

INCI DİRİM / NINA SIMON

Vorbild *Native Speaker*? Zu Möglichkeiten und Grenzen der Anerkennung neuer Formen migrationsgesellschaftlicher Varianten des Deutschen im Deutschunterricht

Abstract

Der Deutschunterricht nimmt traditionell eine zentrale Rolle bei der symbolischen Reproduktion und damit Sicherung eines (als solchen imaginierten) deutschsprachigen Nationalstaates ein. Im Zentrum dieser Reproduktion steht der *Native Speaker* des Deutschen, allerdings nicht im Sinne einer staatlichen sprachpuristischen Politik wie in Frankreich oder in der Gründungsepoche der Türkei. Vielmehr wird offiziell breit akzeptiert, dass Deutsch eine Sprache ist, die Einflüsse vieler Sprachen in sich aufnahm und -nimmt. Eine Auseinandersetzung mit den Einflüssen aus anderen Sprachen ist im Deutschunterricht folglich möglich und auch erwünscht (vgl. Oomen-Welke 2018). Allerdings sind migrationsgesellschaftliche¹ Kontaktvarianten wie *mit jemandem heiraten* eher Objekt der Betrachtung als Teil verwendbarer Varianten, die zu lernen Grundlage von Leistungsbewertung ist. Damit bleibt das Konzept des *Native Speaker* in einer globalisierten und migrationsbedingt heterogenen Gesellschaft als Leitperspektive und Norm (mitsamt des ihr inhärenten exkludierenden Moments) erhalten. Im vorliegenden Beitrag wird zunächst aus (neo-)linguizismuskritischer Perspektive analysiert, welche Varianten des Deutschen im Deutschunterricht warum und wie anerkannt werden und welche subjektivierungsrelevanten Konsequenzen daraus für die Schüler*innen erwachsen. Überlegungen zu alternativen Vorgehensweisen runden den Beitrag ab.

1 | Einleitung

Die Information „Ich habe 2019 mit Yunus geheiratet“ könnte im Alltag von urbanen Regionen, in denen Deutsch eine der vielen gesprochenen Sprachen ist, mit einem anderen Personennamen als Teil des Präpositionalobjekts und weiterer Variation gehört werden (vgl. Henschke 2008, 50). Das aus der Fiktion einer/eines *Native Speaker(s)* heraus betrachtet Unpassende an dieser Formulierung ist, dass das Verb *heiraten* nicht in Verbindung mit einem Akkusativobjekt

¹ Mit dem Attribut „migrationsgesellschaftlich“ (im Gegensatz zu migrationsbedingt) möchten wir die gesellschaftliche Normalität der durch Migration entstandenen Kontaktvarianten unterstreichen. Auch folgen wir Paul Mecheril, der die (deutsche) Gesellschaft als Raum der Veränderung betrachtet, auch als Raum der sprachlichen Veränderungen (vgl. Mecheril 2010, 11). Wir verstehen damit den migrationsgesellschaftlichen Sprachwandel nicht allein als Sprachgebrauch „der Migrant*innen“, sondern auch als allgemeine sprachliche Entwicklung, ohne jedoch die Gestaltung der deutschen Sprache durch Menschen, die als Migrant*innen angesehen werden, unsichtbar machen zu wollen.

verwendet wird, sondern in Verbindung mit der Präposition *mit*, wie etwa beim Verb *rechnen* (*mit...*). Diese Konstruktion könnte auf einen Einfluss des Türkischen auf das Deutsche zurückgehen, denn im Türkischen wird nicht jemand geheiratet, sondern jemand heiratet mit jemandem; womit die Reziprozität der Handlung betont ist, wie in „Wir haben geheiratet“. Ein Gespräch, das mit dieser Information beginnt, könnte am Ende mit der um eine russische Diminutivendung ergänzten Abschiedsformel „tschüssik“ (vgl. Коломиец 2008, o. S.) beendet werden, so ähnlich wie mit „tschüssi“ in einigen Regionen in Deutschland. Die durch den deutsch-türkischen und deutsch-russischen Sprachkontakt entstandenen Formulierungen sind Teil des vielfältigen migrationsbedingten Wandels des Deutschen, entsprechen allerdings nicht den als ‚richtig‘ kodifizierten Varianten. Im DUDEN und im Österreichischen Wörterbuch sind sie jedenfalls nicht zu finden, auch wenn in diese Standardwörterbücher Wörter aus anderen Sprachen als Deutsch aufgenommen werden. In den DUDEN wurden in der letzten Überarbeitung an die 3000 Wörter aufgenommen, darunter englische Fremdwörter wie „Lockdown“ oder Scheinanglizismen wie „Home-Office“ (DUDEN o. J. a). Möglicherweise müssen sprachkontaktbedingte Varianten des Deutschen eine gewisse Verbreitung aufweisen, um in die offiziellen Wörterbücher und Grammatiken aufgenommen zu werden. Auch wenn sie jedoch nicht aufgenommen worden sind, sind sie vitale Varianten deutschsprachiger Kommunikation, vor allem urbaner Regionen. In den letzten 20 Jahren wurden zum migrationsgesellschaftlichen Wandel des Deutschen, u. a. als Ethnolekt konzeptionalisiert, zahlreiche Einzelstudien durchgeführt (u. a. Dirim/Auer 2004, Cindark 2010) und Handbücher publiziert (u. a. Krefeld 2004, Riehl 2013). Besonders bekannt sind die empirischen Studien von Wiese, welche die in urbanen Regionen entwickelten und verwendeten Formen des migrationsgesellschaftlichen Deutsch als einen neuen deutschen Dialekt versteht: das „Kiezdeutsch“ (Wiese 2012). Diese Arbeiten fassen migrationsbedingte semantische, lexikalische, morphosyntaktische und pragmatische Varianten des Deutschen nicht als fehlerhafte Interferenzen auf, sondern als relativ stabile, teils weitverbreitete Merkmale des Deutschen in heutigen migrationsgeprägten Regionen. Daher spricht Wiese von einem neuen „deutschen Dialekt“. Im vorliegenden Artikel folgen wir Dirim und Knapik (2014), die zwar den Gedanken der Aufwertung der Kontaktvarianten durch deren Einordnung als dialektales Deutsch nachvollziehen können. Allerdings sehen sie in dieser Einordnung die Gefahr einer majoritären Vereinnahmung von bewussten Zugängen von Migrationsanderen zum Deutschen, auch als Akt der Abgrenzung vom Rassismus. Cindark hat mit konversationsanalytischen Arbeiten sehr eindrücklich gezeigt, wie eine Gruppe junger Türkisch-Deutsch sprechender Studierender in Deutschland absichtlich einen (sozusagen) ethnolektalen Sprachgebrauch entwickeln, um zu zeigen, dass sie sich – im wahrsten Sinne des Wortes – nicht ‚unterkriegen‘ lassen und ein starkes Symbol dafür zu setzen, dass sie mit ihrem Sprachgebrauch ‚da sind‘, der anders ist als der der majoritären Deutschen (vgl. Cindark 2020). Wäre es nicht eine ‚Unterwerfung‘ dieser Menschen, wenn ihnen gesagt würde, dass es ‚nur‘ ein deutscher Dialekt ist, den sie sprechen? Würde nicht ihr Wunsch ein Deutsch der ‚Anderen‘ zu kultivieren, durch Unterordnung ihres Sprachgebrauchs unter das areale Deutsch zurückgewiesen werden? Dies sind Fragen, die sich aus einer differenztheoretischen Perspektive aufdrängen. Uns geht es aus dieser Perspektive um die Frage, wie dieses ‚andere Deutsch‘ in dem hegemonialen Raum des Deutschunterrichts anerkannt werden kann. Allerdings stellt sich auch bei diesem Interesse die potenzielle Gefahr der Unterwerfung jugendkultureller Sprachgestaltungen doppelter ‚anderer‘ (als jugendlich und Migrant*in angesehener) durch die majoritäre Struktur. Dieser kann möglicherweise durch differenzierte Betrachtungen migrationsgesellschaftlicher Varianten entgegengewirkt werden, indem unterschieden wird zwischen im Sinne von Absaugung der hegemonialen Varianten verwendeter Sprache und einer, die als unmarkiert empfunden und verwendet wird. Zugegebenermaßen handelt es hierbei um einen hohen Anspruch an die Didaktik, zumal die Analysen migrationsgesellschaftlicher Varianz des Deutschen u. W. noch nicht derart ausgereift sind, dass diese Unterscheidung leicht getroffen werden könnte. Diese Problematik spiegelt sich generell im schulischen Kontext wider, denn hier wird der migrationsgesellschaftliche Sprachwandel des Deutschen bis auf wenige Ausnahmen nicht erkenn-

