

Freiburger Arbeitspapiere zur Germanistischen Linguistik 37

PROFILE DER VIELSPRACHIGKEIT UND IHR BILDUNGSERFOLG

Katharina Brizic, Claudia Lo Hufnagl¹

katharina.brizic@germanistik.uni-freiburg.de

Abstract

In diesem Artikel wird es um *Kurdisch* (hier: aus der Türkei) und *Romani* (hier: aus den Nachfolgestaaten Jugoslawiens) gehen. Warum diese beiden?

Wir gehen der Frage nach, was gerade Kurdisch und Romani unerlässlich für eine Studie zu Ungleichheit, Bildung und Mehrsprachigkeit macht. Zwei zentrale Merkmale werden wir im Artikel besprechen: erstens *Unsichtbarkeit von Sprachen*, und zweitens *doppelte Ungleichheit von Sprachen und dadurch auch Sprecher/inne/n*.

Von den rund 200 Familien unseres Wiener Studiensamples greifen wir im Folgenden drei heraus. Aus allen Familien hat uns zumindest ein Elternteil im Rahmen eines biographischen Interviews ausführlich über die eigenen Sprachen erzählt.

1. EINLEITUNG

Schon immer hat Vielsprachigkeit fasziniert. Sie tut das jedoch in herausfordernder Weise: Vielsprachigkeit begeistert uns, weil sie mit ungemeiner Wucht und Hartnäckigkeit wieder und wieder zeigt, wo Bildungssysteme an ihre Grenzen geraten und sich erneuern müssen.

Dies sei am Beispiel zweier besonders vielsprachiger Gruppen demonstriert. Zugleich damit möchten wir auch einige Informationen zum vorliegenden Artikel geben.

In den Jahren 2009 bis 2012 hatten wir die Gelegenheit, in Wien empirische Daten zum Themenkomplex *Soziale Ungleichheit - Bildung - Mehrsprachigkeit* zu erheben.² Das Sample umfasste rund 200 ein- und mehrsprachige Kinder sowie ihre Eltern und Lehrkräfte (vgl. Brizic 2013). An Sprachen waren zunächst die in Wien meistgesprochenen enthalten; das sind neben Deutsch auch noch Türkisch und Bosnisch-Kroatisch-Serbisch. Es sollten jedoch keinesfalls die "zahlenstärksten" Sprachen allein unser Sample bilden.

1 Erstveröffentlicht 2016 in: Neuland, Eva & Peschel, Corinna (Hrsg.): Der Deutschunterricht 6 (16): Mehrsprachigkeit. S. 21-32.

2 Österreichischer Forschungsfonds FWF, Projektnummer P20263-G03.

Denn genau diese "sichtbare Ordnung" der Sprachen gilt es ja zu hinterfragen, wenn wir uns mit Ungleichheit befassen. Soziale Ungleichheit hierarchisiert ja nicht nur Menschen, sondern auch deren Sprachen: Ungleichheit unterteilt in Staatssprachen und solche ohne Staat; in Unterrichtssprachen und solche ohne Unterricht; in standardisierte Schriftsprachen und solche ohne Standard oder Schrift; und damit auch in gesellschaftlich "sichtbare" Sprachen und solche, die es nicht sind.

Und hier kommen jene beiden Sprachen ins Spiel, um die es uns in diesem Artikel gehen wird: *Kurdisch* (hier: aus der Türkei) und *Romani* (hier: aus den Nachfolgestaaten Jugoslawiens). Warum diese beiden? Was macht gerade Kurdisch und Romani - in unseren Augen - unerlässlich für eine Studie zu Ungleichheit, Bildung und Mehrsprachigkeit? Zwei zentrale Merkmale werden wir im Folgenden besprechen: erstens *Unsichtbarkeit*, und zweitens *doppelte Ungleichheit*.

Unsichtbarkeit - von diesem Phänomen sind ausgerechnet Kurdisch und Romani hochgradig betroffen, wiewohl beides eigentlich Sprachen mit großen Sprecherzahlen sind. Gerade diese Sprecherzahlen sind aber für Kurdisch und Romani nur schwer in Erfahrung zu bringen (Öpengin 2012; Matras & Reershemius 1991).

Warum ist das so, und was verbindet die beiden Sprachen in dieser Hinsicht? Immerhin blicken Kurdisch und Romani doch auf eine jeweils sehr unterschiedliche Geschichte zurück (Matras 2014; Öpengin 2012; Haig & Matras 2002; Matras & Reershemius 1991). Gemeinsam haben Kurdisch und Romani jedoch, dass sie lange Phasen von Verfolgung und Stigmatisierung durchliefen: das Kurdische u.a. in der Türkei, das Romani u.a. im ehemaligen Jugoslawien und Nachfolgestaaten. Im Fall des Romani reichte die Verfolgung zudem in Mitteleuropa bis hin zur Vernichtung im Holocaust (Matras 2014); gleichwohl wurde der Sprache Romani erst viele Jahrzehnte nach Ende der Nazizeit die Anerkennung als Minderheitensprache zuteil (z.B. in Österreich erst 1993; siehe Schrammel-Leber & Halwachs 2015, 163).

Die angesprochene Unsichtbarkeit hat in dieser Geschichte der Stigmatisierung und Verfolgung ihre Wurzeln. Unsichtbarkeit hat sich für Kurdisch- wie auch Romani-Sprechende als eine Strategie bewährt, um der Stigmatisierung möglichst zuvorzukommen. Bis heute tendieren deshalb nicht wenige Sprecherinnen und Sprecher dazu, diese Sprachen v.a. in offiziellen Kontexten gar nicht erst anzugeben. Mindestens ebenso tendieren andererseits offizielle Kontexte dazu, überhaupt nur Staatssprachen anzuführen und Nicht-Staatssprachen wegzulassen. Kurdisch und Romani sind deshalb in Herkunfts- wie Einwanderungsländern, in amtlichen Statistiken wie Forschungsbefunden hochgradig unterrepräsentiert. Personen, die Kurdisch sprechen, werden oft unter die türkische Community subsumiert, Personen mit der Sprache Romani unter die Bosnisch-Kroatisch-Serbisch sprechenden Communities. So kommt es, dass in vielen Statistiken und Forschungsbefunden - oft unbeabsichtigt - Kurdisch und Romani gar nicht vorkommen (vgl. dazu Brizić 2008).

Sprachen wie Kurdisch und Romani sind also nicht ganz einfach aufzufinden, obwohl sie, bedingt durch Immigration, auch im deutschsprachigen Raum stark vertreten sind (vgl. z.B. Brizić & Hufnagl 2011). Der Weg zu diesen Sprechergruppen führt kaum je über offizielle Informationen, sondern viel eher über persönliche Kontakte und ausführliche Gespräche wie etwa biographische Interviews. Hierin liegt eine Gemeinsamkeit zwischen Romani und Kurdisch, die auch für die Forschung größte Bedeutung hat. Unser Datenmaterial stützt sich deshalb vorrangig auf narrativ-biographische Interviews mit Menschen, die bereit waren, ihre Sprachenbiographie zu erzählen (vgl. Brizić 2013).

