und daraus folgend die *körperliche* Distanzierung als Habitus einsprachiger Art. Der eigene institutionelle Bildungsweg mit Kontakt, auch wenn nicht unbedingt erfolgreiches Lernen von mehr als einer Sprache, und die erlebte gesellschaftliche Realität der Stadtgesellschaft werden zugunsten der fiktiven Narrative der Homogenität und Einsprachigkeit zurückgedrängt, folglich zeichnet sich die Distanzierung *individualgeschichtlich* aus. Daraus ableitend erfolgt die *emotionale* Distanzierung aufgrund fehlender Identifikation mit sowie Benennungs- und Beschreibungsmöglichkeiten der eigenen erlebten sprachlichen Vielfalt. Widersprüchlich ist dies, da der Mythos von Einsprachigkeit nicht mit den in der Tat gelebten und erlebten sprachlichen Wirklichkeiten, ausgesprochen in der Mehrzahl, im Einklang steht. Vergeblich ist dieses Abwehren insofern, als Mehrsprachigkeit in der globalisierten, mehrfach medial vernetzten und post-einsprachigen Welt unaufhaltsam und längst in der sich doch mittlerweile nicht ausschließlich als einsprachig vorstellenden Welt angekommen ist.

2.5 Literatur

Anderson, Benedict (²1991): *Imagined Communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*, London: Verso.

- Auer, Peter/Wei, Li (2007): »Introduction: Multilingualism as a problem? Monolingualism as a problem?« in: dies. (Hg.), *Handbook of Multilingualism and Multilingual Communication*, Berlin/New York: Mouton de Gruyter. S. 1-12.
- Bade, Klaus (2000): *Europa in Bewegung: Migration vom späten 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart*, München: Beck.
- Betten, Anne (2013): »Sprachbiographien deutscher Emigranten. Die »Jeckes« in Israel zwischen Verlust und Rekonstruktion ihrer kulturellen Identität«, in: Deppermann, *Das Deutsch der Migranten*, S. 145-191.
- Bhatia, Tej K./Ritchie, William C. (2013) (Hg.): *The Handbook of Bilingualism and Multilingualism*, 2. Aufl., Malden: Blackwell.
- Block, David (2003): *The Social Turn in Second Language Acquisition*, Washington: Georgetown University Press.
- Block, David (2008): *Multilingual Identities in a Global City: London Stories*, Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Blommaert, Jan (2015): »Language: The Great Diversifier«, in: Steven Vertovec (Hg.), *Routledge International Handbook of Diversity Studies*, Abingdon: Routledge, S. 83-90.
- Bonfiglio, Thomas Paul (2010): *Mother Tongues and Nations: The Invention of the Native Speaker*, New York: de Gruyter Mouton.
- Bonfiglio, Thomas Paul (2013): »Inventing the Native Speaker«, in: *Critical Multilingualism Studies* 1(2), S. 29-58.
- Bourdieu, Pierre (1977): »The Economics of Linguistic Exchanges«, in: *Social Science Information* 16(6), S. 645-668.
- Busch, Brigitta (2004): *Sprachen im Disput: Medien und Öffentlichkeit in multilingualen Gesellschaften*, Klagenfurt: Drava.
- Busch, Brigitta (2013): *Mehrsprachigkeit*, Wien: UTB.
- Davies, Alan (2001): »Native Speaker«, in: Rajend Mesthrie (Hg.), *Concise Encyclopedia of Sociolinguistics*, Amsterdam/New York: Elsevier, S. 512-519.
- Deppermann, Arnulf (2012) (Hg): *Das Deutsch der Migranten*, Jahrbuch des Instituts für deutsche Sprache, Berlin: de Gruyter.
- Edwards, John (2004): *Foundations of Bilingualism*, in: Bhatia/Ritchie, *Handbook*, S. 7-31.
- Edwards, John (2013): »Bilingualism and Multilingualism: Some Central Concepts«, in: Bhatia/Ritchie, *Handbook*, S. 5-25.
- Extra, Guus/Yagmur, Kutlay (2004): *Urban Multilingualism in Europe: Immigrant Minority Languages at Home and School*, Clevedon/Buffalo/Toronto: Multilingualism Matters.

Extra, Guus/Spotti, Massimiliano/van Avermaet, Piet (2009): »Testing Regimes for Newcomers«, in: dies. (Hg.), *Language Testing, Migration and Citizenship. Cross-National Perspectives on Integration Regimes*, London/New York: Continuum, S. 3-33.

Firth, Alan/Wagner, Johannes (1997): »On Discourse, Communication, and (Some) Fundamental Concepts in SLA Research«, in: *The Modern Language Journal*, 81(3), S. 285-300.

Firth, Alan/Wagner, Johannes (1998): »SLA Property: No Trespassing!«, in: *The Modern Language Journal*, 82(1), S. 91-94.

Franceschini, Rita (Hg.) (2010): *Sprache und Biographie. (Themenheft). Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik (LiLi) 160.*

Gogolin, Ingrid (1994): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*, Münster/New York: Waxmann.

Gogolin, Ingrid/Kroon, Sjaak (2000): »Einsprachige Schule, mehrsprachige Kinder: Erfahrungen aus einem international vergleichenden Projekt über Unterricht in der Sprache der Majorität«, in: dies. (Hg.), »Man schreibt wie man spricht«: *Ergebnisse einer international vergleichenden Fallstudie über Unterricht in vielsprachigen Klassen*, Münster/New York: Waxmann Verlag, S. 1-25.

Gogolin, Ingrid/Nauck, Bernhard (2000) (Hg.): *Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung. Resultate des Forschungsschwerpunktprogramms FABER*, Opladen: Leske und Budrich.

Grosjean, François (2010): *Bilingual: Life and Reality*, Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Hamburger, Franz/Badawia, Tarek/Hummrich, Merle (2005) (Hg.): *Migration und Bildung: Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft*, Wiesbaden: Springer VS.

Heller, Monica (Hg.) (2007): *Bilingualism: A Social Approach*, Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Hentges, Gudrun/Hinnenkamp, Volker/Zwengel, Almut (Hg.) (2010): *Migrations- und Integrationsforschung in der Diskussion. Biografie, Sprache und Bildung als zentrale Bezugspunkte*, 2. aktualisierte Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Hobsbawm, Eric (1992): »Introduction: Inventing Traditions«, in: ders./Terence Ranger (Hg.), *The Invention of Tradition*, Cambridge: Canto Cambridge University Press, S. 1-14.

Hymes, Dell (1996): *Ethnography, Linguistics, Narrative Inequality. Towards an Understanding of Voice*, London/Bristol: Taylor & Francis.

Knapp, Gudrun-Axeli (2012): *Im Widerstreit: Feministische Theorie in Bewegung*. Wiesbaden: Springer VS.

Krüger-Potratz, Marianne (1998): »Fremdsprachige Volksteile« und deutsche Schule: Schulpolitik für die Kinder der autochthonen Minderheiten in der Weimarer Republik, Münster: Waxmann.

May, Stephen (2013): *The Multilingual Turn: Implications for SLA, TESOL and Bilingual Education*, Abingdon: Routledge.

Mayer, Ruth (2015): »Die Geburt der Nation als Migrationspraxis. Benedict Anderson's ›Imagined Community‹«, in: Julia Reuter/Paul Mecheril (Hg.), *Schlüsselwerke der Migrationsforschung*, Wiesbaden: Springer Verlag VS, S. 263-273.

Mecheril, Paul (2004): *Einführung in die Migrationspädagogik*, Weinheim: Beltz.

Natarajan, Radhika (2009): »Die Flucht ergreifen, die Initiative auch?«, in: *Herkunft als Schicksal? Hürdenlauf zur Inklusion. Dossier*, Berlin: Heinrich-Böll-Stiftung.

Natarajan, Radhika (2012): »Multilingualität einer Flüchtlingsfrau. Zwei Welten durch die Sprachbrille«, in: *Crossing Germany: Bewegungen und Räume der Migration. Dossier*, Berlin: Heinrich-Böll-Stiftung, S. 40-43.

Natarajan, Radhika (2013a): *Mannigfaltig unisono? Integration durch Sprach- und Orientierungskurse*, in: Katrin Hauenschild/Steffi Robak/Isabel Sievers (Hg.), *Diversity Education. Zugänge – Perspektiven – Beispiele. Buchreihe Bildung in der Weltgesellschaft Band 6*, Frankfurt a.M.: Brandes & Apsel, S. 313-330.

Natarajan, Radhika (2013b): »Das biographische Gepäck: Ehrenamtliches Engagement bei srilankisch tamilischen Flüchtlingsfrauen«, in: Susanne Brogi/ Carolin Frier/Ulf Freier-Otten/Katja Hartasch (Hg.), *Repräsentationen von Arbeit: Transdisziplinäre Analysen und künstlerische Produktionen*, Bielefeld: transcript, S. 281-298.

Natarajan, Radhika (2015): »Memories Engendered in Diaspora: Multivocal Narratives of Tamil Refugee Women«, in: Gerd Sebald/Jatin Wagle (Hg.), *Theorizing Social Memories: Concepts and Contexts*, Abingdon: Routledge, S. 184-207.

Nelde, Peter H. (1997) (Hg.): *Einsprachigkeit ist heilbar: Überlegungen zur neuen Mehrsprachigkeit Europas. Sociolinguistica Band 11*, Tübingen: Niemeyer.

Neumann, Ursula/Schneider, Jens (2011) (Hg.): *Schule mit Migrationshintergrund*, Münster: Waxmann.

Oksaar, Els (2003): *Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung*, Stuttgart: Kohlhammer.

Pavlenko, Aneta (2005): *Emotions and Multilingualism*, Cambridge: Cambridge University Press.

Robertson, Alex/Gopal, Deepthi/Wright, Marie/Matras, Yaron/Jones, Charlotte (2013): *Mapping Community Language Skills: The School Language Survey in Manchester*, Manchester: University of Manchester.

Sachverständigenrat (2011): »Zuwanderung von Familienangehörigen«, in: Migrationsland 2011. Jahresgutachten 2011 mit Migrationsbarometer des Sachverständigenrates der deutschen Stiftungen für Integration und Migration, Berlin, S. 97-114.

Sebald, Gerd/Wagle, Jatin (Hg.) (2015): *Theorizing Social Memories: Concepts and Contexts*, Abingdon: Routledge.

Stukenbrock, Anja (2005): *Sprachnationalismus. Sprachreflexion als Medium kollektiver Identitätsstiftung in Deutschland (1617-1945)*, Berlin: de Gruyter.

Treichel, Bärbel (2004): *Identitätsarbeit, Sprachbiographien und Mehrsprachigkeit: autobiographisch-narrative Interviews mit Walisern zur sprachlichen Figuration von Identität und Gesellschaft*, Frankfurt a. M.: Lang.

Yildiz, Yasemin (2012): *Beyond the Mother Tongue: The Postmonolingual Condition*, New York: Fordham University Press.

Beitrag 3

3 Durch die Sprachbrille – Ethische und emische Forschungsperspektiven nach der Migration³⁵

Abstract

What do concepts, such as first language or mother tongue mean when applied to a postcolonial multilingual experience? What do they seek to clarify but at times inadvertently camouflage? Secondly, how is knowledge created and understood within the interplay among researcher-driven (etic) versus participant-driven (emic) approaches? While it is imperative to acknowledge the etic nature of all research, it is indeed the conscious engagement with emic concerns that results in new and valuable insights in the context of language and migration in general and forced migration in particular. This article seeks to address these two questions regarding the polyvalence of concepts such as language and multilingualism, and the interface of methodology and epistemology. A biographical-narrative interview with a Sri Lankan Tamil refugee woman in Germany provides the empirical basis of this enquiry.

3.1 Multivalenz als Auffächerung oder Verschleierung?

3.1.1 Theorieinduzierte Vorüberlegungen

›Ich seh’ was, was du nicht siehst‹ heißt ein beliebtes Kinderspiel, und mit einer Kunstlinse und demnächst neuen Brille ausgestattet kann ich hoffentlich bald sagen: ›Ich seh’ auch, was du schon siehst‹. Es stellt sich natürlich die Frage, ob ich genau das sehen werde, was andere bereits sehen, oder ob mir die auf meine Bedürfnisse zugeschnittene Brille eine neue, eigene und veränderte Sicht ermöglichen wird. Auf die methodisch-methodologische Ebene übertragen: wie sieht es denn mit den Werkzeugen, Kategorien und Begriffen aus, mit denen wir versuchen,

³⁵ Das Manuskript des gleichnamigen Aufsatzes »Durch die Sprachbrille – Ethische und emische Forschungsperspektiven nach der Migration« wurde vom Herausgebendenteam um Janina Behr et al. positiv begutachtet und angenommen. Der Beitrag wird voraussichtlich im Frühjahr 2020 im Sammelband *Schnittstellen der Germanistik* bei Peter Lang Verlag, Berlin erscheinen. Diese Version entspricht der eingereichten Manuskriptfassung.

die sprachliche Welt und Vielfalt zu erkunden und zu verstehen? Welche Zugänge und Einsichten verschafft uns unsere methodologische Brille, und was versperrt sie uns unversehens³⁶?

Zwei impulsgebende Texte aus dem Bereich der Zweitsprachenerwerbsforschung, weiter gefasst als Umgang mit einer zusätzlichen Sprache – *negotiating an additional language* –, bilden die theoretische Grundlage für diesen Beitrag: Zum einen läutete die knappe, doch dichte Monographie zum Zweitsprachenerwerb von David Block (2003) eine soziale Wende in der Forschung ein, indem die drei Bestandteile ›Zweit-‹, ›Sprachen‹ und ›Erwerb‹ hinterfragt und näher beleuchtet wurden. Zum anderen schlug der Zeitschriftenbeitrag von Alan Firth und Johannes Wagner bereits 1997 hohe Wellen und veranlasste genau ein Jahrzehnt darauf eine Sonderausgabe der Zeitschrift *The Modern Language Journal* mit kritischen Rückblicken sowie Reaktionen zur Weiterentwicklung des Feldes.

Firth und Wagner (1997: 285) stellen folgende Aspekte zur Diskussion und Disposition: erstens die Erweiterung des inhaltlichen Rahmens – »parameters« – von Zweitsprachenerwerbsforschung, zweitens die Bedeutung von emischen – »participant-relevant« – Perspektiven bei Forschungsfragen und Themensetzung und drittens die einengende Dichotomie von *native speaker* versus *non-native speaker* als Maßstab für das Erlernen einer weiteren Sprache und zur Analyse geglückter Kommunikation. Zudem halten sie ein Plädoyer für einen ganzheitlichen Ansatz, eine kritische Überprüfung bestehender Begrifflichkeiten und eine Abwendung von der Opposition zwischen kognitiven und sozialen Ansätzen beim Anwenden und Lernen von Sprachen (Firth/Wagner 1997: 296). Die angeführten Kritikpunkte und Erweiterungsvorschläge sprechen

³⁶ Die Brillenmetapher ist zwar ein Mittel, dessen sich viele bedienen und das einigen sogar als überbelichtet gelten mag, doch der eigenbiographischen Erfahrung geschuldet konnte ich dem nicht widerstehen; veränderte Sehkraft geht jedoch nicht unbedingt mit Einsicht einher und verdient es daher, gezielt reflektiert zu werden.

die damit einhergehende Nichtberücksichtigung und Verfehlung mehrerer beforschtenrelevanter³⁷ Themenfelder an, regten eine fruchtbare Zeitschriftendiskussion an und gaben dem Bereich der Zweitsprachenerwerbsforschung einen neuen Richtungsstoß³⁸.

3.1.2 Daten als Reflexionsfolie

Meine Datenerhebung aus dem Zeitraum 2008–2013³⁹ mit Flüchtlingsfrauen aus dem südasiatischen Inselstaat Sri Lanka dient als Reflexionsfolie zur Diskussion einiger aufgeworfener Fragen und zum Nachdenken über den Umgang mit der unvermeidbaren Setzung, die jeder Forschung vorausgeht. Ziel der Datengewinnung⁴⁰ war, anhand von Gesprächen und Interviews herauszufinden, wie die besagten Frauen mit den mitgebrachten und hierzulande vorgefundenen sprachlichen Ressourcen umgehen. Mitbedacht wurden der Kontext, die Alltagsgestaltung und die Orte zur Anwendung der deutschen und anderen Sprachen. Durchgehend wurde erstrebt, eine offene, kommunikative Haltung einzunehmen (vgl. Flick 2007) und den Austausch in biographisch-narrativen Gesprächen und Interviews (vgl. Rosenthal 2008) nach den Wünschen und Schwerpunktsetzungen der Flüchtlingsfrauen zu gestalten.

Die Gespräche wurden je nach Machbarkeit aufgenommen oder in Gedächtnisprotokollen festgehalten (vgl. Friebertshäuser 2008), wobei mehreren Angesprochenen Erinnerungen an ihre

³⁷ Der Beitrag alterniert zwischen ›Beforschten‹ und ›Teilnehmenden‹ als Übersetzung für ›emisch‹ oder ›participant-relevant‹, denn ›Teilnehmende‹ im Kontext von Spracherwerb erweckt Assoziationen an Kursteilnehmende, jedoch ist dies hier nicht gemeint, sondern interviewte Frauen, ethnographisch als Forschungssubjekte angesehen.

³⁸ Der Beitrag von 1997 und die Sonderausgabe 2007 veranlassten renommierte Forschende zur Stellungnahme, die entweder wie David Block, Suresh Canagarajah, Claire Kramsch und Ben Rampton den Anstoß zur Öffnung des Forschungsfeldes begrüßten, oder die wie Susan Gass das Unterfangen einer Kritik unterzogen und kaum Wirkung bezugeten. Einen guten Rückblick mit einer Positionsklärung bieten die Autoren Firth und Wagner (2007).

³⁹ Das Promotionsprojekt wurde von 2009-2013 von der Heinrich-Böll-Stiftung, Berlin gefördert; die ersten Veröffentlichungen erfolgten in migrationsbezogenen Dossiers und auf der stiftungseigenen Webseite (vgl. Natarajan 2009, 2012).

⁴⁰ Der Zugang zum Feld besteht aus aufzuweisenden Materialien anhand von Fragen, Austausch, Gesprächen sowie aus teilnehmender Beobachtung, die als erhobene und gewonnene Materialien erst bei der Analyse und im Schreibprozess ersichtlich werden.

behördliche, sprachschulbezogene, vormigratorische Erfahrung in den Sinn kamen (vgl. Natarajan 2013a, 2016a), oder sie erzählten von ihren ehrenamtlichen Tätigkeiten und davon, wie sie ihren Alltag und soziales Netzwerk gestalteten (vgl. Natarajan 2013b, 2017). Diese Gespräche fanden in einer Sprache ihrer Wahl statt, und ihnen standen hierfür alle mit mir geteilten Sprachen – Tamil, Englisch und Deutsch – zur Verfügung. Hier sei hinzuzufügen, dass die drawidische Sprache Tamil eine internationale Sprache ist, die in nach Sprachmehrheiten aufgeteilten Bundesländern Indiens hauptsächlich im südostindischen Bundesland Tamilnadu sowie im Norden und Osten des Inselstaats Sri Lanka gesprochen wird und grundsätzlich gegenseitig verständlich ist. Infolge von innerstaatlicher Freizügigkeit leben Menschen mit tamilischer Familiensprache auch außerhalb der erwähnten Hauptregionen in beiden Ländern.

Methodologisch wegweisend für die Datengewinnung und -analyse ist zum einen der Fokus auf die Relevanz für die Forschungssubjekte, die sich in Kunstwörtern wie ›emisch‹ und ›etisch‹ widerspiegelt und auf die in Abschnitt 2 eingegangen wird. So wurden nach der Gesprächsführung und -analyse die Überraschungsmomente festgehalten und expliziert, denn genau sie sind ein erstes Zeichen dafür, dass sich bereits implizit im Vorfeld einige Annahmen finden, die durch die Unerwartetheit der Interviewaussagen auf sich und auf die beforschtenrelevanten Schwerpunkte aufmerksam machten. In der vorliegenden Datensammlung verliehen diese Überraschungsmomente dem Forschungsverlauf beispielsweise bezüglich der Schnittstelle Sprachen und Ehrenamt eine neue Wende⁴¹ (vgl. Natarajan 2012, 2013b, 2017). Bestätigt wurde gleichwohl, dass keine Interaktion setzungsfrei ist. Vielmehr kommen stets neue Fragen auf, und jede Irritation bzw. jedes Nichtverstehen bedarf einer kontinuierlichen Reflexion. Zudem will ein solcher, qualitativ angelegter Ansatz nicht hypothesenbestätigend, sondern vielmehr hypothesengenerierend vorgehen (vgl. Rosenthal 2008).

⁴¹ Die Vorüberlegungen gingen von der Annahme aus, dass Erwerbsarbeit als primärer Ort zur Anwendung der Umgebungssprache Deutsch dienen würde. Etwa die Hälfte der Interviews und Gespräche zeigte jedoch, dass entweder die konkrete Erwerbstätigkeit keinen nennenswerten Anlass zur ausgiebigen Deutschanwendung bot oder dass dies zwar der Fall war, doch nicht unbedingt große Erwähnung und Schilderung verdiente, und dass stattdessen die vielfältigen Anlässe zum mündlichen und schriftlichen Einsatz des Deutschen und/oder des Tamilischen bei ehrenamtlichen Aktivitäten ausführlich dargestellt wurden.

Hilfreich war zum anderen die kritische Infragestellung, was als legitimes Anliegen der Zweitsprachenerwerbsforschung gelten kann und was eine Nichtnormativität des Erkenntnisinteresses besagt. Die Normativität besteht beispielsweise in der zweifachen Vorfestlegung, dass die deutsche Sprache zu lernen sei und dass der Erwerb der deutschen Sprache als Konsequenz zur gelingenden Alltagsbewältigung führe, ohne sich zu fragen, wie überhaupt der Alltag sprachlich gestaltet wird und welche Schwierigkeiten trotz gelungenen Deutscherwerbs bestünden (vgl. Natarajan 2019: 4f.). Es gilt außerdem, die Sprachproblematik nicht auf die individuelle Ebene und Verantwortung zu verschieben, sondern die strukturellen Gegebenheiten und Angebote zu beachten; denn wenn die gegebenenfalls bestehende Mehrsprachigkeit und Mehrschriftigkeit auf der individuellen Ebene doch zur Kenntnis genommen werden, könnten sie wiederum zweitspracherwerbstechnisch zum Gelingen des zielsprachlichen Zugangs beitragen (vgl. Dirim/Wegner 2018). Bei dieser Studie mündeten derartige Überlegungen im Vorfeld in eine offenere Fragestellung nach dem Umgang mit allen vorhandenen Sprachen zur Gestaltung und Bewältigung des Alltags statt der vergleichsweise geschlossenen und bewertenden Frage, ob oder warum die deutsche Sprache gelernt oder nicht gelernt wurde.

3.1.3 ›Flüchtlingsfrau‹: mehr als das Auge fassen kann

Die Bezeichnung ›Flüchtlingsfrau‹ findet genau aufgrund ihrer Multivalenz und Mehrdeutigkeit in diesem Beitrag Anwendung: Es kann sich hierbei um eine weibliche Geflüchtete handeln, die ungeachtet ihres Familienstandes selbst die Flucht ergreifen musste, oder um die Ehepartnerin eines männlichen Geflüchteten ungeachtet ihrer eigenen Zuwanderungsgeschichte, sei es Flucht-, Heirats-, Arbeits-, Bildungs- bzw. Familienmigration, oder aber auch um eine weibliche Person, die im Kindes- bzw. Jugendalter im Rahmen des Familiennachzugs oder doch unbegleitet in die Bundesrepublik Deutschland einreiste und zum Zeitpunkt der Begegnung für das Interview als Erwachsene einzuordnen war. Weitere Permutationen sind denk- und vorstellbar, die – meinem gegenwärtigen Empfinden nach – die aktuell häufigere Bezeichnung ›Geflüchtete‹ trotz vieler anderer Vorzüge noch nicht hergibt. Die Frauen in meinen Daten setzen sich aus all den oben erwähnten Ankunfts-kombinationen mit je unterschiedlichem Einreisealter, verschiedener Aufenthaltsdauer, diversen Bildungs- und Arbeitserfahrungen sowie vielfältigen Sprechsprach- und Schriftsprachhintergründen zusammen.

Der vorliegende Beitrag geht den Fragen nach, inwieweit die vorhandenen fachlichen Begriffe und Bezeichnungen in ihrer Selbstverständlichkeit, Gegebenheit und *quasi* Unhinterfragbarkeit

den Zugang zum Forschungsfeld beeinflussen und die Bearbeitung der Forschungsfragen mitbestimmen. Anhand einer kurzen Interviewsequenz mit einer vor drei Jahrzehnten aus Sri Lanka Geflüchteten – nennen wir sie Shanthi – werden einige methodologische Überlegungen im Laufe des Textes beispielhaft exemplifiziert:

In Sri Lanka lernt man ja Muttersprache plus Englisch sowieso ab der dritten Klasse. Und dann habe ich noch, weil mein Vater im Süden gearbeitet hat, ich bin dann halt in [eine] singhalesische Schule eingeschult worden. Sodass ich bis zur vierten, bis zur zweiten Klasse Singhalesisch gelernt habe und bin dann nach Norden, habe dann erst angefangen, Tamil zu lernen. Sodass ich dann da die drei Sprachen als Basis hatte, als ich nach Deutschland kam, ja (Auszug aus einem Interview mit Shanthi, 2011).

In diesem Interviewbeispiel taucht die Frage nach der Bedeutung der aufgeführten Sprachen – Muttersprache, Englisch, Singhalesisch, Tamil –, nach der Migrationserfahrung innerhalb Sri Lankas – zunächst im Süden, darauf im Norden des Landes – und weiterhin nach deren Auswirkung auf Sprachverteilung und -verschiebung, was die schulische Sprache und die jeweilige Umgebungssprache anbelangt, auf. Mit den wechselwirksamen Forschungsperspektiven steigt der Beitrag in Abschnitt 2 ein, mit der Frage nach den vorhandenen bzw. fehlenden Fachbegriffen zum Einordnen der Aussagen zur Sprache beschäftigt sich Abschnitt 3 näher, Abschnitt 4 fährt mit dem nötigen Kontextwissen fort, bevor sich der Abschnitt 5 dem Entziffern dieser ersten und weiteren Interviewsequenzen widmet und mit einem Fazit abschließt.

3.2 Das Kontinuum ›etisch‹ und ›emisch‹

Ein kurzer Blick in die Wissenschaftsgeschichte lehrt uns folgendes zur Entstehung zweier Begriffe linguistischer Prägung, deren Ausfuhr in die soziologische Forschungswelt und ihr Gedeihen insbesondere in der ethnographischen Forschung (vgl. bspw. Fetterman 2008; Lohmeier 2018), bis sie über die linguistische Anthropologie (vgl. Duranti 1997) erneut bei Firth und Wagner (1997) für die Zweitsprachenerwerbsforschung als epistemologisch gewichtig empfohlen werden. Nach Bußmann kann die Analyse von Daten nach zweierlei Prinzipien erfolgen, und zwar nach emischer und etischer Art. Zur Klärung der zwei Begriffe stellt sie fest:

Phonetik untersucht die akustisch messbaren und artikulatorisch definierbaren aktuellen Lautäußerungen, während die *Phonemik* die jeweils sprachspezifische Auswahl aus jenem universellen Katalog unter funktionalem (= distinktivem) Aspekt analysiert (Bußmann 2008: 178; meine Hervorhebung).

In ähnlich dichotomer Unterscheidung mit jedoch kritischem Unterton als »unhistorisch« rügend folgt der Eintrag im Glückschen Lexikon unter ›emisch‹ wie folgt:

Durch unhistorische Segmentierung von Termini wie *Phonem* gegenüber *Phon* [...] gewonnene Suffixe zur Bezeichnung von abstrakten, theoretischen Zusammenhängen; im Unterschied hierzu *etisch*, womit

entsprechende physikalische, beobachtungsbezogene Zusammenhänge bezeichnet werden, z. B. Phonetik vs. Phonetik (Glück/Rödel 2016: 174; Hervorhebung im Original).

Der amerikanische Behaviorist und Sprachwissenschaftler Kenneth L. Pike kreiert 1954 die zwei Begriffe ›etic‹ und ›emic‹ zur Beschreibung von menschlichem Verhalten und meint: »The etic viewpoint studies behavior from *outside* of a particular system [...]. The emic viewpoint results from studying behavior as from *inside* the system«, und unterstreicht: »Regardless of how much training one has however, emic units [...] must be *discovered, not predicted*« (Pike 1967: 37; meine Hervorhebung). Dabei führt er die Begriffe ausdrücklich weder als Dichotomie noch als exkludierend oder einander ausschließend ein, sondern hebt die beiden der menschlichen Beobachtung verfügbaren Standpunkte als grundsätzlich bereichernd und ergänzend hervor, damit Forschende zu einer – im heutigen Wortlaut – Komplexität erhöhenden Sicht der Dinge gelangen:

There are two basic standpoints from which a human observer can describe human behavior, each of them valuable for certain specific purposes. In the one, the ETIC approach to the data, an author is primarily concerned with generalized statements about the data, such that he (a) classifies systematically all comparable data, of all cultures in the world, into a single system; (b) provides a set of criteria to classify any bit of such data; (c) organizes into types the elements so classified; (d) studies, identifies, and describes any newly found data in reference to this system which has been created by the analyst before studying the particular culture within which the new data have been found (Pike 1954: 8; Hervorhebung im Original).

Daraufhin erklärt Pike, was er unter dem zweiten Kunstwort ›emic‹ versteht, und dieses Begriffspaar findet seinen Weg in verschiedene Forschungswelten zur Beschreibung und Analyse von menschlichem Verhalten, unterschiedlichen Sprachen, zum Kulturvergleich u. a.:

In contrast to the etic approach an EMIC one is in essence valid for only one language (or one culture) at a time – or, more specifically, for only one minimum dialect at a time or for the relatively homogeneous and integrated behavior of people of one culture area or culturally defined class of people; it is an attempt to discover and to describe the pattern of that particular language or culture in reference to the way in which the various elements of that culture are related to each other in the functioning of that particular pattern, rather than an attempt to describe them in reference to a generalized classification derived in advance of the study of that particular culture (Pike 1954: 8; Hervorhebung im Original).

Im Zusammenhang mit der Operationalisierung mithilfe der Pikeschen Unterscheidung zwischen den zwei Standpunkten schlägt John Berry (1990) einen Dreischritt im Forschungsverlauf vor. Seine Auslegung und Überlegung erfolgen zwar in Bezug auf eine Vergleichsziehung zweier Kulturen, doch die grundsätzliche Konzeptualisierung lässt sich m. E. im Umgang mit erhobenen Daten innerhalb einer einzigen Studie anwenden. Der Dreischritt fängt mit den aus der Theorie und dem Vorwissen festzustellenden etischen Annahmen »imposed etics« an, geht auf die Innenperspektive der Betroffenen und Forschungssubjekte ein und schließt mit dem aufgeklärten, sich aus den beiden Erkenntnisständen speisenden neuen Zustand »derived etics«

ab. Hiermit steht dieses Verständnis einer Prozessorientierung nah, ist mit den soziologisch und ethnographisch verbreiteten Konzepten von Insider/Outsider oder migrationssoziologisch Einheimische/Außenstehende verträglich und bietet zudem eine Möglichkeit der Mehrschichtigkeit in Forschungsanalysen bezüglich datenbasiert erzeugter Widersprüche an, die als solche anzuerkennen, nicht zu vernachlässigen und gegebenenfalls nicht aufgelöst wiederzugeben sind.

Darüber hinaus ist diese Auslegung mit dem methodologischen Vorgehen der dreischrittigen Abduktion zu vergleichen, wie es Rosenthal (2008: 58-62) in Bezug auf konkrete Analyseverfahren darstellt. In Anlehnung an Pierce stellt Rosenthal fest: »[d]amit ist die Abduktion im Unterschied zur Induktion und ebenso zur Deduktion [...] die einzige Methode, bei der die *Hypothesengenerierung* und nicht nur der *Hypothesentest* reflektiert wird« (Rosenthal 2008: 62; meine Hervorhebung). Um die erhobenen Daten zu organisieren, zu verstehen und zu präsentieren, lautet ein weiterer Vorschlag zur Kategorienbildung entlang der etisch-emischen Achse und zur ethnographischen Darstellung und Beschreibung:

One source of major organizing themes is *emic* categories; in other words, significant indigenous cultural categories. [...] Clearly, emic themes are not the only ones that we can use to organize ethnographic texts. There are also ›etic‹ categories that reflect the analyst's social science ideas. [...] In practice, many ethnographers will find themselves interweaving categories of both sorts. [...] However, these are embedded within observer-identified categories and typologies (Hammersley/Atkinson 2007: 194; Hervorhebung im Original).

Nicht nur grenzt es an eine Unmöglichkeit, Daten lediglich nach einer der beiden Perspektiven und Positionierungen zu beschreiben, sondern jedes einseitige Vorgehen ist zudem auch unzulänglich. Vielmehr bestehen ein Kontinuum und ein Wechselwirken zwischen den beiden Erkenntnis ermöglichenden Positionierungen, die expliziert und transparent gemacht werden müssen. Denn sobald ersichtlich ist, dass die angewendete Kategorisierung nicht passt oder nicht zutrifft, muss erzwungenermaßen eine andere emische bzw. etische Kategorie – gegebenenfalls Komplexität erhöhend und widerspruchshaltiger Art – ausprobiert werden.

Im ganzen Verfahren der Datenerhebung, -gewinnung und -analyse ist Kontextwissen im etischen Sinne unentbehrlich, das teilweise durch Beobachten, Recherchieren, Vergleichen und teilweise über Nachfragen und explizites Nachhaken durch die Interviewende ergänzt werden kann bzw. sogar muss. In jedem Gespräch erzählen, ergänzen und explizieren Beteiligte, wie in diesem Beispiel die Interviewte, so viel oder so wenig, wie sie das Wissen bei der Zuhörenden einschätzen. Dieses Vorgehen lässt sich als Indexikalität bezeichnen (vgl. Blommaert/Jie

2010)⁴². Alles zusammen trägt zum Bild der Interviewenden bei und gestaltet den Blick der Forschenden als der Außenstehenden. Das bereits vorhandene Wissen und die Annahmen der Forschenden sind demnach von Belang und müssten von den nach Berry ausgearbeiteten *imposed etics* über *emics* zu *derived etics* werden.

3.3 Die Unzulänglichkeit vorhandener Bezeichnungen

Sprachen wurden bereits vor dem Etablieren der Zweitsprachenerwerbsforschung erlernt, vermittelt und angeeignet. Das Etablieren dieses Forschungsfeldes als *Second Language Acquisition* ist jedoch während der Kriegs- bzw. Nachkriegszeit der 1940er Jahre oder sogar mit dem Aufkommen ausreichender Publikationen erst Ende der 1960er Jahre zu datieren (vgl. Block 2003: 8ff.). Für einen analytischen und einzelfallübergreifenden Zugriff bedarf es zwar einer verallgemeinerten bzw. verallgemeinerbaren Bezeichnungspalette, denn dies dient auch dem epistemologischen Ziel und wissenschaftlichen Austausch, der bezugnehmend und aufbauend zur Erweiterung des Kenntnisstandes beiträgt. Der Appell von Michael Long, der bei David Block (1996) auf scharfe Kritik stieß, entsprach eventuell diesem Bedürfnis nach thematischer Begrenzung der Zweitsprachenerwerbsforschung, da nicht Grundlagenforschung, sondern der Wunsch nach aufeinander aufbauendem Wissen im Vordergrund stand. Wenn sich jedoch eine vergleichsweise junge Disziplin (vgl. Block 2003: 8-31) in einen Kampf um den Inhalt und dessen Berechtigung begibt, ist es gewissermaßen ein Zeichen dafür, dass die bisher gelieferten Antworten und eingeschlagenen Wege noch nicht die Hauptanliegen aller zufriedenstellend ansprechen.

Eine Art der Mehrdeutigkeit – allerdings als Verschleierung statt Auffächerung – ist bei manch fachlichem, eigentlich Einsicht versprechendem Vokabular zu erkennen. Die Bezeichnungen L1 für Erstsprache(n) und L2 für Zweit- oder Fremdsprache(n) mögen auf den ersten Blick

⁴² Bei den verschiedenen Aspekten eines offenen narrativen Interviews sind folgende wegweisende Grundsätze zu beachten (vgl. Kallmeyer/Schütze 1977): Das Interview geht von einem Erzählimpuls aus, der erzählgenerierend funktionieren soll, dem im Nachfrageteil zunächst immanente und darauf exmanente Fragen folgen sollten; voraussichtlich wird die Erzählung nach den Zugzwängen der Detaillierung, Komprimierung, Gestaltschließung mit je individueller Variation erfolgen (vgl. Küsters 2009). Hier ist bereits zu verraten, dass kaum ein methodisch-methodologisches Unterfangen genügend auf das Interviewtwerden der Forscherin durch die Forschungssubjekte und auf die be(un-)ruhigende Tatsache, dass das Machtverhältnis in der Tat komplexer verteilt wird, vorbereitet.

analytisch hilfreich scheinen. Zunächst bedeuten sie eine klare Benennung der chronologischen Abfolge erworbener Sprachen, des Weiteren unterscheiden sie implizit zwischen einer natürlichen, ungesteuerten Aneignung der L1 und einer gesteuerten Vermittlung und Lernsituation bei der L2. Nicht zuletzt wenden sie sich von der biologistisch anmutenden »Muttersprache« ab (vgl. Block 2003; Bonfiglio 2010).

Es sei dahingestellt, ob und inwiefern die sogenannte Erstsprache in ihrer morphosyntaktischen Besonderheit das Erlernen einer weiteren Sprache begünstigt oder gar beeinträchtigt, zumal dies nicht einfach vorhersagbar und damit zu beeinflussen ist. Sogar bei ehemaligen Verfechtern der Kontrastiv- bzw. Identitätshypothesen wird mittlerweile von einer vergleichsweise schwächeren Auswirkung der L1 auf die L2 ausgegangen, die Relevanz der Fehleranalyse als ohnehin *a posteriori* und nicht mehr vorhersagend (= prädiktiv) eingestuft, und dies ist somit für den Vermittlungskontext mäßig bedeutsam (vgl. Gass/Selinker 2008: 96-110).

Den Spagat in der Vorstellung, was Erwerb oder Lernen einer weiteren Sprache ist, was den Ansatzpunkt ausmacht und was Gegenstand und Ziel von Sprachforschung sein sollte, bringt Dietmar Rösler bereits 1994 auf den Punkt: »Mit diesen beiden Positionen«, und damit meint er die Unterschiede zwischen natürlichem Erwerb einerseits und Lernen in Institutionen andererseits, »ist man mitten in der Kontroverse zwischen *Zweitspracherwerbsforschung* und *Sprachlehr- und -lernforschung*« (Rösler 1994: 7; meine Hervorhebung). Er fährt dann fort: »Festzuhalten ist erst einmal, daß [sic] man es mit zwei unterschiedlichen Vorstellungen vom Verhältnis von natürlichem Spracherwerb und institutionalisiertem Lernen zu tun hat« (Rösler 1994: 7).

Der Makel dieser vereinfachten, angeblich eindeutigen Bezeichnungen liegt jedoch woanders und nicht (bloß) in ihrer unzulänglichen Voraussagbarkeit für Unterrichtszwecke, was den positiven bzw. negativen Transfer aus der sogenannten L1 in die L2 anbelangt. Die Annahme, dass alle *eine* und lediglich eine Sprache – L1 – beherrschen, bevor sie mit einer zweiten konfrontiert werden, entspricht der Realität nicht: denn nicht Einsprachigkeit, sondern Mehrsprachigkeit ist weltweit die Norm, und sogar in Europa und Deutschland ist individuelle Mehrsprachigkeit nicht (mehr) die Ausnahme (vgl. bspw. Busch 2017).

In unserem Fallbeispiel müsste die Gleichsetzung aller erwähnten Sprachen – Englisch, Singhalesisch und Tamil – als L1 zumindest auf den gewaltigen Unterschied zwischen einer *Zweitsprachlernenden* und *Zweitschriftlernenden* hindeuten. Es ist m. E. eine erhebliche Diskrepanz,

ob jemand nach der Ankunft in Deutschland als Zu-Alphabetisierende in die lateinische Schrift oder als bereits mit mehreren Schriftsystemen vertraut eingeschätzt wird. Realitätsnäher wäre daher die Feststellung, dass es sich bei Shanthi um eine *Viertsprachlernende* bezogen auf die *Sprechsprache* handelt und dass sie vorhandene Kenntnisse der lateinischen Schrift über die Aneignung des Englischen – mit vorangegangener Aneignung zweier weiterer Schriftsysteme, nämlich des Singhalesischen und des Tamilischen – aufzuweisen hat.

Können wir uns leisten, Komplexität zu vermeiden und zu vernachlässigen, nur weil wir meinen, nichts Gescheites damit anfangen zu können? In diesem Fall bedeutet es wertvolle sprachliche Ressourcen und Kenntnisse, die Shanthi aus Eigeninitiative als vereidigte Dolmetscherin und Integrationslotsin zum Nutzen aller einsetzt (vgl. Natarajan 2012, 2013b: 292f.). Ähnlich wie Natarajan (2013a, 2016b: 269, 2019: 4f.) betont Krumm zur Schnittstelle Migrierte und Sprachanforderungen:

Migrants have acquired one or more languages before entering their new country of residence. Together, their mother tongue(s) and their other languages form their linguistic capital and the basis for their learning of a new language. However, language requirements for migrants usually neglect their plurilingualism and *treat them as speechless* (Krumm 2007: 668f.; meine Hervorhebung).

Die zweite Unterkomplexität liegt in der Nichtunterscheidung zwischen dem Erlernen einer zweiten und einer weiteren Sprache, indem alles unter L2 subsumiert wurde. Mit der Forschung zu Tertiärsprache, Drittspracherwerb bzw. sprachübergreifenden (*cross-linguistic*) Einflüssen wird der blinde Fleck zum Teil angesprochen (vgl. bspw. Aronin/Hufeisen 2009; Cenoz/Hufeisen/Jessner 2001; De Angelis 2007; Safont Jordà 2005); allerdings gelten auch hier weitestgehend die normativen Annahmen und Bezeichnungen wie L1, L2, erweitert um L3 und gegebenenfalls Ln, die charakteristisch für die Zweitsprachenerwerbsforschung sind.

Vielleicht wird es als unmöglich bzw. unpraktisch angesehen, eine Bezeichnungsdifferenzierung anzustreben, doch dann geben diese Bezeichnungsarmut und -kargheit die individuelle Sprachenvielfalt und vorhandenes Sprachvermögen nicht annäherungsweise adäquat wieder. Lediglich die durch die L2 erzeugte Sprachbewusstheit wird für den unterrichtlichen Kontext bei der Vermittlung einer dritten bzw. weiteren Sprache fruchtbar gemacht und bewusst reflektiert. Unmissverständlich gibt Vivian Cook das Manko mit dem Begriff ›multi-competence‹ zu verstehen und fügt wie Firth und Wagner den weiteren Knackpunkt ›native speaker‹ ein:

At one level, then, little of the current SLA [Second Language Acquisition] research is acceptable to a multi-competence perspective, essentially because of the insidious presence of the native speaker in the imagined target of SLA and in the methodology of research. If we are interested in L2 users and L2

acquisition rather than closeness to native speakers, we need to start from the mind of the L2 user in all its richness and complexity (Cook 2008: 26).

Mit einer historischen Perspektive macht Bonfiglio den Unterschied zwischen ›native speaker‹ und ›native writer‹ auf und weist überzeugend auf die Gelehrten hin, die auf Latein geschrieben haben und deren Zweitsprachkompetenz niemand in Zweifel zieht: »The fact that the language of instruction for all university students was Latin meant that the standard scholarly language was no one's first language. All were second language learners« (Bonfiglio 2010: 23). Zudem meint er, Mündlichkeit innerhalb jeder einzelnen Sprache bringe noch nicht den Status des ›native speaker‹ mit sich, sondern ›native writer‹ – mit dem Vorrang der Schriftlichkeit – »underscores the necessity of learning the standard language as kind of second language and illustrates the diglossic relationship between speaking and writing« (Bonfiglio 2010: 8). Die Bezeichnungsvielfalt in den österreichischen sowie indischen Volkszählungen der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts mit »Denksprache«, »Kulturkreissprache«, »Umgangssprache«, »Hausprache« (Bonfiglio 2010: 12) zeigt unmissverständlich das Ringen mit und um Bezeichnungen auf, entspringt⁴³ einer mehrsprachigen Erfahrung und geht nicht komplexitätsreduktionistisch vor. Diese Haltung gegenüber der Gleichzeitigkeit von Sprachen und Mehrsprachigkeit könnte ertragreich für aktuelle Bezeichnungspraktiken sein.

Ein dritter und zunächst letzter Kurzschluss, auf den dieser Beitrag aufmerksam machen will, ist die Annahme von der Übereinstimmung von Familien-, Umgebungs- und Schulsprache oder in der aufgeklärten Form weiterhin von der Gleichheit von Umgebungs- und Schulsprache, nur dass die Familiensprache bei Menschen mit sogenanntem Migrationshintergrund eine andere ist. Das hängt einerseits mit der Formel ›eine Nation – eine Sprache‹ und dem daraus entstandenen Bildungssystem zusammen, obwohl die Gleichsetzung von Nationalstaat und Sprache erst einige Jahrhunderte alt ist (vgl. Bonfiglio 2010; Natarajan 2016b)⁴⁴. Andererseits bedeutet

⁴³ Die faszinierende Geschichte der Mehrsprachigkeit auf dem indischen Subkontinent ist ein weites Feld und Stoff für eigene Beiträge; daher sei hier lediglich auf einige kritische Texte zur Einordnung (vgl. Pattanayak 1990; Singh 1998; Skutnabb-Kangas/Philippson 1989) und zur Verortung im deutschsprachigen Kontext (vgl. Bhatti 2011; Stukenbrock 2007; Yildiz 2012) hingewiesen.

⁴⁴ Im bundesdeutschen Kontext sind bereits komplexe Sprachkonstellationen vorhanden, denn die Familiensprachen einer einzigen Person können Kurdisch oder Türkisch, der eigene oder (groß-)elterliche Nationalstaat die Türkei oder Syrien/Irak/Iran und dann die Schulsprache Deutsch sein.

die unüberlegte Übertragung dieser Gleichsetzung auf postkoloniale Kontexte höchstwahrscheinlich eine Fehleinordnung zwischen Familien-, Umgebungs- und Schulsprache, denn in unserem Fallbeispiel werden wir sehen, dass die Familiensprache Tamil, die Schulsprache in der Grundschule Singhalesisch und darauf Tamil war, und dies hing teilweise mit der innerfamiliären Entscheidung und teilweise mit der je unterschiedlichen Mehrheitssprache der Umgebung als Singhalesisch im Süden und darauf Tamil im Norden zusammen.

3.4 Geteilte Sprache, verteilte Macht

3.4.1 Kontext der Studie

Der multireligiöse, vielsprachige Inselstaat Sri Lanka mit einer Bevölkerung von etwa 20 Millionen erlitt jahrzehntelang gewalttätige Unruhe und opferfordernden Aufruhr von 1977/1983 bis zum Ende des Bürgerkriegs im Jahre 2009. Seit der Unabhängigkeit Sri Lankas von der Kolonialmacht Großbritannien im Jahr 1948 entlud sich der Konflikt entlang der sprachlichen Achse, und Anfang der 1980er Jahre entbrannte ein regelrechter Bürgerkrieg, obwohl die beiden sprachlichen Gruppierungen, nämlich Singhalesischsprachige als sprachliche Mehrheit und die Tamilsprachigen als sprachliche Minderheit in Sri Lanka, Jahrtausende lang in dem Inselstaat mehr oder minder friedlich zusammengelebt hatten (vgl. Wickramasinghe 2006). Seit 1983 waren Tamilsprechende massiver direkter Gewalt und unterschwelliger Androhung von Gewalt ausgesetzt. Die Gründe, wenn es überhaupt triftige gibt, sind in der kolonialen Zeit des ›Teile-und-Herrsche-Prinzips‹, in der bevorzugten Behandlung von Tamilsprechenden mit Beamtenstellen im Kolonialapparat, in einer Machtumkehrung nach der Unabhängigkeit mit dem Sinhala-Only-Gesetz von 1956 sowie in ungerechter Macht- und Aufstiegsverteilung in postkolonialen Zeiten zu suchen (vgl. bspw. Fricke 2002; Rösel 2007).

Die Tamilsprachigen gehören einer der drei Religionen, nämlich Hinduismus, Christentum oder Islam, in dieser Rangfolge an, machen etwa 18 % der Bevölkerung aus und sind überwiegend im Norden und Osten des Landes ansässig. Tamilsprachige leben auch in anderen Teilen von Sri Lanka wie z. B. in der Hauptstadt Colombo, doch mehrheitlich sind sie im Norden und im Osten des Landes ansässig, und der gescheiterte Kampf um einen separaten Tamilenstaat ›Tamil Eelam‹ umfasste diese Regionen. Zudem gibt es eine weitere Bevölkerungsgruppe, die als Plantagenarbeitende im kolonialen 19. Jahrhundert aus Südindien nach Sri Lanka auswanderte bzw. auswandern musste, die jedoch nicht Zielscheibe dieser gewalttä-

tigen Auseinandersetzung ist, als ›Indian Tamils‹ in Sri Lanka bezeichnet, die nach der Unabhängigkeit der sri-lankischen Staatsbürgerschaft entledigt und ausgebeutet wurde und sich trotz des Teilens der gleichen bzw. der gleichnamigen Sprache Tamil nicht mit den sri-lankisch Tamilen identifiziert. In meiner nicht-repräsentativen Recherche traf ich auf keine Person, die sich als Nachkomme von Plantagenarbeitenden zu erkennen gab.

Die Singhalesischsprechenden sind mehrheitlich buddhistischen oder christlichen Glaubens; den Bürgerkrieg jedoch zu einem Sprach-, Glaubens- oder ethnischen Konflikt zu erklären, ist lediglich eine *post-facto* Umkehrung der Kausalität, denn Gewalt bedient sich jedweder halbwegs (im-)plausiblen Berechtigung und Legitimation, so auch des Begriffs ›Ethnizität‹ (vgl. Tiesler 2019: 131). Von den 4 Millionen Tamilsprachigen in Sri Lanka mussten schätzungsweise 800 000 bis anderthalb Millionen das Land aufgrund des Bürgerkriegs verlassen (vgl. Wickramasinghe 2006), und der vor einem Jahrzehnt 2009 zu Ende gegangene Krieg soll nach konservativer Schätzung etwa 100 000 Tote und wesentlich mehr Leidtragende gefordert haben. Neben einer massiven Binnenvertreibung innerhalb des Landes sowie Flucht in benachbarte süd- und südostasiatische Länder verursachte der Bürgerkrieg eine kontinentübergreifende Fluchtbewegung und Migration nach Kanada, Australien, in die USA und auch nach Europa. In Europa wiederum war zunächst Großbritannien für den ehemaligen Kolonialstaat das erste Ziel für freiwillige Migration und Asylgesuche, gefolgt von der Schweiz, Frankreich, skandinavischen Ländern und Deutschland (noch als westdeutscher Bundesrepublik).

3.4.2 Tamil als mehrstaatliche, diglossische Sprache in der Diaspora

Dieser Abschnitt nimmt sich der Größe ›geteilte Sprache nach der Migration‹ an und stellt das tatsächliche und vermutete Teilen von Sprachen zwischen allen Beteiligten in den Fokus. Die Forschende und die Forschungssubjekte kommen aus Südasien, befinden sich nach der Flucht bzw. Migration in Norddeutschland, teilen die Familiensprache Tamil und – wie sich später herausstellt – auch die Umgebungssprache Deutsch und zum Teil Englisch. Das Erkenntnisinteresse der Datenerhebung gilt den biographischen Erfahrungen, den mitgebrachten Ressourcen inklusive Sprachvermögen, kurzum dem »biographischen Gepäck« (Natarajan 2013b: 288f.).

Bereits 1959 hat Charles Ferguson in seinem Aufsatz neben den Sprachen Arabisch, Griechisch, Haitianisch und Schweizerdeutsch auf die tamilische Sprache und die ihr charakteristische Diglossie folgendermaßen hingewiesen:

As used by the millions of members of the Tamil speech community in India today, it [diglossia] fits the definition exactly. There is a literary Tamil as H used for writing and certain kinds of formal speaking and a standard colloquial as L (as well as local L dialects) used in ordinary conversation. There is a body of literature in H going back many centuries which is highly regarded by Tamil speakers today. H has prestige, L does not. H is always superposed, L is learned naturally, whether as primary or as a superposed standard colloquial. There are striking grammatical differences and some phonological differences between the two varieties (Ferguson 1959: 337).

Dies ist insofern von Belang, weil es zeigt, dass es nicht nur einen Unterschied zwischen einer schriftsprachlichen, literarischen *High* und einer mündlichen, alltagskommunikationsrelevanten *Low* gibt, sondern dass es auch innerhalb dieser gesprochenen Sprache mehrere (dialektale) Varianten gibt. Wenn diese Information sowohl auf die hierarchisch innersprachlich festzustellenden Kasten- und Klassenunterschiede als auch auf nationale Grenzen und die nationalstaatlichen Unterschiede übertragen wird, führt dies zu einer weiteren Ausdifferenzierung. Die indisch-subkontinentale, so auch die tamilische Gesellschaft, ist hierarchisch nicht nur nach Klassen, sondern auch nach zahlreichen Kasten unterteilt, was sich auch in der Sprache bemerkbar macht und sich in einer innersprachlichen Gemeinsamkeit, Unterscheidung und mit unterschiedlichem Prestige versehenen Ausdifferenzierung niederschlägt (vgl. Britto 1986; Schiffman 1999). In leichter Abwandlung des alttestamentarischen Schibboleths (vgl. Bußmann 2008: 606f.), das in etwa besagt ›lass mich dich sprechen hören, und ich sage dir, wo du herkommst‹, der auf die regionale Verortung und Sprachanwendung zutreffen könnte, lässt sich in diesem Kontext sagen: ›lass mal deine Flexion hören‹.

Über das Wissen um die diglossische Natur der tamilischen Sprache verfügte ich bereits vor der Untersuchung. Das macht es zu einem Teil der ethischen Perspektive und des Wissensbestandes. Ob dieses Wissen überhaupt eine Bedeutung für die Untersuchung, und zwar für die Interaktion und den Zugang zum Feld, haben würde, blieb abzuwarten. Es könnte jedoch bereits im Vorfeld geahnt werden, dass die unterschiedlichen nationalstaatlichen Ausprägungen der geteilten Sprache(n) und der nicht-geteilten Erfahrungen bzw. Anlässe für die Migration das Kennenlernen und den Austausch in der jeweiligen diasporischen Ferne bestimmen würden.

Die Sprache Tamil wird in Indien, Sri Lanka, Singapur und Malaysia gesprochen, sie hat ungefähr 66 Millionen Sprechende in Indien (vgl. Census India 2011), etwa 4 Millionen aus Sri Lanka, und circa 60 000 sri-lankische Tamilsprechende leben in Deutschland (vgl. Baumann 2003); doch die Migration aus den beiden Ländern unterscheidet sich grundsätzlich, sodass es zwar große tamilsprachige Diasporacommunitys aus beiden Ländern auf allen Kontinenten gibt, jedoch sind die Anlässe zur freiwilligen Migration bzw. erzwungenen Flucht grundverschieden. Die einen sehen den Ortswechsel als bidirektionale Mobilität an, wohingegen die

anderen einer Exilsituation mit kaum Rückkehrperspektive ausgesetzt sind (vgl. Salentin/Gröne 2002). Dementsprechend wird die tamilische Sprache in der Diaspora unterschiedlich mit regelmäßigem Samstagssprachunterricht, international koordinierten Prüfungen zur intergenerationalen Sprachweitergabe von den aufgrund der Sprachproblematik vertriebenen sri-lankischen Tamilsprachigen mit Fokus auf mündliche und schriftliche Kompetenzen gepflegt, während sich indische Tamilsprachige in der Diaspora mit der mündlichen Kommunikationssprache zufriedengeben (vgl. Das 2005, 2011, 2016; Somalingam 2017).

3.4.3 Was teilen wir, was teilt uns?

Aufgewachsen in einer Großstadt an der westlichen Küste von Indien, weit weg vom benachbarten krisenerschütterten Land Sri Lanka und ebenfalls entfernt vom ersten südindischen Zufluchtsbundesland für sri-lankisch-tamilische Geflüchtete, Tamilnadu, habe ich nur medial von Sri Lanka und den dortigen politischen Umwälzungen erfahren. Erst mit meiner Ankunft in Deutschland vor gut einem Jahrzehnt wurde ich durch die akustische Wahrnehmung von Fetzen der tamilischen Sprache überrascht und neugierig gestimmt. Im Anschluss daran habe ich mich entschieden, der Forschungsfrage bezüglich der vorzufindenden Rahmenbedingungen für diese ›Flüchtlingsfrauen‹ zum Umgang mit der deutschen Sprache sowie dem Einsetzen aller mitgebrachten Ressourcen zur Alltagsgestaltung und -bewältigung nachzugehen. Im Gegensatz zu mir hatten etliche Interviewpartnerinnen vor der Fluchtmigration Kontakt mit in Südindien lebenden Menschen, waren selbst in Friedens- sowie in Kriegszeiten in Südindien gewesen und für einige wenige war Indien sogar ein Zwischenstopp auf der Flucht- bzw. Migrationsroute nach Europa.

Genau wie vermutet, gab es zunächst bei fast jeder Kontaktaufnahme die Feststellung vom Verstehen, weil es auf den ersten Blick die gleiche Sprache zu sein schien, die beide Interaktantinnen teilten. Diejenigen, die mit der indischen Variante der tamilischen Sprache vertraut waren, entweder über Medienkonsum oder über Kontakt mit indischen Tamilsprachigen, haben sich während des Gesprächs demnach angepasst und verständigt. Der Unterschied bezüglich der gewählten Sprache und der Anzahl der Gespräche war folgendes: bei einem einzigen Gespräch blieb es bei der Sprache Tamil, bei einem Vor- und Hauptgespräch entschieden sich die Interaktantinnen entweder für Deutsch oder teilten die Interviewsprache sukzessiv bzw. wechselten auf ihre dominantere Sprache; bei denjenigen, mit denen ich mehrere Gespräche über einen längeren Zeitraum geführt habe, sahen sich die vergleichsweise älteren Frauen in der

Lage bzw. verpflichtet, das Gespräch auf Tamil zu führen und mir die Unterschiede zwischen sri-lankischem und indischem Tamil zu erklären.

3.5 Familiensprache – Schulsprache – Institutionssprache – Amtssprache

In Sri Lanka lernt man ja Muttersprache plus Englisch sowieso ab der dritten Klasse. Und dann habe ich noch, weil mein Vater im Süden gearbeitet hat, ich bin dann halt in [eine] singhalesische Schule eingeschult worden. Sodass ich bis zur vierten, bis zur zweiten Klasse Singhalesisch gelernt habe und bin dann nach Norden, habe dann erst angefangen, Tamil zu lernen. Sodass ich dann da die drei Sprachen als Basis hatte, als ich nach Deutschland kam, ja (Auszug 1, Interview mit Shanthi, 2011).

Um diese eingangs zitierte Interviewsequenz zu entziffern und einigermaßen korrekt zuzuordnen, müsste die Zuhörende wissen oder erraten, was unter ›Muttersprache‹ zu verstehen wäre, was für eine Rolle eventuell die erwähnten drei Sprachen ›Englisch‹, ›Singhalesisch‹ und ›Tamil‹ spielen, was gegebenenfalls mit einer ›singhalesischen Schule‹ gemeint ist, und zur Kenntnis nehmen, dass Shanthi nach eigener Angabe drei Sprachen beherrschte, als sie Deutschland erreichte. Die Familiensprache, sozusagen ›Muttersprache‹, war zwar Tamil und als Sprechsprache war ihr das bei der Einschulung vertraut, allerdings erklärt und begründet sie in der nächsten Sequenz, warum sie in eine singhalesischsprachige Schule eingeschult wurde.

Ich bin dort [im Süden] eingeschult worden. Und ja, als mein Vater starb, dann haben wir ja keine Grundlage mehr, wir hatten dort ja auch beste Freunde, das sind ja alle Singhalesen, na. Sind wir dann nach Norden, zum On, zu unserer Familie, unseren Verwandten, bis, da bin ich dann wieder in die Schule, erst bin ich auf die singhalesische Schule dort gewesen. Da gibt es auch Militärschule, wo die Kinder von Militär zur Schule gegangen sind, weil eben in Sri Lanka ja ein Gesetz gibt, eh wenn man Singhalesisch in der, in der zehnten Klasse, meine ich, mit besteht, dass man im, beamtenmäßig gut dran steht, bestimmte Jobs zu bekommen muss man Singhalesisch bestehen, na, weil sie das Amtssprache, als Amtssprache eingeführt habe (Auszug 2, Interview).

Aufgrund des Status als Amtssprache war es Voraussetzung, Singhalesisch in der Schulabschlussprüfung zu belegen und zu bestehen, denn erst das würde einen guten Arbeitsplatz und zuvor einen erleichterten universitären Zugang ermöglichen. Diese Informationen entstehen teils aus dem etischen Kontextwissen und teils aus den Interviewausschnitten, die die Bedeutung des Sinhala-Only-Gesetzes von 1956 für die Einzelne und für die zu ihren Gunsten getroffenen Entscheidungen ersichtlich werden lassen.

Mein Vater hatte den Wunsch, dass ich auf Singhalesisch zur Schule zu gehen. Um das zu erfüllen haben sie mich dann auch im Norden erst mal auf die singhalesische, auf diese Mili-, wo die Militärkinder gehen, hingeschickt, sodass auch schon in der Heimat irgendwie tagsüber auf einer fremden Schule mit fremder Kultur war, aber nachmittags eben in der Nachbarschaft, eben hinduistisch und anderes gelebt habe [...]. Und dann brach der Krieg richtig aus. Und dann wurde der Militär auch nicht mehr so der ruhige, freundliche im Norden, sondern hat, war ja auch sehr kritisch (Auszug 3, Interview).

Mit der Binnenmigration aus dem Süden in die tamilsprachige Provinz im Norden gab es schultechnisch zwei Möglichkeiten: die wohl seltenere Wahl einer Militärschule, die ihr aus dem

besagten Grund zunächst ermöglicht wurde, oder die höchstwahrscheinlich verbreitetere Option einer tamilsprachigen Schule. In beiden Varianten wird aus den Interviewpassagen nicht klar, in welcher der Sprachen die anderen Fächer wie Mathematik, Sozialkunde usw. vermittelt wurden, denn es besteht grundsätzlich auch die dritte Option, dass die meisten Fächer auf Englisch und dazu eine der beiden Sprachen Tamil oder Singhalesisch unterrichtet wird.

Weil ich auch ein Mädchen war, hatte meine Familie so ein bisschen Sorge, weil ich mit den Kindern von Militärs ja unterwegs war, und die haben mich auch manchmal mit ihren Fahrzeugen nach Hause gefahren und so weiter, und um diesen Konflikt zu vermeiden, haben sie mich rausgenommen und in die muttersprachige Schule [...]. Danach habe ich Tamil gelernt. Ja, richtig schreiben (lachen), konnte zwar sprechen, aber bis, dann habe ich die zehnte, elfte bis, Tamil gelernt und ja, dann musste ich die Schule ja wieder abbrechen, wieder weg, und dann bin ich nach Deutschland, habe dann ja ab dem 18. Lebensjahr Deutsch gelernt (Auszug 4, Interview).

Mit Shanthi kamen der Kontakt und dieses Gespräch zustande, weil sie als sri-lankische Tamilin die Flucht ergreifen musste. Das telefonische Vorgespräch fand auf Tamil statt und für das Interview entschied sie sich für Deutsch. Aus Gründen der Indexikalität lag daher nicht ihr Zugang zu Tamil im Mittelpunkt, sondern ihre Einschulung auf Singhalesisch bedurfte einer Erklärung und einer situativen Einbettung, zumal ich zu Beginn zu verstehen gab, dass ich noch nie in Sri Lanka gewesen bin und mich daher mit der Situation – sprachlich, politisch, sprachpolitisch – nicht auskenne. Mit der Aussage »dann musste ich die Schule ja wieder abbrechen, wieder weg« gibt sie zu erkennen, dass der Einschnitt in die schulische Biographie nicht erst mit dem endgültigen Weggang aus Sri Lanka erfolgte, so gewaltig dieser auch sein mag, sondern dass sie innerhalb des Landes bereits einen massiven Einschnitt erlebt hatte, indem ihr nicht nur die Sprache – die Umgebungssprache mitsamt Freunden –, entrissen wurde, sondern sie auch mehrmals der Vertrautheit – sprachlicher und anderer Art – beraubt wurde.