bar wahrgenommen und einbezogen; den Schüler*innen wird weiterhin im Unterricht aller Fächer der Native Speaker des Deutschen als Vorbild angeboten, sodass ein Spannungsverhältnis zwischen einem als korrekt und einem als nicht korrekt geltenden Deutsch entsteht (vgl. für den Hochschulkontext Köck 2015). Von dieser Unterscheidung in native und non-native sind Schüler*innen betroffen, die ein als unterschiedlich korrekt angesehenes Deutsch sprechen, sodass sich durch das Deutsche eine soziale Differenzlinie durchzieht.

Wie steht der Deutschunterricht speziell zu diesem Sprachwandel? Auch vor dem Hintergrund der Behandlung von deutschen Dialekten, die heute als ‚Kulturgut‘ wieder Eingang in den Deutschunterricht finden. Und welche didaktischen Möglichkeiten gibt es, den Deutschunterricht für den migrationsbedingten Wandel zu öffnen? Um uns dieser Frage anzunähern, beschäftigen wir uns im Folgenden im ersten Schritt mit dem historisch hergeleiteten Selbstverständnis des Deutschunterrichts und gehen im zweiten Schritt auf die in den Schulunterricht hineinwirkenden Implikationen des Deutschen als Differenzlinie ein. Dabei geht es zum einen um die hegemoniale Rolle des Deutschen und die unterschiedlichen Bewertungen von Varianten des Deutschen, allerdings nicht aus einem philologischen Interesse heraus, sondern eher vor dem Hintergrund der Frage der möglichen Effekte dieser Rolle und Bewertungen für Schüler*innen, die als „andere“ gelten. Im dritten und letzten Schritt diskutieren wir, welche sprach- sowie literaturdidaktischen Ansätze genutzt werden könnten, um einen Deutschunterricht zu realisieren, der sich zumindest in Teilen vom Primat des Native Speaker zu lösen versucht. Der vorliegende Beitrag ist in gewisser Hinsicht als interdisziplinär anzusehen, da wir auch auf Arbeiten zurückgreifen, die im machtkritischen erziehungswissenschaftlichen Diskurs entwickelt wurden bzw. verwendet werden und die unsere migrationsgesellschaftliche Perspektive unterstützen.

2 | Historisch hergeleitetes Selbstverständnis des Deutschunterrichts

Ogleich Germanistik und Deutschdidaktik nicht gleichzusetzen sind, erscheint ein Fokus auf die Germanistik im Rahmen eines Nachdenkens über ein historisch hergeleitetes Selbstverständnis des Deutschunterrichts auch deshalb von Bedeutung, weil die Germanistik, zumindest mit Blick auf den Komplex ‚Sprachnorm‘, nach wie vor die dominierende Bezugswissenschaft im Kontext deutschdidaktischer Überlegungen und damit auch zum Deutschunterricht darstellt. Mit Blick auf das genannte Selbstverständnis gilt es dabei zunächst die folgende Entwicklung zu berücksichtigen: 1912 wird der Deutsche Germanistenverband gegründet. Dieser diente nicht nur maßgeblich der Unterstützung der nationalen Einheitsbildung, sondern fungierte ab dem Ende des 20. Jahrhunderts zudem „als wissenschaftlicher Überbau eines ‚Germanen-Fetischismus‘“ (Bogdal/Kauffmann/Mein 2008, 17, zitiert nach Rösch 2017, 6) und damit einer Entwicklung, die später durch den Nationalsozialismus enorm verstärkt wurde. Nach Kriegsende fand in der Germanistik eine Hinwendung zur Werkimmanenz und Ästhetik statt, die explizit unpolitisch war. Eine kritische Aufarbeitung der Fachgeschichte während des Zweiten Weltkriegs blieb folglich zunächst aus. 1966 wurde deshalb im Rahmen des Münchner Germanistentags beschlossen, damit zu beginnen, „die Geschichte des Faches im nationalsozialistischen Deutschland kritisch aufzuarbeiten“ (Rösch 2017, 1). Urs Jaeggi versuchte in diesem Zusammenhang zu einem Nachdenken darüber anzuregen, dass „[d]ie herrschende Literatur [...] die Literatur der Herrschenden“ (Boehlich 1968) darstellt und plädierte für eine prinzipielle Auseinandersetzung mit der Funktion von Literatur, forderte also „daß dieses Fach sich erst einmal in Frage stellen müsse“ (Boehlich 1968).

Im Anschluss daran gab es zwar Bestrebungen einer ideologiekritischen Neuausrichtung (vgl. das Bremer Kollektiv 1978), sie führten allerdings nicht zu nachhaltigen Reformen. Änderungen bezogen sich vielmehr auf eine Ausdifferenzierung in Linguistik und Neuere deutsche Literaturwissenschaft sowie einen weiteren Literaturbegriff (vgl. Rösch 2017, 6), die ange-

mahnte selbst- und machtkritische Auseinandersetzung blieb größtenteils aus. Basierend darauf erscheint es wenig überraschend, dass Heidi Rösch 2017 eine Einführung mit dem Titel „Deutschunterricht in der Migrationsgesellschaft“ veröffentlicht und darin auf der ersten Seite einzig an die vor über 50 Jahren angemahnte Auseinandersetzung anknüpfen kann, gibt es wenig Anschlussfähiges jüngeren Datums in der Deutschdidaktik, gerade was eine dezidiert linguizismuskritische Auseinandersetzung mit ‚sich selbst‘ und auch mit dem Umgang mit migrationsgesellschaftlichen Varianten des Deutschen anbelangt. Sicherlich fanden in den letzten Jahrzehnten unzählige Auseinandersetzungen mit Fragen der Normen des Deutschen, der Benachteiligungen, die durch monolingual deutschsprachigen Unterricht entstehen, die zu didaktischen Modellierungen wie der „Durchgängigen Sprachbildung“ (Gogolin/Lange 2011) führten, statt. Diese Arbeiten beziehen sich allerdings in der Regel nicht auf den Deutschunterricht selbst und beruhen oft auf einer dezidierten Kritik der Bildungspolitik im Hinblick auf den Umgang mit Sprache und Migration, allerdings beziehen sie sich nicht dezidiert auf die Problematik des Native Speakerism im engeren Sinne und eine differenztheoretische Sicht auf Sprache sowie die Sprache Deutsch im weiteren Sinne. Als sehr bekannte und gerade zu ihrem Erscheinungsdatum außergewöhnliche Arbeit ist uns eine Publikation von Nodari bekannt, der darin die Einteilung in DaF/DaZ/DaM kritisiert und einen Deutschunterricht einfordert, der für alle konzipiert ist (2009), er verweist dabei auf die Verschwommenheit der Einteilung. Es ist uns an dieser Stelle sehr wichtig darauf hinzuweisen, dass wir uns nicht gegen Deutschvermittlung wenden. Diese ist im monolingual deutschsprachigen Bildungssystem essentiell. Uns interessiert, wie sich der Deutschunterricht von der Orientierung an der Kategorie Native Speaker abwenden kann und hierfür ist u. E. der Beitrag von Nodari wegweisend. Eine Auseinandersetzung mit dem Native Speakerism impliziert die Betrachtung des Deutschunterrichts inmitten politischer Ereignisse. Zwar ist die von Heidi Rösch vorgenommene Unterteilung, die implizit einen unpolitischen Deutschunterricht einem politischen gegenüberstellt, aus einer herrschaftskritischen Perspektive durchaus problematisch, da aus einer solchen der Reklamation des Unpolitischen insbesondere auch als Indiz für Wissenschaftlichkeit mit Skepsis zu begegnen ist, stellt das Unpolitische doch das eigentlich Politische dar, da es nicht markiert ist (vgl. Dirim et al. 2016) – mit Frisch gesprochen: „Wer sich nicht mit Politik befaßt, hat die politische Parteinahme, die er sich sparen möchte, bereits vollzogen: er dient der herrschenden Partei“ (Frisch 1972, 329).