Doppelte Ungleichheit ist das zweite Merkmal, das Kurdisch und Romani verbindet: Beide Sprechergruppen sind gleichzeitig in *mehreren* geographischen Kontexten von Ungleichheiten betroffen.

Der eine Kontext ist das sogenannte Herkunftsland³ - hier: die Türkei bzw. die Nachfolgestaaten Jugoslawiens. Es wurde oben bereits angesprochen: Das Kurdische wie auch das Romani haben in den Herkunftsländern ein hohes Maß an sprachen- und bildungspolitischer Ungleichheit erfahren. Dazu gehören die Nichtanerkennung oder auch das Verbot der Sprachen und ihre Absenz im jeweiligen Schulsystem. Hinzu kommen extreme ökonomische Armut oder zumindest wirtschaftliche Benachteiligung, wie sie für Angehörige der Roma auf dem Balkan und für erhebliche Teile der kurdischen Bevölkerung in der Türkei dokumentiert ist (Öpengin 2012; Matras 2014).

Mit der Migration in den deutschsprachigen Raum kommt für beide Sprechergruppen nun eine weitere, allgemeinere Ungleichheit dazu: In Österreich und Deutschland sind Kinder aus ökonomisch bzw. bildungsbedingt schlechtergestellten Elternhäusern schulisch deutlich benachteiligt (UNICEF 2016). Die bereits mitgebrachte Schlechterstellung von kurdischen Familien und Romafamilien wird also im deutschsprachigen Raum nicht nur *nicht ausgeglichen*, sondern es kommen mitteleuropäische Ungleichheiten auch noch *hinzu*. Insbesondere für Kinder aus der Roma-Gemeinschaft belegt deshalb die Forschung, dass sie im österreichischen und deutschen Schulwesen in großer Zahl scheitern (z.B. Strauß 2011, 96 ff.). Sogenannte Herkunftsländer (Türkei, Nachfolgestaaten Jugoslawiens) und sogenannte Einwanderungsländer (Österreich, Deutschland) wirken also in verhängnisvoller Weise zusammen: In *beiden* Kontexten sind Kurdisch sowie Romani sprechende Kinder in der Position wirtschaftlich und bildungspolitisch benachteiligter Minderheiten. Diese doppelte Ungleichheit wiederum wirkt sich insbesondere negativ auf den Bildungserfolg der Kindergeneration aus (vgl. auch internationale Befunde: Feliciano 2006).

Man halte sich zusammenfassend vor Augen: Es handelt sich hier um Kinder mit Kompetenzen in mindestens drei, meistens aber noch viel mehr Sprachen (z.B. Romani, Serbisch und Deutsch; oder Kurdisch, Türkisch und Deutsch). Es handelt sich zudem um Kinder mit einem enormen Maß an transnationaler, trans-"ethnischer" Erfahrung, und um Kinder mit der Kompetenz, sich in diversen geographischen und sozialen Räumen der globalisierten Gesellschaft zu bewegen. Und ausgerechnet diese vielsprachigen Kinder schneiden (auch sprachlich!) so häufig so schwach ab. Ausgerechnet für diese Exponentinnen und Exponenten eines transnationalen, globalisierten Lebens findet sich in der globalisierten Bildungsgesellschaft kein adäquates Instrumentarium der Anerkennung.

Es ist also gerade die Vielsprachigkeit, die hier so beeindruckend aufzeigt, wo Bildungssysteme - noch immer - an ihre Grenzen geraten und sich erneuern müssen. Die Bildungspolitik ist mit Nachdruck in die Pflicht zu nehmen (Hartmann 2013). Lösungspotenziale liegen jedoch auf vielen Ebenen. Der vorliegende Artikel ist vor allem dazu gedacht, für Lehrende mögliche neue Perspektiven auf alte Traditionen der Mehrsprachigkeit zu eröffnen.

3 Viele sogenannte "Menschen mit Migrationshintergrund" leben seit vielen Generationen im deutschsprachigen Raum. Man kann also im Fall der Türkei oder der Nachfolgestaaten Jugoslawiens eigentlich nicht mehr von "Herkunftsländern" sprechen. In Ermangelung eines besseren Begriffs setzen wir "sogenannt" davor.

Wir werden deshalb im Hauptteil dieses Artikels drei Profile von Mehrsprachigkeit vorstellen und diese anschließend auch aus der Sicht von Lehrkräften betrachten. Den Abschluss bildet ein Resümee mit weiterführenden Perspektiven für den Schulunterricht.

2. RAD, GIPFELSTURM, BRÜCKE: DREI FAMILIÄRE SPRACHENPROFILE

Von den rund 200 Familien unseres Wiener Studiensamples greifen wir im Folgenden drei heraus. Aus allen Familien hat uns zumindest ein Elternteil im Rahmen eines biographischen Interviews ausführlich über die eigenen Sprachen erzählt. Die Interviews wurden transkribiert und einer narrativen Analyse unterzogen (vgl. Lucius-Hoene & Deppermann 2002). Alle Gespräche fanden in Wien statt, wo Eltern- und Kindergeneration seit ihrer Immigration leben.

Als erstes Beispiel sei die etwa vierzigjährige Frau R angeführt, die aus dem ehemaligen Jugoslawien nach Wien zugewandert ist. Als Sprache für das Interview wählt sie Serbisch.

Geboren wurde Frau R in Makedonien, damals noch Teilrepublik Jugoslawiens. Ihre erste Sprache war Romani, und zwar die in Makedonien weit verbreitete Varietät *Romani-Arlije* (vgl. Matras 2005).

Aber schon als sich Frau R im Vorschulalter befand, begann ihr Vater damit, sie auch ein wenig *Makedonisch* zu lehren, die Schul- und Mehrheitssprache. Der Vater wollte das Kind davor schützen, bei Schuleintritt plötzlich einer ganz neuen Sprache gegenüberzustehen. Ihre Begegnung mit der Unterrichtssprache Makedonisch bewertet Frau R dementsprechend als unproblematisch. Gegenüber ihrer Familiensprache Romani erlebte Frau R dennoch eine gewisse Ablehnung: In der Schule habe sie sich irgendwie geschämt, Romani zu sprechen, erzählt sie. Makedonisch war unumstrittene Schulsprache.