Hier sei einmal auf den in Jaffna, Nord-Sri-Lanka aufgewachsenen und aktuell in den USA führenden sri-lankisch-tamilischen Sprachwissenschaftler Suresh Canagarajah hingewiesen:

Consider the implications of some of the central constructs in our field to characterize linguistic identity and speech community. These constructs are loaded with a *unilingual* and *homogeneous* ethos. Although the now *discredited notions* such as *native speaker* or *mother tongue speaker* require us to identify ourselves according to our parental language or language of infancy, even the alternatives such as L1 and L2 force us to identify a single language as receiving primacy in terms of our time of acquisition or level of competence [...]. In South Asian communities, such as mine, we grow up with two or more languages from childhood, developing equal competence in all of them, fluidly moving between each of them in our everyday life according to the *different domains* of *family* (regional dialect of Tamil), *school* (English), *neighborhood* (Muslim dialect of Tamil), and *governmental institutions* (Sinhala) (Canagarajah 2005: 16; meine Hervorhebung).

3.6 Fazit: geteilte Sprache, verteilte Macht, vereiteltes Machtproblem

Welche Rolle kann Begriffen und Bezeichnungen beigemessen werden, wenn es um ein erkenntnistheoretisches Anliegen geht? Inwieweit geht eine Vorbestimmtheit bzw. Setzung dem Forschungsprozess voraus, wenn die anzuwendenden Bezeichnungen bereits die Ausgangslage zu beschreiben glauben, obschon sie die Lage verkennen und damit ein falsches Bild wiedergeben? Die Rede ist hier von der Aufzählung ab L1, die jeweils zur Bezeichnung der Erstsprache bzw. Zweitsprache und zur vermeintlichen Klarheit, Vergleichbarkeit und Abstraktion beitragen sollte.

Der Ausgangslage, dass die Forschungssubjekte mehrsprachig sind oder zumindest in mehrsprachigen Kontexten aufgewachsen sind, werden die vereinfachende Zuordnung L1 Tamil und L2 Deutsch nicht gerecht, denn dies verkennt sowohl die diglossische Situation in ihrer Auffächerung als innersprachlichem Unterscheidungsvermögen entlang der Achsen Kasten, Klassen, Regionen als auch die mehrsprachige gesellschaftliche Zusammensetzung mit verschiedenen Sprachen und Schriften wie Tamil, Englisch, Singhalesisch, die je nach Domänen, betroffener Einrichtung und öffentlichen bzw. privaten Orten ihre Anwendung finden.

In Erweiterung der Feststellung, dass die ganze Forschung bis *dato* äußerst normativ vorgeht, indem die Aneignung der Umgebungssprache als *quasi* Lackmustest angesehen wird, während Zweitsprachlernende zugleich mit der binären Unterscheidung von *native speaker* und *non-native speaker* bereits *a priori* zu »deficient communicators« (Firth/Wagner 1997: 286) erklärt werden, konnte sich diese Studie eines anderen Ansatzes bedienen. Meist und mit unerklärlicher Selbstverständlichkeit beanspruchen Forschende die Rolle des *native speakers* für sich und schreiben sich zudem eine hierarchisch höhere Positionierung zu, ohne sie jedoch zu reflektieren oder zu explizieren.

Dieses Dilemma umgeht die Studie in zwei Schritten: sowohl die Forscherin als auch die Interaktantinnen sprechen die Umgebungssprache nicht als sogenannte ›Muttersprache‹, teilen stattdessen die gleichnamige Sprache (Tamil) als Familiensprache, sind zumindest zweisprachig, mehrfach mehrsprachig und mehrschriftig aufgewachsen, und damit dieser Auffassung nach *non-native speakers*; allerdings besagt das nicht, ob das Deutsche doch ihre beste bzw. zweitbeste, meistbenutzte, gar dominante Sprache ist, und wie in diesem Fallbeispiel zu erkennen, kam das Deutsche aus unterschiedlichen Erwägungen zum Einsatz.

Zudem war ich als Forscherin an eine hinterfragend-etische Sicht und unaufdringlich-interventionsarme, ethische Haltung gebunden, die Forschungssubjekte jedoch nicht. Demzufolge

musste ich mich mit einem gewissen Ausgefragtwerden abfinden bzw. zumindest damit umgehen lernen, denn erst indem dem potenziellen Forschungssubjekt als Flüchtlingsfrau meine Absicht und Verortung ersichtlich, plausibel und nicht bedrohlich erschien, willigte sie ein und nahm teilweise die Rolle der Migrationserfahreneren und Erklärerin ein. Die zu Recht heraufbeschworene, oft ungerechte Verteilung der Machtverhältnisse zwischen der Interviewenden und der Interviewten wird damit durch andere Faktoren wie Aufenthaltsdauer, Altersunterschied, wahrgenommene Hilfeleistung beeinflusst. Methodologisch scheint daher das Kontinuum von etischen und emischen Forschungsperspektiven bzw. Standpunkten in mannigfacher Weise einen komplexen und widerspruchshaltenden Zugang zu den Daten zu ermöglichen.

3.7 Literatur

Aronin, L./ Hufeisen, B. (2009) (Hgg.): *The Exploration of Multilingualism. Development of Research on L3, multilingualism and multiple language acquisition*. (AILA Applied Linguistics Series 6). Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins.

Baumann, M. (2003): Von Sri Lanka in die Bundesrepublik: Flucht, Aufnahme und kulturelle Rekonstruktionen. In: Martin Baumann/Brigitte Luchesi/Annette Wilke (Hgg.): *Tempel und Tamilen in zweiter Heimat. Hindus aus Sri Lanka im deutschsprachigen und skandinavischen Raum*. Würzburg: Ergon. S. 41-73.

Berry, J.-W. (1990): Imposed Etics, Emics, and Derived Etics: Their Conceptual and Operational Status in Cross-Cultural Psychology. In: Thomas N. Headland/Kenneth L. Pike/ Marvis Harris (Hgg.): *Emics and Etics. The Insider/Outsider Debate*. (Frontiers of Anthropology 7). Newbury Park/London/New Delhi: Sage. S. 84-100.

Bhatti, A. (2011): Sprachenvielfalt und kulturelle Diversität. Vergleichende Überlegungen zwischen Indien und Europa. In: Ludwig Eichinger/Albrecht Plewnia/Melanie Steinle (Hgg.) *Sprache und Integration. Über Mehrsprachigkeit und Migration*. (Studien zur Deutschen Sprache. Forschungen des Instituts für Deutsche Sprache 57). Tübingen: Narr. S. 55-68.

Block, D. (1996): Not so Fast: Some Thoughts on Theory Culling, Relativism, Accepted Findings and the Heart and Soul of SLA. In: *Applied Linguistics* 17(1). S. 63-83.

Block, D. (2003): *The Social Turn in Second Language Acquisition*. Washington: Georgetown University Press.

Blommaert, J./Jie, D. (2010): *Ethnographic Fieldwork: A Beginner's Guide*. Bristol: Multilingual Matters.

Bonfiglio, T.-P. (2010): *Mother Tongues and Nations: The Invention of the Native Speaker*. New York: de Gruyter Mouton.

- Britto, F. (1986): *A Study of the Theory of Diglossia, with Application to Tamil*. Washington, DC: Georgetown University.
- Busch, B. (2017): *Mehrsprachigkeit*. Wien: UTB.
- Bußmann, H. (2008) (Hg.): *Lexikon der Sprachwissenschaft*. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag.
- Canagarajah, S.-A. (2005): Reconstructing Local Knowledge, Reconfiguring Language Studies. In: Canagarajah, Suresh A. (Hg.): *Reclaiming the Local in Language Policy and Practice*. Mahwah, New Jersey/London: Lawrence Erlbaum. S. 3-24.
- Cenoz, J./Hufeisen, B./Jessner, U. (2001) (Hgg.): *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*. (Bilingual Education and Bilingualism 31). Clevedon: Multilingual Matters.
- Cook, V. (2008): Multi-Competence: Black Hole or Wormhole for Second Language Acquisition Research? In: Han ZhaoHong (Hg.) *Understanding Second Language Process*. (Second Language Acquisition 25). Clevedon/New York/Ontario: Multilingual Matters. S. 16-26.
- Census India (2011): *Census of India 2011. Language. India, States and Union Territories (Table C-16)*. Online unter: http://censusindia.gov.in/2011Census/C-16_25062018_NEW.pdf [letzter Zugriff: 03.06.2019].
- Das, S.-N. (2005): Between Convergence and Divergence: Reformatting Language Purism in the Montreal Tamil Diasporas. In: *Journal of Linguistic Anthropology* 18(1). S. 1-23.
- Das, S.-N. (2011): Rewriting the past and reimagining the future: The social life of a Tamil heritage language industry. In: *American Ethnologist: Journal of the American Ethnological Society* 38(4). S. 774-789.
- Das, S.-N. (2016): *Linguistic Rivalries. Tamil Migrants and Anglo-Franco Conflicts*. Oxford/New York: Oxford University Press.
- De Angelis, G. (2007): *Third or Additional Language Acquisition*. (Second Language Acquisition 24). Clevedon/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters.
- Dirim, I./Wegner, A. (2018) (Hgg.): *Normative Grundlagen und reflexive Verortungen im Feld DaF_DaZ**. (Mehrsprachigkeit und Bildung 2). Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.
- Duranti, A. (1997): *Linguistic Anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ferguson, C. (1959): Diglossia. In: *Word* 15, S. 325–340.
- Fetterman, D.-M. (2008): Emic/etic distinction. In: Lisa Given (Hg.): *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage. S. 249.
- Firth, A./Wagner, J. (1997): On Discourse, Communication, and (Some) Fundamental Concepts in SLA Research. In: *The Modern Language Journal* 81(3). S. 285-300.
- Firth, A./Wagner, J. (2007): Second/Foreign Language Learning as a Social Accomplishment: Elaborations on a Reconceptualized SLA. In: *The Modern Language Journal* 91. Focus Issue:

Second Language Acquisition Reconceptualized? The Impact of Firth and Wagner (1997). S. 800-819.

Flick, U. (2007): *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Fricke, D. (2002): *Der Tamilen-Singhalesen-Konflikt auf Sri Lanka. Ein Handbuch*. Berlin: Köster

Friebertshäuser, B. (2008): Ethnographische Forschungsmethoden. In: Hannelore Faulstich-Wieland/Peter Wieland (Hgg.): *Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt. S. 622-640.

Gass, S.-M./Selinker, L. (2008): *Second Language Acquisition. An Introductory Course*. Abingdon/New York: Routledge.

Glück, H./Rödel, M. (2016) (Hgg.): *Metzler Lexikon Sprache*. Stuttgart: J. B. Metzler.

Hammersley, M./Atkinson, P. (2007): *Ethnography. Principles in Practice*. London/New York: Routledge.

Headland, T.-N./Pike, K.-L./ Harris, M. (1990) (Hgg.): *Emics and Etics. The Insider/Outsider Debate*. (Frontiers of Anthropology 7). Newbury Park/London/New Delhi: Sage.

Kallmeyer, W./Schütze, F. (1977) Zur Konstitution von Kommunikationsschemata der Sachverhaltsdarstellung. In: Dirk Wegner (Hg.): *Gesprächsanalysen*. Hamburg: Buske. S. 159-274.

Krumm, H.-J. (2007): Profiles instead of levels: the CEFR and its (Ab)uses in the context of migration. In: *The Modern Language Journal* 91(4). S. 667–669.

Küsters, I. (2009): *Narrative Interviews. Grundlagen und Anwendungen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Lehmann, T. (1993): *A Grammar of Modern Tamil*. Pondicherry: Pondicherry Institute of Linguistics and Culture.

Lohmeier C. (2018) Zwischen »gone native« und »eine von uns«: Reflexionen zu etischer und emischer Positionierung zum Forschungsfeld. In: Scheu A. (Hg.) *Auswertung qualitativer Daten. Strategien, Verfahren und Methoden der Interpretation nicht-standardisierter Daten in der Kommunikationswissenschaft*. Springer VS, Wiesbaden.

Natarajan, R. (2009): Die Flucht ergreifen, die Initiative auch? In: *Herkunft als Schicksal? Hürdenlauf zur Inklusion*. Dossier. Berlin: Heinrich-Böll-Stiftung.

Natarajan, R. (2012): Multilingualität einer Flüchtlingsfrau. Zwei Welten durch die Sprachbrille. In: *Crossing Germany: Bewegungen und Räume der Migration*. Dossier. Berlin: Heinrich-Böll-Stiftung. S. 40-43.

Natarajan, R. (2013a): Mannigfaltig unisono? Integration über Sprach- und Orientierungskurse. In: Katrin Hauenschild/Steffi Robak/Isabel Sievers (Hgg.): *Diversity Education. Zugänge –*

Perspektiven – Beispiele. (Bildung in der Weltgesellschaft 6). Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel. S. 313-330.

Natarajan, R. (2013b): Das biographische Gepäck: ehrenamtliches Engagement bei sri-lankisch tamilischen Flüchtlingsfrauen. In: Susanne Brogi/Carolin Freier/Ulf Freier-Otten/Katja Hartasch (Hgg.): *Repräsentationen von Arbeit: Transdisziplinäre Analysen und künstlerische Produktionen.* Bielefeld: transcript. S. 281-298.

Natarajan, R. (2016a): Memories Engendered in Diaspora. Multivocal Narratives of Tamil Refugee Women. In: Gerd Sebald/Jatin Wagle (Hgg.): *Theorizing Social Memories. Concepts and Contexts.* (Routledge Advances in Sociology). Abingdon: Routledge. S. 187-204.

Natarajan, R. (2016b): Die Erfindung der Einsprachigen: Überlegungen zur sprachlichen Vielfalt. In: Caroline Gritschke und Maren Ziese (Hgg.): *Geflüchtete und kulturelle Bildung. Formate und Konzepte für ein neues Praxisfeld.* Bielefeld: transcript. S. 261-274.

Natarajan, R. (2017): Vererbtes Engagement: Facettenreiche Teilhabe bei sri-lankisch-tamilischen Zwangsmigrierten. In: Isabel Sievers/Florian Grawan (Hgg.): *Fluchtmigration, gesellschaftliche Teilhabe und Bildung. Handlungsfelder und Erfahrungen.* Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel. S. 167-178.

Natarajan, R. (2019): Einleitung. Sprache, Flucht und Migration. Einordnende Überlegungen. In: Radhika Natarajan (Hg.): *Sprache, Flucht, Migration. Kritische, historische und pädagogische Annäherungen.* Wiesbaden: Springer VS. S. 3-47.

Pattanayak, D.-P. (1990) (Hg.): *Multilingualism in India.* (Multilingual Matters 61). Clevedon/Philadelphia: Multilingual Matters.

Pike, K.-L. (1954): *Language, in Relation to a Unified Theory of the Structure of Human Behavior,* Glendale, CA: Summer Institute of Linguistics.

Pike, K.-L. (1967): *Language in Relation to a Unified Theory of the Structures of Human Behavior.* 2. Aufl. The Hague: Mouton.

Rösel, J. (2007): Schmuggel- und Bildungstradition, Diasporanetzwerke und Globalisierung: Rahmenbedingungen für den Terror der Tamil Tiger (LTTE). In: Thomas Kron/Melanie Reddig (Hgg.): *Analysen des transnationalen Terrorismus. Soziologische Perspektiven.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 337-373.

Rosenthal, G. (2008): *Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung.* Weinheim: Juventa.

Rösler, D. (1994): *Deutsch als Fremdsprache.* Stuttgart: J. B. Metzler.

Safont Jordà, M.-P. (2005): *Third Language Learners. Pragmatic Production and Awareness.* (Second Language Acquisition 12). Clevedon/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters.

Salentin, K./Gröne, M. (2002): *Tamilische Flüchtlinge in der Bundesrepublik Deutschland: eine Bestandsaufnahme sozialer, ökonomischer und rechtlicher Aspekte der Integration.* Frankfurt a. M.: IKO.

- Schiffman, H.-F. (1999): *A Reference Grammar of Spoken Tamil*. Cambridge/New York: Cambridge University Press.
- Singh, R. (1998) (Hg.): *The Native Speaker: Multilingual Perspectives*. (Language and Development 4). New Delhi: Sage.
- Stukenbrock, A. (2007): Sprachnation/Sprachnationalismus als Gegenstand linguistischer Diskursanalyse. In: Ingo H. Warnke (Hg.): *Diskurslinguistik nach Foucault: Theorie und Gegenstände*. (Linguistik – Impulse und Tendenzen 25). Berlin: de Gruyter. S. 213-246.
- Skutnabb-Kangas, T./Phillipson, R. (1989): ›Mother Tongue‹: The Theoretical and Sociopolitical Construction of a Concept. In: Ulrich Ammon (Hg.): *Status and Function of Languages and Language Varieties*. Berlin/New York: Walter de Gruyter. S. 450-477.
- Somalingam, T. (2017): *Doing Diaspora. Ethnonationale Homogenisierung im transnationalen Bildungsraum der Tamil Diaspora*. Wiesbaden: Springer VS.
- Tiesler, N. (2019): Warum Ethnizität? Diskursive Konstruktionen mit gesellschaftlicher Wirkungsmacht. In: Radhika Natarajan (Hg.): *Sprache, Flucht, Migration. Kritische, historische und pädagogische Annäherungen*. Wiesbaden: Springer VS. S. 131-153.
- Wickramasinghe, N. (2006): *Sri Lanka in the Modern Age: A History of Contested Identities*. London: Hurst.
- Yildiz, Y. (2012): *Beyond the Mother Tongue: The Postmonolingual Condition*. New York: Fordham University Press.

Beitrag 4

4 Mannigfaltig unisono? Integration durch Sprach- und Orientierungskurse⁴⁵

4.1 Eine Sprache für alle

Eine kurzsichtige Verwechslung von Diversität mit lediglich Staatsangehörigkeit(en) verleitet einen – trotz besseren Wissens – dazu, Menschen aus *einem* Land in ihrer Erfahrung, sei es biographischer, migratorischer oder sprachlicher Art, als homogen zu betrachten. Dem vermeintlich gemeinsamen Nenner wird so hohe Bedeutung beigemessen, dass er oft entscheidende soziale Strukturfaktoren wie Klasse, Kasten, Bildung unwillentlich ausblendet oder mindestens in den Schatten stellt. Zur Entzerrung dieser illusorischen Vereinfachung werden in diesem Beitrag drei Frauen vorgestellt, die zwar aus demselben Land Sri Lanka kommen, aber sich in vielerlei Hinsicht unterscheiden, so auch in ihrer Motivation Deutschkurse zu besuchen. Es bestehen bestimmt Gemeinsamkeiten in den Ausgangssprachen, in der geteilten Geschichte und eventuell in der Wertevorstellung. Ihre Überbetonung würde allerdings die Unterschiede beim Zugang zur Bildung, die Erschaffung neuer sozialer Un-/Gleichheit oder die Fortführung alter Unter-/Privilegierung in der neuen Umgebung verschleiern.

Dem Beitrag sind einige kritische Überlegungen zu den Themenfeldern Fremd-/Zweitsprache und Diversität vorangestellt, bevor die Rahmenbedingungen von sogenannten Integrationskursen in Deutschland erläutert werden. Darauf folgen Kurzbiographien dreier Frauen unterschiedlicher Aufenthaltsdauer und unterschiedlichen Alters in Bezug auf ihre Migrationserfahrung und ihren sozialen Hintergrund, was ich ihr *biographisches Gepäck* (Natarajan i. E.) nenne. Abschließend werden die eingangs erörterten Gedanken auf die gesellschaftliche sprachliche Realität hin geprüft. Zur Untersuchung der Schnittstelle Diversität, Migration und institutionalisierter Deutschvermittlung stellt der Beitrag folgende Fragen: Wie gehen die dargestellten

⁴⁵ Dieses Kapitel wurde 2013 unter dem Titel »Mannigfaltig unisono? Integration durch Sprach- und Orientierungskurse« zur Umbenennung der »AG Interkulturellen Pädagogik« in »Arbeitsstelle Diversität Migration und Bildung (DiversitAS)« im von Katrin Hauenschild, Steffi Robak und Isabel Sievers herausgegebenen Sammelband *Diversity Education. Zugänge – Perspektiven – Beispiele* veröffentlicht. Die Erstveröffentlichung des Beitrags erfolgte beim Verlag Brandes & Apsel, Frankfurt am Main und umfasste die Seiten 313–330.

Personen mit dieser Top-down Maßnahme *Integrationskurs* um? Welches Ermächtigungspotential birgt die Teilnahme am Sprach- und Orientierungskurs für die Betroffenen? Und in welchem Zusammenhang steht das Ganze zu Diversität bzw. zu aktuellen Diskursen um eine Diversity Education?

4.2 Kritische Überlegungen

4.2.1 Fremd-/Zweitspracherwerb

In der Spracherwerbsforschung wird zwischen dem Erlernen einer Sprache als Fremdsprache und als Zweitsprache unterschieden. Wenn die Umgebungssprache die zu erlernende Sprache ist, dann ist von einer Zweitsprache, ansonsten von einer Fremdsprache die Rede, obwohl die Unterscheidung selbstverständlich eine eher grobe als allesumfassende ist⁴⁶ (Rösler 1994, S. 5–13). Lediglich theoriegeleitet gedacht scheint es zunächst vorteilhaft zu sein, nur eine neue Sprache zu lernen, ohne gleichzeitig mit dem Leben als Neumigrierte klarkommen zu müssen, sprich in diesem Fall Deutsch als Fremdsprache in Sri Lanka an einem Sprachinstitut zu lernen. Wer die Sprache Deutsch im eigenen Land lernt, ist nicht mit der doppelten Last des Lernens als Neumigrierte konfrontiert. Dabei fehlt allerdings der Kontext, wie beim Zweitspracherwerb üblich, gänzlich. Die neue, sich anzueignende Sprache findet meist keine Anwendung außerhalb der Unterrichtssituation und könnte in der Übergangszeit zwischen Kursbesuch in der Heimat und der Ankunft in Deutschland verblassen (Goethe Institut 2012, o. S.). Bei den vorintegrativen Maßnahmen, die eine Verantwortungsverlagerung in die Herkunftsländer vorsehen, scheiden sich demzufolge die Geister. Allerdings hat die bloß natürliche, ungesteuerte Aneignung der Umgebungssprache als Migrierte ebenfalls Grenzen. Ohne eine begleitende, institutionell gesteuerte Unterstützung bei diesem Lernprozess entwickelt sich die Sprachkompetenz

⁴⁶ Die Idee von *einer* erwerbswerten Umgebungssprache fußt auf der realen Fiktion von einer Sprache – einer Nation (Anderson 1991, S. 67f.) und ist selbst Produkt des Hobsbawmschen *Long Nineteenth Century*. Man fragt sich, ob Niederdeutsch oder Schwäbisch als ebenbürtige, kommunikationsfördernde Mittel zum in diesem Beitrag hinterfragten Integrationsvorschlag in Erwägung gezogen werden könnten. Ferner kommt es besonders unter Jugendlichen öfter vor, dass Migriertensprachen wie Türkisch (Auer/Dirim 2000) oder Russisch (Natarajan 2009) aufgrund der Gruppenzusammensetzung als prestigeträchtig angesehen, beiläufig erworben und aktiv angewendet werden.

nur in bestimmten, migrationsrelevanten Bereichen/Fertigkeiten und erliegt meist einer Glasdecke, Fossilisierung genannt (Schweckendiek 2008, S. 162), die zu durchbrechen eher als schwer gilt.

4.2.2 Diversity

Die wissenschaftlich-disziplinäre Anerkennung von gesellschaftlicher Vielfalt als Diversity Studies bzw. Education muss nicht zwangsläufig wie das politisch verspätete Einwanderungsland⁴⁷ (Bade 2012) fehlerbeladene Stationen durchlaufen. Vielmehr sei aus vorangegangenen, Einsicht gewährenden Überlegungen benachbarter Disziplinen zu lernen, zumal dieser Akademisierung im Unterschied zu den USA weder eine Bürgerrechtsbewegung zugrunde liegt noch eine *Affirmative Action*, sprich positive Diskriminierung, innewohnt. Aus ihrer langen Erfahrung und Auseinandersetzung mit der Problematik von Differenzen und Differenzierungen zeigt die Frauen- und Geschlechterforschung beispielhaft auf, wie zeitgleich eine gewisse Verwischung, aber auch Verstärkung, sogar Erstarrung von Differenzen mit der lange ersehnten und doch endlich erfahrenen gesellschaftspolitischen Anerkennung einhergehen kann⁴⁸ (Lutz 2001). Bei der Untersuchung einer bestimmten Differenzlinie nämlich religiöser Vielfalt unterscheidet *The Pluralism Project* zwischen Diversity und Pluralismus, wobei Diversity lediglich

⁴⁷ Der Philosoph Helmuth Plessner bezeichnete Deutschland als eine verspätete Nation, die erst im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts zu einem Nationalstaat wurde. In Anlehnung daran bezeichnet der Migrationsforscher Klaus Bade (2012) die Bundesrepublik Deutschland als ein verspätetes Einwanderungsland, das trotz einer erheblichen Anzahl von Migrierten ein halbes Jahrhundert lang keine nennenswerte migrationsbezogene Politik trieb. In diesem Zusammenhang markieren das Zuwanderungsgesetz von 2005 und das Anerkennungsgesetz von 2012 wichtige Meilensteine. Nach Befunden des Sachverständigenrats (2010, 2011, 2012) kommt die in Deutschland wohnende Bevölkerung mit und ohne Migrationshintergrund bzw. Migrationserfahrung viel besser mit Diversität klar und geht souveräner und gelassener als die Politiker und die publizistische Welt damit um.

⁴⁸ Lutz (2001) skizziert außerdem die Verwobenheit und Verstrickung von mehreren Differenzlinien und bezieht sich auf den derzeitigen Stand der Intersektionalitätsdebatten. Diese sind zweifellos ausschlaggebend und richtungsweisend für die Entwicklung der deutschen Geschlechterforschung im 21. Jahrhundert, können aber hier nicht behandelt werden. Zur Vertiefung siehe neben den Schriften von der Frankfurterin Helma Lutz auch die Schriften und Herausgeberschaften von der Hannoverschen Gudrun-Axeli Knapp.

das Auftreten von mehreren, nach verschiedenen Maßstäben zugeordneten Gruppen bezeichnet, während Pluralismus eine aktive Auseinandersetzung mit dieser Diversität voraussetzt (Eck 2006, o. S.).

Diversity Education scheint Ähnliches anzustreben, nämlich ein bewusstes Engagement und eine kritische Auseinandersetzung mit der gesellschaftlich vorhandenen und immer neu hergestellten und verhandelten Diversität. Der *doing*-Ansatz macht auf den Herstellungscharakter von Kategorien aufmerksam, angefangen von *doing Gender* über *doing Differenz* bis hin zu *doing Diversity*, wonach Menschen handelnd, agierend ständig in neuen Situationen die jeweilige Kategorie bzw. Differenzlinie herstellen (Fenstermaker/West 2002). Bei dem inflationären Gebrauch von sprachlichen Identitäten und Zugehörigkeiten ist immer wieder festzustellen, dass sie nichts Gegebenes, Statisches ausmachen, sondern durch fortwährende Selbst-/Fremdzuschreibungen bzw. -zuordnungen konstruiert und fixiert werden (Edwards 2008, S. 22–30) und durch ebensolche auch verändert oder aufgelöst werden können.

Wenn man diesen Gedanken weiter verfolgt, dann bedeutet *doing Migration* im Kontext von Sprache der Aufnahmegesellschaft wohl folgendes: Von Migrierten wurde in der Gastarbeiterära überwiegend erwartet, dass sie nicht imstande wären, sich Deutsch kompetent anzueignen und dementsprechend erlagen sie eher einer gewissen erlernten Hilflosigkeit (Salentin 2002), und die zu verzeichnenden Erfolge wurden als Ausnahmen eingestuft und paternalistisch zur Kenntnis genommen. Dahingegen sehen sich Migrierte neuerdings – je nach Auffassung und verbreitetem Bild von Migrierten (Huth-Hildebrandt 2002), die gesellschaftliche Erwartungshaltung erfüllend bzw. sich un-/bewusst dem klischeehaften Konstrukt anpassend/widerstreitend – mit institutioneller Unterstützung zur Aneignung der Mehrheitssprache befähigt und ermächtigen sich dadurch.

4.3 Sprach- und Orientierungskurse

4.3.1 Rückblick

Unter der rot-grünen Regierung entstand 2004 das *Gesetz zur Steuerung und Begrenzung der Zuwanderung und zur Regelung des Aufenthalts und der Integration von Unionsbürgern und Ausländern*, kurz Zuwanderungsgesetz genannt. Das seit dem 01.01.2005 in Kraft getretene Zuwanderungsgesetz sah u. a. vor, dass Menschen, die schon in Deutschland ansässig waren und sich einbürgern lassen wollten, Deutschkenntnisse zur selbständigen Anwendung [Niveau B1] einbringen und außerdem landeskundliche Kenntnisse zu Gesellschaft, Recht und Ordnung

durch einen Test – als Einbürgerungstest bekannt – attestieren lassen mussten. Hinzu kam im Jahre 2007, dass Menschen, die nach Deutschland migrieren wollten, vor der Einreise Deutschkenntnisse zur elementaren Sprachanwendung [Niveau A1] vorweisen mussten. Das zu erreichende Sprachniveau wurde nach dem 2001 europaweit vereinbarten sechsstufigen *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen* festgelegt, wonach das im Herkunftsland zu erzielende Niveau der ersten Kompetenzstufe und das in Deutschland für die Einbürgerung der dritten Kompetenzstufe entspricht (Goethe Institut 2012, o. S.). Deutschkenntnisse werden im Sprachkurs und Landeskunde im Orientierungskurs vermittelt, die zusammen den Integrationskurs ausmachen.⁴⁹

4.3.2 Fragliches Vorhaben

Je nach Perspektive und Betroffenheit bleibt offen, ob der Akzent bei einer Auslegung des Gesetzeserlasses auf Steuerung, Begrenzung oder Integration zu setzen sei. Dass die Bundesrepublik Deutschland mit diesem Gesetz, das *Einwanderung* zwar nicht erwähnt, doch erstmals der Tatsache Rechnung trägt, de facto ein Einwanderungsland zu sein, und sich damit aller Ein- und Zugewanderten annimmt, ist positiv anzumerken. Die bürokratische Unterscheidung zwischen Anspruch, Berechtigung bzw. Verpflichtung zur Teilnahme an Integrationskursen ist jedoch zu kritisieren, sodass zunächst nur Neuzugewanderte ohne Beachtung der Altzugewanderten angesprochen wurden. Unter dem Vorwand Zwangsheirat und Scheinehen zu verhindern, erweckt das Gesetz ferner den Eindruck, bloß die Anzahl der Zuwanderung im Rahmen der Familienzusammenführung begrenzen zu wollen, die weiterhin den größten Zuwanderungsgrund ausmacht und nichtsdestotrotz konstant geblieben ist (Sachverständigenrat 2011, S. 22f.).

Aber lässt sich Integration überhaupt verordnen (Ha 2007, o. S.)? Diese Frage kann am Beispiel der staatlich vorgeschriebenen Integrationskurse nachdrücklich verneint werden. Zumal lediglich Nichteuropäer_innen im Unterschied zu den in Deutschland wohnhaften Bürger_innen der Europäischen Union ungeachtet ihrer Deutschkenntnisse diesen Maßnahmen unterliegen. Wäh-

⁴⁹ Das zu diesem Zwecke umbenannte Ministerium Bundesamt für Migration und Flüchtlinge veröffentlicht regelmäßig Statistiken zu den bundesweit durchgeführten Integrationskursen, die unter www.bamf.de zu finden sind. Die gesetzlichen Richtlinien sind der Verordnung über die Durchführung von Integrationskursen für Ausländer und Spätaussiedler (Integrationskursverordnung – IntV) zu entnehmen.

rend Deutschkenntnisse vor der Einreise im Rahmen einer Familienzusammenführung auf menschenrechtlicher Grundlage und als Einmischung des Staates in die privaten Angelegenheiten ihrer Bürger höchst fraglich vorkommen, steht Deutschland in der Einführung dieser Einreisebedingung nicht allein. Neun Länder der Europäischen Union haben bereits Erfahrung mit dieser vorintegrativen Maßnahme (Hentges 2010, S. 25–29). Dadurch erlangt das Vorgehen von Deutschland das Mittelmaß, das weder mit hohen Kosten und sehr hohem Leistungsniveau als zu restriktiv wirkt noch mit einer kompletten Kostenübernahme zu liberal agiert (Sachverständigenrat 2011, S. 107–111). Den Eingereisten nützt es zweifelsohne, die deutsche Sprache in Ansätzen vor der Einreise zu können, obwohl wie viele dadurch schon im Vorfeld abgeschreckt bzw. zurückgehalten worden sind, nicht zu erheben ist (ebd., S. 97–102).

4.3.3 Fünfjähriges Bestehen

Der jetzige Istzustand bei Integrationskursen ist mehreren Umgestaltungen zu verdanken. Einige weitreichende, auf Erfahrungen mit Teilnehmenden basierende Änderungen sind mittlerweile berücksichtigt worden und sind in die Gestaltung der Kurse eingeflossen. Inzwischen lässt sich auf staatlicher Seite ein gewisses Maß an Migrationsrealismus (Sachverständigenrat 2011, S. 27f.) erkennen, denn er führte zum einen zu einer Auffächerung der Integrationskurstypen in Frauen-, Eltern-, Alphabetisierungskurse u. a. ein, zum anderen zu einer Erhöhung der anzubietenden Unterrichtseinheiten von anfangs 600 bis hin zu 1200 Stunden, jeweils 300 für Alphabetisierung bzw. Wiederholung. Gegenwärtig wird an einem neuen Kurstypus gearbeitet, der die Migrationserfahrung der Teilnehmenden berücksichtigt und dementsprechend Sprachunterricht erteilt.

Nach einer jahrzehntelangen Funktion als Brückenbauer in anderen Ländern mit einer Verpflichtung zur Pflege der deutschen Sprache musste das Goethe Institut aufgrund der Einführung der vorintegrativen Sprachförderung und Prüfung in einer gewissen Rollenumkehrung Türhüter spielen und entscheiden, wer nach Deutschland einreisen durfte. Dass das Goethe Institut (2012, o. S.) schon lange Erfahrung mit potenziellen Migrierenden hat, stimmt zwar, aber die Bildungs- und Mittelschichtorientierung ihres Gesamtprogramms sollte dabei nicht verschwiegen und somit unterschätzt werden. Ab dem 01.07.2009 kam es daher zu einer Änderung der Abschlussprüfung von dem internationalen Lernenden zugewandten *Zertifikat Deutsch* in einen spezifisch für Migrierte konzipierten *Deutshtest für Zuwanderer*. Des Weiteren wurde eine Skalierung der Prüfung vorgenommen. Demnach gelten die Teilnahme und die Prüfung als erfolgreich abgeschlossen, wenn bei der mündlichen Fertigkeit das Niveau B1

und bei einem der Prüfungsteile, nämlich dem schriftlichen Ausdruck oder bei den Fertigkeiten Lesen/Hören, das Niveau B1 und bei dem anderen nur A2 erreicht wird (Perlmann-Balme/Plassmann/Zeidler 2009, S. 10).

Die akademische Frage danach, ob die Messlatte immer höher gelegt wird, wenn immer mehr die Prüfungen bestehen und dann doch – obschon mit Deutschkenntnissen ausgestattet – auf dem Arbeitsmarkt nicht zu vermitteln sind, hat sich inzwischen als obsolet erwiesen. Während knapp die Hälfte in den ersten zwei Jahren die Prüfungen bestanden, musste man Hände ringend zusehen, dass zwar immer mehr Teilnehmende die Kurse besuchten, aber doch das zu erreichende Niveau von B1 verfehlten (Hentges 2010, S. 36). In Wirklichkeit erlebte man daher das Umgekehrte bei den Zuständigen: Die Messlatte für das Bestehen der Prüfungen wird immer niedriger gelegt, damit wenigstens einige die Hürden überwinden. Das ist aber gleichzeitig eine Anerkennung der Machbarkeitsgrenzen angesichts der unterschiedlichen Startvoraussetzungen bei den Kursteilnehmenden.

4.3.4 Zwischenfazit

Um Missverständnissen vorzubeugen: Dieser Beitrag dient nicht als Apologie für den staatlich auferlegten Sprach- und Orientierungskurs und die Frage nach *verordneter Integration* könnte man sich fast ersparen. Die flächendeckende Einführung von Sprachkursen ist zwar eindeutig zu begrüßen, doch die damit einhergehende Logik einer unterschwelligen bzw. expliziten Druckausübung stellt ein großes Hindernis dar, an dem sich das Projekt zu verstricken droht. Wenn das Ziel der Sprach- und Orientierungskurse nicht die Nivellierung der gesellschaftlich bestehenden sprachlichen Vielfalt ist, dann sollten sich der Staat und seine Behörde damit zufriedengeben, eine zugängliche, für Interessierte erschwingliche Palette von Kursangeboten zu unterbreiten. Wenn Sprachvermittlung und -aneignung jedoch von Integration entkoppelt und die gegenwärtige sprachliche Realität in Deutschland eher mit einem gewissen Pragmatismus betrachtet werden würde, dann würden zum einen die Werkzeugsfunktion der Sprache (Oksaar 2003, S. 157) und zum anderen der Migrationsrealismus der Einwanderungsgesellschaft (Sachverständigenrat 2011, S. 27–35) mit einer endgültigen Einbeziehung aller in den Vordergrund treten.

4.4 Kurzbiographien

Augenscheinlich hat Vielfalt mit Aussehen zu tun und wenn Menschen so aussehen, als würden sie aus unterschiedlichen Teilen der Welt kommen, dann neigen viele dazu, von Diversität zu

sprechen. Im Umkehrschluss neigen viele oft dazu, Landsleute als homogen(er), als einander näherstehend vorzustellen. Die folgenden Kurzbiographien zeigen auf, dass Erwachsene gleichen Geschlechts und ähnlichen Aussehens trotz Gemeinsamkeiten ziemlich unterschiedlich sein können. Sie sind sogar dem gleichen Land und Bürgerkrieg entkommen und könnten von außen als homogen wahrgenommen werden. Dennoch ist das jeweilige biographische Gepäck⁵⁰ unterschiedlich. Ihre Deutscherwerbserfahrungen stellen – für sie und für andere Beteiligte – eine ganze Bandbreite an Herausforderungen und Chancen dar.

Mit Frauen aus der fast drei Jahrzehnte lang vom Bürgerkrieg heimgesuchten Insel Sri Lanka habe ich offene biographisch-narrative Interviews geführt⁵¹. Im Rahmen der Familienzusammenführung nach Deutschland⁵² eingereist gehören die drei Tamilinnen der gleichen Religion Hinduismus jedoch unterschiedlichen Kasten an und sind verschiedenartig bemittelt, privilegiert und ausgebildet. Je nach Aufenthaltsdauer haben die Sri-Lankerinnen vor dem Besuch eines Integrationskurses bereits mehrere Sprachkurse belegt (4.4.1), oder auch ohne Schriftkenntnis den Alltag gemeistert (4.4.2) oder eben vor der Einreise in die Bundesrepublik eine Sprachprüfung in der Heimat bestehen müssen (4.4.3). Bevor unsere Aufmerksamkeit auf die Diversität unter Landsleuten und auf die vorhandene Unterschiedlichkeit innerhalb dieses eher

⁵⁰ *Biographisches Gepäck* ist zugleich als Bild und Analyseraster zu verstehen. Es zeigt die Ressourcen auf, die eine Lebensgeschichte enthält, ohne allerdings die Last und Bürde der Vergangenheit, der Gegenwart und der Zukunftsgestaltung, die jede Migrierte mit sich zu schleppen scheint, zu verschweigen. Es ist eine Weiterentwicklung des fruchtbaren Begriffs vom biographischen Kapital (Lutz 2000). Zur ersten Entfaltung dieser Idee bezogen auf den Arbeitsbereich, insbesondere ehrenamtliches Engagement in Fluchtmigrationskontexten siehe Natarajan (i. E.).

⁵¹ Die Interviewdaten wurden im Rahmen meines von der Heinrich-Böll-Stiftung unterstützten Promotionsprojekts zur Verwobenheit von Alltagsbewältigung und Deutschkenntnissen erhoben. Die Ergebnisse diverser Gespräche mit Kursteilnehmenden und –leitenden machen diesen Beitragsteil aus, der eine biographietheoretische Bottom-up Perspektive einnimmt.

⁵² Sri-lankische Tamilinnen haben auch selbst erfolgreich Asyl beantragt (Natarajan 2012, o. S.) oder sind minderjährig als Familiennachzug eingereist (Natarajan 2009, o. S.). Sie arbeiten mehrfach ehrenamtlich, sind als Dolmetscherinnen und Integrationslotsinnen tätig und die zweite Generation ist der deutschen Sprache mächtig (Natarajan i. E.).

wenig erforschten Herkunftslandes gelenkt werden kann, bedarf es zur Orientierung einer kleinen geschichtlichen Zuordnung des Landes und seiner Konflikte.

Sri Lanka hat eine Bevölkerung von etwa 20 Millionen Menschen, die sprachlich Singhalesisch oder Tamil als Erstsprache und vom Glauben her den Religionen Buddhismus, Hinduismus, Islam oder Christentum zuzuordnen wären. Die ehemalige britische Kolonie hat mehrere Unruhen seit seiner Unabhängigkeit Mitte des 20. Jahrhunderts durchlaufen, die 1983 in einen Bürgerkrieg mündeten. Als Folge dessen musste ein Viertel der tamilsprachigen Inselbevölkerung, nämlich fast 800.000 Menschen, die Flucht in benachbarte asiatische Länder, nach Europa und nach Nordamerika ergreifen. Aus den zahlreichen Stimmen mit anfangs divergenten politischen Visionen, sei es mehr Repräsentation innerhalb der bestehenden sri-lankischen Demokratie oder ein separater tamilischer Staat, hat sich eine militante Gruppe als hegemonialer Vertreter aller tamilischen Interessen durchgesetzt (Wickramasinghe 2006, S. 288f.). Mit etwa 60.000 Tamil_innen in Deutschland (Baumann 2003, S. 51) stellen die Asylbeantragenden und als Familiennachzug Gefolgte eine Flüchtlingscommunity dar. In ihrem diasporischen Avatar hat sie mittlerweile – sich angesichts des gefühlt ewig dauernden Krieges mit fast keiner Rückkehrmöglichkeit ansässig machend – asiatische Lebensmittelläden eröffnet sowie kleinere und größere Tempelbauten in ganz Deutschland errichtet (Baumann 2000). An die zweite Generation wird Herkunftssprachunterricht in samstäglichen, auf Vereinsbasis gegründeten Tamilschulen erteilt.

4.4.1 Bhavani⁵³

Bhavani wohnt seit fast zwei Jahrzehnten mit ihrem Ehemann in Deutschland und besucht zum Zeitpunkt des ersten Interviews einen Sprach- und Orientierungskurs. In der nördlichen Halbinsel Jaffna geboren und aufgewachsen gehört sie einer Priesterfamilie an. Sie besitzt zwar den Realschulabschluss, war aber in Jaffna nicht berufstätig. Sie kennt sich mit Tempelritualen aus und hat sich nach ihrem Schulabschluss in der Familie mit Tempelangelegenheiten beschäftigt. Vermittelt von der Familie nach Kaste und Horoskop hat sie im Drittland Singapur einen 1979 nach Deutschland Geflohenen und hier ansässigen Angestellten geheiratet. Zwei Jahre musste sie in der Hauptstadt Colombo bei der Familie ihres Ehemannes auf die notwendigen Papiere

⁵³ Zur Identitätsbewahrung sind alle Namen verändert worden.

warten, bis sie nach Deutschland einreisen durfte. Im Unterschied zu anderen in ihrer Community hat sie zu ihrem eigenen Bedauern keine Kinder bekommen können, wodurch ihr der sonst über Kinder angebaute Zugang zu deutschsprachigen Institutionen wie Kindergärten und Schulen versperrt geblieben ist. Als Ausgleich beschäftigte sie sich sehr stark mit dem Hannoverischen Hindu-Tempel und seinen Aktivitäten.

Als der erste Integrationskurs angekündigt wurde, meldete sich Bhavani an und bestand die erste Stufe A1 mit der Note sehr gut und die zweite Kompetenzstufe A2 mit gut. Bhavani hatte sich schon über die Jahre an Sprachkursen sechs verschiedener Sprachschulen beteiligt, die sie als eher unverständlich und uninteressiert durchgeführt beschreibt. Durch den fehlenden Einklang zwischen Methode, Inhalt und ihrem sozialen Kontext haben sich die verschiedenen Sprachkurse für sie als nicht zugänglich und gewinnbringend erwiesen, bis sie einen Frauenintegrationskurs in der Arbeiterwohlfahrt als geeignet empfand. Die ehemaligen eher enttäuschenden Sprachkurse sowie ihre Migrationserfahrung haben dennoch für einen guten Start in die Anfangskurse gesorgt. Dann konnte sie allerdings alle Prüfungsteile in der B1-Prüfung nicht bestehen und hat Anfang 2009 ihr Bemühen ausgesetzt.

Für einen Sprachkurs mit ausschließlich sri-lankischen Tamilinnen spricht sich Bhavani nicht aus, denn erstens hatte sie in diesem Kurs die Möglichkeit, Frauen aus anderen Ländern kennen zu lernen, und zweitens zwingt sie eine fehlende gemeinsame Sprache außer Deutsch zur Kommunikation auf Deutsch, was sie als eine gute Sprachanwendungsmöglichkeit ansieht. Außerdem herrscht genug sozialer Kontakt unter Tamilinnen, sodass sie den Sprachkurs nicht zur innertamilischen sozialen Vernetzung benötigt. Bhavani hat nach ihrer ersten für sie nicht sehr zufriedenstellenden Deutschlernphase etwa vier Jahre als Reinigungskraft gearbeitet, die sie aus gesundheitlichen Gründen aufgeben musste, und nach einer Operation mit der zweiten eher zufriedenstellenden Sprachlernphase begonnen. Zurzeit ist sie wieder als Reinigungskraft tätig, was ihr jedoch keine nennenswerten Kommunikationsgelegenheiten auf Deutsch bietet.

4.4.2 Meenakshi

Meenakshi wohnt seit fünfzehn Jahren mit ihrem Mann im Umland Hannover. Als Halbweise ist sie in ärmeren Verhältnissen im Osten des Landes Sri Lanka aufgewachsen. Heiraten wollte sie ihren Cousin, aber zunächst hat ihre künftige Schwiegermutter die Ehe nicht zugebilligt, denn Meenakshi brachte keine Mitgift in die Ehe ein. Aber als ihr Sohn auf der Heirat bestand, ließ sie nicht zu, dass die beiden in Sri Lanka eine Ehe führten. Erst in Deutschland durfte

Meenakshi nach einer Trennung von mehreren Jahren mit ihrem Mann zusammenleben. Sie beschreibt die arrangierte Ehe wie eine Liebeseh. Mittlerweile hat sie drei Kinder auf die Welt gebracht und großgezogen. Die älteren Kinder gehen auf die Gesamtschule, während ihr jüngstes Kind noch im Grundschulalter ist. Ihr Mann, der in der Gastronomie arbeitet, hat Anfang der 1990er Jahre einen Antrag auf Asyl gestellt.

Ihrer Erinnerung nach hat Meenakshi in der vierten Klasse die Schule abgebrochen und angefangen, ihrer Mutter bei dem Überlebenskampf zu helfen. Faktisch ist sie daher Analphabetin. Sie kann zwar in der tamilischen Schrift ihren Namen schreiben und unterschreiben, kennt aber das lateinische Alphabet nicht. Auf die Frage, wie sie ihr Leben ohne Schriftkenntnis bewältigen könne, antwortet sie: Wenn man rechnen könne und am Ende des Monats mehr in der Familienkasse übrig habe als am Anfang, wenn man den Haushalt führen und die Kinder in Sicherheit mit Werten erziehen könne, dann komme man schon mit dem Leben klar. Sie gehe vielmehr zu ihren Landsleuten auf Distanz, denn mit dem Tratsch und teilweise Neid, dass sie und ihre Familie trotz ihrer niedrigen Kaste und ehemaliger Armut es hier in Deutschland »geschafft haben«, komme sie nicht gut klar.

Bei ihrem letzten Besuch im Ausländeramt wurden Meenakshi einfache Fragen auf Deutsch gestellt. Daraufhin wurde sie ermutigt, bis zum nächsten Mal einen Deutschkurs zu besuchen, der sie in die Lage versetzt, Kommunikation auf elementarem Niveau nachzuvollziehen. Meenakshi entschied sich für eine Migrantenselbstorganisation, die nach eigenen Angaben niedrigschwellige Sprach- und Alphabetisierungskurse anbietet. Das Lerntempo ist möglichst den Bedingungen derer angepasst, die das (Sprach-)Lernen in Kursen wenig gewohnt sind. Außerdem sind die angewandten Materialien nach Angabe der Kursleitenden schlicht mit Wiederholungselementen zur langsamen, aber sicheren, festen Verankerung des Lernstoffes aufbereitet.

4.4.3 Tara

Tara wusste, dass der Bürgerkrieg nicht so schnell enden würde, denn sie ist Ende der 80er Jahre in den Krieg hineingeboren. Ungewissheit überschattete ihr Leben, denn sie musste schon mehrere Male von ihrem Geburtsort im Osten des Landes nach Norden zu ihren Großeltern in Sicherheit fliehen. Dank der Familie musste sie nicht wie viele andere als *Internally Displaced Person* in Lagern untergebracht werden. Mit etwa acht Jahren ist Tara mit ihren Eltern und ihren jüngeren Geschwistern zurück in den Osten gekehrt, und ihr Vater hat sein Geschäft auf-

gebaut. Die Familie hatte ausreichend Mittel und konnte sich daher diesen Wiederaufbau leisten. Knapp ein Jahrzehnt später, als sie mit dem Abitur fertig wurde, verlor ihr Vater einen Teil seines Geschäfts wegen grundlegender Meinungsunterschiede mit einer Gruppe der tamilischen Militanten. Tara gehört zwar der politisch einflussreichen und in der Kastenhierarchie höher zugeordneten Kaste an, aber ihr sind die Wechselfälle des Krieges und der inner-tamilischen Konflikte nicht erspart geblieben. Allerdings hat sie Zugang zur Bildung, soweit es für sie selbst und für ihre Familie zu schätzen war, und dadurch auch ein gewisses Selbstvertrauen bekommen.

Verlassen wollte Tara zunächst das Land nicht, obwohl sie von mehreren im Westen in Sicherheit lebenden Verwandten und Nachbarn wusste. Stattdessen hat sie einen Studienplatz an der Universität in Jaffna bekommen und mit dem Psychologiestudium angefangen. Es erschien ihr jedoch verlockend, bei einem guten Heiratsantrag einen Vertrauten mit einer bewegten Geschichte als Lebensgefährten zu erwägen. Ihr künftiger Mann ist teils in Sri Lanka und teils in Singapur bei Verwandten aufgewachsen, bis er zu seiner schon vor Jahren nach Deutschland geflohenen und mit einem Deutschen verheirateten Mutter nachziehen durfte. Tara willigte in die Ehe ein, zumal sich die politische Lage in Sri Lanka zuspitzte und sie sich nach Auffassung ihrer Familie auch in Deutschland hätte ausbilden lassen können. Die einzige Neuigkeit im Vergleich zu den ihr bisher bekannten Fällen bestand darin, dass sie Deutschkenntnisse vor ihrer Abreise erwerben musste.

Die Menschen in ihrem Land kämpften unter anderem für den Erhalt ihrer Sprache und der Kultur, und Tara konnte es daher nachvollziehen, als von ihr verlangt wurde, dass sie die deutsche Sprache in Sri Lanka lernt. Schwierig war nur, dass es weder im Osten noch im Norden des Landes ein Sprachinstitut gab. Das einzige Goethe Institut liegt in der Hauptstadt Colombo, und so musste sie nach Colombo reisen, eine Wohnung mieten und den Sprachkurs besuchen. Nachdem sie die Prüfung in Sri Lanka bestand und nach einer migrationsüblichen Übergangsperiode (Goethe Institut 2012, o. S.) Deutschland erreichte, berichtet Tara rückblickend von

den Schwierigkeiten, die andere in ihrem Kurs in Colombo durchstehen mussten. Einige ebenfalls Heiratsmigrantinnen⁵⁴ wie sie haben beispielsweise nach wiederholtem Nichtbestehen der Prüfung den Versuch aufgegeben und die Ehe annullieren lassen. Andere männliche tamilische Kursteilnehmende seien eines Tages unter Verdacht terroristischer Aktivitäten von der Polizei festgenommen und erst am folgenden Tag freigelassen worden. Ein einfacher Sprachkursbesuch mit beabsichtigter Migration kann unter Umständen für Angehörige einer Minderheit mit Gefahr verbunden sein.

Das zu erwartende Sprachniveau A1 ist an und für sich zu leisten, aber Sprachen werden in einem Kontext, in diesem Fall in einem sogar politisierten Kontext erworben, der einem den Zugang ermöglicht oder erschwert. Für Tara bedeutete die bestandene Prüfung bei der Einreise, dass sie von Anfang an nicht über ihren Mann und ihre Schwiegereltern mit anderen kommunizierte. Fast nahtlos nach ihrer Ankunft in Deutschland begann sie mit dem Besuch der Sprachkurse an der Volkshochschule. Das Schreiben bereite ihr kein großes Problem, aber beim freien Sprechen brauche sie ihrer Meinung nach noch Übung. Über den Volkshochschulkurs lernte sie andere Migrantinnen kennen und baute sich ein eigenes soziales Netzwerk auf. Sie konnte das Niveau B1 schnell erreichen, in ihrer Klasse haben nur drei die Abschlussprüfung geschafft: Tara war eine von ihnen.

4.5 Gesellschaftliche Realität durch die Sprachbrille

Wie skizziert, gibt es vielerlei Anlässe zur Kritik an der Konzipierung, Gestaltung und Durchführung von Integrationskursen. Doch dieser Beitrag befasst sich bewusst mit der Wirkungspalette dieses Gesetzeserlasses bezogen auf Diversitätsvorstellungen. Des Weiteren versucht er sich auf die emische Perspektive der Leidtragenden bzw. Nutznießenden, die meist in einer und derselben Person vereint sein mögen, zu konzentrieren und der weitestgehend gerecht zu werden.

4.5.1 Praxisnähe als Ermächtigungsgrundlage

⁵⁴ Treibel (2009, S. 108) bezeichnet nicht nur diejenigen als Heiratsmigrantinnen, die eine Ehe mit einem deutschen Partner eingehen, sondern auch diejenigen, die aus dem Ausland einen in Deutschland Ansässigen ungeachtet der Staatsangehörigkeit heiraten.

Jede der drei dargestellten Frauen fand Aspekte in den Kursen, die sie bei der Alltagsbewältigung ermächtigten. Bhavani (4.4.1) fand beispielsweise die Praxisnähe des Lernstoffes sehr überzeugend bei diesen eher strukturierter durchgeführten Kursen im Unterschied zu den von ihr ehemals besuchten Sprachkursen. Trotz eigener Kostenbeteiligung von einem Euro pro Unterrichtsstunde⁵⁵ war ihr die Selbständigkeit wichtig, die ihr Deutschkenntnisse bei Arztbesuchen, Bankgeschäften und in anderen Alltagsbereichen ermöglichen sowie sie praktisch und lebensnah zur Handlung befähigen. Sie bezeichnet außerdem die regelmäßigen Hausaufgaben, die Zurverfügungstellung von Räumlichkeiten zur Hausaufgabenbewältigung in Kleingruppen unmittelbar vor bzw. nach dem Sprachunterricht, die Korrektur und Besprechung der erledigten Arbeit, die kleinschrittige Herangehensweise mit erhöhtem Wiederholungselement im Unterricht als wichtige Bestandteile des Kurses und der Rahmenbedingungen. Bhavani hat schon lange Deutsch in ihrer Umgebung verstehend mit- und zugehört und dementsprechend war die Fertigkeit Hörverstehen bei ihr ausgeprägt gut. Vielmehr bereitete ihr das freie Schreiben Schwierigkeiten und sie stagnierte leider bei der letzten Kompetenzstufe. Wäre die migrantenorientierte, skalierte Prüfung schon Anfang 2009 eingeführt worden, hätte Bhavani möglicherweise den Sprachkurs nicht mit leeren Händen verlassen.

Tara (4.4.3) war hochschwanger, als sie anderthalb Jahre nach ihrer Ankunft in Deutschland die Abschlussprüfung B1 erfolgreich ablegte und drei Wochen darauf ihr erstes Kind auf die Welt brachte. Selbstbewusst und stolz erzählt sie, dass sie alleine zu Hause war, als die Wehen einsetzten. Ohne in Panik zu geraten hat Tara den Krankenwagen angerufen und ist alleine zum Krankenhaus gefahren. Das alles konnte sie ohne Bedenken auf Deutsch erledigen. Gespräche mit ihrer Hebamme führt sie auch auf Deutsch und erwägt, sich als Kindergärtnerin ausbilden zu lassen. Bei ihren Deutschkenntnissen wird ihr als 23-jährigen das Jobcenter nicht die schlechtesten Stellen vermitteln und einen Zugang zum Arbeitsmarkt scheint Tara in der Tat erreicht zu haben.

Meenakshi (4.4.2) stammt aus einer sogenannten niedrigen Kaste, die ihr, um mit Bourdieu zu sprechen, weder kulturelles noch soziales Kapital gewährt. Eher Ausschließung und Unterprivilegierung statt sozialen Anerkennens erfuhr sie in ihrer sehr stark nach Kastenhierarchie geprägten Herkunftsgesellschaft, die erst mit ihrer Ankunft in Deutschland durchbrochen wurde.

⁵⁵ Ab dem 01.07.2012 hat sich die eigene Kostenbeteiligung auf €1,20 pro Unterrichtsstunde erhöht.

Als enorm wichtig schätze ich die Berücksichtigung und Einbeziehung von Frauen wie Meenakshi in Sprachkurse ein, denn sie und etliche andere wären wohl sonst weiterhin unsichtbar und unerhört geblieben. Indem der Staat sich – aus welcher Motivation auch immer – für Migrierte wie Meenakshi einsetzt, kennt er mit einem Schlag die Migrationsrealität und die vorhandene Diversität an. Sicher ist es problematisch, wenn der gleiche Maßstab des sprachlich zu erreichenden Niveaus für alle Migrierten gesetzt wird. Sollte Meenakshi auch die erste Kompetenzstufe schaffen, kann sie mit sich zufrieden sein. Gerechtigkeit, so schwer es sein mag, ist erst dann annähernd zu erreichen, wenn der Unterschiedlichkeit der Ausgangslagen und Startvoraussetzungen Rechnung getragen wird.

4.5.2 Teilnehmerorientierung

Bei der Sprachvermittlung bedeutet der biographische Ansatz in erster Linie (Arnold 2010, S. 50f.), dass die Lebensrealitäten der Sprachlernenden berücksichtigt und sie möglichst nach Themenfeldern geteilt schrittweise versprachlicht werden. In partieller Anlehnung an diesem Ansatz wurden die Inhalte der Sprachkurse und der Prüfungen für die Zugewanderten geändert, ergänzt und erweitert. Das neue alte Schlagwort lautet daher Teilnehmerorientierung (Arnold 2010, S. 284f.), denn mit einer Curriculumorientierung dürften sich Teilnehmende und Leitende der vorgeschriebenen Kurse außer Frustration wohl nicht viel erhoffen. Ein aufgeklärter biographischer Ansatz muss darüber hinaus die vorhandene Migrationserfahrung als Ressource (Bhavani/Meenakshi), aber zudem die fehlende zur Kenntnis nehmen (Tara); ein sensibler, diversitätsorientierter Ansatz muss ebenfalls die Bereitschaft zur Teilung lebens- und landesgeschichtlicher Einzelheiten mit anderen einbeziehen, doch eine Weigerung aufgrund beispielsweise traumatischer Flüchtlingsgeschichte berücksichtigen können.

4.6 Fazit

Mit der Einführung der flächendeckenden Sprachkurse hat der Staat – wohl unbeabsichtigt – einen Nerv getroffen, denn viele, besonders Frauen, wollen befähigt und ermächtigt werden, sich selbständig und eigenmächtig in sozialen Situationen äußern und behaupten zu können. In der Tat sind länger Ansässige die ersten gewesen, die sich freiwillig für den Integrationskurs angemeldet haben (Hentges 2010, S. 35). Dabei ging es darum, dass sie zur Teilnahme berechtigt und nicht unbedingt verpflichtet waren. Solchen Kursteilnehmenden und auf jeden Fall den in diesem Beitrag dargestellten Frauen braucht niemand Diversität und ihre Anerkennung in irgendeiner Weise beizubringen, sondern bloß ihre Versprachlichung auf Deutsch. Ihr Alltag

ist nämlich durchdrungen von der Erfahrung mit der vorhandenen, manchmal verkannten und unvermuteten Diversität in der deutschen Gesellschaft. Wenn die Vielfalt an Migrationserfahrungen mit einbezogen, wertgeschätzt und thematisiert werden könnte, wäre es für alle Beteiligten ein großer Gewinn.

Sollte allerdings die erlebte Realität von Diversität in der deutschen Gesellschaft bloß auf (fehlendes) Sprachvermögen reduziert werden und Sprachvermittelnde in die Rolle der Erziehenden, zugegebenermaßen Diversity Educators, und dadurch in ein Korsett gezwängt werden, dann geschieht allen Akteur_innen Unrecht: Den Migrierten, weil sie sich durch den notwendigen Besuch eines Sprachkurs quasi willentlich zu Unmündigen abstempeln lassen sollen, während deren einzige Schuld darin besteht, dass sie die deutsche Sprache – andere schon, und meist mehrere andere wohlgerne (Graßmann 2011), – (noch) nicht auf dem vorgegebenen Niveau beherrschen; den Sprachvermittelnden, weil sie vor eine zum Scheitern verurteilte Aufgabe und eine unmögliche Herausforderung gestellt werden. Im deutschen Kontext wurde vor einer Pädagogisierung der Migrationsproblematik gewarnt (Lutz 2008, S. 576), und wir laufen erneut Gefahr, wohl unbeabsichtigt, doch jedenfalls unreflektiert, Ähnliches zu stiften. Zur Vermeidung einer amtlich vorangetriebenen Bevormundung und zur Erschaffung einer Ermächtigungsgrundlage für die Sprachkursteilnehmenden muss in den meisten Fällen zunächst *the lived reality* und die erlebte Diversität aus der Sicht der Migrierten versprochen und ihnen zu einer differenzierten, vielschichtigen Formulierung verholfen werden.

Einwände gegen die vorgeschriebenen Kursbesuche hat interessanterweise keine der Interviewten geäußert. Zum einen fanden alle es berechtigt, dass sie die Aneignung der deutschen Sprache anzustreben hatten. Das kann teilweise darauf zurückgeführt werden, dass sie selbst als Flüchtlingscommunity aufgrund einer Benachteiligung bzw. Missachtung ihrer Sprache und Kultur fliehen musste. Ihr bisher gescheiterter Kampf nach einem eigenen Staat wird in der Wissenschaft u. a. als Sprachnationalismus verstanden. Daher ist der Sprachstolz in Deutschland für sie zum größten Teil nachvollziehbar. Zum anderen bietet ihnen ein flächendeckendes, spezifisch an Migrierte adressiertes Kursangebot einen möglichen Anschluss an den hiesigen Alltag und verbessert ihre Bewältigungsfähigkeit. Dahingegen klagen andere Interviewte, die beispielsweise schon lange in Deutschland leben und nicht in den Genuss einer integrativen Maßnahme gekommen sind, dass es die Neumigrierten viel besser hätten, und beabsichtigen diese Kurse trotz eventueller Kostenbeteiligung zu besuchen.

Dass Unter-/Privilegierung der alten Gesellschaft nicht in der neuen Umgebung einfach fortgeschrieben wird und dass auch die einst Vernachlässigten eine gewisse Nachholmöglichkeit erhalten, bezeugt schon die Flucht (Treibel 2009) und dann der Zugang zur Bildung und zu Bildungsangeboten. Diversity bleibt damit kein hohles Schlagwort, die lediglich als Vermarktungsstrategie fungiert und die ihr ungemütliches Gesicht zu verbergen hat. Egalitäre Differenz (Prenzel 2001), die die Grundlage für eine Pädagogik der Vielfalt bildet (Prenzel 2007), basiert u. a. auf der dialektischen Beziehung zwischen Freiheit und Gleichheit. Diversity kann man m. E. zelebrieren, wenn alle mitkommen, in all ihren Sprachen mitreden und auf je unterschiedliche Art und Weise teilhaben dürfen.

