



Migrationspädagogische Zweitsprachdidaktik

**Spannungsverhältnisse
migrationspädagogischer
Zweitsprachdidaktik**

2/2023

Inhaltsverzeichnis

Nazli Hodaie, Sabine Guldenschuh, Silvia Demmig, İnci Dirim, Assimina Gouma, Heidi Rösch,
Nina Simon & Maria Weichselbaum

Editorial..... 1

Radhika Natarajan

Sprachpolitisch betrachtet: Ein Seismogramm prä migrationspädagogischen Umgangs mit dem Deutschen als dominanter oder zusätzlicher Sprache 9

David Füllekruss & Liesa Rühlmann

Sprache, Rassismus- und Linguizismus(kritik). Theoretische Annäherungen und Verhältnisbestimmungen 34

Karin Kämpfe, M Knappik, Yasemin Uçan & Christina Winter

Sprachliche Bildung in geteilter Verantwortung? Kooperation von Familie, Kita und Grundschule im Kontext sprachlicher und institutioneller Ordnungen in der Migrationsgesellschaft 58

Assimina Gouma & Marion Döll

Migrationspädagogische Perspektiven auf Mehrsprachigkeit in Unterrichtsvignetten – die MALWE-Unterrichtsvignetten 87

Aybike Savaş

Rezension zu Pokitsch, Doris (2022): „Wer spricht? Sprachbezogene Subjektivierungsprozesse in der Schule der Migrationsgesellschaft“ 115

Radhika Natarajan

Affiliation: Universität Bielefeld, Deutschland

E-Mail: radhika.natarajan@uni-bielefeld.de

Sprachpolitisch betrachtet: Ein Seismogramm prä-migrationspädagogischen Umgangs mit dem Deutschen als dominanter oder zusätzlicher Sprache

1. Einführung: Das Ineinandergreifen von Einzelerfahrungen und Bildungspolitik

1.1 Anliegen

Individuelle Erzählungen und migrationspädagogische Lesarten dienen als Ausgangspunkt für diesen Beitrag. In einem Bottom-up-Ansatz wird angestrebt, zeitgeschichtliche Gegebenheiten und sprachpolitische Rahmenbedingungen aus der Empirie herauszulesen. Der Aspekt der Sprachdidaktik und der Sprachaneignung, sei es für das Deutsche nun als Fremd- oder Zweitsprache, dominante oder zusätzliche Sprache, ließe sich vor der Folie mindestens vierer unterschiedlicher Konstellationen reflektieren: zum einen als eigenes Erlebnis und eigene Erfahrung (Perspektive eines bzw. einer Lernenden), zum zweiten im Deutschsprachunterricht als die Sprachvermittlung Gestaltende (Wahrnehmung eines bzw. einer Lehrenden), zum dritten als Beobachtung mit Reflexionspotenzial in der universitären Lehre (Ansicht eines bzw. einer Seminarleitenden und Ausbildenden) und zum vierten als Gegenstand der theoretischen und empirischen Auseinandersetzung in der Forschung (Einsicht eines bzw. einer Untersuchenden). Auch wenn alle vier Konstellationen gleich gut zu bedienen wären und sich als ertragreich erweisen würden, geht dieser Beitrag auf den letzten Strang ein und hebt die anderen Konstellationen für weitere Ausarbeitungen auf.

Die Grundlage für den Beitrag bilden Interviewdaten, die im Rahmen eines Dissertationsprojekts (vgl. Natarajan, 2019a) mit von Flucht betroffenen und einem Bürgerkrieg¹ entkommenen Frauen im Zeitraum 2008–2010 erhoben wurden. Im Fokus standen die als Erwachsene aus Sri Lanka in die Bundesrepublik Migrierten bzw. Geflüchteten, während ich zudem Gespräche mit als Kinder oder Jugendliche nach Deutschland Angereisten führte. Aus den Analysen und Auslegungen der Gespräche mit sri-lankisch-tamilischen

¹ Für einen Einblick in den Hintergrund des Bürgerkriegs und seine Auswirkungen in der Diaspora siehe Baumann, 2003; Natarajan, 2019a; Reeves, 2013; Salentin & Gröne, 2002; Wickramasinghe, 2006.

Frauen entstanden bisher u.a. Ausarbeitungen zu Auswirkungen bestehender oder fehlender Sprachpolitik (vgl. Natarajan, 2013a, 2016a, 2020), zum ehrenamtlichen Engagement (vgl. Natarajan, 2013b, 2017) sowie Überlegungen zu Erinnerungen in der Diaspora (vgl. Natarajan, 2016b) und zur vergeschlechtlichten Migrationspolitik (vgl. Natarajan, 2021a). Für diesen Beitrag wird das Datenmaterial mit einem neuen Schwerpunkt, nämlich *Spannungsverhältnisse migrationspädagogischer Zweitsprachendidaktik*, gesichtet. Auf diese Weise erfährt das Material eine Wiederverwertung.

1.2 Altersübergreifende Bedeutsamkeit von Sprachpolitik

Zweitsprachenaneignung und -didaktik in der Migrationsgesellschaft betreffen jedwede Altersgruppe, sowohl Vorschulkinder und Schüler:innen als auch Jugendliche und Erwachsene. Bei Erwachsenen, die eine zusätzliche Sprache lernen, sind bereits ausgeprägte mündliche und, außer bei Geringlitalisierten (vgl. Papen, 2005), auch schriftliche Kenntnisse mindestens einer ersten Sprache vorauszusetzen. Demgegenüber kann es bei Kindern ganz anders aussehen. Diese mögen sich zwar ihre Familiensprache(n) zu Kommunikationszwecken mündlich angeeignet haben, doch ob sich eine Schriftsprache entwickelt (hat), hängt vom gezielten Unterricht und von expliziter Instruktion ab. Hilfreich ist hierbei die Dreiteilung, die Anne Betten (2013, S. 175) in ihrer generationenübergreifenden Studie zu jüdischen Deutschsprachigen in Palästina bzw. Israel vornahm und von einer Sprechsprache, Lesesprache und Schreibsprache ausgeht. Ferner kann sich das Deutsche in der Migrationsgesellschaft, auch wenn es den Status einer Zweitsprache im Unterschied zu einer sogenannten Erstsprache einnimmt, als dominante und ausdrucksstärkste Sprache gestalten (vgl. Dirim & Wegner, 2018). ‚Dominant‘ versteht sich mit Bezug auf das Deutsche als Eventualität und häufig anzutreffender Zustand, sodass das „Sprachvermögen“ (Dirim & Mecheril, 2010, S. 102) nicht nur Einzelnen der Mehrheitsgesellschaft vorbehalten ist, sondern allen in der „Migrationsgesellschaft“ (Mecheril, 2016a, S. 12ff.) zur Verfügung steht. Gemeint ist damit, dass die Sprache Deutsch zwar weder der Familiensprache entsprechen noch chronologisch als erste Sprache angeeignet worden sein muss, dennoch über das Erlernen und den Erwerb in schulischen und außerschulischen Einrichtungen zur ‚dominanten‘ Sprache, d.h. am besten beherrschten, in allen vier Fertigkeiten – Lesen, Schreiben, Sprechen und Hörverstehen – aufgefächerten Sprache, jeder bzw. jedes Einzelnen in der Migrationsgesellschaft avancieren kann.

Insofern müsste das zu erwartende Ziel bzw. das Ergebnis der Deutschsprachlehre und -vermittlung bei diversen Konstellationen unterschiedlich ausfallen, sodass altersbedingt entweder das bestehende Sprachvermögen bei Jugendlichen und Erwachsenen um eine zusätzliche Sprache, nämlich Deutsch, erweitert wird oder dass die Sprache Deutsch ein Verdrängen und Zurückdrängen der sich noch nicht vollständig entwickelten Fähigkeiten und Fertigkeiten in familiären Sprachen bei (Vor-)Schulkindern veranlassen und verursachen kann. Das Attribut ‚zusätzlich‘ als „additional language“ geht u.a. auf den Vorschlag David Blocks (2003, S. 56f.) zurück. Mit seiner Monografie *The Social Turn in Second Language Acquisition* leitete der Soziolinguist gewissermaßen einen Paradigmenwechsel in der Zweitsprachenerwerbsforschung ein. Die drei Bestandteile ‚Zweit-‘, ‚Sprachen‘ und ‚Erwerb‘ wurden darin jeweils hinterfragt und näher beleuchtet, wobei eine gewisse Komplexitätserhöhung als Denkanstoß aufbereitet wurde.² Auf jenen sogenannten Paradigmenwechsel mit Bezug auf die bundesrepublikenspezifischen migrations-, bildungs- und sprachpolitischen Entwicklungen wird in Abschnitt 2 eingegangen.