Bald darauf wurde es jedoch noch schwieriger für die damals zehnjährige Frau R: Die Familie übersiedelte von Makedonien nach Serbien; dies bedeutete eine Umstellung von Makedonisch auf die Unterrichtssprache *Serbisch*, die nunmehr dritte Sprache für Frau R. Nun sind Makedonisch und Serbisch nahe verwandt, und das Erlernen der neuen Sprache stellte dementsprechend kaum ein Problem dar; allerdings wurde Frau R in der Klasse für ihren "makedonischen Akzent" im Serbischen ausgelacht:

Transkriptausschnitt 1

Originalsprache: Serbisch

Grau hinterlegt: deutsche Übersetzung

Interviewerin: I

Befragte Frau: R

- 01 R: (1.0) e TO mi je bilo teško;
(1.0) ja DAS war schwer für mich;
- 02 jer sam makeDONski,
weil ich makeDONisch,
- 03 ondak (-) u školu ovi SRPski-
und dann (-) in der schule das SERBisch-
- 04 to je meni naj (.) NAJteže bilo.
das war für mich am aller (.) ALLerschwersten.
- 05 i što GOD sam ja-

und was auch IMMer ich-

06 deca se SMEju,
die kinder LACHen,

07 i ondak to TAKo da (-) je-
und dann {war} das SO dass (-) es-

Frau R spricht an dieser Stelle des Interviews nur zögernd. Die tiefe Stimmlage und die Satzabbrüche vermitteln, dass es ihr nicht leicht fällt zu erzählen, wie es ihr damals in der Schule sprachlich erging. Und so abschlusslos wie dieser Gesprächsteil, so endete schließlich auch Frau Rs Schulbesuch in Serbien: ohne Abschluss. Die Angst vor dem Verlachtwerden war übermächtig geworden, und die damals fünfzehnjährige Frau R wagte sich nicht zuletzt mehr in die Schule. Auf Frau Rs frühen Schulabbruch folgte eine Heirat in sehr jungem Alter.

In Serbien lebte Frau R im Übrigen in einer Umgebung, in der viel Romani gesprochen wurde und wird - allerdings nicht Romani-Arlije, sondern das in Serbien gebräuchlichere *Romani-Kalderaš* (vgl. Matras 2005), zusätzlich zum im Osten Serbiens gebräuchlichen *Rumänischen*. Waren diese zwei weiteren Sprachen, immerhin Frau Rs vierte und fünfte Sprache, denn keine Herausforderung? Nein, sagt Frau R dezidiert und mit Stolz, das war kein Problem. Hier zeigt sich, wie sprachlernerfahren sie damals bereits war; problemlos stellte sie sich auf zwei weitere, ebenfalls neue Umgebungssprachen ein. Ihre eigene Kindheitssprache, das Romani-Arlije, geriet dabei allerdings mehr und mehr in den Hintergrund.

Aus Serbien emigrierten Frau R und ihr Mann schließlich nach Österreich. In Wien besuchte Frau R nun einen Deutschkurs und lernte damit erstmals im Leben eine Sprache - ihre sechste Sprache *Deutsch* - im Rahmen eines Sprachkurses. Den Deutschkurs besuchten im Übrigen mehrheitlich Frauen, die aus der Türkei zugewandert waren. Und das Türkische, das diese Kursbesucherinnen untereinander sprachen, wurde von Frau R nun ebenso selbstverständlich "mitgenommen" wie zuvor schon all die anderen Sprachen: Tatsächlich erlernte Frau R auf diese Weise - schlicht indem sie in Wien einen Deutschkurs besuchte - auch ein wenig *Türkisch*.

Romani-Arlije, Makedonisch, Romani-Kalderaš, Serbisch, Rumänisch, Deutsch und Türkisch als Sprachen in der Biographie von Frau R: Wie steht es angesichts dieser Vielsprachigkeit um die Kinder, die mittlerweile im Schulalter sind? Können auch sie noch die allererste Sprache der Mutter, Romani-Arlije?

Frau R sagt darauf, dass sie bis vor kurzem hätte schwören können, ihre Kinder hätten von Romani rein garnichts mitbekommen. Und doch trug sich kürzlich in der Familie Folgendes zu: Frau R besprach ein sensibles Thema mit einer Verwandten; sie wollte nicht, dass der Ehemann mithörte; und so benutzte sie jene Sprache, die ihr Ehemann nicht kann: Romani. Und weil Frau R sicher war, dass auch ihre Kinder keinerlei Romani können, fühlte sie sich absolut unbelauscht.

Jedoch:

Transkriptausschnitt 1 (Fortsetzung)

08 R: došli smo kući,
wir kommen heim,

09 i ovaj SVE to DEca da su (.) isPRIčali stvarno-
und derweil haben die KINder ALLes (.) WEItererzählt echt,

10 SVE da su to razumeli
ALLes hatten sie verstanden,

- 11 i da su to SVE preveli ocu.
und haben ALLES ihrem vater übersetzt.
- 12 (-) ja sam se tad STVARno iznenadila,
(-) mich hat das ECHT überrascht,
- 13 jer ja znam da NIsam razgovarala sa decom,
weil ich weiß dass ich mit ihnen NIE {romani} geredet habe,
- 14 I: ((lacht))
- 15 R: ja sam se to STVARno iznenadila,
mich hat das ECHT überrascht,
- 16 kako to?
wie es sowas gibt?

Frau Rs Kinder haben also - ganz ähnlich wie Frau R selbst - eine Sprache (hier: Romani) einfach nebenher "mitgenommen", wiewohl niemand diese Sprache je direkt mit den Kindern gesprochen hatte. So konnte es den Kindern, ebenso wie Frau R selbst, problemlos gelingen, ihr Sprachenrepertoire gleichsam "im Vorübergehen" auszuweiten (vgl. auch Franceschini 2003, [28]). Und so konnte es Frau Rs Kindern auch gelingen, ihre Mutter (auf Romani) zu belauschen und alles Besprochene unverzüglich dem Vater (auf Serbisch) weiterzuerzählen.

Bemerkenswert ist hier insbesondere, dass auch bereits "verlernte" oder in der Familie "verloren gegangene" Sprachen an einem bestimmten Punkt wiederkehren. Denn nicht nur das Romani wird von Frau Rs Kindern "revitalisiert"; auch das Rumänische (das Frau R in Serbien in der Umgebung lernte) kehrt plötzlich wieder, und zwar als eine Sprache, die Frau Rs Kinder (in ihrer Wiener Umgebung) mit anderen Kindern aus Ostserbien sprechen.

Dieses Sprachlern-Muster gleicht einem "Schaufelrad", das alle umgebenden Sprachen "einsammelt", um sie, falls sie verlorengelassen, später "wiederaufzunehmen". Wir wollen das Profil wegen seiner "Schaufelrad"- bzw. "Wiederkehr"-Charakteristik vereinfacht als *Rad-Profil* bezeichnen. Es tritt in unserem Sample besonders häufig in Verbindung mit der Sprache Romani auf.

