



TECHNISCHE
UNIVERSITÄT
DARMSTADT

Die deutsche Sprache im Kontext von Migration

Reader zum Modul Projekt/Praktikum DaF/DaZ SoSe 2020



Inhalt

Vorwort	1
1. Historiolinguistik.....	2
2. Soziolinguistik.....	6
3. Varietätenlinguistik	9
4. Kontaktlinguistik.....	13
5. Migrationslinguistik	15
6. Merkmale der heutigen Jugendsprache	17
7. Code-Switching, Code-Meshing, Code-Mixing und Translanguaging.....	20
8. Codes-Switching am Beispiel des deutsch-russischen Sprachwechsels	25
9. Gesten im Kulturvergleich und wie man aneinander vorbei gestikulieren kann	29
10. Leichte Sprache und einfache Sprache.....	32
11. Leichte Sprache, Einfache Sprache und deren Nutzen für DaF/DaZ.....	39
12. DaF-Unterricht für Geflüchtete – Schwierigkeiten und Herausforderungen	44
13. Benötigte Kompetenzen für DaZ-Lehrkräfte	53
14. Asylverfahren in Deutschland.....	58
15. Post Migration Difficulties bei Geflüchteten und ihr Zusammenhang mit Psychischen Erkrankungen am Beispiel der PTBS.....	65
16. Sprachliche Gewalt	73
17. Hochschulinternationalisierung deutscher Hochschulen	84

Vorwort

Migrationen und deren Auswirkungen auf Sprachen sind seit einigen Jahren verstärkt Gegenstand öffentlich und privat geführter Diskurse, und doch ist das Thema so alt wie die Menschheit selbst. Im Projektseminar „Die deutsche Sprache im Kontext von Migration“ beschäftigten wir uns im Sommersemester 2020 mit verschiedenen Formen von Migration und deren Begleiterscheinungen seit der Neuzeit (d.h. ab ca. 1500). Der Schwerpunkt lag dabei auf der Beschäftigung mit Forschungserkenntnissen verschiedener sprachwissenschaftlicher Teilgebiete wie z.B. der Sprachkontaktforschung und der Migrationslinguistik. Im vorliegenden Reader werden die Ergebnisse des Seminars zusammengetragen.

1. Historiolinguistik

Linguistische Disziplinen untersuchen Sprache unter anderem aus unterschiedlichen kontextuellen Perspektiven und erklären sprachliche Phänomene aus ihrem jeweiligen Kontext heraus. Eine dieser linguistischen Disziplinen betrachtet Sprache und ihre Entwicklung im Spiegel historischer Entwicklungen. Die sogenannte *Historiolinguistik* (oder auch *historische Sprachwissenschaft*) kontextualisiert sprachlichen Wandel nach historischen Gegebenheiten, das heißt, sie untersucht, wie sich Sprache im Laufe der Zeit wandelt. Nübling et al. (2017: 13) betrachten sprachliche Entwicklungen, also die Sprachgeschichte, auf allen Ebenen der Sprache, denn Sprachwandel vollzieht sich nicht nur auf einer dieser sprachlichen Ebenen, sondern auf allen. Demnach lassen sich aus linguistischer Perspektive auf allen sprachlichen Ebenen des sogenannten *Zwiebelmodells* Sprachwandelprozesse beobachten (vgl. ebd., S. 14).

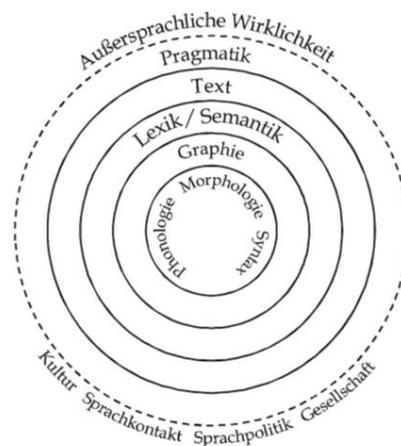


Abbildung 1: Sprachliche Ebenen im *Zwiebelmodell* (Quelle: Nübling et al. 2017: 14)

Eine der Hauptinteressen der Historiolinguistik ist es, Entwicklungen und Veränderungen auf allen sprachlichen Ebenen (siehe Abb. 1) festzustellen und zu untersuchen sowie Zusammenhänge zwischen Sprachwandelprozessen und historisch-gesellschaftlichen Entwicklungen darzulegen. Die linguistische Teildisziplin beschreibt also Prozesse des grammatischen, graphematischen, lexikalischen, semantischen, textuellen sowie des pragmatischen Wandels im Spiegel zeitlicher bzw. historischer Entwicklungen:

Es wird darunter diejenige linguistische Forschung verstanden, die ihren Gegenstand, die ‚Sprache‘, wie auch immer sie konzeptualisiert werden mag, als historisch gewachsenes und sich wandelndes Phänomen begreift und sie im Zusammenhang damit [...] auf ihre Geschichte bzw. ihren Wandel hin untersucht, beschreibt und erklärt. (Maitz 2012: 1)

Nübling et al. (2017: 16) führen einige Sprachwandelprozesse auf den einzelnen sprachlichen Ebenen, die sie dann in ihrer Einführung in die „Historische Sprachwissenschaft des Deutschen“ umfassend erklären, beispielhaft in einer zusammenfassenden Tabelle auf, die im Folgenden auch in diesen Readerbeitrag aufgenommen werden soll:

Tabelle 1: „Beispiele für Sprachwandel in einzelnen Subsystemen“ (Quelle: Nübling et al. 2017, S. 16)

sprachliche Ebene	Beispiele
phonologisch	
prosodisch (suprasegmental)	Wandel vom freien idg. Akzent zum festen germ. Initialakzent
phonologisch i.e.S. (segmental)	Veränderungen von Vokalen und Konsonanten, z. B. mhd. /u:/ > fnhd. /au/ in <i>mûs</i> > <i>Maus</i>
morphologisch	
Flexion	Übergang starker zu schwachen Verben, z. B. <i>bellen</i> – <i>ball</i> – <i>bullen</i> – <i>gebollen</i> > <i>bellen</i> – <i>bellte</i> – <i>gebellt</i>
Wortbildung	Entstehung neuer Affixe aus Lexemen, z. B. das Adjektivsuffix <i>-lich</i> , das demselben Ursprungswort wie <i>Leiche</i> , damals 'Körper, Gestalt' bedeutend, entstammt
syntaktisch	Wortstellungswandel, z. B. <i>des Teufels Sohn</i> > <i>der Sohn des Teufels</i>
semantisch	Bedeutungswandel, z. B. von <i>billig</i> 'angemessen' > 'preiswert' > 'wertlos'
lexikalisch	Entlehnungen wie <i>Cousin</i> , <i>Kusine</i> oder Entwicklung von Phraseologismen, Fachwortschätzen
textuell	Entstehung und Veränderung von Textsorten wie z. B. Rezepten, Todes-, Geburtsanzeigen
pragmatisch	Wandel der Höflichkeitsformen wie <i>Ihr</i> > <i>Sie</i>
graphematisch	Entwicklung der Substantivgroßschreibung, der Umlautschreibung, der Apostrophsetzung