1.3 Methodologische Überlegungen

Angeleitet vom Anliegen, zeitgeschichtliche Ereignisse und sprachpolitische Vorgaben aus der Empirie herauszulesen, nimmt sich der Beitrag individueller Narrative und (migrations-)pädagogischer Auslegungen in einem als reflexiv verstandenen Dreischritt des Kontinuums von ‚emisch‘ und ‚etisch‘ an (vgl. Firth & Wagner, 1997). Der Dreischritt (vgl. Berry, 1990), der in den folgenden drei Abschnitten wiederzufinden sein wird, fängt mit den aus der Theorie und dem Vorwissen festzustellenden etischen Annahmen (*impo-*

² Eine Erläuterung für den Bestandteil *acquisition* als ‚Erwerb‘ wäre: Der Zweitsprachforscher Stephen Krashen (1982, S. 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:innen dieser eher binären Unterscheidung mögen zwar in einigen Punkten recht haben, insbesondere diesbezüglich, dass dies nicht empirisch zu trennen und daher zu beweisen sei; dennoch hat sich die Begrifflichkeit in der Zweitsprachenerwerbsforschung etabliert. Dietmar Rösler (1994, S. 6) sieht *Aneignung* und *Erwerb* als den unmarkierten Fall, ohne allerdings *Lernen*, falls die Differenzierung überhaupt stimmen sollte, in jeglicher Weise zu hierarchisieren und damit herab- oder -aufzustufen. Dabei verweist Rösler (ebd.) darauf, dass die Bezeichnung ‚ungesteuert‘ als Gegenpol zu ‚gesteuert‘ irreführend ist, 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.

sed etics) an, geht auf die Innenperspektive der Betroffenen und Forschungssubjekte (*emics*) ein und schließt mit dem sich aus den beiden Erkenntnisständen speisenden neuen Zustand (*derived etics*) ab (vgl. Natarajan, 2020, S. 267).

Der vorliegende Beitrag nimmt exemplarisch und stellvertretend den folgenden Interviewauszug, der sich mit Grundschulkindern und Jugendlichen in den 1980er-Jahren befasst, als Anlass für seine Überlegungen:

„Ich bin halt mit Deutschen aufgewachsen. Also, als wir hierherkamen, waren wir in einem kleinen Dorf [...]. Und da gab es keine einzigen Tamilen, ich bin nur mit Deutschen immer aufgewachsen. Und daher, also, kann man dann/ lernt man schneller und besser, Deutsch, ne. [...] Ich habe drei Brüder. Der ältere Bruder arbeitet bei A (Firmenname), als B (Berufsbezeichnung). Ja gut, er war auch der Älteste, hier als wir herkamen. Er war in der siebten Klasse und da fiel es ihm auch schwieriger, die Sprache zu lernen. Aber er kann das auch perfekt. Und deswegen hatte er ein bisschen/ also damals auch kein Abi machen können. Er war direkt am Anfang in der Hauptschule, weil ohne Sprachkenntnisse in die siebte Klasse, ist schon schwer, ne, aber er hat es ganz gut gemacht.“ (Rückblick in die 1980er-Jahre; Interview mit Veena³ im Jahr 2010)

Neben diesem Interviewauszug, der in einer Gesprächsführung im Jahr 2010 erhoben wurde und der sich retrospektiv auf die Erinnerungen aus den 1980er-Jahren bezieht und damit einen ersten Einblick in die seinerzeit gängige Einschulungs- sowie Bildungs- und Sprachpolitik gewährt, nimmt der Beitrag weitere Falldarstellungen dazu, einmal zu Vorschulkindern in den 1990er-Jahren und je einmal zu Jugendlichen und Erwachsenen in den 2000er-Jahren und nähert sich folgender Frage an: Können zeitgeschichtliche Ereignisse und Entwicklungen sowie sprach- und bildungspolitische Entscheidungen aus empirischen Daten herausgelesen werden, und wenn ja, wie würde dies aussehen?

Um dieser Frage punktuell, nicht umfassend, nachzugehen, wird schlaglichtartig ein zeitgeschichtlicher Rückblick zum migrations-, bildungs- bzw. sprachpolitischen Rahmen angeboten (Abschnitt 2). Das Anliegen ist es, aufzuspüren, wie sich migrationsgesellschaftliche, migrationspolitische und migrationspädagogische Spannungsverhältnisse im Leben Einzelner widerspiegeln. Jeder Falldarstellung folgen jeweils eine kontextuelle Einbettung und eine analytische Einordnung (Abschnitt 3), wobei erstens die Komplementierung unterschiedlicher biografischer Fälle in diversen Altersgruppen, zweitens die Kontrastierung gleicher Altersgruppen aus verschiedenen Jahrzehnten sowie drittens die Einzelfall übergreifende Bedeutsamkeit von vorhandener oder doch fehlender Sprach-

³ Alle Namen von interviewten Forschungssubjekten sind frei erfunden.

und Bildungspolitik im Mittelpunkt stehen (Abschnitt 4). Angestrebt wird, im abschließenden Teil eine Verbindung zum größeren gesellschaftspolitischen Rahmen herzustellen und einen Ausblick anzubieten (Abschnitt 5).

2. Zeitgeschichtliche Verortung

2.1 Sozialer Ansatz bei der Zweitsprachenerwerbsforschung

Der für die besagte soziale Ausrichtung Impuls gebende Zeitschriftenbeitrag *On Discourse, Communication, and (Some) Fundamental Concepts in SLA Research* (Firth & Wagner, 1997) stellte drei bis dahin und in Teilen fortwährend für gegeben, unantastbar und widersprüchlicherweise scheinbar neutral gehaltene Begriffe der Zweitsprachenerwerbsforschung infrage: *native speaker*, *interlanguage* und *learner*. Viele herkömmliche Studien zum Zweitsprachenerwerb zwängen, engen und schränken Menschen in eine einzige Rolle ein, nämlich in die von Lernenden, und zwar als *non-native speaker*; dabei missachten sie alle anderen Rollen und Positionen, die sie zeitgleich innehaben können und ausführen müssen (ebd., S. 292). David Block (2003, S. 8–31), nach dessen Lesart sich das Forschungsfeld Ende der 1960er-Jahre mit Zeitschriftenbeiträgen konstituierte, bietet einen Einblick in die Geschichte der englischsprachigen⁴ Zweitsprachenerwerbsforschung. Dass seitdem ‚Zweitsprache‘ als ‚Zielsprache‘ und Umgebungssprache sowie ‚Erstsprache‘ statt bloß ‚Muttersprache‘⁵ als Analysekategorien gelten, stellt einen wesentlichen Fortschritt dar. Die Vorstellung allerdings von *einer* erwerbenswerten Umgebungssprache fußt auf der formelhaften Idee von ‚einer Sprache – einer Nation‘ (Anderson, 1991, S. 67f.), die ihren Ursprung im Hobsbawmschen *Long Nineteenth Century* hat und zur Entstehung verschiedener Nationalstaaten beitrug. Damit wird die Zeit von der Amerikanischen Revolution bis hin zum Ersten Weltkrieg bezeichnet, 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 Selbstverständlichkeit vieler Überzeugungen der heutigen Zeit kann auf die Entstehung der bürgerlichen Gesellschaft im Langen 19. Jahrhundert zurückgeführt werden.

⁴ Zum Überblick über die sozial ausgerichtete Zweitsprachenforschung bzw. -aneignung im deutschsprachigen Raum, siehe beispielsweise Ahrenholz, 2012; Daase, 2018; Graßmann, 2011; Ohm, 2012; Ohm & Bongartz, 2012; Thoma & Knappik, 2015.

⁵ Zur kritischen Auseinandersetzung mit der begrifflichen Entstehung und Tragweite von ‚Muttersprache‘, siehe Bonfiglio, 2010; Stukenbrock, 2005; Yildiz, 2012.

Während die Anfänge der englischsprachigen Zweitsprachforschung in der *Sprachlehr- und Sprachlernforschung* mit entsprechenden methodisch-didaktischen Ansätzen der Vermittlung sowie Auslegung von Begriffen bzw. Bezeichnungen zu verorten sind, scheint sich die deutschsprachige Forschung zunächst mit dem weder institutionell verankerten noch unterstützten *Zweitsprachenerwerb* beschäftigt zu haben (vgl. Ahrenholz, 2012, S. 2). Wegweisend ist das Heidelberger Forschungsprojekt *Pidgin-Deutsch* (HPD)⁶ als Querschnittstudie in den 1970er-Jahren, während international die Längsschnittstudie der European Science Foundation (ESF) in den 1980er-Jahren von Bedeutung ist. Darin stellten die Autor:innen bereits fest, 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 (vgl. Perdue, 1993a, 1993b), auch wenn sich die Studien der Vergleichbarkeit halber an einsprachigen Idealinformant:innen orientieren.

Erst ab den 1990er-Jahren finden ein erster Durchbruch und ein Umdenken statt, das durch interdisziplinär angelegte, sich mit dem ungesteuert-gesteuerten Deutscherwerb und der Mehrsprachigkeit von Kindern und Jugendlichen befassenden Studien und Publikationen beispielsweise wie *Folgen der Arbeitsmigration für Bildung und Erziehung* (FABER) (Gogolin & Nauck, 2000) bzw. mit Blick auf die Vertragsarbeitenden und deren Nachkommen *Bildung in Umbruchgesellschaften* (Neumann & Weiße, 2002–2016) gekennzeichnet ist. Seit der Umbenennung des ausländischen Kindes als Wesen mit sogenanntem ‚Migrationshintergrund‘, seit dem sogenannten PISA-Schock und der damit einhergehenden Entdeckung der ‚Bildungssprache‘ und seit der – für mein Verständnis folgenreichen, doch kaum erforschten – Erneuerung des Staatsangehörigkeitsgesetzes (vgl. Natarajan, 2022a, 2023a, 2023b [i.D.]), allesamt um die Jahrtausendwende, entstanden seit den Nullerjahren mehrere Reihen und Handbücher (vgl. bspw. Ahrenholz, Dimroth, Lütke & Rost-Roth, 2012–; Griebhaber & Rehbein, 2007–), die sich der Problematik des Bereiches Deutsch als Zweitsprache annehmen, obschon die Perspektive, zwar nicht

⁶ ‚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‘ siehe Riehl (2004, S. 106ff.); für eine Bestandsaufnahme und einen ausführlichen, kommentierten Überblick zu derzeitigen Studien zum 1968 von Michael Clyne als ‚Gastarbeiterdeutsch‘ benannten Deutsch der Arbeitsmigranten siehe Keim (1984, S. 3–96). Auch Jahrzehnte danach 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.

gänzlich, doch zum Teil, eine Weiterführung eines Relikts aus den Zeiten der Ausländerpädagogik zu sein scheint: indem das ehemals ausländische, nunmehr das migrantische bzw. migrantisierte Kind als ‚Problem‘ verstanden und betrachtet wird.