4.7 Literatur

Anderson, B. (1991²): *Imagined Communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. London.

Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hrsg.) (2010²): *Wörterbuch Erwachsenenbildung*. Bad Heilbrunn.

Auer, P./Dirim, I. (2000): Das versteckte Prestige des Türkischen. Zur Verwendung des Türkischen in gemischtethnischen Jugendlichengruppen in Hamburg. In: Gogolin, I./Nauck, B. (Hrsg.): *Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung. Resultate des Forschungsschwerpunktprogramms FABER*. Opladen. S. 97–112.

Bade, K. J. (2012): Zuwanderungsregelung und Integrationsförderung. Wovor und mit welchen Folgen hat sich die Politik so lange versteckt? veröffentlicht unter: http://www.fachkraefteforum.sachsen.de/download/Vortrag_Prof._Dr._Klaus_J._Bade.pdf (10.11.2012).

Baumann, M. (2000): *Migration – Religion – Integration. Buddhistische Vietnamesen und hinduistische Tamilen in Deutschland*. Marburg.

Baumann, M. (2003): Von Sri-Lanka in die Bundesrepublik: Flucht, Aufnahme und kulturelle Rekonstruktionen. In: Baumann, M./ Luchesi, B./Wilke, A. (Hrsg.): *Tempel und Tamilen in zweiter Heimat. Hindus aus Sri Lanka im deutschsprachigen und skandinavischen Raum*. Würzburg. S. 41–73.

Baumann, M. (2008): Immigrant Hinduism in Germany: Tamils from Sri Lanka and Their Temples. In: The Pluralism Project, Harvard University, veröffentlicht unter: <http://www.pluralism.org/resources/slideshow/hindgerm/index.php> (21.01.2010).

Eck, D. L. (2006): From Diversity To Pluralism. In: The Pluralism Project, Harvard University, veröffentlicht unter: <http://www.pluralism.org/resources/slideshow/hindgerm/index.php> (02.10.2012).

Edwards, J. (2008³): Foundations of Bilingualism. In: Bhatia, T.K./Ritchie W. C. (Hg.): *The Handbook of Bilingualism*. UK. S. 7–31.

Fenstermaker, S./West, C. (2002): *Doing gender, doing difference: inequality, power and institutional change*. New York.

Goethe Institut (2012): Sprache und Integration, veröffentlicht unter: http://www.goethe.de/lhr/prj/daz/pro/Goethe-Institut_Sprache_und_Integration_2012.pdf (09.10.2012).

Graßmann, R. (2011): *Zwei- und Mehrsprachigkeit bei Integrationskursteilnehmern. Eine sprachbiografische Analyse*. Frankfurt a. M.

Ha, K. N. (2007): »Integration kann nicht verordnet werden«. Ohne gleiche Rechte und Selbstbestimmung keine Integration. In: DOSSIER Der Nationale Integrationsplan auf dem Prüfstand; veröffentlicht unter: http://www.migration-boell.de/web/integration/47_1307.asp (01.10.2012).

Hentges, G. (2010²): Integrations- und Orientierungskurse. Konzepte – Kontroversen – Erfahrungen. In: Hentges, G./Hinnenkamp, V./Zwengel, A. (Hrsg.): *Migrations- und Integrationsforschung in der Diskussion. Biografie, Sprache und Bildung als zentrale Bezugspunkte*. Wiesbaden. S. 23–77.

Hogan-Brun, G./Mar-Molinero, C./Stevenson, P. (Hg.) (2009): *Discourses on language and integration: critical perspectives on language testing regimes in Europe*. Amsterdam/USA.

Huth-Hildebrandt, C. (2002): *Das Bild von der Migrantin. Auf den Spuren eines Konstrukts*. Frankfurt a. M.

Lutz, H. (2000): Biographisches Kapital als Ressource der Bewältigung von Migrationsprozessen. In: Gogolin, I./Nauck, B. (Hrsg.): *Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung. Resultate des Forschungsschwerpunktprogramms FABER*. Opladen. S. 179–210.

Lutz, H. (2001): Differenz als Rechenaufgabe: Über die Relevanz der Kategorien Race, Class, Gender. In: Lutz, H./Wenning, N. (Hrsg.): *Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft*. Opladen. S. 215–230.

Lutz, H. (2008³): Migrations- und Geschlechterforschung: Zur Genese einer komplizierten Beziehung. In: Becker, R./Kortendiek, B. (Hrsg.): *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie*. Wiesbaden. S. 573–581.

Natarajan, R. (2009): Die Flucht ergreifen, die Initiative auch? In: DOSSIER Herkunft als Schicksal? Hürdenlauf zur Inklusion; veröffentlicht unter: http://www.migration-boell.de/web/integration/47_2352.asp (15.12.2009).

Natarajan, R. (2012): Multilingualität einer Flüchtlingsfrau. Zwei Welten durch die Sprachbrille. In: *Crossing Germany – Bewegungen und Räume der Migration*. Dossier, http://www.migration-boell.de/downloads/migration/DOSSIER_Crossing_Germany.pdf, S. 40–43.

Natarajan, R. (i. E.): Das biographische Gepäck: Ehrenamtliches Engagement bei sri-lankisch tamilischen Flüchtlingsfrauen. In: Barthel, J./ Brogi, S./Freier, C./Hartosch, K./Otten, U. (Hrsg.): *(Re)Präsentationen der Arbeitswelt*. Bielefeld.

- Oksaar, E.** (2003): *Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung*. Stuttgart.
- Perlmann-Balme, M./Plassmann, S./Zeidler, B.** (2009): *Deutsch-Test für Zuwanderer A2 – B1. Prüfungsziele und Testbeschreibung*. München.
- Prengel, A.** (2001): Egalitäre Differenz in der Bildung. In: Lutz, H./Wenning, N. (Hrsg.): *Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft*. Opladen. S. 93–107.
- Prengel, A.** (2007): Diversity Education – Grundlagen und Probleme der Pädagogik der Vielfalt. In: Krell, G./Riedmüller, B./Sieben, B./Vinz, D. (Hrsg.): *Diversity Studies. Grundlagen und disziplinäre Ansätze*. Frankfurt a. M., S. 49–67.
- Rösler, D.** (1994): *Deutsch als Fremdsprache*. Stuttgart.
- Sachverständigenrat** (2010): *Einwanderungsgesellschaft 2010. Jahresgutachten 2010 mit Integrationsbarometer des Sachverständigenrates der deutschen Stiftungen für Integration und Migration*. Berlin.
- Sachverständigenrat** (2011): *Migrationsland 2011. Jahresgutachten 2011 mit Migrationsbarometer des Sachverständigenrates der deutschen Stiftungen für Integration und Migration*. Berlin.
- Sachverständigenrat** (2012): *Integration im föderalen System: Bund, Länder und die Rolle der Kommunen. Jahresgutachten 2012 mit Integrationsbarometer des Sachverständigenrates der deutschen Stiftungen für Integration und Migration*. Berlin.
- Salentin, K./Gröne, M.** (2002): *Tamilische Flüchtlinge in der Bundesrepublik Deutschland: eine Bestandsaufnahme sozialer, ökonomischer und rechtlicher Aspekte der Integration*. Frankfurt am Main.
- Salentin, K.** (2003): Wurzeln in der Ferne schlagen. Die rechtliche und sozioökonomische Eingliederung tamilischer Flüchtlinge in der Bundesrepublik. In: Baumann, M./Luchesi, B./Wilke, A. (Hrsg.): *Tempel und Tamilen in zweiter Heimat. Hindus aus Sri Lanka im deutschsprachigen und skandinavischen Raum*. Würzburg. S. 75–97.
- Schweckendiek, J.** (2008): Fehler und Fehlerkorrektur im DaZ-Unterricht. In: Kaufmann, S./Zehnder, E./Vanderheiden, E./Frank, W. (Hrsg.): *Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache. Band 3. Unterrichtsplanung und -durchführung*. Ismaning. S. 123–172.
- Schweckendiek, J.** (2009): Zur Förderung von Lernenden mit fossilisierten Fehlern. In: Kaufmann, S./Zehnder, E./Vanderheiden, E./Frank, W. (Hrsg.): *Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache. Band 4. Zielgruppenorientiertes Arbeiten*. Ismaning. S. 223–263.
- Treibel, A.** (2009): Migration als Emanzipation? Motive und Muster der Migration von Frauen. In: Butterwegge, C./Hentges, G. (Hrsg.): *Zuwanderung im Zeichen der Globalisierung. Migrations-, Integrations- und Minderheitenpolitik*. Wiesbaden. S. 103–120.
- Wickramasinghe, N.** (2006): *Sri Lanka in the modern age: a history of contested identities*. London. S. 252–301.

Beitrag 5

5 Das biographische Gepäck: Ehrenamtliches Engagement bei sri-lankisch-tamilischen Flüchtlingsfrauen⁵⁶

5.1 Fluchtmigrierte als Handelnde

Der einseitige Blick auf die mehrfache Unterdrückung einer Flüchtlingsfrau verschleiern unwilentlich deren Handlungsfähigkeit und verdeckt ihre Bemühungen und die Aushandlungsprozesse mit ihrem sozialen Umfeld in der je konkreten Situation. Dass eine Flüchtlingsfrau in mehreren Dimensionen benachteiligt ist und dass diese Ungleichheit nicht naturgegeben, sondern ständig neu hergestellt wird, steht außer Frage. Das zeigt sich beispielsweise in den massiv beschränkten Möglichkeiten zur Aufnahme und Ausübung von Erwerbsarbeit, die nach der erzwungenen Fluchtmigration zur Verfügung stehen. Allerdings werden Fluchtmigrierte als Empfänger_innen von Sozialarbeit und -leistungen, doch kaum als Handelnde und Initiative Ergreifende wahrgenommen. Genau diesen blinden Fleck erstrebt der Beitrag, bezogen auf sri-lankisch-tamilische Flüchtlingsfrauen, zu entfernen.

Auf der Suche nach der Verwobenheit von Sprachkenntnissen, beruflichen (Selbst-)Verortungsmöglichkeiten und Geschlechterdynamiken in Fluchtmigrationskontexten⁵⁷ kam diesbezüglich ein interessantes Phänomen zutage: Etliche Forschungssubjekte legten großen Wert auf

⁵⁶ Dieser Beitrag erschien erstmals 2013 unter dem Titel »Das biographische Gepäck: Ehrenamtliches Engagement bei sri-lankisch-tamilischen Flüchtlingsfrauen« bei transcript Verlag, Bielefeld und trug die Seitenzahlen 281–298. Der Konferenzband *Repräsentationen von Arbeit: Transdisziplinäre Analysen und künstlerische Produktionen* folgte auf die zehnte internationale und interdisziplinäre Graduiertenkonferenz »(Re-)Präsentationen der Arbeit« an der Universität Erlangen-Nürnberg und wurde von Susanne Brogi, Carolin Freier, Ulf Freier-Otten und Katja Hartasch herausgegeben. Sowohl die Teilnahme an der Konferenz als auch die Veröffentlichung unterlagen jeweils einem Auswahlverfahren mit der Einreichung eines kurzen bzw. längeren Abstracts vor jeder Stufe.

⁵⁷ Als Grundlage für diesen Beitrag dienen offene biographisch-narrative Interviews mit sri-lankisch-tamilischen Flüchtlingsfrauen unterschiedlichen Alters beziehungsweise Einreisearchers sowie verschiedener Aufenthaltsdauer im Bundesland Niedersachsen. Diese Interviews wurden im Rahmen meines von der Heinrich-Böll-Stiftung unterstützten Dissertationsprojekts geführt, das an der Schnittstelle von Spracherwerb, Fluchtmigration und Gender ansetzt und aktuell an der Leibniz Universität Hannover durchgeführt wird. Die Fragestellung richtet sich darauf, wie sich Sprach(en)erwerb und Alltagsbewältigung bei Flüchtlingsfrauen aus Sri Lanka gegenseitig bedingen und beeinflussen und wie sprachliche Wirklichkeiten der Migration dadurch konstruiert und konstituiert werden.

die Darstellung ihrer ehrenamtlichen Tätigkeit und wendeten in den narrativen Interviews dafür viel mehr Zeit und Beschreibungskunst auf als für die Erwerbsarbeit. Erst auf Nachfrage skizzierten sie kurz ihre gegen Bezahlung ausgeübte Tätigkeit. Durch ehrenamtliches Engagement können die Frauen offenbar neue Handlungsräume schaffen und gestalten. Die damit verbundene Erfahrung einer sichtbaren Anerkennung und einer anerkennenden Sichtbarkeit trägt als ein wichtiger Ansporn zum fortwährenden freiwilligen Engagement bei.

Dieser aus den erhobenen Interviews induzierten Bedeutungsverlagerung folgend, setzt sich dieser Beitrag mit der Bedeutung ehrenamtlicher Arbeit für die biographischen Konstruktionen von tamilischen Flüchtlingsfrauen auseinander und möchte folgenden Fragen nachgehen: Welchen biographischen Kontexten entspringen die oft mehrere Jahre umfassenden ehrenamtlichen Tätigkeiten? Welche Bedeutung lässt sich dabei der dadurch erfahrenen Sichtbarkeit und Anerkennung beimessen?

Um diese Fragen zu beantworten, werden in einem ersten Schritt die Strukturen der tamilischen Flüchtlingscommunity erläutert, das Themenfeld Erwerbsarbeit und das Ehrenamt bezogen auf die Community kurz beleuchtet sowie der Begriff eines ›biographischen Gepäcks‹ erörtert. In einem zweiten Schritt werden tamilische Flüchtlingsfrauen mit dem Fokus auf Erwerbsarbeit und ehrenamtliche Tätigkeiten vorgestellt, um anschließend Schlussfolgerungen zu ziehen. Die zwei, in Kurzbiographien dargestellten Frauen sind selbstverständlich weit vielschichtigere Persönlichkeiten als hier präsentiert. Ihr Leben wird hier lediglich durch ein Prisma betrachtet und die eine bunte Linie der Arbeit in ihre Farben zerlegt.

5.2 Arbeit in der Flüchtlingscommunity

5.2.1 Flüchtlingscommunity

Die Bezeichnung »tamilische Flüchtlingscommunity« bedarf einer näheren Erläuterung. In Sri Lanka herrschte bis Mai 2009 nahezu drei Jahrzehnte Bürgerkrieg. Als verheerende Folge dieser heftigen Auseinandersetzungen musste etwa ein Viertel der tamilischen Bevölkerung, ca.

800.000 Menschen, die Flucht ergreifen (vgl. Wickramasinghe 2006) und ihr ›Glück‹ in anderen Ländern und Kontinenten suchen. Die Frauen der ersten Migrationsgeneration,⁵⁸ mit denen ich Interviews geführt habe, haben Erfahrung sowohl mit dem Leben in ländlichen Gebieten als auch in Großstädten. Denn es muss hinzugefügt werden, dass fast alle vor der Migration mindestens einmal innerhalb ihres Landes Sri Lanka fliehen mussten, sei es vor Pogromen in Großstädten, vor der sri-lankischen Armee und/oder vor den Bürgerkriegszuständen. Es bestätigt sich auch hier die Erkenntnis der Fluchtforschung, dass die Flucht in ein fremdes Land erst als letzte Möglichkeit ergriffen wird, nachdem eine gewisse Ausweglosigkeit empfunden wurde. Während einige Interviewpartnerinnen zum blutigsten Zeitpunkt des Bürgerkriegs das Land verlassen konnten, sind andere als Teil der Familienzusammenführung erst nach einer jahrelangen Trennung ihren Partnern gefolgt. Wieder andere haben über den Weg einer Ehe – sogar in Drittländern wie Indien, Singapur oder Thailand – mit schon nach Deutschland geflohenen Tamilen Deutschland erreicht. Auch sie betrachte ich als Flüchtlingsfrauen.

Die tamilische Flüchtlingscommunity ist keineswegs homogen, denn sie stammt aus einer stark hierarchisch geordneten Gesellschaft nach Kasten, Status, Bildungszugang und Religion, unterscheidet sich je nach Herkunftsregion in Sri Lanka und dem Zufluchtsland, nach Aufenthaltsstatus und dem Grad des sozialen Abstiegs und in vereinzelt Fällen des Aufstiegs. Weiterhin unterscheidet sie sich sehr stark nach innertamilischer politischer Gesinnung, Überzeugung und Opferbereitschaft. Die einen sind für die Liberation Tigers of Tamil Eelam, andere vor ihr ins Ausland geflüchtet, wieder andere vor der sri-lankischen Armee und etliche als unglückliche Parteilose, die sich in der Schusslinie beider Seiten befanden. Aber nichtsdestotrotz mussten sie sich als mehr oder minder einheitlich wahrgenommene Flüchtlinge mit beziehungsweise ohne den dazugehörigen rechtlichen Anerkennungsstatus in der Ferne in einer bestimmten Weise näher rücken und auch die Unterprivilegierten und politisch Andersgesinnten unter sich zur Kenntnis nehmen. Im Laufe von drei Jahrzehnten hat die Community einige gemeinsame Länder und Kontinente umspannende Netzwerke im bis dato erfolglosen Kampf um einen separaten Tamilenstaat aufgebaut und aufrechterhalten. Willentlich oder unter unterschiedlich

⁵⁸ Einfachheit halber werden die als Erwachsene Migrierten der ersten Generation, die als Kinder und Jugendliche Migrierten der anderthalb Generation (1.5 G) sowie die im Migrationsland Geborenen der zweiten Generation zugerechnet.

starkem gruppeninternem Zwang ließ sich der Großteil der Diaspora mobilisieren und steuerte zum blutigen Bürgerkrieg finanziell kräftig bei (vgl. Radtke 2009).

In Deutschland leben laut Statistischem Bundesamt circa 60.000 Tamil_innen aus Sri Lanka, knapp die Hälfte davon sind Frauen (vgl. Baumann 2003). Die bisher einzige Arbeit über tamilische Flüchtlingsfrauen in Deutschland stammt von Marion Neumann (1994), die anhand von Interviews mit deutschsprechenden tamilischen Frauen in Berlin die Entfremdung der Frauen sowohl in der einstigen Heimat als auch in der Migration schildert. Angesichts der weiblichen Fluchtmigration in den 1990er Jahren schreiben Margit Gottstein et al. (1994) über tamilische Frauen in Sri Lanka und messen der Differenzlinie Kaste hohe Bedeutung bei. Johanna Vögeli (2003) beschreibt Tamilinnen in der Schweiz, wo etwa 38.000 Sri-Lanker_innen leben. Sie warnt vor vorschnellen, auf den Maßstäben der westlichen Emanzipation basierenden Trugschlüssen auf unterdrückte Flüchtlingsfrauen, denn die Frauen seien »[s]tärker als ihr denkt«.

5.2.2 Arbeit

5.2.2.1 Erwerbstätigkeit

»Arbeit ist das halbe Leben«, heißt es im deutschen Volksmund, wobei unter Arbeit in erster Linie Erwerbsarbeit verstanden wird. Gerade in Migrationskontexten ist Erwerbsarbeit jeglicher Art überlebensnotwendig und existenzsichernd. Tamilische Männer der ersten Flüchtlingsgeneration scheinen mehrheitlich in der Gastronomie und Lebensmittelindustrie, die Frauen dieser Generation dagegen in der Reinigungs- und Textilbranche tätig zu sein, obwohl dazu keine repräsentativen statistischen Daten vorliegen (vgl. Salentin/Gröne 2002). Aus eigener Datenerhebung kann ergänzt werden, dass tamilische Männer im Niedriglohnsektor als Lageristen, Fabrikarbeiter, Dachdecker und Frauen der ersten Generation darüber hinaus als Friseurinnen, Büroangestellte und im Erziehungsbereich tätig sind. Die wenigsten in Partnerschaften lebenden Frauen können sich ein ausschließliches Hausfrauendasein finanziell leisten, selbst wenn sie das anstrebten. Mit Sicherheit kann festgestellt werden, dass die Angehörigen der 1.5 G sowie der zweiten Generation mindestens einen Hauptschulabschluss erworben haben, meist jedoch höhere Bildungsabschlüsse erreichen und mittelschichtsadäquate Anstellungen anstreben.

Der Flüchtlingsstatus bringt jedoch eine der generellen Aufstiegsorientierung widersprechende Einstellung zur Erwerbsarbeit mit sich. Zwar gehen die meisten tamilischen Flüchtlingsfrauen

einer bezahlten Arbeit nach. Das gelingt oft allerdings nur weit unterhalb ihres Ausbildungsniveaus im schlecht bezahlten Dienstleistungssektor. Dabei verleihen die Hindernisse bei der Aufnahme einer angemessenen Berufstätigkeit und die dauerhafte Angewiesenheit auf den Wohlfahrtsstaat häufig den in Familien lebenden Frauen nicht den entscheidenden Impuls aus einem geringfügigen Beschäftigungsverhältnis herauszukommen, wenn der Ehemann doch einer Lohnarbeit nachgeht.

Es ist eine Mischung aus patriarchaler Struktur mit einem matrilinearen und matrilocalen Vererbungssystem, die die tamilischen Flüchtlingsfrauen dennoch ermächtigt (vgl. Ruwanpura 2006), ihnen einige Handlungsmöglichkeiten eröffnet und ihre teilweise Sichtbarkeit fördert. Fast alle Frauen haben ihren matrilinear geerbten Land- und Grundbesitz in den Interviews erwähnt und einige haben das mitunter als Grund für die unterschiedlichen Aufenthaltstitel innerhalb der Familie angegeben, wonach die Kinder eventuell den deutschen Pass, die Frauen aber weiterhin im Rahmen der Familienzusammenführung den sri-lankischen Pass und damit Zugang zum Erbe behalten. Relevant ist dies insofern, dass dadurch die Einstellung zur Arbeit im Allgemeinen gefärbt wird und der soziale Abstieg insbesondere im diasporischen Kontext verkraftet werden kann. Hier scheint außerdem ehrenamtliches Engagement den Frauen einen Ausweg zu eröffnen. Arbeit ist somit mehr als das halbe Leben, wenn der Begriff die Erwerbs- und die ehrenamtliche Arbeit einschließt.

5.2.2.2 Ehrenamtliche Tätigkeit⁵⁹

Nach dem alle fünf Jahre erhobenen Freiwilligen-Survey ist ein Drittel der deutschen Bevölkerung freiwillig engagiert und sogar mehr als zwei Drittel der Bevölkerung im so genannten ›dritten Sektor‹, »in Vereinen, Organisationen, Gruppen oder öffentlichen Einrichtungen« aktiv

⁵⁹ Dieser Aufsatz stellt weder die Notwendigkeit ehrenamtlicher Tätigkeit für die Gesellschaft in Frage noch fokussiert es auf ein mögliches Versagen des Staats beim Fehlen entsprechender finanzieller Honorierung dieser Tätigkeit. Die Frage danach, ob der Staat dadurch seine Verpflichtung loswird und sie in der leichten beziehungsweise leichtfertigen Weiterdelegation an Individuen, Vereine und Nichtregierungsorganisationen entgehen kann, bleibt damit offen.

beteiligt (Stand von 2009).⁶⁰ Angesichts der hohen Beteiligung der autochthonen Bevölkerung an freiwilligen Tätigkeiten gibt es mehrere Studien zum Ehrenamt, die sich insbesondere mit Vereinen und mit Engagement in den sportlichen, karitativen, sozialen sowie kirchlichen Bereichen befassen. Eine umfassende Arbeit stellt der vom Bundestag in Auftrag gegebene Bericht und die Schriftenreihe der Enquete-Kommission über die Zukunft des bürgerschaftlichen Engagements (2002) dar. Ausführlich auf soziales Kapital eingehend, untersucht der Bericht zum Ehrenamt u.a. den Bezug zwischen und die geschlechtliche Verteilung von Erwerbstätigkeit und ehrenamtlichem Engagement und kommt zu dem Schluss, dass männliche Vollzeitbeschäftigte trotz vermeintlicher Zeitknappheit eher freiwillig tätig und in Vereinen eingebunden sind als Arbeitsuchende sowie weibliche Teilzeitbeschäftigte.

Eine getrennte Datenerhebung zu Migrant_innen wurde im 2. Freiwilligen-Survey von 2004 im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Frauen, Senioren und Jugend vorgenommen, aber anstatt die migrationsbezogene Erhebung beim darauffolgenden Survey auszudifferenzieren, wurde ihr unverständlicherweise keine Beachtung mehr geschenkt. Nach definitorischen Überlegungen zum Migrationshintergrund⁶¹ wurden zum einen Vergleiche zwischen Migrant_innen und Nichtmigrant_innen gezogen (vgl. Geiss/Gensicke 2006). Mithilfe ergänzender Telefoninterviews mit Vertreter_innen der größten Migrantengruppe in Deutschland konnten zum Zweiten Mythen der ausschließlich eigenethnischen Orientierung der Deutsch-Türk_innen entzaubert werden (vgl. Halm/Sauer 2007). Die integrative Funktion von ehrenamtlichen Tätigkeiten

⁶⁰ Zur öffentlichen Anerkennung der Freiwilligentätigkeiten und einer Verbesserung der Rahmenbedingungen ernannten die Vereinten Nationen das Jahr 2001 zum Internationalen Jahr der Freiwilligen, und ein Jahrzehnt später wurde das Jahr 2011 zum Europäischen Jahr der Freiwilligentätigkeit ausgerufen.

⁶¹ Erst 2005 führte das Statistische Bundesamt den Begriff ›Migrationshintergrund‹ bei der Datenerhebung ein, der allerdings keiner juristischen Definition unterliegt, um schon fünf Jahre später beim Mikrozensus, auf die Ungenauigkeit hinweisend, eine weitere Unterscheidung mit dem Begriff ›Migrationserfahrung‹ zu treffen. Demnach müssen Menschen mit so genanntem Migrationshintergrund keinerlei Migrationserfahrung haben und können in Deutschland geboren und sozialisiert sein und somit der zweiten oder weiteren (Migrations-)Generation angehören. Einzubetten ist dieser Diskurs in die politische Weigerung, Deutschland trotz anderweitiger statistischer Realitäten als Einwanderungsland anzuerkennen, indem 2004 zwar ein so genanntes Zuwanderungsgesetz erlassen wurde, jedoch mit der Zielsetzung einer Begrenzung beziehungsweise Steuerung der Zuwanderung (Natarajan 2013). Ihren wissenschaftlichen Niederschlag findet die politische Einstellung in der bis in die 1990er Jahre hineinreichenden Vernachlässigung der weiblichen Migrantinnen.

betonend, wurden zum Dritten Flüchtlinge in der Rolle der Empfänger_innen von Sozialleistungen und sozialem Einsatz beschrieben, die in erster Linie den Senioren der Mehrheitsgesellschaft zugutekommen und bei diesen Berührungängste abbauen würde (vgl. Han-Broich 2012). Es scheint jedoch keine wissenschaftliche Studie über Fluchtmigrierte als Handelnde sowie ehrenamtlich und freiwillig Engagierte zu geben, sei es innerhalb der gleichen Community, mit anderen Migrierten oder gemeinsam mit Menschen ohne Zuwanderungsgeschichte, zumal ganz klar zwischen den Nachfahren der Arbeitsmigrierten und Fluchtmigrierten unterschieden werden muss.

5.3 Intersektionalität und biographisches Gepäck

»Intersektionalität« geht auf die US-amerikanische feministische Bürgerrechtsbewegung schwarzer Frauen zurück, die u.a. ins Bewusstsein gerufen haben, dass die Kategorie »Frauen« in erster Linie »weiße Frauen« und die Kategorie »Schwarze« eigentlich »schwarze Männer« meint und dass dadurch schwarze Frauen bei dieser Überkreuzung unsichtbar bleiben (Knapp 2012). Ein Vorläufer ist der so genannte doing-Ansatz, der darauf aufmerksam machte, dass Differenzlinien und dadurch soziale Ungleichheit ständig neu hergestellt werden und nicht gegeben sind (vgl. Fenstermaker/West 2002). Intersektionalitätsdebatten sind als reisende Theorien (vgl. Knapp 2005) über den Atlantik nach Europa gekommen, und in Deutschland werden sie wiederum in Migrationskontexten Änderungen unterzogen.⁶²

Eine wichtige Einsicht für die Interviewauswertung liegt in der Erkenntnis, dass die Forschungssubjekte in und durch ihre Erzählungen ständig andere und neue Kategorien relevant machen. Die Aufgabe der Forscherin besteht darin, die relevant gemachten Differenzlinien zu untersuchen und näher zu beleuchten, anstatt mit fixen Kategorien zu operieren wie z.B. der ehemaligen Triade von Race, Klasse und Geschlecht (vgl. Kerner 2009) oder um eine vierte Kategorie erweitert, nämlich Körper (vgl. Winker/Degele 2009), oder sich sogar um 13 unter-

⁶² Für eine Fortschreibung des doing-Ansatzes als »doing Migration« im Kontext von Sprache in der Migrationsgesellschaft siehe Natarajan (2013); zur Schnittstelle zwischen Intersektionalität, vergeschlechtlichten Erzählungen und Erinnerung in der Fluchtmigration siehe Natarajan (i. E.).

schiedliche Kategorien (vgl. Lutz 2001) zu bemühen, die letztlich nicht unbedingt zum jeweiligen Interview passen, und dennoch mit den die Butler'sche Peinlichkeit ausdrückenden »et cetera« des Nichterwähnten zu hadern.⁶³

Ausgehend von Bourdieus Theorie, hat Helma Lutz (2000) das Konzept des »biographischen Kapitals« als Ressource entwickelt. Diesen Begriff würde ich zum »biographischen Gepäck« erweitern, denn dieses Bild verdichtet das Sammelsurium an sozialen Beziehungen, Erfahrungen, die Erwartungen an sich selbst und an das Migrationsland, aber auch die eigene Last und die kollektive Verstrickung in die Vergangenheit, das spezifische *baggage of the past*. Es ist die spezifische Dialektik in diesem Kontinuum von Verlust und Gewinn aufgrund der Flucht, zwischen dem, was man verlassen, zurückgelassen oder hinter sich gelassen hat, und dem, was man mitgebracht hat oder mitschleppen musste, die das biographische Gepäck ausmacht. Es enthält das Potenzial, sich umzuorientieren und neu zu erfinden, was zugleich emanzipatorische, aber auch rückschrittliche Momente einschließen kann. Nicht Migration an sich (vgl. Treibel 2009), sondern die sowohl lähmende als auch bestärkende Gestaltung der Gegenwart bestimmt die

⁶³ Damit die unterschiedlichen Stränge der Biographie-, Geschlechter-, Arbeits- und Migrationsforschungen als »et cetera« nicht unerwähnt bleiben: Schon der Anfang der Biographieforschung ist eng mit Migrationserfahrung und deren Verarbeitung verknüpft (Lutz 2010). Als die Wissenschaftler Florian Znaniecki und William Thomas Anfang des 20. Jahrhunderts Briefe von einem einfachen polnischen Migranten in den USA erforschten, haben sie die erste soziologische, empiriegestützte Biographiearbeit im modernen Sinne verfasst (vgl. Fuchs-Heinritz 2005). Knapp zwei Jahrzehnte später haben die Soziolog_innen Marie Jahoda und Paul Lazarsfeld (1933) in ihrer klassischen Marienthal-Studie im europäischen Raum über Arbeitsverhältnisse sowie Zeiteinteilung und, wichtiger noch, über die Änderungen nach dem Verlust einer Erwerbsarbeit geschrieben, indem sie das Zeitgefühl komprimiert im Prozess des Straßenüberquerens eruierten. Im Zuge der Re-Etablierung der Lebenslaufforschung in den 1970er Jahren haben Martin Kohli und Kolleg_innen über den männlichen Erwerbstätigen geforscht (vgl. Rosenthal 2008; Fuchs-Heinritz 2005). Diese zahlreichen, zeitversetzten Anfänge bezeugen das Interesse an dem Fremden, dem Tätigen und an den biographischen Brüchen. Zu Recht hat die Frauen- und Geschlechterforschung das Fehlen einer Frauenbiographie schlechthin (vgl. Dausien 1996) und der einer Berufstätigen insbesondere bemängelt sowie die Dichotomie zwischen bezahlter und unentgeltlicher Arbeit hervorgehoben. Die Hannoverschen Feministinnen um Regina Becker-Schmidt und Gudrun-Axeli Knapp haben zwar in ihren Arbeiten die Rolle der Erwerbsarbeit im Leben von Arbeiterinnen sowie die doppelte Vergesellschaftung von Frauen untersucht (vgl. Knapp 2012; Becker-Schmidt 2010); nichtsdestotrotz blieben die Migrantin und ihre Anliegen in der von weißen Frauen dominierten Geschlechterforschung im deutschsprachigen Raum lange unberücksichtigt.

Prozesse der Sinnsetzung in der Auseinandersetzung mit der Fluchtsituation und der Ankunft in der Aufnahmegesellschaft.

Das jeweilige biographische Gepäck ist ein bestimmendes Moment in diesen Prozessen. Auf den Bereich der Arbeit bezogen, hängen die Einstellung zur Erwerbsarbeit ebenso wie die empfundene Notwendigkeit zu ehrenamtlichem Engagement – teils als Ausgleich für die fehlende Zufriedenstellung bei der Erwerbsarbeit, aber auch teils als Bringschuld der eigenen Community und dem neuen Zuhause gegenüber – von diesem biographischen Gepäck ab. Wie sich diese Abhängigkeiten auf individueller Ebene auswirken und abspielen, veranschaulicht die im folgenden Abschnitt dargelegte Empirie.

5.4 Ehrenamt im Kontext des biographischen Gepäcks

Die offen-narrativ geführten biographischen Interviews ermöglichten es den Forschungssubjekten, ihre je eigene Themensetzung beziehungsweise -gewichtung vorzunehmen (vgl. Rosenthal 2008). Bereits in der Erhebungsphase wurden mittels Abduktion Hypothesen generiert. Auch eine dem Prinzip der Offenheit und dem Prinzip der Kommunikation verpflichtete Forschung unterliegt implizit mehreren Vorannahmen. Bekanntermaßen sind es die für die Forschenden überraschenden Interviewäußerungen, die diese Annahmen offenbaren und damit den analytischen Zugriff ermöglichen. So irritierte insbesondere die geringe Bedeutung, die der deutschen Sprache als Voraussetzung für die Aufnahme von Erwerbsarbeit gegeben wurde. Weit bedeutsamer waren die Äußerungen, wonach Erwerbsarbeit weder maßgeblich sinnstiftend wirke noch einen adäquaten Kommunikations- und Entfaltungsraum biete. Der Schauplatz emotional besetzter Sinnstiftung war eher bei den ehrenamtlichen Tätigkeiten zu finden. Im Folgenden werden – um weder die Komplexität zu stark zu reduzieren noch subsumptionslogisch vorgehen zu müssen – kontextualisierte Kurzporträts von zwei Forschungssubjekten der ersten Migrationsgeneration dargestellt,⁶⁴ mit dem Fokus auf der Trias von Erwerbsarbeit, ehrenamtlicher Tätigkeit und biographischem Gepäck.

⁶⁴ Zur Darstellung der teils in Deutschland sozialisierten und ausgebildeten 1.5 G, bezogen auf die Intersektion von biographischem Gepäck und ehrenamtlichem Engagement, siehe Natarajan 2009.

5.4.1 Kala: Sprache und politischer Zwist

Kala⁶⁵ war knapp 30 Jahre alt, als sie Anfang der 1990er Jahre nach Deutschland kam. Nach ihrem Schulabschluss in der kosmopolitischen Hauptstadt Colombo war sie zehn Jahre als angestellte Buchhalterin erwerbstätig. Politisch-gesellschaftlich engagierte sie sich drei Jahre nebenberuflich als Radiomoderatorin für Frauenprogramme. Kurz nach ihrer ersten Anstellung brachen 1983 die Julipogrome in Colombo aus, bei denen mehrere Hundert Tamil_innen ermordet wurden. Die Familie brachte sich in das von Tamil_innen dominierte Gebiet im Norden des Landes in Sicherheit und wartete, bis sich die Lage beruhigt hatte. Kala und ihr Vater als Familienernährer_in kehrten nach einigen Wochen nach Colombo zurück, um aufgrund der Unruhen und ihrer Abwesenheit ihre festen Stellen nicht zu verlieren.

Eheschließung und Familiengründung passten laut retrospektiver Selbstaussage zwar nicht in das Lebensbild von Kala, die als Älteste unter den Geschwistern auch finanzielle Verantwortung für die anderen tragen wollte. Doch der Vater suchte nach einem in Sicherheit lebenden, in diesem Falle im Ausland ansässigen, geeigneten Heiratskandidaten für Kala. Die Kastenlogik und das Sicherheitskriterium haben bei der Wahl ihres Ehemanns eine größere Rolle gespielt als das ansonsten bei arrangierten Ehen unter Tamil_innen hoch angesehene Bildungsniveau. Der dadurch geschlossene, heiratsmarktlogisch eher schlechte Kompromiss bedeutete im Klartext, dass ihr Mann zwar schon Ende der 1970er Jahre nach Deutschland kam und in der Gastronomie erwerbstätig war, aber aus ärmlicheren Verhältnissen stammte, einen niedrigen Schulabschluss hatte und aufgrund der gezwungenen Flucht psychisch angeschlagen und alkoholabhängig war.

In Deutschland angekommen, lernte Kala die deutsche Sprache an der Volkshochschule und an anderen privaten Sprachschulen. Selbstbewusst äußert Kala, dass sie aufgrund ihrer Berufserfahrung und Gewandtheit die Rolle der Vermittlerin in allen familiären Angelegenheiten in der Öffentlichkeit übernommen habe, seien es Behördengänge oder kinderbezogene Arztbesuche und Schulgespräche. Als Buchhalterin oder Radiomoderatorin habe sie sich jedoch keine Stelle erhoffen können, zumal das Gesetz zur Anerkennung ausländischer Abschlüsse erst Jahrzehnte

⁶⁵ Die Namen aller beschriebenen Frauen wurden geändert.

später im April 2012 in Kraft treten sollte. Kala begann deshalb, als Reinigungskraft zu arbeiten.

Für eine Ausbildung oder eine Umschulung sei sie zu alt gewesen, meint Kala. Ihre Sozialisation ließ es nicht leicht zu, dass sie sich aus- und weiterbilden lässt. Für Deutsche sei 35 noch ein Alter, in dem man sich neu erfinden, umorientieren und einen neuen Anfang wagen könne, meint sie. Aber mit 35 als südasiatische Mutter von zwei Kindern und ohne familiäre Unterstützung bei der Kindererziehung blieben ihr nicht viele Optionen. Aber sie ist sich durchaus des Konstrukts ›Alter‹ bewusst, das je nach Gesellschaft, Lebenserwartung und Wirtschaftslage undefiniert wird, und reflektiert es in ihrem Gespräch. In Sri Lanka hätte sie höchstwahrscheinlich ihre Mutter dafür gewonnen, auf ihre Kinder aufzupassen, und wäre weiterhin berufstätig gewesen, denn ihr Ideal ist nicht die Kleinfamilie, die mit einem Verzicht auf den Beruf einhergeht. Berufstätigkeit ungeachtet des Geschlechts ist für sie der Normalfall. Mit diesem Kompromiss, nämlich einer Erwerbsarbeit weit unter ihrer Qualifikation, der mit einem biographischen Einschnitt gleichzusetzen wäre, kann sie sich nicht zufriedengeben.

Ihre Energie und Freizeit investiert Kala nach der Jahrtausendwende in die kulturelle Rekonstruktion der Heimat in der Fremde (vgl. Baumann 2003). Zunächst arbeitet sie ehrenamtlich als Koordinatorin der tamilischen Samstagsschule.⁶⁶ Dann wird sie dort als Lehrerin tätig und unterrichtet Kinder unterschiedlichen Alters in der tamilischen Sprache und der Geschichte Sri Lankas. Damit leistet sie ihren Beitrag dazu, dass die tamilische Sprache und Kultur in ihrer Familie und in ihrem Umkreis erhalten bleiben. In letzter Zeit macht sie auch bei den hinduistischen Tempelaktivitäten mit und ist Mitglied des Tempelkomitees. Sowohl die Sprachschule als auch der Tempel sind als eingetragene Vereine organisiert, was auch ein Zeichen der Etablierung und der festen Verankerung der Flüchtlingscommunity in Deutschland ist.

⁶⁶ Tamilschulen, *Thamilalayam* genannt, wurden vor gut zwei Jahrzehnten auf Vereinsbasis in etlichen deutschen Städten mit sri-lankisch-tamilischen Einwohnern gegründet. Einmal die Woche werden kostenloser herkunftssprachlicher Unterricht und Gemeinschaftskunde für Schulkinder von ehrenamtlich tätigen Lehrkräften angeboten, der sogar zu einer international koordinierten, jährlich abzulegenden Prüfung führt. Nach Internetangaben gibt es 130 Schulen mit etwa 6.500 Schüler_innen und 650 Lehrkräften in der Bundesrepublik Deutschland (<http://tbvgermany.com/tbv/> vom 11.06.2012).

Die politischen Geschehnisse und Umwälzungen Sri Lankas lassen die Menschen in der Fluchtmigration weder in Ruhe noch unberührt. Der Bürgerkrieg und für Kala noch konkreter der konflikträchtige Streit zwischen unterschiedlichen tamilischen politischen Gruppen ist ein großer Teil ihres biographischen Gepäcks. Die einen wollten einen separaten tamilischen Staat, die nächsten wollten eher mehr Rechte und teilweise Autonomie für Tamil_innen innerhalb des bestehenden Staates Sri Lanka, und wieder andere wollten mehr Mitsprache und demokratische Repräsentation (vgl. Fricke 2002). Das hat zeitweilig außerdem dazu geführt, dass Kala – aufgrund starker Meinungsunterschiede und eines Zwists – ihre Arbeit als Koordinatorin in der Tamilschule niedergelegt hat, bis sich die politische Lage geklärt und eine vermeintlich neue Machtverteilung bei den Organisator_innen vorgenommen wurde.

Ihre teils verlorene Ehre in dem anerkennungslosen, nur im Flüchtlingskontext hinnehmbaren Beruf als Reinigungskraft versucht Kala durch das zeitintensive, doch Zugehörigkeitsgefühl schaffende ehrenamtliche Engagement wieder herzustellen. Ihr innigster Wunsch ist es außerdem gewesen, Nachrichtenleserin bei Radio Ceylon zu werden und mitten im Geschehen medial dabei zu sein. Ihren Wunsch konnte sie in Norddeutschland eine Weile erfüllen, indem sie sonntags bei einer alternativen Radiostation Sendungen für Migrantinnen moderieren und ausstrahlen durfte. Nur mit ihren ehrenamtlichen Tätigkeiten und ihrem Engagement in der tamilischen Community kann Kala das notwendige Übel der niedrigen Dienstleistungsarbeit ausgleichen. Ihr biographisches Gepäck stattet sie dabei mit der dafür benötigten Ausdauer und Zähheit aus.

5.4.2 Shanthi: Mangelnde Anerkennung trotz Sichtbarkeit

Worunter die vereidigte Dolmetscherin und Integrationslotsin Shanthi⁶⁷ am meisten leidet, sind – quasi raum- und zeitversetzt – die fehlende familiäre Anerkennung und die Reduzierung ihrer Lebensentscheidungen und -bemühungen auf ihren Singlestatus. Sie konnte sich nicht dazu bringen, eine arrangierte Ehe einzugehen. Betroffen ist sie dennoch von dem Unverständnis

⁶⁷ Zur Shanthis Mehrsprachigkeit und zum Spagat zwischen den verschiedenen Welten, denen sie gleichzeitig angehört, siehe Natarajan 2012.

ihrer Geschwister, die zum Teil den Kontakt mit ihr abgebrochen hätten, und von den Anschuldigungen ihrer Mutter, die in Kanada Unterschlupf gefunden hat, »das schwarze Schaf der Familie« zu sein.

Ende der 1980 Jahre ist die 18-jährige Halbweise Shanthi mit familiärer Zustimmung nach Deutschland geflohen, hat Asyl beantragt und wurde von einer Pflegefamilie aufgenommen. Trotz lückenhafter Gesetzesvorlage zur Aufenthalts- und Arbeitserlaubnis für Asylbewerber_innen hat sie – dank einer vorteilhaften behördlichen Gesetzesauslegung – zunächst das Abitur, dann eine Ausbildung gemacht und sich daraufhin berufsbegleitend zur Baufachwirtin weiterqualifiziert. Ihre kaufmännischen Interessen hat sie zwar auf den Stationen ihrer bisherigen Karriere (in einer Baufirma, dann bei einer Bank und danach bei der Stadtverwaltung) nicht einbringen können, aber sie weiß um ihr »Glück«, das im Interview refrainartig anklingt. Ohne einen wohlmeinenden Freundeskreis wäre sie nach eigenem Ermessen wohl Reinigungsfrau geworden, anstatt einer Vollbeschäftigung nachzugehen.

Die schiere Unmöglichkeit, als Schülerin beziehungsweise Auszubildende finanziell für im Bürgerkrieg leidende Landsleute und Verwandte in Sri Lanka da zu sein, war der erste Schlag, dem Shanthi durch den Einsatz ihrer Sprachkenntnisse in Deutsch, Tamil und Englisch hierzulande entgegenwirkte. Nachdem sie einen todkranken Landsmann in rechtlichen Fragen als Dolmetscherin unterstützen musste, hat sie sich als Dolmetscherin vereidigen lassen. Die lokale Volkshochschule, an der sie über die Jahre Sprach- und andere Kurse belegte, hat sich ihrer angenommen und sie in ihr Programm mit einbezogen. Als der Nationale Integrationsplan auf der Bundes- und dann Landesebene umgesetzt wurde, ließ sie sich zur Integrationslotsin ausbilden, um Neumigrierten beratend zur Seite zu stehen. Neuerdings wirkt sie u. a. aufgrund ihres Aufwachsens in einer religiös und sprachlich pluralen Gesellschaft bei Veranstaltungsreihen zu Migration und Religion als Organisatorin mit. Ferner konnte sie ihre Umweltorientierung und ihre Berufserfahrung beim Gebäudemanagement zusammenführen und sich als Umweltlotsin in einer ökologischen Migrantenselbstorganisation für Nachhaltigkeit einsetzen. Dennoch wird die Kategorie ›Geschlecht‹ in der Fremdwahrnehmung ständig relevant gemacht, sodass sie in der Community als ledige Handelnde erhöht sichtbar wird, aber nicht genügend Anerkennung erfährt. Mit der Last, aber auch Stärke ihres biographischen Gepäcks kann sie Aspekte ihrer gegenwärtigen Lage aushandeln und ihrer Erwerbsarbeit und ihren ehrenamtlichen Tätigkeiten Sinn geben.

5.5 Einsichten und Ausblicke

Die den Kurzporträts zugrunde liegenden Interviews belegen in überzeugender Form, dass eine Konzentration auf die Dimensionen der sozialen Ungleichheit und der Unterdrückung den Biographien nicht gerecht wird. Ein solches Analyseraster würde den Flüchtlingsfrauen fast jedwede Handlungsmächtigkeit und Agency sowie die Möglichkeit, Widerstand zu leisten, absprechen und damit nur die halbe Wahrheit ausdrücken. Das tut ihnen insofern Unrecht, als dass ihnen lediglich die Opferrolle zuerkannt wird, die jedoch mit der Empirie unvereinbar ist.

Die Bereiche, mit denen sich die dargestellten Frauen auseinandersetzen und in die sie ihre Zeit und Energie investieren, sind je nach Interesse und Möglichkeit verschieden, tragen aber gewisse Ähnlichkeiten in der Tiefenstruktur. Um die darin enthaltenen Dimensionen nachzuvollziehen, muss Folgendes mit einbezogen werden: Wenn man Teil einer Flüchtlingscommunity ist, wenn eine ganze Community die Flucht ergreifen und sich mit einem Leben im Ausland arrangieren muss, dann redet man nicht mehr vom ›Glück‹ oder ›Unglück‹ im Alltagssinne. Es haftet nicht mehr an Einzelnen, sondern die Verantwortung lässt sich auf die Community verteilen, sogar abwälzen. Vergleiche mit anderen, die auf einen ähnlichen Werdegang zurückblicken beziehungsweise denen ähnliche Erlebnisse im Migrationsland widerfahren, sind zwar fast unvermeidlich, aber leichter zu bewältigen als solche mit sich selbst und mit den ausgebliebenen, aber einst möglichen Aufstiegschancen im Herkunftsland, in diesem Fall Sri Lanka.

Kalas (5.4.1) Aushandlung mit ihrem Umfeld zeugt von einer Agency, die als Bedürfnis nach Sichtbarkeit und Anerkennung gerade aus dem Kontrast von Erwerbsarbeit und ehrenamtlicher Tätigkeit annähernd verstanden werden kann. Wenngleich nicht von Widerstand die Rede ist, lässt sich nicht leugnen, dass sie nicht alles über sich ergehen lässt. Indem Kala die Initiative ergreift, sich mit ihrer Situation auseinandersetzt, handelt sie. Kala ist als Reinigungsfrau unsichtbar: eine Voraussetzung des Berufs, der das Ergebnis des Putzens, nicht den Prozess des Säuberns und keinesfalls die Reinigende in den Mittelpunkt stellt. Die Person der Reinigenden wird m. E. dreifach negiert: ersichtlich aufgrund des Tätigkeitsfelds, aber angeblich nicht unbedingt wegen ihres Geschlechts und des Fluchtmigrationsstatus. Aber zu diesem Beruf kann der weibliche Migrant wegen der Zugehörigkeit zu der doppelten Unterklasse der Migrantinnen und der Frau überhaupt erst Zugang finden. Unsichtbarkeit betrifft nicht nur Frauen, sondern auch Männer, wie eine Kurzanalyse der Geschlechterverhältnisse zwischen Kala und ihrem Mann offenbart. Sichtbarkeit erlangt Kala innerhalb der Community durch ihre Tätigkeit als Lehrerin, die sowohl eine kompensatorische Funktion erfüllt als auch von der Agency Kalas

zeugt, während ihr Mann weitestgehend unsichtbar bleibt und ihr die Sichtbarkeit sowie die Verantwortung für die Kinder und die Familie in der Migrationsgesellschaft überlässt.

Des Weiteren ist zwischen Sichtbarkeit mit und ohne begleitende Anerkennung zu unterscheiden. Migrantinnen erfahren eine gewisse überhöhte Sichtbarkeit in bestimmten Bereichen, die jedoch nicht mit Anerkennung einhergeht, dafür in Arbeitsbereichen eine umso größere Unsichtbarkeit. Das Bedürfnis nach tätigkeitsbezogener Anerkennung und Sichtbarkeit mag für alle Menschen ungeachtet vorhandener oder fehlender Migrationserfahrung gelten, doch die Lage bei Flüchtlingen wird durch weitere Dimensionen ergänzt und verkompliziert.

Ferner besteht die Fremdwahrnehmung, die maßgeblich die Selbstwahrnehmung und -wertschätzung beeinflusst, nicht nur aus der Migrationsgesellschaft, sondern aus Anderen der eigenen Community im engeren sozialen Umfeld und zusätzlich, quasi zeit- und raumversetzt, aus der Wahrnehmung sowohl in der Heimat als auch in Teilen der diasporischen Community, die andere Zufluchtsländer wählten, wie bei Shanthi (5.4.2) zu beobachten ist. Damit verschlingen und vervielfachen sich Sichtbarkeits- und Anerkennungsverhältnisse auf komplexe Weise.

Der Wunsch, eine Brücke zu schlagen, bildet in den beiden dargestellten und in den weiteren erhobenen Fällen das Sprungbrett und ist ein auslösendes Moment. Während einige mit ihrem ehrenamtlichen Engagement die Zukunft der eigenen Community gestalten wollen, verbindet andere das Engagement mit der Migrationsgesellschaft und verschafft ihnen eine neue Community. In Ergänzung oder im Kontrast zu einer wenig geschätzten entgeltlichen Erwerbsarbeit können ehrenamtliche Tätigkeiten für Individuen, insbesondere Fluchtmigrant_innen, sinnstiftend wirken. Die Bandbreite der ehrenamtlichen Tätigkeiten bei tamilischen Frauen reicht von sprach- und bildungsbezogenem Engagement als Dolmetscherin, Herkunftssprach- beziehungsweise Nachhilfelehrerin über Engagement in gesundheitlichen und ökologischen Bereichen bis hin zu staatlich geförderten neuen Formen des ehrenamtlichen Engagements als Integrationslotsin (vgl. Natarajan 2012). Dahingegen gehen Männer augenscheinlich eher schmalspurig politischen Aktivitäten zur Verwirklichung eines eigenen tamilischen Staates nach, die tamilische Frauen ebenfalls mitgestalten. Während die bezahlte Arbeit in der Selbstwahrnehmung kaum eine Quelle der Anerkennung ist, sondern vielmehr vor allem Enttäuschungen mit sich zu bringen scheint, lässt sich schlussfolgern, dass das Ehrenamt als aktives Handeln, bisweilen sogar als Errungenschaft, recht positiv besetzt ist. Deutlich wird, dass sich aus dem Verhältnis von Erwerbsarbeit, ehrenamtlichem Engagement und biographischem Gepäck ein Handlungsfeld

eröffnet, das gleichzeitig davon strukturiert wird und das eine aktive und sinnhafte Auseinandersetzung mit der Fluchtmigration ermöglicht.

5.6 Literatur

Baumann, Martin (2003): »Von Sri Lanka in die Bundesrepublik: Flucht, Aufnahme und kulturelle Rekonstruktionen«, in: Baumann/Luchesi/Wilke, Tempel und Tamilen in zweiter Heimat, S. 41–73.

Baumann, Martin/Luchesi, Brigitte/Wilke, Annette (Hg.) (2003): Tempel und Tamilen in zweiter Heimat. Hindus aus Sri Lanka im deutschsprachigen und skandinavischen Raum, Würzburg: Ergon.

Becker, Ruth/Kortendiek, Beate (Hg.) (2010): Handbuch der Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. 3. überarb. Aufl., Wiesbaden: VS.

Becker-Schmidt, Regina (2010): »Doppelte Vergesellschaftung von Frauen. Divergenzen und Brückenschläge zwischen Privat- und Erwerbsleben«, in: Becker/Kortendiek, Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung, S. 65–74.

Dausien, Bettina (1996): Biographie und Geschlecht. Zur biographischen Konstruktion sozialer Wirklichkeit und Frauenlebensgeschichten. Bremen: Donat.

Enquete-Kommission ›Zukunft des Bürgerschaftlichen Engagements‹ Deutscher Bundestag (Hg.) (2002): Bericht. Bürgerschaftliches Engagement: auf dem Weg in eine zukunftsfähige Bürgergesellschaft, Opladen: Leske + Budrich.

Fenstermaker, Sarah/West, Candace (Hg.) (2002): Doing Gender, Doing Difference: Inequality, Power, and Institutional Change, New York: Routledge.

Fricke, Dietmar (2002): Der Tamilen-Singhalesen-Konflikt auf Sri Lanka. Ein Handbuch, Berlin: Köster.

Fuchs-Heinritz, Werner (2005): Biographische Forschung: Eine Einführung in Praxis und Methoden. 3. überarb. Aufl., Opladen: VS.

Geiss, Sabine/Gensicke, Thomas (2006): »Freiwilliges Engagement von Migrantinnen und Migranten«, in: Thomas Gensicke/Sibylle Picot/Sabine Geiss (Hg.), Freiwilliges Engagement in Deutschland. 1999–2004: Ergebnisse der repräsentativen Trenderhebung zu Ehrenamt, Freiwilligenarbeit und bürgerschaftlichem Engagement, Wiesbaden: VS, S. 302–349.

Gottstein, Margit/Schöttes, Martina/Schuckar, Monika (1994): »Tamilische Frauen in Sri Lanka«, in: Martina Schöttes/Monika Schuckar (Hg.), Frauen auf der Flucht. Bd. 1: Leben unter politischen Gewaltverhältnissen – Chile, Eritrea, Iran, Libanon, Sri Lanka, Berlin: Edition Parabolis, S. 295–354.

Halm, Dirk/Sauer, Martina (2007): Bürgerschaftliches Engagement von Türkinnen und Türken in Deutschland. Empirische Studien zum bürgerschaftlichen Engagement, Wiesbaden: VS.

Han-Broich, Misun (2012): Ehrenamt und Integration. Die Bedeutung sozialen Engagements in der (Flüchtlings-)Sozialarbeit, Wiesbaden: Springer VS.

Kerner, Ina (2009): Differenzen und Macht: Zur Anatomie von Rassismus und Sexismus, Frankfurt a. M.: Campus.

Knapp, Gudrun-Axeli (2012): Im Widerstreit: Feministische Theorie in Bewegung, Wiesbaden: Springer VS.

Knapp, Gudrun-Axeli (2005): »Intersectionality« – ein neues Paradigma feministischer Theorie? Zur transatlantischen Reise von ›Race, Class, Gender‹, in: Feministische Studien 23 (1), S. 68–81.

Lutz, Helma (2000): »Biographisches Kapital als Ressource der Bewältigung von Migrationsprozessen«, in: Ingrid Gogolin/Bernhard Nauck (Hg.), Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung. Resultate des Forschungsschwerpunktprogramms FABER, Opladen: Leske + Budrich, S. 179–210.

Lutz, Helma (2001): »Differenz als Rechenaufgabe: Über die Relevanz der Kategorien Race, Class, Gender«, in: dies./Norbert Wenning (Hg.), Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft, Opladen: Leske + Budrich, S. 215–230.

Lutz, Helma (2010): »Migrations- und Geschlechterforschung: Zur Genese einer komplizierten Beziehung«, in: Becker/Kortendiek, Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung, S. 573–581.

Natarajan, Radhika (2009): »Die Flucht ergreifen, die Initiative auch?«, in: Heinrich-Böll-Stiftung (Hg.), Herkunft als Schicksal? Hürdenlauf zur Inklusion. Dossier, http://www.migration-boell.de/downloads/integration/Dossier_Huerdenlauf.pdf, S. 26–27.

Natarajan, Radhika (2012): »Multilingualität einer Flüchtlingsfrau. Zwei Welten durch die Sprachbrille«, in: Heinrich-Böll-Stiftung (Hg.), Crossing Germany – Bewegungen und Räume der Migration. Dossier, http://www.migration-boell.de/downloads/migration/DOSSIER_Crossing_Germany.pdf, S. 40–43.

Natarajan, Radhika (2013): »Mannigfaltig unisono? Integration durch Sprach- und Orientierungskurse«, in: Katrin Hauenschild/Steffi Robak/Isabel Sievers (Hg.), Diversity Education. Zugänge – Perspektiven – Beispiele (= Bildung in der Weltgesellschaft, Bd. 6), Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel, S. 313–330.

Natarajan, Radhika (i. E.): »Doing Social Memories: Gendered Constructions of Refugee Narratives«, in: Gerd Sebald/Jatin Wagle (Hg.), Theorizing Social Memories: Concepts and Contexts (Routledge Advances in Sociology), New York: Routledge Chapman & Hall.

Neumann, Marion (1994): Tamilische Flüchtlingsfrauen. Die spezielle Problematik von Frauen in der Migration, Münster: Lit.

Radtke, Katrin (2009): Mobilisierung der Diaspora. Die moralische Ökonomie der Bürgerkriege in Sri Lanka und Eritrea, Frankfurt a. M.: Campus.

Rosenthal, Gabriele (2008): *Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung*. 2. überarb. Aufl., Weinheim: Juventa.

Ruwanpura, Kanchana N. (2006): *Matrilineal Communities, Patriarchal Realities: A Feminist Nirvana Uncovered: A Feminist Economic Reading of Female Headship in Eastern Sri Lanka*, Michigan: University of Michigan.

Salentin, Kurt/Gröne, Markus (2002): *Tamilische Flüchtlinge in der Bundesrepublik Deutschland: eine Bestandsaufnahme sozialer, ökonomischer und rechtlicher Aspekte der Integration*, Frankfurt a. M.: IKO.

Treibel, Annette (2009): »Migration als Emanzipation? Motive und Muster der Migration von Frauen«, in: Christoph Butterwegge/Gudrun Hentges (Hg.), *Zuwanderung im Zeichen der Globalisierung. Migrations-, Integrations-, und Minderheitenpolitik*, Wiesbaden: VS, S. 103–120.

Vögeli, Johanna (2003): »»Stärker als ihr denkt«: Tamilische Frauen in der Schweiz«, in: Baumann/Luchesi/Wilke, Tempel und Tamilen in zweiter Heimat, S. 323–344.

Wickramasinghe, Nira (2006): *Sri Lanka in the Modern Age: A History of Contested Identities*, London: Hurst.

Winker, Gabriele/Degele, Nina (2009): *Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten*, Bielefeld: transcript.

Beitrag 6

6 Vererbtes Engagement: Facettenreiche Teilhabe bei sri-lankisch tamilischen Zwangsmigrierten⁶⁸

6.1 Einführung

Menschen, deren wichtigste und unumkehrbare Lebensentscheidung darin liegt, Flucht in ein sicheres Land zu ergreifen, entkommen zwar der unmittelbaren Gewaltdrohung. Sie gelangen jedoch zu einer Jahr(zehnt)e anhaltenden, provisorischen Alltagsgestaltung im neuen Land sowie oft vereitelten Rückkehrhoffnung⁶⁹ (Salentin/Gröne 2002). Der Gewalt knapp entronnen können sie meist nicht umhin, sich um die Zukunftsgestaltung ihres als eigen angesehenen Landes zu sorgen. Im fortwährenden Interesse an den *politischen und gesellschaftlichen Geschehnissen* des einstigen Herkunftslandes zeigt sich u. a. diese Sorge. Die Auseinandersetzung beschränkt sich nicht nur auf die unmittelbar Entflohenen, sondern bildet einen Teil der Familiengeschichte, sei es der ausgesprochene oder verschwiegene Teil. Im Laufe dieses doch zur quasi Dauerhaftigkeit mutierenden Flüchtlingsdaseins bzw. Exils wird diese Beschäftigung auch *intergenerational* tradiert und weitergegeben (Rosenthal 1995, 2016).

Während die Erwachsenen (erste Generation) je nach ihren Möglichkeiten, ihrer Einstellung, Berufserfahrung wie der derzeitigen Gesetzeslage des neuen Landes wohl auf oder weniger vorteilhaft ankommen, befassen sich die als Kinder und Jugendliche hierher Mitgekommenen (anderthalb Generation) oder sogar hier Geborenen (zweite Generation) sowohl mit der einstigen, prägenden Lebensrealität ihrer Eltern als auch mit ihrer eigenen Erfahrung in der hiesigen Gesellschaft. *Teilhabe* an der Gesellschaft bahnt sich somit für die nächste Generation als zwei-

⁶⁸ Dieses Kapitel erschien 2017 im von Isabel Sievers und Florian Grawan herausgegebenen Sammelband *Flucht-migration, gesellschaftliche Teilhabe und Bildung. Handlungsfelder und Erfahrungen* unter dem Titel »Vererbtes Engagement: Facettenreiche Teilhabe bei sri-lankisch-tamilischen Zwangsmigrierten«. Die Erstveröffentlichung umfasste die Seiten 167–178 im Verlag Brandes & Apsel, Frankfurt am Main.

⁶⁹ Die Aussagen beziehen sich auf einen bestimmten Bürgerkrieg im südasiatischen Raum. Die ausgelöste Vertreibung wird zunächst verallgemeinert wie stellvertretend dargestellt, und auf die Einzelheiten wird der Beitrag im nächsten Unterkapitel eingehen.

gleisige Erfahrung an, die sich aus einer konkreten, greifbar nahen Teilhabe und aus einer ideellen, raumentfernten Teilhabe zusammensetzt. Die mehrfache Teilhabe oder gegebenenfalls Ausschließung zeichnet das Leben der von Zwangsmigration Betroffenen aus. Das kann sich als schwierig erweisen, einer bewussten Anstrengung bedürfen, doch sich auch als schöpferisch, kreativ und facettenreich herausstellen.

Dieser Beitrag nähert sich dem Themenfeld, der Aufforderung nach Engagement wie dem Wunsch nach Teilhabe an. In Bezug auf Menschen mit (unfreiwilliger) Zuwanderungsgeschichte geht bereits im Vorfeld auf, dass die konzeptionelle Reichweite von gesellschaftlicher Teilhabe raum- und bereichsübergreifend sein muss. Erst dann, so die These, können wir die bereits bestehende Vielfalt an Teilhabe bzw. Ausschließung wahrnehmen und ihr in ihren diversen Ausdrucks- und Erscheinungsformen gerecht werden. Dass sich einige Formen der Teilhabe neue Hierarchisierungen herstellen, nationalistische Denkweisen vorantreiben oder aber sie erst in der Auseinandersetzung in Frage stellen, durchbrechen und neu gestalten lassen, ist besonders für die anderthalb wie zweite Generation mit kaum eigener Migrationserfahrung unumgänglich. Anhand von Gesprächen und Interviews mit jungen Frauen⁷⁰ einer länger in Deutschland ansässigen Flüchtlingscommunity wird – soweit im Rahmen eines kurzen Beitrags möglich – der Facettenreichtum dieser Teilhabe durchdekliniert.