Historiolinguistik und historische Pragmatik

Die Historiolinguistik war im 19. Jahrhundert die dominierende Disziplin innerhalb der Linguistik. Sie war eine isolierte Disziplin und lehnte andere Herangehensweisen als die eigenen weitestgehend ab (vgl. Maitz 2012: 2f.). Dieser Zustand änderte sich zu Beginn des 20. Jahrhunderts mit der Entstehung neuer linguistischer Forschungsrichtungen (*Strukturalismus* 1916 und *Generative Grammatik* 1957). Zwar grenzte sich die Historiolinguistik von den anderen Forschungsrichtungen weiterhin strikt ab, doch ihre historisch-vergleichende (bzw. historisch-junggrammatische¹) Herangehensweise begann angezweifelt zu werden (vgl. Maitz 2012: 3-5). Vielmehr traten Disziplinen mit synchronen Herangehensweisen in den Vordergrund wissenschaftlicher Beschäftigungen mit Sprache. Etwa mit dem Beginn der 1970er Jahre fing die Historiolinguistik schließlich damit an, ihre

¹ Junggrammatiker bezeichnen eine Gruppe von Sprachwissenschaftlern aus Leipzig aus dem späten 19. Jahrhundert, welche die historisch-diachrone Betrachtungsweise von Sprache als allein gültige wissenschaftliche Herangehensweise innerhalb der Sprachwissenschaft sehen. Zu den wichtigsten Vertretern der Junggrammatiker zählt mit seinem Werk „Prinzipien der Sprachgeschichte“ Hermann Paul (1880).



Türen für andere linguistische Forschungsrichtungen zu öffnen und ihre strikten Grenzziehungen zu diesen abzuschwächen (vgl. ebd.: 5f.).

Dieser Prozess wurde sowohl von der Historiolinguistik eingeleitet, denn sie begann selbst, eigene Herangehensweisen und Forschungsmethoden zu hinterfragen, als auch von den anderen Disziplinen, da diese ein Interesse auch „für die Historizität und die Dynamik von Sprache“ entwickelten (ebd.: 6). Hinzukamen die Etablierungen der linguistischen Teildisziplinen *Historische Pragmatik* und *Historische Soziolinguistik*, die ebenfalls an historischen Fragestellungen interessiert waren. Die Pragmatik stellt eine besondere Relevanz für historiolinguistische Forschungen dar, da sie nicht systemlinguistische Aspekte von Sprache im Fokus hat, sondern gesellschaftliche Bezüge herstellt, denn die Pragmatik bildet den Übergang zu außersprachlichen Gegebenheiten (siehe Abb. 1). Somit könne die atomisierte, also die isolierende Betrachtungsweise der Junggrammatiker aufgelöst werden: „Die pragmatische Perspektive wird [...] insofern als nützlich dargestellt, als durch sie der viel getadelte junggrammatische Atomismus überwunden werden kann“ (Maitz 2012: 18).

Innerhalb der Pragmatik wird die Beziehung zwischen Sprachbenutzer*innen und ihrem Sprachgebrauch (pragmatische Ebene von Sprache) untersucht. Wie anfänglich schon angeschnitten, erstrecken sich Sprachwandelprozesse über alle sprachlichen Ebenen (siehe Abb. 1). Sprachwandelprozesse und -phänomene auf pragmatischer Ebene fallen unter den sogenannten *pragmatischen Wandel*. Innerhalb der historischen Pragmatik stellt jedoch der Versuch, den historischen Wandel des Sprachgebrauchs nachzuzeichnen, eine Herausforderung dar, da für die historische Rekonstruktion überwiegend schriftliche Textquellen zur Verfügung stehen, wobei sich der Sprachgebrauch in bestimmten Kontexten aber besonders in mündlichen Kommunikationssituationen beobachten lässt (vgl. Nübling et al. 2017: 197). Beispielsweise könnte das Anreneverhalten von Gesprächsteilnehmer*innen, die in unterschiedlichen Beziehungsverhältnissen zueinander stehen, anhand von Sprach- oder Videoaufzeichnungen besser beobachtet werden, als wenn nur Textmaterialien zur Verfügung stehen. Nichtsdestotrotz können schriftliche Texte an historiopragmatische Untersuchungen herangezogen werden, da es vor allem auch Texte gibt, die zwar schriftlich verfasst sind, aber nicht an schriftsprachlichen Normen festhalten, weil sie andere kommunikative Ziele verfolgen, wie es zum Beispiel bei fiktionalen Texten mit größeren Dialoganteilen der Fall ist (*Konzeptuelle Mündlichkeit und konzeptuelle Schriftlichkeit* nach Koch/Oesterreicher 1985; vgl. Nübling et al. 2017: 198).



Literaturverzeichnis

Maitz, Péter (2012): Wohin steuert die Historische Sprachwissenschaft? Erkenntniswege und Profile einer scientific community im Wandel. In: Maitz, Péter (Hrsg.): Historische Sprachwissenschaft. Erkenntnisinteressen, Grundlagenprobleme, Desiderate. Berlin/Boston: de Gruyter (Studia Linguistica Germanica; 110). S. 1–27.

Nübling, Damaris/Dammel, Antje/Duke, Janet/Szczepaniak, Renata (2017): Historische Sprachwissenschaft des Deutschen. Eine Einführung in die Prinzipien des Sprachwandels. 5. Aufl. Tübingen: Narr.

Özge Koc

2. Soziolinguistik

In Auseinandersetzung mit den Theorien des britischen Soziologen Basil Bernsteins beschäftigte man sich in den späten 1960er Jahren mit kulturellen und gesellschaftlichen Einflüssen auf sprachliche Systeme und den daraus resultierenden Variationen des Sprachgebrauchs und deren Bedeutung. Der tatsächliche Beginn der germanistischen Soziolinguistik kann somit in diesen Zeitraum datiert werden.