2.2 Migrationspolitische und migrationspädagogische Einordnung

In der Bildungs- und Migrationspolitik scheint es beträchtliche, die gesellschaftliche Ungleichheit und soziale Ungerechtigkeit durch Untätigkeit fördernde und festigende Strukturen sowie Taktiken zu geben. Diese erliegen – bewusst oder unbewusst – einer verqueren Logik, denn anstatt eine prekäre Sachlage oder soziale Schiefelage anzunehmen, sie anzuerkennen, sie gezielt ändern und verbessern zu wollen, schlagen sie einen Weg ein, indem ‚pädagogisiert‘ oder ‚pathologisiert‘ wird und indem eine ‚Krise‘ bzw. ein ‚Ausnahmestand‘ festgestellt wird, wie in diesem Abschnitt und im weiteren Verlauf des Beitrags gezeigt wird. Diese Vermeidungs- und Vertagungsstrategien dienen allesamt einer Verdunkelung der Tatsachen, wo eigentlich eine sich stets entwickelnde, aktualisierende und revidierende Migrationspolitik inklusive Bildungs- und Sprachpolitik vonnöten wäre.

Das erste dieser Probleme, die ‚Pädagogisierung‘, spricht Franz Hamburger bereits im Jahr 1983 – wohl gemerkt vor vier Jahrzehnten – und das seine Aktualität bedauerlicherweise nicht eingebüßt hat, folgendermaßen an:

„Es reicht also nicht aus, der herrschenden Ausländerfeindlichkeit eine pädagogische Ausländerfreundlichkeit entgegenzusetzen; es soll vielmehr gerade die Legitimation dieses Merkmals angezweifelt und eine Pädagogik des Ausgleichs von Benachteiligungen befürwortet werden. [...] Über diese normale, interne Legitimationsfunktion hinaus kann ‚Ausländerpädagogik‘ ihre Gefährlichkeit in ihrer externen Legitimierungsaufgabe entfalten, wenn es nämlich darum geht, die Einrichtung von Studiengängen und Stellen politisch zu begründen und durchzusetzen. Dann müssen einerseits die Leistungen dieser Pädagogik bei der Verminderung von größeren sozialen Problemen behauptet und/oder nachgewiesen werden, andererseits muß das schon vorhandene ‚Problem‘ als pädagogisch lösbar, zumindest bearbeitbar dargestellt werden. Damit wird – oft gegen die Intentionen der Vertreter der Ausländerpädagogik – ein Beitrag geleistet zur Definition des ‚Ausländerproblems‘ als sozialer Bedrohung und zur Definition des ausländischen Kindes und Jugendlichen als hilfsbedürftig, defizitär oder therapiebedürftig im weiteren Sinn. Auf diesen Prozeß hebt die Kritik an der ‚Pädagogisierung der Ausländerfrage‘ ab.“ (Hamburger, 1983, S. 273f.)

Dass Gastarbeitende aus neun Ländern aufgrund von bilateralen Anwerbeabkommen im Zeitraum von 1955 bis 1968 nach Deutschland kamen, scheint allgemein bekannt zu sein, wohingegen weniger präsent ist, dass die Bundesrepublik im Nachgang des Zweiten Welt-

kriegs verpflichtet war, Asylsuchende (vgl. Bojadžijev, 2012) bis zum restriktiven Asylkompromiss⁷ von 1993 aufzunehmen. Nach dem sogenannten Anwerbestopp aufgrund der Ölkrise von 1973 kam es zur vermehrten Familienzusammenführung, sodass bereits seit den 1960er- und spätestens ab den 1970er-Jahren Kinder und Jugendliche als Nachkommen von Gastarbeitenden und Geflüchteten mit anderen Familiensprachen außer Deutsch in das Schulsystem hineinkamen. Ebenso kamen Kinder und Jugendliche aufgrund des Jugoslawienkonflikts in den 1990er-Jahren als Geflüchtete nach Deutschland und in die Schulen. Bis zur Jahrtausendwende galten sie als Ausländer:innen, was sich erst mit der Erneuerung des Staatsangehörigkeitsgesetzes vom Jahr 2000 änderte.⁸ Doch diese Erfahrung ist einer institutionellen Amnesie anheimgefallen (vgl. Bestian Fiolić & Bestian Fiolić, 2019, S. 537f.), sodass es Mitte der 2010er-Jahre kaum ein institutionelles Gedächtnis an die 1990er-Jahre zu geben schien (vgl. Sievers, 2019, S. 241–246), auch wenn es vom institutionellen Gedächtnis her nach dem russischen Angriffskrieg vom Frühling 2022 und dem davon ausgelösten Anstieg an Schüler:innen aus der Ukraine besser zu funktionieren scheint. Dennoch wird das Prinzip der Trennung und Separierung wie ein ununterbrochener Strang weiterverfolgt (vgl. Karakayalı, 2020).

Wie Marianne Krüger-Potratz (2016) den Weg von der Unterrichtspflicht im 19. Jahrhundert über die Schulbesuchspflicht in der Weimarer Republik bis hin zur Schulpflicht für „staatseigene“ Kinder“ (ebd., S. 20) nachzeichnet, galt das Recht auf Bildung nach Artikel 26, wie es in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte festgehalten wird, lange nicht für alle in Deutschland aufwachsenden und lebenden Kinder. Aus einer diskriminierungskritischen Perspektive mit Bezug auf Ungleichbehandlung hält Merle Hummrich fest:

⁷ Nachdem vier Jahrzehnte lang Artikel 16 des Grundgesetzes mit einem Recht auf Asyl gegolten hatte, wurde er 1993 um Artikel 16a ergänzt und mit der Regelung des ‚sicheren Staats‘ eingeschränkt, der somit die Grundlage für die zu folgende Dublin-Regelung bildete. Unmittelbarer Anlass hierfür war u.a. die 1992/1993 in Folge der Jugoslawienkriege und des Zerfalls des Ostblocks eingeläutete Verschärfung der bundesrepublikanischen Asylpolitik, auch als ‚Asylkompromiss‘ bekannt (vgl. de jure, o.J.).

⁸ Aus dem ‚Reichs- und Staatsangehörigkeitsgesetz‘ (RuStAG) vom 22. Juli 1913 ist mit Wirkung vom 01.01.2000 das ‚Staatsangehörigkeitsgesetz‘ (StAG) geworden, das mit einigen grundlegenden Änderungen und Verschiebungen einhergeht (vgl. Bundesministerium des Inneren und für Heimat, 2023a): „Seit dem Jahre 2000 gilt für in Deutschland geborene Kinder ausländischer Eltern das Geburtsortprinzip (*ius soli*). Dazu muss mindestens ein Elternteil seit acht Jahren rechtmäßig seinen gewöhnlichen Aufenthalt in Deutschland haben und zum Zeitpunkt der Geburt ein unbefristetes Aufenthaltsrecht besitzen. Das heißt, dass diese Kinder mit ihrer Geburt in Deutschland neben der Staatsangehörigkeit ihrer Eltern die deutsche Staatsangehörigkeit erwerben. Die Eltern werden normalerweise nach der Geburt des Kindes vom Standesamt darüber informiert, wenn ihr Kind durch Geburt in Deutschland die deutsche Staatsangehörigkeit erworben hat“ (Bundesministerium des Inneren und für Heimat, 2023b).

„Der Hinweis auf die subtile und nachhaltig wirksame Ungleichbehandlung kann als Ausdruck einer institutionellen Diskriminierung [...] gesehen werden. Diese nimmt gleichsam direkte Formen der Ungleichbehandlung an, wenn es um die Frage der Teilnahme zugewanderter Kinder und Jugendlicher am Bildungssystem geht. So galt eine Schulpflicht für die Kinder der sog. Gastarbeiter in 7 von 11 Bundesländern erst ab 1964 [...]. Kinder von Asylbewerber:innen dürfen erst seit 2012 regulär am [sic!] schulischer Bildung teilhaben.“ (Hummrich, 2017, S. 338)

Nach und nach wuchs die Anzahl der in Deutschland geborenen, aber als ausländisch geltenden Schulkinder. Insofern galt es seit dem Beschluss der Kulturministerienkonferenz von 1964, getrennte Klassen für als ausländisch markierte Schüler:innen einzurichten, sobald der Anteil nicht-deutscher Schüler:innen innerhalb einer Klassengemeinschaft überschritten wurde (vgl. zur Nieden & Karakayalı, 2016, S. 84f.). Obgleich sie ‚unschuldig‘⁹ klingende Namen wie Vorbereitungsklasse, Sprachlernklasse, Sprachförderklasse oder auch schlicht Ausländer(regel)klasse trugen und im laufenden Jahrhundert noch blumigere Bezeichnungen je nach Bundesland wie Internationale Klasse, Willkommensklasse oder Perspektivklasse trugen, dien(t)en sie jedoch allesamt der Trennung und der ‚Besonderung‘ (Karakayalı, 2020, S. 11) beispielsweise zur Einhaltung des störungsfreien Unterrichts (vgl. Krüger-Potratz, 2016). In der kritischen Abhandlung zu Sozialarbeit und Sozialpädagogik, deren Entstehung eng mit der Gastarbeit und der Ausländerpädagogik verknüpft war, stellt Hamburger (2016, S. 452–456) dar, wie aus dem einst als Ausländerpädagogik¹⁰ genannten Ansatz daraufhin die sogenannte interkulturelle Bildung und Pädagogik entstand.