Allerdings wird durch den von Rösch angeführten historischen Rückblick sowie ihr Anknüpfen daran über ein halbes Jahrhundert später deutlich, dass sich germanistische ebenso wie deutschdidaktische Überlegungen bis dato nicht ausreichend herrschaftskritisch und selbstreflexiv mit der als sehr problematisch zu beurteilenden Entstehungsgeschichte des Deutschunterrichts auseinandersetzen (so diene die Einführung der Unterrichtssprache Deutsch der nationalen Identitätsbildung, vgl. Gogolin 1994, 96 f., Leubner/Saupe/Richter 2016) und dies obgleich uns eine solche Auseinandersetzung insbesondere auch hinsichtlich des in diesem Beitrag im Fokus stehenden Phänomens des Native Speakerism (u. a. Holliday 2006) unabdingbar erscheint. Die Absenz einer solchen Auseinandersetzung wirkt sich auf unterschiedlichste deutschdidaktische Bereiche aus und wurde 2018 erneut im Rahmen eines Offenen Briefes kritisiert, den Deutschdidaktiker*innen verfassten, um die thematische Ausrichtung und die daraus resultierende (Nicht-)Berücksichtigung verschiedener Aspekte des in diesem Jahr stattgefundenen Symposium Deutschdidaktik zu problematisieren. Darin – Parallelen zu Urs Jaeggis Plädoyer 1966 sind implizit durchaus zu erkennen – heißt es:

Die Qualifizierung angehender Lehrkräfte hinsichtlich demokratischer Bildung wird angesichts der jüngsten politischen Entwicklungen [...] erwartet. In diesem Sinn bleiben die literarische und mediale Sozialisation und die erweiterte Reflexion von Sprache (Macht / Politik / gesellschaftliche Verantwortung) wichtige Bereiche der Deutschdidaktik. [...] [Dies impliziert] die Forderung [...], das Fach kulturell zu denken und die Förderung der Lernenden in ihrer Fähigkeit zu kultureller wie gesamtgesellschaftlicher Teilhabe zu ermöglichen (Offener Brief an das Symposium Deutschdidaktik 2018, 20).

Wenngleich nicht näher ausgeführt wird, ob und falls ja auf welcher Vorstellung von beispielsweise „demokratischer Bildung“ dieses Plädoyer basiert, so bleibt doch festzuhalten, dass deutschdidaktische Akteur*innen auch 2018 im angeführten Offenen Brief an das Symposium

Deutschdidaktik ermahnt werden, sich ihrer gesellschaftlichen Verantwortung nicht zu entziehen.

Perspektiven auf Differenzverhältnisse sind in deutschdidaktischen Kontexten nach wie vor entweder gänzlich marginalisiert oder erfolgen in einer affirmativen und damit hegemonialen Logik (vgl. etwa Maus 2014) und die konstruierten Fachgrenzen laufen Gefahr, zu einer Aufrechterhaltung des Unterscheidungsschemas Wir-Nicht-Wir (vgl. Mecheril et al. 2010) beizutragen, indem – zumindest mit Blick auf die dazugehörigen Studiengänge und wenngleich sich dies nach und nach innerhalb der Deutschdidaktik zu ändern beginnt – zwischen der unmarkierten, als *normal* konstruierten *weißen* Native-Speaker-Deutschdidaktik sowie der Didaktik des Deutschen als Zweitsprache, die damit immer auch als Didaktik des Deutschen der Anderen, der Nicht-Native-Speaker bezeichnet werden könnte, unterschieden wird. Anstatt an dieser Stelle jedoch danach zu fragen, worauf dies zurückzuführen ist und dann Antworten zu geben, die eine häufig auszumachende Theorieabstinenz im Kontext deutschdidaktischer Überlegungen (vgl. Baum 2019, Simon 2021) und einen (auch damit einhergehenden) Mangel an Selbstreflexion (vgl. Kämper-van den Boogart 2007, 301) problematisieren, soll im Folgenden der Frage nachgegangen werden, was sicht- und schließlich reflektierbar wird, wenn aus einer macht- und insbesondere (neo-)linguizismuskritischen Perspektive (vgl. Dirim/Pokitsch 2018) auf Implikationen des Deutschen als Differenzlinie reflektiert wird (vgl. Nodari 2009). Linguizismuskritik verstehen wir folglich als Variante der Rassismuskritik (Mecheril/Melter 2010), bei der es darum geht, gesellschaftliche Diskurse zu erkennen und zu dekonstruieren, die Menschen unter Relevanzsetzung sprachlicher Unterschiede gegeneinander hierarchisieren und darüber inferiorisierte ausgrenzen (vgl. Dirim 2010, Dirim/Pokitsch 2018). Linguizismuskritik hat damit einen anderen theoretischen Hintergrund als die ursprünglichen Arbeiten von Skuttnab-Kangas und Phillipson, die von den 1980er Jahren an auf sprachbezogene Diskriminierungen aufmerksam gemacht und deren Beendigung gefordert haben, knüpft aber an diese Pionierarbeiten an. Das linguizismuskritische wissenschaftliche Interesse ist eher differenz- und diskurstheoretisch orientiert und geht davon aus, dass durch Linguizismus sprachliche Unterschiede zu sozial relevanten Differenzen, vergleichbar mit race, gender und class, werden und dass Linguizismus in einen Raum intersektionaler Differenzsetzungen eingebettet ist. Linguizismuskritik geht über die Feststellung sprachbezogener Diskriminierungen hinaus und interessiert sich für deren gesellschaftliche Quellen. Unterschieden werden in der linguizismuskritischen Theorietradition Formen des Linguizismus von Formen des Neo-Linguizismus, bei denen die Ausgrenzung mit Bezug auf Sprache eher subtil verläuft (Dirim 2010). Auf Grund der bisher erst in Ansätzen rekonstruierten Verstrickungen des Deutschunterrichts in postkoloniale und postnationalsozialistische Diskurse gehen wir von der Notwendigkeit aus, dass in der Deutschdidaktik und im Deutschunterricht gegenüber dem Wirken von Sprache, vor allem der deutschen Sprache als sozialem Differenzmerkmal Aufmerksamkeit entwickelt wird und Umgangsweisen mit möglichen (Neo-)Linguizismen gesucht werden (vgl. Rösch 2017).