Bernstein untersuchte die Sprache der sozialen Unterschicht sowie der Mittel- und Oberschicht und entwickelte die sogenannte Defizithypothese, die allerdings heute nicht mehr ernsthaft diskutiert wird (vgl. Auer 2015: 389). Seine Theorie besagte, dass Angehörige der Unterschicht Sprache nur in einem restringierten Code, das heißt, Sprache mit einem geringeren Wortschatz, einer einfacheren syntaktischen Struktur usw. verwende, während die gebildete Mittel- und Oberschicht sich einem elaborierten Code (z.B. syntaktisch komplexere Strukturen, Passivkonstruktionen, Gebrauch von Fachwörtern usw.) bediene (vgl. Kohl 2011: 1). Aus seiner Theorie folgte Bernstein die Hypothese, dass es Kindern der unteren sozialen Schichten durch ihren restringierten Sprachgebrauch nicht möglich wäre, Denkstrategien zu entwickeln, die von ihnen in der Schule gefordert würden und ihnen dadurch der soziale Aufstieg verwehrt bliebe (vgl. Auer 2015: 388). Als kritische Antwort auf die Defizithypothese formulierte der Linguist William Labov die sogenannte Differenzhypothese (vgl. Auer 2015: 391). Diese erkennt ebenfalls die Unterschiede im Sprachgebrauch von Mittel- und Oberschicht, bewertet sie jedoch nicht. Nach Labov haben die unterschiedlichen Sprachgebrauchsformen sozialer Gruppen keine Auswirkungen auf die Erfassung logischer Zusammenhänge.

In den darauffolgenden Jahren und Jahrzehnten erfolgte die Professionalisierung dieses Teilgebiets und die Erweiterung des Spektrums um zahlreiche weitere Themen, wie beispielsweise die soziale Dialektologie, die Mehrsprachigkeitsforschung oder die anthropologische Linguistik (vgl. Auer 2015: 380). Insgesamt ist der Gegenstandsbereich der Soziolinguistik recht vage, umfasst viele verschiedene Arbeitsgebiete und wandelt sich im Laufe der Zeit. Trotz dieser Vagheit lassen sich nach Auer (2015) drei zentrale Themenbereiche der germanistischen Soziolinguistik feststellen:

1. Soziale Schichten oder Gruppen und ihre Sprache:

In diesem Themenbereich geht es darum herauszufinden, ob beziehungsweise welcher Zusammenhang zwischen sprachlichen Formen und soziologisch definierten Gruppen besteht. Als soziologisch definierte Gruppen können hier nicht nur Berufs-, Gender- und Altersgruppen gezählt werden, sondern ebenfalls Zugewanderte. Das Interesse richtet sich darauf wie diese Gruppen sprechen und warum sie so sprechen. Welche sprachlichen Formen verwenden die einzelnen Gruppen und worin unterscheiden sie sich? Gibt es Gemeinsamkeiten? Worin sind die Unterschiede begründet? Was bedeuten die Unterschiede für die Lebensrealitäten der Menschen? Gegenstand der Untersuchungen sind der soziale Status und die soziale Funktion von Sprache. Es gibt verschiedene Erklärungsmodelle, die zur Beantwortung dieser Fragen herangezogen werden. (vgl. Auer 2015: 380)

2. Sprachwandel:

Die Untersuchung von Bedingungen sprachlichen Wandels ist der zweite Themenbereich. Von Interesse ist hier also das Sprachsystem selbst und wie es sich unter sozialen Einflüssen verändert. Schon lange weiß man in der Sprachwissenschaft um die enge Beziehung zwischen Variation und Wandel, doch die Entwicklung tragfähiger Modelle, welche die Entstehung und Verbreitung neuer Formen sowie die Verdrängung von Varietäten und Sprachen erklären, sind nach wie vor zentraler Gegenstandsbereich der Soziolinguistik.

3. Sprachliche Minderheiten, Sprachpolitik und Weltsprachen:

Dieser Themenbereich wird nicht nur in der Linguistik, sondern ebenfalls in Politologie, Soziologie und Anthropologie bearbeitet und ist daher auch unter der Bezeichnung Sprachsoziologie bekannt. Dieser Forschungsbereich ist angesichts der Diskussion um die Globalisierung besonders aktuell. Es geht mehr um sprachliches Handeln als um die Konstruktion sozialer Kategorien durch sprachliche Merkmale (vgl. Auer 2015: 381f). Konkrete Themen, die in diesem Bereich untersucht werden, sind beispielsweise Zweisprachigkeit (z.B. von Migranten) und Mehrsprachigkeit, soziale Faktoren von Sprachwandel, öffentlicher Sprachgebrauch (z.B. in Politik, Werbung, Prestige von Sprachen) und Dialektologie. Daran wird deutlich, dass die linguistischen Teildisziplinen in den verschiedenen Bereichen Berührungspunkte haben.



Zur Untersuchung der verschiedenen Themenbereiche werden unterschiedliche Methoden eingesetzt, z.B. die Beobachtung und Dokumentation von sprachlichen Situationen, Umfragen, Interviews, Korpusanalysen oder auch (besonders in den Anfängen der Teildisziplin) die Verwendung und Auswertung von Sprachatlanten.

Literaturverzeichnis:

Auer, Peter (2015): Die Geschichte der germanistischen Soziolinguistik in Deutschland: eine Skizze. In: Eichinger, Ludwig (Hrsg.): Sprachwissenschaft im Fokus. Positionsbestimmungen und Perspektiven. Berlin, Boston: De Gruyter. S. 379-412.

Kohl, Siri (2011): Soziolinguistik. Studienwoche: Romanische Sprachen. KS Zürcher Unterland.

Carina Arena

3. Varietätenlinguistik

Über die Behauptung, dass es nicht ‚*die eine deutsche Sprache*‘ gibt, werden sich die meisten einig sein. Die deutsche Sprache hat viele Dialekte und regionale Ausprägungen, die im Zusammenhang mit räumlichen bzw. geografischen Faktoren stehen. Im Laufe der Zeit und über Generationen hinweg hat sie sich verändert und unterliegt weiterhin einem ständigen Wandel. Aber nicht nur unter dem Einfluss geografischer (*diatropische* Dimension der Sprache) oder historischer (*diachronische* Dimension der Sprache) Faktoren steht das Deutsche, sondern auch unter gesellschaftlichen Einflüssen (*diastratische* Dimension der Sprache). Zudem wird Sprache in unterschiedlichen Situationen auch unterschiedlich gebraucht, daraus resultieren unterschiedliche Erscheinungsformen einer Sprache, so auch im Deutschen (*diaphasische* Dimension der Sprache). An dieser Stelle kann nun festgehalten werden, dass es sich, wenn es um das Deutsche geht, um eine Sprache mit einer Vielzahl von unterschiedlich bedingten Erscheinungsformen dieser ‚*einen Sprache*‘ handelt. Mit diesen unterschiedlichen Erscheinungsformen in der Sprache beschäftigt sich die sogenannte **Varietätenlinguistik**.