Erst der 2004 erschienene Band *Einführung in die Migrationspädagogik* übte eine fundierte Kritik an kulturalisierenden Ansätzen mit Bezug auf unterschiedliche Teilaspekte und bot zugleich eine Systematisierung der Pädagogik für alle und nicht nur für die als migrantisch Angesehenen an (vgl. Mecheril, 2004). Dem folgte 2010 das im Autor:innenkollektiv ausgearbeitete Werk *Migrationspädagogik* (vgl. Mecheril, Castro-Varela,

⁹ Brigitta Busch (2012, S. 38) legt die Kritik Jacques Derridas an Kategorien folgendermaßen aus: „Die Bildung von Kategorien ist [...] nie unschuldig, sondern hat immer mit Oppositionen, Hierarchien und Konflikten zu tun. Er warnt vor der Illusion, dass sich Kategorien einfach neutralisieren ließen oder dass man ohne weiteres in ein ‚Jenseits der Gegensätze‘ springen könne. Vielmehr geht es Derrida zufolge darum, Kategorien als Konstrukt zu begreifen und sie einem fortlaufenden Prozess der Dekonstruktion zu unterziehen.“ Für eine ähnliche Kritik an der Hervorbringung und Stabilisierung von normativen Ordnungen anhand von Bezeichnungen, die eine „VerÄnderung“ (Reuter, 2002, S. 142) etablieren, ein „Wir und Nicht-Wir“ (Kourabas & Mecheril, 2021) ausmachen, siehe beispielsweise Scarvaglieri und Zech (2013) für ‚Migrationshintergrund‘ sowie Mecheril & Shure (2015) für ‚Seiteneinsteiger‘.

¹⁰ Um eine zeithistorische Perspektive auf die ersten Stunden der Ausländerpädagogik, der Sozialpädagogik und der interkulturellen Pädagogik zu bekommen, in denen überhaupt etwas für ‚ausländische‘ Schulkinder und Jugendliche unternommen wurde, was später einer Kritik, teilweise auch von den Akteur:innen, unterzogen wurde, siehe den biografisch aufbereiteten Band mit Interviews mit Marianne Krüger-Potratz, Ursula Boos-Nünning, Franz Hamburger und anderen (Jungk, 2021).

Dirim, Kalpaka & Melter, 2010) und 2016 das *Handbuch Migrationspädagogik* (vgl. Mecheril, 2016b). Es wäre daher wohl angebracht, festzuhalten, dass erst das zweite Jahrzehnt des 21. Jahrhunderts die wahre Geburtsstunde der Migrationspädagogik in einer immer weiter verbreiteten Form in immer größeren Kreisen mit immer mehr Verbündeten einläutete. Wenn überdies der Lesart von David Block Glauben zu schenken und Folge zu leisten wäre, nämlich dass erst das Erscheinen mehrerer Zeitschriftenbeiträge die Konstituierung eines Forschungsfeldes bedeute, dann stellt sich ebenfalls der gleiche Zeitraum als bedeutsam und konstitutiv für diese wissenschaftliche Entwicklung im Bereich der deutschsprachigen Zweitsprachendidaktik heraus.

3. Herausgelesen: Wie sich Zeitgeschichte in Einzelbiografien widerspiegelt

Dieser Abschnitt widmet sich den sprach- und bildungsbezogenen Erfahrungen von vier von Flucht betroffenen Frauen¹¹, die in den 1980er-, 1990er- und 2000er-Jahren nach Deutschland kamen und hier Zuflucht fanden.

- Veena kam Mitte der 1980er-Jahre und erzählt vom eigenen Grundschulzugang und von der Hauptschuleingliederung des älteren Bruders;
- Kala, Anfang der 1990er-Jahre mit einem Touristenvisum eingereist, erzählt von der ‚Diagnose‘ der Sprachtherapie ihrer in Deutschland geborenen Kinder im Vorschulalter;
- Rati kam um die Jahrtausendwende und erzählt von ihrem beiläufigen Russischlernen in der Förderklasse;
- Tara kam Ende der 2000er-Jahre im Rahmen der Familienzusammenführung und erzählt von der Voraussetzung des Deutschnachweises vor der Einreise.

Die weiblich gelesenen Gesprächspartnerinnen waren alle Erwachsene zum Zeitpunkt des jeweiligen biografisch-narrativen Interviews, erinnern sich jedoch an ihr jüngeres Selbst, das, je nachdem, einige Jahre oder etliche Jahrzehnte zurückliegt. Allen vier Personen ist

¹¹ Dieses Paper gedenkt meiner ersten Gesprächspartnerin, die in zahlreichen Gesprächen von sich selbst, ihrem ganzen Leben vor und nach der Migration erzählte, mich mit Rat, Tat und weiteren Kontaktmöglichkeiten unterstützte, mich in die Verwobenheit des sri-lankischen diasporischen Lebens einweihte sowie sie darstellend und kommentierend eingeordnet hat. Wie es sich ziemte, pflegte ich nach Erhebung umfangreicher Daten keinen Kontakt mehr mit diesem Forschungssubjekt. Umso betroffener war ich und zutiefst traurig stimmte mich die unerwartete Nachricht ihres Ablebens in ihren gefühlt noch jungen Jahren. Ihrer Erzählfreude und Hilfsbereitschaft ist der Beitrag gewidmet.

die Familiensprache Tamil sowie der schulische Zugang zum Englischen in Sri Lanka gemeinsam. Unterschiedlich allerdings ist das jeweilige Erlebnis mit der zunächst zusätzlichen, darauf gegebenenfalls dominanten Sprache des Deutschen, was maßgeblich von den Rahmenbedingungen und Vorgaben abzuhängen scheint. In aller Kürze und unterschiedlicher Länge werden nun verschiedene Ausgestaltungen aufgezeigt, die die jeweilige zeitgeschichtliche Entwicklung, den bildungspolitischen Rahmen und die durchgehende zweitsprachliche Relevanz widerspiegeln.

Veena¹² war sieben Jahre alt, als sie mit ihren Geschwistern und ihrer Mutter nach Deutschland kam. Zunächst waren sie im Grenzdurchgangslager untergebracht und wurden von dort aus nach dem Königsteiner Schlüssel einem Bundesland zugeordnet, mit einer Sozialwohnung versehen und kamen in einem Dorf als einzige tamilische Familie unter. Aufgrund der Überschaubarkeit des Orts und des Unterschreitens des benötigten Anteils von ausländischen Schüler:innen, die erst die Einrichtung einer getrennten Klasse nach sich ziehen und rechtfertigen würde, bleibt dieser Weg Veena und ihrer Familie erspart. Veena wurde in der Grundschule in die Regelklasse (Immersion) eingeschult und ging gleich in die zweite Klasse. Nach eigener Schätzung konnte sie die Sprache Deutsch innerhalb eines Jahres. Sie erzählt komprimiert den Ritt von der Grundschule über die Orientierungsstufe und Realschule aufs Gymnasium bis hin zur Universität. Im Falle ihres älteren Bruders, ein Teenager, stand die Hauptschule als einzige Wahl offen. Über den Erhalt und die Pflege der mitgebrachten Sprache Tamil berichtet sie, dass sie weiterhin mit der Mutter auf Tamil gesprochen hätte. Auf welche Sprache die Geschwister unter sich sprachen, ist aus dem Interview nicht ersichtlich, und ob und inwieweit sie die Schriftsprache Tamil weiterlernen und pflegen konnte, ist auf Anhieb nicht zu erkennen.

Bei der Jugendlichen Rati¹³ sieht es in einer Großstadt Anfang der 2000er-Jahre jedoch anders aus als bei dem Jugendlichen auf einem Dorf in den 1980er-Jahren. Bereits in den 1990er-Jahren wurden unter anderem aufgrund der erhöhten Anzahl der sogenannten Seiteneinsteigenden, zusammengesetzt aus (Spät-)Aussiedler:innen aus der ehemaligen Sowjetunion und Kriegsgeflüchteten aus dem Jugoslawienkrieg, in mehreren Großstädten getrennte Sprachlernklassen und Sprachförderklassen eingerichtet, die auch den Namen Ausländerklassen trugen. In so eine Klasse kam die 15-jährige Rati mit ihrem jüngeren Bruder um die Jahrtausendwende. Hier lernte sie nicht nur Deutsch, sondern eignete sich

¹² Für eine Feinanalyse von Interviewauszügen mit Veena siehe Natarajan (2023c, i.E.).