3 | In den Schulunterricht hineinwirkende Implikationen des Deutschen als Differenzlinie

Das Deutsche als Differenzlinie zu betrachten heißt, in den Blick zu nehmen, welche Einschlüsse und Ausgrenzungen im Zusammenhang mit der deutschen Sprache stattfinden. Zunächst spielt Deutsch – wie oben gezeigt wurde – für den symbolischen Zusammenhalt des Staates eine große Rolle und zwar nicht nur in Deutschland. Mindestens auch in Österreich ist Deutsch das unausgesprochene Symbol für die Einheit des Staates, was an vielen unterschiedlichen (Arte-)Fakten deutlich wird. Beispielsweise findet man im Österreichischen Wörterbuch ausschließlich deutsche Wörter (inklusive Lehn- und Fremdwörter des Deutschen), obwohl im österreichischen Staat zahlreiche Minderheiten und Migrationssprachen existieren. Denkbar wäre gewesen, in diesem Wörterbuch zumindest auch das Slowenische, Burgenlandkroatische und all die anderen anerkannten Minderheitensprachen zu finden, da „österreichisch“ ja keine

Sprachbezeichnung ist, sondern auf den österreichischen Staat verweist. Auf der ersten Seite der digitalen Ausgabe des Wörterbuchs wird auf die Frage „Was ist denn Österreichisch für eine Sprache?“ die Antwort gegeben die offizielle Staatssprache in Österreich sei Deutsch, allerdings würden mehrere oberdeutsche Dialekte gesprochen (Österreichisches Wörterbuch o. J.); es finden sich keine Hinweise auf andere Sprachen als Deutsch. Österreich(isch) = Deutsch, so die Botschaft, die von dem offiziellen Wörterbuch ausgeht. Besonders augenfällig wird die hegemonale Bedeutung des Deutschen in den sogenannten deutschsprachigen Ländern im Zusammenhang mit der gegenwärtigen Migrationspolitik. Im offiziellen Diskurs um Sprache und Integration wird in Österreich und Deutschland seit geraumer Zeit unter Sprache fast ausschließlich das Deutsche verstanden. Blaschitz und de Cillia kritisierten schon vor etwa 10 Jahren, dass „Sprachförderung für MigrantInnen [...] üblicherweise verkürzt als Förderung beim Erwerb der jeweiligen Staatssprache verstanden [wird, indem] PolitikerInnen [...] bevorzugt die Staatssprache – in unserem Fall Deutsch – mit ›Sprache‹ schlechthin gleich[setzen]“ (Blaschitz/de Cillia 2008, 2). Welche Rolle andere Sprachen als Deutsch in einem Prozess des Sich-Einlebens und Eingliederns in Österreich oder Deutschland spielen, wurde bisher öffentlich so gut wie gar nicht diskutiert. Allerdings wird derzeit im Zusammenhang mit sogenannten Integrations- und Orientierungsmaßnahmen Informationsmaterial in Migrationssprachen bereitgestellt. Beispielsweise stellt der Österreichische Integrationsfonds (ÖIF) im Rahmen von „Werte- und Orientierungskursen für Flüchtlinge“ Lernunterlagen in Arabisch, Farsi, Dari, Paschtu und Englisch zur Verfügung (ÖIF 2016, o. S.). Auch in Deutschland stellt das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) das „Merkblatt zum Integrationskurs für Neuzuwanderer sowie teilnahmeverpflichtete Altzuwanderer“ in verschiedenen Sprachen zur Verfügung (BAMF 2018, o. S.). Allerdings spielen hier wie dort Migrationssprachen eine Art „Übergangsfunktion“, weil klar ist, dass Deutsch die Sprache darstellt, um die es geht und die gelernt werden soll. Auch die Prüfungen am Ende der Maßnahmen beziehen sich auf die Beherrschung der deutschen Sprache, sodass Deutsch und andere Sprachen entlang einer Differenzlinie hierarchisch geordnet sind. Auch die Bildungsinstitution Schule richtet sich als staatliche Institution – wie oben dargestellt – an der Vermittlung und am weitestgehenden Gebrauch sowie der systematischen Entfaltung des Deutschen auf persönlicher Ebene. Der von Gogolin der deutschen Schule diagnostizierte „monolinguale Habitus“ (Gogolin 1994) ist ein Habitus, der sich auf das Deutsche bezieht und keine andere Sprache. Zwar kann der herkunftssprachliche Unterricht ein Zeichen für die Berücksichtigung von Migrationssprachen sein, ist zugleich allerdings eines dafür, dass sie im Vergleich zum Deutschen inferiorisiert sind, da alle wichtigen und zukunftssträchtigen Fächer wie Mathematik oder Geschichte in aller Regel auf Deutsch unterrichtet werden. Die Aufwertung des Deutschen und die Abwertung anderer Sprachen geht nicht spurlos an den Schüler*innen vorbei, wie Bjeđač in ihrer Dissertation zeigt, in der sie Parallelen zwischen Begriffen und Narrationen in der Forschung zu Sprache, Migration und Bildung sowie in Diskursen unter Jugendlichen in München zeigt. Der pädagogische Diskurs führt dabei evident zu Selbstabwertungen der Schüler*innen, die als solche mit Migrationshintergrund und Deutsch als Zweitsprache gelten (vgl. Bjeđač 2020).

Innerhalb dieser Rahmenbedingungen erscheint es prekär, Migrationssprachen in den Deutschunterricht einzubeziehen, da mit ihnen immer auch die höhere Stellung des Deutschen als die „eigentliche“ Sprache bestätigt würde. Zudem wäre damit die Gefahr verbunden, dass die diese Sprachen (aus familiären Gründen auch) sprechenden Schüler*innen sich von ihrer Inferiorisierung adressiert und abgewertet sehen könnten. Es ist davon auszugehen, dass die Didaktik mit einer Pädagogik einhergehen muss, die auf eine Gleichstellung von Schüler*innen, die als solche mit Deutsch als Erstsprache und solche mit Deutsch als Zweitsprache gelten, abzielt. Dies gilt aller Voraussicht nach auch für den Einbezug eines Kontaktdeutchs, das von Migrationssprachen beeinflusst ist. Auch hierbei könnte die Gefahr bestehen, dass Schüler*innen sich durch das Herausstellen ihrer im öffentlichen Raum abgewerteten Sprechweisen inferiorisiert sehen. Wie real diese Gefahr ist, zeigt eine empirische Studie von Settineri (2011), in der untersucht wird, wie Akzente im Deutschen von Studierenden bewertet werden. Während etwa ein französischer Akzent höchste Sympathiewerte erhält, bekommt ein türkischer Akzent