Wie einführend bereits angedeutet, wird innerhalb der Varietätenlinguistik Sprache als ein sogenanntes *Diasystem* betrachtet. Demnach ist sie ein übergeordnetes System, dem *Subsprachen*, also verschiedene **Varietäten** untergeordnet sind (vgl. Felder 2016: 9 und Schmidt-Radefeldt 2010: 350). Auch die deutsche Sprache ist diasystematisch zu betrachten, denn „[e]s kann wohl niemand behaupten, dass das Deutsche eine einheitliche Sprache ist, die der Flensburger Rechtsanwalt und der Passauer Installateur gleichermaßen gebrauchen ebenso wie Kölner Jugendliche auf dem Schulhof oder eine Gruppe älterer Menschen in einem Dresdner Altenheim“ (Felder 2016: 7).

Aus dem oben angeführten Zitat aus Ekkehard Felders (2016) „Einführung in die Varietätenlinguistik“ lassen sich bereits verschiedene Kategorisierungen der sprachlichen Varietäten im Deutschen andeuten. Die Varietäten lassen sich nach unterschiedlichen Eigenschaften kategorisieren, wie zum Beispiel nach geografischen oder gruppenspezifischen Eigenschaften. Übergeordnete Kategorien sind **Regiolekte** (geografisch markierte Varietäten, z. B. Südhessisch, also diatopisch), **Soziolekte** (gruppenspezifische Varietäten, z. B. Jugendsprache, also diastratisch), **Funktiolekte** (funktionelle Varietäten, z. B. Fachsprachen, also diaphasisch) sowie die **Standardvarietät**, zu der auch nationale Varietäten gehören. Nun erkennt man an dieser Kategorisierung der unterschiedlichen Varietäten, dass die deutsche Sprache ein

übergeordnetes System (Gesamtsprache) darstellt, das „eine Gesamtheit von [...] sprachlichen Handlungsmöglichkeiten“ umfasst (Felder 2016: 9).

Innerhalb der Varietäten treten auch unterschiedliche bzw. alternative sprachliche Realisierungsformen auf, die als **Varianten** bezeichnet werden und auf allen der einzelnen sprachlichen Ebenen vorkommen können (vgl. Girnth 2007: 187f.). Beispielsweise wären einige der verschiedenen Varianten eines deutschen Kleingebäcks: Brötchen, Semmel, Weck, Schrippe ... (siehe Abb. 1). Die Varianten werden mit den unterschiedlichen lexikalischen **Variablen** realisiert (vgl. Girnth 2007: 188).

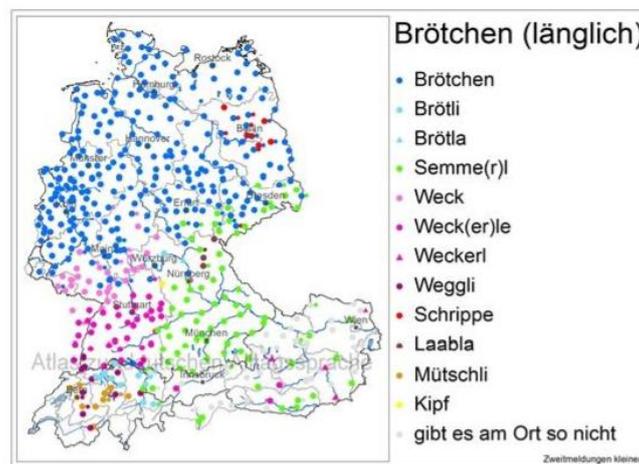


Abbildung 1: Varianten eines deutschen Kleingebäcks

Die Varietäten im Deutschen und auch ihre dynamische Beschaffenheit – die einzelnen Subsprachen sind einem dynamischen Prozess des Wandels ausgesetzt, was beispielsweise an jugendsprachlichen Ausdrücken (gehört zu den sogenannten *Gerontolekten*, also altersabhängige Sprachvarietäten), welche sich fast schon jährlich ändern, besonders gut zu erkennen sind – erfordert eine gewisse Kompetenz der Sprachverwender*innen (vgl. Girnth 2007: 187). Die Kompetenz, verschiedene Varietäten verstehen oder selbst anwenden zu können, wird mit dem „Konzept der **inneren Mehrsprachigkeit**“ beschrieben (ebd.; Hervorhebung der Verfasserin).

Die Varietätenlinguistik arbeitet u. a. eng mit der Soziolinguistik zusammen. Sie vergleicht sprachliche Varianten der deutschen Varietäten auf den unterschiedlichen „Beschreibungsebenen“ der Linguistik, also beispielsweise auf syntaktischer, morphologischer oder pragmatischer Ebene (Felder 2016: 11). An die linguistischen Untersuchungen der sprachlichen Varianten innerhalb der Varietäten des Deutschen werden im Rahmen dieser linguistischen Teildisziplin schließlich soziolinguistische Beschreibungsparameter

herangezogen. Konkret heißt das, dass sich die Varietätenlinguistik mit seinem sprachlichen Untersuchungsobjekt - die Varietäten einer Sprache und ihre Varianten - systemlinguistisch auseinandersetzt und anschließend versucht, Verbindungsstellen zwischen den erhaltenen Untersuchungsergebnissen und „sprachexternen Faktoren“ (z. B. gesellschaftlich-soziale) zu identifizieren (ebd.: 14). Zudem arbeitet die Varietätenlinguistik mit weiteren linguistischen Teildisziplinen wie zum Beispiel mit der Dialektologie, wenn die geografischen Faktoren von Sprachvarietäten fokussiert werden.

Deutsch als plurizentrische Sprache

Trotz der vielen verschiedenen sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten gibt es die deutsche **Standardsprache**, die als standardisierende und allgemeingültige Norm anerkannt wird. In der Theorie sind unterschiedliche Beweggründe und Zielsetzungen für die Standardisierung einer Sprache verantwortlich wie zum Beispiel eine über regionale Grenzen hinausgehende allgemeine Sprachverständigung (z. B. Verwaltungssprache/Behördensprache) oder aber auch ideologische Ziele (z. B. nationalistische Ideologien, nach denen u. a. Staat und Sprache unzertrennlich sind bzw. bei denen ein Nationalbewusstsein u. a. auch mit einer einheitlichen Sprache symbolisiert wird). In der Praxis existiert allerdings nicht nur die standardisierte Form der deutschen Sprache, sondern es herrscht auch eine Vielzahl an variierenden Formen im Deutschen, die von verschiedenen Faktoren abhängen (bspw. bei Dialekten von geografischen Faktoren oder bei Jugendsprachen von alters- und gruppenspezifischen Faktoren). Darüber hinaus und besonders relevant für den DaF-Kontext ist der Umstand, dass es auch Varietäten des Standarddeutschen (**Standardvarietäten**) gibt, denn Deutsch ist nicht nur in Deutschland Staat- und Amtssprache. Dieser entscheidende Umstand macht die deutsche Sprache zu einer **plurizentrischen Sprache** mit mehreren Standardvarietäten.