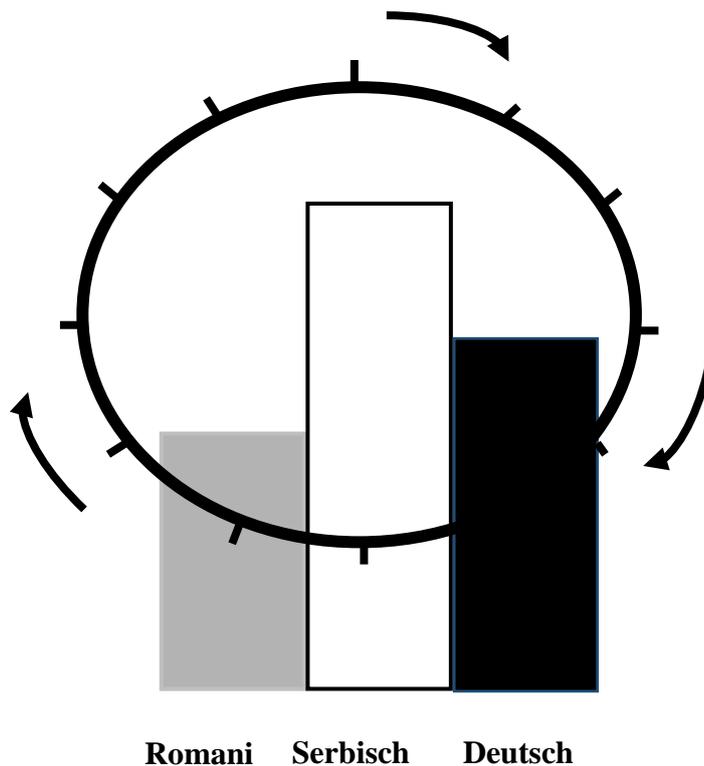


Abbildung 1: Rad-Profil
(erscheint in: Brizić, in Vorber.)

Eine Sprache, die mit dem Romani viele soziolinguistische Merkmale teilt, ist das Kurdische (siehe Einleitung). Wie Romani, so ist auch Kurdisch infolge von Immigration eine in Mitteleuropa und im deutschsprachigen Raum häufige Sprache.

Und wie dem Romani, so wurden auch dem Kurdischen bereits im Herkunftsland - hier: in der Türkei - profunde Rechte bis heute verwehrt. Das Kurdische war und ist in der Türkei einem massiven Assimilierungsdruck ausgesetzt. Für die mehrheitlich kurdisch bewohnte Osttürkei kommt eine ökonomisch angespannte Lage hinzu, vielfach auch ausgeprägte Armut. Insgesamt haben Assimilationspolitik, Militärpräsenz, bewaffnete Konflikte, Krieg und erzwungene Migration die Lebensumstände der Menschen geprägt und prägen sie weiterhin (AI 2016). Kurdisch wurde und wird solcherart oft mit einem besonders niedrigen Prestige in Verbindung gebracht (Öpengin 2012). Die Sprache Kurdisch ist zudem aus dem Bildungswesen der Türkei weitestgehend ausgeschlossen. Eltern erleben Kurdisch vor diesem Hintergrund als wenig "nützlich" oder sogar abträglich für den Bildungsweg ihrer Kinder (vgl. Brizić 2008).

Mit der Migration kurdischsprachiger Familien nach Mitteleuropa ändert sich wenig an dieser Wahrnehmung. Kurdisch bleibt (ähnlich wie andere "immigrierte" Sprachen) vom Schul- und Bildungsweg der Kinder vielfach ausgeschlossen. Österreich und Deutschland bieten zwar

"herkunftssprachlichen" Unterricht, aber dieses Angebot existiert viel eher in Staatssprachen (z.B. Türkisch) als in "Sprachen ohne Staat" (wie Kurdisch).⁴

Auch in unserem Wiener Sample fanden sich deshalb relativ häufig kurdischsprachige Familien, die das Kurdische für ihre Kinder ablehnen: Die Kinder sollen einer besseren Zukunft entgegensehen und "nützlichere" Sprachen lernen. Dies wurde vor allem von jenen Eltern artikuliert, die selbst wenig Bildungszugang hatten und deshalb für ihre eigenen Kinder besonders dringlich wünschen, dass die Kindergeneration erfolgreicher sein möge. Kurdisch ist Teil jener von Armut geprägten Vergangenheit, die man hinter sich lassen möchte.

In den biographischen Interviews wurde in solchen Fällen eine starke Distanzierung von der "kurdischen Herkunft" spürbar. So etwa im Beispiel von Frau G: Im Gespräch waren zuvor dialektale Unterschiede thematisiert worden, denn die befragte Frau G und ihr Mann sprechen jeweils verschiedene Kurdisch-Varietäten. Als aber die Interviewerin auf das Kurdische näher eingehen will (Zeile 01), relativiert Frau G (Zeile 02) und stellt ihre Verbindung zum Kurdischen ganz grundsätzlich in Abrede (Zeile 03):

Transkriptausschnitt 2

Originalsprache: Türkisch

Grau hinterlegt: deutsche Übersetzung

Interviewerin: I

Befragte Frau: G

- 01 I: sızinki ne kürtçesi eşinizinki NE kürtçesi?
was ist ihr kurdisch {und} was ist das kurdisch ihres mannes?
- 02 G: ya BİZdekisi- (2.0)
naja UNseres- (2.0)
- 03 <<dezidiert> aslımız kürt DEyil babamın anlattığına göre.
<<dezidiert> an sich sind wir gar keine kurden nach auskunft
meines vaters.

Verglichen mit der Familiensprache Kurdisch findet Frau G für ihre Kinder die Sprache Türkisch angebrachter:

Transkriptausschnitt 2 (Fortsetzung)

- 04 G: benim için TÜRKçe daha çok bi önemli.
für mich ist TÜRKisch viel wichtiger.

Aber auch das Türkische erfüllt noch keineswegs eine ideale Funktion in den Augen vieler Eltern. Denn schließlich ist in Österreich das Türkische ebenfalls stigmatisiert; es begegnet selbst nach Jahrzehnten der Zuwanderung Vorurteilen und Pauschalisierungen, ja sogar in neuester Zeit Verboten und der Forderung, in den Schulen bzw. Unterrichtspausen keine andere Sprache als Deutsch zu sprechen.⁵

Als das höchste aller Ziele erweist sich daher für die hier beschriebene Elterngruppe einzig und allein Deutsch: Deutsch bezeichnen viele kurdischsprachige Eltern als den "Gipfel", den es zu erreichen gilt.

4 Erst in jüngster Zeit gibt es an einigen österreichischen Schulstandorten das Angebot auch für mehrere Kurdisch-Varietäten (Herzog-Punzenberger & Schnell 2012).