Aufmerksamkeit wird den biographisch bedingten Zusammenhängen sowie den gesellschaftlich wie politisch gegebenen Anforderungen und Erwartungen geschenkt. Daraus ableitend werden etwaige Überlegungen zu unterschiedlichen Arten gesellschaftlicher Teilhabe vorgestellt. Der Beitrag geht zum einen auf die Teilhabe an Bildung ein, die antizipatorisch auf sozialen Aufstieg zielt. Zum zweiten wird eine Teilhabe an der körperlichen wie seelischen Unversehrtheit beschrieben, die in der hiesigen Gesellschaft eine Selbstverständlichkeit und für Entflozene jedoch ein besonders hohes Gut darstellt. Zum letzten wird eine mehrfache Teilhabe aufgezeigt, die sich ausdrücklich politisch gestaltet, Grenzen übergreifend geschieht und sich dabei der medialen wie mehrsprachigen Ressourcen bedient. Bei allen drei hier kurz angerisse-

⁷⁰ Die Daten wurden im Rahmen eines von der Heinrich-Böll-Stiftung geförderten Promotionsprojekts zum Umgang mit Sprachen und zur sprachlichen Alltagsbewältigung bei sri-lankisch-tamilischen Flüchtlingsfrauen erhoben.

nen Varianten wird eine Verbindung zwischen der (un-)mittelbaren Erfahrung der Zwangsmigration sowie den daraus entstehenden Verpflichtungen gegenüber der eigenen Community hergestellt, die zu einer Reihe von Unternehmungen und Unterlassungen führt. Vorangestellt wird eine kurze Vorstellung der Flüchtlingscommunity.

6.2 Kontextuelle Einbettung⁷¹

6.2.1 Geschichte

Dass Bürgerkriege und Konflikte Jahre, gar Jahrzehnte dauern können, entspricht nicht der normalen menschlichen Vorstellung. Gewaltsame Auseinandersetzungen tragen damit zur dauerhaften Verunsicherung wie zu einem unbeabsichtigten Lebensentwurf des Vorübergehens im Aufnahmeland bei. Bis sich der Konflikt legt und dem Bürgerkrieg ein Ende herbeigeführt wird, befassen sich die Entflohenen andauernd mit den Alltagsgeschehnissen und Änderungen des Herkunftslandes von der sicheren Ferne aus. Das entspricht auch dem Fall der aus dem südasiatischen Inselstaat Sri Lanka Entkommenen, bei denen die Gewalt je nach Auslegung 1977 bzw. 1983 ausbrach, bis 2009 dauerte, eine sechsstellige Zahl an Todesfällen forderte und eine siebenstellige Anzahl an Binnenvertriebenen wie Flüchtlingen weltweit verursachte (Wickramasinghe 2009). Nach aktueller, eher konservativer Einschätzung befinden sich 60.000 tamilische Sri-Lanker_innen in Deutschland (Reeves 2013). Die Interviews mit den drei im Folgenden vorzustellenden Frauen (6.3.1–6.3.3) wurden um diese Zeit geführt, kurz bevor bzw. gleich nachdem der drei Jahrzehnte tobende Krieg mit dem vergleichsweise unerwarteten Tod des Anführers im Mai 2009 ein Ende gefunden hatte⁷².

Flüchtlingscommunities, die sich als solche wahrnehmen bzw. denen diese Zuschreibung von außen verliehen wird, kommen erst dann in der Aufnahmegesellschaft an und mit der Lebens-

⁷¹ Hier wird lediglich ein kurzer Überblick zur sri-lankisch tamilischen Community gegeben, damit die dargestellten Fälle einzuordnen und nachzuvollziehen sind.

⁷² Die Datenerhebung befasste sich hauptsächlich mit Flüchtlingsfrauen, die als Erwachsene nach Deutschland kamen, und ging der Frage nach der sprachlichen Alltagsbewältigung der bereits mehrsprachigen Frauen nach. Als Ergänzung und zum besseren Verständnis der sprachlichen Konstellation und Einstellung derer aus Sri Lanka wurden zudem Gespräche mit der 1.5 und 2. Generation geführt, die hier unter dem Gesichtspunkt ›grenzen- und generationenübergreifendes Engagement und gesellschaftliche Teilhabe‹ näher betrachtet werden.

wie Alltagsgestaltung vergleichsweise besser zurecht, wenn sie die *Strukturen* der Umgebung übernehmen, sie mit eigenen Inhalten füllen, zu ihren eigenen Zwecken nutzen und sie sich somit zu eigen machen. Im Falle einer Flüchtlingscommunity wie der sri-lankisch-tamilischen, bei der die offensichtliche Trennlinie wie der Konfliktgrund im Ursprungsland entlang der Kategorie Sprache entstand und sich entwickelte, fühlen sich die von der Zwangsmigration Betroffenen angespornt und verpflichtet, diese Sprachgemeinschaft in dem neuen Zuhause aufzubauen, aufrechtzuerhalten und zu pflegen. Gegründet wurden dementsprechend zahlreiche *Vereine*, die zur Pflege der Sprache Tamil und der Religionen als Sprachschule, Tempel bzw. Migrant_innenkirchen (Baumann/Luchesi/Wilke 2003) beitragen und im weiteren Sinne der Gruppenzugehörigkeit dienen.

6.2.2 Sprache

Die anderthalb wie zweite Generation wächst sowohl mit der Familiensprache Tamil als auch mit der Umgebungs- wie Bildungssprache Deutsch auf. Daneben kommen die schulisch erworbenen Sprachen wie Englisch und weitere Sprachen dazu. Die Pflege der Familiensprache findet nicht nur als Sprechsprache, sondern auch in der Lese- und Schreibsprache gezielt Beachtung. Tamilische Sprachschulen werden in einer Vereinsstruktur organisiert, als Samstagsschule angeboten und international koordinierte Prüfungen jährlich abgehalten. Die Sprache wird damit in der Ferne des Exils aufrechterhalten, und das spricht für die Ernsthaftigkeit wie das Bemühen um Sprachpflege (Natarajan 2013; Somalingam 2017).

Eine Besonderheit zeichnet die tamilische Sprache aus, die bei Ferguson (1959) Erwähnung findet. Wie die Familiensprache vieler neulich Geflüchteter in Deutschland ist die tamilische Sprache wie Arabisch eine diglossische Sprache. Das hat zur Folge, dass sich die gesprochene Sprache von der geschriebenen Sprache im Wortschatz und Satzbau d. h. semantisch wie syntaktisch unterscheidet, nicht deckungsgleich ist und getrennt erlernt werden muss. Eine weitere Dimension erlebt die Sprache im internationalen Kontext, was sich an der nationalen Grenze bemerkbar macht. Das benachbarte Land Indien hat ein Bundesland namens Tamilnadu mit etwa 60 Millionen tamilsprechenden Einwohner_innen d. h. fünfzehnmal so viele Erstsprachler_innen wie in Sri Lanka, und da unterscheiden sich ebenfalls die zwei, den gleichen Namen tragenden Sprachen lexikalisch wie morphologisch. Auf dieses Phänomen geht dieser Beitrag nicht weiter ein, will jedoch auf die Mehrschichtigkeit hinweisen.

6.2.3 Theoretischer Ansatz

Intersektionalität ist ein theoretischer Ansatz aus der Geschlechterforschung, der auf die mehrfache Unterdrückung und die Herstellung von Ungleichheiten, die meist unerkannt und folglich unsichtbar bleiben, aufmerksam macht. Ihren gedanklichen Ursprung hat sie in den Afro-Amerikanischen Lebens- und Erfahrungswelten, und die Bezeichnung hat die Juristin und Aktivistin Kimberlé Crenshaw 1989 geprägt. Gemeint war dabei spezifisch die Tatsache, dass die faktische Diskriminierung schwarzer Frauen bei Gerichtsprozessen entweder der Unterdrückung erzeugenden Differenzlinie ›Race‹ oder Gender zugeordnet und damit lediglich additiv wahrgenommen wurde. In der Realität jedoch lag die spezifische Unterdrückungserzeugung und -erfahrung in der Überkreuzung dieser beiden und weiterer Differenzlinien.

Die transatlantische Reise des Ansatzes beschenkte ihn zwar mit neuen Themenfeldern und Verschiebungen (Knapp 2012), dennoch nahm sich die deutsche Auseinandersetzung noch nicht der Migrantin in ihren Differenzdimensionen an. Im Kontext von Großbritannien befasste sich Avtar Brah (1996) mit der südasiatischen Frau und den ihr zuteilwerdenden (Un-)Sichtbarkeiten in ihrem migrantischen Dasein. Eine ähnliche Fruchtbarkeit verspricht sich dieser kurze Beitrag, der sich durch die mehrkategoriale Brille einen Blick verschafft. Die Differenzziehung und die daraus resultierende Anzahl der Differenzlinien sind fall- und kontextabhängig, wobei Geschlecht als Kategorie zwar immer mit dabei ist, doch nicht immer vordergründig sein muss. Erstrebt wird, die Interviews nach den jeweils relevant gemachten Kategorien zu analysieren und dabei auf die Zwänge der Biographie und der Zwangsmigration bei der Teilhabe bzw. Ausschließung zu achten.

6.3 Lebenswelten und Überbrückungsversuche⁷³

6.3.1 Geistige Hebammenkunst

In der Zeit zwischen ihrem Abitur und dem Studienanfang hat Veena⁷⁴ Erwachsenen aus ihrem Land die deutsche Sprache beigebracht. Das war die erste, freiwillige Tätigkeit, die Veena zusammen mit ihrem Bruder für die tamilische Community unternahm. Auf Anfrage hat die lokale Kirche ihr ein Zimmer zur Verfügung gestellt, und mit gutem Willen, doch ohne Sprachvermittlungskennntnisse hat sie Arbeitsblätter aus dem Internet heruntergeladen und fast ein Jahr Deutschunterricht erteilt. Der Erfolg war mäßig, und sie war nicht überzeugt von der Motivation ihrer Landsleute. Sie betrachtet deren erlernte Hilflosigkeit (Salentin/Gröne 2002) sehr kritisch und unterstellt ihnen fehlenden Willen zum Lernen und eine selbstgefällige Verantwortungsverlagerung auf andere. Die mit sieben Jahren nach Deutschland geflüchtete Veena hat kaum Erinnerungen an ihr Leben in Sri Lanka. Sogar von der ersten Zeit in norddeutschen Flüchtlingsheimen weiß sie lediglich aus Erzählungen ihrer älteren Geschwister und ihrer Mutter. In dem Sinne ist sie teilweise befreit von der Bürde der erinnerten Vergangenheit. Die Grundschullehrerin hat sich ihrer angenommen und ihr zum schulischen Wohlbefinden und Erfolg verholfen.

Gejobbt hat sie schon jahrelang in einer Konditorei, um sich während des Studiums zu versorgen. Sie war auch als wissenschaftliche Hilfskraft an der Universität tätig und dabei für die Technik und Computerwartung zuständig. Ihr Studium hat sich allerdings in die Länge gezogen und sie musste das Fach und die Universität wechseln. Trotz eines Langzeitstudiums gelang ihr aber kein Abschluss. Das Unbehagen merkt man ihr beim Interview an, und ihr Scheitern fasst sie mit den Worten »Ich war leider zu nett« zusammen. Sie habe nicht umhinkönnen, ihrem Vater bei seinem Geschäft und Restaurant zu helfen und habe sich die ganze Zeit verpflichtet gefühlt, ihm beizustehen. Trotzdem musste er den Laden und das Restaurant aufgeben, weil es sich finanziell nicht rechnete und er Konkurs anmelden musste. Ihre Brüder hingegen hätten

⁷³ Die Lebenswelten von der ersten Generation sri-lankisch-tamilischer Geflüchteter wurden 2011 an der Universität Erlangen-Nürnberg vorgestellt, darauf als »biographisches Gepäck« (Natarajan 2013) veröffentlicht und machen den ersten Teil zum Themenkomplex *Engagement von Flüchtlingsfrauen* aus. Für den Austausch zu soziologischen Aspekten bedanke ich mich bei PD Dr. Gerd Sebald (Natarajan 2016).

⁷⁴ Zur Identitätswahrung sind alle Namen geändert.

ihr Studium zu Ende gebracht und wurden folglich Rechtsanwalt bzw. Informatiker. Geschlecht als Kategorie und die dadurch erzeugten wie eingehaltenen Verpflichtungen der Familie gegenüber macht Veenas Gespräch deutlich.

Zurzeit erteilt sie sieben Schüler_innen nachmittags Nachhilfestunden zur Vorbereitung auf das Abitur. Sie würde gerne noch mehr Schüler_innen unterrichten, erzählt Veena, denn es mache ihr sehr viel Spaß, aber letztendlich gebe es nur fünf Stunden Zeit jeden Tag. Von zwei bis sieben verbringt sie Zeit mit Mathematikunterricht, an sieben Tagen der Woche. Das sei viel besser und zufriedenstellender als bei einem Supermarkt als Kassiererin zu arbeiten. Ihre ehrenamtliche Tätigkeit will ein Verein unterstützen, sodass aus dem Ehrenamt demnächst eine Erwerbsarbeit entstehen könnte. Angefangen habe es eher beiläufig, denn sie war sehr begabt in Mathematik und konnte vereinfachend wie verständlich komplexe Sachverhalte vermitteln. Eine Sehenscheidenentzündung und andere Erkrankungen haben dafür gesorgt, dass sie ihre ehemaligen Tätigkeiten nicht ausüben konnte. Mit einem abgebrochenen Studium als Ingenieurin waren die Gelegenheitsjobs nicht unbedingt ihre Traumbeschäftigung, und da hat sie sich entschieden, sich Vollzeit dem Ehrenamt zu widmen und anderen aus der tamilischen Community zu einem gelungenen Bildungsweg zu verhelfen. Wichtig seien ihr dabei das Gefühl und die Bestätigung, ihr Wissen als Ansporn an Interessierte weiterzugeben, sodass (zumindest) sie den notwendigen Aufstieg im Migrationsland schaffen. So wird Veenas durch ihre Verpflichtungen als Tochter gescheiterter Bildungsaufstieg zur Grundlage ihrer ehrenamtlichen Tätigkeit, die anderen zum Bildungsaufstieg verhelfen will.

6.3.2 Schuld einer Überlebenden

Kurz nach ihrer Ankunft in Deutschland musste die Jugendliche Rati aus der sicheren Ferne erleben, wie der Tsunami im Dezember 2004 große Teile der Insel Sri Lanka verwüstete und eine hohe Zahl an Todesopfern verlangte. Dass der Bürgerkrieg und die politische Trennlinie als entscheidender Grund für die Verweigerung einer gerechten Verteilung der Hilfsgüter und -leistungen fungierten, kommt ihr unverständlich vor. Die ausländischen Hilfswerke erreichten kaum den von Tamil_innen dominierten Norden und Osten Sri Lankas, die da meist mit leeren Händen ausgingen und sich mit den psychologischen Traumata und den materiellen Verlusten wie Zerstörungen alleine zurechtfinden mussten. Ratis Auseinandersetzung mit der ausbleibenden Hilfe für die Betroffenen führt dazu, dass sie Mitglied des Deutschen Roten Kreuzes wird. Rati belegt etliche Kurse und lässt sich zur Sanitäterin ausbilden. Ihren Beitrag zur Unterstützung anderer Hilfebedürftiger und Notleidender ungeachtet ihrer Herkunft möchte sie leisten.

Rati ist als Neuntklässlerin um die Jahrtausendwende mit ihrer Mutter und ihren Geschwistern nach Deutschland gekommen. Zehn Jahre mussten sie und ihre Familie in Sri Lanka warten, bis sie zu ihrem Vater kommen durften. Die papierlose Eheschließung ihrer Eltern nach religiösen Riten reichte nicht als Grundlage für eine Familienzusammenführung aus, und daher reiste jedes Elternteil – ihre Mutter von Sri Lanka und ihr Vater von Deutschland aus – in ein sicheres Drittland, um sich erneut standesamtlich vermählen zu lassen. Zunächst besuchte Rati eine Förderklasse in Norddeutschland, in der sie die deutsche Sprache lernen sollte, aber dank ihres Freundeskreises im Klassenverband nebenbei auch die russische Sprache erlernte (Natarajan 2009). Mit dem Lernstoff kam sie sehr schnell zurecht, zumal sie in Colombo eine internationale Schule besucht hatte. Der Ehrgeiz, ihre Deutschkenntnisse zu verbessern, verleitete sie trotz der eher naturwissenschaftlichen Veranlagung dazu, Deutsch als Leistungskurs in der Oberstufe zu wählen, woran sie dann scheiterte und ihre Schullaufbahn nicht wie erwünscht beenden konnte. Mangels rechtzeitiger schulischer Beratung und aufgrund des familiären Unwissens über das deutsche Schulsystem erkrankte Rati und musste sich mit dem Abbruch zurechtfinden. Nach einer Pause machte sie eine Ausbildung zum Gesundheitsfachberuf als pharmazeutisch-technische Assistentin und arbeitet, auch wenn nicht als Ärztin, wie sie sich ihr Leben in Sri Lanka vorgestellt hat, zumindest in einem Hilfsberuf im Gesundheitswesen.

Ihrer Motivation zum ehrenamtlichen Engagement liegt wohl Folgendes zu Grunde: Die Brutalität des Bürgerkriegs hat sie selbst erlebt und weiß um die Leiden ihrer Landsleute. Als die sri-lankische Armee Bombenangriffe in Jaffna, im Norden Sri Lankas, einsetzte, entkam Rati als 4-jährige dem Chaos um Haaresbreite, musste zwei Jahre bei ihrer Großmutter bleiben, bis sie dann ihrer Mutter nach Colombo folgen konnte. Im geschützten Raum einer multikulturellen Welt und der internationalen Schule seien ihr dann doch die Gefahren entgangen, denen die Familie durch die Schuljahre hindurch ausgesetzt war. Ihr eher privilegierteres Leben trotz Bewegungseinschränkungen in Sri Lanka hat sie nicht auf die Umstellung ihres Lebens in Deutschland vorbereitet, sodass sie sich nach ihrem Schulabbruch und darauffolgend ihrer Erkrankung auf die mediale Entdeckung ihres Landes aus der Diasporaperspektive begab. Das in Colombo in anscheinend trügerischer Sicherheit verbrachte Leben kam ihr verlogen vor, und sie konnte nicht leicht dieses selbsterlebte friedliche Beisammensein mit Menschen anderer Religionen und Sprachen mit dem in der diasporischen Community vorherrschenden Bild in Einklang bringen. Ihr Engagement im Gesundheitswesen wirkt wie die Auseinandersetzung mit dem durch Leid und Gewalt geprägten biographischen Gepäck. Ihr gelang es ebenfalls ihre Erwerbsarbeit in einen medizinischen Hilfsberuf einzubetten.

6.3.3 Diasporische Verpflichtungen

Geboren in Deutschland kennt Narmada das Herkunftsland ihrer Eltern nur aus Erzählungen und medialen Darstellungen. Besuchen konnte sie Sri Lanka bisher nicht, zumal die meisten ihrer Verwandten nicht mehr dort wohnen. Das Leiden ihrer Eltern hat sie jedoch durch ihre Kindheit hindurch mitbekommen und mit erlitten. Narmada fühlt sich angezogen und verpflichtet, sich in der zweiten Generation aus der Ferne für den Kampf anderer Flüchtlinge wie ihrer Eltern einzusetzen, damit das aufgebrachte Opfer nicht umsonst war. Eine andere Motivation für Politik als Forderungen nach einem unabhängigen tamilischen Staat kennt sie nicht. Ebenso wenig kennt sie einen anderen durchsetzungsstarken Vertreter der sri-lankisch-tamilischen Bewegung außer der als terroristisch gebrandmarkten Gruppe *Liberation Tigers of Tamil Eelam* (LTTE). In Deutschland aufgewachsen und mit einer abgeschlossenen Ausbildung ist Narmada medial sehr versiert. Einen gemeinsamen Nenner findet sie mit Gleichaltrigen der Flüchtlingscommunity in Westeuropa, die einen ähnlichen familiären Hintergrund haben und ein gemischtes biographisches Gepäck mit sich schleppen. Neben der jeweiligen Landessprache, sei es Deutsch, Französisch, Englisch oder Norwegisch, verbindet sie die gemeinsam gepflegte Kommunikationssprache Tamil.

Die von dem Kriegsgeschehen zwar unversehrte, aber betroffene Narmada beteiligt sich in der Sicherheit der Diaspora aktiv an der demokratischen Gestaltung einer transnationalen Regierung namens *Transnational Government of Tamil Eelam*. Bisher hat die diasporische Community durch Demonstrationen und Protestaktionen in vielen Ländern und vor dem Hauptsitz der Vereinten Nationen auf die Tamilenfrage aufmerksam gemacht. Mit dem Tod des Oberkommandeurs der LTTE im Mai 2009 scheint der Bürgerkrieg vorläufig sein, wenn auch äußerst blutiges Ende gefunden zu haben. Nun ist Narmada zufolge besonders die zweite Generation der Diaspora gefordert, dem ermatteten Kampf eine friedliche Wende zu geben.

Narmadas politisches Engagement besteht in der Umsetzung dieser Wende mithilfe anderer Jugendlicher und Fluchtmigrierter der zweiten Generation. Die ohnehin gut vernetzte, kontinente umspannende Diasporacommunity hat 2010 eine einzigartige Wahl⁷⁵ durchgeführt, in der alle Flüchtlinge und Nachfahren der sri-lankischen Tamil_innen über 16 Jahre abstimmen

⁷⁵ Das Leitfadenterview mit Narmada wurde beim ersten Zusammentreffen in einem Wahllokal geführt.

konnten. Erklärtes Ziel war die Wiederaufnahme und Ratifizierung einer im Jahre 1977 verabschiedeten Resolution und das Verlangen nach Anerkennung des Tamil Eelams in einem transparenten demokratischen Prozess. Es bleibt abzuwarten, ob die zweite Generation sich bloß als friedliche Tarnung für die alten Hintermänner ausnutzen lässt oder ob die in Westeuropa mit demokratischen Prinzipien aufgewachsene junge Generation ein Umdenken, mindestens zu einer tauglichen und tolerierten Oppositionsstimme, durchsetzen kann. Diese Vita zeigt, wie das biographische Gepäck über die Generationengrenzen hinweg weitergegeben wird und sich in der politischen Tätigkeit niederschlägt.

6.4 Einblicke

In der kurzen Darstellung dreier Fallbeispiele ist zum einen der Versuch unternommen worden, auf mögliche Facetten und Ausdrucksformen von politischem Engagement und gesellschaftlicher Teilhabe hinzuweisen. Die dargestellten Frauen stammen zwar aus einem bestimmten Herkunftsland, aber ihre Erfahrung und ihr Handeln werden hier stellvertretend als Handlungsoptionen für eine teilweise oder gänzlich in Deutschland sozialisierte Migrationsgeneration angeboten. Zum anderen wird ebenfalls auf die komplexe, ineinander verwobene Situation jeder der drei Frauen hingedeutet. Das erlebte Versagen, die empfundene Unzulänglichkeit, das erlittene Traumaerlebnis, die erspürte Verpflichtung, das unaufhaltsame Schuldgefühl – berechtigt oder lediglich eingebildet – machen gemeinsam das Sprungbrett für das Handeln aus. Hierbei bilden Theorien zu Intersektionalität eine wegweisende, blinde Flecken aufdeckende Folie, die einerseits vor einer Vorabfestlegung relevanter Kategorien warnt und eine_n dadurch vor vorschnellen Erklärungsversuchen bewahrt, und die andererseits durch den Hinweis auf die Gleichzeitigkeit mehrerer Kategorien zur Komplexitätserhöhung in der Analyse verhelfen.

Der Einsatz von Veena (6.3.1) entspringt der eigenen Erfahrung und Enttäuschung und ist teilweise kompensatorischer Natur. Was sie trotz Mühen nicht bewerkstelligen konnte, will sie doch anderen ermöglichen und dadurch sich selbst einigermaßen verwirklichen. Das ist ein positiv besetzter Ansatz, der eine_n zwar nie den als Versagen angesehenen, verfehlten Aufstieg bzw. fehlgeschlagenen Anschluss an den Arbeitsmarkt vergessen lässt. Dennoch verschafft es ihr in der zu erntenden Dankbarkeit erneut einen anerkennenden Platz innerhalb der hiesigen Flüchtlingscommunity. Zudem kommt ihr Engagement einer Gemeinschaftsverpflichtung nach.

In diesem Zusammenhang ist auf den einstigen Ausschluss im Herkunftsland der Eltern hinzuweisen. Zwischen dem Gesetzeserlass im Jahre 1956, der die Mehrheitssprache Singhalesisch bevorzugte, und der ersten Resolution 1977 mit der Forderung nach einem separaten Staat für die Tamil_innen, gab es 1971 eine gravierende Änderung bei der Zulassung an die Universitäten für tamilische Studieninteressierte. Anteilig mag es in der Bevölkerung nicht sehr hoch gewesen sein, die in der Tat hätten studieren können, aber für das aufstrebende und aufstiegsorientierte Bildungsbürgertum bedeutete dies einen gewaltigen Rückschlag (Rösel 1997). Ein Ausschluss aus dem Kreis derer, die dann sichere Stellen in der Verwaltung und im Behördenwesen antreten könnten, glich einem möglichen Rückstand, der Generationen überdauern würde. Genau so haben die ersten Proteste junger ausgeschlossener Männer angefangen, die dann militant wurden und sich eine gesellschaftliche Teilhabe erzwingen wollten. In diesem Kontext ist und bleibt Bildung wie Zugang zu Bildung a priori ein erstrebenswertes Gut und der Ermöglichenden (hier Veena) wird dementsprechend Anerkennung gezollt.

Narmada (6.3.3) bemüht sich ehrenamtlich nicht um eine kulturelle Rekonstruktion in der Fremde, sondern um eine politische Durchsetzung kollektiver Interessen. Um Überzeugungsarbeit zur Teilnahme an einer transnationalen, demokratischen Wahl für eine Regierung ohne eigenes Land und ohne Vertreter aus Sri Lanka zu leisten, muss sowohl die Verzweiflung als auch die Hoffnung ziemlich groß sein. Um mit Benedict Anderson (1998) zu sprechen betreibt Narmada einen *Long Distance Nationalism* in der Diaspora für ein Land, das sie nicht kennt und in das sie auch nicht ziehen wird, selbst wenn es einen separaten Staat geben sollte. Anderson spricht ferner von dem fehlenden »Korrektiv der täglichen Erfahrung« (TAZ 2007), wenn er das nationalistische Agieren außerhalb des jeweiligen Landes ohne die dazugehörige Verantwortung und Alltagserfahrung beschreibt.

In einer Umkehrung dieses Gedankens scheint Rati (6.3.2) das Erlebte in Sri Lanka als korrektur- und revisionsbedürftig zu empfinden, statt zu überlegen, ob die medial vermittelte Verrohung eventuell die komplexen gesellschaftlichen Realitäten verdeckt und verzerrt. Diesem entzerrten Bild zufolge treten ihre eigenen verdrängten Kindheitstraumata hervor, während sie als doch dem Krieg Entkommene mit Schuldgefühlen zu kämpfen hat. Sobald sie allerdings handlungsfähig und -mächtig wird, bietet ihr m. E. die reichlich vorhandene ehrenamtliche Angebotspalette im deutschen Gesundheitssektor einen Ausweg aus diesem Teufelskreis.

Sichtbare Anerkennung erfährt Narmada (6.3.3) durch ihr politisches Engagement innerhalb der tamilischen Flüchtlingscommunity besonders von Seiten der ersten Generation und ein sogar länderübergreifendes Zusammengehörigkeitsgefühl mit Mitstreitenden ihrer Migrationsgeneration, da sie den Kampf ihrer Eltern übernommen haben und weiterführen. Dahingegen eröffnet der Beruf der Lehrerin für Veena (6.3.1), sei es der Herkunftssprache (Natarajan 2013) oder der Gymnasialfächer, eine gewisse *aner kennende Sichtbarkeit* je unterschiedlicher Art und möglicherweise Dankbarkeit in den Augen der Eltern, der Schüler_innen und nicht zuletzt der Community. Das Engagement von Rati (6.3.2) überwindet Grenzen der eigenen Community, geht in die Teilhabe an der Gesellschaft über und mündet in eine Mitgestaltung der neuen Umgebung.

Die in diesem Beitrag verwendete Zusammensetzung als vererbte *Verpflichtung* lässt sich folgendermaßen entschlüsseln: es gibt ein mehrschichtiges Gewebe, das aus dem explizit Ausgesprochenen und dem implizit Erwarteten besteht, welches das politische wie soziale Engagement der Community wie der Einzelnen mitbestimmt und gar strukturiert. Es sind Verpflichtungen gegenüber den Zurückgebliebenen, Neuangekommenen, Verwandten, Familienmitgliedern, Landsleuten im weiteren Sinne. Es ist auch mit der Bürde und der Schuld der Überlebenden verquickt, denn indem eine entkam, blieben andere zurück, bezahlten das mit vielem, sogar mit dem eigenen Leben und der Opfergabe. Die Bedeutung, Relevanz und der aufklärerische Beitrag vom intersektionellen Ansatz liegen meines Erachtens darin, dass er sich nicht nur der einzigen Strukturkategorie Geschlecht bewusst und darauf bedacht ist, sondern dass Intersektionalität den Weg zur Wahrnehmung, Erkennung und Sichtbarmachung bisher unerkannt gebliebener Aspekte ebnet. Dabei enthüllt sie dezidiert die *Verflechtung* dieser Kategorien und weist auf die unzertrennliche Verwobenheit derer hin.

6.5 Literaturverzeichnis

Anderson, B. (1998): *The Spectre of Comparisons. Nationalism, Southeast Asia and the World*. London.

Baumann, M./Luchesi, B./Wilke, A. (Hrsg.) (2003): *Tempel und Tamilen in zweiter Heimat. Hindus aus Sri Lanka im deutschsprachigen und skandinavischen Raum*. Würzburg

Brah, A. (1996): *Cartographies of Diaspora: Contesting Identities*. London.

Ferguson, C. (1959): Diglossia. In: *Word* 15, S. 325–340.

Knapp, G.-A. (2012): *Im Widerstreit: Feministische Theorie in Bewegung*. Wiesbaden.

Natarajan, R. (2009): Die Flucht ergreifen, die Initiative auch? In: *Herkunft als Schicksal? Hürdenlauf zur Inklusion. Dossier*. Berlin: Heinrich-Böll-Stiftung.

Natarajan, R. (2013): Das biographische Gepäck: Ehrenamtliches Engagement bei sri-lankisch tamilischen Flüchtlingsfrauen. In: Brogi, S./Freier, C./Freier-Otten, U./Hartasch, K. (Hrsg.): *Repräsentationen von Arbeit: Transdisziplinäre Analysen und künstlerische Produktionen*. Bielefeld, S. 281–298.

Natarajan, R. (2016): Memories Engendered in Diaspora: Multivocal Narratives of Tamil Refugee Women. In: Sebald, G./Wagle, J. (Hrsg.): *Theorizing Social Memories: Concepts and Contexts*. Abingdon, S. 184–207.

Reeves, P. (Hg.) (2013): *The Encyclopedia of the Srilankan Diaspora*. Singapore.

Rösel, J. (1997): *Der Bürgerkrieg auf Sri Lanka. Der Tamilenkonflikt: Aufstieg und Niedergang eines singhalesischen Staates*. Baden-Baden.

Rosenthal, G. (1995): *Erzählte und erlebte Geschichte: Gestalt und Struktur biographischer Selbstbeschreibungen*. Frankfurt/Main.

Rosenthal, G. (2016): The Social Construction of Individual and Collective Memory. In: Sebald, G./Wagle, J. (Hg.): *Theorizing Social Memories. Concepts and Contexts*. London. S. 32–55.

Salentin, K./Gröne, M. (2002): *Tamilische Flüchtlinge in der Bundesrepublik Deutschland: Eine Bestandsaufnahme sozialer, ökonomischer und rechtlicher Aspekte der Integration*. Frankfurt/Main.

Somalingam, T. (2017): *Doing Diaspora. Ethnonationale Homogenisierung im transnationalen Bildungsraum der Tamil Diaspora*. Wiesbaden.

Tageszeitung, 6. August 2007: »Es gibt einen Diaspora-Nationalismus«. Interview mit Benedict Anderson.

Wickramasinghe, N. (2006): *Sri Lanka in the Modern Age: A History of Contested Identities*. London.

Beitrag 7

7 Memories Engendered in Diaspora: Multivocal Narratives of Tamil Refugee Women⁷⁶

7.1 Introduction

This chapter draws on biographical-narrative interviews and ethnographic fieldwork conducted with Tamil-speaking refugee women from Sri Lanka in Germany and examines their statements through the lens of memory in the diaspora context⁷⁷. The aspect of memory and its complex relationship with the diasporic experience was brought home to me at its clearest, when as a researcher I witnessed the response of the Tamil refugee women to the somewhat unexpected end to the three-decade long civil war in Sri Lanka in the summer of 2009. When the violent conflict, evidently the root cause of their exile, came to a seemingly abrupt end, the Tamil diaspora reacted with stunned disbelief. However, it also initiated a process of reassessment and re-remembering of the past amongst the refugee women both as individuals and as members of an imagined community (Anderson 1991), necessitating a reworking of the very logic of their existence in exile. This historical event, not unlike many others in the lives of the refugee women, engendered diverse and multivocal responses. This is indeed consistent with the multiplicity and multivocality of the biographical narratives of the refugee women from Sri Lanka. Measurable distinctions, such as their age at arrival, duration of stay, and levels of education along with the intangible, albeit consequential, ›biographical baggage‹ (Natarajan 2013b) are reflected both in their everyday life in Germany and in the memories of their pre-exilic life in Sri Lanka. Depending on their backgrounds, in terms of caste, class, and region, the narratives weave a simultaneous tapestry of privilege and marginalization over time and space. Although ›biographical baggage‹ is a metaphor, it is for me also an analytical tool that takes into account

⁷⁶ © 2016 from *Theorizing Social Memories. Concepts and Contexts* ed. Gerd Sebald/ Jatin Wagle. Reproduced by permission of Taylor and Francis, a division of Informa plc. Dieses Kapitel wurde in der Buchreihe »Routledge Advances in Sociology« veröffentlicht. Der Beitrag erschien bei Routledge, trug den Titel »Memories Engendered in Diaspora: Multivocal Narratives of Tamil Refugee Women« und umfasste die Seiten 184–207.

⁷⁷ This chapter is based on the empirical data collected for a study on the intersections of forced migration, acquisition of host country language skills, and negotiation of everyday life among Tamil speaking Sri Lankan women in Germany. The research project was supported by the Heinrich Böll Foundation, Berlin from 2009 to 2013.

the wealth of intangible and experiential resources that migrants and refugees bring along while acknowledging the weight and the burden of these experiences, i. e. the *baggage of the past*. Moreover, within its duality and ambivalence, it indicates the long overdue change in the academic narrative from a perspective highlighting the deficits of the refugee to her comparative strengths (Gogolin and Nauck 2000), without necessarily celebrating her forced migration. In this regard, as the empirical data seems to suggest, competing and conflicting memories of the past that are geared towards making new futures are sought to be negotiated within the seemingly permanent situation of forced migration.

In this context, the conception regarding the ›sites of memory‹ becomes relevant. Pierre Nora (Whitehead 2009: 143) maps it out, during his examination of the factors that constitute collective memories and facilitate national identification. While Nora refers to the sites of commemoration in France, especially in the context of the wars of the 20th century, and Jay Winter (1995) focuses on the physical sites of mourning, the question regarding the gendering of these memories remains more-or-less unaddressed. Anna Reading (2002) grapples with the role of gender and memory during the Holocaust, addresses the muteness that accompanies cultural manifestations such as the museological and the cinematic, and illustrates how despite, and even within, the silences a gendering is evident in the handing down of memories across generations. Notwithstanding its inevitable, nationalist trappings, which have been reduplicated in many, including the German, contexts (François and Schulze 2001), the ›sites of memory‹ approach offers a productive dimension to link ostensibly unrelated aspects of the life in diaspora. Thus, I would like to view this umbrella category as being constitutive for the formation of a community in the diasporic context, while seeking to address and hence redress the ›gender memory gap‹ (Reading 2002: 5). In this context, it should be noted that diasporic memories do not only look back at the past, but also towards the future of the exilic community. In fact, they reconstruct the past and remember in accordance with the framework of the present (Halbwachs 1992), and hence, are not just mournful or guilt-ridden, but also empowering and hopeful. In this regard, further discussion of the theoretical and contextual parameters of this enquiry have been mentioned in the second section of the chapter.

Similarly, Tamil refugee women voice their specific concerns regarding religion, politics and language, as well as economic change, work, and family, with a specific engendering of their memories. As indicated earlier, this specificity cannot be subsumed under a singular dominant narrative as the interests of the refugees can be broken down into those of varying and opposing

caste groupings, religious allegiances, regional moorings, and political leanings. In other words, diasporic memories are held together by varying narratives of togetherness and are even interwoven with varying fictions of unity. Viewing the narratives and reflections of Tamil women refugees in Germany in terms of their diasporic memories, one could therefore distinguish between concrete, transient, and symbolic sites of memory with their own varying shades of gendering. Thus, the third, and the longest, section in this chapter discusses the sites of diasporic memory, such as the religious, regional, linguistic, and political. For instance, I would seek to illustrate that the Hindu temple and the Tamil language school could both be understood as the actual, concrete sites of memory, whereas political marches and transnational elections are transient, and yet influential, sites of memory-making aimed towards uniting the community both locally and globally. Lastly, the Tamil language, a bone of contention within the nation-state of Sri Lanka, where the language of the majority happens to be Sinhala, assumes the role of a powerful symbolic site of memory for Tamil-speaking diasporic refugee communities across the continents. The next part of the third section presents close readings of the utterances expressing some of the earliest memories of the Sri Lankan Tamil women about their arrival in Germany and their reflections on homelessness and homecoming, and attempts to connect these reflections with the discussion of the sites of memory. The last part of the section discusses the dominant fictions of unity prevalent in the refugee community despite the dissimilarities between its individual members in terms of biographical resources and social stature, and furthermore, the narrativization of diasporic memories reflecting the negotiation between the collective fictions and the individual experiences.

7.2 Contextualization and theoretical framework

Eschewing a top-down approach that seeks to either validate or repudiate the established theoretical positions through empirical findings, here I examine the utterances and statements from the interviews with a bottom-up method and then connect them to the issues pertaining to memory. Nevertheless, I begin with some reflections on ›intersectionality‹, a theoretical paradigm in gender studies, as I believe it does not foreclose the enquiry but allows for both an interdisciplinary and a multidimensional understanding of the processes of gendering within the diasporic context. This is preceded by a brief contextual mapping of the Sri Lankan Tamil refugee community in Germany, in order to situate the subsequent remarks on intersectionality.

7.2.1 Context

There are about 60,000 Sri Lankan Tamils living in Germany, just under half of them women (Wilke 2013: 131). There are over a million Sri Lankan Tamil refugees worldwide, which implies that one in four Sri Lankan Tamils lives outside Sri Lanka (Wickramasinghe 2006: 265). The three-decade-long civil war that had taken a heavy toll in terms of the lost civilian lives drew to a close in May 2009 with the killing of the separatist leader Velupillai Prabhakaran (Crisis Group 2010). The militant organization, The Liberation Tigers of Tamil Eelam (LTTE, or Tamil Tigers), which he had headed since 1976 with its avowed goal of a separate state of Tamil Eelam in the north and east of the South Asian island, had brutally silenced effective alternative and moderate voices and thus positioned itself as ›the sole representative of the Tamil people‹ (Wickramasinghe 2006). Even as it enjoyed considerable moral and financial support among the members of the diaspora community (Crisis Group 2010), the LTTE had been classified as a terrorist organization by several European and South Asian nations since the last decade of the twentieth century. The decisive end of the civil war between the Tamil Tigers and the Sri Lankan Army, also perceived as the Sinhalese Army within the Tamil diaspora, aroused a range of direct and indirect responses within it. The outcome of the ›liberation‹ struggle not being clear, the end of the war implied an extension as well as reinvention of the diasporic struggle in its aftermath as a ›politics from afar‹ (Lyons and Mandaville 2012). The finality of this caesura prompted women from diverse backgrounds to step out of their specific invisibilities and open up to me as a researcher and an interested stranger.

7.2.2 Intersectionality

Historically speaking, debates on intersectionality have emerged out of insights into the social and political practices of exclusion and into the simultaneity of multiple oppressions. African-American feminists in the United States realized that they were being doubly excluded: when feminists perceived themselves as speaking for and encompassing all women, they addressed issues pertaining primarily to the middle-class white women. Similarly, African-American men occupied the space under the category ›black‹, leaving the concerns of African-American women unaddressed and at best diffused. Thus, reflections on intersectional invisibility, be they of historical, cultural, political, or legal nature, accompany these theoretical considerations (Knapp 2012: 464), foregrounding how certain sections of society are rendered invisible and consequently powerless within the social hierarchy by simply not being addressed as such. The-

ories of intersectionality engage with and analyse the multiplicity of these exclusions and oppressions as they result from varying axes of difference and inequality. Apart from the classical triad of race, class, and gender as the possible intersections and instances of discrimination, there are also myriad other possible axes, such as sexuality, disability, and age, which have been viewed together in the German academic context as ›body‹ (Winker/Degele 2009). Although Helma Lutz and Norbert Wenning speak of thirteen axes of difference including culture, religion, ethnicity and nationality (2001: 20), Judith Butler underscores the incompleteness of any list, however long, by pointing to the embarrassed and embarrassing ›et cetera‹ that inevitably figures at the end of such a list (Knapp 2012: 147–48).

However, no single category or axis of difference needs to play the role of the master category, and it would be short-sighted to reduce the possibilities of understanding and sense-making that this awareness of simultaneity opens up and the intersectional *visibility* envisages. Avtar Brah (1996) is one of the first sociologists to make the first generation immigrant⁷⁸ South Asian woman in Europe, specifically in Great Britain, visible in her diasporic location, while Bandana Purkayastha (2005; 2012) traces the path of simultaneous privileging and marginalization that the educated second generation South Asian Americans traverse in their transnational location across varying axes of difference, such as caste and religion. However, in Germany, although the Frankfurt-based feminists Ursula Apatzsch and Helma Lutz (2009) and their colleagues have contributed a great deal towards understanding the intersection of migration and gender, the academic literature on the subject has not rendered the South Asian migrant visible in terms of this theoretical framework.

7.2.3 Negotiating social memories

One of the precursors to the debates on intersectionality within feminist theory is the approach that has been characterized as ›doing gender‹, which draws our attention to gender as a category that is not a given, but that is processual in nature. Thus, it is always being constructed socially and interactively (West/Zimmerman 1987). A similar aspect of constructedness of memories is

⁷⁸ Generally speaking in the academic literature on migration and exile, those who arrived in the host country as adults are considered to be the first generation immigrants, while those born in the host country are viewed as the second generation, and those who arrived as children and teenagers the one and a half generation immigrants (1.5 G).

emphasized by Lewis Coser in his introduction to Maurice Halbwachs' writings on the subject, when he states, collective memory is ›not a given but rather a socially constructed notion‹ (1992: 22). Candace West and Sarah Fenstermaker (1995) question the purely additive nature and effects of race, class, and gender by pointing to the limits of mathematical metaphors. Addressing the simultaneity and multiplicity of possible categories of oppression, intersectional theories stress that mere addition neither does justice to the discriminatory moment nor does it help to unravel it (Lutz 2001). Although it follows implicitly that gender can also be undone and redone, this approach appears to suggest that human agency, resistance, and thus, change itself are rendered largely invisible and get submerged (Deutsch 2007). However, if West and Zimmerman's (2009) rejoinder to this criticism were to be taken into account, doing gender does indeed comprise a doing and an undoing, and it is the social constructedness of gender that needs to be underlined. Kontopodis and Matera (2010: 2) suggest alternatives like ›enacting‹ and ›performing‹, but settle for the ethnographically consistent variant ›doing memory‹ in the context of identity formation. In this regard, I would suggest the more comprehensive and ambivalent term, ›negotiating‹ that emphasizes the moment of social interaction, instead of the limited and hence misleading ›doing‹. By extension, this interactively constituted construction could also be seen to be relevant in other fields and formulated as ›negotiating migration‹ (Natarajan 2013a: 316), or in our present context, as ›negotiating social memories‹.

Hegemonic debates on migration, particularly in the German context, often reduce the experience of migration to the binaries of successful or failed migration, for instance in terms of the immigrants' level of proficiency in the host country language skills. In contrast, the conception of negotiating migration draws our attention to the long and complicated process of migration in which the individual needs to continually learn, unlearn and revise in terms of her/his changing surroundings, in short negotiate the transition from her/his life in a previous regional, social context, which was probably seen as home, to a new country of residence. In this process s/he needs to come to terms with a variety of foreseen and unforeseen challenges and hurdles as well as empowering and emancipatory moments. And, in this context learning the new language, in the present case High German, involves just one of the many aspects of the process of migration.

Similarly, the conception regarding negotiating social memories draws our attention to the socially interactive efforts that go into constructing and consolidating valid, and at times even contradictory memories of the past for the present and the future. Memories that emerge in the

context of diaspora, i. e. when they are predicated on the experience of migration or on being perceived as allochthonous, with supposed origins in another land, but bereft of what Benedict Anderson describes as the ›corrective of everyday life‹ (*Tageszeitung* 2007), can be termed as diasporic memories. Even as they might appear to be solely of either individual or social nature, as the memories of the lost homeland of an imagined diasporic community, they need to be intensely and simultaneously individual and social. Moreover, the context of forced migration affects the memories of the diaspora due to many factors, such as the geographical distance between the homeland and the present location, the proximity to those who hail from the same homeland irrespective of their social differences, and the changes in the political environment. Intensely painful experiences, such as those of displacement or violence, as also the perceptions of social inequality or political differences can be magnified or diminished depending on the demands of the present situation and the imagined future. Thus, Lewis Coser's summarization of the Halbwachsian position as the presentist approach resonates with the nature of diasporic memories: ›the past is a social construction mainly, if not wholly, shaped by the concerns of the present‹ (1992: 25).

7.3 Axes of difference as sites of memory

While discussing the social turn in the research on additional language acquisition, David Block (2003) suggests that the perspective of those who acquire a new language in a foreign context is far more productive than the external perspective of the academic researcher. In the present context, I would extend this insight to mean the perspective of those who reminisce, recollect, and remember. Thus, during my examination of the utterances of the Tamil refugee women, I have attempted to focus on what I could identify to be their reflections and to contextualize them as best as possible, with the understanding that what is narrated cannot necessarily be equated to that which has been experienced (Rosenthal 1995). For instance, as far as the matter of the agency of these women goes, during all the biographical-narrative interviews it was never in doubt, and none of them explicitly invoked the trope of victimhood to describe their state. However, it needs to be clarified in this regard that here I do not directly address the question of violence in general, or the violence that the Sri Lankan Tamil community has had to suffer over decades in particular, which has been adequately researched and documented (Cheran 2009; Daniel 1996; Jeganathan and Ismail 2009). Furthermore, I do not wish to portray the

woman combatant or suicide bomber from the LTTE in terms of her political agency or resistance.⁷⁹

7.3.1 Intersecting gender with religion, region, and caste

Among others, this section deals with what ›being‹ and ›becoming‹ a woman could mean in the diasporic situation, within not only the apparent religious and regional frames but also the changing social hierarchies of caste. Social memories are simultaneously related to the past, to the precarious present that the seeking of asylum entails, and to the possibilities of diasporic futures. It is in this regard interesting to observe the negotiation between the pre-exilic, regional as well as religious aspect and its diasporic unfolding vis-à-vis the matrilocal practices and the matrilineal passing of property, as well as religious ceremonies accompanying the rituals of puberty.

7.3.1.1 The Hindu temple

In order that migrants hailing from a particular region, or nation, or sharing the same linguistic background start to feel like members of a group or a community in a new location, there needs to be a critical mass, and a shared historical narrative to look back on, however pleasant or painful it might be. Elisabeth Dessai (1994: 186-87) points out that although scattered all over Germany just as the Sri Lankan Tamils, the migrants of Indian origin were not bound by a similar sense of commonality. And, even though a majority of them, again just as the Sri Lankan Tamils, happened to be the adherents of the Hindu religion, they did not get together to build a place of worship. Camilla Orjuela (2012) underscores a similar point when she describes the Sinhalese diaspora as having very weak ties both amongst themselves and to the homeland. According to Dessai, even the earliest Sri Lankan refugees who arrived in Germany in the 1980s appear to have felt the need to invest their precarious resources, both financial and social, in the building of a Hindu temple. In fact, it even made political sense to install a deity in the cellar,

⁷⁹ The LTTE trained and deployed several women combatants and was one of the first militant organizations to employ women as suicide bombers (see de Mel 2007; de Soyza 2011; Rajan 2011). For a complex account of the Tamil (separatist) nationalism and gender, see Coomaraswamy and Perera-Rajasingham 2009; Ismail 2000, and Maunaguru 2009.

start regular worship, and have a semblance of home in the diaspora. This has been well documented in the German context (Baumann 2000; Baumann, Luchesi and Wilke 2003), where as many as twenty-five Hindu temples exist at present, and all of them built by the Sri Lankan Tamil diasporic community, a clear sign of visibility that is not simply religious in character.

The temple, a physical site of memory-making, functions both as a religious and social institution and a public place to meet, interact, and recreate the image of life as it ostensibly was. However, the rememorializing in this case is more fictional than factual; in the socially stratified Tamil community in Sri Lanka that is deeply divided on the lines of caste, open intermingling of people from various caste groups would have been improbable, if not impossible. It is necessarily an image created in the diasporic life that is partly devoid of certain caste rigidities, but simultaneously an attempt to create a new hierarchy with its own set of mores and norms. Nonetheless, nearly all my interlocutors who identified themselves as Hindus regularly visit the temple, participate both in the activities at the local temple and at the annual festival at the largest Hindu temple in continental Europe in Hamm (Wilke 2013: 135). Thus, the rememorializing is effective as ›real fiction‹, since they claim that the temple is a place of immense solace to them, helping them come to terms with adverse or disturbing events, and that it is also a place where they can meet, interact, and even form lasting friendships with persons beyond the regional or the national borders from the transnational Tamil and Indian diasporas.

7.3.1.2 Rituals and the diaspora

Jay Winter (2008: 70–73) describes three stages of commemorative rituals, beginning with the ›construction of a commemorative form‹, followed by the marking of a date in the calendar, to finally its fading away from memory, which can, however, be resurrected and revived as and when appropriate. The commemorative ritual of celebrating *Maaveerar Naal* or the Great Heroes' Day across the transcontinental diaspora demonstrates these three stages that are typical of a site of memory. It was evidently instituted as an ›invention of tradition‹ (Hobsbawm 1992) to commemorate the fallen heroes of the Tamil separatist struggle, but the date marked in the calendar happens to be around the birthday of the LTTE commander, Prabhakaran. In its ritualized and institutionalized form it has been celebrated annually in the LTTE-held territories in

Sri Lanka and across continents by LTTE sympathizers (Fuglerud 2011). However, with Prabhakaran's death and the end of the civil war, the ritual practice might fade out of memory but retains the possibility of being revived in the future⁸⁰.

Another purpose of rituals and festivals especially in the oral cultures is the linking of cultural memory, which according to Jan Assmann (2000: 56) spans three to four generations, with the communicative memory. While generally speaking rituals seek to connect the societal to the individual on the micro-level, life-cycle rituals traverse the same path, albeit from the other end, and secure the individual's membership within the group and the community at various stages. Again, the temple in this case functions as a favoured location, secure and insulated, i. e. neither too public nor too private, to enact and perform various rites of passage in the presence of the diaspora community. Two of my interlocutors describe such an occasion, voicing both criticism and feelings of embarrassment.

Pooppunida neeraattu vizha or the age-attaining ceremony is a puberty ritual for girls after their first menstruation. Apparently, in the diaspora it is celebrated not only with the local but also the intercontinental members of the extended family and the local Sri Lankan Tamil community.⁸¹ In Tamil communities, irrespective of their religious backgrounds, cross-cousin marriages are widely prevalent (Ruwanpura 2006: 4), and hence, the father's sister and the mother's brother's wife are the first to be notified as prospective mothers-in-law for the now soon-to-be-marriageable girl. The cross-cousin marital alliance is viewed as a safe choice, and at least one third of the women interviewed had been married within the extended family. Thus the puberty ritual signifying the ›becoming‹ of a woman is celebrated publicly to lay the groundwork for a future marital alliance within the caste grouping. In fact, marriage appears to be a central pre-occupation among many of my interlocutors. Even those with their sons in early teens have already started thinking about their possible future marriage alliances, and one of them is even

⁸⁰ The date marked for the Great Heroes' Day, i. e. the 27th of November, is evidently to honour the memory of the first ever LTTE cadre to die in combat. But, as Prabhakaran's date of birth is a day earlier, the commemoration commences at the midnight of the 26th (de Mel 2007: 18).

⁸¹ See Winslow (1980) for varying anthropological accounts of such coming of age rituals tracing the similarities and differences in South Asia in general and within Sri Lanka in particular.

considering a ›suitable girl‹ of Sri Lankan Tamil origin from one of the neighbouring European countries, deeming language to be no barrier.

In this regard, what also interests me is how two of the interviewees distance themselves from these public celebrations of the ritual in their narratives. They position themselves as modern and progressive, which in this case entails the view that such ›normal‹ course of events is best kept private. Second, as higher caste Tamils, they imply that puberty rituals are more a matter of the middle and lower caste groups showcasing their newfound confidence and upward mobility. And, third, as mothers of sons they can afford to be critical of such ›regressive‹ behaviour. Thus, not unlike the public, apparently casteless congregations of the Sri Lankan Tamil community at the Hindu temple, the public recreation of the apparently religious ritual of puberty turns out to be more a reflection of the changing social hierarchies within the diaspora.

7.3.1.3 Region

Region is a crucial axis of difference in the memories narrated by the Sri Lankan Tamil women. A difference in the region of origin suggests a difference in experience: in a multilingual and pluri-religious setting like Sri Lanka it could mean knowledge of or at least familiarity with languages like Sinhala, Tamil, and English as well as with religious practices of Hinduism, Christianity, Islam, or Buddhism. Moreover, the specific regional differences within Sri Lanka are expressed in terms of the rural-urban divide, or the North/South or East/West divide. Thus, while a refugee from metropolitan Colombo in the West is likely to have had a cosmopolitan, multilingual exposure, a refugee from the Northern peninsula of Jaffna would have known a Tamil dominated polity. For instance, one of the interviewees hailing from the South-Western, Sinhala dominated part of Sri Lanka recollects fondly learning the Sinhala language at school and having Buddhist friends, a categorization she probably uses retrospectively in the exilic situation, until she was uprooted to Jaffna and was confronted with Tamil as the language of writing, a language which until then she had only used in speech, primarily within her family (Natarajan 2012). Similarly, another interviewee remembers growing up in the Southeast with the so-called Estate Tamils or plantation workers, i. e. the descendants of the indentured labourers who were transported to the island by the colonial government from India in the nineteenth century. As the plantations were owned by the Sinhalese, she grew up knowing varieties of Tamil and Sinhala, as well as the social hierarchies within the two communities. Thus, the axis of region is perhaps the most obvious and effective aspect in the refugees' memories of internal

displacement, but it also becomes relevant in exile, first in terms of how the eventual intercontinental displacement is depicted and second as regards how it shapes the exilic life.

7.3.1.4 Matrilineality

Another far-reaching impact of regional origins that the interviews revealed was in terms of the matrilocality of certain communities irrespective of their religious persuasion. The East Coast Tamils have a pre-mortem system of inheritance (McGilvray 1988: 108) whereby the inheritance is handed down matrilineally and at the time of the wedding in the form of *citanam*, dowry, which usually comprises land and property (ibid: 113). Thus, while those interviewees who traced their origins to the Sri Lankan North reminisced about aspects of their lives that had undergone a tremendous change in the aftermath of the civil war, all the interviewees from the East of Sri Lanka expressed concern about the state of the property they had inherited and its possible future. Kanchana Ruwanpura (2006: 3–7) appears to celebrate such matrilocality as ›feminist nirvana‹, but also adds the caveat that the societal framework is still patriarchal across religions in Eastern Sri Lanka.

However, the matrilocal aspect is not only relevant for the pre-exilic past, but it also has its own complex consequences in the diasporic situation. For instance, one of the interviewees who works as a cleaning woman and happens to be the wife of a purported LTTE fundraiser states that although the other members of her family have become German citizens, she continues holding on to her Sri Lankan passport as she is worried about the possible change in the status of her inheritance, if she were to become a German citizen. The property and the house she had inherited matrilineally are not just her own dowry, but would go into making the dowry for her daughter. That is the house where her age-attaining ceremony must have been conducted and that is the house, which she would have inhabited with her husband, but for the civil war. Her husband had been granted asylum as a refugee, which in turn meant that he had not visited Sri Lanka for the last thirty years. The end of the war also signifies that she could now visit her native place for the first time with her husband. In this case, the materiality of asylum seeking becomes evident in the memories of this economic independence of women, which has been partly forfeited due to the forced migration. In this regard, it can be stated that her choice of retaining her Sri Lankan citizenship becomes a significant marker of her diasporic struggle with her own biographical baggage. And, indeed it is this struggle that shapes her memories of the past. In the meantime, the changes in the German citizenship laws coupled with the post-war accessibility to their homes promises to usher in definite shifts in the thinking of the refugee

women on this matter. Annette Treibel (2009: 108) suggests that migration in itself might be an emancipatory step for women. Although it is perhaps applicable to labour migration, where women have direct access to and a say over their own earnings, it is not necessarily true for the refugees, and certainly not across the board. In this regard, it can be stated that there is no homogenous or monolithic experience of emancipation or regression even in a small group of four thousand Tamils in the German federal state of Lower Saxony (Baumann 2003).

7.3.1.5 Caste

In this context, the experience of a refugee who hails from the lower rungs of the social hierarchy in Sri Lanka serves as a contrast to the one above. An interviewee, a middle-aged, semi-literate woman hailing from a so-called lower caste family in the East Coast is still beset with the memories of the monetary demands of *podiyān*, or ›the boys‹ back home, as the LTTE cadres were called. For her, what is liberating above all is the reality of the social housing in Germany, which is based on the size of the family and not on social status or education. With little or no property to speak of in Sri Lanka, she looks at herself and her family as the newly privileged in the diasporic situation, because the discriminatory caste hierarchy is no longer operative in the German state bureaucracy. In fact, even matrilineality has been a burden in her case, since she reveals during the interview that her mother-in-law was earlier opposed to the cross-cousin alliance because the interviewee had nothing to bring along as dowry. If the dominant refugee narrative of remembrance is of loss and injury to life, property, and social status, in such cases it is a narrative of freedom from social discrimination, of being rid of the burdensome part of the biographical baggage.

In their narratives of remembrance, many among those from the landowning castes express dissatisfaction with their diasporic lives and express their feelings of not getting a fair chance in their lives in Germany. But, these narratives of loss are also about the loss of their erstwhile privileges, at times (mis)taken for rights, and about not being able to maintain their alleged social superiority in the new surroundings. When, for instance, a woman from a privileged caste location claims that she and her family are *vityaasam* or different from the other Tamil refugees, on the manifest level it might refer to her relatively recent migration. But, at the latent level it is her inability to mark her privilege in exile that causes her to stress this difference within her narrative. The narrative of remembrance is, however, reversed in the case of those who inhabited the social margins in Sri Lanka. Although they are still recognized as belonging to the

lower castes within the diasporic Tamil community, it is a major advance over the former entrenched discrimination spanning generations. Among the multiple oppressions they might have faced in their homeland, in the diaspora caste has certainly ceased to wield its omnipotence as *the most relevant axis of difference*.

7.3.2 Language as a symbolic site of memory

The Sri Lankan civil war and the ensuing displacement of more than a million Tamil speaking Sri Lankans has been seen as a product of colonialism, as an ethnic conflict between the majority Sinhalese and the minority Tamils, and also as a conflict fuelled by linguistic nationalism (Anderson 1992; de Votta 2004). Although the Tamils comprise a mere four million to the 16 million Sinhala speaking population (Ruwanpura 2006: 3, citing the 1981 Census of Population), the neighbouring India houses more than 60 million Tamil speakers, which sheds new light on the majority-minority perceptions within Sri Lanka and reveals another dimension of Tamil linguistic nationalism.

Øivind Fuglerud (1999) draws a convincing parallel between what Benedict Anderson describes at length as long-distance nationalism (1998), which is bereft of the corrections of everyday life and experience in the land of origin, and the nationalist activism of Sri Lankan Tamil refugees in Norway. With specific reference to the separatists in Sri Lanka Anderson notes, ›The Tigers in Jaffna are stiffened in their violent struggles by Tamil communities in Toronto, London, and elsewhere, all linked on the computer by Tamilnet‹ (1998: 73). While there is a great deal of truth in each of these positions and their attempts at understanding the three-decade-long civil war situation in Sri Lanka, there are particular ways in which these categorizations are lived and infused with life in the diaspora communities. Focusing on the perception regarding the linguistic struggle this section seeks to address how a marginalized community deals with the issues of languages. The role of languages is evident when looking at the Tamil language schools and at the transnationalist practices among the Sri Lankan Tamils at the diasporic level. In my opinion, a multilingual habitus⁸² characterizes the ways in which they deal with languages.

⁸² For more information regarding the manifestation of the multilingual habitus at the individual level, see Natarajan (2009, 2012).

7.3.2.1 Multilingual habitus

The analytical category of the ›monolingual habitus‹ was employed by Ingrid Gogolin (1994) while describing the schools in Germany, which are multilingual in as far as the composition and the real life verbal skills of its pupils are concerned, but monolingual in their approach and aims. Habitus, a term developed by Pierre Bourdieu, signifies that aspect of cultural capital in its embodied state that is ›converted into an integral part of a person‹ (1986: 243). Taking this as the point of departure I propose a furthering of this category by partly turning this on its head as the ›multilingual habitus‹. This in turn would imply that communities and individuals operate and view themselves as multilingual, not just bilingual, know through experience that different languages are used in different situations and negotiate their everyday life through various linguistic practices. The multilingual habitus does not imply that the members of the local or even the imagined community in a nation-state, or in this case the diaspora community are necessarily proficient in all the relevant languages. It simply characterizes the practices and the attitude of individuals and communities, in which the experiential level embodies the plurality and diversity of languages with their accompanying complications and negotiations.

7.3.2.2 Tamil language schools

At the level of the local community, Tamil language schools provide a concrete instance of the manner in which Tamil language and with it the narratives of remembrance are passed on to the second generation in the diaspora context. The schools, registered as associations in accordance with German law, are conducted on Saturdays with teachers working on a voluntary basis. They have classes similar to the public schools in Germany from the first to the twelfth grade, where the language and history of Sri Lanka are taught. Moreover, the association offers classes in cultural components, such as South Indian classical music and dance. With textbooks and curricula geared towards preserving the language in the context of exile, internationally recognized examinations are coordinated and conducted annually. Adrian Blackledge and Angela Creese (2010) describe community or heritage language schools of the diaspora from the Indian subcontinent in Britain, which are quite similar in structure and intent to the Tamil schools, with the inevitable disjunction between the spoken and written languages. Sonia Neela Das (2011) makes an interesting observation while comparing the status of Tamil as a heritage language among the Tamil speakers from India and Sri Lanka in Montreal, Canada. While the former group is content with maintaining the spoken language, the latter is very intent on the

second generation acquiring both the script and the written language in its classical form, an insistence which in turn can be connected to the notions of linguistic purism (Das 2005).

It is evident that for the Sri Lankan Tamils, their language signifies much more than just a linguistic skill in their diasporic situation, for the very question of nationhood and recognition rests on upholding the language and the memories of the cultural history of its usage. These memories are necessarily of a social kind, in which the community is continually imagined as being connected across national borders. Through these diasporic processes, the erstwhile Tamil nationalism is transformed into a form of transnationalism.