gar keine (vgl. Settinieri 2011, 73). Die Ergebnisse dieser Studie lassen daher die Annahme zu, dass auch andere Merkmale des Einflusses von Migrationssprachen auf das Deutsche ähnlich hierarchisch bewertet werden könnten. Die Ergebnisse der Studie von Settinieri (ebd.) liefern empirische Evidenz für die Höherbewertung von phonetischen Varianten des Deutschen, die an koloniale Traditionen anschließt, weil darin sprachliche Merkmale *weißer* Sprachen höher bewertet werden als die von *Schwarzen*. Cyffer befasst sich mit der Geschichte der linguistischen „Afrikawissenschaft“ und zeigt, wie in der Kolonialzeit, aber auch folglich im Nationalsozialismus Strukturmerkmale des Deutschen als die überlegenen Merkmale der Sprache von sogenannten Herrenmenschen dargestellt wurden (Cyffer 2011, 60 f.). Cyffer kommt u. E. auch das Verdienst zu, gezeigt zu haben, dass mit bis heute nachwirkenden linguistischen Abwertungen bestimmter Sprachen Naturalisierungen verbunden sind. Khakpour arbeitet mit Bezug auf Holliday und für den Kontext einer Migrationsgesellschaft heraus, dass auch heute im Zusammenhang mit der deutschen Sprache die als natürlich geltenden (native) Varianten höher bewertet werden als andere Varianten (Khakpour 2016). Dies wird beispielsweise sichtbar, wenn in Stellenanzeigen für Übersetzer*innen nach „Muttersprachler*innen“ gesucht wird (ebd., 209 f.). Diese Höherbewertung von als natürlich geltenden Varianten des Deutschen verweist direkt auf die ethnische Gruppe, die als die legitime Gruppe in als deutschsprachig angesehenen mehrsprachigen Staaten konstruiert wird/gilt. Wenn allerdings von einer prinzipiellen Gleichstellung verschiedener Varianten einer Sprache ausgegangen wird, stellt sich die Frage, warum bestimmte Varianten höher bewertet werden sollen. Diese Frage verweist auf den Deutschunterricht, der sich in einem Spannungsverhältnis eines Spektrums von Varianten des Deutschen bewegt, deren (imaginierte) Pole sich innerhalb der als natürlich und legitim geltenden Variation des Deutschen, der offiziell durch die Institution des Duden anerkannten Einflüsse aus anderen Sprachen und der als illegitim geltenden migrationsindizierten Kontaktvarianten bewegt. Problematisch wird diese Bewegung, weil sie mit Bjegač (2020) betrachtet Adressierungen an Sprechende enthält, die sich auf das Selbstverständnis von Schüler*innen auswirken. Untersuchungen, in denen sich zeigte, dass die als native geltende Variante des Deutschen migrationsbedingten Varianten gegenüber höher bewertet wird, zeigen, dass die Gefahr einer Ausgrenzung real ist. Zu den Ergebnissen dieser Untersuchungen gehört u. a. das Nebenergebnis einer Studie, im Zuge derer sich in Österreich gezeigt hatte, dass Dozent*innen an pädagogischen Hochschulen es eher Studierenden mit einem dialektalen Akzent des Deutschen zugestehen, in Österreich Lehrerin zu werden als Studierenden mit einem migrationsbedingten Akzent im Deutschen (vgl. Knappik u. a. 2013). Zwar gibt es gerade im Hinblick auf Österreich zahlreiche Beobachtungen, dass in schulischen Kontexten trotz anderslautender ministerialer Anweisung als bundesdeutsch identifizierte Äußerungen (und damit auch deren Sprecher*innen) ausgegrenzt werden (Dirim 2020). Darin zeigt sich eine Dimension des Native Speakerism, die nur den vor Ort legitimierten Natiolekt akzeptiert. Damit ist der Problematik wohl auch nicht beizukommen, indem die innere Mehrsprachigkeit des Deutschen thematisiert wird, ohne die Vorstellung der Überlegenheit eines bestimmten Natiolekts zu dekonstruieren und innere Mehrsprachigkeit als eine native Variante zu betrachten. Den Vorschlag von Heike Wiese (2012), migrationsbedingte Varianten des Deutschen, das sogenannte Kiezdeutsch, als deutsche Dialekte zu verstehen, sehen wir zwar als Versuch diese Sprechweise anzuerkennen, aber sie ist u.E. prekär, da damit die mögliche Bemühung von Kindern und Jugendlichen eine eigenständige Form des Deutschen zu sprechen, durch eine majoritäre Vereinnahmung zurückgewiesen würde (vgl. Dirim/Knappik 2014). Im Folgenden werden daher erste vorsichtige sprach- sowie literaturdidaktische Überlegungen für einen Deutschunterricht skizziert, der darauf abzielt, Native Speakerism nicht zu reproduzieren, sondern zu dekonstruieren.

4 | Sprach- und literaturdidaktische Überlegungen

Mit Blick auf sprachdidaktische Überlegungen ist zunächst die Frage nach der Grundlage einer auf Gleichstellung abzielenden Anerkennung und Bearbeitung von migrationsbedingten Kon-

taktvarianten des Deutschen mit den als ‚als native‘ geltenden Varianten zu stellen. „Gleichstellung“ würde hier heißen, dass verbreitete Varianten auch als richtig akzeptiert werden, dass also zunächst das Normverständnis erweitert wird. Dies mag sich vielleicht sehr ungewöhnlich oder sogar ‚aufmüpfig‘ anhören, allerdings gibt es in anderen Fachkontexten und Ländern bereits Arbeiten, die in diese Richtung hindeuten. Dengscherz und Cooke (2020) weisen in ihrem Handbuch zum Thema „Transkulturelle Kommunikation“ darauf hin, dass es Sinn ergeben kann, Textsortenkonventionen zu durchbrechen (ebd., 146 f.). Dieser Gedanke könnte aufgenommen werden, um darüber nachzudenken, ob es im Deutschunterricht nicht wichtig sein könnte, migrationsgesellschaftliche Konventionen des Deutschen zu akzeptieren. Silva berichtet, das in England im Rahmen eines Hochschulprojekts anerkannt wurde, dass ein als L2-English erkennbares studentisches Schreiben mit verschiedenen „Lesehaltungen“ der Dozierenden gelesen werden und als ein den gewöhnlichen Formulierungen gleichgestelltes Schreiben akzeptiert wird, wenn das Geschriebene verstanden wird (Silva 1993). Nodari fragt (2009), ob es nicht eine Deutschdidaktik gibt und wie der Heterogenität der Zugänge besser entsprochen werden kann. Systematische didaktische Aufarbeitungen fehlen fast vollständig. Eine Ausnahme stellen Unterrichtsvorschläge von Heidi Rösch dar, die darauf abzielen, dass Schüler*innen migrationsbedingte Formen des Deutschen erkennen und analysieren, ohne dass damit Abwertungen einhergehen. Ganz im Gegenteil, Rösch fordert mit Blick auf die „identitätsstiftende“ Wirkung eines „ethnolektalen“² Deutschgebrauchs, dass dieser akzeptiert und auch mit positiven Perspektiven verbunden wird (Rösch 2003, 42). Sie schlägt vor, geeignete literarische Texte, etwa Auszüge aus den Werken Zaimoğlu, didaktisch aufzubereiten und zu nutzen, damit Schüler*innen auf migrationspezifische Verwendungsweisen des Deutschen aufmerksam werden. Mit Brigitta Busch betrachtet, die darauf aufmerksam macht, dass Personen Scham empfinden, wenn sie „ein falsches Wort“ oder „einen falschen Ton“ erwischen (Busch 2017 in Dannerer u. a. 2021, 75), wäre es u. E. sinnvoll, jenseits von exotisierenden oder gangsterhaften literarischen Darstellungen vor allem die Normalität des migrationsspezifischen Deutschgebrauchs zu behandeln, wie es Rösch im Zusammenhang mit der Behandlung von Varietäten des Deutschen vorschlägt (Rösch 2003, 45). Als Quelle könnten Beobachtungen und Dokumentationen von Schüler*innen genutzt werden, die sie in ihrem Alltag realisieren (ebd.). Möglicherweise könnte schrittweise vorgegangen werden, indem zunächst mit einer Alltagsethnographie sprachliche Äußerungen (etwa „mit jemandem heiraten“ oder im Code-Switching stattfindende Gesprächsabschnitte) gesammelt und betrachtet werden. Das Interesse könnte sich darauf richten, die Besonderheiten der Äußerungen zu identifizieren und sie zu kontextualisieren. Bei der Identifikation der Besonderheiten der Äußerungen wird es ggf. einige Anstrengung erzeugen, das als native geltende Deutsch nicht als Maßstab zu nutzen, sondern allgemeine strukturelle Beschreibungen zu wählen, soweit es in der jeweiligen Klassenstufe möglich ist. Nach diesen versachlichenden Beobachtungen des Alltagssprachgebrauchs oder auch schriftlicher Formen migrationsbedingten Deutschgebrauchs (etwa aus Zeitschriften oder Anzeigen, vgl. die Werbung für „belegte Brötçin“ (Dirim/Gülender 2002)) könnten literarische Werke, die den Alltagssprachgebrauch zuweilen skandalisierend überzeichnen (vgl. etwa Zaimoğlu 1999) Gegenstand der Betrachtung werden. Dadurch könnten Schüler*innen dazu angeregt werden, den migrationsbedingten Sprachgebrauch als normalen Sprachgebrauch zu betrachten, der in literarischen Werken allerdings mitunter und möglicherweise aufgrund der Tatsache, dass diese Werke den *weißen* Blick (vgl. Said 1991) bedienen sollen, verzerrt dargestellt wird (zum Potenzial und der Ambivalenz literarischer Mehrsprachigkeitsinszenierungen dieser Art vgl. Simon/Dirim 2022). Zu diesen Darstellungen könnte im Rahmen eines sozialen Lernens und einer „Critical Language Awareness“ (u. a. Fairclough 1992) emphatische Zugänge entwickelt werden. Die weitere Auseinandersetzung könnte sich – je nach Klassenstufe – um die Frage drehen, warum Native-Varianten des Deutschen als die besseren gelten, um den Schüler*innen vor dem Hintergrund einer (neo-)linguizistischen Herangehensweise die Perspektive der Respektabilität jeglicher Äußerungsformen zu eröffnen.