¹³ Zum Fallbeispiel Rati siehe auch Natarajan (2021a).

nach eigenen Angaben auch Russisch als Sprechsprache aufgrund der Gruppenzusammensetzung und der damit verbundenen Kommunikation mit Klassenkameradinnen an. Die Ankunft in einem deutschsprachigen Deutschland, das nicht nur aus Neuzugewanderten wie ihr, sondern auch aus ‚Biodutschen‘, d.h. weiß gelesene Personen, denen das Einheimischsein zugeschrieben wird, und aus Menschen mit sogenanntem ‚Migrationshintergrund‘ ohne jedwede Migrationserfahrung¹⁴ bestand, erfolgte ihrer Erzählung nach erst nach dem erweiterten Realschulabschluss und ihrem Eintritt in die Regelklasse der Gesamtschule ab der 11. Klasse.¹⁵

Kala, die als Erwachsene Anfang der 1990er-Jahre nach Deutschland kam, eine Ehe einging, hier zwei Kinder bekam und aufzog, erzählt von ihrer Erfahrung beim Schulamt, das für die Überprüfung der Schulfähigkeit der Einzuschulenden zuständig war. Bei ihrem ersten Kindergartenkind wurde eine Sprachentwicklungsstörung festgestellt und eine Sprachtherapie empfohlen. Nun war die Sprachentwicklungsstörung entweder auf die Zweisprachigkeit zurückzuführen, denn die Familie sprach zu Hause Tamil, wie Kala hinzufügt, oder auf die in der Tat vorhandene Deutschentwicklungsverzögerung. Das lässt sich im Nachhinein nicht mehr klären und ist unerheblich. Wie dem auch sei, kam der Mutter die Empfehlung für eine Sprachheilschule entgegen. Sie stufte diese Einschätzung als göttliches Eingreifen ein, das rechtzeitig eingesehen und eingesetzt wurde. Dadurch sah sie die Chance für ihr Kind zur altersentsprechenden Einschulung erhöht, ohne ein Jahr zurückgestellt zu werden. Zwar nicht flächendeckend, doch bereits in den 1990er-Jahren gab es Sprachfördermaßnahmen im vorschulischen Alter.

Was Kala selbst anging, gab es in den neunziger Jahren noch kein flächendeckendes Angebot für Deutschlernkurse für Erwachsene. Dennoch hat sie die Initiative ergriffen und

¹⁴ 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 sogenanntem Migrationshintergrund keinerlei Migrationserfahrung haben und können in Deutschland geboren und sozialisiert sein und somit der zweiten oder weiteren (Migrations-)Generation angehören.

¹⁵ Dass die Struktur der Separierung zur Erfüllung der vorgeschriebenen Schulpflicht bei zeitgleicher Beibehaltung des störungsfreien Unterrichts reflexartig Mitte der 2010er-Jahre erneut hochgefahren wurde und wie innerhalb bestehender Strukturen pädagogische Bemühungen – eine Gleichzeitigkeit von Fortschritten und Rückfällen – aussehen, ist in den Beiträgen im Buchteil B ‚Pädagogische Vorschläge und Zugänge‘ des Sammelbandes *Sprache, Flucht, Migration* (Natarajan, 2019b) sowie in Teil II ‚Schrift und Sprache in der Migrationsgesellschaft‘ und in Teil IV ‚Vorurteilsbewusste Bildung und Menschenrechtsbildung‘ des Sammelwerks *Sprache – Bildung – Geschlecht* (Natarajan, 2021b) nachzulesen.

sowohl bei der Volkshochschule als auch bei einer Privatsprachschule Kurse belegt, so dass sie nach der derzeitigen Regelung nach einem regulären Aufenthalt von acht Jahren einen unbefristeten Aufenthalt erlangen konnte und sich anschließend um die deutsche Staatsbürgerschaft bewerben durfte. Kala ist noch vor dem Asylkompromiss mit einem Touristenvisum nach Deutschland eingereist, was Ende der Nullerjahre bei Tara nicht möglich gewesen wäre. Tara, etwa 20 Jahre alt, musste als Ehegattin eines in Deutschland Ansässigen bereits vor der Einreise in die Bundesrepublik Deutschland im Rahmen des Familiennachzugs einen Nachweis für ihre Deutschkenntnisse aufbringen, die sie in ihrem Heimatland Sri Lanka an dem dortigen Goethe-Institut bestehen musste. Ein Sprachinstitut hat im Handumdrehen die Rolle des Türstehers eingenommen bzw. einnehmen müssen und ist somit zum Staatsgewaltausführungsorgan außerhalb des nationalstaatlichen Territoriums geworden (vgl. Natarajan, 2013a).

4. Rückbindung der biografischen Fälle

Die vier dargestellten Fälle können folgendermaßen gelesen werden: erstens als Komplementierung unterschiedlicher biografischer Fälle in diversen Altersgruppen, zweitens als Kontrastierung gleicher Altersgruppen aus verschiedenen Jahrzehnten sowie drittens als ein den Einzelfall übergreifendes Zeichen von vorhandener oder doch fehlender Sprach- und Bildungspolitik. Zur narrativen Nachvollziehbarkeit und Dichte wird hinsichtlich jeder Falldarstellung jeweils ein Aspekt hervorgehoben.

Zu Veena: Den Erfahrungen der Grundschülerin Veena Mitte der 1980er-Jahre ist zu entnehmen, dass Kinder ohne zusätzliche Förderung in die Regelklasse eingegliedert wurden. Es wurde dem Zufall überlassen, ob Kindern der Erwerb der deutschen Sprache gelingt. Vielmehr kam es auf die Einzelhilfe in Form des Einsatzes der Grundschullehrerin an, dass die Familie und die Kinder mit dem Schulsystem zurechtkamen. Inwieweit sich gesellschaftliche Diskurse, die Erwartungshaltung und die Narrative der Zweitausenderjahre in die Erzählung über die Vergangenheit hineinprojizieren und inwiefern eine gewisse Responsibilisierung stattfindet, lässt sich zwar nicht klären, doch wird der gesellschaftliche Diskurs des leichteren Zugangs zur deutschen Sprache aufgrund deutschsprachigen Spielkamerad:innen von Veena übernommen, in ihre Narrative eingeflochten und

als ihre eigene Überzeugung und Ansicht wiedergegeben. Der retrospektive Blick¹⁶ und die Einordnung enthalten nicht nur ein mögliches Wiedergeben und eine Widerspiegelung der weitestgehend tatsächlichen Gegebenheiten, sondern eine ständige Umdeutung der Vergangenheit.

Zu Veenas Bruder und Rati: Die Schullaufbahn des älteren Bruders von Veena mit der klaren Zuweisung in die Hauptschule spricht dafür, dass ihm keine getrennten Förderstunden für den Erwerb der deutschen Sprache zur Verfügung standen und ihm der Weg zu einer möglichen Hochschulzugangsberechtigung dadurch versperrt wurde. Im Gegensatz dazu kommen die jüngeren Geschwister Veenas, die entweder im Kindergartenalter sind oder erst eingeschult werden, besser zurecht, weil der Faktor ‚Alter‘ in diesem Fall als die wichtigste Achse der Differenz aufgemacht und dargestellt wird. Des Weiteren ist der Faktor ‚Zeit‘ insofern von Belang, als die Wahllosigkeit bei der Schullaufbahn für einen Jugendlichen in den 1980er-Jahren auf dem Dorf auf eine veränderte Migrations- und Bildungspolitik bei der Jugendlichen Rati um die Jahrtausendwende in der Großstadt auswich.

Zu Kala: Wie kann die Gleichzeitigkeit von Rücksichtnahme und Herabsetzung und damit der unversöhnliche Widerspruch ersichtlicher sein als im Fall der vorschulischen Sprachfördermaßnahme, die zwar in eine willkommen zu heißende Unterstützung mündet, die allerdings erst durch eine Krankmachung als ‚Diagnose‘ und eine ‚Pathologisierung‘ der Zwei- oder Mehrsprachigkeit hervorgebracht wird? Inklusion, so Mai-Anh Boger (2017), findet in einem trilemmatischen Spannungsfeld zwischen Empowerment, Normalisierung und Dekonstruktion statt, bei der zu jedem gegebenen Zeitpunkt nur zwei der drei Elemente zu erfüllen sind und automatisch das dritte, welches es jeweils auch sein mag, nicht erfüllt und ausgeschlossen bleibt.

Paul Mecheril und seine Co-Autor:innen breiten den Ansatz ‚Migrationsforschung als Kritik‘ im gleichnamigen, mit einem Fragezeichen versehenen zweibändigen Werk als *Migrationsforschung als Kritik?* aus und fächern ihn in 57 Schritten auf. In Schritt 44 wird der Zusammenhang von Kritik und ‚Krise‘ sowie die Verbindung zwischen ‚Krise‘ und Diagnose herausgearbeitet:

¹⁶ Für die kurze Ausarbeitung dieses Aspekts in Anlehnung an Maurice Halbwachs' Präsentismus mit Bezug auf Erinnerungen in der Diaspora siehe Natarajan (2016b).