7.3.2.3 Transnational elections

It can be seen that multilingualism also characterizes the diasporic attempts to form political networks across nations and continents. As a participant observer during my ethnographic fieldwork, I witnessed such a multilingual, political performance. All the Tamil schools in North Germany had organized an annual *pongal*, a harvest festival with dance and music recitals, poetry recitations, and patriotic speeches in Tamil. The children and youth, most of them belonging to the second generation of the diaspora, showcased their command over both the literary and colloquial Tamil, imparted in the heritage language schools, supported and practised at home, with relatives and even friends from the same community as a sort of code language. After the cultural programme, it was time for the political speeches. For this performance, first the doors of the hall were closed, as though marking the boundary between the diasporic, Tamil communal space inside and the German public sphere outside. In the speeches, both the first as well as the second generation Tamils were called on to participate in the upcoming transnational elections in January 2010. A member of the erstwhile LTTE held the first speech in Tamil, recollecting the sacrifices their leader Prabhakaran had made, extolling his virtues and reminding everyone present of their duty to vote in the upcoming elections. The referendum sought to ratify a resolution passed in 1976 in Sri Lanka calling for the sovereignty of the Tamil people known as the Vaddukoddai resolution (Vimalarajah/Cheran 2010: 29). After this speech, three young representatives of the second generation came on the stage, reiterating the appeal first in Tamil and then in German, so that nobody could be left unaddressed.

Subsequently, I was able to attend the local proceedings of these elections, talk to a few volunteers, and follow the developments on the Internet and on YouTube. Representatives from var-

ious national communities were elected and a government without territory named Transnational Government of Tamil Eelam was formed. It could be noted that during the virtual connectivity and electoral coordination that was initiated and sustained across nations in Europe and North America, Tamil became the lingua franca among the second generation of the diasporic community who had been schooled in British/Canadian/American English, French, German, or other national languages, but were able to communicate with each other fluently in Tamil. For instance, the video clips online of political speeches regarding the differences between many of the young elected representatives and the older hardliners, who wanted to cling to a bygone era and their imaginary power, were both in Tamil and the relevant language of the host nation. Thus, this specific variety of Sri Lankan Tamil functions as a unifying factor of directly political, but also deeply symbolic significance across the different refugee communities located all over the globe.

7.3.3 Narratives of arrival

The sociolinguist Jan Blommaert (2001: 415) describes how asylum seekers in Belgium narrate their particular stories of displacement despite linguistic constraints, intricately weaving together many details, which might make no immediate sense to anybody but the sympathetic listener. This need for details makes for a contextualizing of the ›refugeeness‹ (ibid: 434) and makes the narrative not about an impersonalized ›the war‹ in a particular country, but about a personalized ›my war‹ (ibid: 436, emphasis in original). Blommaert calls them ›home narratives‹ and describes the inequality and skewed distribution of power that accompanies such narratives. The authorities that decide the veracity of asylum claims can very rarely, if at all, sift through the broken shards and loose threads of such utterances to make out their structure and content.

Resonating with the idea of home narratives, in this section I have chosen to present within their multiple contexts a few statements from some of the earliest memories of the refugee women who spoke to me about their experiences. There are no insurmountable language constraints in these multilingual narrative settings, as my interviewees can speak and switch between varieties of Tamil, German, and English. It can be noticed that depending on the specific sort of biographical baggage and the specific experience of migration, each of them finds at least one site of memory that they consider to be a positive aspect and that helps them deal with the loss that accompanies displacement. Thus, the sites of memory are not just about mourning

the past, but they also offer multiple possibilities of compensating the guilt of survival, or regaining the lost dignity at least to an extent through voluntary social or political work (Natarajan 2013b). In other words, the sites of memory help in negotiating a difficult, but hopeful, future, and hence, fashion agentive memories for oneself and the community in the diaspora.

...damals war es ja viel einfacher als jetzt, einfacher in einen Flug, in ein Flugzeug zu steigen, und dann sind wir nach Berlin geflogen... [...back then it used to be much easier than it is now, easier to board a flight, and then we flew to Berlin...].

Veena⁸³ was seven years old when she arrived in Germany in 1984 with her mother and her siblings. Her father had already left Sri Lanka five years ago. This information prefaces the statement, ›back then it used to be much easier than it is now‹ which compares her experience of leaving Sri Lanka just after the onset of the civil war in 1983 and as a new refugee in Germany to her experience as an adult in Germany in 2010, when although the war had ended in Sri Lanka, the suffering continues. The second phrase, ›easier to board a flight‹ clarifies exactly what was easier at first: while at present people try to escape the island by boats, and those who want to fly out are subjected to stringent checks, it is at least retrospectively viewed as having been easier back then. This could be attributed to her age at the time of arrival; as a child, she might not have been aware of the difficulties involved or the dangers of being identified as possible refugees. Boarding an expensive flight in the subcontinent towards Europe also suggests that there were probably no monetary constraints. The third phrase, ›and then we flew to Berlin‹ reminds us of a time when Berlin was easy to enter, as no visa was required.

Veena's entire narrative unfolds in German, the language she learnt after her arrival and in which she can communicate freely. Her first memories are not of the refugee camps, which she recalls only through her mother's memories, but of being picked up by a taxi and driven to the public apartment [*Sozialwohnung*] allotted to the family, helpful neighbours, an attentive schoolteacher, and never experiencing any discrimination [*Ausländerfeindlichkeit*]. This positive narrative of arrival closes with her assessment in the form of a terse comment, »*Zum Glück hat es nicht geklappt.*« [Thank Goodness, it did not work out]. Evidently, her parents had intended to reach the Mecca of Tamil migration, Canada, as their final destination, because many Sri Lankan Tamils and members of her extended family were already there. But, for reasons she does not divulge, it had not worked out and she seems quite happy with the outcome. When

⁸³ All names have been changed to protect the identity of the interviewees.

they realized that they would live on in Germany, her parents devoted their energies towards leading and organizing the diasporic community and helped build the local Hindu temple, a space for worship and congregation. Thus, the positive character of Veena's narrative of remembrance is shaped both by her early arrival in Germany and her parents' privileged position within the diasporic community, which in turn is defined by their higher caste location, and cultural as well as economic capital.

...and also my father is very particular in caste... and also he didn't want to mix... He wanted the very pure *Vellalar*...

Kala was twenty-nine years old when she reached Germany in 1993 after marrying a refugee. Being the eldest daughter she should have been the first to marry, but as this did not happen till she was nearly thirty, she had assumed that she would stay single and had apparently come to terms with it. She claims that her family had been searching for a suitable match and states as a matter of explanation, ›my father is very particular in caste‹. Her father's insistence on the perceived caste parity seems to have been the reason for the delay. Kala does not question the logic behind either the arranged marriage where the families select the appropriate marriage partner or the question of caste parity. She suggests that an allowance for mixing or lowering these standards might have speeded up matters, ›and also he didn't want to mix‹. Then, pulling herself up and lending the last statement much emphasis, she proclaims, ›He wanted the very pure *Vellalar*‹, i. e. the dominant landowning and farming caste cluster in Sri Lanka. As marriage was seen as a relatively secure route for women to leave the island and start a life in comparative safety abroad, compromises were made regarding caste and economic background. Although she foregrounds her father's strict insistence on such standards, the compromise is also apparent in Kala's case when she adds that her prospective husband was a school dropout, who had fled the country as a teenager in the late 1970s, thus implying that she was more qualified than him. Despite her decade-long work experience in Colombo as an accounts clerk and part-time radio moderator, Kala now earns her living as a cleaning woman in Germany. But, for more than a decade she has also been working on voluntary basis at the Tamil language school first as a coordinator and later as a teacher.

ottai vaangaamal yavanum inga varalai. [Nobody has come here without getting kicked.]

Tara is a twenty-one-year-old who also married a refugee and arrived in Germany in 2008 from the Sri Lankan East Coast, just when the war was slowly moving towards its penultimate phase. This was the fourth Eelam War interspersed with failed peace talks, but it was still difficult to

envisage a scenario where the LTTE would get completely wiped out after having ruled the roost for several decades. Tara speaks in Tamil and emphasizes that nobody would willingly leave their country but for the experience and threat of brutal violence. She uses the metaphor of being kicked and in effect being kicked out of the country and points to the violent rupture between the pre-exilic past and the exilic present. Tara highlights the internal conflicts within the LTTE and the split in the East Coast unit when an LTTE commander, Karuna, changed sides and joined the Government. She openly admits that her relatives fought for the separatist group, suggesting that this was one of the choices that Tamils made at that time perhaps for reasons of survival in Sri Lanka. It also reveals that she was relatively new to Germany and to the diaspora community, which is still dominated by the former members of the LTTE. Tara's personal feeling of discomfiture in Germany during the initial months after her migration was further aggravated by the news of growing political turmoil in Sri Lanka and was alleviated only when she participated in a protest march organized by the Tamil diaspora. Seeing an estimated crowd of 14,000 Sri Lankan Tamils from all over Europe protesting collectively against the atrocities of the Sri Lankan army and against the apathy of the world community, she claims to have felt a sense of homecoming.

Each of the above interviewees seems to have found at least one diasporic site that alleviates their memory-making: while for Veena, it is the religious site of the Hindu temple, for Kala it is the linguistic-cultural site of the Tamil language school, and as for Tara it is the political site of the protest marches.

7.3.4 Individual and social memories

During the three decade long civil war in Sri Lanka more than a quarter of the Tamil population has been displaced, both within and outside the country. These experiences of multiple displacements and the embodied memories of violence serve as constitutive moments in the collective narratives of the community in exile. A fiction of unity is imposed externally and at times even perceived internally in the diasporic community, making invisible the differences of class, caste, religion, and region amongst the women refugees, while the specific nature of their individual experience of displacement is absorbed into the dominant narrative of the Tamil diaspora. But, even as the social memories inform the evidently unified narrative of Tamil nationalism, as pointed out in the earlier sections the caste and gender hierarchies are continually contested and reinvented in the diasporic context. Just as >[d]oing gender involves a complex

of socially guided perceptual, interactional, and micropolitical activities (West and Zimmerman 1987: 126), negotiating memories entails a multi-layered negotiation of these collective narratives.

Biographical interviews as narratives of remembrance lend themselves to the creation and recreation of the images of the past, which have a bearing both on the present and the future of the individual within the imagined community. The narrative compulsions of elaboration, condensation, and closure (Kallmeyer and Schütze 1977: 162) are a result of a need for coherence and plausibility of the narrative. Furthermore, the narrative of the speaker is also based on the knowledge level that s/he accords to the listener, which has been termed as indexicality (Blommaert 2001: 419). As a researcher wishing to conduct biographical interviews, my experience with the Sri Lankan Tamil refugee women has been multifarious. I have observed that while some among them have neither the time nor the interest to speak about their past, there are others who are either suspicious of the idea or intimidated by it, and there are yet others who evidently do not regard their lives to be worthy of a narration to a stranger, or on the other hand, do not find themselves equal to the task of narrating their complicated experiences or representing the larger narrative of the community and its collective suffering.

However, one of my most intriguing experiences in this regard was with Stella. She had heard of my search for willing interviewees from among the Sri Lankan Tamil diasporic community from a trusted friend of hers and approached me in the spring of 2009 at a tram station. Although we had never met earlier, she was immediately able to >recognize< me both as a relative newcomer to the city who happened to be of subcontinental origin and as the researcher interviewing the Sri Lankan Tamil women. Subsequently, she narrated her experiences at great length on four different occasions. However, she did not want the conversations to be recorded and saw to it that it never came to that. One could perhaps understand Stella's decision of avoiding the recording of her statements simply in terms of the narrative compulsion of closure being brought to its logical end and it being no longer possible or desirable to repeat an extempore narration.

Nevertheless, the specific aspects in this case could be of interest in terms of the interweaving of the individual and social aspects in diasporic narratives of remembrance. Stella started not by being approached, but by approaching me and wanting to position herself right from the beginning as an unusually insightful voice within the community, capable of speaking not only for herself but also for the community. This can be traced to her self-perception of belonging

to a privileged group, with the requisite education and facility in the German language; to express it in terms of Bourdieu's theory of capital, it would be the confluence of economic capital and the conversion of cultural capital into its institutionalized state as academic qualification (Bourdieu 1986: 50-1). During the timespan in which the conversations took place, the war in Sri Lanka ended abruptly, and as I had indicated earlier in this chapter, the political dynamic within the community changed and for many refugee women a process of self-reflection began, resulting in their conscious as well as mostly inadvertent rewriting and rearranging of their own trajectories.

Stella began by speaking about her comfortable, sheltered, and privileged childhood, and the educational background of her parents as the Tamil Christian elite, with the accompanying landownership. She also spoke about their political involvement in the shaping of the resistance movement against the Sri Lankan government, and in particular, about this having been an alternative to the hegemonic militant group, i. e. the LTTE. She went on to reveal that her brother had been part of a non-LTTE Tamil militant group, which had received its initial training in neighbouring India.⁸⁴ These bold revelations about her family in Sri Lanka were perhaps one of the reasons why Stella refused to record her interview. However, it was also evident that while talking about the history of the Sri Lankan Tamil conflict and the emergence of the diasporic community in Germany, she felt far superior to me who had just begun her research, and thus, wished to underline how indispensable her narrative could be for my research. Furthermore, unlike the prudent, hesitant, or often coded disclosures by some of the other interviewees, she expressed her disagreement with the others in the community openly. But, although she differed from them politically, she could not cut off the social ties with the community. She was particularly critical of the LTTE fundraisers in the diaspora, who came across as political extortionists in her narrative. Similarly, she was openly critical of celebrating the birthday of the LTTE commander, Prabhakaran, as Great Heroes' Day, a commemorative practice geared to create a sense of guilt among those living in safety in the diaspora, which then spurs fundraising for the militant separatist cause.

⁸⁴ The involvement of the Indian intelligence agency Research and Analysis Wing (RAW) in the training and arming of the Tamil youth is confirmed in several political and historical accounts (see Wickramasinghe 2006; Swamy 2010).

The second reason why Stella refused to put her statements on record lies in the deeply personal, almost confessional character of her memories regarding the early and extremely difficult phase both of her migration and marriage, as it happens to be for many of the interviewees. Initially, Stella did not want to marry as she was the eldest daughter and thought it her duty to support the family, not unlike Kala. Later she spoke about agreeing and falling in love with her prospective husband through a correspondence over four years. When she finally arrived in Germany, she was shocked at finding a partner who was gentle but psychologically crushed by the whole process of asylum seeking. Additionally, the horrible working conditions he faced in a slaughterhouse were at odds with both her assessment of the situation from afar and with her self-perception and social standing. She then garnered her biographical capital (Lutz 2000) by learning German till the C1 level, i. e. the level required to study at the university. Perhaps, due to her privileged background she was able to deal with the early setbacks during her migration by being proactive, and becoming a social worker, counselling and helping other refugees and migrants, and being active in the local church community. Apart from her voluntary social work, Stella claims that she was able to maintain her dignity by refusing to become a cleaning woman as many women in the diaspora community had resigned themselves to do.

Having revealed a great deal about herself, but not letting me record any of her statements, Stella finally seemed to have brought that part of her story to an end. Besides, the end of the war signified the possibility of a new role for her in the diasporic community through the change in its political dynamic with the defeat of the LTTE in Sri Lanka. She started sending her children to the Tamil language school, which she had long resisted because of the political differences and began teaching German to other women in the community. In this changed political scenario, perhaps it seemed prudent to Stella not to repeat and put on record her earlier, openly critical statements regarding her community. As the anthropologist Gananath Obeyesekere (2013: xi) observes in his foreword to a volume on the ethnography of political violence, >the war was drawing to a close, but it was hard to believe that such a close will result in the closure of the issues.< For Stella, this closure of the larger political narrative, in particular the diminishing of the LTTE, opened the possibility of a changed relationship of cooperation with her community. However, it also meant a redrafting of her own earlier, personal as well as political narrative, in which she had positioned herself as a critical outsider-insider. In other words, this entailed reinventing another self that was more accommodating and less critical. Perhaps, this process of memorializing of the past would have been far more awkward, if not difficult, in the presence of an interviewer as a witness. As Halbwachs (1992: 47) states, the framework of

the present leads to changing or even ›deforming‹ the erstwhile, and in this case inconvenient, memories.

7.4 Coda: Memory gap

Such a discrepancy, or the gap between the memories of an individual and that of the community, and between the temporally and spatially deferred memories of the one and the same individual, comes to the fore in many of the interviews. There seems to be a constant need among most of those interviewed to stress the unique and singular nature of their experiences that sets them apart from others in the refugee community. Yet there is the constant tug and pull to align the particular and the specific to what is thought of and imagined as the general experience of forced migration. Refugee women from Sri Lanka like many other refugees who have fled civil wars with no hope of immediate return need to come to terms with a past marked by violence and suffering and replace it with images of a peaceful and even a glorious past, in order to survive. There exists the need to minimize, or repress the past suffering, perhaps to be able to survive, but also the need to express, record, and preserve this past as a witness for personal as well as political reasons.

A refugee, who is more often than not a low-income earner, impeded at times by limited host-country language skills, or simply being a South Asian *woman* might need to negotiate multiple layers of oppression. As stated earlier, the Sri Lankan Tamil refugee women do not use the trope of victimhood to define and portray themselves during their interviews; instead, it is their agency that comes to the fore. In this chapter, I have attempted to examine not only the multiplicity and simultaneity of the oppressions faced by these women, but also the potential moments of emancipation that are articulated on multiple sites of memories. The sites of memory along the various axes of difference provide much more than a space for mourning; they constitute the sites for the social negotiation of memories. Such social negotiation of memories in the diasporic context involves a continual memorializing and rememorializing of the past for both political as well as individual ends. The real suffering of the past is enmeshed in a close weave with the real fiction of the imagined transnational community. The images of the long-lost home and the realities of homecoming in the land of refuge come together in the narratives of remembrance. For the Sri Lankan Tamil refugee woman, her biographical baggage is not simply a burden of the past but a trove of possibilities that help her in coming to terms with the challenges of the diasporic present and future.

7.5 References

- Anderson, Benedict (1991²) *Imagined Communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. London: Verso.
- Anderson, Benedict (1992) The New World Disorder. In *New Left Review* I/193, 3–13.
- Anderson, Benedict (1998) Long-distance Nationalism. In *The Spectre of Comparisons. Nationalism, Southeast Asia and the World*. London: Verso. 58–74.
- Assmann, Jan (2000³) *Das kulturelle Gedächtnis: Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen*. München: Beck.
- Baumann, Martin (2000) *Migration – Religion – Integration. Buddhistische Vietnamesen und hinduistische Tamilen in Deutschland*. Marburg: Diagonal.
- Baumann, Martin (2003) Von Sri Lanka in die Bundesrepublik: Flucht, Aufnahme und kulturelle Rekonstruktionen. In Baumann, Martin, Luchesi, Brigitte and Wilke, Annette (eds) *Tempel und Tamilen in zweiter Heimat. Hindus aus Sri Lanka im deutschsprachigen und skandinavischen Raum*. Würzburg: Ergon. 41–73.
- Baumann, Martin, Luchesi, Brigitte and Wilke, Annette (2003) Kontinuität und Wandel von Religion in fremdkultureller Umwelt. In Baumann, Martin, Luchesi, Brigitte and Wilke, Annette (eds) *Tempel und Tamilen in zweiter Heimat. Hindus aus Sri Lanka im deutschsprachigen und skandinavischen Raum*. Würzburg: Ergon. 3–40.
- Blackledge, Adrian and Creese, Angela (2010) *Multilingualism: A Critical Perspective*. London: Continuum.
- Block, David (2003) *The Social Turn in Second Language Acquisition*. Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- Blommaert, Jan (2001) Investigating Narrative Inequality: African Asylum Seekers' Stories in Belgium. In *Discourse and Society*, 12(4), 413–449.
- Bourdieu, Pierre (1986) The Forms of Capital. In J. Richardon (ed.) *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York: Greenwood, 241–258.
- Brah, Avtar (1996) *Cartographies of Diaspora: Contesting Identities*. London: Routledge.
- Cheran, R. (ed.) (2009) *Pathways of Dissent: Tamil Nationalism in Sri Lanka*. New Delhi: Sage.
- Coomaraswamy, Radhika and Perera-Rajasingham, Nimanthi (2009) Being Tamil in a Different Way: A Feminist Critique of the Tamil Nation. In Cheran, R. (ed.) *Pathways of Dissent: Tamil Nationalism in Sri Lanka*. New Delhi: Sage. 107–138.
- Coser, Lewis A. (1992) Introduction. In *Halbwachs, Maurice: On Collective Memory*. Chicago: University of Chicago Press. 1–34.
- Crisis Group (2010) *The Sri Lankan Tamil Diaspora After the LTTE*. Crisis Group Asia Report 186.

- Daniel, E. Valentine (1996) *Charred Lullabies: Chapters in the Anthropography of Violence*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- Das, Sonia Neela (2005) Between Convergence and Divergence: Reformatting Language Purism in the Montreal Tamil Diasporas. In *Journal of Linguistic Anthropology*, 18(1), 1–23.
- Das, Sonia Neela (2011) Rewriting the Past and Reimagining the Future: The Social Life of a Tamil Heritage Language Industry. In *American Ethnologist: Journal of the American Ethnological Society*, 38(4), 774–789.
- de Mel, Neloufer (2007) *Militarizing Sri Lanka: Popular Culture, Memory and Narrative in Armed Conflict*. New Delhi: Sage.
- de Soyza, Niromi (2011) *Tamil Tigress: My Life as a Child Soldier in Sri Lanka's Bloody Civil War*. Sydney: Allen & Unwin.
- de Votta, Neil (2004) *Blowback: Linguistic Nationalism, Institutional Decay, and Ethnic Conflict in Sri Lanka*. Stanford University Press: Stanford.
- Dessai, Elisabeth (1994) *Hindus in Deutschland: Documentation 1993 Hindus in Europe/Germany*. Moers: edition aragon.
- Deutsch, Francine M. (2007) Undoing Gender. In *Gender & Society*, 21(1), 106–127.
- François, Etienne and Schulze, Hagen (eds) (2001) *Deutsche Erinnerungsorte*. 3 vols. Munich: Beck.
- Fuglerud, Øivind (1999) *Life on the Outside: The Tamil Diaspora and Long-Distance Nationalism*. London: Pluto Press.
- Fuglerud, Øivind (2011) Aesthetics of Martyrdom: The Celebration of Violent Death Among the Liberation Tigers of Tamil Eelam. In Six-Hohenbalken, Maria and Weiss, Nerina (eds) *Violence Expressed: An Anthropological Approach*. Farnham: Ashgate. 71–88.
- Gogolin, Ingrid (1994) *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.
- Gogolin, Ingrid and Nauck, Bernhard (eds) (2000) *Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung. Resultate des Forschungsschwerpunktprogramms FABER*. Opladen: Leske + Budrich.
- Halbwachs, Maurice (1992) *On Collective Memory*. Chicago: University of Chicago Press.
- Hobsbawm, Eric (1992) Introduction: Inventing Traditions. In Hobsbawm, Eric; Terence Ranger (eds) *The Invention of Tradition*. Cambridge: Canto Cambridge University Press. 1–14.
- Ismail, Qadri (2000) Constituting Nation, Contesting Nationalism: The Southern Tamil (Woman) and Separatist Tamil Nationalism in Sri Lanka. In Chatterjee, Partha and Jeganathan, Pradeep (eds) *Community, Gender and Violence. Subaltern Studies XI*. 212–272. New Delhi: Permanent Black.

Jeganathan, Pradeep and Ismail, Qadri (eds) (2009²) *Unmaking the Nation: The Politics of Identity and History in Modern Sri Lanka*. New York: South Focus Press.

Kallmeyer, Werner and Schütze, Fritz (1977) Zur Konstitution von Kommunikationsschemata der Sachverhaltsdarstellung. In Wegner, Dirk (ed.) *Gesprächsanalysen*. Hamburg: Buske. 159–274.

Knapp, Gudrun-Axeli (2012) *Im Widerstreit: Feministische Theorie in Bewegung*. Wiesbaden: Springer VS.

Kontopodis, Michalis and Matera, Vincenzo (2010) Doing Memory, Doing Identity; Politics of the Everyday in Contemporary Global Communities. In *Outlines. Critical Practice Studies*, 12(2), 1–14.

Lutz, Helma (2000) Biographisches Kapital als Ressource der Bewältigung von Migrationsprozessen. In Gogolin, Ingrid and Nauck, Bernhard (eds) *Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung: Resultate des Forschungsschwerpunktprogramms FABER*. Opladen: Leske + Budrich. 179–210.

Lutz, Helma (2001) Differenz als Rechenaufgabe: Über die Relevanz der Kategorien Race, Class und Gender. In Lutz, Helma and Wenning, Norbert (eds) *Unterschiedlich verschieden: Differenz in der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Leske + Budrich. 214–230.

Lutz, Helma and Wenning, Norbert (2001) Differenzen über Differenz – Einführung in die Debatten. In Lutz, Helma and Wenning, Norbert (eds) *Unterschiedlich verschieden: Differenz in der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Leske + Budrich. 11–24.

Lyons, Terrence and Mandaville, Peter (2012) Introduction. In Lyons, Terrence and Mandaville, Peter (eds) *Politics from Afar: Transnational Diasporas and Networks*. New York: Columbia University Press. 1–23.

Maunaguru, Sitralega (2009²) Gendering Tamil Nationalism. The Construction of ›Woman‹ in Projects of Protest and Control. In Jeganathan, Pradeep and Ismail, Qadri (eds) *Unmaking the Nation: The Politics of Identity and History in Modern Sri Lanka*. New York: South Focus Press. 157–173.

McGilvray, Dennis. B. (1988) Sex, Repression, and Sanskritization in Sri Lanka? In *Ethos* 16(2), 99–127.

Natarajan, Radhika (2009) Die Flucht ergreifen, die Initiative auch? In *Herkunft als Schicksal? Hürdenlauf zur Inklusion*. Dossier. Berlin: Heinrich-Böll-Stiftung.

Natarajan, Radhika (2012) Multilingualität einer Flüchtlingsfrau. Zwei Welten durch die Sprachbrille. In *Crossing Germany: Bewegungen und Räume der Migration*. Dossier. Berlin: Heinrich-Böll-Stiftung. 40–43.

Natarajan, Radhika (2013a) Mannigfaltig unisono? Integration durch Sprach- und Orientierungskurse. In Hauenschild, Katrin, Robak, Steffi and Sievers, Isabel (eds): *Diversity Education. Zugänge – Perspektiven – Beispiele*. Buchreihe Bildung in der Weltgesellschaft Band 6. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel. 313–330.

Natarajan, Radhika (2013b) Das biographische Gepäck: Ehrenamtliches Engagement bei sri-lankisch tamilischen Flüchtlingsfrauen. In Brogi, Susanne; Freier, Carolin, Freier-Otten, Ulf and Hartosch, Katja (eds) *Repräsentationen von Arbeit: Transdisziplinäre Analysen und künstlerische Produktionen*. Bielefeld: transcript. 281–298.

Obeyesekere, Gananath (2011) Foreword. In Thiranagama, Sharika: *In My Mother's House: Civil War in Sri Lanka*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press. xi–xvi.

Orjuela, Camilla (2012) Diaspora Identities and Homeland Politics: Lessons from the Sri Lanka/Tamil Eelam Case. In Lyons, Terrence and Mandaville, Peter (eds): *Politics from Afar: Transnational Diasporas and Networks*. New York: Columbia University Press. 91–116.

Purkayastha, Bandana (2005) *Negotiating Ethnicity: Second-generation South Asian Americans Traverse a Transnational World*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.

Purkayastha, Bandana (2012) Intersectionality in a Transnational World. *Gender & Society*, 26(1), 55–66.

Rajan, Julie V. G. (2011) *Women Suicide Bombers: Narratives of Violence*. Abingdon: Routledge.

Reading, Anna (2002) *The Social Inheritance of the Holocaust: Gender, Culture and Memory*. Houndmills: Palgrave Macmillan.

Rosenthal, Gabriele (1995) *Erlebte und erzählte Lebensgeschichte: Gestalt und Struktur biographischer Selbstbeschreibungen*. Frankfurt am Main: Campus.

Ruwanpura, Kanchana N. (2006) *Matrilineal Communities, Patriarchal Realities: A Feminist Nirvana Uncovered: A Feminist Economic Reading of Female Headship in Eastern Sri Lanka*. Michigan: University of Michigan Press.

Swamy, Narayan M.R. (2010) *The Tigers Vanquished: LTTE's Story*. New Delhi/California: Sage.

Tageszeitung (2007) *Es gibt einen Diaspora-Nationalismus*. Interview with Benedict Anderson. 6 August.

Treibel, Annette (2009) Migration als Emanzipation? Motive und Muster der Migration von Frauen. In Butterwegge, Christoph and Hentges, Gudrun (eds) *Zuwanderung im Zeichen der Globalisierung. Migrations-, Integrations-, und Minderheitenpolitik*. Wiesbaden: VS Verlag. 103–120.

Vimalarajah, Luxshi and Cheran, R. (2012) *Empowering Diasporas: The Dynamics of Post-war Transnational Tamil Politics*. Berghof Occasional Paper 31. Berlin: Berghof Peace Support.

- West, Candace and Zimmerman, Don H. (1987): Doing Gender. *Gender & Society*, 1(2), 125–151.
- West, Candace and Fenstermaker, Sarah (1995) Doing Difference. *Gender & Society*, 9(1), 8–37.
- West, Candace and Zimmermann, Don H. (2009) Accounting for Doing Gender. *Gender & Society*, 23(1), 112–122.
- Whitehead, Anne (2009) *Memory*. Abingdon: Routledge.
- Wickramasinghe, Nira (2006) *Sri Lanka in the Modern Age: A History of Contested Identities*. London: Hurst.
- Wilke, Annette (2013) Germany. In Reeves, Peter (ed) *The Encyclopedia of the Sri Lankan Diaspora*. Singapore: Editions Didier Millet, 131–136.
- Winker, Gabriele and Degele, Nina (2009) *Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten*. Bielefeld: transcript.
- Winslow, Deborah (1980) Rituals of First Menstruation in Sri Lanka. *Man, New Series, The Journal of the Royal Anthropological Institute*, 15(4), 603–625.
- Winter, Jay (1995) *Sites of Memory, Sites of Mourning: The Great War in European Cultural History*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Winter, Jay (2008) Sites of Memory and the Shadow of War. In Erll, Astrid and Nünning, Ansgar (eds) *Cultural Memory Studies: An International and Interdisciplinary Handbook*. Berlin/New York: Walter de Gruyter. 61–74.

Teil III

Biographisches Gepäck und sprachliche Alltagsgestaltung: ein Zusammenspiel

1	Resümee	S. 192
2	Chronologie der Entstehung	S. 195
3	Reflexionen zu den theoretischen und methodologischen Annahmen	S. 199
4	Ausblick	S. 204
5	Fazit	S. 207

Biographisches Gepäck und sprachliche Alltagsgestaltung: ein Zusammenspiel

1 Resümee

Diese Arbeit geht davon aus, dass es eine Reihe von Sprachen, Schriften und Kommunikationsmitteln gibt, deren Menschen mächtig sind, bevor sie als Jugendliche oder Erwachsene in ein anderes Land ziehen oder flüchten müssen. Die vorliegende Arbeit nimmt gezielt weibliche Fluchtmigrante aus dem südasiatischen Inselstaat Sri Lanka und ihre Erfahrungen, wie in biographisch-narrativen Interviews dargestellt, als Ausgangspunkt für die empirische Basis sowie die theoretische Erarbeitung. Hierbei konzentriert sich die Studie auf folgende Aspekte: Wie weit wird die Umgebungssprache Deutsch gelernt, angenommen, angewendet und gegebenenfalls auch umgangen; welche Rolle spielen die biographischen Ressourcen und Erfahrungen in der Gestaltung und Bewältigung des Alltags. Als erstes Ziel wird die Bedeutung der bestehenden sowie fehlenden strukturellen Gegebenheiten für den Zugang zur deutschen Sprache näher betrachtet. Als zweites Ziel werden die sprachlichen Handlungen der Flüchtlingsfrauen sowie ihre biographische Verankerung vor und nach der Migration erkundet. Beides wird mit den Unternehmungen und Unterlassungen der Frauen in Verbindung gesetzt.

Sprachbezogene Überlegungen und Anstöße aus der sozial gerichteten Zweitsprachenerwerbsforschung und der migrationsbezogenen Mehrsprachigkeit machen den Ansatzpunkt⁸⁵ dieser Untersuchung aus. Die Einsichten aus der Frauen- und Geschlechterforschung, insbesondere der Unsichtbarkeit und Wechselwirksamkeit aufdeckenden Intersektionalitätsforschung, tragen zur Interdisziplinarität und Komplexitätserhöhung bei. Was die Fragestellung betrifft, betritt die Studie in Bezug auf die erforschte Flüchtlingscommunity Neuland. Daher baut sie auf Arbeiten aus anderen Disziplinen wie der Soziologie, der Geschlechterforschung und den Religionswissenschaften zur sri-lankisch-tamilischen Community in Deutschland auf.

⁸⁵ ›Ansatzpunkt‹ ist ein spezieller Gebrauch für Ausgangspunkt, bei dem der Start klar definiert ist, aber das Endziel und die Richtung offen, nicht voraussagbar und folglich ergebnisoffen bleiben. Den Begriff ›Ansatzpunkt‹ hat u. a. der italienische Historiker Carlo Ginzburg entwickelt, und er spielt in der Mikrohistorie eine beträchtliche Rolle. Im deutschsprachigen Raum hat sich Alf Lüdtke (1989) des Begriffs bedient und diesen im Zusammenhang mit Alltagsgeschichte weiterentwickelt (vgl. Kobi Kabalek 2016 für nähere Erläuterung). Diesen Begriff erachte ich insofern für die Reflexion relevant, als ich mich ebenfalls mit bestimmten Überzeugungen und Ansatzpunkten in das Forschungsfeld hinein begab, ohne mir im Voraus im Klaren zu sein bzw. sein zu wollen, was für eine Gestalt bzw. Gestaltung die Studie anhand der ethnographischen und sprachbiographischen Daten annehmen würde.

Die Zweitsprachenerwerbsforschung ist in ihrer vergleichsweise jungen Geschichte durch zweierlei Forschungsrichtungen geprägt, zum einen auf der individuellen Ebene im Sinne eines kognitiven und psycholinguistischen Ansatzes und zum anderen auf der überindividuellen Ebene als soziokultureller Ansatz. Beiden Richtungen ist gemeinsam, dass sie sich in erster Linie mit der institutionellen Vermittlung von Sprache und mit dem Konstrukt der Lernenden befassen. Hierbei nehmen sie die Bandbreite Lernen-Erwerb-Aneignung in ihrer Verschiedenheit, doch Gemeinsamkeit bei der Erstsprache in natürlichen Settings als die Vergleichsgröße und wollen die bestehenden Forschungsergebnisse und -einsichten weitestgehend für das Feld der Zweitsprache anwenden und erfolgreich umsetzen. Berechtigterweise unterzieht Rösler (1994) sie einer Kritik und weist auf den grundlegenden Unterschied und Interessenkonflikt hin, indem es sich einerseits um Sprachlehr- und -lernforschung und andererseits um die Zweitsprachenerwerbsforschung handelt. Ihren Ausgangspunkt fand die sozial gerichtete Zweitsprachenerwerbsforschung in der Unzufriedenheit mit den bisherigen Ansätzen, die an idealtypische einsprachige Sprechende à la Chomsky gerichtet waren. Zum einen wurde die Unzulänglichkeit der derzeit geltenden Forschungsannahmen in den Zeitschriftenartikeln des *Modern Language Journals* ausgeführt, indem eine heftige Debatte ausgetragen wurde, die zum anderen als ›Social Turn‹ ihren Niederschlag fand und zur Perspektivenverschiebung und zur veränderten Akzentsetzung im Forschungsfeld führte.

Theorien zu Intersektionalität gewähren uns die Möglichkeit, altbackene und festgefahrene Meinungen zu überdenken, und sie einer möglichen Perspektivenverschiebung zu unterziehen. Intersektionalität untersucht Phänomene der Mehrfachunterdrückung sowie die Herstellung und Verfestigung ungleicher und folglich ungerechter Machtverhältnisse. Debatten zur Intersektionalität haben unsere Betrachtungsweise vertieft und eine schon bekannte Tatsache, nämlich dass Kategorien nicht einzeln zu behandeln und zu analysieren sind, erneut mit Überzeugung und der dazugehörigen Wucht in die Diskussion hineingebracht und wieder etabliert. Die besagten Kategorien können fremdbestimmt oder selbst zugeschrieben sein: Daran ist allerdings nicht zu ändern, dass sehr oft einzelne Kategorien hervorgehoben und bei der Analyse und Auslegung von Kontexten, Situationen und Gegebenheiten in den Mittelpunkt gestellt werden, wobei die anderen Kategorien, die eventuell genauso relevant oder sogar noch bedeutsamer für das Verstehen wären, untergehen. Dadurch bleibt zum einen die Analyse unvollständig, und sie kann zum anderen sogar fehlschlagen, weil vieles nicht mit einbezogen wurde.

Angesichts des drei Jahrzehnte bis 2009 währenden Bürgerkriegs im südasiatischen Inselstaat Sri Lanka scheint das Entkommen oberstes Ziel gewesen zu sein. Dieser Weggang ist auf verschiedene Art und Weise bewerkstelligt und umgesetzt worden: Die meisten Frauen kamen im

Rahmen der Familienzusammenführung nach Deutschland, einige flohen zudem alleine. Der Familiennachzug wiederum gestaltete sich verschiedenartig: In der ersten Variante war das Paar bereits in Sri Lanka verheiratet und hatte gegebenenfalls Kinder. Nachdem der Ehemann die Flucht ergriffen und Asyl gesucht hatte, kam die Ehefrau meist nach einer gehörigen Wartezeit mit den Kindern nach. Die zweite Variante verlief über eine Heiratsmigration, bei der zunächst die Familie der Frau einen erfolgreich Entkommenen vermittelte: Die Ehe wurde entweder in einem sicheren Drittstaat geschlossen, und die notwendigen Papiere wurden in Sri Lanka abgefertigt, oder die Braut reiste mit einem Touristenvisum ein, und die Eheschließung fand in Deutschland statt. Darauf führte das frisch vermählte Paar das Eheleben als Familie in Deutschland.

Die ersten beiden Frauen, die ich 2008 im Rahmen der explorativen Gespräche und Interviews kennenlernte, legten den Grundstein für diese Arbeit. Dadurch dass die eine, Bhavani, ihre Erfahrung mit den soeben eingerichteten Integrationskursen schilderte, und indem die andere, Kala, über ihre vormigratorische Lebens- und Berufserfahrung sowie ihr hiesiges Engagement in der Community erzählte, haben die aus der Informationsfülle für mich relevant erscheinenden Themen jeweils zu Publikationen mit je einer Schwerpunktsetzung geführt. In Bezug auf die Frauen aus Sri Lanka war bereits im Voraus festzustellen, dass die meisten nicht in den Genuss von Deutschkursen als Integrationskursen kamen, denn die meisten sind in den Jahren von 1980 bis 2005 hierhin geflüchtet beziehungsweise nachgezogen. Zudem war offensichtlich, dass beide Frauen sowie weitere interviewte Flüchtlingsfrauen ihr Leben und den Alltag hierzulande mithilfe der ihnen zur Verfügung stehenden sprachlichen wie biographischen Mittel aktiv, kreativ und geistreich gestalteten.

Die Einführung der staatlich geförderten Sprach- und Orientierungskurse hat eine nicht voraus-sagbare Auswirkung auf das Leben und den sprachlichen Zugang der Flüchtlingsfrauen erzielt. Die Kurse boten denjenigen einen Rahmen, der ihnen bisher aufgrund der Halbherzigkeit der Angebote versperrt geblieben war. Indem der Unterrichtsstandard höher und die Umsetzung konsequent(er) mit besseren Kursmaterialien und besser qualifiziertem Lehrpersonal ausfielen, war der Deutschkurs – nach Angaben der interviewten Frauen – anschlussfähig(er). Der Kursinhalt in seiner Anpassung an die Bedürfnisse der hier lebenden Migrantinnen ermöglichte bei einigen die Ermächtigung und Befähigung zum eigenständigen Handeln auf Deutsch im hiesigen Alltag, seien es Bankgeschäfte oder Arztbesuche. Um diese Selbstverständlichkeit der Anpassung oder zumindest Orientierung des Kursinhalts an den Lernenden nachzuvollziehen, genügt ein Blick in das Jahr 2009, als erst vier Jahre nach dem Erlass des Zuwanderungsgesetzes die Prüfungen für die Altzugewanderten nicht mehr die gleichen waren wie für die Lernenden

des Deutschen als Fremdsprache im Ausland mit ganz anderer Lernmotivation als die Hieransässigen. Unvorhergesehen war allerdings die Auswirkung bei den Nachziehenden, die ab 2007 bereits vor der Einreise eine Prüfung ablegen mussten, ungeachtet dessen, ob sie die Ehepartnerin eines Migranten oder Geflüchteten waren.

Im Falle der sri-lankischen Frauen war es diese gegenstandsbezogene Auseinandersetzung, die mich zudem auf die Bedeutung von matrilo-kaler und matrilinear-er Vererbung in bestimmten Gruppierungen im Osten Sri Lankas aufmerksam machte (vgl. Agarwal 1994; McGilvray 2008; Ruwanpura 2006). Der Landbesitz und die Weitergabe sind über Frauen statt über Männer geregelt, und das wird bereits bei der Eheschließung vereinbart. Die Frauen genießen dadurch trotz der allgemeinen patriarchalen Gesellschaftsstrukturen gewisse grundlegende Rechte und verfügen über ökonomische Entscheidungsfähigkeiten, die sich auch in der diasporischen Lebensgestaltung auswirken. Beispielsweise zwingt die matrilineare Vererbung die Frauen einerseits zur Verantwortungsübernahme für die Familie oder mündet andererseits in die ehrenamtliche Arbeit im exilierten Leben als Geflüchtete.

Für diese Studie sind verschiedene Aspekte der Bewältigungsmechanismen der Flüchtlingsfrauen beim Zurechtfinden in der Bundesrepublik von besonderem Interesse: Sprachkurse, soweit sie welche besucht haben, ihre Zugänge und ihre Selbstverortung im Arbeitsmarkt, der Einfluss und die Bedeutung des vormigratorischen, biographischen und familiären Umfelds auf den Umgang mit Sprachen. In allen Gesprächen und biographisch-narrativen Interviews mit Flüchtlingsfrauen war weiterhin festzustellen, dass die Einstellung zum Umgang mit der deutschen Sprache und dem hiesigen Alltag von unterschiedlichen Aspekten wie Familie und sozialer Vernetzung, Kastenzugehörigkeit, Religion, mitgebrachten Sprachen und Herkunftsregion sowie Beruf und Aufenthaltsdauer geprägt wurde. Diese Aspekte sind detailliert in den Beiträgen (4–7) ausgeführt, denen die theoretischen und methodologischen Beiträge (1–3) vorangestellt sind.

2 Chronologie der Entstehung

In diesem Abschnitt wird die Reihenfolge der Entstehung der sieben vorgelegten Schriften geschildert⁸⁶, die neben der inhaltlichen Auseinandersetzung mit Themen und Begriffen auch die Prozesshaftigkeit der Herausarbeitung der erhobenen Daten widerspiegelt. Die einführenden,

⁸⁶ Die Entstehungs- und Veröffentlichungskontexte sind jeweils in der ersten Fußnote der einzelnen Publikationen dokumentiert.

theoriegeleiteten und reflektierenden Papers (1–3) sind erst entstanden, nachdem die datenbasierten und -analysierenden Beiträge (4–7) verfasst wurden und die konkrete gegenstandsbezogene Auseinandersetzung erfolgt war. Diese vier Beiträge, in denen der Umgang mit Sprache(n), sei es die neu erworbene, die weitergegebene oder die mitgebrachte(n), in seine Vielfalt und in die teilweise damit einhergehende Hierarchisierung sowie Haltung zerlegt werden, machen den Hauptteil der Empirie mit je unterschiedlichem Schwerpunkt aus.

Der erste Beitrag gibt einen Überblick über Migrationsarten nach Deutschland, zeigt die Migrationserfahrung der Bundesrepublik Deutschland als Einwanderungsland auf und zeichnet die Linien zwischen Sprache(n) und Migration nach. Die einordnenden Überlegungen in *Sprache, Flucht und Migration* schildern die Lage in der Bundesrepublik Deutschland bezüglich Migration und Sprachen und stellen sich die Frage nach den Migrationsarten, den strukturellen Gegebenheiten der Sprachpolitik für Kinder, Jugendliche und Erwachsene. Der einleitende Text wirft einen Blick auf die bereits vorhandenen Forschungsarbeiten, die unterschiedlichen Gründe und Länder, aus denen Menschen als Gastarbeitende bzw. Vertragsarbeitende oder als Geflüchtete in beide Teile Deutschlands kamen, und auf die verschiedenen Möglichkeiten der Sprachaneignung, Vermittlung und Weitergabe. Besonderes Augenmerk wird auf die vorhandenen Erfahrungswerte gelegt, auf denen leider nicht genügend aufgebaut wird, denn aufgrund der Anzahl der Menschen, die nach Deutschland eingewandert sind und die sich in den hiesigen schulischen und anderweitigen Einrichtungen mit der deutschen Sprache befasst haben, hätte bereits viel Erfahrung vorliegen müssen, die aktuell zu nutzen wäre.

Der zweite Beitrag zeigt die Implikationen der einseitigen Verbindung von Mehrsprachigkeit mit Migration auf, denn damit geht einerseits die bestehende Mehrsprachigkeit der Einheimischen verloren bzw. sie wird zumindest unsichtbar, und andererseits führt die Verknüpfung von Mehrsprachigkeit mit den ›Anderen‹ und ›Fremden‹ zwangsläufig zu einer Verbindung von Einsprachigkeit mit den als eigen Angesehenen und zwingt zu einer abweisenden Haltung. Eine weitere Dimension stellt die Unterteilung der Bezeichnungen Fremdsprache versus Zweitsprache dar, wenn sie entlang der Achse von Nationen und Nationalstaaten unternommen wird. Die Verquickung dieser Dimension mit Treue, Loyalität und einer gewissen Unbestreitbarkeit sowie die Verwischung bzw. Verfestigung vorwissenschaftlicher Kriterien werden gesondert im Beitrag *Die Erfindung der Einsprachigen* behandelt. Hier sei dennoch folgendes festzuhalten: Die Unterteilung von Sprachen entlang der Achse von nationaler Zugehörigkeit hat sich bei jeder Sprache und bei jedem Nationalstaat anders und spezifisch ausgeprägt und entwickelt, aber es gibt eine gewisse Gemeinsamkeit, die allen Varianten vorausgeht und unterliegt, und dieser Gemeinsamkeit gilt meine Aufmerksamkeit.

Der dritte Beitrag stellt methodologische Überlegungen zur Setzung an, die einem Forschungsprozess vorangehen, und arbeitet die Bedeutung eines bewussten Vorgehens heraus. Dieser ethnographische Ansatz, bestehend aus Gesprächen und teilnehmender Beobachtung, berücksichtigt sowohl die Perspektiven der Forscherin als auch die der Beforschten – jeweils als ›etisch‹ bzw. ›emisch‹ zu bezeichnen – bei der Datenerhebung und -gewinnung mit und expliziert sie bei der Datenanalyse und -darbietung. Der Beitrag zeichnet den Weg eines urlinguistischen Phänomens nach, nämlich was in welchen Sprachen für bedeutungsunterscheidend und dadurch für relevant gehalten wird, das seine Blüte und Entfaltung in der Ethnographie erlebt hat und weiterhin in der sprachbezogenen Datenanalyse einen fruchtbaren Beitrag leisten kann. Er zeigt den triftigen Grund für eine Auseinandersetzung nicht nur mit dem übergeordneten Ziel des Zugangs zur Sprache der Aufnahmegesellschaft auf, sondern auch für die Erkundung der als günstig und förderlich empfundenen strukturellen Rahmenbedingungen aus Sicht der Betroffenen. Während der erste Beitrag u. a. die begriffliche Unzulänglichkeit in Bezug auf das Grund- und Bestimmungswort ›Migration‹ aufzeigt, spricht der Beitrag *Durch die Sprachbrille* dies bezüglich weiterer zweitsprachenaneignungsbezogener Bezeichnungen und Unterscheidungen in Flucht- und Migrationskontexten an.

Im vierten Beitrag *Mannigfaltig unisono* werden die Auswirkungen des damals fünf-Jahre-alten Zuwanderungsgesetzes bezüglich sogenannter Integrationskurse auf drei verschiedene Lebenskonstellationen erforscht. Das weite Feld von Sprach- und Orientierungskursen, das seit 2005 in der bundesdeutschen Öffentlichkeit den Schein eines Allheilmittels genießt, wird entlang der manchmal kaum vorstellbaren Diversität und des zugleich darin enthaltenen emanzipatorischen Potenzials vorgestellt. Dem von Ingrid Gogolin (1994) zu Recht konstatierten monolingualen Habitus in Deutschland trotz tatsächlich gelebter Sprachenvielfalt wird die unter Migrierten vorhandene mehrsprachige Haltung und Erfahrung entgegengesetzt. Die themenbezogene Auseinandersetzung hat mir vor Augen geführt, welche weitreichende Wirkung staatliche Angebote und Regelungen auf das Einzelleben von Frauen ausüben, und welche Einschränkungen, doch zugleich Möglichkeiten, Vorschriften eröffnen. Zudem wurde mir die Tragweite von Bezeichnungen wie ›Migrantinnen‹ oder ›Geflüchtete‹ im Hinblick auf vereinheitlichende Familienzusammenführung ersichtlich, die im ersten Beitrag reflektiert wurde.

Der fünfte Beitrag *Das biographische Gepäck* widmet sich den Arbeitswelten der Flüchtlingsfrauen. Während es nahe liegen mag, dass der Umstand der Berufstätigkeit und das Umfeld anderer Mitarbeitender den Frauen eine aktive Anwendung der deutschen Sprache abverlangen würden und dabei gleichzeitig eine (Sprach-)Bereicherung darstellen könnten, sehen die erhobenen Realitätsentwürfe komplexer aus. Der für mich überraschenden Entdeckung

ehrenamtlichen Engagements unterschiedlicher Couleur unter Flüchtlingsfrauen, das nicht als Einzelfallphänomen zu übersehen bzw. einzuordnen war, gilt die Aufmerksamkeit dieses Beitrags. Dies wird von Einsichten zur Erwerbsarbeit und zur Verflechtung biographischen Gepäcks und Ehrenamts flankiert. Die Auffächerung der sprachlichen Erfahrung reicht von sich kaum ergebenden Chancen zur Kommunikation über Zurücksetzung trotz vorhandener Deutschkenntnisse bzw. Indifferenz ungeachtet der Sprachkenntnisse in der Erwerbsarbeit bis hin zu ausgiebigem Spielraum für Sprachen, ausgesprochen in der Mehrzahl, bei den ehrenamtlichen Tätigkeiten.

Der sechste Beitrag *Vererbtes Engagement* geht der Frage nach Sprachen und Engagement in ihrer intergenerationalen Auswirkung nach. Als Hintergrundwissen vorgesehen, mit der Absicht, dass es zum Verstehen der ersten Generation beitragen sollte, sind Interviews und Gespräche mit im Kindes- und Jugendalter Eingereisten geführt worden. Daraus erwuchs die Einsicht, dass das Leben und Aufwachsen in einer durch Flucht und Vertreibung geprägten Familienkonstellation – ungeachtet dessen, ob, wann, in welchem Alter und mit welcher Intensität die nächste Generation dies durcherlebt – generationsübergreifend Spuren hinterlassen. Dies steht beispielsweise im Einklang mit den Erkenntnissen Anne Bettens (2013: 171–185, 2016) aus dem Israel-Korpus. Die Interviews stellen einerseits die Bandbreite der ehrenamtlichen Arbeit dar und fördern andererseits die Tradierung von Fluchterlebnissen und widersprüchlichen Gefühlen der Schuld und Verpflichtung zutage. Die Erscheinungsformen dieses Engagements und der Teilhabe an verschiedenen gesellschaftlichen Sphären wie Bildung, Politik, Gesundheit kommen sowohl den als eigene Community angesehenen Tamil_innen als auch anderen Migrierten und sogar Einheimischen zugute.

Der siebte und somit letzte Beitrag in der zusammengestellten Arbeit befasst sich mit narrativ erzeugten Erinnerungen sowie Erinnerungsorten dauerhafter und vorübergehender Natur bei fast allen interviewten tamilischen Frauen aus meiner Datenerhebung, die aus Bürgerkriegsgründen in der Bundesrepublik Deutschland Zuflucht gesucht und gefunden haben. Das Konzept der Erinnerungsorte hat seinen Ursprung in den Werken Pierre Noras mit Bezug auf Frankreich. Es entstammt der Kriegs-, Gedenk- und Museumsforschung und wurde insbesondere im Anschluss an die zwei Weltkriege auf andere Schauplätze übertragen. Die Bedeutung der mitmigrierten Sprache Tamil als Erinnerungsort auf der sozialen Ebene wird aus den Perspektiven der Forschungssubjekte, soweit mir zugänglich, dargestellt. Zudem wird den durch die Zusammenkunft Tamilsprachiger entstehenden Erinnerungsorten vorübergehender Natur Aufmerksamkeit geschenkt.

3 Reflexionen zu den theoretischen und methodologischen Annahmen

Die Metapher ›biographisches Gepäck‹ verdankt ihre Entstehung einem Erwachsenenbildner, Horst Siebert, und einer Geschlechterforscherin, Helma Lutz, wie in der einführenden Rahmenschrift (2.2) erläutert. Sie findet ihre erste Entwicklung in der konkreten Auseinandersetzung mit dem Gegenstand (II, 5), nämlich dem ehrenamtlichen Engagement der Flüchtlingsfrauen und meiner Suche nach einer Antwort nicht nur im Hier und Jetzt des Geflüchtendaseins, sondern auch in der einzelbiographischen Vormigrationsgeschichte. Dieses konkrete Abarbeiten am Forschungsgegenstand haucht der zwar bildhübschen, doch noch leeren Metapher Leben ein und dient damit als Ideenspender. Erhellend könnte es daher sein, der Idee des eben erwähnten diffusen Ideenspenders nachzugehen. Unter Bezug auf die Philosophin Susanne Langer und ihre Erläuterung zu ›generativen Ideen‹ eröffnet der amerikanische Anthropologe Clifford Geertz seinen mittlerweile Klassikerstatus erlangt habenden Aufsatz zur dichten Beschreibung (vgl. Geertz 1973: 4–5) und charakterisiert das Phänomen einer neuen Idee. Auf ihre Wirkmächtigkeit und Anziehungskraft hinweisend beschreibt Geertz, wie eine neue Idee zunächst eine rasante, fruchtbare Weiterentwicklung erfährt, um dann allerdings einem Abebben im Sinne einer ideellen Überbelichtung und somit Entkräftung anheimzufallen.

Dass neue Ideen meist gebündelt in einem formelhaften Kürzel komprimiert werden, lässt sich auch in der vorliegenden Studie an zwei Beispielen zeigen. Wir befassen uns ebenfalls mit zwei solchen neuen Ideen, neudeutsch Buzzwords, nämlich ›Intersektionalität‹ (vgl. Davis 2008; Knapp 2012) und ›monolingualem Habitus‹ (vgl. Gogolin 1994), die jeweils in den Bereichen Geschlechterforschung sowie Bildungs- und Mehrsprachigkeitsforschung anzusiedeln wären. Während jener Begriff sowohl einen umfangreicheren theoretischen Zugang als auch eine Komplexität anerkennende methodologische Herangehensweise verspricht und eine transatlantische Reise durchgemacht hat, ist dieser den hiesigen Verhältnissen entwachsen und hat seinerseits erfolgreich eine Reise über die Grenzen Deutschlands hinaus angetreten.

Die Einsichten aus den Theorien der Geschlechterforschung im Allgemeinen, und der Intersektionalität insbesondere, führten dazu, dass ich auf die unterschiedlichen sichtbaren und unsichtbaren Dimensionen der Unterdrückung aufmerksam wurde. Die effektive Herstellung von sozialer Ungleichheit erfolgt nicht nur in der Gesellschaft, sondern auch innerhalb eines Gesprächs. Ethnomethodologische Ansätze haben zwar eine beachtliche Anwendung in der Analyse, insbesondere in der Gesprächsanalyse, gefunden, und sie machen auf das Schweigen in Texten und Gesprächen aufmerksam, dennoch hat mir die Auseinandersetzung mit intersektionalen Ansätzen geholfen, die unterschiedliche Relevantmachung von Kategorien zu beachten.

Damit ist gemeint, dass es nicht reicht, wenn man sich lediglich der Triade ›Race‹, Klasse und Geschlecht oder der vierten Kategorie Körper (vgl. Winker/Degele 2009) oder sogar dreizehn Differenzlinien (vgl. Lutz/Wenning 2001) annimmt und sie auslegt. Vielmehr scheint es mir wichtig festzustellen, welche neuen Achsen der Differenzen und Differenzierung sowie Zusammenziehung unterschiedlicher Kategorien die einzelnen Interaktantinnen unternehmen. Zwar sehe ich es als eine Bereicherung an, dass eine linguistische Analyse diese Aspekte unterbrechen kann und sich dann auf die Suche nach Satzanfängen, nach deiktischem Gebrauch, nach Auslassungen, nach Positionierungen, nach mehreren Stimmen, nach Distanzierungsversuchen, nach einer fast beliebig erweiterbaren Anzahl von Untersuchungsmöglichkeiten begibt (vgl. Lucius-Hoene/Deppermann 2013). Mir fehlt(e) allerdings bei dieser abenteuerlichen Suche der soziale Sinn auf der Metaebene, und daher musste ich mich einer theoretischen und methodologischen Auseinandersetzung ausliefern und aussetzen. Auch wenn am Ende herauskommen sollte, dass es keiner anderen Theorien bedarf und dass sich die Sprachwissenschaft mit den schon vorhandenen Mitteln und Auslegungsinstrumentarien begnügen kann, glaube ich, dass es – auf jeden Fall für meine Einsichten – solch eines Weges und Versuchs bedurfte.

Die Bewusstmachung, dass unterschiedliche Kategorien bei der Analyse eines Gesprächs relevant sein können und andere wohl nicht, ebnet meines Erachtens den Weg für eine differenziertere und sensiblere Herangehensweise. Das lässt sich an der Kategorie ›Geschlecht‹ demonstrieren. Die plumpe Annahme, dass die Kategorie ›Geschlecht‹ bei jedem Gespräch gleichermaßen eine Rolle spielen könnte, wird nach dieser Lesart grundsätzlich in Frage gestellt. Dadurch, dass in erster Linie nur Frauen untersucht wurden, kann die Tatsache ›Frausein‹ nicht bei allen und gleichermaßen zur Geltung gebracht oder als Erklärung zum Verstehen beitragen. Genau wie es nicht eine einzige Art von Feminismus gibt, die alle Frauen und Männer adäquat vertreten und ihnen gerecht werden kann, so gibt es auch nicht eine einzige Art und Auslegung von ›Geschlecht‹, was Migrierte angeht.

Sogar die Zusammenlegung von Migrierten zu *einer* gemeinsamen Achse der Differenzierung lädt die intersektionelle Sichtweise anzuzweifeln ein. Darin liegt für mich die Stärke der intersektionellen Analyse. Damit weist diese Perspektive auf die Herstellung und Bekämpfung von sozialer Ungleichheit auf. So schwer es sein mag, sich als wohlmeinenden Lesenden vorzustellen und so schwer es mir als Forscherin fallen mag, die Tatsache der Hierarchisierung und unterschiedlicher Positionierung unter den interviewten Forschungssubjekten darzustellen, so sehr verhilft die mehrperspektivische Ansicht zur Auffächerung der herrschenden, weitergeführten sowie bekämpften und widerstandenen Privilegierung bzw. Unterprivilegierung.

Auf der sprachwissenschaftlichen Ebene reflektiert, lässt sich vorsichtig feststellen, dass einerseits ein inflationärer Gebrauch des Bestimmungsworts ›Migration‹ herrscht, der übergeneralisiert und unpassend Anwendung findet. Als Unterscheidungsmerkmal in pädagogischen und medialen Diskussionen festverankert und mit einer negativen Konnotation versehen ruft ›Migrationshintergrund‹ eine neue Ungleichheit hervor und bringt eine Zweiteilung der deutschen Gesellschaft mit sich. Er stellt zudem m. E. voreilig fest, wer Zugang zu welchen Sprachen haben müsste, wer Kenntnisse über welche Sprachen verfügen würde bzw. wem sie fehlen würden, ohne sich mit der Realität auseinanderzusetzen. Andererseits scheint ein fast blinder Fleck zu walten, wenn es sich um ›Migration‹ als Grundwort handelt, und hiermit sind die verschiedenen Arten von Migration wie Arbeits-, Bildungs-, Flucht-, Umweltmigration gemeint, die in einer Zusammenziehung der Kategorien allesamt als ›Migration‹ verstanden werden, obwohl es meines Erachtens hierbei gewaltige Unterschiede in den Beweggründen und Einstellungen gibt, was die Migration verursacht hat, inwieweit sie von den Umständen bedingt wird und inwiefern es Entscheidungsfreiheit gibt oder doch Alternativen fehlen.

Es grenzt beinahe an eine Unmöglichkeit vorauszusagen, wie gut und wie schnell sich Erwachsene eine zusätzliche Sprache nach ihrer Erstsprache bzw. ihren Erstsprachen aneignen können. Dieser Versuch wird in dieser Studie auch nicht unternommen, sondern es wird danach gesucht, wie Erwachsene mit einer bestimmten Umgebungssprache, nämlich Deutsch, umgegangen sind und sie teilweise auch umgangen haben. Wichtig ist die zugrundeliegende, absichtliche Distanzierung von einer Zweckrationalität, die Lern- und Erwerbswege erforscht, um die dann als erfolgreich oder Erfolg versprechend eingestuften Wege für andere Gruppen und Individuen zwangsläufig anzuwenden und bei ihnen ähnliche Abläufe zu erfordern oder sie sogar erzwingen zu wollen. Diese Arbeit entwickelt sich in erster Linie aus den Informationen der erhobenen Daten, statt hypothesengeleitet zu verfahren. Damit ist gemeint, dass keine Hypothesen vorab gestellt werden, die dann nach der Datenerhebung entweder verifiziert oder falsifiziert werden.

Zum ethnographischen Ansatz gehört es, dass sich die Forschende von Anbeginn an in die Arbeit einbringt, die vorhandenen Überlegungen über die Forschung, die Beweggründe für die spezifische Fragestellung kenntlich macht und sich dabei nicht versteckt. Dadurch wird die ethische Perspektive – meine Sicht als Forschende – explizit, und eine gewisse Verfeinerung hat diese Haltung mit dem Dreischritt von den Berryschen *imposed etics* über *emics* zu *derived emics* erfahren. Die ausführliche Prägung dieser wechselhaften Standpunktgebundenheit und die verheerende Folge der Ausblendung der Wahrnehmung und Sicht der Betroffenen sind bereits mit dem paradigmatischen Einschnitt von 1997 hervorgehoben worden und erfahren im dritten Beitrag eine erste Ausarbeitung.

Auf die unmittelbare Situation meiner Daten übertragen bedeutet der ethnographische Ansatz folgendes: Die schier unvermutete Begegnung mit und dadurch Wahrnehmung von Menschen mit einer ähnlichen familialen Sprache wie der meinen knüpfte an meine derzeitige Suche nach einem geeigneten Forschungsgegenstand an. Dies geschah im vom ehemaligen Zuhause weit entfernten Norddeutschland, weckte mein Interesse und veranlasste die Fragestellung bezogen auf Sprachenkenntnisse und Alltagsbewältigung. Es ist ein Moment der unausbleiblichen Identifikation gewesen, das allerdings gleichzeitig von einer nicht zu vermeidenden Entfremdung gekennzeichnet war. Das identifikatorische Moment zeichnete sich nicht lediglich in der unübersehbaren Ähnlichkeit des Äußeren, sondern eher durch die unüberhörbare Ähnlichkeit des Geäußerten aus. Dies gilt es hervorzuheben, denn innerhalb der nationalstaatlichen Grenzen Indiens, besonders in Großstädten, in einer von denen ich sozialisiert wurde, ist die sprachliche Vielfalt so allgegenwärtig, dass eine augenscheinliche Ähnlichkeit des Aussehens nicht sofort auf eine sprachliche Gemeinsamkeit zu schließen verleitet. Die Entfremdung bei dieser Wahrnehmung ist allerdings den Umständen der Migration, der vermeintlich damit einhergehenden gesellschaftlichen Positionierung und der etwaigen Unterschiedlichkeit der als gemeinsam vermuteten Sprache geschuldet. Diese Begegnung mit Frauen, die zwar vom indischen Subkontinent, aber aus dem benachbarten Inselstaat Sri Lanka kamen, denen ich jedoch noch nie in meinem bisherigen Leben in Indien begegnet bin, legte den Grundstein für die entstandene Studie. Überdies waren die Interaktantinnen scheinbar lange, jedenfalls länger als ich, in Deutschland ansässig. Die sich merkwürdig anfühlende Bewusstwerdung brachte einige nicht leicht zu beantwortende Fragen mit sich.