2 Zum rassistischen Gehalt des Begriffes/Konstruktes *Ethnie* vgl. etwa Arndt/Hornscheidt (2004).

Weitere literaturdidaktische Überlegungen betreffend ließe sich im Rahmen eines so ausgerichteten Deutschunterrichts das Primat des Native Speaker auch etwa anhand des 2020 erschienenen Jugendromans „Pembo – halb und halb macht doppelt glücklich“ (Bosse) problematisieren (zum Roman und dazugehörigen literaturdidaktischen Überlegungen, allerdings ohne Fokus auf das Primat des Native Speaker, vgl. auch Bjegač/Simon 2023): Im Zentrum dieses Romans steht ein Mädchen namens Pembo, das zu Beginn Schwierigkeiten damit hat, mit ihren Eltern von der Türkei nach Deutschland migrieren zu müssen. Es handelt sich dabei um einen interlingualen Text, innerhalb dessen einzelne Wörter in türkischer Sprache wiedergegeben werden, der jedoch dominant deutschsprachig ist. Zu Beginn jedes Kapitels findet sich eine Vokabelliste, die die türkischen Wörter und Wendungen beinhaltet, die im jeweiligen Kapitel Verwendung finden. Durch die so stattfindende (Re-)Produktion einer Vorstellung von Mehrsprachigkeit als einem Phänomen, das aus dem Verfügenden über mehrere, strikt voneinander getrennte Sprachen besteht, wird allerdings nicht einzig einem aus rassismuskritischer Perspektive (u. a. Mecheril/Melter 2010) problematischen Verständnis von Kultur (im Sinne von Nationalkulturen, vgl. dazu auch den Romantitel) Vorschub geleistet. Vielmehr kann durch eine (neo-)linguizismuskritische Betrachtung des Romans auch die Problematik der (Re-)Produktion des Native Speakerism zum Gegenstand der Überlegungen gemacht werden: So wird Pembo, Tochter einer Native Speakerin des Deutschen und eines Native Speakers des Türkischen als Figur konstruiert, die beide Sprachen ebenfalls und scheinbar selbstverständlich auf Native-Speaker-Niveau spricht. Da diese Native-Speaker-Kompetenz in beiden Sprachen im Roman an keiner Stelle thematisiert wird, entsteht der Eindruck, dass Subjekte, die so oder so ähnlich wie Pembo positioniert sind, natürliche Native Speaker in zwei oder mehreren Sprachen seien. Neben einer konsequenten Ausblendung gesellschaftlicher Machtverhältnisse mit Blick auf Sprachen, etwa deren diskursiv erzeugtem unterschiedlichem Prestige gerät damit aus dem Blick, dass Pembos Native-Speaker-Status in zwei Sprachen ein Resultat (v. a.) ihrer privilegierten Klassenzugehörigkeit bzw. der ihrer Mutter darstellt: Pembos Mutter, eine *weiße* deutsche Akademikerin lebt jahrelang in der Türkei, spricht fließend Türkisch und erteilt ihrer Tochter in der Türkei privaten Deutschunterricht, was dazu führt, dass Pembo bei ihrer Ankunft in Deutschland nicht nur als Native Speakerin des Türkischen, sondern zugleich als Native Speakerin des Deutschen agieren kann. Im Deutschunterricht lässt sich dieser Roman daher basierend auf literaturdidaktischen Überlegungen, die aus einer theoretischen Perspektive wie der dargelegten angestellt werden, u. a. für Reflexionen auf De-Thematisierungen von (Neo-)Linguizismus aber auch Klassismus (und ihrem Verschränktheit) fruchtbar machen, indem das Konstrukt des Native Speakers dekonstruiert wird. Dadurch können Bildungsprozesse angestoßen werden, die auf ein kritisches Hinterfragen der exkludierenden Momente des Primats des Native Speakers abzielen, ohne dabei den (unter 3) erläuterten Gefahren zu erliegen. Das Ausloten von Möglichkeiten und Grenzen der Anerkennung neuer Formen migrationsgesellschaftlicher Varianten des Deutschen im Deutschunterricht bestünde somit auch im unterrichtlichen Geschehen darin, basierend auf einer machtkritischen Reflexion auf Native Speaker wie der skizzierten, gemeinsam mit Schüler*innen danach zu fragen, welche Varianten des Deutschen im Deutschunterricht warum und wie anerkannt werden und welche Konsequenzen dies – sowohl für Schüler*innen, die als Native Speaker positioniert sind als auch für Schüler*innen, die als Nicht-Native-Speaker positioniert sind – mit sich bringt.

5 | Fazit

Sowohl sprach- als auch literaturdidaktische Überlegungen wie die angeführten machen eine kontinuierliche macht-, v. a. (neo-)linguizismuskritische (Selbst-)Reflexion von Seiten der Lehrkräfte sowohl im Rahmen der Unterrichtsplanung als auch im unterrichtlichen Geschehen erforderlich, die es daher im Rahmen der universitären Lehrer*innenbildung zu etablieren und dauerhaft zu verankern gilt, stellt sie doch die zentrale Voraussetzung für derart perspektivierte sprach- und literaturdidaktische Überlegungen im Rahmen deutschunterrichtlicher Praxis dar. Allerdings wären diesen Bemühungen unter den gegebenen Rahmenbedingungen Grenzen

gesetzt, wenn der Deutschunterricht seinem Selbstverständnis nach vom Primat der Native-Variante ausgeht. Die Überwindung dessen könnte möglicherweise durch Forderungen von wichtigen Verbänden wie dem Symposium Deutschdidaktik angestoßen werden, setzen aber auch dort einen möglicherweise langen Prozess der Auseinandersetzung und Positionsentwicklung voraus. Schließlich sollten (neo-)linguizismuskritische Reflexionen auf non-native-Varianten des Deutschen mitsamt der daraus im besten Fall resultierenden Anerkennung dieser Varianten nicht auf den Deutschunterricht beschränkt werden, zumal auch in anderen Sprachfächern Native Speakerism vorkommt, wie Heike Niedrig auf der Basis von Interviews mit geflüchteten Jugendlichen in Hamburg zeigt, die aus afrikanischen Ländern kommen und im Fremdsprachenfach Französisch die Erfahrung machen, dass die von ihnen gesprochenen Varianten des Französischen gegenüber dem Französischen, das in Frankreich als Native-Variante gilt, abgewertet werden (Niedrig 2015, 74). Damit erfahren die Jugendlichen die Fortsetzung des (Post-)Kolonialismus und Linguizismus in Deutschland, der sich hier über eine Spielart des Native Speakerism zeigt, indem die natiolektale Variante eines hegemonialen Staates mit kolonialer Vergangenheit als Native-Variante postuliert wird. Dies macht eine fächer- und themenübergreifende Bearbeitung des Komplexes (Neo-)Linguizismus und Native Speakerism notwendig. Möglicherweise kann Kritik am Native Speakerism in der Schule dabei insbesondere im Rahmen eines Abzielens auf Akzeptanz und Respekt vor auch anderen Darstellungsformen angeregt werden, die nicht denen der hegemonialen Normalität entsprechen (vgl. Mecheril 2015). Analog zum von Köck (2015) hinsichtlich hochschulischer Kontexte Herausgearbeiteten gilt es diese Kritik nicht auf Schule zu beschränken und dabei zu berücksichtigen, dass sich eine derartige Perspektive auch fruchtbar machen lässt für Reflexionen auf das Zusammenwirken von (Neo-)Linguizismus und Klassenverhältnissen: So sollten universitäre Zusammenhänge nicht minder kritisch daraufhin befragt werden, welche exkludierenden Momente mit dort vorherrschenden sprachlichen Praxen einhergehen und inwiefern ein bestimmter native- und akademisch-sprachlicher Habitus nicht einzig Non-Native-Speaker-Studierende, sondern auch Native-Speaker-Studierende aus Arbeiter*innenfamilien, die einen stigmatisierten Dialekt wie das Sächsische (vgl. Reinhardt 2017) sprechen, zumindest implizit dazu auffordert, all dies – den Non-Native-Speaker-Status, die Klassenherkunft und den Dialekt – abzulegen, um in die Position legitim(iert)er Studierender zu gelangen. Derartige Befragungen könnten somit schlussendlich auch dazu beitragen im (deutsch-)unterrichtlichen Geschehen die unter 3) skizzierte Aufwertung von dialektalen Akzenten des Deutschen in Österreich im Vergleich zur Abwertung migrationsspezifischer Akzente nicht zu bekräftigen, sondern zum zu dekonstruierenden Unterrichtsgegenstand werden zu lassen.