Im Jahre 1997 wurde das Deutsche als plurizentrische Sprache auch auf den DaF-Kontext übertragen (vgl. Bettermann 2010: 41). Dass die deutsche Sprache im Sprachunterricht als eine plurizentrische Sprache anerkannt wird, wird mit dem sogenannten *D-A-CH-Konzept* (für Deutschland, Österreich und die Schweiz) bzw. dem *D-A-CH-L-Konzept* (Deutschland, Österreich, Schweiz, Liechtenstein und Luxemburg) beschrieben und zunehmend in den DaF-Unterricht integriert:

Die deutsche →Standardsprache existiert als Abstraktion, da Deutsch als →plurizentrische Sprache über mehrere nationale S. verfügt, die sich durch intonatorische, lautliche, lexikalische, morphologische, pragmatische und syntaktische Besonderheiten unterscheiden. Im DaF-Unterricht wird meist die S. des größten Sprachraums, also Deutschlands, vermittelt, doch werden zunehmend

auch die österreichische und die Schweizer S. zumindest rezeptiv einbezogen (→österreichisches Deutsch, →Schweizer Standarddeutsch). (Höhle 2010: 319)

Um Sprachvermittlung im unterrichtlichen Rahmen – besonders dann, wenn sie nicht im Ziel-land stattfindet – möglichst authentisch gestalten zu können, ist es wichtig, Lernenden zu verdeutlichen, dass es eben nicht nur ‚*die eine deutsche Sprache*‘ gibt, sondern unterschiedliche Varietäten des Deutschen, die von unterschiedlichen Faktoren abhängen können, und diese Varietäten ihnen näherzubringen. An dieser Stelle leistet auch die Varietätenlinguistik einen relevanten Beitrag für die Fremdsprachendidaktik.

Literaturverzeichnis:

Bettermann, Rainer (2010): D-A-CH-Konzept. In: Barkowski, Hans/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen: Narr. S. 41.

Felder, Ekkehard (2016): Einführung in die Varietätenlinguistik. Darmstadt: WBG.

Girnth, Heiko (2007): Variationslinguistik. In: Steinbach, Markus/Albert, Ruth/Girnth, Heiko/Hohenberger, Annette/ Kümmerling-Meibauer, Bettina/Meibauer, Jörg/Rothweiler, Monika/Schwarz-Friesel, Monika (Hrsg.): Schnittstellen der germanistischen Linguistik. Stuttgart/Weimar: J. B. Metzler. S. 187-211.

Höhle, Mandy (2010): Standardvarietät. In: Barkowski, Hans/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen: Narr. S. 319.

Abbildungen:

Abbildung 1:

Atlas zur deutschen Alltagssprache (2012): Brötchen/Semmel.

URL: <https://www.atlas-alltagssprache.de/brotchen/> [28.07.2020].

Özge Koc

4. Kontaktlinguistik

Obwohl Mehrsprachigkeit und Sprachkontakt bereits in der Antike im Bewusstsein der Menschen als historischer Fakt vorhanden waren, befasste sich die wissenschaftliche Forschung erst in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts mit konkreten Fragestellungen (vgl. Oksaar 2008: 2). Die **Kontaktlinguistik** beobachtet, beschreibt und analysiert sprachliche Phänomene, die entstehen, wenn Sprecher verschiedener Sprachen aufeinandertreffen. Oksaar (2008) unterscheidet noch einmal zwischen einer makro-analytischen und einer mikro-analytischen Sichtweise. Aus der makro-analytischen Sichtweise entsteht Sprachkontakt durch kulturellen, wirtschaftlichen, politischen und wissenschaftlichen Kontakt zwischen ethnischen und demografischen Gruppen. Als den Startpunkt dieses Kontakts betrachtet die mikro-analytische Sichtweise mehrsprachige Menschen, die neben ihrer Erstsprache noch weitere Sprachen, Dialekte oder Soziolekte sprechen und direkt oder indirekt in Kontakt kommen (vgl. Oksaar 2008: 1).

Sprachkontaktphänomene können auf allen Ebenen von Sprachsystemen auftreten, in denen es zu Veränderungen durch Sprachkontakt kommt. Einige Beispiele für Sprachkontaktphänomene sind Entlehnungen, Codeswitching, Pidginisierung oder Interferenz. In der Kontaktlinguistik werden jedoch nicht nur die Ergebnisse des Sprachkontakts untersucht, sondern ebenfalls die Bedingungen und der Prozess selbst. Durch Sprachkontakt können Sprachen und Varietäten entstehen, weiterverbreitet oder auch verdrängt werden. Neben diesem soziolinguistischen Aspekt kommen ebenfalls psycholinguistische, sprachhistorische und sprachtypologische Komponenten hinzu (vgl. Wildgen 2005: 4).

Sprachkontakt kann auf gesellschaftlicher, aber auch auf individueller Ebene zu Konflikten führen, nämlich wenn Sprachgruppen oder Individuen sich aufgrund ihrer Sprache diskriminiert oder zurückgedrängt fühlen. Sprache ist Teil einer kulturellen und persönlichen Identität. Aus biologischer und sozialer Sicht wird Sprache als "typisch menschlich" und demnach als soziales Phänomen gesehen. (vgl. Oksaar 2008: 1).

Riehl (2014) beschreibt verschiedene Formen mehrsprachiger Gesellschaften und differenziert dabei drei Typen von Mehrsprachigkeit, die jedoch meist miteinander einhergehen: die individuelle, die gesellschaftlich (territoriale) und die institutionelle Mehrsprachigkeit. Unter individueller Mehrsprachigkeit versteht Riehl die Fähigkeit einer einzelnen Person, mehrere Sprachen zu sprechen, z.B. wenn diese Person mehrsprachig