5 Siehe Stellungnahmen dazu z.B. unter www.sprachenrechte.at/tag/sprachenverbote

Transkriptausschnitt 2 (Fortsetzung)

05 G: hatta eşim diyor benle Almanca konuşun çocuklara.
sogar mein mann sagt zu den kindern spricht DEUTSCH mit mir.

In nicht wenigen Wiener kurdischsprachigen Familien lässt sich daher ein Profil wahrnehmen, das wir hier zusammenfassend als *Gipfelsturm-Profil* bezeichnen möchten (siehe ausführlich in: Brizić, in Vorber.). In diesem Profil repräsentiert Kurdisch eine Vergangenheit, die man hinter sich lassen möchte: ein Leben in Unbildung und Armut. Türkisch hingegen ist von einiger Bedeutung, aber es ist selbst wieder nur eine Übergangsstufe - hin zu der Sprache, die für den Bildungsweg in Österreich den höchsten Wert hat: Deutsch. Es definiert sich das Gipfelsturm-Profil folglich durch einen enormen Druck, der auf den Eltern und Kindern lastet: Den Kindern soll eine viel bessere Zukunft ermöglicht werden. Zum erhofften Wohl der Kinder wird aber gerade auf jene Sprache verzichtet, die die Eltern eigentlich am besten können: Kurdisch.

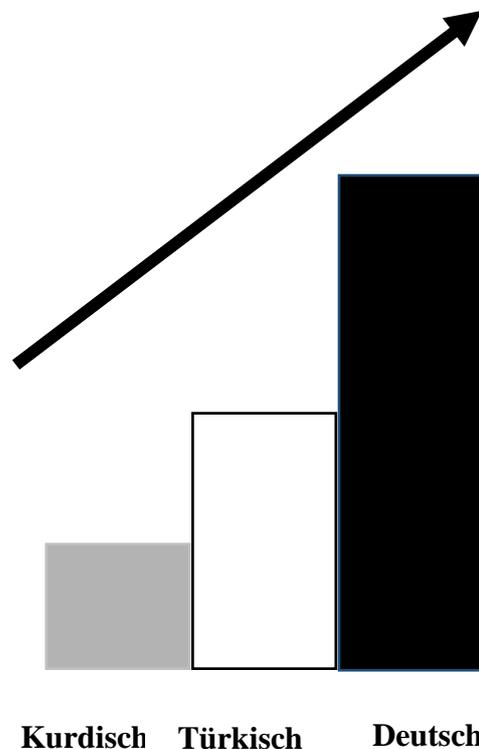


Abbildung 2: Gipfelsturm-Profil
(erscheint in: Brizić, in Vorber.)

Nach dem *Rad* und *Gipfelsturm* sei abschließend noch ein drittes Profil aus unserem Sample vorgestellt: die *Brücke*. Sie ist von Bedeutung, da sie sich ganz grundlegend von den beiden zuvor beschriebenen Profilen unterscheidet.

Im *Brücken*-Profil wird die Familiensprache, hier ebenfalls Kurdisch, ganz offen angesprochen. Man bekennt sich zu ihr; es ist *unsere* Sprache, wie beispielsweise die befragte Frau B es formuliert:

Transkriptausschnitt 3

Originalsprache: Türkisch

Grau hinterlegt: deutsche Übersetzung

Interviewerin: I

Befragte Frau: B

- 001 I: e::: (1.5) İLK, (---)
 äh:: (1.5) die ERste, (---)
- 002 konuştüğunuz DİL, (--)
 SPRache die sie gesprochen haben, (--)
- 003 HANgi dildi.
 war WELche sprache.
- 004 B: bizİM? (.)
 UNsere? (.)
- 005 KÜRtçe.
 KURdisch.

Das niedrige Prestige der Familiensprache Kurdisch spielt hier also gar keine Rolle. Vielmehr kehren die Eltern dieses Profils die Sprachenhierarchie um: Für sie ist Kurdisch *unsere* Sprache und damit schon per se von größter Bedeutung. Insbesondere geben die Mütter an, in liebevollen Momenten mit den Kindern ganz bewusst Kurdisch zu verwenden (Brizić, in Vorber.).

Türkisch dagegen ist weniger wichtig; man spricht es zwar ebenfalls, aber das Türkische dient lediglich als "mittlerer Brückenpfeiler", auf dem kaum Gewicht liegt (vgl. Brizić 2013, 235).

Ähnlich wichtig wie Kurdisch ist in den Familien dieses Typs dagegen Deutsch. Kurdisch und Deutsch bilden gemeinsam ein Sprachenpaar:

Transkriptausschnitt 3 (Fortsetzung)

- 051 I: e:m (4.0) peki sizin için e:: (---) EN önemli dil hangisi;
 ähm (4.0) gut für sie äh: (---) die WICHTigste sprache ist
 welche;
- 052 çocuğunuzun HANgi dili-
 WELche sprache sollte ihr kind-
- 053 gerçekten İYi bilmesini isterdiniz.
 wirklich GUT können.
- 054 B: İstiyorum ki ALmanca bilmeleri lâzım,
 ich möchte dass sie DEUTSCH lernen,
- 055 çünkü burda Büyüyolar yani onları,
 weil sie hier AUFwachsen also,
- 056 nasıl biz KÖYleri seviyoruz;
 so wie wir die DÖRfer lieben;
- 057 onlar bu viYana'yı seviyorlar.
 lieben sie dieses WIEN.

Genau wie oben genannte Frau G (Gipfelsturm-Profil), so kommt auch Frau B (Brücken-Profil) aus der kurdischsprachigen Osttürkei. Aber ganz im Gegensatz zu Frau G wertet Frau

B ihre Herkunft nicht ab. Es klingt vielmehr durch, wie verbunden sie ihrer dörflichen Herkunft auch heute noch ist. Frau B spricht in diesem Zusammenhang von den Dörfern, die sie *liebt*.

Ihre Kinder hingegen sind bereits in Wien geboren, und das Leben ist sprachlich um Deutsch herum zentriert. Diese Verbundenheit der Kinder mit Deutsch (und mit Wien) stellt Frau B in direkten Bezug zu ihrer eigenen Verbundenheit mit Kurdisch (und den Dörfern der Osttürkei). Zwischen ihrer eigenen, dominant kurdischsprachigen Vergangenheit einerseits und der dominant deutschsprachigen Zukunft ihrer Kinder andererseits schlägt Frau B also eine Brücke; das "dazwischen" liegende Türkisch wird ausgespart. Wir fassen daher die Eltern dieses Typs unter dem Begriff *Brücken-Profil* zusammen.

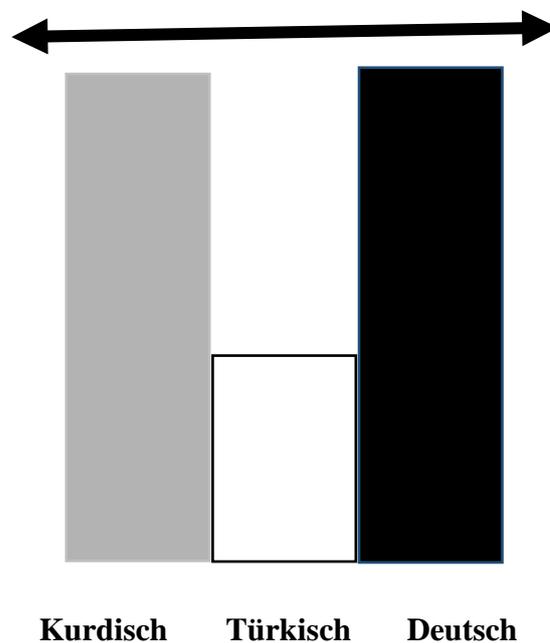


Abbildung 3: Brücken-Profil
(erscheint in: Brizić, in Vorber.)