Die postulierte Distanz zwischen mir als Forscherin und der als Forschungssubjekt verstandenen Flüchtlingsfrau ist selbst dialektischer Natur und bedarf einer näheren Betrachtung. Sie vollzieht sich auf mehreren Ebenen und in diversen Bereichen, von denen hier vier Bereiche, nämlich die geteilte Sprache Tamil, die nicht geteilte Nationalität, der unterschiedliche Beweggrund zur und die Auswirkung von Migration und allen voran die Geschlechterzugehörigkeit, ausdifferenziert werden. Dabei geht es auch um eine Gleichzeitigkeit der Annäherung und der Distanzierung, die dadurch einen Prozesscharakter erhält, und da beide Momente gleichzeitig wirksam zu sein scheinen, müssten sie entweder als dialektisch bezeichnet werden, oder es wäre davon auszugehen, dass sie sich mindestens in einem Kontinuum befänden. Wie bereits expliziert, wird eine gewisse Nähe postuliert, die erst eine Annäherung an potenzielle Interviewpartnerinnen ermöglicht und dafür sorgt, dass sie sich – falls sie sich darauf einlassen – dann mir erschließen. Aber dennoch geht damit einher, dass eine ebenso wirkmächtige Entfernung

vonstatten geht, die in manchen Situationen, besonders zum von beiden Seiten unterschiedlich unerwarteten Zeitpunkt, sogar an eine Entfremdung grenzt.

Gender, nämlich soziales Geschlecht, als verbindende Strukturkategorie (vgl. Gildemeister 2007) zwischen der Forschenden und den Beforschten ermöglicht die Erhebung in erster Linie, prägt sie in ihrer Partikularität und gestaltet die Studie maßgeblich mit. Es bestätigt womöglich lediglich eine Binsenweisheit, wenn zum Abgleich gedankenspielerisch von einem anderen Verlauf der Erhebung ausgegangen würde, falls beispielshalber ein als Mann wahrzunehmender Angehöriger der Mehrheitsgesellschaft die Studie geführt hätte. Es lässt sich zum einen ausmalen, dass der Zugang zu möglichen Probandinnen anders zu realisieren gewesen und die Auswahl seitens des Forschenden bzw. die Bereiterklärung seitens der Probandinnen anders ausgefallen wäre. Zudem hätte die Tatsache der Andersgeschlechtlichkeit eine andere Setzung mit sich gebracht, und dies hätte demzufolge möglicherweise eine andere Themensetzung hervorgerufen. Zum anderen wäre ein unumgänglicher Druck entstanden, die eigentlich nicht einheitliche Community so vorteilhaft bzw. schmeichelhaft wie möglich nach außen darzustellen, ohne dass die dieser Gruppe innewohnenden Brüche unmittelbar angesprochen und dadurch bloßgestellt worden wären. Dieses gedankenspielerische Verfahren grenzt auf den ersten Blick zwar an Spekulation, aber in Anlehnung an die von Klaus Amann und Stephan Hirschauer (1997) vorgeschlagene Vorgehensweise ist dieser Abgleich mit mindestens zwei anderen Variablen, nämlich hier das Gender und die vermeintliche soziale Mitgliedschaft, ein notwendiger Schritt, welcher der Befremdung des als gemeinsam Angesehenen dient, um im nächsten Schritt beim eigenen Verfahren die befremdenden Elemente ausfindig zu machen und darzulegen.

Die ehemalige bzw. noch aktuelle Staatsangehörigkeit ist der eine Bereich, der Fragen nach dem methodologischen Nationalismus mit sich bringt und zum Gefühl des empfundenen Wechselspiels beiträgt. Im Kontext des Begegnens auf dem europäischen Kontinent spielt zunächst das Gefühl eines eventuellen Zusammengehörens die übergeordnete Rolle. Es stehen nicht die einzelnen Nationalstaaten, sondern das Entstammen vom indischen Subkontinent im Vordergrund. Dabei spielt selbstverständlich die geteilte Sprache Tamil eine gewichtige Rolle, die eine diglossische, mehrstaatliche Sprache mit Unterscheidungen entlang nicht nur Schrift- und Sprechsprache, sondern auch u. a. Region, Kastenzugehörigkeit ist. Sobald allerdings die augenscheinlichen Gemeinsamkeiten und dadurch Nähe zum Vorschein kommen, werden die unterschiedlichen Staatsangehörigkeiten angesprochen und damit in diesem Fall die Differenzierung zwischen dem Erleiden und dem Nichterleidenmüssen als Flüchtling konstitutiv für die Interaktion. Es gibt verschiedene migrationsbedingte Entscheidungszwänge und Gründe, und bei den wenigen aus diesem Sample kommt das Studium als Beweggrund für die Migration.

4 Ausblick

Das gegenwärtige bundesrepublikanische Verständnis von Migration ist zutiefst geprägt von der Erfahrung und den medienwirksam vermittelten Bildern vom Sommer 2015. Der sogenannte »lange Sommer der Migration« (Hess et al. 2017: 6) hat das Eigenverständnis einer Nation und eines Nationalstaates so sehr geprägt, dass sich die Gesellschaft gewissermaßen in eine Vierteilung begeben hat: diejenigen, die sich aktiv engagieren und Hilfe leisten, diejenigen, die zwar nicht selbst, aber mittelbar ihre Unterstützung signalisieren und das Vorhaben gutheißen. Demgegenüber steht ein Teil der Bevölkerung, der sich entfremdet und überrumpelt fühlt und wegschaut, und ein kleiner Teil, der lautstark gegen die Aufnahmebereitschaft protestiert und zu Gewalttaten voranschreitet. Seit diesem langen Sommer der Migration ist das bundesdeutsche Bewusstsein um Flucht und Migration in einer vorher nicht gegebenen Weise aufgeweckt. Die mediale Aufmerksamkeit, die politische Entscheidungspalette, die bildungswissenschaftliche Auseinandersetzung und die institutionelle Vorbereitung bzw. das Unvorbereitetsein rücken allesamt in den Mittelpunkt.

Die vorliegende Studie befasst sich mit der Schnittstelle Fluchtmigration, Sprachenkenntnisse, Gender und Alltagsbewältigung bei der ersten Generation von Frauen aus Sri Lanka, die sich in Norddeutschland befinden. Eine erste Erweiterung bietet eine Studie an, die sich mit ähnlichen Forschungssubjekten, aber mit Vergleichen zwischen bevölkerungs- bzw. migrationsstarken Städten und Regionen wie Berlin, Frankfurt, Nordrhein-Westfalen oder Süddeutschland arbeitet, denn die Vernetzung in den im Allgemeinen migrationsstarken Teilen Deutschlands kann andere, das Wohlbefinden unter Zugewanderten fördernde, Begleiterscheinungen mit sich bringen. Eine weitere Akzentsetzung bei der gleichen interdisziplinären Studie wäre beispielsweise mit Männern aus Sri Lanka, mit unterschiedlichem Einreisearcher, Bildungshintergrund bzw. anderer Aufenthaltsdauer. Andere Forschungssubjekte wie Kinder und Jugendliche, die entweder als 1,5. G teils in Sri Lanka und teils in Deutschland sozialisiert worden oder als zweite Generation hierzulande geboren und aufgewachsen sind, können ebenfalls mit ähnlicher Methode, aber anderer Fragestellung, besonders sprach-, geschlechter- oder migrationspädagogisch sowie bildungs-, berufs- oder arbeitssoziologisch angesprochen werden.

Die Studie lässt sich überdies sowohl auf andere Gruppierungen vom indischen Subkontinent als auch auf gemischtgeschlechtliche Konstellationen aus verschiedenen Teilen der Welt erweitern und kann anschließend einem Vergleich bzw. einer Kontrastierung unterzogen werden. Mit je unterschiedlicher Schwerpunktsetzung kann außerdem eine Reihe von Folgestudien zu der hier vorliegenden entwickelt und umgesetzt werden. Neben möglichen Studien mit dem

Schwerpunkt Zweitsprachenerwerb bei Zugewanderten lassen sich Studien mit einem Akzent auf Geschlechterverhältnisse, auf Unterschiede zwischen Flucht-, Armuts- und Arbeitsmigration, falls sie sich klar trennen lassen, auf bestehende, fortgeführte oder durchbrochene soziale Ungleichheiten vorstellen, um lediglich einige Möglichkeiten zu nennen.

Bezüglich Zweitsprachenerwerb und -bewältigung können anlehnend an die hier vorliegende Arbeit bisher kaum erforschte Zugewanderte der ersten Generation in ähnlicher Weise in biographischen Interviews und mit ethnographischem Ansatz erreicht und ihre vielfältige Erfahrung in den Mittelpunkt der Untersuchungen gestellt werden. Dabei ist, wie bereits wiederholt betont wurde, zweierlei von großem Belang: Zum einen haben das Prinzip der Offenheit und das der Kommunikation Vorrang, sodass den Anforderungen der qualitativen Forschung zufolge Hypothesen generierend, nicht Hypothesen verifizierend, der inneren Logik der erhobenen und noch zu erhebenden Daten folgend, interessengeleitet, und wenn möglich, abduktiv vorzugehen wäre. Zum anderen müssen sich Forschende weitestgehend von der präskriptiven Sichtweise, den alles überragenden und den deutschsprachigen Diskurs bestimmenden Elementen sowie dem defizitären Ansatz Zugewanderten gegenüber befreien, indem sie erstens nicht im gleichen Atemzug von Migration und Integration sprechen (vgl. Mecheril 2011), als ginge es nicht um zwei unterschiedliche Aspekte, denn die deutsche Debatte ist meines Erachtens verstrickt in eine selbst aufgemachte Spannung und verfangen in der binären Logik der Willigen und Bedürftigen, was Integration angeht. Diese binäre Spaltung spiegelt sich ebenfalls in der Sprachpolitik wider, die zweitens teils da herrührt, dass der Staat lange keine Zuwanderungspolitik praktiziert hat, und dann notgedrungen, aber halbherzig, eine Sprachpolitik eingeführt hat. Drittens müssten die zwar angenommenen, doch meist unausgesprochen bleibenden Vorannahmen explizit gemacht und reflektiert werden. Erst dadurch kann dem Vorwurf der Standpunkttheorie von ›god trick‹ standgehalten werden.

Weiterhin bin ich der Auffassung, dass es eine Reihe von ganz situativen, nur dem Anschein nach klein gehaltenen, dadurch aber fokussierten Arbeiten geben sollte, denn als Summe der Anzahl dieser Arbeiten ist sowohl im Bereich des Zweitsprachenerwerbs und -umgangs als auch im Bereich der Migrations- und Fluchtforschung zu neuen, gut verwertbaren Erkenntnissen zu gelangen. Da mag es zunächst aussehen, als würde unwillentlich erneut nationalen Grenzen und Zugehörigkeiten mehr Bedeutung beigemessen, als eigentlich beabsichtigt, was als methodologischer Nationalismus identifiziert und einer Kritik unterzogen wurde. Allerdings wäre zu betonen, dass die Möglichkeit neuer Erkenntnisse in der *differentia specifica* liegt. Damit ist gemeint, dass nicht nur Menschen aus *einer* Nation verglichen, sondern aus einer Region, einer gemeinsamen Erstsprache bzw. mit ähnlicher Erfahrung oder mit einer aus den

Daten heraus erarbeiteten, gemeinsamen und daher verbindenden Kategorie miteinander verglichen werden könnten, um fragestellungsbezogen zu Schlussfolgerungen zu gelangen.

Zwei weitere Felder stehen uns zur Forschung zur Verfügung, nämlich Studien zur nicht-ersten Generation und Mehrgenerationenstudien. Dieser Bereich erfährt mittlerweile Aufmerksamkeit, wie im ersten Beitrag schlaglichtartig aufgeführt. Dennoch darf nicht zu schnell in Vergessenheit geraten, dass die meisten bildungsbezogenen Projekte nach einer langen Zeit des Nichttuns und Nichtunternehmens entstanden und doch zügig vorangetrieben worden sind. Nicht zu vergessen ist zudem dabei, dass ein Großteil der Forschung von den Privilegierten, der Mehrheitsgesellschaft angehörigen Forschenden betrieben wird. Es kann trotz gut gemeinter Bemühung freilich vorkommen, dass viele Themen und Probleme gar nicht angesprochen werden. Eine kleine Ausnahme bilden dabei beispielsweise die Arbeiten um Inken Keim (2007, 2008, 2012), die bei der Untersuchung von türkischen Powergirls sowie von Heiratsmigrantinnen auf Forschende mit türkischem bzw. kurdischem Migrationshintergrund setzt, sowie bei Studien zu Russlanddeutschen (vgl. Berend 2003; Meng 2001, 2003; Reitemeier 2003).

Methodologisch anders können Studien auch konzipiert werden, sodass entweder eine Triangulation quantitativer und qualitativer Art oder aber auch Inhaltsanalyse oder eventuell mit einer Kodierung einhergehend ein anderer Anspruch auf Theoriebildung angestrebt wird. Die zwei in dieser Studie entwickelten Analyseraster des ›biographischen Gepäcks‹ sowie des ›multilingualen Habitus‹ lassen sich, jenes schwerpunktunabhängig und dieses interessengemäß, meines Erachtens auf mehrere angesprochene Studien ertragreich und Einsichten erbringend übertragen und anwenden.

Ein weiteres Gebiet, das auf jeden Fall meinem Interesse entsprechen würde, ist der Bereich, der die Ansätze der Linguistik und der Ethnographie zusammenführen würde. Die erneute Lektüre und Auseinandersetzung mit den Schriften von Soziolinguisten wie Dell Hymes, Basil Bernstein sowie Jan Blommaert, die dezidiert für eine synergetische Zusammenziehung der zwei Bereiche und gegen eine Schubladisierung sowie das Auseinanderdividieren des Sprachlichen und des Sozialen plädieren, gilt es, in Bezug auf die aktuelle gesellschaftliche sprachliche Problematik und Entwicklungen zu erforschen. Hymes in seiner Kritik an Chomsky sagt: »Such principled schizophrenia besets linguistics today; the scientific and social goals of many practitioners are compartmentalized« (1996: 26). Der sich in Großbritannien konstituierende Kreis um aufgeschlossene Soziolinguist_innen erstrebt Ähnliches in den Bereichen der Bildung und des Sprachgebrauchs unter der Bezeichnung *linguistic ethnography* (Copland et al. 2015).

5 Fazit

›Sprachliche Wirklichkeiten der Migration‹ versucht als komprimierter Titel dieser Dissertation die Komplexität, Vielfältigkeit und Vielschichtigkeit, die das Leben von Fluchtmigrierten kennzeichnen, in ihrer Breite darzustellen und den interessierten Lesenden nahezubringen, wie unterschiedlich sich das Leben entfaltet und wie komplex der Umgang mit der Sprache Deutsch und den anderen Sprachen verläuft. Die Unversehrtheit des Leibes und das schiere Überleben stehen im Mittelpunkt jedes einzelnen gelungenen oder misslungenen Fluchtversuchs. Bei den Betroffenen selbst ist das Entkommen gänzlich im Gedächtnis und Habitus gebrandmarkt, den Zuschauenden und Mitlaufenden ist dies nicht immer sichtbar, so auch bei sri-lankisch-tamilischen Frauen in Deutschland, den Forschungssubjekten dieser Studie.

Fast ausnahmslos haben die interviewten Frauen darauf bestanden, dass sie allzu gerne den Zugang zur Zweitsprache Deutsch gehabt hätten, und dass ihnen der von meiner wissenschaftskritischen Sicht her unberechtigte Zwang zum Erwerb der deutschen Sprache eigentlich den Weg geebnet hat, Zeit und Raum in ihren familiären Strukturen und ihrem Alltag auszuschöpfen, was ihnen ansonsten nicht gegeben wäre. Dass die Forderung von Seiten des deutschen Staates zum Erlernen der Zweitsprache Deutsch, bevor man überhaupt in das Land einreist, was besonders im Falle der Heiratsmigration und der Familienzusammenführung eine gewichtige Rolle spielt, mittlerweile zur Norm geworden ist, und auf allgemeine Akzeptanz und fast keine Kritik stößt und dadurch gewissermaßen zum neuen Commonsense zählt, ist jedoch nicht alleine meine vereinzelte Kritik, sondern das Jahresgutachten des Sachverständigenrats für Integration und Migration beurteilt diese Praxis mit Anführung mehrerer Gründe und im europäischen Vergleich als »illiberal liberalism« (Sachverständigenrat 2015: 100).

Im Kontext von Migration und Fluchtmigration scheint diskursiv und medial neben bestehenden und vermeintlichen Unterschieden zwischen den Gegebenheiten im Ankunfts- bzw. Aufnahmeland Deutschland und dem jeweiligen Herkunftsland nach wie vor eines der vordersten Themen ›Sprache‹ zu sein. Die wuchtige Tatsache der weltweiten Fluchtmigration von mittlerweile mehr als 70 Millionen Menschen (vgl. UNHCR 2019), mein wissenschaftliches und eigenbiographisches Interesse an der sprachlichen Gestaltung und Bewältigung des Alltags in einer neuen Umgebung sowie der aktuelle, doch auch vor gut einem Jahrzehnt herrschende Diskurs in Deutschland bezüglich ›Sprache‹, wobei stets die deutsche Sprache unter Ausschluss oder Nichterwähnung anderer mitmigrierter Sprachen gemeint war, sind unzertrennlich beim Entstehen dieser Arbeit zu Fluchtmigrierten mit dem Schwerpunkt ›Umgang mit Sprachen‹.

Literatur (Rahmenschrift)

- Agarwal, Bina (1994): *A Field of One's Own: Gender and Land Rights in South Asia*. Cambridge/New York/Melbourne: Cambridge University Press.
- Alex, Gabriele (2006): *Integration und Parallelgesellschaften am Beispiel von Tamilen*. In: Brosius, Christine/ Goel, Urmila (Hgg.): *masala.de. Menschen aus Südasien in Deutschland*. Heidelberg: Draupadi, 16–26.
- Ahrenholz, Bernd (Hg.) (2012): *Einblicke in die Zweitspracherwerbsforschung und ihre methodischen Verfahren*. Berlin: de Gruyter.
- Allen, Douglas (Hg.) (1992): *Religion and Political Conflict in South Asia: India, Pakistan, and Sri Lanka*. Westport: Greenwood.
- Amann, Klaus/ Hirschauer, Stefan (1997): *Die Befremdung der eigenen Kultur. Ein Programm*. In: Hirschauer, Stefan/ Amann, Klaus (Hgg.): *Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnografischen Herausforderung soziologischer Empirie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 7–52.
- Anderson, Benedict (1991): *Imagined Communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. 2., Aufl. London: Verso.
- Anderson, Benedict (1992): *The New World Disorder*. In: *New Left Review* I/193, 3–13.
- Anderson, Benedict (1998): *Long-distance Nationalism*. In: Anderson, Benedict: *The Spectre of Comparisons. Nationalism, Southeast Asia and the World*. London: Verso, 58–74.
- Angrosino, Michael (2007): *Doing Ethnographic and Observational Research*. Los Angeles: Sage.
- Arnold, Rolf (2005): *Die emotionale Konstruktion der Wirklichkeit. Beiträge zu einer emotionspädagogischen Erwachsenenbildung*. Hohengehren: Schneider.
- Arnold, Rolf (2007): *Ich lerne, also bin ich: Eine systemisch-konstruktivistische Didaktik*. Heidelberg: Carl-Auer.
- Arnold, Rolf (2008): *Die Bildung Erwachsener als emotionale Suchbewegung*. In: Arnold, Rolf/ Holzapfel, Günther (Hgg.): *Emotionen und Lernen. Die vergessenen Gefühle in der (Erwachsenen-)Pädagogik*. Hohengehren: Schneider, 215–241.
- Arnold, Rolf/ Nolda, Sigrid/ Nuissl, Ekkehard (Hgg.) (2010): *Wörterbuch Erwachsenenbildung*. 2., Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Atkinson, Dwight (2011): *Alternative Approaches to Second Language Acquisition*. London: Routledge.
- Austin, Dennis (1994): *Democracy and Violence in India and Sri Lanka*. London: Pinter.
- Barkowski, Hans/ Krumm, Hans-Jürgen (Hgg.) (2010): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: Francke.

- Baumann, Martin (2000): *Migration – Religion – Integration. Buddhistische Vietnamesen und hinduistische Tamilen in Deutschland*. Marburg: Diagonal.
- Baumann, Martin (2003): *Von Sri Lanka in die Bundesrepublik: Flucht, Aufnahme und kulturelle Rekonstruktionen*. In: Baumann, Martin/ Luchesi, Brigitte/ Wilke, Annette (Hgg.): *Tempel und Tamilen in zweiter Heimat. Hindus aus Sri Lanka im deutschsprachigen und skandinavischen Raum*. Würzburg: Ergon, 41–73.
- Baumann, Martin/ Luchesi, Brigitte/ Wilke, Annette (2003): *Kontinuität und Wandel von Religion in fremdkultureller Umwelt*. In: Baumann, Martin/ Luchesi, Brigitte/ Wilke, Annette (Hgg.): *Tempel und Tamilen in zweiter Heimat. Hindus aus Sri Lanka im deutschsprachigen und skandinavischen Raum*. Würzburg: Ergon, 3–40.
- Becker, Ruth/ Kortendiek, Beate (2008): *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. 2., erweiterte und aktualisierte Aufl.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Berend, Nina. 1998. *Sprachliche Anpassung. Eine soziolinguistisch-dialektologische Untersuchung zum Rußlanddeutschen*. Buchreihe: *Studien zur deutschen Sprache*, Band 14. Tübingen: Narr.
- Berger, Peter L./ Luckmann, Thomas (1969): *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit: Eine Theorie der Wissenssoziologie*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Betten, Anne (2013): *Sprachbiographien deutscher Emigranten. Die »Jeckes« in Israel zwischen Verlust und Rekonstruktion ihrer kulturellen Identität*. In: Deppermann, Arnulf (Hg.): *Das Deutsch der Migranten*. Berlin: Walter de Gruyter, 145–191.
- Betten, Anne (2016): *Familiales Gedächtnis und individuelle Erinnerung. Zum Umgang mit traumatisierten Erfahrungen in der 1. und 2. Generation deutsch-jüdischer Migranten in Israel*. In: Leonardi, Simona/ Thüne, Eva-Maria/ Betten, Anne (Hgg.): *Emotionsausdruck und Erzählstrategien in narrativen Interviews. Analysen zu Gesprächsaufnahmen mit jüdischen Emigranten*. Würzburg: Königshausen & Neumann, 85–121.
- Bhatia, Tej/ Ritchie, William (2013): *Handbook of Bilingualism and Multilingualism. 2., Aufl.* Malden: Blackwell.
- Block, David (1996): *Not So Fast: Some Thoughts on Theory Culling, Relativism, Accepted Findings and the Heart and Soul of SLA*. In: *Applied Linguistics* 17(1), 63–83.
- Block, David (2003): *The Social Turn in Second Language Acquisition*. Washington: Georgetown University Press.
- Block, David (2007): *Second Language Identities*. London: Continuum.
- Block, David (2014): *Exploring Class-Based Intersectionality*. In: *Language Culture and Curriculum* 27(1), 27–42.
- Blommaert, Jan (2005): *Discourse. A Critical Introduction*. New York: Cambridge University Press.
- Blommaert, Jan/ Jie, Dong (2010): *Ethnographic Fieldwork: A Beginner's Guide*. Bristol: Multilingual Matters.

- Bremer, Katharina (1997): Verständigungsarbeit. Problembearbeitung und Gesprächsverlauf zwischen Sprechern verschiedener Muttersprachen. Buchreihe: Tübinger Beiträge zur Linguistik, Band 420. Tübingen: Günter Narr.
- Bremer, Katharina/ Roberts, Celia/ Vasseur, Marie-Therese/ Simonot, Margaret/ Broeder, Peter (1996): *Achieving Understanding: Discourse in Intercultural Encounters*. London: Longman.
- Canagarajah, Suresh (2007): Lingua Franca English, Multilingual Communities, and Language Acquisition. In: *The Modern Language Journal*, 91. Focus Issue: Second Language Acquisition Reconceptualized? The Impact of Firth and Wagner (1997), 923–939.
- Carl, Jenny/ Stevenson, Patrick (Hgg.) (2009): *Language, Discourse and Identity in central Europe. The German Language in a Multilingual Space*. Basingstoke/New York: Palgrave Macmillan.
- Castles, Stephen/ Miller, Mark. J. (1993): *Age of Migration. International Population Movements in the Modern World*. New York: Guilford.
- Cheran, R. (Hg.) (2009): *Pathways of Dissent: Tamil Nationalism in Sri Lanka*. New Delhi/New York: Sage.
- Clahsen, Harald/ Meisel, Jürgen M./ Pienemann, Manfred (1983): *Deutsch als Zweitsprache. Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter*. Tübingen: Narr.
- Clyne, Michael (1968): Zum Pidgin-Deutsch der Gastarbeiter. In: *Zeitschrift für Mundartforschung* 35, 130–139.
- Collins, Patricia Hill/ Bilge, Sirma (2016): *Intersectionality*. Cambridge/Malden: Polity.
- Cook, Vivian J. (1992): Relating Second Language Acquisition Research to Language Teaching. In: *Die Neueren Sprachen* 91(2), 115–130.
- Cook, Vivian (1995): Multi-competence and the learning of many languages. In: *Language, Culture and Curriculum* 8, 93–98.
- Cook, Vivian (2002): Background to the L2 User. In: Cook, Vivian (Hg.): *Portraits of the L2 User*. Clevedon/ Buffalo/ Toronto/ Sydney: Multilingual Matters, 1–28.
- Copland, Fiona/ Creese, Angela/ Rock, Frances/ Shaw, Sara (2015): *Linguistic Ethnography: Collecting, Analysing and Presenting Data*. London/New Delhi: Sage.
- Crenshaw, Kimberlé (1989): Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. In: *University of Chicago Legal Forum* 1, 139–167.
- Daase, Andrea (2012): Jugendliche mit mehrsprachigem Hintergrund im Übergangssystem – Ein soziokulturell erweiterter Blick auf Bildungsbenachteiligung und Mehrsprachigkeit. In: Ohm, Udo/ Bongartz, Christiane (Hgg.): *Soziokulturelle und psycholinguistische Untersuchungen zum Zweitspracherwerb*. Buchreihe: *Forschungen zu Psycholinguistik und Fremdsprachendidaktik*, Band 6. Frankfurt a. M.: Peter Lang, 113–146.

- Daase, Andrea (2018): Zweitsprachsozialisation in den Beruf. Narrative Rekonstruktionen erwachsener Migrant*innen mit dem Ziel einer qualifizierten Arbeitsaufnahme. Buchreihe: Beiträge zur Soziokulturellen Theorie der Sprachaneignung. Münster: Waxmann.
- Das, Veena (Hg.) (1990): *Mirrors of Violence. Communities, Riots and Survivors in South Asia*. Delhi: Oxford University Press.
- Davis, Kathy (2013): Intersektionalität als »Buzzword«. Eine wissenschaftssoziologische Perspektive auf die Frage »Was macht eine feministische Theorie erfolgreich?« In: Lutz, Helma/ Vivar, Maria Teresa Herrera/ Supik, Linda (Hgg.): *Fokus Intersektionalität: Bewegungen und Verortungen eines vielschichtigen Konzepts*. 2., Aufl. Wiesbaden: Springer, 59–73.
- de Silva, K. M. (2005): *A History of Sri Lanka*. New Delhi: Penguin.
- de Votta, Neil (2004): *Blowback: Linguistic Nationalism, Institutional Decay, and Ethnic Conflict in Sri Lanka*. Stanford University Press: Stanford.
- Deppermann, Arnulf (Hg.) (2013): *Das Deutsch der Migranten*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Dessai, Elisabeth (1994): *Hindus in Deutschland. Documentation 1993 Hindus in Europe/Germany*. Moers: edition aragon.
- de Silva, K. M. (1994): *A History of Sri Lanka*. Penguin.
- Diezinger, Angelika/ Kitzer, Hedwig/ Anker, Ingrid/ Bingel, Irma/ Haas, Erika/ Odierna, Simone ((Hgg.) (1994): *Erfahrung mit Methode. Wege sozialwissenschaftlicher Forschung*. Buchreihe: Forum Frauenforschung, Band 8. Freiburg i. Br.: Kove.
- Dirim, Inci/ Wegner, Anke (2018) (Hgg.): *Normative Grundlagen und reflexive Verortungen im Feld DaF_DaZ**. Buchreihe: Mehrsprachigkeit und Bildung, Band 2. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.
- Dirks, Nicholas B. (2001): *Castes of Mind: Colonialism and the Making of Modern India*. Princeton/Oxford: Princeton University Press.
- Ellis, Rod (1992): *On the Relationship between Formal Practice and Second Language Acquisition*. In: *Die Neueren Sprachen* 91(2), 131–147.
- Firth, Alan/ Wagner, Johannes (1997): *On Discourse, Communication, and (Some) Fundamental Concepts in SLA Research*. In: *The Modern Language Journal* 81(3), 285–300.
- Flick, Uwe/ von Kardorff, Ernst/ Steinke, Ines (2009): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- François, Etienne/ Schulze, Hagen (Hgg.) (2001): *Deutsche Erinnerungsorte*. 3 vols. Munich: Beck.
- Fricke, Dietmar (2002): *Der Tamilen-Singhalesen-Konflikt auf Sri Lanka. Ein Handbuch*. Berlin: Köster.
- Fuglerud, Oivind (1999): *Life on the Outside. The Tamil Diaspora and Long-Distance Nationalism*. London: Pluto Press.
- Fuller, Christopher John (Hg.) (1996): *Caste Today*. New Delhi: Oxford University Press.

- Gass, Susan (1998): Apples and Oranges: Or, Why Apples are not Orange and don't need to be a Response to Forth and Wagner. In: *The Modern Language Journal*, 82, 83–90.
- Gass, Susan/ Lee, Junkyu/ Roots, Robin (2007): Firth and Wagner (1997): News Ideas or a New Articulation? In: *The Modern Language Journal*, 91. Focus Issue: Second Language Acquisition Reconceptualized? The Impact of Firth and Wagner (1997), 788–799.
- Geertz, Clifford (1973): *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books.
- Gildemeister, Regine (2009): Geschlechterforschung (Gender Studies). In: Flick, Uwe/ von Kardorff, Ernst/ Steinke, Ines (Hgg.): *Qualitative Forschung: Ein Handbuch*. 7., Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt. 213–223.
- Gogolin, Ingrid (1994): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.
- Gogolin, Ingrid (2001): Linguistic Habitus. In: Mesthrie, Rajend (Hg.): *Concise Encyclopedia of Sociolinguistics*. Amsterdam/New York/Oxford/Shannon/Singapore/Tokyo: Elsevier, 560–562.
- Gottstein, Margit/ Schöttes, Martina/ Schuckar, Monika (1994): *Tamilische Frauen in Sri Lanka*. In: Schöttes, Martina/ Schuckar, Monika (Hgg.) (1994): *Frauen auf der Flucht, Band 1. Leben unter politischen Gewaltverhältnissen – Chile, Eritrea, Iran, Libanon, Sri Lanka*. Berlin: Edition Parabolis, 295–354.
- Graßmann, Regina (2011): *Zwei- und Mehrsprachigkeit bei Integrationskursteilnehmern. Eine sprachbiografische Analyse*. Frankfurt am Main: Lang.
- Hancock, Ange-Marie (2016): *Intersectionality. An Intellectual History*. New York: Oxford University Press.
- Haraway, Donna (1988): Situated knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. In: *Feminist Studies* 14(3), 575–599.
- Heidelberger Forschungsprojekt »Pidgin-Deutsch« (1977): *Heidelberger Forschungsprojekt »Pidgin-Deutsch spanischer und italienischer Arbeiter in der Bundesrepublik Deutschland«: Die ungesteuerte Erlernung des Deutschen durch spanische und italienische Arbeiter. Eine soziolinguistische Untersuchung*. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie, Beiheft 2.
- Heller, Monica (2008): Doing Ethnography. In: Wei, Li/ Moyer, Melissa (Hgg.): *The Blackwell Guide to Research Methods in Bilingualism and Multilingualism*. Oxford: Blackwell, 249–262.
- Hess, Sabine/ Kasperek, Bernd/ Kron, Stefanie/ Rodatz, Mathias/ Schwertl, Maria/ Sontowski, Simon (2017): *Der lange Sommer der Migration. Krise, Rekonstitution und ungewisse Zukunft des europäischen Grenzregimes*. In: Hess, Sabine/ Kasperek, Bernd/ Kron, Stefanie/ Rodatz, Mathias/ Schwertl, Maria/ Sontowski, Simon (Hgg.): *Der lange Sommer der Migration. Grenzregime III*, Hrsg. 2. korrigierte Aufl. Berlin/Hamburg: Assoziation A, 6–24.
- Hobsbawm, Eric (1992): Introduction: Inventing Traditions. In: Hobsbawm, Eric/ Ranger, Terence (Hgg.): *The Invention of Tradition*. Cambridge: Canto Cambridge University Press, 1–14.

- Huth-Hildebrandt, Christine (2002): *Das Bild von der Migrantin. Auf den Spuren eines Konstrukts*. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.
- Hymes, Dell (1996): *Ethnography, Linguistics, Narrative Inequality. Towards an Understanding of Voice*. London/Bristol: Taylor & Francis.
- Ismail, Qadri (2005): *Abiding by Sri Lanka: On Peace, Place, and Postcoloniality*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Jacobsen, Knut A./ Raj, Selva J. (Hgg.) (2008): *South Asian Christian Diaspora: Invisible Diaspora in Europe and North America*. Farnham: Ashgate.
- Jeganathan, Pradeep/ Ismail, Qadri (Hgg.) (2009): *Unmaking the Nation: The Politics of Identity and History in Modern Sri Lanka*. 2., Aufl. New York: South Focus Press.
- Jodhka, Surinder S. (2015): *Caste in India: Constructs and Currents*. In: Vertovec, Steven (Hg.): *Routledge International Handbook of Diversity Studies*. Abingdon: Routledge. 106–114.
- Jurczyk, Karin/ Lange, Andreas/ Thiessen, Barbara (2014): *Doing Family: Warum Familienleben heute nicht mehr selbstverständlich ist*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Kabalek, Kobi (2016): *What is the Context of Memory?* In: Sebald, Gerd/ Wagle, Jatin (Hgg.): *Theorizing Social Memories. Concepts and Contexts*. London: Routledge, 171–183.
- Kachru, Braj B./ Kachru, Yamuna/ Sridhar, S. N. (2008): *Languages in South Asia*. Cambridge/New York: Cambridge University Press.
- Keim, Inken (1978): *Gastarbeiterdeutsch: Untersuchungen zum sprachlichen Verhalten türkischer Gastarbeiter. Pilotstudie*. Tübingen: Narr.
- Keim, Inken (1984): *Untersuchungen zum Deutsch türkischer Arbeiter*. Tübingen: Narr.
- Keim, Inken/ Pantelis, Nikitopoulos/ Repp, Michael (1982): *Kommunikation ausländischer Arbeiter: eine Studie zum deutschsprachigen Interaktionsverhalten von griechischen und türkischen Arbeitern*. Tübingen. Narr.
- Keim, Inken/ Ceylan, Necmiye/ Ocak, Sibel/ Sirim, Emran (2012): *Heirat und Migration aus der Türkei: Biografische Erzählungen junger Frauen*. Buchreihe: Studien zur Deutschen Sprache. Forschungen des Instituts für Deutsche Sprache, Band 58. Tübingen: Narr.
- Klein, Wolfgang/ Becker, Angelika/ Dittmar, Norbert (1978): *Sprachliche und soziale Determinanten im kommunikativen Verhalten ausländischer Arbeiter*. In: Quasthoff, V. U. (Hg.): *Sprachstruktur – Sozialstruktur. Zur linguistischen Theorienbildung*. Kronberg/Ts.: Scriptor, 158–192.
- Klinger, Cornelia/ Knapp, Gudrun-Axeli (Hgg.) (2008): *Überkreuzungen. Fremdheit, Ungleichheit, Differenz*. Buchreihe: Forum Frauen- und Geschlechterforschung, Band 23. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Knapp, Gudrun-Axeli (2012): *Im Widerstreit: Feministische Theorie in Bewegung*. Wiesbaden: Springer VS.

- Königs, Frank (1992): ›Lernen‹ oder ›Erwerb‹ Revisited. Zur Relevanz der Zweitspracherwerbsforschung für die Sprachlehrforschung. In: *Die Neueren Sprachen* 91(2), 166–179.
- Kramsch, Claire (2007): Three Fundamental Concepts in Second Language Acquisition in Multilingual Contexts. In: *The Modern Language Journal*, 91. Focus Issue: Second Language Acquisition Reconceptualized? The Impact of Firth and Wagner (1997), 907–922.
- Krashen, Stephen (1982): *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Kvale, Steinar (2007): *Doing Interviews*. Los Angeles: Sage.
- Lucius-Hoene, Gabriele/ Deppermann, Arnulf (2013): *Rekonstruktion narrativer Identität. Ein Arbeitsbuch zur Analyse narrativer Interviews*. 3., Aufl. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lüders, Christian (2009): Beobachten im Feld und Ethnographie. In: Flick, Uwe/ von Kardorff, Ernst/ Steinke, Ines (Hgg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 384–402.
- Lüdtke, Alf (Hg.) (1989): *Alltagsgeschichte: Zur Rekonstruktion historischer Erfahrungen und Lebensweisen*. Frankfurt am Main: Campus.
- Lutz, Helma (2000): Biographisches Kapital als Ressource der Bewältigung von Migrationsprozessen. In: Gogolin, Ingrid/ Nauck, Bernhard (Hgg.): *Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung. Resultate des Forschungsschwerpunktprogramms FABER*. Opladen: Leske + Budrich, 179–210.
- Lutz, Helma/ Wenning, Norbert (Hgg.) (2001): *Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Leske + Budrich.
- Lutz, Helma/ Virar, Maria Teresa Herrera/ Supik, Linda (Hgg.) (2013): *Fokus Intersektionalität: Bewegungen und Verortungen eines vielschichtigen Konzepts*. 2., Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- Lutz, Helma/ Amelina, Anna (2017): *Gender, Migration, Transnationalisierung. Eine intersektionelle Einführung*. Bielefeld: transcript.
- Lykke, Nina (2010): *Feminist Studies: A Guide to Intersectional Theory, Methodology and Writing*. New York/London: Routledge.
- Maas, Utz (2008): *Sprache und Sprachen in der Migrationsgesellschaft. Eine schriftkulturelle Dimension*. Göttingen: V & R Unipress.
- Marla-Küsters, Santhya (2015): Die zivilgesellschaftlichen Potentiale tamilischer Hindu-Tempel. In: Nagel, Alexander-Kenneth (Hg.): *Religiöse Netzwerke. Die zivilgesellschaftlichen Potentiale religiöser Migrantengemeinden*. Bielefeld: transcript, 37–58.
- Maunaguru, Sidharthan (2009): Brides as Bridges? Movements, Actors, Documents and Anticipation in Constructing Tamilness. In: Cheran, R. (Hg.): *Pathways of Dissent: Tamil Nationalism in Sri Lanka*. New Delhi/New York: Sage, 55–80.

- Maunaguru, Sidharthan (2013): Transnational Sri Lankan Tamil Marriages. In: Reeves, Peter (Hg.): *The Encyclopedia of the Sri Lankan Diaspora*. Singapore: Editions Didier Millet, 61.
- McCall, Leslie (2005): The Complexity of Intersectionality. In: *Signs* 30(3), 1771–1800.
- McGilvray, Dennis B. (2008): *Crucible of Conflict. Tamil and Muslim Society on the East Coast of Sri Lanka*. Durham/London: Duke University Press.
- Mecheril, Paul (2011): Wirklichkeit schaffen. Integration als Diapositiv. In: *APuZ* 43. <https://www.bpb.de/apuz/59747/wirklichkeit-schaffen-integration-als-dispositiv-essay?p=all> [7.7.2019].
- Meisel, Jürgen (1975): Der Erwerb des Deutschen durch ausländische Arbeiter. Untersuchungen am Beispiel von Arbeitern aus Italien, Spanien und Portugal. In: *Linguistische Berichte* 38, 59–69.
- Meixner, Johanna (1997): *Konstruktivismus und die Vermittlung produktiven Wissens*. Neuwied: Luchterhand.
- Meixner, Johanna/ Müller, Klaus (2004): *Konstruktivismus in der Praxis: Pädagogik und Erwachsenenbildung*. In: von Ameln, Falko (Hg.): *Konstruktivismus. Die Grundlagen systemischer Therapie, Beratung und Bildungsarbeit*. Tübingen: Francke, 245–268.
- Meng, Katharina. 2001. *Russlanddeutsche Sprachbiografien. Untersuchungen zur sprachlichen Integration von Aussiedlerfamilien*. Buchreihe: *Studien zur Deutschen Sprache. Forschungen des Instituts für Deutsche Sprache*, Band 21. Tübingen: Narr.
- Müller, Klaus (1996): *Konstruktivismus. Lehren – Lernen – Ästhetische Prozesse*. Neuwied: Luchterhand.
- Müller, Marion (2003): *Geschlecht und Ethnie. Historischer Bedeutungswandel, interaktive Konstruktion und Interferenzen*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Müller, Klaus (1996): *Konstruktivismus. Lehren – Lernen – Ästhetische Prozesse*. Neuwied: Luchterhand.
- Natarajan, Radhika (2013): Das biographische Gepäck: Ehrenamtliches Engagement bei sri-lankisch tamilischen Flüchtlingsfrauen. In: Brogi, Susanne/ Freier, Carolin/ Freier-Otten, Ulf/ Hartosch, Katja (Hgg.): *Repräsentationen von Arbeit: Transdisziplinäre Analysen und künstlerische Produktionen*. Bielefeld: transcript, 281–298.
- Neumann, Marion (1994): *Tamilische Flüchtlingsfrauen. Die spezielle Problematik von Frauen in der Migration*. Münster: Lit.
- Ohm Udo (2010): Von der Objektsteuerung zur Selbststeuerung: Zweitsprachenförderung als Befähigung zum Handeln. In: Ahrenholz, Bernt (Hg.): *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache*. Tübingen: Narr Attempto, 87–105.
- Ohm, Udo (2012): *Zweitspracherwerb als Erfahrung: Narrationsanalytische Rekonstruktionen biographischer Verstrickungen von Erwerbsprozessen*. In: Ahrenholz, Bernt (Hg.): *Einblicke in die Zweitspracherwerbsforschung und ihre methodischen Verfahren*. Berlin: de Gruyter, 263–284.

- Ohm, Udo/ Bongartz, Christine (Hgg.) (2012): Soziokulturelle und psycholinguistische Untersuchungen zum Zweitspracherwerb. Buchreihe: Forschungen zu Psycholinguistik und Fremdsprachendidaktik, Band 6. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Oksaar, Els (2003): Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ortega, Lourdes (2009): *Understanding Second Language Acquisition*. London: Hodder Education.
- Ortega, Lourdes (2011a): *Social Dimensions of L2 Learning*. *Second Language Acquisition. Critical Concepts in Linguistics*. Vol 5. London: Routledge.
- Ortega, Lourdes (2011b): *SLA After the Social Turn: Where Cognitivism and its Alternatives Stand*. In: Atkinson, Dwight (Hg.): *Alternative Approaches to Second Language Acquisition*. London: Routledge, 167–180.
- Pavlenko, Aneta (2002): *Poststructuralist Approaches to the Study of Social Factors in Second Language Learning and Use*. In: Cook, Vivian (Hg.): *Portraits of the L2 User*. Clevedon/ Buffalo/Toronto/Sydney: Multilingual Matters, 275–302.
- Perdue, Clive (1993a): *Adult Language Acquisition. Crosslinguistic Perspectives: Field Methods*, Volume 1. Cambridge: Cambridge University Press.
- Perdue, Clive (1993b): *Adult Language Acquisition. Crosslinguistic Perspectives: The Results*, Volume 2. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pongratz, Ludwig (2005): *Untiefen im Mainstream. Zur Kritik konstruktivistisch-systemtheoretischer Pädagogik*. Gießen: Büchse der Pandora.
- Pörksen, Bernhard (2002): *Die Gewissheit der Ungewissheit. Gespräche zum Konstruktivismus*. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme.
- Radtke, Kathrin (2009): *Mobilisierung der Diaspora. Die moralische Ökonomie der Bürgerkriege in Sri Lanka und Eritrea*. Frankfurt am Main: Campus.
- Rampton, Ben (1997): *Second Language Research in Late Modernity: A Response to Firth and Wagner*. In: *Modern Language Journal* 81(3), 329–333.
- Reeves, Peter (Hg.) (2013): *The Encyclopedia of the Srilankan Diaspora*. Singapore: Editions Didier Millet.
- Reich, Kersten (2005): *Systemisch-konstruktivistische Pädagogik: Einführung in Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik*. 5. überarbeitete Aufl. Weinheim: Beltz.
- Reitemeier, Ulrich (Hg.) (2003): *Sprachliche Integration von Aussiedlern im internationalen Vergleich*. Mannheim: IDS.
- Riehl, Claudia Maria (2004): *Sprachkontaktforschung. Eine Einführung*. Tübingen: Günter Narr.
- Riessman, Catherine (2011): *Doing Narrative Analysis*. In: Atkinson, Paul/ Delamont, Sara (Hgg.): *Sage Qualitative Research Methods*. Volume III. London/New Delhi: Sage, 201–211.

- Rösel, Jakob (1997): *Der Bürgerkrieg auf Sri Lanka. Der Tamilenkonflikt: Aufstieg und Niedergang eines singhalesischen Staates*. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.
- Rosenthal, Gabriele (2008): *Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung*. 2., Aufl. Weinheim: Juventa.
- Rösler, Dietmar (1994): *Deutsch als Fremdsprache*. Stuttgart: Metzler.
- Rösler, Dietmar (1995): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Gemeinsamkeiten und Unterschiede*. In: Dittmar, Norbert/ Rost-Roth, Martina (Hgg.): *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. Methoden und Perspektiven einer akademischen Disziplin*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 149–164.
- Rösler, Dietmar (1998): *Deutsch als Fremdsprache außerhalb des deutschsprachigen Raumes: ein (überwiegend praktischer) Beitrag zur Fortbildung von Fremdsprachlehrern*. Tübingen: Narr.
- Ruwanpura, Kanchana N. (2006): *Matrilineal Communities, Patriarchal Realities: A Feminist Nirvana Uncovered: A Feminist Economic Reading of Female Headship in Eastern Sri Lanka*. Michigan: University of Michigan.
- Sachverständigenrat (2015): *Unter Einwanderungsländern: Deutschland im internationalen Vergleich. Jahresgutachten 2015*. Berlin: SVR.
- Saleh, Mona (2008): *Zuwanderung und Integration: rot-grüne deutsche Ausländerpolitik 1998 bis 2005. Die Integration der muslimischen Minderheit im Fokus*. Marburg: Tectum.
- Salentin, Kurt/ Gröne, Markus (2002): *Tamilische Flüchtlinge in der Bundesrepublik Deutschland: eine Bestandsaufnahme sozialer, ökonomischer und rechtlicher Aspekte der Integration*. Frankfurt am Main: IKO.
- Salentin, Kurt (2003): *Wurzeln in der Ferne schlagen. Die rechtliche und sozioökonomische Eingliederung tamilischer Flüchtlinge in der Bundesrepublik*. In: Baumann, Martin/ Luchesi, Brigitte/ Wilke, Annette (Hgg.): *Tempel und Tamilen in zweiter Heimat. Hindus aus Sri Lanka im deutschsprachigen und skandinavischen Raum*. Würzburg: Ergon, 75–97.
- Schmidt, Siegfried (Hg.) (1987): *Der Diskurs des radikalen Konstruktivismus*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Schmidt, Siegfried (2003): *Geschichte & Diskurse. Abschied vom Konstruktivismus*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Schumann, John (1978): *The Pidginization Process: A Model for Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.
- Schütze, Fritz (1982): *Narrative Repräsentationen kollektiver Schicksalsbetroffenheit*. In: Lämmert, Eberhard (Hg.): *Erzählforschung. Ein Symposium*: Metzler, 568–590.
- Schütze, Fritz (1983): *Biographieforschung und narratives Interview*. In: *Neue Praxis*, 13(3), 283–293.
- Searle-Chatterjee, Mary (Hg.) (1994): *Contextualizing Caste: Post-Dumontian Approaches*. Oxford: Blackwell.

- Siebert, Horst (2005): Pädagogischer Konstruktivismus. Lernzentrierte Pädagogik in Schule und Erwachsenenbildung. 3., Aufl. Weinheim: Beltz.
- Siebert, Horst (2006): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. 5., überarbeitete Aufl. Augsburg: ZIEL.
- Siebert, Horst (2008): Konstruktivistisch lehren und lernen. Augsburg: ZIEL.
- Somalingam, Thusinta. 2017. Doing Diaspora: Ethnonationale Homogenisierung im transnationalen Bildungsraum der Tamil Diaspora. Wiesbaden: Springer VS.
- Stukenbrock, Anja (2005): Sprachnationalismus. Sprachreflexion als Medium kollektiver Identitätsstiftung in Deutschland (1617–1945). Berlin: de Gruyter.
- Tamilischer Bildungsverein (2019): <http://tbvgermany.com/tbv/index.php/de/> [3.7.2019].
- Thiranagama, Sharika (2011): In My Mother's Home. Civil War in Sri Lanka. Philadelphia: University of Pennsylvania.
- UNHCR. 2019. Global Trends. Forced Displacement in 2018. UNHCR. <https://www.unhcr.org/statistics/unhcrstats/5d08d7ee7/unhcr-global-trends-2018.html> [7.7.2019]
- Vögli, Johanna (2003): »Stärker als ihr denkt«: Tamilische Frauen in der Schweiz. In: Baumann, Martin/ Luchesi, Brigitte/ Wilke, Annette (Hgg.): Tempel und Tamilen in zweiter Heimat. Hindus aus Sri Lanka im deutschsprachigen und skandinavischen Raum. Würzburg: Ergon, 323–344.
- Voß, Reinhard (Hg.) (2005a): Unterricht aus konstruktivistischer Sicht: Die Welten in den Köpfen der Kinder. 2., Aufl. Weinheim: Beltz.
- Voß, Reinhard (Hg.) (2005b): LernLust und EigenSinn. Systemisch-konstruktivistische Lernwelten. Heidelberg: Carl-Auer.
- Voß, Reinhard (Hg.) (2006): Wir erfinden Schulen neu. Lernzentrierte Pädagogik in Schule und Lehrerbildung. Ernst von Glasersfeld zum 90. Geburtstag. Weinheim: Beltz.
- Wedl, Juliette/ Bartsch, Annette (Hgg.) (2015): Teaching Gender? Zum reflektieren Umgang mit Geschlecht im Schulunterricht und in der Lehramtsausbildung. Bielefeld: transcript.
- Wendt, Michael (2000): Kognitionstheorie und Fremdsprachendidaktik zwischen Informationsverarbeitung und Wirklichkeitskonstruktion. In: Wendt, Michael (Hg.): Konstruktion statt Instruktion. Neue Zugänge zu Sprache und Kultur im Fremdsprachenunterricht. Frankfurt am Main: Lang, 15–39.
- West, Candace/ Zimmerman, Don H. (1987): Doing Gender. In: Gender & Society 1(2), 125–151.
- Wickramasinghe, Nira (2006): Sri Lanka in the Modern Age: A History of Contested Identities. London: Hurst, 252–301.
- Wilke, Annette (2013): Germany. In: Reeves, Peter (Hg.): The Encyclopedia of the Sri Lankan Diaspora. Singapore: Editions Didier Millet, 131–136.

Winker, Gabriele/ Degele, Nina (2009): Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten. Bielefeld: transcript.

Wolff, Dieter (1992): Zur Strukturierung des Sprachwissens bei Zweitsprachenlernern. In: Die Neueren Sprachen 91(2), 179–197.

Wolff, Dieter (2002): Fremdsprachenlernen als Konstruktion. Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Anhang 1–6**Inhaltsübersicht der Tabellen und weiterer alleiniger Veröffentlichungen**

Anhang 1	iii
Anliegen und Forschungsfragen einzelner Beiträge	
Anhang 2	iv
Eckdaten zu den interviewten sri-lankisch-tamilischen Frauen	
Anhang 3 (2009)	v
Die Flucht ergreifen, die Initiative aber auch? In: Dossier Herkunft als Schicksal? Hürdenlauf zur Inklusion. Heinrich-Böll-Stiftung, Berlin. S. 26–27. Online abrufbar: http://heimatkunde.boell.de/2009/12/18/die-flucht-ergreifen-die-initiative-aber-auch und http://www.migazin.de/2010/03/24/die-flucht-ergreifen-die-initiative-aber-auch/ [Zugriff: 17. Juni 2019].	
Anhang 4 (2012)	ix
Zwei Welten durch die Sprachbrille – Multilingualität einer Flüchtlingsfrau. In: Dossier Crossing Germany – Bewegungen und Räume der Migration. Heinrich-Böll-Stiftung, Berlin, 40–43. xiv Online abrufbar: http://heimatkunde.boell.de/2013/11/18/multilingualität-einer-flüchtlingsfrau-zwei-welten-durch-die-sprachbrille [Zugriff 17. Juni 2019].	
Anhang 5 (2017)	xiv
LeibnizWerkstatt: Den Engagierten zum Engagement verhelfen. In: Sievers, Isabel/ Grawan, Florian (Hgg.): Fluchtmigration, gesellschaftliche Teilhabe und Bildung. Handlungsfelder und Erfahrungen. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel, 180-198.	
Anhang 6 (2019)	xxxiii
Sprache, Flucht, Migration. Einordnende Überlegungen (Abschnitt 3). In: Natarajan, Radhika (Hg.): Sprache, Flucht, Migration. Kritische, historische und pädagogische Annäherungen. Wiesbaden: Springer VS, 20–36.	

Inhaltsangabe zu veröffentlichten Texten als alleinige Autorin (Anhang 3–6)

Anhang 3: Die Flucht ergreifen, die Initiative aber auch?

- 3.1 Wer ist Rati?
- 3.2 Russisch nebenbei
- 3.3 Anerkennung ohne kulturelle Fixierung

Anhang 4: Multilingualität einer Flüchtlingsfrau – Zwei Welten durch die Sprachbrille

- 4.1 Zwei Welten durch die Sprachbrille
- 4.2 Glück im Unglück
- 4.3 Sprachliche Dreifaltigkeit
- 4.4 Schuld der Überlebenden
- 4.5 Bringschuld: kompensatorische Funktion
- 4.6 »Nicht unbedingt auf die Wörter fixiert«

Anhang 5: LeibnizWerkstatt: Den Engagierten zum Engagement verhelfen

- 5.1 Geflüchtete sprachlich unterstützen
 - 5.1.1 Ausgangslage
 - 5.1.2 Inhaltliche Überlegungen
 - 5.1.3 Strukturelle Verortung
- 5.2 Projektkonzeption
 - 5.2.1 Entstehung
 - 5.2.2 Erkundung
- 5.3 Ganzheitlicher Ansatz
 - 5.3.1 Motto: Spracherwerb fördern – Geflüchtete unterstützen
 - 5.3.2 Direkte Sprachvermittlung
 - 5.3.2.1 Mehrsprachigkeit und Mehrschriftlichkeit
 - 5.3.2.2 Vom Bekannten zum Neuen
 - 5.3.3 Indirekte Sprachvermittlung
 - 5.3.4 Rechtliche und psychosoziale Rahmenbedingungen
 - 5.3.5 Diversität und Differenzziehung
- 5.4 Angebotspalette
 - 5.4.1 Werkstätten zum Austauschen und Ausprobieren
 - 5.4.2 Vortragsreihe
 - 5.4.3 Vertiefungsangebot
 - 5.4.4 Präsenzbibliothek
- 5.5 Ausblick
 - 5.5.1 Vorläufige Schlussfolgerung
 - 5.5.2 Zukunftsperspektive
- 5.6 Literatur

Anhang 6: Aufbau des Sammelwerks *Sprache, Flucht, Migration*

- 6.1 Aufbau
 - 6.1.1 Buchteil A: Gesellschaftliche Zustände und Zusammenhänge
 - 6.1.2 Buchteil B: Pädagogische Vorschläge und Zugänge
 - 6.1.3 Buchteil C: Kritische Überlegungen
- 6.2 Zielsetzung des Sammelbandes und Epilog
- 6.3 Literatur

Anhang 1 Anliegen und Forschungsfragen einzelner Beiträge

Publikationen	Teilfragen der einzelnen Beiträge
Beitrag 1 (2019) Sprache, Flucht und Migration. Einordnende Überlegungen	<ul style="list-style-type: none"> • Was würde es für die Sprachpolitik bedeuten, wenn sich ein Land als Einwanderungsland bezeichnet? • Welche Migrationsarten und Forschungsstränge zur Schnittstelle Sprache(n) und Migration nach Deutschland gibt es als Ansatzpunkt?
Beitrag 2 (2016) Die Erfindung der Einsprachigen – Überlegungen zur sprachlichen Vielfalt	<ul style="list-style-type: none"> • Welche Haltung gibt es in der deutschen Gesellschaft Sprachen in der Ein- bzw. Mehrzahl gegenüber? • Welche Sprecher_innen werden als berechtigt angesehen, und wer kann sich Gehör verschaffen?
Beitrag 3 (eingereicht) Durch die Sprachbrille – Ethische und emische Forschungsperspektiven nach der Fluchtmigration	<ul style="list-style-type: none"> • Welche Rolle kann Begriffen und Bezeichnungen beigemessen werden, wenn es um ein erkenntnistheoretisches Anliegen geht? • Inwieweit geht eine Vorbestimmtheit bzw. Setzung dem Forschungsprozess voraus?
Beitrag 4 (2013) Mannigfaltig unisono? Integration durch Sprach- und Orientierungskurse	<ul style="list-style-type: none"> • Wie gehen Flüchtlingsfrauen mit der Top-down Maßnahme <i>Integrationskurs</i> um? • Welches Ermächtigungspotenzial birgt die Teilnahme am Sprach- und Orientierungskurs für die Betroffenen?
Beitrag 5 (2013) Das biographische Gepäck: Ehrenamtliches Engagement bei sri-lankisch-tamilischen Flüchtlingsfrauen	<ul style="list-style-type: none"> • Welchen biographischen Kontexten entspringen die oft mehrere Jahre umfassenden ehrenamtlichen Tätigkeiten? • Welche Bedeutung lässt sich dabei der dadurch erfahrenen Sichtbarkeit und Anerkennung beimessen?
Beitrag 6 (2017) Vererbtes Engagement: Facettenreiche Teilhabe bei sri-lankisch-tamilischen Zwangsmigrierten	<ul style="list-style-type: none"> • Wie wird Engagement intergenerational an die 1.5 G und 2. G tradiert und weitergegeben? • Wie gestaltet sich (sprachliche, bildungsbezogene, politische, mehrfache) Teilhabe in der Diaspora?
Beitrag 7 (2016) Memories Engendered in Diaspora: Multivocal Narratives of Tamil Refugee Women	<ul style="list-style-type: none"> • Welche Themenfelder werden in offenen biographisch-narrativen Interviews geschildert, und wie wird die sich ändernde Gegenwart mithilfe von Vergangenheitsbezügen erinnert und neugestaltet?

Anhang 2 Eckdaten zu den interviewten sri-lankisch-tamilischen Frauen

Kontakt-aufnahme	Vorname zur Identitäts-wahrung	Geschätztes Einreisealter	Aufenthaltsdauer beim Erstkontakt	Regionen in Sri Lanka	Erwähnung in den Beiträgen
2008	Bhavani	30 Jahre	16 Jahre	Jaffna, Colombo	Beitrag 4
2008	Kala	29/30 Jahre	15 Jahre	Colombo, Jaffna	Beiträge 5 & 7
2009	Stella	33 Jahre	16 Jahre	Grenze Nord-/Ostprovinz	Beitrag 7
2009	Rati	14 Jahre	8 Jahre	Jaffna, Colombo	Beitrag 6 & Anhang 3
2010	Veena	7 Jahre	26 Jahre	Nordprovinz, Sri Lanka	Beiträge 6 & 7
2010	Tara	23 Jahre	anderthalb Jahre	Ostprovinz, Sri Lanka	Beitrag 4 & 7
2010	Narmada	hier geboren	etwa 20 Jahre	Deutschland	Beitrag 6
2010	Meenakshi	n. b.	15 Jahre	Ostprovinz	Beiträge 4 & 7
2011	Shanthi	17/18 Jahre	25 Jahre	Südwest-Sri Lanka, Jaffna	Beiträge 3, 5, 7 & Anhang 4

Anhang 3

3 Die Flucht ergreifen, die Initiative aber auch?¹

Abstract

Um das Ende vorwegzunehmen: Die 23jährige Sri-Lankerin Rati (Name geändert) lebt seit acht Jahren in Deutschland. Sie lässt sich zurzeit als pharmazeutisch-technische Assistentin ausbilden, ist Mitglied des Roten Kreuzes und belegt bald die Prüfung zum Sanitätsdienst. Ihr Traum: Medizin zu studieren, um Menschen zu helfen. Sie befindet sich auf dem Weg einer zwar langen, aber möglichen Studienlaufbahn. Aufstieg? Jein!

Schlagworte

Herkunft als Schicksal? Hürdenlauf zur Inklusion, Dossier, Bildung, Pädagogik, Chancengleichheit

3.1 Wer ist Rati?

Wie sehen ihr biographisches Gepäck aus der kriegerschütterten Insel Sri Lanka und ihr bisheriger Werdegang auf dem sicheren Festland Deutschland aus? Bombenanschlägen, Entführungs- und Vergewaltigungsgefahr, Diskriminierung und Marginalisierung in Sri Lanka ist sie entflohen; Bewegungsfreiheit, Sicherheit als Frau, staatliche Unterstützung hat sie in Deutschland erfahren. Menschenwürdiges Überleben: ja, aber Aufstieg? Mit der Flüchtlingsfrau Rati habe ich offene biografisch-narrative Interviews geführt, die ich hier gebündelt vorstelle.

Geboren in eine wohlhabende Familie der tamilischen Minderheit mit Land- und Gutsbesitz gehört Rati der politisch einflussreichen Hindu-Kastengruppe der Vellalar an. Die ersten fünf Jahre lebte sie in Jaffna, im Norden Sri Lankas, bis sie um Haaresbreite einem Luftangriff der sri-lankischen Armee entkam. Um dem waltenden Bürgerkrieg zu entgehen, entschloss sich die Familie, nach Colombo zu fliehen. Zeitgleich musste Ratis Vater der Übernahme ihres Hauses

¹ Das Porträt von Rati erschien im Dezember 2009 unter dem Titel »Die Flucht ergreifen, die Initiative aber auch?« als Online-Publikation, abrufbar unter <http://heimatkunde.boell.de/2009/12/18/die-flucht-ergreifen-die-initiative-aber-auch>, und im Dossier *Herkunft als Schicksal? Hürdenlauf zur Inklusion* bei der Heinrich-Böll-Stiftung und umfasste die Seiten 26–27. Darauf wurde er ausgewählt und im März 2010 auf der Website »migazin« veröffentlicht und ist unter <http://www.migazin.de/2010/03/24/die-flucht-ergreifen-die-initiative-aber-auch/> abrufbar. Beide Webseiten wurden am 17. Juni 2019 für die Gültigkeit überprüft.

durch die Armee und der Plünderung ihrer Textilgeschäfte händeringend zusehen. Eine mögliche Rettung für seine Familie sah er im Asyl gewährenden Europa. Er ergriff die Flucht nach Deutschland, in der Hoffnung, dass seine Familie bald nachkommen könnte. Dies sollte allerdings ein ganzes Jahrzehnt dauern.

Angekommen in Colombo vergaß das Kindergartenkind seine Sorgen, die der Teenagerin Rati erst später in Deutschland hochkommen würden. Die Mutter sorgte dafür, dass sie geschont von den politischen Umwälzungen mit künstlerischen Angeboten aufwuchs. In der mehrsprachigen Hauptstadt besuchte Rati bis zur neunten Klasse eine internationale Schule. In diesem kosmopolitischen Milieu lernte sie Angehörige verschiedener Religionen sowie Nationen kennen. Neben ihrer Erstsprache Tamil sprach sie fließend die schulische Verkehrssprache Englisch und lernte mit FreundInnen die dortige Mehrheitssprache Singhalesisch.

Ihren Vater kannte sie nur durch Fotos, Briefe und gelegentliche Telefonate. Bis die benötigten Papiere zur Familienzusammenführung vorlagen, vergingen noch zehn Jahre. Die nach religiösen Riten geschlossene Ehe ihrer Eltern wurde für ungültig erklärt, sodass sich diese nach wiederholtem Scheitern der Anerkennung zur Ausreise wieder vermählen mussten. Zur standesamtlichen Eheschließung reisten beide Elternteile sogar in ein drittes Land, nämlich nach Thailand. Endlich gelang es der mittlerweile fünfzehnjährigen Rati, mit ihrer Familie nach Deutschland auszureisen. Mit Schmetterlingen im Bauch traf sie einen fast fremden Mann, ihren Vater. Im Laufe der ersten Monate und nach gemeinsamer Auffrischung verblasster Erinnerungsfetzen fanden aber Vater und Tochter schnell wieder zueinander.