aufgewachsen ist. Gesellschaftliche bzw. territoriale Mehrsprachigkeit liegt vor, wenn auf ein und demselben Gebiet mehrere Sprachen gesprochen werden, wie z.B. in der Schweiz. Institutionelle Mehrsprachigkeit bedeutet, dass Institutionen, Behörden oder Verwaltung ihre Dienste in mehreren Sprachen anbieten. In diesen Zusammenhängen gibt es Mehr- und Minderheitensprachen, die in unterschiedlich intensivem Kontakt zueinanderstehen. Diese theoretische Kategorisierung in mehr- beziehungsweise einsprachige Gesellschaften stellt sich in der Praxis oft problematisch dar: Obwohl Deutschland zweifellos als Einwanderungsland und dementsprechend als plurikulturelle und mehrsprachige Gesellschaft bezeichnet werden kann (vgl. Hinnekamp 1998: 138f), gilt es offiziell als einsprachiges Land, wonach sich auch mehrheitlich die Sprache in Institutionen, Behörden und Verwaltung richtet. Menschen, die (noch) nicht die deutsche Sprache sprechen, wird das Leben in Deutschland erschwert. Die Sprache in Schulen, Behörden, in der öffentlichen Beschilderung und vielen weiteren Bereichen des gesellschaftlichen Lebens ist größtenteils Deutsch und entspricht damit nicht der mehrsprachigen Realität. Hinnekamp (1998) beispielsweise plädiert daher für eine stärkere gesellschaftliche und institutionelle Akzeptanz und Förderung von Mehrsprachigkeit. Um Sprachkontaktphänomene zu erforschen werden Methoden der Sprachgeographie, der Geolinguistik und der Ökoluinguistik (computergestützte Kartographie) angewandt. Auch sozialpsychologische Befragungen und Experimente, beispielsweise in Form soziolinguistischer Interviews, face-to-face-Kommunikation, Auswertung verschiedener Schrifterzeugnisse, Konversations- und Diskursanalyse oder Methoden der Populationsgenetik kommen in dieser Teildisziplin zum Einsatz (vgl. Wildgen 2005).

Literaturverzeichnis:

Hinnekamp, Volker: Mehrsprachigkeit in Deutschland und deutsche Mehrsprachigkeit. Szenarien einer migrationsbedingten Nischenkultur der Mehrsprachigkeit. In: Kämper, Heidrun/Schmidt, Hartmut (Hrsg.): Das 20. Jahrhundert. Sprachgeschichte - Zeitgeschichte. (Jahrbuch des Instituts für Deutsche Sprache 1997). Berlin [u.a.]: De Gruyter. 1998. S. 137-162.

Oksaar, Els (2008): The history of contact linguistics as a discipline. In: Goebel, Hans et al. (Hrsg.): Contact Linguistics: An International Handbook of Contemporary Research: Volume 1. Berlin: De Gruyter Mouton. S. 1-12.

Wildgen, Wolfgang (2005): Soziolinguistik und Kontaktlinguistik. Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft. Berlin: De Gruyter Verlag. S. 1-25.

Carina Arena

5. Migrationslinguistik

Im Zuge der Globalisierung sowie der voranschreitenden internationalen und nationalen Bewegung gewinnt die **Migrationslinguistik** mehr und mehr an Bedeutung. Dieses junge Forschungsgebiet untersucht und analysiert systematisch den auf Migrationsbewegungen zurückgehenden Austausch von Sprachstrukturen, Diskurstraditionen und Kulturen.

Während individuelle Mehrsprachigkeit in der bisherigen Forschung im Fokus stand, richtet sich das Erkenntnisinteresse der Migrationslinguistik migrationsbedingten Sprachkontaktphänomenen von Sprechergemeinschaften in plurilingualen Konstellationen. In diesem Zusammenhang sind soziolinguistische Fragen des mehrsprachigen Sprachgebrauchs und der gesellschaftliche Umgang mit Migration und Integration ebenfalls interessant. Eine international differente Sprach- und Integrationspolitik hat zur Folge, dass Sprach- und Kulturgemeinschaften entweder sozial und sprachlich isoliert bleiben oder in die jeweilige Empfängergesellschaft integriert werden (vgl. Stehl 2011: 34).

Im besonderen Interesse der Migrationslinguistik stehen Kinder und Jugendliche, die bereits in Deutschland geboren wurden. Politische Diskussionen drehen sich um die Folgen der Immigration für die urbanen jugendsprachlichen Sprechweisen („Türkendeutsch“, „Kanaksprak“, „Kiezdeutsch“) und um „angebliche Parallelgesellschaften“ und „Ausländerghettos“ und die unterdurchschnittlichen Bildungsleistungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund (vgl. Auer 2013: 10). Doch nicht alle Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund zeigen unterdurchschnittliche Bildungsleistungen. Stehl (2011) verdeutlicht, dass kulturelle Brüche und sprachliche Konflikte oft deutlicher wahrgenommen werden als gradueller Übergänge zwischen Kulturen und Sprachgemeinschaften. Daher soll es Ziel der Migrationslinguistik sein, eine ‚Funktionale Migrationslinguistik‘ zu entwickeln, die eine Hilfe für die Sprach- und Integrationspolitik darstellen kann (vgl. Stehl 2011: 49).

Auer (2013) untersuchte die Regelhaftigkeit der oben genannten Jugendsprachen anhand von sprachlichen Daten jugendlicher Sprecher*innen aus Stuttgart. Ziegler (2018) hatte in ihren Untersuchungen einen anderen Fokus und sammelte visuelle sprachliche Hinweise in einigen Ballungszentren und Städten Deutschlands und analysierte die darauf verwendeten Sprachen (Linguistic Landscape-Forschung). Außer anhand von sprachlichen Daten und visuellen sprachlichen Hinweisen können migrationslinguistische Phänomene mithilfe von Interviews und Schrifterzeugnissen untersucht werden. Weil hierbei auch auf Ergebnisse und



Instrumentarien der Kontaktlinguistik, Soziolinguistik und Variationslinguistik verwendet werden, ist die Arbeitsweise oft interdisziplinär (vgl. Stehl 2011: 41f).

Literaturverzeichnis:

Auer, Peter (2013): Ethnische Marker im Deutschen zwischen Varietät und Stil. In: Deppermann, Arnulf (Hrsg.): Das Deutsch der Migranten. Berlin u.a., S. 9-40.

Stehl, Thomas (2011): Mobilität, Sprachkontakte und Integration: Aspekte der Migrationslinguistik. In: Franz, Norbert/Kunow, Rüdiger (Hrsg.): Mobilisierte Kulturen. Themen, Theorie, Tendenzen. Potsdam. S. 33-52.

Ziegler, Evelyn (2018): Visuelle Mehrsprachigkeit in Migrationsgesellschaften: monolinguale Norm vs. plurilinguale Norm. In: Lenz, Alexander N./Plewina, Albrecht (Hrsg.): Variation – Normen – Identitäten. Berlin u.a., S. 127-155.