3. RAD, GIPFELSTURM, BRÜCKE: SPRACHENPROFILE IN DER SCHULE

Die oben besprochenen Profile verfahren mit ihrer Vielsprachigkeit also sichtlich höchst unterschiedlich.

In Familien mit dem *Rad-Profil* wird die Familiensprache (Romani oder Kurdisch) lediglich als eine unter vielen anderen Sprachen "mitgelernt". Genauso ergeht es der Staatssprache des jeweiligen Herkunftslandes (Bosnisch-Kroatisch-Serbisch oder Türkisch). Und auch Deutsch erfährt in diesem sehr bewegten Profil eine stete Wiederkehr zwischen den Generationen, genießt allerdings als Bildungssprache der Kindergeneration doch besondere Aufmerksamkeit.

Dem Rad-Profil ähnelt in mancher Hinsicht das *Gipfelsturm-Profil*. Denn auch in Gipfelsturm-Familien wird auf die Familiensprache (Romani oder Kurdisch) wenig spezifischer Wert gelegt. Ab hier allerdings ist das Gipfelsturm-Profil wesentlich markanter als alle anderen Profile, und auch ganz anders als das Rad-Profil: Romani oder Kurdisch werden im Gipfelsturm-Profil besonders stark abgewertet, ja sogar aufgegeben. Geringfügig mehr Bedeutung wird der Staatssprache des jeweiligen Herkunftslandes beigemessen (Bosnisch-Kroatisch-Serbisch oder Türkisch). Die weitaus höchste Achtung und Aufmerksamkeit genießt im Gipfelsturm-Profil einzig und allein Deutsch, da von ihm der Bildungserfolg der Kinder abhängt. Auf Deutsch und auf dem so sehr angestrebten Bildungsaufstieg liegt hier ein überaus hoher Druck. Dieser Druck und unbedingte Bildungswille zeichnet das Gipfelsturm-Profil aus.

Wie haben aber in unserem Sample die Kinder dieser beiden Profile schulisch abgeschnitten?

Alle untersuchten Kinder befanden sich zum Zeitpunkt der Untersuchung in der vierten Schulstufe, und damit am Übergang zur Sekundarstufe - ein Übergang, der für Österreich und Deutschland spezifisch ist und über die weitere Bildungskarriere hochgradig entscheidet. Die Einschätzung der Lehrkräfte und ihre Beurteilung der Kinder war dementsprechend auch für unsere Studie zentral. *Und gerade diese Beurteilung der Lehrkräfte zeigte interessante, gewichtige Unterschiede zwischen den Kindern - und gerade nicht nur je nach sozioökonomischem Hintergrund, sondern bemerkenswerter Weise auch je nach Sprachenprofil der Familie.*

Den Kindern mit dem *Rad-Profil* attestierten die Lehrkräfte auffällig oft eine gewisse künstlerische Begabung, aber gleichzeitig auch eine dem Lernerfolg hinderliche Unstetheit:

Transkriptausschnitt 4

Originalsprache: Deutsch

Befragte Lehrkraft: LR

01 LR: KÜNSTlerisch ist das kind sehr begabt-
02 schreibt SEHR fantasievolle geschichten-
03 sie erfindet einfach sachen NEU,
04 ui schau was da jetzt auf einmal heRAUSgekommen ist;
05 ((...))
06 ist aber IRRsinnig zerstreut-
07 KAUM konzentrationsfähig;

Noch dezidierter fallen die Lehrerurteile aus, wenn es um Kinder aus dem Gipfelsturm-Profil geht - also um jene Kinder, in deren Familien auf dem Deutsch- und Schulerfolg ein so überaus hoher Druck liegt:

Transkriptausschnitt 5

Originalsprache: Deutsch

Befragte Lehrkraft: LG

01 LG: also das kind WILL AB-SO-LUT.
02 sie arbeitet STÄNdig mit;
03 sie is IRRsinnig,

04 also sie is sogar ÜBereifrig-
 05 würd ich mal Sagen;

Dies ist besonders interessant: Wir sehen an obenstehendem kurzem Ausschnitt, dass die Lehrkraft den hohen Druck und den Willen des Gipfelsturm-Kindes zum Schulerfolg sehr wohl wahrnimmt; allerdings interpretiert sie diesen Druck nicht positiv. Ganz im Gegenteil: Die Kinder des Gipfelsturm-Profiles scheinen den Lehrkräften übereifrig und über-präsent zu sein, *Kinder, die ihre Grenzen nicht akzeptieren wollen*, wie es eine Lehrkraft formuliert. Der Wille zum Lernen wird also lehrerseitig sehr deutlich wahrgenommen, aber nicht als erfolgreich eingestuft. Kinder der Gipfelsturm-Profiles scheitern sogar überaus häufig, und das trotz ihrer mit anderen Kindern vergleichbaren Leistung. Es scheint dem Gipfelsturm-Profil die so hohe Motivation nicht nur nicht zu nützen, sondern sich möglicherweise sogar nachteilig auf die Lehrerwahrnehmung auszuwirken (vgl. Brizić, in Vorber.). Deutlich korreliert hingegen die sozioökonomisch meist schwache Herkunft dieser Kinder mit ihrem schwachen Lernerfolg (ebd.).

Zuletzt nun werfen wir einen Blick auf den dritten Typus, das *Brücken-Profil*. Hier wird die Familiensprache (Romani oder Kurdisch) ja bewusst gefördert und beibehalten und eine Brücke zum Deutscherwerb geschlagen. Die "Mittlersprache" hingegen (Bosnisch-Kroatisch-Serbisch oder Türkisch) wird weitgehend "ausgespart", weil man zu ihr keinen spezifischen emotionalen Bezug hat. Im Brücken-Profil erscheinen die Familiensprache sowie Deutsch als ausgeglichenes Sprachenpaar - Deutsch hat hier keinerlei Vorrangstellung.

Von den Lehrkräften wird den Brücken-Kindern unseres Samples durchgehend eine positive Bewertung zuteil, wie das folgende kurze Beispiel ansatzweise veranschaulicht:

Transkriptausschnitt 6
Originalsprache: Deutsch
Befragte Lehrkraft: LB

01 LB: also sie ist BLITZgescheit;
 und ECHT motivierte eltern-

Bemerkenswert ist unter anderem, wie oft die Lehrkräfte nicht nur die Beurteilung der Kinder, sondern gerade auch die Beurteilung der *Eltern* heranziehen. Und damit wird gleichzeitig das Verhalten der Eltern und ihr Bildungshintergrund einmal mehr entscheidend.