„Wer eine Krise diagnostiziert, sieht sich in der Lage zur Verkündung präventiver, therapeutischer oder unmittelbarer Handlungsanforderungen, respektive wird dazu aufgefordert. Diese Verbindung zwischen Kritik als diagnostischer Praxis, die soziale Pathologien erkennt und definiert, und dem impliziten Erkenntnis- und Machtanspruch entsprechende Maßnahmen einzuleiten, ist für die Reflexion über die Möglichkeiten und Dilemmata einer kritischen (Migrations-)Forschung von Bedeutung. Denn dieser Zusammenhang legt das Paradoxon frei, das Kritik als invasiver und interventiver Sprechpraxis eingeschrieben ist: Wer angibt Pathologien (Unnatürliches, Bedrohliches, Zerstörendes, Illegitimes) zu erkennen, begibt sich in ein Verhältnis zu Anderen, das mit einem ausgesprochenen oder unausgesprochenen Versprechen von Heilung oder Veränderung verbunden ist.“ (Mecheril, Thomas-Olalde, Melter, Arens & Romaner, 2013, S. 36)

Die sogenannte ‚Diagnose‘, die mit der Feststellung einer Entwicklungsstörung einherging, begrüßt Kala, denn sie sieht darin keine Schlechterstellung ihres Kindes, sondern eine Ermöglichung und Förderung, eine gewisse Aufmerksamkeit, die in der bisherigen Kindertagesstätte teilweise gefehlt hat. Da wurden die Förderstunden ihrer Auffassung nach zwar beantragt, ohne dass allerdings eine gezielte Förderung für ihr Kind zustande gekommen wäre. In ihrer praktischen Wirksamkeit und Handlungsfähigkeit sorgte sie dafür, dass auch ihr zweites, um einige Jahre jüngeres Kind, bei der gleichen Sprachheilkindertagesstätte einen Platz ergatterte. Dadurch dass ihre Kinder jeweils Empfehlungen für die Gesamtschule bzw. fürs Gymnasium erhalten hätten, bestätigt sich für sie rückblickend ihr Einsatz (vgl. Mecheril & Natarajan, 2022).

Pathologisierung und strukturelle Demütigung gehen mit dem Versuch einher, eine Aufhebung und Änderung des sprachlichen Zustandes anzustreben. Kala ist mit einem Zusammenhang konfrontiert, in dem eine Art Empowerment durch Normalisierung und durch angebotene Wege der Normalisierung in Aussicht gestellt ist, die Dekonstruktion sprachlicher Unterscheidungshierarchien jedoch ausgeschlossen ist und diese damit intakt bleiben. Die Krankmachung und ‚Diagnose‘ einer sogenannten Sprachschwäche als Sprachentwicklungsstörung bei Zweisprachigen stellt meines Erachtens eine Weiterführung der Analyse als ‚Pathologisierung‘ der fremdgemachten und sprachlich inadäquat imaginierten Anderen dar.

Zu Tara: Die Gewalt, die von einem einfachen Sprachinstitut im Ausland durch seine Rolle als Einlass gewährenden oder verweigernden Türsteher ausgeht, ist augenscheinlich nicht erkennbar bzw. erfährt eine Unsichtbarmachung aufgrund der Machtausübung im Namen eines Nationalstaates und gilt damit als legitimiert und gewollt. Vielleicht kann die 53. These aus der Einführung zu *Migrationsforschung als Kritik?* in ihrer Unterscheidung zwischen Herrschafts- und Gewaltverhältnissen zum Verständnis beitragen:

„Herrschaft verstehen wir in diesem Sinne als institutionalisiertes, eine gewisse Dauerhaftigkeit aufweisendes, temporär verfestigtes, strukturiertes und strukturierendes soziales Verhältnis, in dem die Möglichkeiten wechselseitiger Einflussnahme (Macht) asymmetrisch verteilt sind. Im Unterschied zu Gewaltverhältnissen zeichnen sich Herrschaftsverhältnisse durch eine Art Selbstverständlichkeit aus. Als gelebte und auf eine verfestigte Geschichte zurückblickende Realität asymmetrischer Beziehungen erscheinen sie selbstverständlich, unabänderlich oder ‚natürlich‘.“ (Mecheril et al., 2013, S. 47)

Zusammenfassend lässt sich festhalten: Ein wiederkehrender Aspekt in mehreren Fallbeispielen, sei es bei Schulkindern oder Erwachsenen, ist die anfängliche Angebotslosigkeit und Nichtrücksichtnahme bei der Deutschförderung. Es war lange nicht strukturell vorgesehen, sondern lastete auf dem Individuum: in Veenas Fall war es an der Familie, Maßnahmen zu treffen, sodass sie sich im Schulsystem zurechtfindet; oder in Kalas Fall, wo es an ihr selbst lag, sich um Deutschsprachkurse zu kümmern. Sobald jedoch die staatliche oder bildungsinstitutionelle Intervention als Angebot erfolgt, wird entweder ‚pathologisiert‘ wie im Falle von Kalas Vorschulkind oder über das einengende Zusammenspiel von Verpflichtung zum Sprachnachweis vor der Einreise und gleichzeitiger Berechtigung sowie Verpflichtung zur Teilnahme am Deutschsprachangebot nach der Ankunft in Deutschland wie bei Tara umgesetzt.

5. Wider das Vergessen und gegen eine geschichtsrevisionistische Versuchung

Auch wenn die Neigung naheliegen könnte, die Anfänge der Bildungs- und (Zweit-)Sprachpolitik tief in das 20. Jahrhundert zurückzudatieren und sich zu wähnen, dass das wissenschaftliche Engagement in diesem Bereich und die diesbezügliche Forschung bereits lange Bestand hätten, müsste klar zwischen der *Fremdsprache* und der *Zweitsprache* Deutsch unterschieden werden. Demzufolge ist es zwar schmerzlich, doch wahrheitsgetreu, sich der inlandsbezogenen Wissenschaftsblindheit bzw. -schwerhörigkeit im Sinne der Ausblendung der unüberhörbaren Sprachenvielfalt (vgl. Natarajan, 2016a) gewahr zu werden und sich ihrer anzunehmen. Zugleich müssten die aktuell rasanten Fortschritte und die Bemühungen im Bereich der migrationspädagogischen Zweitsprachendidaktik wahrgenommen und konstruktiv-kritisch weiterentwickelt werden, damit diese sich nicht als Eintagsfliege oder ‚Ausnahmezustand‘ entpuppen, die nach der nächsten heraufbeschworenen ‚Krise‘ wieder in Vergessenheit geraten. Diese Geschichtsbewusstheit sollte gepaart mit der (An-)Erkennung als Leitlinie gelten und dafür Sorge tragen, dass eine migrationspädagogisch-bewusste Zweitsprachendidaktik als Errungenschaft jüngerer Datums anzusehen und voranzubringen ist.

Dass die markante Differenzlinie ‚Sprache‘ im bundesrepublikanischen Raum zum Allheilmittel und zugleich zum Maßstab und zur Ziellinie mit sich stets verschiebenden Grenzen katapultiert wurde, ist angesichts der unentwegten Geste der „Verbesonderung“ (Moser, 2005, S. 88) trotz Appelle zur „Entbesonderung“ (Mecheril, 2006, S. 314) kein Wunder. Die Konkretion der analytischen Unterscheidung zwischen als legitim und illegitim verstandenen Sprache (vgl. Dirim & Mecheril, 2010, S. 105f.) spiegelt sich in ihrer Herstellung und Hervorbringung folgendermaßen wider: Nicht nur über Schulkinder und ihre vermeintlich ‚mangelnden‘ oder doch vorhandenen Deutschkenntnisse wird stets diskursiv gehandelt und medienwirksam gewehklagt, sondern auch Erwachsene und ihre Deutschkenntnisse fallen in den staatlich verordneten Zuständigkeitsbereich. Seit der Ermöglichung der deutschen Staatsbürgerschaft nach dem Geburtsortsprinzip im 21. Jahrhundert und seit der Einführung der Einbürgerung ebenfalls in den Nullerjahren fungiert ‚Sprache‘ als Maßstab und Keule zugleich (vgl. Natarajan, 2022b, 2023b).

Zum Zeitpunkt der Fertigstellung dieses Beitrags im Frühjahr 2023 sind die Türkei und Syrien von einem starken Erdbeben erschüttert und heimgesucht, sodass die metaphorische Bezeichnung eines Seismogramms angesichts der realen und fühlbaren Bedeutung nicht mehr unschuldig zu gebrauchen ist. Dennoch habe ich mich für die Beibehaltung des Titels entschieden als Erinnerung und Mahnung, denn Menschen unterschiedlichen Alters aus diesen beiden Ländern haben die Sprachenlandschaft und Bildungspolitik der Bundesrepublik Deutschland ab den 1960er-Jahren bzw. ab den 2010er-Jahren geprägt und ein Umdenken im Feld der migrationspädagogischen Zweitsprachendidaktik veranlasst, sogar erzwungen.

Literatur

- Ahrenholz, Bernt (Hrsg.). (2012). *Einblicke in die Zweitspracherwerbsforschung und ihre methodischen Verfahren*. Berlin: De Gruyter.
- Ahrenholz, Bernt; Dimroth, Christine; Lütke, Beate & Rost-Roth, Martina (Hrsg.). (2012–2021). *DaZ-Forschung [DaZ-For]. Deutsch als Zweitsprache, Mehrsprachigkeit und Migration*, Band 1–26. Berlin: De Gruyter Mouton.
- Anderson, Benedict (²1991). *Imagined Communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. London: Verso.