3.2 Russisch nebenbei

Das Zurechtfinden auf der institutionellen Ebene nämlich in der Schule war für Rati jedoch eine andere Geschichte. Zunächst erfolgte die Aufteilung mit ihrem um zwei Jahre jüngeren Bruder in eine Förderklasse. Anstelle einer altersentsprechenden Klasse in der Regelschule mit begleitendem Sprachunterricht führte die Trennung in Förder- und Normalklassen zu einer Abkapselung von deutschsprachigen Jugendlichen. Dieser fehlende außerschulische Gedankenaustausch auf Deutsch hätte wohl die ungesteuerte Sprachaneignung befestigt. Einen Vergleich mit Verwandten, die dagegen in englischsprachige Länder ausgewandert sind, kann Rati nicht unterlassen. Achselzuckend merkt sie an, dass ihre Kusinen von Anfang an gemeinsamen Unterricht mit Einheimischen erteilt bekamen und darüber hinaus über einen längeren Zeitraum im Förderunterricht unterstützt wurden.

Rati jedenfalls lernte in den zwei Jahren in der Förderklasse etliche MigrantInnen kennen, besonders aus Russland und aus der Türkei. Das mühsam erarbeitete Pensum an Arbeitsblättern im gesteuerten Unterricht fand zwar nicht einen adäquaten Niederschlag in ihrem Alltag. Aber beim erweiterten Realschulabschluss schnitt sie mit einer sehr guten Note ab. In der Zwischenzeit hat sie sich wegen ihres Freundeskreises sogar Russisch angeeignet, sodass sie von einer leichten Verwirrung zwischen zwei gleichzeitig erlebten Fremdsprachen Deutsch und Russisch spricht!

In der Integrierten Gesamtschule hatte Rati keinerlei Beratung und Ansprechmöglichkeit mehr. Vielmehr verunsicherte sie die Ankunft in einer ausschließlich »deutschen« Welt. Sie musste die elfte Klasse wiederholen, was wohl ein erster Schlag für sie war. In ihrem Eifer wählte sie trotz entgegengesetzter Neigung Deutsch als Leistungskurs, was ihr einen zweiten Schlag erteilte. Dass sie in Deutsch eine Vier bekam, kommt ihr trotzdem als eine kleine Errungenschaft vor. Aber ihre Ratlosigkeit kannte in diesem Moment keine Grenzen und zwang sie, die Schule in der zwölften Klasse abzubrechen. Gleichzeitig fing sie an, als *de facto* Exilantin sich mit ihrem Ursprungsland Sri Lanka zu befassen und stellte Recherchen über den Konflikt und dessen möglichen Gründe im Internet an. Unbeabsichtigt kamen Ratis teils vergessenen traumatischen Erlebnisse hoch, sie erkrankte und blieb ein Jahr zu Hause.

In diesem Zeitraum kursierten verschiedene Gedanken in ihrem Kopf. Mit der Zeit und mit dem Überbleibsel ihrer vorigen Selbstsicherheit verschaffte sie sich Mut und Klarheit. Sie wurde politisch engagiert, informierte sich über Amnesty International und Menschenrechte. Sie nahm an politischen Demonstrationen gegen den Völkermord in ihrem Land teil. Der verheerende Tsunami von 2004 traf den Norden Sri Lankas besonders hart, der jedoch wegen fortwährenden Unruhen mit fast leeren Händen ausging und kaum internationale Rehabilitation und Hilfe bekam. Das veranlasste sie zur Mitgliedschaft beim Roten Kreuz, um dieser Art Hilflosigkeit entgegenzuwirken.

3.3 Anerkennung ohne kulturelle Fixierung

Warum beantwortet man dennoch die Frage nach Ratis Aufstieg mit einem Jein? Ihren Lebenslauf kann man auch so sehen: Der blutige Bürgerkrieg zwischen den Singhalesen und den Tamilen hat Ratis Familie auseinandergerissen. Zu ihrem Geburtsort Jaffna konnte sie nie wieder zurückkehren. Obwohl sie in Colombo eine *Internally Displaced Person* war, bot ihr die Tatsache, dass sie einer sogenannten höheren Kastengruppe mit ökonomischem und kulturellem Kapital angehörte, einen gewissen Schutz.

In der ersten Zeit in Deutschland fehlten ihr die feste Verankerung der neu angeeigneten Sprache Deutsch und ein damit verbundenes Selbstvertrauen. Die schulische Aufteilung – als Sprachförderung ohne Überforderung gerechtfertigt – schont wohl die Einheimischen, unterwirft jedoch Neuankömmlinge einer Absonderung und stellt sie zurück. Ratis vermeintliche Unzulänglichkeit in der Schule hängt unmittelbar mit dem Verlust ihres privilegierten Status als Mitglied einer hegemonischen Kastengruppe zusammen. Hohen Erwartungen im Sinne von guter Leistung und dem Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung konnte Rati in der neuen Umgebung nicht gerecht werden. Eine daraus zu ziehende Lehre wäre ein Kurswechsel in der migrationspädagogischen Bildungspolitik. Inklusiver Unterricht, Unterstützung und Beratung sicher beim Spracherwerb, aber auch bei der Traumataverarbeitung könnten als Anhaltspunkte dienen: eine Pädagogik der Anerkennung allerdings ohne kulturelle Fixierung.

Zu einer diasporaspezifischen Verzerrung führt außerdem ein ausschließlich medial vermitteltes Ansichtsspektrum über das Herkunftsland. Die mediale Wirklichkeit und Vernetzung erzeugen dabei manchmal eine unmittelbare Nähe und lassen einen betroffenen mit Schuldgefühlen der Entflohenen zurück. Es schießt aber an der lived reality in Sri Lanka vorbei, weil die entstehenden Bilder durch eigene Alltagserfahrungen vor Ort weder ergänzt noch berichtigt werden können.

Rati hat die Flucht ergriffen, aber die Initiative auch. Ihr Vermögen, ihr politisches Engagement und ihr naturwissenschaftliches Anliegen zum möglichen Beruf und Bestandteil ihres Lebens zu wandeln, spricht dafür, dass ihr mitgebrachtes und hier erlebtes biographisches Gepäck nicht nur belastend, sondern auch bestärkend und befreiend auf sie wirken. Ratis Biografie lässt sich entnehmen, welche Entfaltungsmöglichkeiten und Stolpersteine die hiesige Mehrheitsgesellschaft in sich birgt. Über ihren Schatten kann Rati nicht springen. Erst in der Auseinandersetzung mit ihrer Vergangenheit, so schwer sie auch sein mag, kann Rati ihre Gegenwart in Deutschland und ihre Zukunft in jedem beliebigen Raum ausgeglichen bewältigen und für sich selbst zufriedenstellend gestalten. Ratis bisherigen Werdegang würde ich so zusammenfassen: Aufstieg: Nicht unbedingt; Chance: Aber sicher! Wird die Mehrheitsgesellschaft ihre Chance wahrnehmen und endlich die Initiative ergreifen?

Anhang 4

4 Multilingualität einer Flüchtlingsfrau – Zwei Welten durch die Sprachbrille²

Abstract

Vor 25 Jahren floh Shanthi aus Sri Lanka nach Deutschland. Mittlerweile arbeitet sie ehrenamtlich als Dolmetscherin und neuerdings auch als Integrationslotsin. Als sie ihrem einstigen Land Sri Lanka entkam, konnte sie schon drei Sprachen. Shanthi eignete sich zudem Deutsch und Französisch in Deutschland an. Wie sieht die sprachliche Wirklichkeit dieser Frau aus? Woher schöpft sie Kraft für ihr gesellschaftliches Engagement?

Schlagworte

Dossier, Einwanderungsland, Crossing Germany, Flucht, Asyl, Sprache

4.1 Zwei Welten durch die Sprachbrille

Mit knapp 18 Jahren ist Shanthi über Indien nach Deutschland geflohen. Die Halbwaise hat ihre Mutter und drei Geschwister in Sri Lanka zurückgelassen; sie sind in den letzten 25 Jahren alle nach Kanada ausgewandert. Zunächst ist Shanthi zu Verwandten nach Norddeutschland gekommen und hat einen Antrag auf Asyl gestellt. Der Antrag wurde zwar abgelehnt, doch Unterschlupf konnte sie finden und dann Fuß fassen. »Ich glaube, mein Lebenslauf ist etwas ungewöhnlich für normale Migranten. Ich bin dann auch von den Verwandten weggezogen.«

4.2 Glück im Unglück

Als Volljährige eingereist, bestand anfangs die Gefahr für Shanthi, in einem Flüchtlingsheim untergebracht zu werden. Mit Hilfe eines Anwalts ist es nicht so weit gekommen. Stattdessen kam sie zu einer Pflegefamilie. »Ich hatte Glück, dass ich bei denen wohnen konnte.« Bei der

² Der Text im Anhang 4 erschien 2012 zunächst als Online-Veröffentlichung, abrufbar unter <http://heimatkunde.boell.de/2013/11/18/multilingualität-einer-flüchtlingsfrau-zwei-welten-durch-die-sprachbrille> [Zugriff 17. Juni 2019], unter dem Titel »Multilingualität einer Flüchtlingsfrau – Zwei Welten durch die Sprachbrille« im migrationspolitischen Portal der Heinrich-Böll-Stiftung. Darauf wurde der Text unter dem Titel »Zwei Welten durch die Sprachbrille – Multilingualität einer Flüchtlingsfrau« auch in der Printversion des Dossiers *Crossing Germany – Bewegungen und Räume der Migration* aufgenommen und umfasst die Seiten 40–43. Diesem Text ging ein Schreibworkshop der Stiftung voraus, der sich gezielt der zugänglichen Aufbereitung wissenschaftlicher Themen und Forschungsergebnisse widmete und bei dem sich alle teilnehmenden Stipendiat_innen in ihrer Forschung mit dem Themenbereich Flucht, Migration und Asyl befassten.

Familie hat sie dann »durch das Sprechen im Haushalt« Deutsch gelernt und medial vermittelt vom Fernsehen, aber auch aus Prospekten und Stadtteilzeitungen kleinere Texte entschlüsselt und ihren Wortschatz erweitert. Zusätzlich hat sie auf den Rat eines Ausländerbeauftragten Kurse an der Volkshochschule besucht.

Shanthi sagt, sie empfinde ihre Ausgangslage als bedauerlich. »Als Ausländer oder Asylant hat man weder eine Arbeitserlaubnis noch eine richtige Aufenthaltserlaubnis.« Es sei sehr schwierig, Zugang zur Schule oder zur Ausbildung zu bekommen. Dennoch wurden die spärlich vorhandenen Zeugnisse anerkannt, und sie durfte mit der Schule anfangen. Auch deshalb, weil sich »eine deutsche Frau für mich eingesetzt hat, und überall diskutiert, angerufen hat.« Shanthi hat zunächst den Realschulabschluss bekommen, für den Besuch auf dem Gymnasium war sie nach Einschätzung der Behörden zu alt. Den Sekundarschulabschluss musste sie über andere Wege schaffen – am Ende hat sie das Abitur mit guten Noten bestanden.

Optimistisch gesinnt betont Shanthi, dass sie immerhin Glück hatte. Glück hatte sie nach der Schule, weil sie trotz allem einen Ausbildungsplatz bekommen hat. Das hat zwar lange gedauert, weil sie den Platz erst dann bekam, als sich keine Einheimischen dafür interessierten. Nur musste sie dafür den Wunsch aufgeben, zu studieren. Bei ihrer ersten Stelle wollte der Arbeitgeber nicht, dass sie sich durch Abendveranstaltungen weiterqualifiziert. Dadurch hätte sie, statt sich zu erholen, »dann abends studiert und die Urlaubstage zum Lernen für die Prüfung genutzt.«

Sie hat einen starken Willen – und Hilfe von außen.

»Wenn ich den Weg gegangen wäre, den mir die Gesellschaft vorgegeben hätte, dann wäre ich wahrscheinlich heute irgendwo eine Reinigungsfrau – oder krankgeschrieben, weil ich durch die Arbeit und die Situation psychisch so mitgenommen wäre, dass ich nicht mehr in der Lage wäre, ganz normal zu leben.«

Das ist leider die Situation von etlichen Flüchtlingsfrauen, die entweder aus finanziellen Zwängen weniger qualifizierten Erwerbstätigkeiten nachgehen oder das Gefühl haben, aus der entstehenden Kluft und der empfundenen Ausweglosigkeit heraus, ganz und gar handlungsunfähig zu sein. Shanthi hat sich jedoch berufsbegleitend als Baufachwirtin weiter qualifiziert.

4.3 Sprachliche Dreifaltigkeit

Im Norden Sri Lankas wurde Shanthi in eine »gesellschaftlich angesehene Familie mit Bildungshintergrund« geboren, wie sie sagt. Die Familiensprache war Tamil. Die dienstliche Versetzung ihres verbeamteten Vaters verschlug sie dann aber in den Süden des Landes. Hier

verbrachte sie die ersten acht Jahre ihres Lebens, die Menschen um sie herum sprachen Singhalesisch. In ihrer mehrsprachigen Wirklichkeit wuchs sie Anfang der 70er Jahre mit den Sprachen Tamil, Singhalesisch und Englisch auf. Eingeschult wurde Shanthi auf Wunsch des zukunftsbedachten Vaters in einer singhalesischen Schule, dort lernte sie noch Englisch. Die Tür zu einer universitären Bildung sollte ihr nicht verschlossen bleiben. Tamil blieb zunächst bloß die innerfamiliäre Sprache.

Um diese sprachliche Dreifaltigkeit zu verstehen, muss man einen kleinen Blick in die Geschichte werfen. Sri Lanka ist sprachlich geteilt: während die Mehrheitssprache Singhalesisch in weiten Teilen des Landes – außer im Norden und im Osten – gesprochen wird, beherrscht etwa ein Fünftel der Bevölkerung die Minderheitensprache Tamil als Erstsprache und wohnt in erster Linie im Norden und Osten Sri Lankas. Die sprachliche Trennlinie fällt grob mit den zwei großen Glaubensrichtungen zusammen: Buddhismus stimmt mit der Sprache Singhalesisch überein, und Hinduismus ist mit der Sprache Tamil verwoben. Die Anhänger_innen der zwei kleineren Religionen dieses Landes, nämlich die Christ_innen und Muslim_innen, können – ihrer Erstsprache nach – einer der zwei größeren Sprachgemeinschaften zugeordnet werden.

Die politische Auseinandersetzung der zwei Sprachgemeinschaften schlug sich nach der Unabhängigkeit von der britischen Kolonialmacht im Jahr 1948 augenfällig in der Sprachpolitik nieder. Mit dem Gesetz »Sinhala Only« wurde ab 1956 die Mehrheitssprache bevorzugt. Der Hochschulzugang für tamilische Studienaspirant_innen wurde 1971 erschwert. Die Begründung dafür war unter anderem das Entgegenwirken der einstigen Privilegierung der Tamil_innen in dem kolonialen Beamtenapparat.

Als Shanthi in der zweiten Klasse war, verstarb ihr Vater. Mit seinem frühen Tod fiel »die Grundlage« weg, weiterhin im Südwesten des Landes zu wohnen, sagt sie. Mit ihrer Mutter und ihren drei Geschwistern zog Shanthi daher in den Norden zu ihren Großeltern. Zunächst wurde sie in die singhalesische Militärschule geschickt. »Schon in der Heimat war ich tagsüber auf einer fremden Schule mit fremder Kultur, habe aber nachmittags eben in der Nachbarschaft hinduistisch gelebt«, erzählt Shanthi. Nach etwa zwei Jahren wurde sie aber wegen des bürgerkriegsähnlichen Zustands abgemeldet und in eine tamilische Schule geschickt. Erst in der fünften Klasse lernte sie Tamil als Schriftsprache kennen.

Neben ihren besten Freunden, »die ja alle Singhalesen und buddhistisch waren« und die sie überwiegend im Süden zurücklassen musste, begleitete sie zwar Singhalesisch eine Weile. Aber wegen der verfeindeten Lage und des sprachnationalistisch ausgetragenen Bürgerkriegs geriet

die Sprache einige Jahre in Vergessenheit. Die Funken dieser Feindseligkeit konnten jedoch auf sie nicht überspringen, denn wenn Alltag, Erfahrung und Freundeskreis von Kindheit an unentwegt mit mehreren Sprachen und Religionen verflochten sind, dann ist wohl Aufgeschlossenheit die Folge.

Angekommen in Deutschland hatte sie andere Sorgen. Ihre Hoffnung, dass die englische Sprache als Brücke dienen würde und dass die Erfahrung der britischen Kolonialgeschichte Sri Lankas ihr in der Fremde weiterhelfen würde, wurden beide gleichermaßen zerschlagen. »Die Leute haben mich angeguckt und sind einfach weggegangen, wenn ich Englisch mit ihnen gesprochen habe«, erzählt sie. »Alt und jung, alle sind sauer geworden. Ich habe mich irgendwann nicht mehr getraut, offen Englisch zu sprechen.« Das war mit ein Grund, warum sie in der Schule dann Französisch als Fremdsprache lernte.

4.4 Schuld der Überlebenden

Shanthi bedauert jedoch, dass sie ihren Verpflichtungen der Familie und den im Krieg Zurückgebliebenen gegenüber nicht nachkommen konnte. Ihre eigene Lage war in den ersten Jahren unsicher und sie hatte zwar eine befristete Aufenthaltserlaubnis, doch keine Arbeitserlaubnis. In ihrem Versuch, Normalität für sich selbst als nicht anerkannter Flüchtling in einer neuen Umgebung zu verschaffen, »wollte ich einfach den regulären Weg gehen«, sagt sie. Also: nicht illegal arbeiten, und erstmal zusehen, dass sie selbst über die Runden kommt. Dieses Schuldgefühl und das Gefühl der Hilflosigkeit zehren an ihr.

»Weil ich einfach den Spagat nicht geschafft habe, mit der Schule aufzuhören und irgendwo arbeiten zu gehen, um für die Familie oder für Leute aus der Heimat da zu sein.«

Zudem konnte sie sich den Wünschen ihrer Familie nicht beugen und sie erfüllen, indem sie einen passenden Mann gefunden und eine Familie gegründet hätte. Trotz ihres beruflichen Werdegangs – zunächst Baufachwirtin, dann Erfahrung in einer Baufirma, danach in einer Bank und letztlich bei der Stadtverwaltung – hat Shanthi ein Gefühl des Versagens, weil sie keine Anerkennung bei ihrer Mutter und ihren Geschwistern erfahren hat. Statt Stolz zu empfinden auf den Berufsweg Shantis – dass sie unabhängig von jeglicher Hilfe ist und selbständig ihr Leben gestaltet hat – ist die Mutter eher traurig. Shanthi empfindet sich daher als das schwarze Schaf der Familie.

4.5 Bringschuld: kompensatorische Funktion

Um diesem Schuldgefühl und dem Gefühl des Versagens entgegenzuwirken, hat Shanthi ihre Erfahrung zur Verfügung gestellt. »Was ich aber gemacht habe, in meinem Leben hier: dass

ich aber den Leuten, die ich hier kannte, sprachlich unterstützt habe.« Sie berät ihre Landsleute bei den zahlreichen Behördengängen und rechtlichen Angelegenheiten. »Und es gab einen Fall, wo ich einen fast todeskranken Menschen begleitet habe, da musste ich kurzfristig eine Urkunde übersetzen.« Zu dem Zeitpunkt hat sie sich vereidigen lassen, sodass das Dolmetschen, das sie ohnehin machte, auch amtlich anerkannt wurde. Sie ist mehr als 10 Jahre vereidigte Dolmetscherin und begleitet fortwährend Menschen je nach Bedarf.

Mit dem Aufwachsen der zweiten Generation sri-lankisch tamilischer Flüchtlinge sind allmählich mehrere Familien imstande, sprachliche Unterstützung innerhalb der eigenen Familie zu erfahren. Es war Zeit, Shantis Engagement auf andere Migrantengruppen zu erweitern. Da hörte sie von dem Lokalen Integrationsplan, der von jedem Bundesland unterstützt wurde und entschied sich mitzumachen.

Zunächst hatte Shanthi Bedenken, denn sie konnte aufgrund ihres straffen Zeitplans nicht zu jederzeit ehrenamtlich tätig sein. Aber dann erfuhr sie von der Besonderheit: »wir sind ja auch nur ansprechbar für Behörden, keine Privatleute.« Über die Volkshochschule, die nicht nur die Ausbildung zur Integrationslotsin durchführt, sondern auch als Koordinationsstelle fungiert, hat sie Zugang zu verschiedenen Menschen aus etlichen Ländern. Darüber hinaus ist sie aktiv beteiligt an einem umweltpolitischen Verein, »bei dem Energieberatung, Energiesparen und Nachhaltigkeit besonders an Migranten orientiert angeboten wird.« Viel Zeit hat sie nicht für ihre ehrenamtliche Aufgabe, aber die nimmt sich Shanthi trotz Vollzeitbeschäftigung, so oft sie kann

4.6 »Nicht unbedingt auf die Wörter fixiert«

Shanthis Biographie zeugt von der Überkreuzung der persönlichen, institutionellen und der gesellschaftlichen Ebenen. Sie zeigt, wie in mancher Hinsicht Sprachnationalismus Menschen zur Flucht zwingen kann – und zugleich Sprachkenntnisse und Aufgeschlossenheit anderer gegenüber als Brücke und Linderung fungieren können.

»Ich fand es immer schön, wenn eine Gruppe von Menschen zusammensaß, Deutsche und Menschen aus anderen Ländern; und alle unterhielten sich«, erzählt Shanthi. Wenn man »nicht unbedingt auf die Wörter fixiert« war, dann hat man »komplett und genau verstanden, was der Mensch sagen will« meint sie. »Das war dieses sprachliche Denken, Mitdenken und Zuhören.«

Anhang 5

5 LeibnizWerkstatt: Den Engagierten zum Engagement verhelfen³

5.1 Geflüchtete sprachlich unterstützen

5.1.1 Ausgangslage

Aus Eigeninitiative engagieren sich Studierende der Leibniz Universität Hannover in vielfältigen Weisen für Geflüchtete. Die Unterstützung leisten sie als Einzelne oder in Teams an verschiedenen Orten in der Stadt und Region Hannover. In ihrer unmittelbaren Nachbarschaft, in Notunterkünften und in ihrem Wirkungskreis wie in Vereinen und Kirchen setzen sie sich für Menschen ein, die eine Flucht hinter sich gebracht haben. Sprachliche Unterstützung jeglicher Art, Vermittlung der deutschen Sprache, Nachhilfe in Bildungseinrichtungen, Begleitung bei Arztbesuchen und auf Behördengängen: die Spannweite studentischen Unterfangens ist verschiedenartig und spiegelt die aktuelle deutsche Gesellschaft in ihrer Fülle wider. Bei diesem Engagement haben die Studierenden seit Herbst 2015 eine zuverlässige Partnerin und Anlaufstelle an ihrer Universität: die LeibnizWerkstatt.

Der Dreh- und Angelpunkt der LeibnizWerkstatt, eines vom niedersächsischen Ministerium für Wissenschaft und Kultur geförderten Projekts, ist die deutsche Sprache. Die LeibnizWerkstatt begleitet wie berät Studierende in ihrem Engagement und begeistert wie befähigt sie, ihren freiwilligen Einsatz sensibilisiert anzutreten, fachgerecht zu gestalten und kreativ auszuführen. Die unter den Akteur_innen, nämlich Studierenden und Geflüchteten, bereits vorhandenen Kommunikationsmöglichkeiten werden derart mit einbezogen, dass Mehrsprachigkeit (Bickes/Bickes 2017) und vermeintlich spracharme Zugänge von Anbeginn an berücksichtigt werden. Die *direkten*, unterrichtlichen wie *indirekten*, bewegungsbetont-künstlerischen Wege

³ Dieser Beitrag erschien im Sammelband *Fluchtmigration, Gesellschaftliche Teilhabe und Bildung. Handlungsfelder und Erfahrungen*, herausgegeben von Isabel Sievers und Florian Grawan, beim Frankfurter Verlag Brandes & Apsel. Er trägt den Titel »LeibnizWerkstatt: Den Engagierten zum Engagement verhelfen«, umfasst die Seiten 180–198 und stellt das erste universitäre Projekt in seiner Vollständigkeit dar, das einen Ausblick in die pädagogische und lehramtsbezogene Anwendung solcher Sensibilisierung fördernden Studien wie »Sprachliche Wirklichkeiten der Migration« zum ganzheitlichen Ansatz im Umgang mit Geflüchteten und Sprachen gibt. Als Zuständige für die Konzeption und Umsetzung des Projekts zur Sprachlernunterstützung für Geflüchtete konnte ich mein aufgrund der Datenerhebung und -analyse entstandenes Wissen direkt in die Durchführung des universitären Projekts einfließen lassen. Mit der Projektvorstellung verbindet sich die Hoffnung einer Modellfunktion für andere Universitäts- und Lehramtsbildungszentren.

der Sprachvermittlung und die *rechtlichen* wie *psychosozialen* Aspekte bezüglich Zwangsmigrierter machen zusammen die vier, unterschiedlich gewichteten Säulen des Projekts aus.

Gestartet ist das Projekt mit Überblick verschaffenden, werkstattartigen *Blockveranstaltungen*, die sich mit diesen vier Säulen befassen; erweitert wurden sie um ein Zusatzangebot, das sich gezielt der vermittlungsdidaktischen Komponente zu Deutsch als Fremdsprache bzw. Zweitsprache annimmt. Begleitet werden die Werkstätten von einer *Vortragsreihe* zu Sprache, Migration und Vielfalt, die sich dem migrationsbedingten, sprachlichen Um- und Zugang sowie der kontinuierlichen gesellschaftlichen Herstellung von Differenzen kritisch, historisch und pädagogisch annähert. Beratend steht den Studierenden neben dem sprachunterrichtserprobten, multilingualen Team eine *Präsenzbibliothek* zum Nachschlagen wie Selbststudium zur Verfügung. Auf diese Weise sorgt die LeibnizWerkstatt für zweierlei: dass Sprachen ausdrücklich in ihrer Vielzahl und Mehrschichtigkeit wahrgenommen werden und dass jener Angebotspalette das Bewusstsein um Differenzziehung, potenziell daraus erfolgende Diskriminierung wie (Re-)Produktion sozialer Ungleichheit (Gillen/Eisholz/Meyer 2010) als Querschnitt zugrunde liegt. Die Projektgestaltung und -umsetzung werden somit von *einem ganzheitlichen Ansatz* bestimmt.

5.1.2 Inhaltliche Überlegungen

Indem die mitgebrachten Sprachen und Schriften der Zwangsmigrierten mit der Umgebungssprache Deutsch und der lateinischen Schrift zusammengedacht werden, spricht sich die LeibnizWerkstatt für einen bewussten Umgang mit Sprachen als Kommunikationsmittel sowie für eine *Pädagogik der Mehrsprachigkeit und Mehrschriftlichkeit* aus. Dass Menschen zwar (mehrere) Sprachen sprechen, dafür aber eventuell die Schriftsprache nicht beherrschen, ist ein Phänomen, das vielen Studierenden nicht geläufig ist. Vielmehr haben Studierende schulisch erworbene Fremdsprachenkenntnisse, was sich möglicherweise vom Spracherwerbsverlauf vieler Geflüchteter unterscheidet. Darauf hinweisend trägt die LeibnizWerkstatt zur aufgeschlossenen Haltung, passenden Bezeichnung und zum fachkundigen Austausch bei, denn dieses Wissen hilft bei der Vermittlung der deutschen Sprache. Als Folge dessen können Studierende beispielsweise den begrifflichen Unterschied zwischen Fremd- und Zweitsprache, Erst- und Zweitsprachlernenden sowie zwischen Schreibunkundigen und Zweitschriftlernenden erkennen und die Bedeutung wie Folgen für ihr methodisch-didaktisches Vorgehen eruieren.

Zudem macht die LeibnizWerkstatt auf die sich stets verändernde und veränderbare *Wertigkeit* und *Haltung* mitgebrachten Sprachen gegenüber aufmerksam. Werden die Familiensprachen fälschlicherweise als hinderlich oder schädlich bei der Aneignung der deutschen Sprache angesehen, so erleben die mitgereisten Sprachen eine zeitweilige Verdrängung und können – sollte die ablehnende Einstellung anhalten – über Generationen hinweg einen Verlust erleiden. Im Gegensatz dazu wirkt es sprachen- und teilhabefördernd, wenn Geflüchtete kurzfristig zur unbekümmerten Anwendung und mittelfristig zum *Erhalt*, zur *Pflege* und *Weitergabe* ihrer Sprachen ermutigt werden.

Mit dem Bezug auf die hiesige Migrationsgesellschaft in ihrer tatsächlichen *Sprachenvielfalt* (Natarajan 2016a) und mit einem historischen Rückgriff auf die deutsche Sprache als Sprache der Ausgereisten und der Geflüchteten (Leonardi/Thüne/Betten 2016) ruft die LeibnizWerkstatt die *Geschichtlichkeit* mitgenommener Sprachen ins Gedächtnis. Auf diese *Auffächerung* – dass die deutsche Sprache hierzulande derzeit für Menschen mit Zuwanderungs- und Fluchtgeschichte als Zweitsprache fungiert, dementsprechend erlernt und angeeignet wird, wohingegen sie ehemals als Familiensprache der Ausgewanderten und jüdischer Flüchtlinge in anderen Ländern gepflegt, tradiert, gegebenenfalls verschwiegen oder vertrieben wurde – weist die LeibnizWerkstatt hin und sensibilisiert die Studierenden für die *emotionale Bedeutung* (Pavlenko 2005) von Sprachen.

Das Spektrum bezüglich der Rechte und psychischer Verfasstheit von Geflüchteten ist weit, und Studierende müssen selber um sie wissen sowie die Grenzen ihres Einsatzes als juristisch wie psychologisch nicht-geschulte Ehrenamtliche bzw. Helfende erkennen. Das Recht bezieht sich auf dreierlei: auf international wirksame Menschenrechte, auf nationalstaatlich organisiertes und verwaltetes Asylverfahren und auf die derzeitige Rechtsprechung, was Kurse für die Zweitsprache Deutsch angeht. Psychosozial kann eine durch Bürgerkrieg bzw. (un-)mittelbare Gewaltdrohung ausgelöste Vertreibung jahrelang nachwirken oder ein Trauma nach der Ankunft im Zufluchtsland über mehrere Stationen (Zimmermann 2016) sogar erst entstehen. In beiden Bereichen ist es folglich unabdingbar, dass sich Studierende nicht übernehmen und sich frühzeitig an Fachkundige und Zuständige wenden, ohne dass sie selber juristische wie psychologische Beratung erteilen, was beiderseitig gefährdend oder belastend wirken könnte.

5.1.3 Strukturelle Verortung

Das in diesem Beitrag vorzustellende Projekt betitelt LeibnizWerkstatt wird vom Deutschen Seminar und von der Leibniz School of Education an der Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover gemeinsam konzipiert und durchgeführt. *Studierende*, insbesondere Lehramtsstudierende, sieht es als *direkte Zielgruppe* an. Die LeibnizWerkstatt baut auf der unter Studierenden aufzuspürenden Hilfsbereitschaft und gleichsam aufzufindenden Erfahrung in Vermittlung wie Unterstützung bei der deutschen Sprache auf. Über das bereits geleistete und gegenwärtige Engagement sowie über den künftig zu erwartenden Einsatz angehender Lehrkräfte kann das Projekt zu der *indirekten Zielgruppe* Geflüchteter diversen Alters und Sprachbedürfnisses gelangen.

Im Einklang mit dem Unterbringungskonzept der Stadt Hannover, nach dem es historisch wie geographisch bedingt keine Erstaufnahmeeinrichtung, dafür aber eine über die Stadt und Region Hannover verteilte, *dezentrale Unterbringung* für Geflüchtete gibt, ist auch der sprachliche wie anderweitige Einsatz von Studierenden mannigfaltig und räumlich verteilt. Von der Projektlogik her ist ferner eine inner- wie interuniversitäre *Vernetzung* und eine Einbindung regionaler Institutionen, praxiserprobter Sprachvermittler wie Kunstschaffender mit langjähriger Erfahrung mit Menschen mit (un-)freiwilliger Zuwanderungsgeschichte vorgesehen.

Den angeführten Aspekten nachgehend entfaltet sich dieser Beitrag in vier Schritten. Im ersten Schritt werden die anfänglichen Gedanken zum Konzept und zur direkten wie indirekten Zielgruppe des Projekts dargestellt. Der nächste Schritt widmet sich dem ganzheitlichen Ansatz und skizziert, welche Vorteile sich das Projekt davon verspricht. Im dritten Schritt wird die Angebotspalette der LeibnizWerkstatt – bestehend aus einführenden wie vertiefenden Blockveranstaltungen, öffentlicher Vortragsreihe und Präsenzbibliothek – kurz vorgestellt. Eine ausführliche Vorstellung und Fotodokumentation mit genauem Programmverlauf befinden sich auf der projekteigenen Webseite. Den Abschluss findet der Beitrag mit einem Ausblick und dem Wunsch nach Verstetigung, denn angesichts der Generationenaufgabe ist Weitsicht erforderlich, um gesamtgesellschaftliche (Aus-)Wirkungen abzusehen und aufzufangen, doch auch effektive, zukunftssträchtige Bildungspolitik und flächendeckende, sprachensensible Ausbildung für Lehrende an der Leibniz Universität Hannover zu ermöglichen.

5.2 Projektkonzeption

5.2.1 Entstehung

Die Geburtsstunde der LeibnizWerkstatt lässt sich auf die folgenden zwei Fragen verdichten: Worin besteht die Wirkmächtigkeit einer Hochschule und einer universitären Ausbildung für angehende Lehrkräfte, *kurzfristig* wirksame, doch *mittelfristig* anhaltende und sogar *langfristig* nachhaltige Unterstützung für Geflüchtete zu leisten? Und die darauffolgende Frage wäre: Inwieweit lässt sich zudem diese durch den Zuzug von mehreren Zwangsmigrierten aus Gewalt- und Bürgerkriegszuständen entstandene, *gesamtgesellschaftliche Aufgabe* durch eine universitäre Intervention, die sich das Handeln auf ihre Fahne geschrieben hat, lenken, gar lindern und gestalten? Vor dieser Aufgabe stand die Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover im Jahr 2015 und wusste, dass die Verwirklichung eines fast widersprüchlich anmutenden Ziels der Kurz- wie Mittelfristigkeit und eines sich im Werden befindenden Adressatenkreises erst unter Bezugnahme multipler Akteur_innen zu *bewerkstelligen* und adäquat zu *bewältigen* sein wird.

Das Bestreben nach tragfähigen Antworten warf zwei weitere Fragen auf und zwar, wer in der Tat der *Adressatenkreis* der Universität sei und wem gegenüber sie sich zum zügigen *Handeln* verpflichtet fühlen solle. Fest steht, es kommen Menschen in die Bundesrepublik Deutschland, die einiges können, vieles erlebt haben, ihr jeweiliges »biographisches Gepäck« (Natarajan 2013a) mitschleppen und hierzulande Zuflucht suchen. Die Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen reisen alleine, unbegleitet oder mit Familie über mehrere Stationen und gefährliche Wege hin, um einem vertrauten, doch derzeit gewalterschütterten Umfeld zu entkommen.

Damit stellte sich die Frage, ob »Geflüchtete« überhaupt als Einheit wahrzunehmen oder ob die zwar notwendige Bezeichnung nicht von vorneherein als »Fakten gestütztes Konstrukt« zu verstehen wäre. Fakt ist, dass eine siebenstellige Anzahl an Menschen bisher in Deutschland Asyl sucht, daher »Fakten gestützt«; es besteht jedoch zugleich ein Konstruktcharakter, wenn alle vereinheitlicht als »Geflüchtete« angesehen werden, während sie nach zahlreichen Differenzlinien, aber auch von der Bildung und den Sprachen her über verschiedene Ressourcen verfügen und unterschiedlich ausgerichtete Auf- und Nachholbedürfnisse haben. Genau wie es konzeptionell verkürzt und pädagogisch unzulänglich wäre, die bereits in Deutschland ansässige Bevölkerung als homogen zu betrachten, wäre ebenfalls das Konstrukt »Geflüchtete« bildungstechnisch wie migrationspädagogisch (Mecheril 2004) als weder homogen noch einheitlich anzusehen. So müsste auch deutlich werden, wer sich unter der Bezeichnung

›Geflüchtete‹ versammelt: Studieninteressierte, Arbeitserfahrene, Lernungewohnte wie politisch Verfolgte verschiedener Nationalitäten, unterschiedlichen Alters, diverser Einstellungen einschließlich unergründeter Ängste und verhaltener Hoffnungen. Alle(n) ohne Ausnahme und Vorbehalt galt und gilt es nach Kräften zu unterstützen und als LeibnizWerkstatt *Sprachlernunterstützung* anzubieten.

5.2.2 Erkundung

Eine erste rasche Erkundung vom Projektteam an mehreren *Schnittstellen* ergab folgendes, was nahtlos in die Umsetzung einfluss. Was die Stadt und den Bund anbelangte, kamen Ende 2015 um die 9 % aller Geflüchteten (nach dem seit 1949 jährlich berechneten, bundesweit der gerechten Verteilung dienenden Königsteiner Schlüssel) nach Niedersachsen, wurden zunächst landesweit, darauf in und um Hannover dezentral an verschiedenen Orten untergebracht, waren mehrheitlich männlich und erwachsen nach Angaben der Stadt Hannover (Stand: November 2015). Für die Angekommenen und Asylsuchenden bestand derzeit noch keine Möglichkeit während ihres laufenden Asylverfahrens einen Platz in den staatlich vorgesehenen Sprachkursen zu bekommen. Allerdings waren sie hochmotiviert und bereit an jedem möglichen niederschweligen wie anspruchsvollen Sprachangebot teilzuhaben und in Kontakt mit der einheimischen Bevölkerung zu treten. Im Laufe des Projekts wurden neue Gesetze erlassen und Regelungen so geändert, dass Asylsuchende mit guter Bleibeperspektive zu staatlichen Sprachkursen zugelassen wurden, dennoch bestand und besteht weiterhin ein weitflächiger Bedarf an sprachlicher Unterstützung. Hier waren schlechthin (weitere) Freiwillige angefragt, die übersetzend, unterrichtend, schlicht unterstützend handeln und sich einbringen konnten.

Was die *Vereine und Nachbarschaftstreffs* anging, waren sie offen für einen Dialog und Austausch mit der Universität und zudem bereit, neue Einsatzwillige in ihre bestehenden Angebote aufzunehmen. *Inneruniversitär* war ebenfalls die Bereitschaft in verschiedenen Instituten groß, ihre jeweilig thematisch passenden, forschungsorientierten wie praxisnahen Beiträge in die LeibnizWerkstatt einzuspeisen. Entschieden wurde demzufolge, keine neuen Strukturen der sprachlichen Vermittlung aufzubauen, sondern an die in der Stadt und Region bereits vorhandenen Angebote für Geflüchtete verschiedener Altersgruppen anzuknüpfen und interessierte Studierende darauf aufmerksam zu machen bzw. dahin zu vermitteln. Angebahnt wurde eine rege *Vernetzung* mit Notunterkünften, Flüchtlingswohnheimen, Wohnprojekten, Migrant_innenvereinen, diversen Netzwerken, Stiftungen und Stiftungen. Der Kontakt zu Freischaffenden mit Anbindung an Kulturinstitutionen wie Theater, Museen, Staatsoper,

Tanzcompagnien wurde gesucht und aufrechterhalten, damit eine mannigfache und dichte Vernetzung innerhalb wie außerhalb der Universität mit starkem lokalem Flair zustande kam.

Was die *Studierendenschaft* der Leibniz Universität Hannover betraf, war festzustellen, dass unter ihr hohes Interesse bestand und ein Teil der Anzusprechenden bereits Mitte 2015 über verschiedenartige Erfahrung mit Geflüchteten unterschiedlichen Alters verfügte bzw. nach einem niederschweligen, nicht zeitintensiven, studienbegleitenden Einsatz suchte. Wenn Studierende situationsbedingt vom Engagement her agieren, wissen sie zwar in dem Moment, dass sie Richtiges getan und ihr Bestes gegeben haben. Unmittelbares Handeln ohne zu zögern steht im Mittelpunkt, wie auch in Hannover und Region, als Studierende eingangs ihren kleinen, aber wichtigen Beitrag leisteten. Dennoch kam und kommt die Frage auf, ob das der einzige Weg gewesen wäre und ob es andere Vorgehensweisen geben würde. Es entsteht der Bedarf nach Rückversicherung, Wissenserweiterung und Erhöhung der Handlungsoptionen.

Die einst aufgekommene Frage nach der Zielgruppe der Hochschule ergab hiermit zwei aufschlussreiche Antworten: Die unmittelbar zugänglichen Adressat_innen jeder Hochschule sind ihre Studierenden, denen sie in ihrem freiwilligen Engagement mit Rat und Tat beizustehen und die sie zum unablässigen Handeln zu befähigen hat. Deutlich wurde außerdem, dass über die Studierenden die heterogene Gruppe von Neumigrierten mit einem breitgefächerten Angebot zu erreichen sein wird. Folgerichtig musste und durfte die Universität flink ein fachlich fundiertes Angebot entwerfen, das in der wissenschaftlichen Leitung des Projekts aufging. Das zusammengestellte, sprach- und migrationserfahrene Team war imstande, das Projekt geistreich wie effektiv zu entfalten. Die Hannoverschen Studierenden erreichen gegenwärtig Kinder, Jugendliche und Erwachsene mit eigener oder familialer Fluchterfahrung, und die LeibnizWerkstatt steht ihnen mit ihrem ganzheitlichen Ansatz zur Seite.

5.3 Ganzheitlicher Ansatz

5.3.1 Motto: Spracherwerb fördern – Geflüchtete unterstützen

Der ganzheitliche Ansatz im sprachlichen Umgang mit Geflüchteten will sowohl klassische, sprachvermittelnde Themenfelder berücksichtigen, die zweifelsohne wichtig sind, als auch die Geflüchteten mit ihren Sorgen und Bedürfnissen ernst nehmen und sie bedarfsorientiert in ihrem Alltag sprachlich begleiten. Innerhalb des unterrichtlichen Rahmens werden sie beispielsweise inhaltlich wie sprachlich auf diesen Alltag vorbereitet. Bei diesem Vorgehen ist jedoch folgendes zu bedenken: Die Vorbereitenden müssen selber um den Alltag von Geflüchteten wissen sowie die eigenen Grenzen einschätzen lernen. Darauf wird im Folgenden

eingegangen. Des Weiteren ist es ebenfalls wichtig, dass sich der Unterricht nicht nur mit der sprachpragmatischen Bewältigung bürokratischer Vorgänge befasst, sondern den Deutschlernenden auch einen Rahmen zum Abschalten von diesen alltäglichen Sorgen bietet sowie den Weg für die Vorstellung von und im glücklichen Falle die Umsetzung einer anderen, sorgenärmeren Welt ebnet. In der Erwachsenenbildung ist von einer gewissen Ermöglichungsdidaktik (Arnold/Nolda/Nuissl 2010, S. 79f.) die Rede, denn sie befähigt mittelfristig zu einem eigenständigen Schritt in die neue Aufnahmegesellschaft. Die Geflüchteten können sicher vieles, nur noch nicht die deutsche Sprache. Daher sollten die sprachliche Unterstützung und der Deutschunterricht nicht zur unbeabsichtigten Bevormundung und unvorhergesehenen Abhängigkeit führen, sondern der zukunftsgerichteten, immer selbstständigeren Alltagsbewältigung und der gegebenenfalls zu erfolgenden Emanzipation als Vorstufe und notwendiger Schritt dienen (Natarajan 2013b, S. 324ff.).

5.3.2 Direkte Sprachvermittlung

5.3.2.1 Mehrsprachigkeit und Mehrschriftlichkeit

Die LeibnizWerkstatt vertritt die Position, dass der Erwerb der Umgebungssprache zu fördern und zu unterstützen ist, wobei ein wertschätzender wie aufgeschlossener Umgang mit den mitgebrachten Sprachen erforderlich ist. Dadurch, dass Mehrsprachigkeit, Mehrschriftlichkeit sowie mangelnder Schriftbezug und gar Schriftlosigkeit in den verschiedenen Projektangeboten angesprochen und besprochen werden, entsteht bzw. erweitert sich das Verständnis der anzusprechenden Zielgruppe von Studierenden für Sprachen. Einerseits werden Sprachen in ihrer Vielzahl als Bereicherung wahrgenommen, und andererseits wird auf die Auffächerung von einer einzigen Sprache als Sprech-, Lese- und Schreibsprache (Betten 2013, S. 175) bewusst gemacht. Ganz konkret geht es um das gleichzeitige Vorhandensein von mehreren Sprechsprachen, die ihre Anwendung in unterschiedlichen Lebensbereichen finden und die jedoch nicht immer von Kenntnissen einer Schreib- und Schriftsprache begleitet werden.

Der Vielschichtigkeit und des Unterschieds werden sich die Studierenden bewusst, wenn sie auf die unter ihnen selber vorhandene sowie gegebenenfalls unter den Geflüchteten vorzufindende Mehrsprachigkeit aufmerksam gemacht werden. Dabei gibt es meistens einen gewaltigen Unterschied, was den Erwerbsprozess dieser Mehrsprachigkeit angeht. Während die meisten Studierenden ihren Zugang zu mehreren Sprachen schulisch-institutionell wie bewusst und gesteuert vermittelt finden, kann es öfter vorkommen, dass der mehrsprachige Zugang unter den Geflüchteten sozialisationsbedingt vielmehr gesellschaftlich gegeben ist. Mehrere Sprachen werden folglich kontextgebunden, vergleichsweise ungesteuert, nicht-institutionell

und unbewusst angeeignet (Rösler 1994). Indem die Studierenden als angehende Lehrkräfte und womöglich ehrenamtlich Engagierte ein angeleitetes Forum finden, über diese Unterschiede ohne Wertung und Hierarchisierung aufgeklärt werden und die eigenen Sprachaneignungsprozesse und -erlebnisse reflektieren können, trägt u. E. die LeibnizWerkstatt damit dazu bei, ein niederschwelliges, sogar durchgängiges Bewusstsein für Mehrsprachigkeit zu entwickeln.

5.3.2.2 Vom Bekannten zum Neuen

Im klassischen Fremdsprachenunterricht gibt es eines nicht, nämlich Kenntnisse der zu erlernenden Sprache, dafür aber viel durch eigene Erfahrung entstandenes und antrainiertes Wissen unter den Lernenden bezüglich der Rahmenbedingungen institutioneller Sprachvermittlung. Was die Ausgangslage betrifft, sind in Deutschland schulsozialisierte Studierende beim Fremdsprachenunterricht, insbesondere ab der ersten Fremdsprache, meist lerngewohnt, vertraut mit Lehrwerken, Übungsmaterialien, Arbeitsblättern, verschiedenen Arbeits-, Übungs- und Sozialformen des gesteuerten Unterrichts, auch wenn sie diese Gegebenheiten der institutionellen Unterrichtsform nicht benennen und identifizieren können. Wenn Studierende als Sprachunterstützende und -vermittelnde fungieren wollen, dann bietet es sich an, auf dieses bereits verfügbare Wissen hinzuweisen, die Einzelheiten erinnerten schulischen Sprachunterrichts im neuen Kontext einer Blockveranstaltung beschreiben und dann reflektieren zu lassen, die einzelnen Aspekte mit dem zugehörigen Namen zu versehen und dafür Bezeichnungen zu finden. Das ermöglicht und ermuntert zum bewussten Umgang mit dem Unterrichten.

Dahingegen ist die Ausgangslage unter Geflüchteten sehr divers, je nachdem welche schulischen bzw. institutionellen Vorerfahrungen und Voraussetzungen sie mitbringen. Die Spannweite ist groß, wobei es auch unter den Lernvertrauten und Schulerprobten aller Wahrscheinlichkeit nach eine Vertrautheit mit anderen methodisch-didaktischen Herangehensweisen geben wird. Zudem gibt es selbstverständlich diejenigen, die weniger oder gar nicht schulerprobt sind und voraussichtlich weniger Erfahrung mit der Vermittlung und dem Erlernen einer neuen Sprache haben. Sowohl neumigrierten als auch geflüchteten Deutschlernenden ist es gemeinsam, dass sie folgende Erfahrung machen müssen: Die dem Anschein nach gleiche Sprache Deutsch wird innerhalb des unterrichtlichen Kontextes anders gehandhabt als außerhalb des Unterrichts, was die Sprechgeschwindigkeit, das Kommunikationsgelingen, die Korrektheitsanforderung u. a. angeht. Es kann daher vorkommen, dass der Unterricht im günstigsten Falle den eigentlich erforderlichen

Schutzrahmen und Schonraum bietet, den neuen Lernstoff langsam, nach eigenem Bedürfnis und mit zahlreichem Wiederholen anzueignen, ohne unmittelbar die Konsequenz jeder schriftlichen oder mündlichen Äußerung beachten oder sie befürchten zu müssen.

5.3.3 Indirekte Sprachvermittlung

Ein wichtiger Aspekt, der die Kommunikation fördert, ein Gefühl des Wohlwollens hervorbringt, das Ankommen in einer neuen Gruppe unterstützt und vorantreibt, jedoch die noch zu erwerbende Sprache bzw. die sich noch in den Anfangserwerbsstadien befindende Sprache Deutsch nicht in den Mittelpunkt stellt, sind erfahrungsgemäß handlungsbezogene Aktivitäten und dem Anschein nach spracharme Vorgänge. In Sprachlernklassen der Grund- wie Realschulen und Gymnasien sowie in Sprachförderklassen der berufsbildenden Schulen ist diese Einsicht durchgedrungen und wird so umgesetzt, dass die ersten Fächer, die für deutschlernende Geflüchtete gemeinsam mit den ihnen zugewiesenen Regelklassen zusammengelegt werden, der Sport- wie der Kunstunterricht sind.

Bei der indirekten Sprachvermittlung geht es nach wie vor um die Vermittlung der Sprache Deutsch. Allerdings stehen dabei weder Lehrwerke mit ihren zahlreichen Lese- und Hörtexten noch Grammatik- und Wortschatzübungen, die explizit dem jeweiligen Bereich zuzuordnen wären und die übers schriftliche wie mündliche Einüben zum Einschleifen und Automatisieren der Satzstrukturen beitragen, im Fokus. Stattdessen geht es mit einer vermeintlichen Verlagerung des aktuellen Schwerpunktes von den oben erwähnten Fertigkeiten und Teilbereichen weg zu einer handlungsorientierten, gegebenenfalls bewegungsbetonten, körperbezogenen bzw. laien-künstlerischen Aktivität hin. Die Bandbreite ist umfangreich und wird hier exemplarisch erläutert.

Die Bereiche von Sport, Tanz und Theater stellen den Körper in den Vordergrund und agieren, interagieren wie kommunizieren über Bewegungsschritte, wobei Sprache als Gestaltungsmittel fungiert. Die Bereiche Musik, Chor, Oper und Tanzmusik haben zwar mit Sprache und Sprechen zu tun, aber vieles lässt sich hier nachahmend, wiederholend vollziehen, ohne dass die Betonung auf der kognitiven Aneignung liegt. Die künstlerischen Bereiche wie Malen, Zeichnen, Basteln, Schneiden und Gestalten können ebenfalls fast ohne den Zwang zum Sprechen, lediglich übers Hören und Nachahmen altersübergreifend zur Beteiligung und Beruhigung führen und in dieser Weise ein Gruppengefühl entstehen lassen. Nicht die produktive Fertigkeit des Sprechens, sondern die rezeptive Fertigkeit des Hörverstehens wird hier geschult und trägt erfahrungsgemäß enorm zur Motivation bei, was bekanntlich der wichtigste Faktor schlechthin beim Spracherwerb ist.

5.3.4 Rechtliche und psychosoziale Rahmenbedingungen

Um effektiv und empathisch Menschen in Not unterstützen zu können, benötigen Studierende nach Auffassung der LeibnizWerkstatt Wissen um die Lebensumstände der Hilfebedürftigen sowie um die Grenzen der eigenen Interventionsmöglichkeiten und der Machbarkeit. Hierzu zählt das basale Wissen, das fast allen Menschen mit Fluchtgeschichte betrifft, doch ihren Alltag auf verschiedene Arten bestimmt und unterschiedlich prägt, nämlich das Wissen um die psychosoziale Dynamik der Fluchterfahrung und die rechtlichen Grundlagen.

Der Bogen um die Angebote zu rechtlichen und psychosozialen Aspekten ist bei der LeibnizWerkstatt weit gespannt: er geht von internationalen *Menschenrechten* mit ihrer Grenzen überbrückenden Gültigkeit über nationalstaatlich verfasstes *Asylrecht* bis hin zu Verpflichtung und *Berechtigung* zum Besuch von Sprachkursen für die Zweitsprache Deutsch. Während die 1948 erklärten und 1967 von den meisten Ländern weltweit ratifizierten Allgemeinen Menschenrechte seit dem Projektstart weiterhin unverändert geblieben sind, wurden das in der Bundesrepublik Deutschland geltende Asylrecht, die Praxis des Asylverfahrens sowie die Berechtigung zum Besuch von Integrationskursen einer Überprüfung unterzogen und mehrmals geändert. Durften Mitte 2015 kaum Asylsuchende staatliche Sprachkurse belegen, so wurde das Asylgesuch Geflüchteter aus Ländern wie Syrien, Eritrea, dem Irak und dem Iran als fast gesichert angesehen, sie als ›Asylsuchende mit guter Bleibeperspektive‹ eingestuft und damit zu den Sprach- und Integrationskursen zugelassen. Das hat zur Folge, dass zwischenzeitlich sehr hoher Bedarf an Unterstützenden bei informellen, bereits von älteren bzw. erfahrenen Ehrenamtlichen koordinierten Sprachkursen und Sprechcafés in zahlreichen Flüchtlingsunterkünften aufkam, an die sich Freiwillige aus der LeibnizWerkstatt anschlossen.

Hier verbesserten sich die Aussichten für die Geflüchteten, was Sprachkurse anging, wohingegen eine massive Verschlechterung in der Entscheidung durch das zweijährige Aussetzen der Familienzusammenführung erfolgte, indem beispielsweise syrischen Asylsuchenden nicht mehr der primäre Schutz wie anfangs üblich erteilt, sondern lediglich subsidiärer Schutz gewährt wurde. Psychosozial haben solche in Deutschland stattfindenden Änderungen sowie alles über den Fluchtweg Geschehene einen Einfluss auf den Alltag und die aktuelle Alltagsgestaltung. Dass die Belastung enorm sein kann, liegt auf der Hand, aber die Möglichkeit fachgerechte Unterstützung bzw. Behandlung zu erfahren, erscheint jedoch selten oder schwierig. Unter den verschiedenen Deutungsmöglichkeiten gibt es das seit dem

Vietnamkrieg weit verbreitete Konzept der Posttraumatischen Belastungsstörung sowie das neuere Konzept der Sequenziellen Traumatisierung (Zimmermann 2016, S. 41–47).

5.3.5 Diversität und Differenzziehung

Im Rahmen des Einsatzes für und des Umgangs mit Menschen mit (un-)freiwilliger Zuwanderungsgeschichte ist es genauso erforderlich wie bei der Arbeit mit anderen Gesellschaftsgruppierungen über die bestehenden, ständig hergestellten und unwillkürlich reproduzierten Differenzlinien und Hierarchisierungen nachzudenken und derer bewusst zu sein. Um vorbeugend zu agieren und ermächtigend-emanzipatorisch zu wirken, ist meist eine Infragestellung der eigenen unausgesprochenen Positionierung entscheidend. Da allerdings die eigenen Normvorstellungen sozialisierungs- und erfahrungsbedingt als selbstverständlich und unhinterfragbar erscheinen und das Bemühen um Verstehen von Anderssozialisierten notgedrungen zunächst über Stereotypen und (Vor-)Urteile läuft, bedarf es zweierlei: dass mensch sich überhaupt der Vorurteile bewusst wird, sie in einer vertrauten bzw. verlässlichen Gruppenzusammensetzung versprachlicht und dass sie als Nächstes überdacht und am Einzelfall überprüft werden. Auch gutgemeinte, nicht-paternalistische (Sprach-)Unterstützung bedarf eines geschlechtersensiblen wie rassismuskritischen Umgangs und Tons. Statt dass unwillkürlich neue Ungerechtigkeiten hergestellt, alte Diskriminierungen erneut im Aufnahmeland weitergeführt oder verfestigt sowie Geschlechterrollen fortgeschrieben werden, will die LeibnizWerkstatt mit einem ganzheitlichen Ansatz kreative Sprachvermittlung mit einem Reflexionsvermögen zusammendenken.

5.4 Angebotspalette

5.4.1 Werkstätten zum Austauschen und Ausprobieren

Die Blockveranstaltungen bieten ein wechselndes Programm an, das mit Vorträgen und immer neuen Workshops die vier Säulen widerspiegelt, für eine einmalige Zusammensetzung der einzelnen Inputs sorgt und bei Interesse zur wiederholten Teilnahme einlädt. Das Programm wird mit Beiträgen von Mitgestaltenden des Projekts LeibnizWerkstatt umrahmt, die in die verschiedenen Facetten des Themenkomplexes Sprache einführen. So geht es neben einer interaktiven, auf dem vorhandenen Kenntnisstand aufbauenden Einführung in die Grundlagen von der Fremdsprache bzw. Zweitsprache Deutsch auch um Sprachförderung durch Sportunterricht, um Deutschunterricht in einer Flüchtlingsunterkunft, um Kurse und Lehrwerke zur Alphabetisierung und um Grammatik, Wortschatz bzw. Spiele im Unterricht.

Teilnehmende können des Weiteren Lehrmaterialien, die Bedeutung von Handreichungen, Kopiervorlagen und Onlineangeboten der Verlage kennenlernen, sich theoretisches Wissen zu Lerntypen und Methoden der Fremd- bzw. Zweitsprachendidaktik aneignen und sich zu lehrwerkunabhängiger Unterrichtsgestaltung austauschen. Indem Studierende ermutigt und ermächtigt werden, *adressatengerechte Unterstützung* zu leisten, werden im Fall des Umgangs mit Neuzugewanderten und der sprachlichen Unterstützung von Geflüchteten selbstverständlich vermittlungsdidaktische Aspekte eingeführt, erprobt, verglichen und diskutiert.

Die Bewusstheit für *Mehrsprachigkeit* und *Mehrschriftlichkeit* wird den Studierenden zudem durch Diskussion, Austausch und Reflexion nahegebracht, damit eine Sensibilisierung für und eine Vorstellung von den eventuell mitgebrachten Sprachen und Schriften entsteht. Für Studierende ist nicht nur die vorhandene Bandbreite an mitgebrachten Sprachen ungewohnt, sondern es ist auch eine vergleichsweise neue Erfahrung, dass es sowohl Studieninteressierte als auch Schriftkundige bzw. Zweitschriftlernende gibt, die dem gleichen Land und sogar der gleichen Region entstammen können. Die Auseinandersetzung mit Heterogenität, Inklusion und Teilhabe liegt in der Materie, erfolgt kontextgebunden, fordert und fördert einen praxisnahen Austausch.

Darüber hinaus wird auf die *Rahmenbedingungen* aufmerksam gemacht, indem für die fluchtbedingten, traumatischen Hintergründe und die daraus resultierenden Folgen im pädagogischen Kontext sensibilisiert wird und indem Grundkenntnisse des Asylverfahrens vermittelt werden. Dies dient nicht nur der Wissensvermittlung und der Einschätzung der Lage, in der sich Geflüchtete befinden, bzw. des Grundes, warum der Unterricht gerade nicht klappt oder die Konzentration gegebenenfalls fehlt, sondern auch damit Lehramtsstudierende die Grenzen der eigenen Möglichkeiten und Hilfeleistung erkennen, sich nicht mit nicht zu erfüllenden Aufgaben überfordern und sich notfalls rechtzeitig an Fachkundige wenden und sich bzw. den Betroffenen Hilfe holen.

Einzigartig ist dabei das kontinuierliche Einbeziehen von kommunikativen, kreativen, *nicht sprachlichen Möglichkeiten* der Kontaktaufnahme und des Herstellens von Gruppenzusammengehörigkeit. Dass erwachsene Studierende in Werkstätten unter Anleitung schreibend, malend, zeichnend, sich bewegend, spielend, experimentierend einzelne Möglichkeiten des gemeinsamen Agierens, Schweigens und Ankommens ausprobieren, über sich ergehen lassen und reflektieren können, wird durch freischaffende Kreativtätige ermöglicht, die zum einen theater-, tanz-, museums-, sport-, kunst- oder kulturpädagogisch

geschult sind und die zum anderen über die letzten Jahre Erfahrung mit Geflüchteten verschiedenen Alters gesammelt haben, davon erzählen und aktuelles, der Praxis entstammendes Wissen weitergeben können.

Nachdem eine kreative Werkstatt spracharm durchgeführt worden ist, kann sie beispielsweise erweitert und vertieft werden. Die Bewegungen im Sport, Tanz und Theater können mit Gestik, Mimik, Klatschen, Stampfen und gegebenenfalls Sprache versehen werden und lassen sich mit Sprachspielen und Sprechanlässen auf der Laut-, Silben-, Wort-, Satz- und gar Textebene erweitern. Spaß, Freude, Abwechslung und einfaches Lachen als positive Emotion stehen hierbei im Fokus und weisen auf eine wichtige entwicklungspsychologische Grundvoraussetzung hin, dass nicht nur bei Kindern spielend ausprobiert, korrigiert und gelernt wird, sondern auch bei Jugendlichen und Erwachsenen. Das probieren die Teilnehmenden jeder Blockveranstaltung mindestens in einem Bereich aus und sind ausnahmslos überzeugt, dass ein Gruppengefühl entstanden ist, dass sie dabei gelacht und sich ungezwungen mit Nachbar_innen unterhalten haben, dass sich neue Konstellationen und Kontakte ergeben und dass sich andere getraut haben, die bisher eher geschwiegen oder sich zurückgehalten haben.

Ein weiterer Hinweis zur Unterrichtsgestaltung ist der Einbezug von Exkursionen und Erkundung anderer Landschaften und Räumlichkeiten. Der *erlebnispädagogische Ansatz* verlagert beispielsweise den Sprachunterricht zunächst außerhalb des Klassenraumes, sei es in den Flur, den Supermarkt, den Zoo oder den Park, und ermutigt zum emanzipatorischen Entdeckenden Lernen, um ihn dann mit der sprachlichen Hilfestellung als *Scaffolding* und als kleinschrittige Begleitung wie Unterrichtsgestaltung wieder in den Unterrichtskontext zu holen und ihm eine neue erlebnisbetone Produktivität zu verleihen. Dass Unterricht immer vor- und nachbereitet werden muss, scheint zunächst klar zu sein, aber dadurch dass eine solche Stunde gemeinsam geplant und diskutiert wird, erhöht es die Wahrscheinlichkeit, dass Erlebtes im Unterrichtsalltag erprobt und umgesetzt wird. Die Workshops werden jeweils durch Reflexionsphasen ergänzt, und die Möglichkeit zur fortwährenden Vertiefung wie Vernetzung bieten weitere Werkstätten und die Vortragsreihe an.

5.4.2 Vortragsreihe

Die Vortragsreihe »mittwochs um vier« entstand als semesterübergreifendes Begleitprogramm mit dem Ziel einer fortlaufenden Aktualisierung wie Sensibilisierung. Das wöchentliche Angebot bietet Denkanstöße und mehrperspektivische Zugänge zum Themenkomplex Flucht, Sprachen, Diversität und Differenzziehung an. Mit kritischen, historischen und pädagogischen Annäherungen an die Schnittstelle Sprachen und Migration will die Vortragsreihe Vernetzung

und Austausch unter Erfahrenen und Einsatzwilligen fördern. Studierenden wie Interessierten innerhalb und außerhalb der Universität, die sich für Geflüchtete und Neumigrierte engagieren, steht das Begleitprogramm offen und sorgt damit in einem weiteren Rahmen für die Vernetzung unter Studierenden und mit der Stadt und Region Hannover.