Carina Arena

6. Merkmale der heutigen Jugendsprache

Jugendliche Sprecher*innen greifen innerhalb der Interaktion mit anderen Sprecher*innen neben standardsprachlichen Elementen zusätzlich auf einen jugendsprachlichen Wortschatz zurück. Auf Grundlage dieser Annahme möchte ich in diesem Beitrag folgenden Fragen nachgehen: Wodurch zeichnet sich die aktuelle Jugendsprache aus? Warum enthält Jugendsprache derzeit viele Elemente aus Herkunftssprachen und inwieweit kann Jugendsprache Ausdruck von Migration sein?

Innerhalb der Forschung existiert eine Vielfalt an Definitionen. Im Kern wird unter dem Terminus *Jugendsprache* „die Sprache und der Sprachgebrauch im sozialen Alter der Jugend“ (Keim/ Cindark 2003: 380) verstanden. Im Zusammenhang mit dem Alter wird die Jugendphase als ein Durchgangsstadium angesehen, das von jedem Menschen zwangsläufig durchlaufen werden muss (vgl. Chun 2007: 5). Hierzu kann angemerkt werden, dass die Beziehung zwischen Alter und Sprache in der Sprachwissenschaft aus zwei unterschiedlichen Perspektiven betrachtet wird. Erstens tritt der Terminus *altersspezifischer Sprachgebrauch* – der Sprachwandel innerhalb bestimmter Lebensspannen von Sprecher*innen – auf. Zweitens kann Jugendsprache unter dem Aspekt des Sprachgebrauchs verschiedener Altersgruppen einer Sprechergemeinschaft, nämlich als generationspezifischer Sprachgebrauch, betrachtet werden (vgl. Lenzhofer (2017: 53). Des Weiteren werden unterschiedlichen Ebenen von Jugendsprache innerhalb der Forschung diskutiert. Neben der lexikalischen Ebene, die im Folgenden näher betrachtet wird, liegen beispielsweise auch grammatische, syntaktische und pragmatische Elemente der Jugendsprache im Interesse der Forschung (vgl. Schmidt 2005: 84f.). Auch Fragen, die die Gesprächsorganisation betreffen, wie beispielsweise, ob sich Jugendliche ausreden lassen oder sich gegenseitig ins Wort fallen, werden neben weiteren Ebenen² analysiert.

Der Sprachgebrauch von Jugendlichen unterscheidet sich vom Sprachgebrauch anderer Altersgruppen und von Standardformen (vgl. Keim/ Cindark 2003: 380). Die Ausbildung jugendsprachlicher Ausdrücke bezeichnet Bahlo et al. (2019: 56) als „Renovierungsprozess des Lexikons“ (vgl. ebd.). Dabei entstehen jugendsprachliche Äußerungen und Jugendsprache im Allgemeinen durch eine Abfolge von unterschiedlichen

² Als Ergänzung ist zu bemerken, dass folgende Ebenen innerhalb der Jugendsprachforschung ebenfalls Beachtung finden: Thema und Kohärenz, Inszenierungscharakteristika, Sprechweisen und -stile, Kontext, Beziehung und Höflichkeit, Kommunikative Routinen (vgl. Schmidt 2005: 84-86).

Phasen. In der ersten Phase veralten Lexeme oder verlieren gar ihre Funktion. In der zweiten Phase wird der Wortschatz erweitert. Ein Beispiel für diese Phase ist der jugendsprachliche Ausdruck *porno*. Porno muss aus jugendsprachlicher Sicht nicht zwangsläufig mit sexuellem Filmmaterial zu tun haben, sondern wird vor allem dafür verwendet, eine positive Haltung gegenüber einer Sache auszudrücken (vgl. Bahlo et al. 2019: 56). Das bedeutet, dass das semantische Potenzial eines Wortes in dieser Phase zunimmt und nicht mehr nur eine Bedeutung trägt. In der nächsten Phase wird der Wortschatz erneuert. Das heißt, dass im Zuge von morphologischen oder semantischen Verfahren neue Variationen bestehender Wörter oder Neuschöpfungen entstehen (vgl. ebd.). In dieser Phase können auch fremdsprachliche Ausdrücke einen Einfluss auf die Wortbildung haben. Besonders beliebt scheinen in der aktuellen Jugendsprache Anglizismen zu sein. Ein Beispiel hierfür ist das aus dem Englischen entlehnte Wort *abgeturnt*. Abgeleitet vom englischen Wort *turn* werden die Ausdrücke *abgeturnt sein* oder *der Abturn* (umgekehrt angeturnt sein) in der Jugendsprache verwendet, um eine negative Haltung zu einem Sachverhalt oder einer Person auszudrücken, beispielsweise bei dem Satz „Der Typ hat mich voll abgeturnt“. Der Einfluss von Anglizismen auf die Jugendsprache wird in diesem Beitrag an einer anderen Stelle näher erläutert. Die vierte Phase zeichnet sich durch das Verfestigen von jugendsprachlichen Ausdrücken im Wortschatz aus, was bei dem Wort *geil* beobachtet werden kann. Bahlo et al. (2019: 56) stellen fest, dass jugendsprachliche Ausdrücke zurzeit recht kurzlebig sind und schnell durch andere ersetzt werden. Dieser Umstand hängt damit zusammen, dass die aktuelle Jugendsprache durch verschiedene Bereiche wie Mode, Medien und Musik beeinflusst wird (vgl. Bahlo et al. 2019: 57). Da sich diese Domänen stets verändern und sich durch eine geringe Beständigkeit auszeichnen, verändert sich auch die Jugendsprache stetig.

Des Weiteren wird die Jugendsprache auch durch Einflüsse aus Regionalsprachen und Fremdwörtern aus anderen Sprachen beeinflusst. Beispielsweise konnte mit Hilfe empirischer Studien nachgewiesen werden, dass Jugendliche, die in dialektreichen Gebieten aufgewachsen sind neben dem jugendsprachlichen Wortschatz zusätzlich auf ein regionalspezifisches Inventar zurückgreifen (vgl. Bahlo 2019: 57). Wie bereits erwähnt wurde, haben auch Fremdwörter und Anglizismen einen großen Einfluss auf die Jugendsprache. Vor allem Entlehnungen aus dem Englischen wie beim Beispiel *abgeturnt* treten häufig auf. Dabei werden übernommene Wörter „meist phonologisch und morphologisch in das deutsche System integriert, auch wenn die fremde Orthographie erhalten bleibt“ (Bahlo 2019: 57). Ein

Beispiel hierfür ist das Wort *chillen*, das vom englischen Wort *chill* abgeleitet wurde. Die entlehnten Verben folgen der deutschen Verbkonjugation und können durch verschiedene Präfixe oder durch Adjektivendungen ergänzt werden (abchillen, chillig). Diese Beobachtung zeigt, dass Fremdsprachen zwar einen großen Einfluss auf die deutsche Jugendsprache haben, aber die deutsche Grammatik nicht verändert wird (vgl. Bahlo 2019: 58).