Das ist verhängnisvoll, nämlich insofern, als im Brücken-Profil ohnehin schon vorrangig gebildetere, ökonomisch abgesichertere Eltern vertreten sind. Man nimmt sich offenbar in abgesicherteren Verhältnissen eher die Freiheit, sich für eine weniger anerkannte Sprache (wie Romani oder Kurdisch) zu entscheiden. Eine solche familiäre Entscheidung *für* das Romani bzw. Kurdische ist ja gleichzeitig eine Entscheidung der Familie *entgegen* dominanten Vorstellungen von Nützlichkeit und Prestige.

Wenn nun aber *sowohl* das Sprachenprofil der Brücken-Familien *als auch* der höhere Bildungshintergrund der Brücken-Eltern von den Lehrkräften positiv bewertet wird, so haben wir es mit einer verhängnisvollen "Doppelung" zu tun: Ein lehrerseitig positiv wahrgenommener sozialer Hintergrund der Familie kommt zu einem positiv wahrgenommenen Sprachenprofil noch *hinzu*. Das Brücken-Profil hat damit sozusagen gleich zwei Trümpfe in der Hand.

Das Gipfelsturm-Profil hat demgegenüber keine Chance. *Sowohl* der hohe Druck, der auf dem Deutschlernen lastet, *als auch* der häufig benachteiligte ökonomische und Bildungshintergrund dieser Familien summieren sich zu einer fast durchgehend negativen Beurteilung durch die Lehrkräfte.

4. RESÜMEE

Die Zusammenfassung der Lehrkräfte-Wahrnehmungen lautet kurz und bündig: Schülerinnen und Schüler bzw. Familien mit einem *Gipfelsturm-Profil* schneiden bei den Lehrkräften am schlechtesten ab; jene mit *Rad-Profil* liegen im schwächeren Mittelfeld; hingegen die *Brücken-Profile* werden zu allermeist äußerst positiv wahrgenommen.

Auf Sprachen umgelegt bedeutet das: Am schlechtesten - und dieser Befund ist besonders interessant - beurteilen die Lehrkräfte solche Kinder, bei denen *der gesamte Ehrgeiz auf Deutsch ausgerichtet* ist (Gipfelsturm). Im Mittelfeld liegen jene Kinder, die *viele verschiedene* Sprachen (darunter auch Deutsch) in ihrem Profil integrieren (Rad). Am besten aber bewerten die befragten Lehrkräfte solche Kinder, bei denen das Schwergewicht auf *einer einzigen* Familiensprache, z.B. Kurdisch, liegt, neben Deutsch (Brücke).

Dies lässt unseres Erachtens zwei Hauptüberlegungen zu. Zum einen ergibt sich daraus ein Hinweis auf mögliche Vorstellungen davon, wie ein "ideales" Sprachlernprofil aussehen sollte. Und zum anderen eröffnet sich ein Blick auf dahinterliegende Mechanismen der Beurteilung, die Gefahr laufen, Ungleichheit - unbewusst und ungewollt - aufrechtzuerhalten.

Ersteres, die Vorstellung Lehrender von Sprachlernprofilen, "wie sie sein sollten", bevorzugt jene Familien, die aus vielen Sprachen gezielt eine (einzige) auswählen. Genau das ist es nämlich, was das Brücken-Profil tut: Aus mehreren Familiensprachen (z.B. Kurdisch, Türkisch) wird nur *eine* ausgewählt (Kurdisch), und die Familie konzentriert ihre Energien und Bildungsaspirationen auf diese eine Familiensprache plus Deutsch. Dass aber auf Seiten Lehrender offenbar Vorstellungen von "idealen" Sprachenprofilen existieren, ist zunächst nicht weiter problematisch.

Problematisch daran ist vielmehr Zweiteres, nämlich dass damit die Unterschiede einer ganz anderen Ebene reproduziert werden: die in deutschsprachigen Ländern ohnehin schon wirkmächtigen *sozialen* Unterschiede. Denn wie oben ausgeführt, tendieren ja vor allem gebildete und ökonomisch relativ abgesicherte Eltern zum Brücken-Profil. Vereinfacht ausgedrückt wird also, wenn das Brücken-Profil den Lehrenden "ideal" scheint, zugleich auch den gebildeteren und ökonomisch abgesicherteren Familien die Bestbewertung zuteil. Nicht gezielt, nicht bewusst, sondern als "Nebeneffekt" werden damit jene Familien bevorteilt, die ohnehin schon im Vorteil sind. - Am gegenteiligen Ende der Skala stehen das Rad- und das Gipfelsturm-Profil. Insbesondere Gipfelsturm-Familien räumen dem Deutscherwerb praktisch die alleinige Führungsstellung ein. Und doch schlägt sich das keineswegs in einer positiven Wahrnehmung durch die Lehrkräfte nieder. Die Kinder des Gipfelsturm-Profils werden vielmehr oft als in unangenehmer Weise überehrgeizig beschrieben. Der hohe Druck des Gipfelsturm-Profils kommt also bei vielen Lehrkräften nicht als "Bildungsmotivation" an, sondern als "Überehrgeiz" und als den tatsächlichen Fähigkeiten des Kindes "nicht angemessen". Niemals verurteilen die befragten Lehrkräfte dabei die sozial schwache Stellung dieser Kinder; die schlechte Bewertung betrifft *direkt* ja nur die Sprachlernstrategien der Familie. Aber *indirekt* sind von diesem Bewertungsprofil tatsächlich gerade sozial schlechtergestellte Familien unseres Samples betroffen.

Worin liegt nun die Chance solcher Erkenntnisse auf eine sinnvolle Anwendung?

Wenn die Schule Ungleichheit reproduziert, so geschieht dies kaum je "bewusst". Vielmehr fördert das System *Institution* ganz implizit, dass Bestehendes sich erhält (Gomolla & Radtke 2009). Es hat deshalb größte Bedeutung, dass Lehrkräften *der distanzierte Blick* auf ihre - unbewusst ausgeübte - Rolle innerhalb der Institution Schule ermöglicht wird. Diese Rolle der Lehrenden beinhaltet gerade auch die Tätigkeit des Beurteilens, zum Beispiel des Beurteilens von Motivation und Lernstrategien ihrer Schülerschaft.