Der Hauptfokus des Projekts liegt auf der Konstellation *Sprache* in ihrer Auffächerung, Vielzahl und Mehrschichtigkeit. Damit thematisiert es selbstverständlich die Umgebungssprache und die Aneignung von Deutsch. Beachtung schenkt es jedoch auch den bei den Neuzugewanderten bereits vorhandenen Sprachen vor der *Migration* und den eventuell auf und aufgrund der Flucht erworbenen Sprachen. Im Zuge der *historischen* Bewusstwerdung lenkt das Projekt die Aufmerksamkeit auf Deutschland nicht nur als Aufnahmeland im 21. Jahrhundert, sondern auch als Auswanderungsland vor und zwischen den Weltkriegen sowie als Einwanderungsland nach dem Zweiten Weltkrieg des vorigen Jahrhunderts, wobei stets der Bereich Sprache, sei es Aufbewahrung, Weitergabe oder gegebenenfalls Verlust, im Mittelpunkt steht. Dadurch kommen die unter den Zuhörenden vorhandenen Sprachen, die intergenerational erlebten und in zahlreichen Familien ausgetragenen Flucht- und Vertreibungserfahrungen zutage und zum Ausdruck.

Ehrenamt selbst, Rassismus-, Diskriminierungserfahrung und Zuschreibungen jeglicher Art in der Migrationsgesellschaft unter Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft wie unter den Alt- und Neuzugewanderten werden ebenfalls angesprochen, reflektiert und *kritisch* hinterfragt. Diversität und *Vielfalt* werden in solcher Weise thematisiert, dass Differenzen und Unterschiede nicht als Gegebenes oder Statisches, sondern als Hergestelltes und Hegemonisches erkannt und als Differenzziehungen verstanden werden. Die Bewusstmachung und Bewusstwerdung dienen dem *pädagogischen* Ziel einer langfristigen und nachhaltigen Unterstützung für Geflüchtete durch eine aufgeschlossene und Pluralität anerkennende Haltung. Eine ausführliche Dokumentation aller bisherigen Beiträge ist auf der projekteigenen Webseite zu finden.

5.4.3 Vertiefungsangebot

Das Vertiefungsangebot besteht aus einer Reihe von Modulen zum Themenbereich Deutsch als Fremdsprache wie Zweitsprache und befasst sich mit Teilaspekten des institutionell verankerten Sprachunterrichts. In Anspielung auf die Verlagslandschaft und ihr Vorgehen Neues mit Bekanntem zu verknüpfen wurde die neu konzipierte Blockveranstaltung *Werkstatt Plus* genannt. Mit ihrem Ziel einer dezidierten Unterrichtsnähe mit praktischen und handfesten didaktisch-methodischen Überlegungen und Hinweisen fing das Angebot zunächst als

gesonderter Teil des Projekts an. *Werkstatt Plus* erfuhr eine rasche Anerkennung, kam von Anbeginn an bei Studierenden aller Fremdsprachendidaktiken und Lehrämter im Allgemeinen sehr gut an. Im Zuge der Weiterentwicklung wird dieser theoretische Teil wiederum mit Praxiseinheiten kombiniert, so dass Teilnehmende neben theoretischen Inputs auch Unterrichtsbeobachtung, -planung und -selbstgestaltung ausführen werden.

5.4.4 Präsenzbibliothek

Als Beitrag zur kontinuierlichen thematischen Aus- und Weiterbildung schien eine griffbereite Ansammlung von theoriebezogenen Texten wie praktisch anwendbaren Materialien erforderlich. In Anlehnung an ein gängiges universitäres Vorgehen, das praxisnahe Ansätze von Studierenden mit Nachschlagemöglichkeiten und Beratungsoptionen begleitet und ihnen somit zu einer zeitnahen und dadurch erfolversprechenden Umsetzung ihres Vorhabens verhilft, befindet sich eine kleine Präsenzbibliothek im Entstehen. Aufgrund der begrenzt zur Verfügung stehenden Mittel und der Übersichtlichkeit halber ist eine Entscheidung zur Anschaffung von Ansichtsexemplaren von Lehrmaterialien, didaktisch-orientierten Werken, fachbezogenen Handbüchern wie Nachschlagewerken getroffen worden. Sammelbände, die der Sensibilisierung dienen und pädagogisch wie historisch über Migration und Diversität aufklären sowie Diskriminierung jeglicher Art aufdecken, bilden zudem einen kleinen Anteil der Sammlung.

Was die praxisnahen Materialien angeht, setzt sich die Bibliothek vordergründig aus Lehrwerken zusammen, die allesamt in Deutschkursen und Sprachunterstützungsangeboten in formellen wie informellen Settings ihren Einsatz finden. Lehrwerke für Kinder, Jugendliche, junge und ältere Erwachsene werden von verschiedenen Verlagen mit größtmöglicher Produktdifferenzierung für das Deutsche als Fremdsprache im Ausland wie als Zweitsprache im Inland hergestellt. Methodisch-didaktisch fundierte Studieneinheiten zur Sprachvermittlung wie Sammelbände zur Sprach(vermittlungs-)theorie ergänzen die Bibliothek um Empirie gestützte, reflektierende Aufsätze und Einträge. Zudem werden immer neue, altersgerechte und zielgruppenorientierte Lehr- und Arbeitsmaterialien für Deutsch als Bildungssprache mit Bezug auf verschiedene Schultypen, sei es Grundschule, Sekundarstufe I oder II, konzipiert. Diese sind wiederum entweder nur sprachorientiert oder auch fachbezogen, so dass Deutsch als Zweitsprache durchgehend mit den Schulfächern wie Mathematik, den Naturwissenschaften und der Sozialkunde kombiniert und Lehrmaterialien für den sprachsensiblen Zugang und Fachunterricht angeboten werden. Die Präsenzbibliothek verschafft Interessierten werktags

nicht nur einen Einblick in Lehrwerke unterschiedlicher Sprachniveaus, sondern sie erhalten bei Bedarf zudem Beratung, und ihnen wird zur selbstständigen Unterrichtsplanung verholfen.

5.5 Ausblick

5.5.1 Vorläufige Schlussfolgerung

Es gibt mehrere Bereiche, in denen Studierende ehrenamtlich oder gegebenenfalls mit Aufwandsentschädigung tätig sind, wie sie mündlich bei Blockveranstaltungen und weiteren Treffen zu erkennen geben. Der ausführlichen Beschreibung sind folgende Aufgaben zu entnehmen und sie beinhalten u. a. Ämterbegleitung, Betreuung unbegleiteter Minderjähriger, Einzel- und Förderunterricht, evangelische und freikirchliche Initiativen, Jugendtraining für Sport, Kinderbetreuung, Musikangebote, Nachhilfestunden, Sprachcafés, Theaterprojekte. Die Orte, an denen Teilnehmende der LeibnizWerkstatt Unterstützung sprachlicher wie pädagogischer Art für Geflüchtete leisten sind den Aktivitäten entsprechend verschiedentlich und in vielen Netzwerken verankert.

Die Nachhaltigkeit und ein längerfristiges Engagement sind voraussichtlich deswegen gegeben, denn die Einsatzorte entsprechen zum einen den Lebenswelten und Interessenbereichen und zum anderen den Fähigkeiten und Kompetenzen der Studierenden. Die Einsatzorte liegen sehr häufig entweder in der Umgebung und der Reichweite der Universität oder auch in der Nähe der studentischen Wohn- und Aufenthaltsräume. Die LeibnizWerkstatt unterstützt Studierende in ihrer Selbstständigkeit, versorgt sie mit Informationen und einem Supportsystem und begleitet sie mit beratenden Angeboten und didaktisch-methodischen Hinweisen. Das Projekt gibt den Einsatzwilligen zudem Anfragen seitens Einrichtungen und Einzelner über die universitätsinterne Studierendenplattform weiter und sorgt damit für eine Vernetzung und einen Austausch mit dem Projekt und untereinander.

5.5.2 Zukunftsperspektive

Die eingangs gestellte Frage, ob, wie und wieweit ein humanitär bedingtes Gesellschaftsphänomen einschließlich ungewisser, nicht einschätzbarer Folgen für Betroffene mit einem universitären, studentisch getragenen Unterfangen nachhaltig zu gestalten wäre, ist mit der kreativen Konzeption, aufgeschlossenen Durchführung und konsequenten Umsetzung als Projekt LeibnizWerkstatt an der Leibniz Universität Hannover aufgegangen. In ihrem bisher viersemestrigen Dasein hat die LeibnizWerkstatt beispielhaft und nachahmungswürdig aufgezeigt, welche nachhaltige Wirkung ein ganzheitlicher Ansatz erzielen kann. Zusammengesetzt aus regelmäßigen einführenden und vertiefenden Blockveranstaltungen

sowie aus einer geschichtsbewussten, pädagogisch-orientierten Vortragsreihe, begleitet und berät die LeibnizWerkstatt Studierende über einen längeren Zeitraum und wenn erwünscht, durch ihr ganzes Studium hindurch.

Praxisnahe, Handlung ermöglichende Werkstätten werden mit theoretisch fundierten, reflexiven Vorträgen so verflochten, dass ein mehrschichtiges, verschiedene Interessen ansprechendes Programm in jedem Semester entsteht. Die abwechslungsreiche, einzelfachübergreifende, fächervereinende Gestaltung der LeibnizWerkstatt sorgt für ein erneutes, kritisches Zusammendenken von gesamtgesellschaftlichen Gegebenheiten und Zusammenhängen, wie es eine Migrationsgesellschaft nötig hat und wie es sich einem Einwanderungsland gebührt. Die deutsche Sprache und Sprachen in einer Migrationsgesellschaft können erst dann überzeugend und erfolgreich vermittelt, aufrechterhalten und tradiert werden, wenn der Blick allumfassend ist. Die durchgehende Betonung des Prozesscharakters sowohl vom Spracherwerb als auch von der Differenzziehung sorgt für einen bewussten, differenzierten Umgang mit Mehrsprachigkeit, tiefgründiges Verständnis für gesellschaftliche Vielfalt und trägt zur Nachhaltigkeit bei. Im 21. Jahrhundert muss das Los von Sprachen nicht gezwungenermaßen dem vom vorigen Jahrhundert ähneln und kann doch von einem »multilingual[en] Habitus« (Natarajan 2016b, S. 195) geprägt sein. Es kann durchaus durch eine sprachliche Gleichzeitigkeit in der neuen Umgebung gekennzeichnet sein, die sich aus Erhalt, Pflege, Weitergabe mitmigrierter Sprachen und einer regen wie freudigen Aneignung der Umgebungssprache Deutsch zusammensetzt.

5.6 Literatur

Arnold, R./ Nolda, S./ Nuissl, E. (Hrsg.) (2010²): Wörterbuch Erwachsenenbildung. Klinkhardt.

Betten, A. (2013): Sprachbiographien deutscher Emigranten. Die »Jeckes« in Israel zwischen Verlust und Rekonstruktion ihrer kulturellen Identität. In: Deppermann, A. (Hrsg.): Das Deutsch der Migranten. Berlin/Boston. S. 145–191.

Bickes, C./Bickes, H. (2017): Durchgängige Sprachbildung und Sprachförderung am Beispiel Niedersachsens. In: Allemann-Ghionda, C./Kula, G./Mignon, L. (Hrsg.): Diversität in europäischen Bildungssystemen und in der Lehrer_innenbildung. Frankfurt/Main, S. 151–168.

Gillen, J./Elsholz, U./Meyer, R. (2010): Soziale Ungleichheit in der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung. (Arbeitspapier 191. Bildung und Qualifizierung im Auftrag der Hans-Böckler-Stiftung)

Leonardi, S./Thüne, E.-M./Betten, A. (Hrsg.) (2016): Emotionsausdruck und Erzählstrategien in narrativen Interviews. Analysen zu Gesprächsaufnahmen mit jüdischen Emigranten. Würzburg.

Mecheril, P. (2004): Einführung in die Migrationspädagogik. Weinheim.

Natarajan, R. (2013a): Das biographische Gepäck: Ehrenamtliches Engagement bei sri-lankisch tamilischen Flüchtlingsfrauen. In: Brogi, S./Freier, C./Freier-Otten, U./Hartasch, K. (Hrsg.): Repräsentationen von Arbeit: Transdisziplinäre Analysen und künstlerische Produktionen. Bielefeld, S. 281–298.

Natarajan, R. (2013b): Mannigfaltig unisono? Integration durch Sprach- und Orientierungskurse. In: Hauenschild, K./Robak, S./Sievers, I. (Hrsg.): Diversity Education. Zugänge – Perspektiven – Beispiele. Frankfurt a. M., S. 313–330. (Bildung in der Weltgesellschaft, Bd. 6).

Natarajan, R. (2016a): Die Erfindung der Einsprachigen: Überlegungen zur sprachlichen Vielfalt. In: Gritschke, C./Ziese, M. (Hrsg.): Geflüchtete und kulturelle Bildung. Formate und Konzepte für ein neues Praxisfeld. Bielefeld, S. 261–274.

Natarajan, R. (2016b): Memories Engendered in Diaspora: Multivocal Narratives of Tamil Refugee Women. In: Sebald, G./Wagle, J. (Hrsg.): Theorizing Social Memories: Concepts and Contexts. Abingdon, S. 184–207.

Pavlenko, A. (2005): Emotions and Multilingualism. Cambridge/New York.

Rösler, D. (1994): Deutsch als Fremdsprache. Stuttgart.

Zimmermann, D. (2016): Migration und Trauma. Pädagogisches Verstehen und Handeln in der Arbeit mit jungen Flüchtlingen. Gießen.

Anhang 6

6 Aufbau des Sammelwerks *Sprache, Flucht, Migration. Kritische, historische und pädagogische Annäherungen*⁴

6.1 Aufbau

Der in drei Buchteile gegliederte Sammelband beinhaltet jeweils zwei Kapitel pro Buchteil und somit insgesamt sechs Kapitel. Der Band ist mit einer Einleitung und einem Kommentar versehen. *Buchteil A Gesellschaftliche Zustände und Zusammenhänge: Sprache, Flucht und Migration* beginnt entlang einer Zeitachse mit einem Blick auf gesellschaftliche Zustände und Zusammenhänge bezogen auf Sprachen und Migration. Im ersten Kapitel zeigt er unterschiedliche zurückliegende, doch noch nachwirkende und prägende Migrationsbewegungen von und nach Europa und insbesondere den Umgang mit Sprachen auf, während sich das zweite Kapitel mit Gegenwärtigem und zwar mit staatlichen und gesellschaftlichen Anklängen und Reaktionen auf die aktuelle Fluchtmigration befasst. Nach der Darstellung historischer und derzeitiger Gegebenheiten, die der Erfahrung dient, sie in Erinnerung ruft und damit gegen die Geschichtsvergessenheit strebt, bietet der *Buchteil B Pädagogische Vorschläge und Zugänge: Sprache, Flucht und Bildung* eine Reihe von bildungsbezogenen Vorschlägen innerhalb und außerhalb des schulischen Kontextes. Raum und Alter sind hierbei die Achsen der Differenz, entlang derer die pädagogischen Zugänge einzuordnen und zu rezipieren sind, sodass sich die Beiträge zunächst mit schulpflichtigen Kindern und Jugendlichen in schulischen Settings und Unterrichtsfächern auseinandersetzen, ehe sie sich berufsbezogenen Räumen und Erwachsenen zuwenden. Der *Buchteil C Kritische Überlegungen: Sprache, Migration und Differenzziehung* beinhaltet kritische und reflektierende Beiträge, die zukunftstaugliche Impulse anbieten, damit nicht nur die Bildungslandschaft, sondern auch viele gesellschaftliche Sphären und öffentliche Begegnungsorte für eine migrationsbedingte Vielfalt und Mehrsprachigkeit aufgeschlossen und nachdenklich gestimmt werden.

⁴ Der Text im Anhang 6 umfasst die Seiten 21–36 im von mir herausgegebenen Sammelband *Sprache, Flucht, Migration. Kritische, historische und pädagogische Annäherungen* bei Springer Verlag, Wiesbaden. Das Buch erschien 2019 als E-Book [doi: 10.1007/978-3-658-21232-2] und in der Printausgabe. Dieser Abschnitt als Anhang 6 stellt die zweite Hälfte des einleitenden Textes im besagten Band dar. Die erste Hälfte des Textes, die diesem Abschnitt voranging, deckt sich vollständig mit dem ersten Beitrag dieser Dissertation.

In allen Buchteilen stehen Geflüchtete und Neuzugewanderte bzw. die Trias Sprache, Flucht und Migration im Mittelpunkt, doch die Vergangenheits- und Zukunftsbezüge sowie einzelne pädagogische Vorschläge bauen auf Erfahrungen mit Personen mit und ohne Migrationserfahrung auf und unterscheiden nicht streng nach vorhandener oder fehlender Fluchterfahrung: Überlegungen zu Bildungsgerechtigkeit, Menschenrechtsbildung, Privilegienbewusstwerdung, Sprachsensibilität betreffen alle, denn es gibt keine getrennte bzw. segregierende Pädagogik für Geflüchtete. Dafür aber wird alterübergreifend bei einigen Beiträgen gezielt daran erinnert, dass das Ankommen in einer neuen sicheren Umgebung – aufgrund der Fluchtmigration vorangegangener Verunsicherung und Gewalt – zweifelsohne eine Befreiung und Erleichterung bedeutet, doch zugleich eine innere Destabilisierung bewirken und traumatisierend sein könnte. Dies gilt es – ohne vorschnelle Beurteilung und Festlegung – stets im Auge zu behalten, den dafür notwendigen Spielraum zu schaffen und ein mögliches Ventil z. B. mit Kreativem und Künstlerischem anzubieten.

6.1.1 Buchteil A: Gesellschaftliche Zustände und Zusammenhänge

Das erste Kapitel trägt den Namen *Historisches: Migrationsbewegungen und Umgang mit Sprachen* und enthält fünf Beiträge. Es stellt Migrationsbewegungen und die Erfahrung mit Sprachen nach der Flucht bzw. nach der Migration im 20. Jahrhundert vor. Es geht dabei um mitgenommene bzw. mitgebrachte Sprachen, je nach Perspektive, und um Aneignung, Anwendung, Übersetzung und ggf. Verdrängung von der einen wie der anderen Sprache. Zwei Beiträge befassen sich mit der im »biographischen Gepäck« mitgenommenen Sprache Deutsch. Allerdings stellt Deutsch hier die Familiensprache und Erstsprache von jüdischen Geflüchteten vor dem Zweiten Weltkrieg dar, die sich entweder in das benachbarte Großbritannien oder in das weit entfernte Palästina begeben mussten, um – aus dem ihnen vertrauten Umfeld losgerissen – überhaupt überleben zu können. Der nächste Beitrag handelt von Gastarbeitenden, der sprachlichen Ankunft aus dem benachbarten Spanien und von vorhandenen wie fehlenden Übersetzungsdienstleistungen. Die soziologische Sicht auf Spracherwerb, implizites Wissen und interkontinentale prä- und postkoloniale Migrationsbewegungen umrahmt das erste Kapitel.

Die Sprachwissenschaftlerin *Eva-Maria Thüne* eröffnet den Band mit Interviews nach dem sprachbiographischen Ansatz und lässt uns an ihren aktuellen, noch in Cambridge und London in Erhebung und Auswertung befindlichen Forschungsergebnissen teilhaben. Unbegleitete minderjährige jüdische Ausreisende aus dem Dritten Reich sind in seinerzeit als »Kindertransport« bezeichneten Rettungsaktionen ohne ihre Eltern mit unterschiedlicher

sprachlicher Vorbereitung auf dieses Lebensrettung versprechende Abenteuer in das Vereinigte Königreich geschickt worden. Ob und wie die Kinder und Jugendlichen die Sprache Deutsch beibehalten haben, wie sie das Englische erworben haben, welche Erinnerungen und Selbsteinschätzungen die sich noch als ›Kinder‹ bezeichnenden, mittlerweile hoch betagten 80 bis 100-Jährigen hegen und pflegen, davon berichtet der Beitrag von *Eva-Maria Thüne*.

Der Beitrag von *Simona Leonardi*, weiterhin historisch verortet, beschäftigt sich mit zweierlei: zum einen mit dem bereits vorherrschenden Antisemitismus in weiten Teilen Europas in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts und zum anderen mit Metaphern und der Bildsprache. Die Sprachwissenschaftlerin führt uns vor, wie Bilder im sprachlichen Ausdruck sehr viel über Gefühle und Emotionen verraten und wie eng bildliche Sprache mit dem Körper als Erfahrungsfläche und mit räumlicher Wahrnehmung verbunden ist. Dabei bilden die narrativen Interviews mit erwachsenen jüdischen Geflüchteten im heutigen Israel die Grundlage für die Metaphernanalyse. Außerdem sucht *Leonardi* nach historischen Belegen für die Anwendung bestimmter politischer Phrasen wie ›Ruck nach links, Ruck nach rechts‹ oder auch für den Einsatz von Gedichtversen in Gesprächen, die als Chiffre für ein emotionales Erlebnis, in diesem Fall ein Schlüsselerlebnis der Ausgrenzung stehen. Hierbei steht die Erfahrung von Heinrich Heine und seiner Verbannung aus Deutschland stellvertretend für die Erfahrung von Deutschen aus Deutschland, die als Juden und Jüdinnen gebrandmarkt wurden.

Wie Diskurse über aktuelle gesellschaftliche und politische Themen geführt werden, welche Bilder – meist Unheil stiftend und Gefahr heraufbeschwörend – vorherrschen, wer im räumlichen Sinne als nah, ähnlich und daher vertrauenswürdig oder fern, unbekannt und folglich als fremd, gar verdächtig u. a. angesehen wird, lässt sich diskursanalytisch und anhand einer Metaphernanalyse einprägsam darstellen. Um zwei Beispiele aus der Gegenwart anzuführen: Während der Weltfinanzkrise vor einem Jahrzehnt, die verkürzt in Deutschland als ›Griechenlandkrise‹ wahrgenommen wurde (vgl. Bickes et al. 2012), mussten Menschen griechischer Nationalität als Feindbild herhalten, und während der als ›Flüchtlingskrise‹ titulierten Zuwanderung wird diskursiv einer Verunsicherung Vorschub geleistet, statt ihr Einhalt zu gebieten, was sich in Bildern und Metaphern ablesen lässt (vgl. dazu Spieß 2016).

Marta Estévez Grossi beleuchtet den Bedarf an Übersetzungen und Dolmetschdienstleistungen spanischer Gastarbeitender, die erst im deutschen Ausland in übergeordneter, nationalstaatlicher Kategorie als Spanier_innen und Spanischsprechende und nicht mehr als Einwohnende verschiedener Provinzen und Regionen Spaniens wahrgenommen wurden. Die Migrierten aus Galicien allerdings waren nicht immer der nationalen Sprachvarietät und der

Hochsprache mächtig und verständigten sich vielmehr mithilfe von regionalen Varietäten, in diesem Fall auf Galicisch. Dieses Feld der Sprachmittlung wurde von spanischen Institutionen wie der katholischen Kirche und Caritas bedient, die ihrerseits – nach Auslegung *Estévez Grossis* – dadurch nicht nur halfen, sondern auch einen Staatsauftrag der Überwachung der eigenen Bürger_innen im Ausland betrieben. Damit sollte dafür gesorgt werden, dass die bundesrepublikanisch-demokratische, gewerkschaftlich-kritische Stimmung nicht auf ihre Bürger_innen überschwenkte; infolgedessen hätten sie andernfalls als emanzipiert zurückkehrend die politischen Verhältnisse im diktatorischen Spanien aufrühren und in Frage stellen können.

Zwei Beiträge mit Perspektiven aus der Soziologie runden das erste Kapitel ab. *Gerd Sebald* geht sprachsoziologisch auf Schriften des Phänomenologen Alfred Schütz ein und zieht erste Schlüsse zum Spracherwerb und impliziten Wissen in einem Migrationskontext. Die Erfahrungen eines Fremden nach seiner Ankunft in einer neuen Community sowie das (un-)mittelbar zugängliche Wissen setzt *Sebald* in Verbindung mit dem Kulturbegriff, den er auf drei Ebenen aufschlüsselt. Vermittelbar wären bei sprachlichen Angelegenheiten Wortschatz- und Grammatikkenntnisse. Es stellt sich allerdings die Frage, welches Wissen implizit in einer Community vorhanden ist, das sich den Neuankommenden erst mit der Zeit, nicht über verordnete Kurse und Tests, sondern mit viel Kontakt und Austausch mit Ansässigen erschließen wird. Der Text bedient sich eines methodologischen Individualismus, der zwar auf diese Weise nicht unbedingt zu finden sein wird, denn meist wird bei Migration auf bestehende Netzwerke zurückgegriffen, jedoch dient dies der Theoriebildung und Abstrahierung sowie der Hervorhebung der benötigten Zeitdauer einer sprachlich gelingenden Ankunft.

Anhand von zwei interkontinentalen, intergenerationalen Fallbeispielen zeigt *Nina Clara Tiesler* die Veränderbarkeit von Selbst- und Fremdpositionierung und Identifikation auf, die sich je nach Ort, Zeit, Kontext und dem Gegenüber richten und unterscheiden. Mit einem Rückgriff auf das Konzept ›Alltagsreligion‹ von Detlev Claussen strebt sie an, die drei damit zusammenhängenden gesellschaftlichen Sinnfragen ›Wer sind wir? Wo kommen wir her? Wer ist Schuld?‹ zu beantworten. Zentraler Schauplatz hierbei ist das Portugal präkolonialer sowie postkolonialer Zeit. Die Migrationsbewegungen streifen zum einen Indien, Mosambik, Portugal, Großbritannien und zum anderen Alentejo, Stuttgart, Lissabon. Der Komplexität dieser allgegenwärtigen Migrationen lässt sich erst dann gerecht werden, wenn die entsprechenden Beschreibungen bzw. noch zu entwickelnde Begriffe und Bezeichnungen ebenfalls diese Vielschichtigkeit und Prozesshaftigkeit adäquat wiedergeben. Statt statischer Begriffe wie Ethnizität plädiert *Tiesler* für eine dynamische Prozesskategorie wie

Ethnoheterogenese. Der migrationssoziologische Beitrag lädt mit seiner Erzählung und dem Narrativ zu einem Neu- und Umdenken gängiger Vorstellungen über Wanderungen ein.

Das zweite Kapitel nennt sich *Gegenwärtiges: Staatlich-gesellschaftlicher Widerhall auf Fluchtmigration zwischen Resonanz und Revokation*. Es verortet sich in der Gegenwart und nimmt sich in vier Beiträgen der unterschiedlichen Reaktionen auf die Fluchtmigration an. Neben Perspektiven geht es hierbei um Faktenwissen, was den rechtlichen, zivilgesellschaftlichen, psychologischen Rahmen angeht. Das *Asylwesen*, das stets mit der Fluchtmigration verbunden ist, das zivilgesellschaftliche *Engagement*, das die tragende Säule der derzeitigen Gesellschaft darstellt, *Migrant_innenorganisationen*, die ebenfalls eine wichtige Rolle bei der Niederschwelligkeit und Zugänglichkeit für Neuzugewanderte spielen, sowie psychologisch-therapeutische *Beratung*, der im Hinblick auf Betroffene eine wichtige Funktion zukommt, werden in diesem Kapitel vorgestellt. Rudimentäre Kenntnisse hierzu sind nicht nur für Facheingeweihte von Belang, sondern fast alle, die in pädagogischen Zusammenhängen mit Menschen mit einer Fluchtgeschichte zu tun haben, müssten auch selbst Zugriff auf Wissen um jene Rahmenbedingungen haben, damit sie das notwendige Verständnis aufbringen können sowie sich über die Grenzen der eigenen Beratungskompetenz im Klaren sind.

Mirko Widdascheck von der *Refugee Law Clinic Hannover e. V.* bietet einen Überblick über die Begrifflichkeiten, die Änderungen im Asylverfahren sowie die daraus entstehenden Fragen und stellt die rechtliche Komplexität dar, der Geflüchtete ausgesetzt sind. Seine Kritik an den sich in Deutschland widersprüchlich entwickelnden juristischen Richtlinien bettet *Widdascheck* in den europäischen Kontext ein, indem er auf die dadurch entstehende Mehrarbeit und Erhöhung der Anzahl der Klagen bei den Verwaltungsgerichten gegen die Entscheide des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge hinweist, die prekäre Lage in Griechenland als einem der Anrainerstaaten schildert sowie wachsenden Rechtspopulismus und die Antiflüchtlingsstimmung aus Sorge um deren steigende bzw. bereits gestiegene Salonfähigkeit als eine »Orbánisierung« beklagt. Damit ist jedoch das Problem nicht von der Verantwortung und den hiesigen Politisch-Verantwortlichen abzuweisen, um einen Sündenbock außerhalb der eigenen nationalstaatlichen Grenzen festzulegen, sondern als gesamtgesellschaftlich bundesrepublikanisch sowie europäisch festzuhalten.

Dass die deutsche Zivilgesellschaft mit musterhaftem Einsatz und gut strukturierter Organisation in Zeiten gefragten ehrenamtlichen Engagements zügig agieren konnte, ist neben empfundener Solidarität auf die lange Tradition des freiwilligen Engagements in karitativen,

kirchlichen, sozialen und sportlichen u. a. Vereinen und Einrichtungen zurückzuführen. *Ina Rust* stellt die verschiedenen Felder des zivilgesellschaftlich-ehrenamtlichen Engagements systematisch dar, zeigt die immense Wirksamkeit von strukturell verankerten Optionen wie beispielsweise Freiwilligem Sozialem bzw. Ökologischem Jahr und Bundesfreiwilligendienst und deren Versuch, gezielt Geflüchtete einzubeziehen, auf. Ferner erläutert sie die verschiedenen Migrationsarten und setzt sie in Verbindung mit zivilgesellschaftlich-ehrenamtlichem Engagement. Studierendenuntersuchungen zur Erkundung der Gründe für Engagement für und von Geflüchteten werden aufgeführt. *Rust* spricht sich für eine »reziproke Integration« aus, die in diesem Fall auch im Bereich zivilgesellschaftlich-ehrenamtlichen Engagements vonstattengeht und einen sozialen Gewinn und gesellschaftlichen Mehrwert für alle Beteiligten bedeutet.

Peyman Javaher-Haghighi stellt die Migrant_innenorganisation *kargah e. V.* in Hannover vor, die sich nicht mit der Vermittlung der deutschen Sprache begnügt, sondern einen ganzheitlichen Ansatz erstrebt. Der Verein will Migrant_innen und Geflüchteten, die ansonsten keinen Zugang finden oder in den allgemein angebotenen, durchtaktierten Kursen (noch) nicht ihren Rhythmus finden, eine Atmosphäre verschaffen, wo sie über das Sprachenlernen zu emanzipatorischen Möglichkeiten wie zum Beispiel Teilhabe an kulturellen Aktivitäten sowie Klärung behördlicher Fragen und Belange gelangen. Damit will *kargah* eine Anlaufstelle sein und einen einmaligen Service anbieten, sodass Menschen mit Zuwanderungsgeschichte Ansprechpartnerinnen mit unterschiedlichen Kompetenzbereichen und mehrsprachigem Können unter einem Dach finden. Durch diese Unterstützung ebnet *kargah* den Weg zu einer langsamen, aber sicheren Selbstständigkeit und Teilhabe an den hiesigen gesellschaftlichen Lebensbereichen und zu einem Eintritt in den Arbeitsmarkt. Frauen und alleinstehende Mütter werden explizit adressiert, Kurse angeboten und Räume für sie geschaffen, um die Hemmschwelle so niedrig wie möglich zu halten. Affirmative Aktion ist dort vonnöten, wo die Hürden am höchsten sind und wo die Ermöglichung neuer Perspektiven das Leben und den Alltag von Marginalisierten längerfristig ändern und verbessern würde.

Im abschließenden Beitrag von Buchteil A geht es darum, herauszufinden, wie die innere Welt von Einzelnen auf die grundlegenden Veränderungen durch die Fluchtmigration reagiert. Es sind etliche Geflüchtete, sogar die Hälfte nach *Christiane Maurer*, denen es nach einer Fluchtmigration psychosomatisch oder psychosozial schlecht geht bzw. die sich deprimiert fühlen und gewissermaßen das Gefühl haben, die Kontrolle über ihr eigenes Leben verloren zu haben. Dies geschieht nicht nur aufgrund der erzwungenen Migration, sondern weil sie gegebenenfalls Gewalterfahrungen ausgesetzt waren bzw. unwillentlich Kriegsgeschehnisse

miterlebt und mitbekommen haben. Hinzu kommt, dass sich die meisten Menschen im Asylverfahren befinden und dadurch eine gewisse Zeit der Untätigkeit und Ungewissheit ausgeliefert sind. Dieser Situation ist zum einen mit Wissen und Empathie zu begegnen, zum anderen ist es unbedingt notwendig, dass professionelle Hilfe und Beratung angeboten und aufgesucht werden.

6.1.2 Buchteil B: Pädagogische Vorschläge und Zugänge

Der schulisch-außerschulischen Beschäftigung mit Geflüchteten und dem sprachlichen Umgang mit ihnen bzw. der Deutschvermittlung an sie ging zweierlei in der Bildungslandschaft voraus. Die in zahlreichen Projekten großflächig angelegte, mehrere Schulformen, Universitäten und Bundesländer umfassende Auseinandersetzung mit der *Inklusion* zum einen und der *durchgängigen Sprachbildung* zum anderen veranlasste ein mehrstufiges sowie mehrschichtiges Befassen mit einem grundlegend sprachsensiblen Unterricht in der Schule. Diese Sensibilisierung erfolgte dabei mit Rücksicht auf verschiedene Altersstufen, vorangegangenes Sprachwissen, auf in verschiedenen Schulformen aufzufindende Schulbücher mit unterschiedlichen Texten, Aufgaben und Lernzielen sowie mit Einbezug von Fachsprachen, um einige Linien aufzuzeichnen. Dieses Wissen prägt die gegenwärtige Herangehensweise bei den konzeptionellen Überlegungen zur Deutschvermittlung an Geflüchtete und Neuzugewanderte sowohl in allgemeinbildend ausgerichteten Sprachlernklassen und in berufsbildenden Sprachförderklassen als auch in den außerschulischen formellen, informellen und kreativ-künstlerischen Kontexten.

Das dritte Kapitel heißt Kinder und Jugendliche: Schulische Kontexte und kreist um pädagogisch vorhandene und entstehende Räume und Settings für Neuzugewanderte mit einem gezielten Fokus auf Sprachen. Wichtig ist hierbei zu erkennen, dass die Räume nicht hermetisch abgetrennt, abgeriegelt oder abgegrenzt sind, sodass wir nicht nur Räume für andere – wer sie auch sein mögen –, sondern auch für uns selbst – wen dieses ›wir‹ auch einschließen mag – mitgestalten. Zugang zu Bildung und deutscher Sprache kann durch indirekte Wege der Sprachvermittlung, Kommunikation, Gruppenbildung und Einschluss einerseits und durch Identifizierung und bewussten, willentlichen Abbau von Hürden, Barrieren und strukturell bedingten Hemmnissen andererseits erfolgen, wie die folgenden fünf Beiträge analysieren und theoretisch fundiert für eine praxisnahe Anwendung und Umsetzung darstellen.

Isabel Sievers bietet einen kritischen, geschichtsbewussten Überblick über die bereits vorhandenen pädagogischen Konzepte der letzten fünf Jahrzehnte und unterstreicht gleich zu Beginn die vermeintliche Erfahrungslosigkeit aufgrund fehlender Verankerung und

Verstetigung ehemaliger (Erfolgs-)Modelle, die den Umgang mit Neuzugewanderten kennzeichnet. Dabei hebt sie die Einstellung hervor, nach der unwissend oder vorsätzlich kaum Lehren aus der Erfahrung mit und der Kritik an segregierenden Sprachlernklassen beachtet werden. Nach *Sievers'* Beobachtungen fällt zum einen das Klammern an veralteten pädagogischen Ansätzen und zum anderen die andauernde Defizitperspektive auf. Die entstehenden Barrieren und Zugangshemmnisse sind bereits in mehreren Studien identifiziert worden und bestehen größtenteils aus sozialer (niedriger) Schichtzugehörigkeit sowie vorhandener bzw. zugeschriebener Zuwanderungsgeschichte. Im Zuge der Einrichtung von Sprachlernklassen und des zu erwartenden Zuzugs von schulpflichtigen Kindern und Jugendlichen im Rahmen der Familienzusammenführung ist es bedeutsam, sich der erreichten Erfolge bzw. Erkenntnisse zu besinnen und wo nötig, Kurskorrekturen vorzunehmen.

Christine Bickes erarbeitet die Grundlagen für einen fächerübergreifenden sprachsensiblen Unterricht. In ihrem Beitrag erläutert sie einige Konzepte wie konzeptionelle bzw. mediale Schriftlichkeit und Mündlichkeit sowie *Basic Interpersonal Communication Skills* und *Cognitive Academic Language Proficiency*. Sie unterscheidet zwischen dreierlei Funktionen von Fach- und Bildungssprache, nämlich der kommunikativen, epistemischen und sozial-symbolischen Funktion, und geht auf die Bedeutung von sprachlichen Registern näher ein. Mit Verweis auf Schulbuch- und Prüfungsaufgaben zu den Fächern Mathematik, Chemie und Biologie veranschaulicht *Bickes*, wie ein fachbezogener, sprachsensibler Unterricht vorzustellen und wie er ganz konkret mit verschiedenen Wortarten und Satzstrukturen sprachwissenschaftlich zu entschlüsseln wäre. Die Beispiele eignen sich für die Herausarbeitung der tückischen Unterschiede zwischen alltagssprachlichem und fachsprachlichem Gebrauch und lassen die Bedeutung von gezielter Sprachförderung erkennen. Daraus ergibt sich die hohe Relevanz sprachsensiblen Unterrichts für Kinder und Jugendliche jeglicher Familiensprache, denn dieser bereitet ihnen den Anschluss zur Bildungssprache und damit zum Bildungserfolg.

Söhnke Post stellt eine Sprachlernklasse in einem niedersächsischen Gymnasium vor und betont die Bedeutung von Willkommenskultur und Reziprozität, die in der Tat von mehreren Seiten gelebt werden: von der Schulleitung, der Schüler_innenschaft, von den Lehrkräften, Pflegeeltern und dem Beratungspersonal. Erst die ständige Vernetzung mehrerer Akteur_innen und die Kenntnisnahme der entmutigenden Rahmenbedingungen des Asylverfahrens für Geflüchtete können nach Auffassung *Posts* zu einer realistischen und empathischen Einschätzung der Gegebenheiten führen. Unterrichtstechnisch exemplifiziert er die rührende und emanzipatorische Kraft von Fiktion und Literatur für diese Sprachlernklasse und führt

zahlreiche Beispiele auf, die jeweils einen anderen Aspekt des Geflüchtetenenseins oder aber auch des Menschseins mit moralischen Erwägungen und Dilemmata hervorheben und den Jugendlichen ein emotionales Ankommen und eine Verankerung ermöglichen. Die Fabeln und Geschichten laden zum Erzählen, Diskutieren, Vergleichen und Debattieren ein und bieten ungezwungene Sprechkanäle an. Literatur (wie Kunst) hat hier eine lindernde Funktion, die den Kindern und Jugendlichen zudem ein notwendiges Ventil bereitstellt.

Infolge der hohen Anzahl der schulpflichtigen Neuzugewanderten sind getrennte Klassenverbände in mehreren Schulformen errichtet worden. In allgemeinbildenden Schulen heißen sie Sprachlernklassen und nach einer bestimmten Verweildauer, in der die deutsche Sprache anzueignen ist, sollen die Kinder und Jugendlichen in einer Regelklasse – ohne weitere Trennung und Segregation – mit einheimischen Kindern gemeinsam lernen. Dass künstlerische, körperbetonte und handlungsorientierte Aktivitäten und Unterrichtsfächer eine zügige Eingliederung in die Regelklasse ermöglichen könnten, ist die Erkenntnis aus den derzeitigen Sprachlernklassen. *Steffen Schiedek*, *Anna-Katharina Dehmann* und *Marius Müller* schildern ein universitäres Projekt, in dem diese Übergangszeit mit Sportunterricht gestaltet wird, der Unterricht in den Seminaren vorbereitet, in Zweierteams an verschiedenen Schulen durchgeführt und erneut im Seminar reflektiert wird. Die Erfahrung, der Aufwand und die Erkenntnisse sind im Beitrag dokumentiert und bieten eine Orientierung zur eigenen Planung eines ähnlichen Einsatzes.

Nach der Erläuterung des Gehirnfunktionierens unter Belastungen führt die Traumapädagogin *Marianne Herzog* mehrere Fallbeispiele an, um die Vorgänge neurowissenschaftlich sowie in visuell-gerechter Sprache bildhaft auszudrücken, um das komplexe innere Vorgehen interessierten Laien und Laiinnen zugänglich zu machen. Dabei geht sie gezielt auf die entstehenden Störungen aufgrund belastender und gegebenenfalls traumatischer Erlebnisse ein. Das zentrale Konzept, auf das sich der Beitrag stützt, ist das eines ›sicheren Ortes‹, der augenscheinlich räumlicher Natur sein kann, doch mehr als bloß Räumlichkeit auch Verlässlichkeit suggeriert und einbezieht. Als Autorin von Kinderbüchern und psychoedukativen Filmen legt uns *Herzog* die Werte von Empathie, jedoch ohne direkte Identifikation nahe. Zudem zeigt sie als Praktikerin auf, was die pädagogischen Konsequenzen des Ignorierens oder Missachtens seelischer Störungen bedeuten können. Nicht die ständige Zuweisung in für sie getrennt eingerichtete Institutionen und Schulen und damit Zurückweisung von anscheinend problembehafteten Kindern und Jugendlichen ist die Antwort, sondern der Einbezug von spezialisierten Fachkräften und traumasensibel geschultem Personal

in den Unterricht und somit in den Alltag der Betroffenen, denn dies trägt zum Verständnis und zur echten Hilfestellung bei.

Die vier Beiträge *im vierten Kapitel* namens *Jugendliche und Erwachsene: Außerschulische Kontexte* befassen sich in außerschulischen Räumen und Kontexten mit Jugendlichen und Erwachsenen mit Flucht- und Migrationsgeschichte. Die Nichtschulpflichtigen unter den Geflüchteten und Neuzugewanderten haben keinen Zugang zu schulischen Institutionen, dadurch ist ihnen eine Alltagsgestaltung und Tageseinteilung, die dem unstrukturierten Leben eine externe Ordnung verleihen bzw. verschaffen helfen könnte, erschwert und teilweise versperrt. Zum einen werden die berufsbildenden Maßnahmen und die Zugänge zu Weiterbildung, Sprache und zum Arbeitsmarkt innerhalb dieses Feldes beleuchtet und zum anderen werden staatlich unterstützte Deutschkurse, sogenannte Integrationskurse, und kreativ-künstlerische Wege der Kommunikation, die sich gezielt mit Deutschvermittlung, Alphabetisierung bzw. mit spracharmen, körper- und handlungsbetonenden Ansätzen auseinandersetzen, vorgestellt.

Julia Gillen schildert die Chancen, die berufliche Aus- und Weiterbildung für Neuzugewanderte bedeuten könnten, weist aber zugleich auf fossilisierte sowie soziale Ungleichheit und Ungerechtigkeit verstärkende Bildungsstrukturen mit ihren Selektionsmechanismen hin. Hierbei stützt sie sich auf ihre Studie von 2010 und zieht daraus Vergleiche und Lehren für eine gerechtere Gegenwartsgestaltung. Das duale System, ein Markenzeichen des deutschen Ausbildungswesens, ist nicht unbedingt allen aus anderen Ländern geläufig. Daher muss zunächst Aufklärungsarbeit geleistet werden, sodass nicht nur ein Zugang in den Arbeitsmarkt über das universitäre Wesen erstrebt wird, sondern auch handwerkliche Berufe erlernt werden, ein solider Ausbildungseinstieg und dadurch sozialer Aufstieg ermöglicht wird. *Gillen* weist nachdrücklich auf die Bedeutung einer guten Erstausbildung hin, denn diese ebnet den Weg für eine regelmäßige Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen, sorgt für Lebensunterhalteigenverantwortung und Unabhängigkeit von staatlicher Unterstützung und bereitet zudem zahlreiche Deutschlernanlässe, die allesamt Zeit benötigen. Abschließend stellt sie das zielgruppenspezifische Programm des Niedersächsischen Kultusministeriums *Sprach- und Integrationsprojekt* für jugendliche Geflüchtete vor.

Ariane Steuber nimmt die vermeintlich spracharmen Zugänge zu berufsbezogener Sprache und zum Arbeitsmarkt im Allgemeinen unter die Lupe und stellt sich die Frage nach der Reihenfolge von Sprache, Handlung und Tätigkeit. Hierzu nimmt sie eine theoretische

Differenzierung zwischen handlungsbezogenem und tätigkeitsbezogenem Zugang zur deutschen Sprache und zu deren Erlernen vor. Muss man zuerst die deutsche Sprache beherrschen, um an Maßnahmen und Bildung teilzuhaben, oder kann man sich während der Teilhabe und Teilnahme an Bildungsmaßnahmen direkt die für die Partizipation am gesellschaftlichen Leben und für den Zugang zum Arbeitsmarkt nötige deutsche Sprache aneignen? Mit Rückgriff auf die Konzepte von *Sprache der Nähe* und *Sprache der Distanz* sowie auf *implizites* und *explizites Wissen* spricht sich *Steuber* dafür aus, dass ein niederschwelliger Einstieg auch über ein tätigkeitsorientiertes Lernen zu bewerkstelligen und im gegenwärtigen Kontext des Zuzugs von vielen Jugendlichen wohl auch pragmatisch der treffendere Weg wäre.

In Zeiten der Ausweitung und Erweiterung von sogenannten Integrationskursen für Neuzugewanderte und der zielgruppenspezifischen Orientierung für das Deutsche als *Zweitsprache* geht *Ketevan Zhorzholiani* in ihrem Beitrag der Frage nach, was der Unterschied zwischen einer Fremd- und Zweitsprache zum einen *für die Geflüchteten* in der Aneignung der Sprache und zum anderen *für Kursgestaltende* in der Durchführung und Zielsetzung ihrer Sprachkurse bedeutet. Dabei verweist sie auf die Diversifizierung der Kurstypen im ersten Jahrzehnt seit der Einführung verpflichtender Sprachkurse sowie die Besonderheit der ehemaligen Hauptklientel mit langjähriger Alltagserfahrung in Deutschland im Unterschied zu den aktuellen Teilnehmenden mit kaum Gelegenheit zur Kontaktaufnahme mit Land und Leuten. Welches neue Bild sich dadurch ergibt, schildert der Beitrag in methodisch-didaktischer Hinsicht und schenkt der Fertigkeit Schreiben und den Teilbereichen Schreibprozess, -entwicklung und -produktion seine Aufmerksamkeit. Mit Praxisbeispielen veranschaulicht *Zhorzholiani* zudem, worin die Verschiedenheit zwischen Erst- und Zweitspracherwerbenden in Bezug auf das Schreiben liegt, und wie ihnen dabei gezielt zu helfen wäre.

Eine weitere Möglichkeit des Umgangs mit spracharmer Kommunikation und der innerpsychischen Welt eröffnet uns die Schnittstelle von Theater und Psychoanalyse. *Iulia Mihaela Iclodean* bringt uns nahe, wie ein spielerischer Zugang kreativ und effektiv im Umgang mit unterschiedlich sozialisierten Menschen, in diesem Fall mit jenen mit Flucht- oder Migrationserfahrung, in einem künstlerischen Bereich eingesetzt werden kann. Sie fragt sich, wie der inneren Welt gerecht zu sein bzw. zu werden ist, ohne widersprüchliche Gefühle zu verdrängen und diese sogar künstlerisch und gestalterisch auszudrücken. Mithilfe des Konzepts vom Spielzustand nach Winnicott zeigt *Iclodean* das Zusammenspiel von psychoanalytisch kundigem Denken und offenem interkulturellem Theater auf. Weiterführend ist diese Art der

theaterpädagogischen Überlegung, da sie ein Modell vorstellt, das theoretisch fundiert und pädagogisch kleinschrittig vorgeht und anhand zweier Beispiele veranschaulicht, wie dieses Modell zu übertragen wäre. In den Angeboten der sogenannten LeibnizWerkstatt haben zum einen zahlreiche Teilnehmende seit Herbst 2015 die theaterpädagogischen Werkstätten von *Iclodean* miterlebt, mitgemacht und reflektiert, was sich in diesen Ausführungen widerspiegelt. Zum anderen geht es auch um die Erfahrung mit Neuzugewanderten in Berufsschulen, bei denen der Fokus nicht auf dem expliziten sprachlichen Ausdruck liegt, sondern auf Kommunikation mit mehrsprachigen Mitteln und über künstlerische Wege der Musik und des Tanzes.

6.1.3 Buchteil C: Kritische Überlegungen

Im fünften Kapitel betitelt *Reflexionen zu Positionierung zwischen Inklusion und Ausgrenzung: Politische Bildung und Ästhetik* werden die verschiedenen Prozesse der Differenzherstellung, Hierarchisierung, des Ausschlusses reflektiert und Vorschläge für einen bewussten Umgang mit Differenzabbau, Privilegienbewusstsein⁵ sowie Möglichkeiten des Einschlusses in drei Beiträgen unterbreitet. Die Prozesse beschränken sich nicht auf eine spezifische Gruppe oder Gruppenzusammensetzung und sind weder mit dem Differenzierungsvermögen noch der ständigen Feststellung von Unterschieden, die uns permanent in unserem täglichen Leben und unserer Alltagsgestaltung und -bewältigung begegnen, zu verwechseln. Die mit der Unterscheidung einhergehende Hierarchisierung und Schlechterstellung von bestimmten ›Anderen‹ und die Besserstellung, Aufwertung und Privilegierung von den als ›eigen‹ angesehenen Gruppen führen zu diskriminatorischen Praktiken (vgl. Scherr et al. 2018), die es zu erkennen gilt, um vorsätzlich und bewusst dagegen zu wirken. Die drei hier angesprochenen Bereiche sind zum einen zufällig zusammengesetzte Gruppen im universitären Seminar- bzw. Workshopkontext, zum zweiten gesellschaftlich-politisch induzierte Mechanismen der Inklusion und Exklusion in Bezug auf ein erweitertes Verständnis von *Citizenship* sowie zum dritten eine entlang des *Sprech-* und *Hörvermögens* (nicht *Sprachvermögens*) zu differenzierende Gruppierung im ästhetisch-künstlerischen Zusammenhang des Theaters.

Bezugnehmend auf die machtkritische Perspektive von Foucault und auf die lange Tradition der Antidiskriminierungspädagogik rekurrierend führt *Florian Grawan* mit einem selbstreflexiven Beitrag in das Feld der Privilegierung und Benachteiligung ein. Er nimmt das

⁵ Hier könnte analog zu dem Konzept der *Sprachbewusstheit* gegebenenfalls von einer *Privilegienbewusstheit* die Rede sein, die jedenfalls philosophisch und erkenntnistheoretisch auszuarbeiten wäre.

Spiel *Ein Schritt nach vorn* als Grundlage für seine Diskussion und arbeitet anhand dessen heraus, wie eine theoretisch fundierte und seminardidaktisch umsetzbare Einheit zu konzipieren und zu reflektieren wäre. Von Belang ist der Prozess der Bewusstwerdung, den dieses Spiel anstößt, und ohne Vorbereitung im Vorfeld lässt sich dieses Spiel nicht einfach in jedweder Gruppe anwenden. Zunächst verläuft das Spiel anhand fiktiver Identitäten, und darauf gibt es die Möglichkeit, dass die Gruppenteilnehmenden ihre eigene Positionierung in der Gesellschaft und in verschiedenen Zusammensetzungen benennen und besprechen. *Ein Schritt nach vorn* dient u. a. der Aufdeckung von diskriminatorischen Praxen und der gegebenenfalls erstmaligen Wahrnehmung der eigenen unhinterfragten Besserstellung und Privilegierung.

Eine grundsätzliche Frage der Inklusion und Exklusion stellen *Malte Kleinschmidt*, *Steve Kenner* und *Dirk Lange* in ihrem Beitrag, wobei sie die Mechanismen in Bezug auf *Citizenship* im gesellschaftlich-politischen Kontext reflektieren. Staatsangehörigkeit ist hierbei nur eine Möglichkeit des Einschlusses, doch in einer Migrationsgesellschaft wie der unseren müssen mithilfe mehrerer politisch-philosophischer Überlegungen sowie Mehrfachbenachteiligung aufdeckender Ansätze wie der Intersektionalität neue Wege des Einschlusses gefunden werden. Neben den bekannten Differenzlinien wird insbesondere der Paradigmenwechsel bezüglich Migration, Armut und Behinderung bedacht. Der Fokus bei der Forschungsperspektive *Inclusive Citizenship* liegt nicht mehr auf den Ausgeschlossenen und den Exkludierten, sondern auf den Mechanismen, die zu dieser Exklusion führen. Von *acts of citizenship* ist die Rede und dass diese analytische Forschungsperspektive als *Inclusive Citizenship Education* ihren Weg in die Bildung und Didaktik finden soll.

Rafael Ugarte Chacón diskutiert, was passiert, wenn Sprache im herkömmlichen Sinne des Lautes und des Lautlichen überhaupt nicht mehr gelingen kann, denn wir haben mit Gebärdensprache, Gehörlosen, Sprechsprache und Sprechenden gleichzeitig auf der Bühne und in den Proben zu tun. Es stellt sich die Frage, wie wir uns ästhetisch einen Zugang und über Ästhetik einen Zugang verschaffen und wie ein so erstelltes Zusammensein und Aufeinandertreffen auf das Publikum wirkt. Differenzen und Differenzziehungen über das Gehör, das Gehörte und die Gehörlosen stehen hier im Mittelpunkt. Behinderung sowie Behindertwerden werden mit drei Modellen beleuchtet und zwar dem medizinischen, dem kulturellen und dem sozialen Modell. Alle drei Erklärungsmodelle denken zwar Behinderung mit dem Individuum bzw. der Gesellschaft zusammen, allerdings bleibt eine Sache, nämlich das Hören, dabei nicht angesprochen, und dem wird eine Normalität zugeschrieben.

Statt pädagogischer Rezepte fördert *Ugarte Chacón* hier zunächst die Differenzherstellung, die entstehenden Machtverhältnisse, die zugrundeliegenden Denkmuster zutage. Zu diesem Komplex zeigt er die Verschränkung von weiteren Differenzlinien auf, nämlich mit und ohne Migrationshintergrund, mit und ohne Fluchterfahrung, dem Alter, dem Geschlecht und weiteren Achsen der Differenzen. Die Differenzlinien beschränken sich jedoch nicht auf die Proben, sondern werden im Theaterstück selbst thematisiert und bilden damit den Stoff des Bühnenstückes. Durch die Inszenierung werden dieses Machtverschieben und die Machtverteilung auch auf das Publikum übertragen, sodass Text und Inszenierungen mit und ohne gesprochene Sprache, mit und ohne Gebärdensprache ablaufen, und es zu einer sprachlichen Gleichzeitigkeit kommt. Dabei weist *Ugarte Chacón* auf folgendes hin: Die Frage des Mitgemeintseins und des Ausgeschlossenseins lässt sich weder auf eine Pädagogik reduzieren noch lassen sich Flucht und Fluchtgeschichte bloß didaktisch auf die Bühne bringen. Stattdessen gilt es, das Gesamterlebnis auf und vor der Bühne ästhetisch zu verarbeiten und machtkritisch zu hinterfragen.

Das sechste Kapitel mit vier Beiträgen trägt die Überschrift *Reflexionen zu Nützlichkeit vs. Empathie: Literatur, Menschenrechte und Bildung*. Es stellt Reflexionen über den Gegensatz von Nützlichkeit und Empathie in den Bereichen der Menschenrechte, der Literatur und der Bildung an. Das allgegenwärtige Diktat und die offene wie versteckte Forderung nach nachweislicher Verwertbarkeit und Nützlichkeit von jeglichem Wissen und jeglicher Wissensaneignung werden in Frage gestellt. Menschlichkeit, Solidarität und Empathie auf Knopfdruck zu verlangen oder vorauszusetzen und dabei Menschen selbst nach jenen marktorientierten Kriterien zu trimmen und formen, kann letztlich nicht mit der Würde des Menschseins im Einklang oder der Sinn von Bildung sein. Mit nachdenklich stimmenden Reflexionen mahnen die Beiträge uns Lesende zu einem umfassenden Blick und verhelfen uns zu einem Geschichtsbewusstsein und damit zu einer sensibleren Zukunftsgestaltung.

Auf die Frage nach dem Wert, der Nützlichkeit und der Bedeutung von Literatur gibt die Amerikanistin *Kirsten Twelbeck* mit ihrer Schilderung des Lesens und des Rezipierens von *Dictee* eine eigenbiographisch geprägte Antwort. Anstatt dass das Lesen von fiktionalen, mehrschichtig-mehrsprachig verfassten Texten als Schöngesteerei eingeordnet wird, spricht sich *Twelbeck* für ein intensives Engagement mit schwer zugänglichen Texten als interkulturelles Training aus. Sie schildert eindrücklich den von ihr eingeschlagenen Weg über das Rezipieren des koreanisch-amerikanischen Werkes *Dictee* im Rahmen ihrer Promotion, der ihr einerseits die Geschichte des eigenen Landes mit einem Anwerbeabkommen mit Südkorea bewusst werden ließ, mit der dadurch in der Bundesrepublik entstandenen Diaspora-

Community Kontakt bescherte und Zugang zu einer neuen Lesart des Buches verhalf, und der ihr andererseits die Grenzen des eigenen Verstehens aufzeigte. Ein Plädoyer für die Geisteswissenschaften und ein erweitertes Verständnis von »multikultureller Flutung« unterstreicht der Beitrag.

Die einmalige Verwobenheit von Literatur und Recht zeichnet *Peter Schneck* auf und legt dar, wie gesellschaftliche Entwicklungen und Änderungen über die Jahrhunderte ihren Niederschlag in literarischen Genres gefunden haben. Es liegt zwar auf der Hand, dass zunächst Rechte für den Adel und für die männlichen Bürger erkämpft wurden, erst dann, wenn überhaupt Frauen dazu kamen, es ist aber einleuchtend und historisch wichtig zu beachten, dass verschiedene literarische Genres dabei entstanden und genau dieses Bedürfnis nach Bewusstwerdung und Sichtbarmachung bisher Entrechteter bedienten. Das damit entstandene Verständnis von ›Person‹, ›Gleichheit‹ und ›Würde‹ erarbeitet *Schneck* ebenfalls. Bis in die Gegenwart hinein ist dieser Weg aufzuzeigen, sodass der Bildungsroman und Briefroman im 18. Jahrhundert, *Slave narratives* im 19. Jahrhundert und postkoloniale Zersplitterungen im 20. und 21. Jahrhundert die unterschiedlichen Schauplätze dieses Kampfes widerspiegeln, versteckte Kritik wie emotional zutreffendere Wege suchen und finden, dieses Leid zu artikulieren und in Worte zu verkleiden.

Den Eindruck, dass Menschenrechte intrinsisch und exklusiv mit dem Westen zu tun hätten, stellt der Beitrag von *Eva Kalny* infrage. Sie gibt einen historischen Einblick in die Zeit um das Entstehen und die Proklamation der *Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte*, nämlich unmittelbar nach der größten menschlichen Katastrophe in erinnerter Vergangenheit, dem Zweiten Weltkrieg. Im Jahre 1948 gab es eine ganz andere politische Landschaft als aktuell siebenzig Jahre danach im Jahr 2018. Zu jenem Zeitpunkt waren viele Kolonialmächte unterschiedlich daran interessiert, anderen Rechte zu gewähren. Eine große Komplexität umfasst das Feld, das in den präkolonialen Zeiten aus Sklaverei und Menschenhandel bestand. Die Kolonialstaaten bauten allesamt auf der Ausbeutung von unzähligen Menschen auf. Die Kämpfe und Machtverteilung von heute sind vor dieser Folie zu lesen und zu verstehen. Die Kulisse für die Dringlichkeit der Erarbeitung und Verabschiedung einer Erklärung der Menschenrechte boten bekanntermaßen die aus dem Dritten Reich Entflohenen und Vertriebenen. Denen musste Schutz gewährt werden, und es sollten allgemein anwendbare Regelungen und Gesetze, Abmachungen und Abkommen international gefunden werden, damit dieses Leid niemandem erneut widerfährt. Es wurde diskutiert, bis die *Allgemeine Erklärung der Menschenrechte* ohne Enthaltungen einstimmig angenommen wurde. Die Menschenrechte allerdings als westliche Errungenschaft zu vereinnahmen, steht nicht im Einklang mit den

Protokollen zur Entstehung der *Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte*. Kalnys Ausführungen lassen ersichtlich werden, dass die lateinamerikanischen Staaten, die sich gerade im Modus der Unabhängigkeit befindenden südasiatischen Staaten sowie das damals wie heute bevölkerungsstärkste Land China eine Vorreiterrolle bei der Verhandlung gespielt haben .

Der abschließende Beitrag von *Hans Bickes* verortet sich in schulisch-pädagogischen Kontexten und bezieht sich auf Studien der *Organisation for Economic Co-operation and Development*. Die Differenzlinie *Bildungssprache* steht zur Disposition und bringt grundlegende Fragen mit sich: Worin bestehen die Gemeinsamkeiten mit den international seit Jahrzehnten feststehenden Größen wie *Basic Interpersonal Communication Skills* und *Cognitive Academic Language Proficiency*, und wie hebt sich Bildungssprache dennoch von diesen beiden ab? Die sich daraus ergebenden Fragen, Denkanstöße und Handlungsempfehlungen haben vorrangig die sozioökonomisch benachteiligten Gruppen und Milieus in deutschen Schulen, ungeachtet der familial gesprochenen Sprachen, identifiziert und auf den bewussten Einsatz von bildungssprachlich sensibilisiertem Unterricht unter Berücksichtigung von sonderpädagogischen Vorsätzen und teilhabefördernden Inklusionsbemühungen gesetzt. *Bickes* erkennt dies an, überlegt jedoch, ob die unkritische Übernahme neoliberaler, ökonomistischer Denkweisen den Jugendlichen mehr Schaden zufügt, als sie ihnen in der Tat hilft; zudem hinterfragt er die unkritische und bedingungslose Akzeptanz der Vermittlung einer *Sprache der Distanz* als zukunftsweisend. Er beschließt sein Essay mit einem Verweis auf die griechische Philosophie und sinniert, ob Distanz überhaupt ohne Nähe vorzustellen wäre.

6.2 Zielsetzung des Sammelbandes und Epilog

Die im Haupttitel eingeführten Begriffe sind jeweils in der Mehrzahl mit einer Bedeutungsvielfalt vorzustellen. *Sprache* steht sowohl für die mitgebrachten als auch die hierzulande vorzufindenden Sprachen, *Flucht* weist auf die verschiedenen Fluchtwege, -gründe und -anlässe hin, und *Migration* schließt die zahlreichen freiwilligen und den Umständen geschuldeten, erzwungenen Arten von Mobilität und Lebensmittelpunktverlagerung in die Bundesrepublik Deutschland mit ein. Der Überkreuzung dieser drei Linien nähert sich der Sammelband *historisch* bedacht, *kritisch* hinterfragend und *pädagogisch* reflektiert an.

Der diesem Sammelband zugrundeliegende ganzheitliche Ansatz sieht sich insofern in den 25 Beiträgen widergespiegelt, als hier eine allgemein ausgerichtete Sprachbildung und Sprachsensibilisierung erstrebt wird, die auf der Forschung und den Erkenntnissen von Spezialist_innen aufbaut und verständlich für Generalist_innen aufbereitet wird. Im Zuge

dieses Gestus und Vorhabens sind zwei Wissenschaftler_innen (aus anderen Fachgebieten als die Herausgebende) als interne Rückmelder_in und Reviewer_in zu Rate gezogen worden. Am Ende des Sammelbands stellen *Štefica Bestian Fiolić* und *Christoph Bestian Fiolić* ihr Fazit zum Band vor und ziehen ein kurzes Resümee, das die Stärken dieses angestrebten ganzheitlichen Ansatzes aus ihrer Sicht beleuchtet.

6.3 Literatur

- Bickes, Hans, Eleni Butulussi, Tina Otten, Janina Schendel, Amalia Sroudlia, und Alexander Steinhof, Hrsg. 2012. *Die Dynamik der Konstruktion von Differenz und Feindseligkeit am Beispiel der Finanzkrise Griechenlands: Hört beim Geld die Freundschaft auf? Kritisch-diskursanalytische Untersuchungen der Berichterstattung ausgewählter deutscher und griechischer Medien*. München: Iudicium.
- Scherr, Albert, Aladin El-Mafaalani, und Gökçen Yüksel, Hrsg. 2018. *Handbuch Diskriminierung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Spieß, Constanze. 2016. »Zäune« oder »bauliche Maßnahmen« für eine »Festung Europa«. Das Sprechen über Fluchtbewegungen und Migrant*innen im öffentlich-politischen Diskurs. *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST)* 89: 57–84.