- Baumann, Martin (2003). Von Sri Lanka in die Bundesrepublik: Flucht, Aufnahme und kulturelle Rekonstruktionen. In Martin Baumann, Brigitte Luchesi & Annette Wilke (Hrsg.), *Tempel und Tamilen in zweiter Heimat. Hindus aus Sri Lanka im deutschsprachigen und skandinavischen Raum* (S. 41–73). Würzburg: Ergon.
- Berry, John 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 (Eds.), *Emics and Etics. The Insider/Outsider Debate* (S. 84–100). Newbury Park, London, New Delhi: Sage.
- Bestian Fiolić, Štefica & Bestian Fiolić, Christoph (2019). Sprache – Flucht – Migration. Ein Kommentar. In Radhika Natarajan (Hrsg.), *Sprache, Flucht, Migration. Kritische, historische und pädagogische Annäherungen* (S. 513–540). Wiesbaden: Springer VS. DOI: 10.1007/978-3-658-21232-2_8
- Betten, Anne (2013). Sprachbiographien deutscher Emigranten. Die „Jeckes“ in Israel zwischen Verlust und Rekonstruktion ihrer kulturellen Identität. In Arnulf Deppermann (Hrsg.), *Das Deutsch der Migranten* (S. 145–191). Berlin: Walter de Gruyter.
- Block, David (2003). *The Social Turn in Second Language Acquisition*. Washington: Georgetown University Press.
- Boger, Mai-Anh (2017). Theorien der Inklusion – eine Übersicht. *Zeitschrift für Inklusion*, 1. Verfügbar unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/413> [15.04.2023].
- Bojadžijev, Manuela (2012). *Die windige Internationale. Rassismus und Kämpfe der Migration*. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Bonfiglio, Thomas Paul (2010). *Mother Tongues and Nations: The Invention of the Native Speaker*. New York: De Gruyter Mouton.
- Bundesministerium des Innern und für Heimat (2023a). *Staatangehörigkeitsrecht*. Verfügbar unter: <https://www.bmi.bund.de/DE/themen/verfassung/staatsangehoerigkeit/staatsangehoerigkeitsrecht/staatsangehoerigkeitsrecht-node.html> [15.02.2023].
- Bundesministerium des Innern und für Heimat (2023b). *Erwerb der deutschen Staatsangehörigkeit durch Geburt in Deutschland*. Verfügbar unter: <https://www.bmi.bund.de/DE/themen/verfassung/staatsangehoerigkeit/optionspflicht/optionspflicht.html> [15.02.2023].

- Busch, Brigitta (2012). *Das sprachliche Repertoire oder Niemand ist einsprachig. Vorlesung zum Antritt der Berta-Karlik-Professur an der Universität Wien*. Klagenfurt, Wien: Drava.
- Clyne, Michael (1968). Zum Pidgin-Deutsch der Gastarbeiter. *Zeitschrift für Mundartforschung*, 35, 130–139.
- Daase, Andrea (2018). *Zweitsprachsozialisation in den Beruf. Narrative Rekonstruktionen erwachsener Migrant*innen mit dem Ziel einer qualifizierten Arbeitsaufnahme*. (Beiträge zur Soziokulturellen Theorie der Sprachaneignung). Münster: Waxmann.
- de jure. (o.J.). *Grundgesetz*. I. Die Grundrechte (Art. 1–19). Art. 16a. Verfügbar unter: <https://dejure.org/gesetze/GG/16a.html> [16.02. 2023].
- Deppermann, Arnulf (Hrsg.). (2013). *Das Deutsch der Migranten*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Dirim, İnci & Mecheril, Paul (2010). Die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In Paul Mecheril, María do Mar Castro Varela, İnci Dirim, Annita Kalpaka & Claus Melter (Hrsg.), *Migrationspädagogik* (S. 99–120). Weinheim, Basel: Beltz.
- Dirim, İnci & Wegner, Anke (Hrsg.). (2018). Normative Grundlagen und reflexive Verortungen im Feld DaF_DaZ* (= *Mehrsprachigkeit und Bildung*, Band. 2) Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Firth, Alan & Wagner, Johannes (1997). On Discourse, Communication, and (Some) Fundamental Concepts in SLA Research. *The Modern Language Journal*, 81 (3), 285–300.
- Gogolin, Ingrid & Nauck, Bernhard (2000). (Hrsg.). *Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung. Resultate des Forschungsschwerpunktprogramms FABER*. Opladen: Leske + Budrich.
- Graßmann, Regina (2011). *Zwei- und Mehrsprachigkeit bei Integrationskursteilnehmern. Eine sprachbiografische Analyse*. Frankfurt am Main: Lang.
- Grießhaber, Wilhelm & Rehbein, Jochen (Hrsg.). (2007–2022). Buchreihe *Mehrsprachigkeit*, Band 1–55. Münster: Waxmann.
- Hamburger, Franz (1983). Erziehung in der Einwanderungsgesellschaft. *Zeitschrift für Pädagogik*, 8, 273–282.

- Hamburger, Frank (2016). Sozialpädagogik. In Paul Mecheril (Hrsg.), *Handbuch Migrationspädagogik*. Unter Mitarbeit von Veronika Kourabas & Matthias Rangger (S. 449–464). Weinheim: Beltz.
- Heidelberger Forschungsprojekt „Pidgin-Deutsch“ (HPD). (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.
- Humrich, Merle (2017). Diskriminierung im Erziehungssystem. In Albert Scherr, Aladin El-Mafaalani & Emine Yüksel (Hrsg.), *Handbuch Diskriminierung* (S. 337–352). Wiesbaden: Springer VS. DOI: 10.1007/978-3-658-10976-9_14
- Jungk, Sabine (Hrsg.). (2021). *Die erste Generation – Pionier:innen der migrationsbezogenen (Sozial-)Pädagogik. Wissenschaftler:innen im Gespräch*. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Karakayalı, Juliane (2020). Rassismuskritische Perspektiven auf Segregation in der Schule – zur Einleitung. In Juliane Karakayalı (Hrsg.), *Unterscheiden und Trennen. Die Herstellung von natio-ethno-kultureller Differenz und Segregation in der Schule* (S. 7–22). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Keim, Inken (1984). *Untersuchungen zum Deutsch türkischer Arbeiter*. Tübingen: Narr.
- Kourabas, Veronika & Mecheril, Paul (2021). Der Topos ‚Flüchtlingskrise‘. Rassismuskritische Anmerkungen zu gesellschaftlichen Gegenwartsverhandlungen. In Radhika Natarajan (Hrsg.), *Sprache – Bildung – Geschlecht. Interdisziplinäre Ansätze in Flucht- und Migrationskontexten* (S. 47–66). Wiesbaden: Springer VS. DOI: 10.1007/978-3-658-28341-4_3
- Krashen, Stephen (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Krüger-Potratz, Marianne (2016). Migration als Herausforderung für öffentliche Bildung. Ein Blick zurück nach vorn. In Aysun Doğmuş, Yasemin Karakaşoğlu & Paul Mecheril (Hrsg.), *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft* (S. 13–41). Wiesbaden: Springer VS. DOI: 10.1007/978-3-658-07296-4_2
- Mecheril, Paul (2004). *Einführung in die Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz.

- Mecheril, Paul (2006). Das Besondere ist das Allgemeine. Überlegungen zur Befremdung des „Interkulturellen“. In Tarek Badawia, Helga Luckas & Heinz Müller (Hrsg.), *Das Soziale gestalten. Über Mögliches und Unmögliches der Sozialpädagogik* (S. 311–326). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mecheril, Paul (2016a). Migrationspädagogik – ein Projekt. In Paul Mecheril (Hrsg.), *Handbuch Migrationspädagogik*. Unter Mitarbeit von Veronika Kourabas & Matthias Rangger (S. 8–30). Weinheim: Beltz.
- Mecheril, Paul (Hrsg.). (2016b). *Handbuch Migrationspädagogik*. Unter Mitarbeit von Veronika Kourabas & Matthias Rangger. Weinheim: Beltz.
- Mecheril, Paul; Castro Varela, María do Mar; Dirim, İnci; Kalpaka, Annita & Melter, Claus (2010). *Migrationspädagogik*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Mecheril, Paul & Natarajan, Radhika (2022). Praktische Wirksamkeit in migrationsgesellschaftlichen Sprachordnungen. In Britta Konz & Anne Schröter (Hrsg.), *Dis/Ability in der Migrationsgesellschaft. Betrachtungen an der Intersektion von Behinderung, Kultur und Religion in Bildungskontexten* (S. 56–64). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Mecheril, Paul & Shure, Saphira (2015). Natio-ethnokulturelle Zugehörigkeitsordnungen – über die Unterscheidungspraxis „Seiteneinsteiger“. In Karin Bräu & Christine Schlickum (Hrsg.), *Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht. Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, Soziale Herkunft und deren Interdependenzen* (S. 109–121). Leverkusen-Opladen: Barbara Budrich.
- Mecheril, Paul; Thomas-Olalde, Oscar; Melter, Claus; Arens, Susanne & Romaner, Elisabeth (2013). Migrationsforschung als Kritik? Erkundung eines epistemischen Anliegens in 57 Schritten. In Paul Mecheril, Oscar Thomas-Olalde, Claus Melter, Susanne Arens & Elisabeth Romaner (Hrsg.), *Migrationsforschung als Kritik? Spielräume kritischer Migrationsforschung* (S. 7–55). Wiesbaden: Springer VS. DOI: 10.1007/978-3-531-19144-7_1
- Moser, Vera (2005). Professionstheorie im Fokus sonderpädagogischer Disziplinentwicklung. In Detlef Horster, Ursula Hoyningen-Süess & Christian Liesen (Hrsg.), *Sonderpädagogische Professionalität. Beiträge zur Entwicklung der Sonderpädagogik als Disziplin und Profession* (S. 87–96). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Natarajan, Radhika (2013a). Mannigfaltig unisono? Integration durch Sprach- und Orientierungskurse. In Katrin Hauenschild, Steffi Robak & Isabel Sievers (Hrsg.), *Diversity Education. Zugänge – Perspektiven – Beispiele* (S. 313–330). Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.
- Natarajan, Radhika (2013b). Das biographische Gepäck: Ehrenamtliches Engagement bei sri-lankisch tamilischen Flüchtlingsfrauen. In Susanne Brogi, Carolin Freier, Ulf Freier-Otten & Katja Hartasch (Hrsg.), *Repräsentationen von Arbeit: Transdisziplinäre Analysen und künstlerische Produktionen* (S. 281–298). Bielefeld: transcript.
- Natarajan, Radhika (2016a). Die Erfindung der Einsprachigen: Überlegungen zur sprachlichen Vielfalt. In Caroline Gritschke & Maren Ziese (Hrsg.), *Geflüchtete und kulturelle Bildung. Formate und Konzepte für ein neues Praxisfeld* (S. 261–274). Bielefeld: transcript. DOI: 10.14361/9783839434536-022
- Natarajan, Radhika (2016b). Memories Engendered in Diaspora: Multivocal Narratives of Tamil Refugee Women. In Gerd Sebald & Jatin Wagle (Hrsg.), *Theorizing Social Memories: Concepts and Contexts. Routledge Advances in Sociology* (S. 184–207). Abingdon, New York: Routledge.
- Natarajan, Radhika (2017). Vererbtes Engagement: Facettenreiche Teilhabe bei srilankisch-tamilischen Zwangsmigrierten. In Isabel Sievers & Florian Grawan (Hrsg.), *Fluchtmigration, gesellschaftliche Teilhabe und Bildung* (S. 167–178). Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.
- Natarajan, Radhika (2019a). *Sprachliche Wirklichkeiten der Migration. Sri-lankisch-tamilische Flüchtlingsfrauen und ihr Umgang mit der deutschen Sprache*. Dissertation. Hannover: Gottfried Wilhelm Leibniz Universität. DOI: 10.15488.9189
- Natarajan, Radhika (Hrsg.). (2019b). *Sprache, Flucht, Migration. Kritische, historische und pädagogische Annäherungen*. Wiesbaden: Springer VS. DOI: 10.1007/978-3-658-21232-2
- Natarajan, Radhika (2020). Durch die Sprachbrille – Etische und emische Forschungsperspektiven nach der Migration. In Janina Behr, François Conrad, Stephan Kornmesser & Kristin Tschernig (Hrsg.), *Schnittstellen der Germanistik. Festschrift für Hans Bickes* (S. 261–284). Berlin: Peter Lang.