Schon allein dieses Distanzieren und Bewusstmachen der beschriebenen unbewussten Zusammenhänge mag dazu dienen, sich in der Institution Schule immer wieder über die Wirkmacht des Unbewussten im Klaren zu sein. Denn dass sich der soziale Hintergrund der Kinder nicht auf die schulische Beurteilung auswirken *sollte*, ist allen klar. Warum er es trotzdem tut, und vor allem *wie* er es im Detail tut, ist hingegen noch unzureichend geklärt (vgl. z.B. Heller 2012). Gerade für dieses *Wie* können uns nun die Sprachenprofile und ihre Lehrerbeurteilung Hinweise geben: zum Beispiel Hinweise darauf, wie sich sozialer Status in unserer Wahrnehmung in andere Merkmale (z.B. Sprachenprofile) *übersetzt*, und wie sich anschließend in der Bewertung dieser *Übersetzung* soziale Ungleichheit reproduziert - oder eben durchbrechen lässt. Darin liegt das erste Anliegen dieser kurzen Präsentation von Studienergebnissen.

Das zweite Anliegen ist die Vertiefung des Wissens um das komplexe Zusammenwirken der Sprachen in vielsprachigen Familien. Die Forschungsliteratur verfügt ja über zahlreiche Befunde zur Zweisprachigkeit in der Migration, ebenso wie zur Vielsprachigkeit mit weithin "sichtbaren" Sprachen (z.B. Französisch, Deutsch, Englisch u.v.m.). Hingegen stark unterrepräsentiert ist die Vielsprachigkeit unter prekären soziopolitischen Bedingungen und mit Sprachen wie Romani und Kurdisch. Und ausgerechnet diese Sprachen sind in den deutschsprachigen Ländern und ihrer Schülerschaft stark vertreten.

Dass insbesondere das Kurdische in Deutschland und Österreich zunehmend Familiensprache sein wird, ist aufgrund aktueller Fluchtbewegungen aus syrischen und angrenzenden türkischen Kriegsgebieten absehbar. Das Kurdische aber, genau wie das Romani, stellen unsere Wahrnehmung "sichtbarer" Ordnungen grundlegend auf die Probe (vgl. Brizić 2008; Wegner & Dirim 2016); sie verlangen nach Wissen um die hohe Komplexität dieser Vielsprachigkeit und um ihre historische Dimension (siehe Brizić, in Vorber.); und sie erfordern eine noch viel schonungslosere Befassung mit Ungleichheit, wie sie in der Schule erzeugt und reproduziert wird.

4. TRANSKRIPTIONS-KONVENTIONEN (Selting et al. 2009)

?	hoch steigend	
,	Tonhöhe	mittel steigend
-		gleichbleibend
;		mittel fallend
.		tief fallend
(.)	Mikropause	
(-)	kurze Pause	
(2.0)	u.s.w.	
akZENT	Betonte Silbe	
((...))	kurze Auslassung im Transkript	

5. BIBLIOGRAPHIE

AI (2016): Amnesty International Report 2015/16. The state of the world's Human Rights. London.

Brizić, Katharina (in Vorber.): Der Klang der Ungleichheit. Münster u.a.

Brizić, Katharina (2013): Grenzenlose Biografien und ihr begrenzter (Bildungs-)Erfolg. Das Thema der sozialen Ungleichheit aus der Perspektive eines laufenden soziolinguistischen Forschungsprojekts. In: Deppermann, Arnulf (Hg.): Das Deutsch der Migranten. Berlin u.a., 223-242.

Brizić, Katharina/Hufnagl, Claudia Lo (2011): ‚Multilingual Cities‘ Wien: Bericht zur Sprachenerhebung in den 3. und 4. Volksschulklassen. Wien. <http://uni-freiburg.academia.edu/KatharinaBrizic>

Brizić, Katharina (2008): Alles spricht von Sprache. Linguistisch-soziologische Begegnungen in der Migrations- und Bildungsforschung. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation (ZSE) 28, 4-18.

Feliciano, Cynthia (2006): Beyond the Family: The Influence of Premigration Group Status on the Educational Expectations of Immigrants' Children. In: Sociology of Education 79, 281-303.

Franceschini, Rita (2003): Unfocussed Language Acquisition? The Presentation of Linguistic Situations in Biographical Narration. In: Forum Qualitative Sozialforschung, 4(3), Art. 19. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0303192>

Gomolla, Mechthild/Radtke, Frank-Olaf (2009): Institutionelle Diskriminierung: Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Wiesbaden.

- Herzog-Punzenberger, Barbara/Schnell, Philipp (2012): Die Situation mehrsprachiger Schüler/innen im österreichischen Schulsystem - Problemlagen, Rahmenbedingungen und internationaler Vergleich. In: Herzog-Punzenberger, Barbara (Hg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Bd. 2. Wien, 229-267.
- Lucius-Hoene, Gabriele/Deppermann, Arnulf (2002): Rekonstruktion narrativer Identität. Ein Arbeitsbuch zur Analyse narrativer Interviews. Wiesbaden.
- Hartmann Michael (2013): Soziale Ungleichheit - Kein Thema für die Eliten? Frankfurt am Main.
- Heller, Vivien (2012): Kommunikative Erfahrungen von Kindern in Familie und Unterricht: Passungen und Divergenzen. Tübingen.
- Matras, Yaron (2014): I met lucky people. The story of the Romani Gypsies. London.
- Matras, Yaron (2005): The classification of Romani dialects: A geographic-historical perspective. In: Halwachs, Dieter/Schrammel, Barbara (Hg.): General and applied Romani linguistics. München, 7-26.
- Matras, Yaron/Reershemius, Gertrud (1991): Standardization beyond the state: the cases of Yiddish, Kurdish and Romani. In: von Gleich, Utt/Wolff, Ekkehard (Hg.): Standardization of national languages. Hamburg, 103-123.
- Öpengin, Ergin (2012): Sociolinguistic situation of Kurdish in Turkey: Sociopolitical factors and language use patterns. In: IJSL 217, 151-180.
- Schrammel-Leber, Barbara/Dieter W. Halwachs (2015): Roma und Romani in Österreich. In: Thurner, Erika/Hussl, Elisabeth/Eder-Jordan, Beate (Hg.): Roma und Travellers. Identitäten im Wandel. Innsbruck, 159-172.
- Selting, Margret/Auer, Peter/Barth-Weingarten, Dagmar/Bergmann, Jörg/Bergmann, Pia/Birkner, Karin/Couper-Kuhlen, Elizabeth/Deppermann, Arnulf/Gilles, Peter/Günthner, Susanne/Hartung, Martin/Kern, Friederike/Mertzluff, Christine/Meyer, Christian/Morek, Miriam/Oberzaucher, Frank/Peters, Jörg/Quasthoff, Uta/Schütte, Wilfried/Stukenbrock, Anja/Uhmann, Susanne (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In: Gesprächsforschung 10, 353-402. www.gespraechsforschung-ozs.de
- Strauß, Daniel (Hg.) (2011): Studie zur aktuellen Bildungssituation deutscher Sinti und Roma. Marburg.
- UNICEF (2016): Fairness for children. A league table of inequality in child well-being in rich countries. Florenz.
- Wegner, Anke/Dirim, İnci (Hg.) (2016): Mehrsprachigkeit und Bildungsgerechtigkeit: Erkundungen einer didaktischen Perspektive. Opladen u.a.