6 | Literaturverzeichnis

- Arndt, Susan / Hornscheidt, Antje (Hg.) (2004): Afrika und die deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk. Münster: Unrast.
- BAMF (2018): Merkblatt zum Integrationskurs für Neuzuwanderer sowie teilnahmeverpflichtete Altszuwanderer. Online unter <https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Kursteilnehmer/Merkblaetter/630-036_merkblatt-auslaenderbehoerde.html?nn=284188> (Letzter Aufruf 28. März 2022).
- Baum, Michael (2019): Der Widerstand gegen Literatur. Dekonstruktive Lektüren zur Literaturdidaktik. Bielefeld: transcript.
- Bjegač, Vesna (2020): Sprache und (Subjekt-)Bildung – Selbst-Positionierungen mehrsprachiger Jugendlicher. Opladen: Budrich. Online unter <<https://shop.budrich-academic.de/wp-content/uploads/2020/09/9783847416166.pdf>> (Letzter Aufruf 28. März 2022).
- Bjegač, Vesna / Simon, Nina (2023, i. D.): „Pembo“ – Wie (literaturdidaktische) Reflexionen auf den Topos „halb und halb“ für ein kritisches Hinterfragen von Zugehörigkeitsordnungen im Literaturunterricht fruchtbar gemacht werden können. In: Heiser, Ines / Mikota, Jana / Sudermann, Andy (Hg.): Interkulturalität und Kinder- und Jugendliteratur / Interkulturelles Lernen mit Kinder- und Jugendliteratur. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Blaschitz, Verena / de Cillia, Rudolf (2008): Sprachförderung für Erwachsene in Österreich. In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at 5. Online unter <<https://erwachsenenbildung.at/magazin/08-5/meb08-5.pdf>> (Letzter Aufruf 2. April 2022).
- Boehlich, Walter (1968): Der deutsche Germanistentag. Oder: Lehren aus einem unfreiwilligen Lernprozess. In: ZEIT, 23, H. 43. Online unter <<https://www.zeit.de/1968/43/der-deutsche-germanistentag/komplettansicht>> (Letzter Aufruf 28. März 2022).
- Bosse, Ayşe / Boyoğlu, Ceylan (2020): Pembo, Halb und halb macht doppelt glücklich! Hamburg: Carlsen.
- Bremer Kollektiv (1974): Grundriß einer Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts in der Sekundarstufe I und II. Stuttgart: Metzler.
- Cindark, Ibrahim (2020): Migration, Sprache und Rassismus. Der kommunikative Sozialstil der Mannheimer „Unmündigen“ als Fallstudie für die „emanzipatorischen Migranten“. Tübingen: Narr.
- Cyffer, Norbert (2011): Gibt es primitive Sprachen – oder ist Deutsch auch primitiv? In: Stolz, Thomas / Vossmann, Christina / Dewein, Barbara (Hg.): Kolonialzeitliche Sprachforschung. Die Beschreibung afrikanischer und ozeanischer Sprachen zur Zeit der deutschen Kolonialherrschaft. Berlin: Akademie, S. 55–74.
- Dannerer, Monika / Dirim, İnci / Döll, Marion / Grabenberger, Hanna / Perner, Kevin Rudolph / Weichselbaum, Maria (2021): Variation im Deutschen: Grundlagen und Vorschläge für den Regelunterricht. Münster: Waxmann.
- Dirim, İnci (2010): „Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so.“ Zur Frage des (Neo-)Linguizismus in den Diskursen über die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, Paul / Dirim, İnci / Gomolla, Mechthild / Hornberg, Sabine / Krassimir, Stojanov. (Hg.): Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung, Münster: Waxmann, S. 91–114.
- Dirim, İnci (2020): Der Natiolekt als hegemoniales Instrument der Verweigerung von Zugehörigkeit. In: Altmayer, Claus / von Maltzan, Carlotta / Zabel, Rebecca (Hg.): Zugehörigkeiten: Ansätze und Perspektiven in Germanistik und Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen: Stauffenburg, S. 37-53.
- Dirim, İnci / Auer, Peter (2004): Türkisch sprechen nicht nur die Türken. Über die Unschärfebeziehung zwischen Sprache und Ethnie. Berlin: de Gruyter.
- Dirim, İnci / Castro Varela, María do Mar / Heinemann, Alisha M. B. / Khakpour, Natascha / Pokitsch, Doris / Schweiger, Hannes (2016): Nichts als Ideologie? Eine Replik auf die Abwertung rassistischer Arbeitsweisen. In: Mecheril, Paul / Castro Varela, María do Mar (Hg.): Die Dämonisierung der Anderen. Rassismuskritik der Gegenwart. Bielefeld: transcript, S. 85–96.
- Dirim, İnci / Semra Gülander (2002): Belegte Brötçin. In: Grundschule Sprachen, 2, H. 8, S. 34–36.
- Dirim, İnci / Knappik, Magdalena (2014): Kiezdeutsch als Mimikry? Positionierende Ko-Konstruktionen durch Jugendliche und WissenschaftlerInnen. In: Mecheril, Paul (Hg.): Subjektbildung: Interdisziplinäre Analysen der Migrationsgesellschaft. Bielefeld: transcript, S. 223–238.
- Dirim, İnci / Doris Pokitsch (2018): (Neo-)Linguizistische Praxen in der Migrationsgesellschaft und ihre Bedeutung für das Handlungsfeld ‚Deutsch als Zweitsprache‘. In: OBST-Themenheft: Phänomen ‚Mehrsprachigkeit‘: Einstellungen, Ideologien, Positionierungspraktiken, S. 13–31.