- Natarajan, Radhika (2021a). Anerkennende Sichtbarkeit. Ein Blick auf Familiennachzug und verflochtene Biographien. In Radhika Natarajan (Hrsg.), *Sprache – Bildung – Geschlecht. Interdisziplinäre Ansätze in Flucht- und Migrationskontexten* (S. 259–284). Wiesbaden: Springer VS. DOI: 10.1007/978-3-658-28341-4_12
- Natarajan, Radhika (Hrsg.). (2021b). *Sprache – Bildung – Geschlecht. Interdisziplinäre Ansätze in Flucht- und Migrationskontexten*. Wiesbaden: Springer VS. DOI: 10.1007/978-3-658-28341-4
- Natarajan, Radhika (2022a). Recalibrating the Narrative on Multilingualism and Citizenship in Germany. A Study in the Simultaneity of Contradiction. In Linda Supik, Malte Kleinschmidt, Radhika Natarajan, Tobias Neuburger, Catharina Peeck-Ho, Christiane Schröder & Deborah Sielert (Hrsg.) *Gender, Race and Inclusive Citizenship. Dialoge zwischen Aktivismus und Wissenschaft* (S. 290–314). Wiesbaden: Springer. DOI: 10.1007/978-3-658-36391-8_12
- Natarajan, Radhika (2022b). Diskriminierungskritik, Sprachen- und Vorurteilsbewusstheit. In Iris Baumgardt & Dirk Lange (Hrsg.): *Young Citizens. Handbuch für Politische Bildung in der Grundschule* (S. 343–349). Bonn: bpb.
- Natarajan, Radhika (2023a.). Den Knoten entwirren. ‚Sprache‘ und Geschlecht in ihrer staatsbürgerschaftlichen Verstrickung. In Ulrike Koopmann & Carla Schriever (Hrsg.), *Intersektionale Perspektiven auf Flucht und Anerkennung. Buchreihe: Migration und Integration* (S. 45–67). Baden-Baden: Nomos.
- Natarajan, Radhika (2023b, i.D.). Decolonize Deutsch als Erstsprache. Sprache als Keule und Maßstab zugleich: Ein Seismogramm migrationsgesellschaftlichen Umgangs mit Sprache. In Yalız Akbaba & Alisha M. B. Heinemann (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft dekolonisieren. Theoretische Debatten und praxisorientierte Impulse* (S. 497–517). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Natarajan, Radhika (2023c, i.E.). Language as location, language as dislocation. Glimpses from a case study on Tamil women and their reminiscence of childhood. In Charlotte Röhner, Jessica Schwittek & Antoanneta Potsi (Hrsg.), *Transmigration and place-making of refugee children and adolescents. Buchreihe Kindheiten. Gesellschaften*. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Neumann, Ursula & Weiße, Wolfram (2002–2016). Reihe: *Bildung in Umbruchsgesellschaften, Band 1–13*. Münster: Waxmann.

- Nieden, Birgit zur & Karakayali, Juliane (2016). Harte Tür. Schulische Segregation nach Herkunft in der postmigrantischen Gesellschaft. In Thomas Geier & Katrin U. Zaborowski (Hrsg.), *Migration: Auflösungen und Grenzziehungen. Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung* (S. 81–97). Wiesbaden: Springer VS. DOI: 10.1007/978-3-658-03809-0_5
- Ohm, Udo (2012). Zweitspracherwerb als Erfahrung: Narrationsanalytische Rekonstruktionen biographischer Verstrickungen von Erwerbsprozessen. In Bernt Ahrenholz (Hrsg.), *Einblicke in die Zweitspracherwerbsforschung und ihre methodischen Verfahren* (S. 263–284). Berlin: De Gruyter.
- Ohm, Udo & Bongartz, Christine (Hrsg.). (2012). *Soziokulturelle und psycholinguistische Untersuchungen zum Zweitspracherwerb* (= Forschungen zu Psycholinguistik und Fremdsprachendidaktik, Band 6). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Papen, Ute (2005). *Adult Literacy as Social Practice. More than Skills* (= New Approaches to Adult Language, Literacy and Numeracy). London, New York: Routledge.
- 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.
- Reeves, Peter (Hrsg.). (2013). *The Encyclopedia of the Sri Lankan Diaspora*. Singapore: Editions Didier Millet.
- Riehl, Claudia Maria (2004). *Sprachkontaktforschung. Eine Einführung*. Tübingen: Günter Narr.
- Reuter, Julia (2002). *Ordnungen des Anderen. Zum Problem des Eigenen in der Soziologie*. Bielefeld: transcript.
- Rösler, Dietmar (1994). *Deutsch als Fremdsprache*. Stuttgart: Metzler.
- Salentin, Kurt & Gröne, Markus (2002). *Tamilische Flüchtlinge in der Bundesrepublik Deutschland: eine Bestandsaufnahme sozialer, ökonomischer und rechtlicher Aspekte der Integration*. Frankfurt am Main: IKO.
- Scarvaglieri, Claudio & Zech, Claudia (2013). „ganz normale Jugendliche, allerdings meist mit Migrationshintergrund“. Eine funktional-semantische Analyse von „Migrationshintergrund“. *Zeitschrift für Angewandte Linguistik*, 58 (1), 201–227.

- Schumann, John (1978). *The Pidginization Process: A Model for Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.
- Sievers, Isabel (2019). Bildungszugänge und -barrieren in der Migrationsgesellschaft. Aktuelle Ansätze, Diskurse und Beobachtungen im Kontext von Neumigration. In Radhika Natarajan (Hrsg.), *Sprache, Flucht, Migration. Kritische, historische und pädagogische Annäherungen* (S. 235–252). Wiesbaden: Springer VS. DOI: 10.1007/978-3-658-21232-2_4
- Stukenbrock, Anja (2005). *Sprachnationalismus. Sprachreflexion als Medium kollektiver Identitätsstiftung in Deutschland (1617–1945)*. Berlin: De Gruyter.
- Thoma, Nadja & Knappik, M (2015). *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariisiertes Verhältnis*. Bielefeld: transcript.
- Wickramasinghe, Nira (2006). *Sri Lanka in the Modern Age: A History of Contested Identities*. London: Hurst.
- Yildiz, Yasemin (2012). *Beyond the Mother Tongue: The Postmonolingual Condition*. New York: Fordham University Press.

Kurzbiografie der Beitragenden

Radhika Natarajan ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld. Einige ihrer Herausgeberschaften sind *Sprache, Flucht, Migration* (2019), *Sprache – Bildung – Geschlecht* (2021) sowie *Gender, Race and Inclusive Citizenship* (2022). Ihre Forschungsschwerpunkte sind sprachliche Alltagsbewältigung, migrationsgesellschaftliche Mehrsprachigkeit, Sprach- und Bildungspolitik, intersektionale Ansätze der Deutschvermittlung sowie Linguistic Dis/Citizenship.