- DUDEN (o. J. a): Lockdown. Online unter <<https://www.duden.de/rechtschreibung/Lockdown>> (Letzter Aufruf 28. März 2022).
- DUDEN (o. J. b): Homeoffice. Online unter <<https://www.duden.de/rechtschreibung/Homeoffice>> (Letzter Aufruf 28. März 2022).
- Fairclough, Norman (Hg.) (1992): *Critical language awareness*. London: Harlow.
- Frisch, Max (1972): *Tagebuch 1946–1949*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Gogolin, Ingrid (1994): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.
- Gogolin, Ingrid / Lange, Imke (2011): *Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung*. In: Fürstenau, Sara / Gomolla, Mechthild (Hg.): *Migration und schulischer Wandel. Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden: Springer, S. 69–88.
- Henschke, Kristina (2008): KANAK SPRAK. Eine ethnolektale Jugendsprache, In: *Grazer Linguistische Studien* 70, S. 33–54.
- Holliday, Adrian (2006): Native-Speakerism. *ELT Journal*, 60. H. 4, S. 385–387.
- Kämper-van den Boogaart, Michael (2007): Draußen und drinnen. Zur Rezeption neuer Literaturtheorien in Didaktik und Schule. In: Czech, Gabriele (Hg.): „Geteilter“ deutscher Himmel? Zum Literaturunterricht in Deutschland in Ost und West von 1945 bis zur Gegenwart. Frankfurt am Main: Lang, S. 299–314.
- Khakpour, Natascha (2016): Die Differenzkategorie Sprache. Das Beispiel „Native Speaker“. In: Hummrich, Merle / Pfaff, Nicolle / Dirim, İnci / Freitag, Christine (Hg.): *Kulturen der Bildung. Kritische Perspektiven auf erziehungswissenschaftliche Verhältnisbestimmungen*. Wiesbaden: Springer, S. 209–220.
- Knappik, Magdalena / Dirim, İnci / Döll, Marion (2013): Migrationsspezifisches Deutsch und die Wissenschaftssprache Deutsch: Aspekte eines Spannungsverhältnisses in der LehrerInnenausbildung. In: Vetter, Eva (Hg.): *Professionalisierung für sprachliche Vielfalt. Perspektiven für eine neue LehrerInnenbildung*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 42–61.
- Köck, Johannes (2015): Deutsch als Wissenschaftssprache und normativ-korrektes Deutsch als Herrschaftsinstrumente im universitären Kontext. In: Thoma, Nadja / Knappik, Magdalena (Hg.): *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften: Machtkritische Perspektiven auf ein prekariertes Verhältnis*. Bielefeld: transcript, S. 263–282.
- Krefeld, Thomas (2004): *Einführung in die Migrationslinguistik. Von der Germania italiana in die Romania multipla*. Tübingen: Narr.
- Коломие, Е.А. (2008): ВЛИЯНИЕ РУССКОЯЗЫЧНЫХ ЭМИГРАНТОВ НА ЯЗЫКОВУЮ СИТУАЦИЮ В ГЕРМАНИИ, Blogbeitrag. Online unter <https://upload.pgu.ru/iblock/8be/uch_2008_v_00035.pdf> (Letzter Aufruf 28. März 2022).
- Leubner, Martin / Saube, Anja / Richter, Matthias (2016): *Literaturdidaktik*. Berlin: de Gruyter.
- Maus, Eva (2014): *Wer (ver)führt zum Lesen? Der Einfluss von Geschlechtermustern auf die Lesemotivation von Jungen und Mädchen*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Mecheril, Paul (2010): *Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive*. In: Mecheril, Paul / Castro Varela, María do Mar / Dirim, İnci / Kalpaka, Annita / Melter, Claus (Hg.) (2010): *Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz, S. 7–22.
- Mecheril, Paul (2015): *Deutsch lernen ist nicht die zentrale Aufgabe*. Interview im Bildungs-TV. Online unter <<https://www.youtube.com/watch?v=Gg6GuoCNeEQ&t=65s>> (Letzter Aufruf 5. April 2022).
- Mecheril, Paul / Castro Varela, María do Mar / Dirim, İnci / Kalpaka, Annita / Melter, Claus (Hg.) (2010): *Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Mecheril, Paul / Melter, Claus (2010): *Gewöhnliche Unterscheidungen. Wege aus dem Rassismus*. In: Mecheril, Paul / Castro Varela, María do Mar / Dirim, İnci / Kalpaka, Annita / Melter, Claus (Hg.) (2010): *Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz, S. 150–178.
- Niedrig, Heike (2015): *Postkoloniale Mehrsprachigkeit und ‚Deutsch als Zweitsprache‘*. In: Thoma, Nadja / Knappik, Magdalena (Hg.): *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariertes Verhältnis*. Bielefeld: transcript, S. 69–86.
- Nodari, Claudio (2009): *Es gibt nur eine Deutschdidaktik*. In: Calüna, Monika (Hg.): *Deutsch unterrichten zwischen DaF/DaZ und DaM: Akten der Gesamtschweizerischen Tagung für Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer*. 20. und 21. Juli 2008 – Universität Bern (= Rundbrief /Arbeitsblatt DaF-Sondernummer), Stallikon: AkDaF, S. 11–24.
- Offener Brief an das Symposium Deutschdidaktik. Vorstand und Vorbereitungsausschuss für das SDD 2020 in Hildesheim. In: *SDD. Symposium Deutschdidaktik (Hg.): Mitgliederbrief 57/2018*, S. 20–21.

- Oomen-Welke, Ingelore (2018): Mehrere Sprachen im Deutschunterricht: Warum, wie geht das, gibt es Hilfsmittel, was bringt es? In: SEMINAR 4/2018, S. 50–57.
- ÖIF = Österreichischer Integrationsfonds (2016): Werte- und Orientierungskurse für Flüchtlinge in der Steiermark. Online unter <<https://www.integrationsfonds.at/newsbeitrag/werte-und-orientierungskurse-fuer-fluechtlinge-in-der-steiermark-3330/>> (Letzter Aufruf 28. März 2022).
- Österreichisches Wörterbuch (o. J.): Online unter <<https://www.oesterreichisch.net/>> (Letzter Aufruf 28. März 2022).
- Reinhardt, Doreen (2017): Das Sächsische verschwindet! Überall in Deutschland sterben Dialekte, doch in Sachsen sind einige Mundarten schon tot. Zu Besuch bei jenen, die für Deutschlands unbeliebtesten Dialekt kämpfen. Online unter <<https://www.zeit.de/gesellschaft/2017-05/sachsen-dialekt-saechseln-mundart-ueberland-d17>> (Letzter Aufruf 2. April 2022).
- Riehl, Claudia Maria (2013): Sprachkontaktforschung: Eine Einführung. Tübingen: Narr.
- Rösch, Heidi (2003): Zur Entfaltung von Sprachregistern. In: Lernchancen, 8, S. 42–48.
- Rösch, Heidi (2017): Deutschunterricht in der Migrationsgesellschaft. Eine Einführung. Stuttgart: Metzler.
- Said, Edward (1991): Orientalism: Western Concepts of the Orient. New edition. London: Penguin.
- Settinieri, Julia (2011): Soziale Akzeptanz unterschiedlicher Normabweichungen in der L2-Aussprache Deutsch. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 16, H. 2, S. 66–80. Online unter <<https://ojs.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/119/114>> (Letzter Aufruf 28. März 2022).
- Wiese, Heike (2012): Kiezdeutsch. Ein neuer Dialekt entsteht. München: Beck.
- Simon, Nina (2021): Wissensbestände (be)herrschen(d). Zur (Un)Möglichkeit herrschaftskritischer (Deutsch)(Hochschul)Didaktik. Wiesbaden: Springer.
- Simon, Nina / Dirim, İnci (2022, i. E.): Normalisierung versus Skandalisierung. Zur Ambivalenz literarischer Inszenierung mehrsprachiger Praktiken. In: Dobstadt, Michael (Hg.): Literarische Textualität und ästhetische Medialität in Deutsch als Zweitsprache (DaZ). Göttingen: Universitätsverlag.
- Skutnabb-Kangas, Tove; Phillipson, Robert (Hg.) (1995): Linguistic Human Rights. Overcoming Linguistic Discrimination. Berlin: de Gruyter Mouton.
- Zaimoğlu, Feridun (1999): Abschaum. Die wahre Geschichte von Ertan Ongun. Hamburg: Rotbuch-Verlag.

Inci Dirim

Universität Wien
inci.dirim@univie.ac.at

Nina Simon

Universität Leipzig
nina.simon@uni-leipzig.de