Es werden jedoch nicht nur Wörter aus dem Englischen entlehnt, sondern auch aus anderen Herkunftssprachen, beispielsweise aus dem Türkischen (Turzismen). Herkunftssprachen spielen bei der Ausbildung von Jugendsprachen eine wichtige Rolle. Nicht nur sprachliche Mischungen aus Elementen des Englischen und Deutschen, sondern auch Mischungen aus anderen Herkunftssprachen und des Deutschen sind ein wichtiges Merkmal der heutigen Jugendsprache (vgl. Keim/ Cindark 2003: 377). So sind beispielsweise in Städten mit hohem Anteil von Populationen nicht-deutscher Herkunft mischsprachliche Formen überall zu hören. Die Vielzahl an Mischformen ist auf das Sprachwechselphänomen Code-Switching (siehe Wagner, Teuber in diesem Reader) zurückzuführen. Je öfter von einer Sprache in eine andere gewechselt wird, desto mehr bildet sich ein gemischtsprachlicher Code heraus (vgl. Keim/ Cindark 2003: 378). Betrachtet man die eingangs vorgestellten Phasen, kann bemerkt werden, dass auch jugendsprachliche Äußerungen, die Mischcodes zwischen verschiedenen Herkunftssprachen und des Deutschen sind, diese Phasen durchlaufen. Dieser Prozess führt dazu, dass beispielsweise auch Jugendliche ohne Migrationshintergrund fremdsprachliche Ausdrücke verwenden.

Literaturverzeichnis:

Bahlo, N./ Becker, T./ Kalkavan-Aydin, Z./ Lotze, N./ Marx, K./ Schwarz, C./ Simsek, Y. (2019): *Jugendsprache. Eine Einführung*. Berlin: Metzler.

Keim, I./ Cindark, I. (2003): Deutsch-türkischer Mischcode in einer Migrantinnengruppe: Form von „Jugendsprache“ oder soziolektales Charakteristikum? In: Neuland, Eva (Hrsg.): *Jugendsprachen – Spiegel der Zeit. Internationale Fachkonferenz 2001 an der Bergischen Universität Wuppertal*. S. 377-393.

Lenzhofer, Melanie (2017): *Jugendkommunikation und Dialekt. Syntax gesprochener Sprache bei Jugendlichen in Osttirol*. Reihe: Empirische Linguistik. Berlin/ Boston: de Gruyter.

Schmidt, Axel (2005): Oberaffengeil ist peinlich! Von der Jugendsprache zur Peergroup-Kommunikation. In: Klaus Neumann-Braun und Birgit Richard (Hg.): *Coolhunters. Jugendkulturen zwischen Medien und Markt*. Frankfurt am Main: Suhrkamp. S. 83–100.

Alwina Wagner

7. Code-Switching, Code-Meshing, Code-Mixing und Translanguaging

Einleitung

Im folgenden Beitrag werden wir die Begriffe Code-Switching, Code-Meshing und Code-Mixing definieren und miteinander vergleichen. Dabei liegt der Fokus besonders auf Code-Switching im Vergleich zu den anderen Begriffen. Um die Theorie der Begriffe mit der Praxis der didaktischen Seite zu verbinden, wird knapp das Konzept des Translanguaging im Unterricht erläutert und mit dem Begriff des Code-Switchings verknüpft.

Code-Switching

Der Begriff Code-Switching, auch Code- oder Sprachwechsel genannt, beschreibe den Wechsel einer Sprache in eine oder mehrere andere Sprachen beziehungsweise Varietäten. Dabei werde jedoch die beteiligte Sprache beziehungsweise Varietät strukturell nicht beeinflusst, das heißt die grammatischen Strukturen werden nicht verletzt (vgl. Universität Magdeburg 2019). In der Sprachkontaktforschung sei es allerdings umstritten, was genau unter Code-Switching zu verstehen sei. Daher müssen die Aspekte der Sprachwahl, wie die Funktionen, Motive und sprachlichen Bedingungen und die Abgrenzung gegenüber dem Transfer berücksichtigt werden, da in der Forschung debattiert werde, ob es bei einem Wechsel nur ein einzelnes Wort betreffe oder es sich auch um eine Form der Entlehnung handle (vgl. Universität Magdeburg 2019). Personen, die Code-Switching verwenden, seien auch in der Lage monolingual zu kommunizieren und nutzen Code-Switching als einen Stil. Das heißt nicht, dass Menschen die Code-Switching benutzen nicht anders können, sondern durchaus die Möglichkeit und Wahl hätten, sich in den verschiedenen Sprachen nur auf eine zu konzentrieren (vgl. Müller 2017: 9). Die Verwendung von Code-Switching finde ungeplant statt und werde automatisch in den Sprachgebrauch miteingeschlossen (vgl. Müller 2017: 9ff.). Banaz beschreibt das Code-Switching als „[...] wahlweise Verwendung zweier Sprachen von Seiten eines Sprechers innerhalb einer Konversation.“ (Lenfert 2012: 2) Man könne Code-Switching als eine Art Fähigkeit betrachten, die multilinguale Menschen nutzen können, um die momentan verwendete Sprache mit einer anderen zu mischen (vgl. Lenfert 2012: 2).

Code Meshing

Code-Meshing oder Code-Vernetzung sei ein Vorgang, bei dem lokale, einheimische, umgangssprachliche und weltweite Dialekte, beispielsweise des Englischen, in formalen Aufgaben und im täglichen Gespräch kombiniert werden (vgl. King 2016). Code-Meshing werde eher in einer vertrauten Umgebung eingesetzt. Durch CodeVernetzung werde die Annahme beseitigt, dass die intellektuellen Fähigkeiten einer Person durch ihre Aussprache bzw. Akzent definiert werde (vgl. King 2016). Man könne Code-Meshing vielfältig verwenden, sowohl in der realen Welt, als auch in akademischen Werken. Beispiele für Code-Meshing seien in Musicals oder in Liedern zu finden. In akademischen Werken ermögliche das Code-Meshing den Wissenschaftlern ihre unterschiedlichen und vielfältigen Perspektiven aufzudecken und auszudrücken. Sie übernehmen die Verantwortung für ihre Sprache sowie ihre Stimme, Präsenz und Identität als Kommunikator (vgl. University of Rochester 2020). „Code meshing is the act of combining local, vernacular, colloquial, world dialects of English with SWE on formal assignments and in everyday conversation in an attempt to embrace the globalized and diverse world we live in.“ (Edwards) Code-Meshing wird hier als etwas beschrieben, das man im Sprachgebrauch einsetzen könne, wenn man dies möchte. (vgl. Edwards) Interessant sei dabei der Aspekt, dass man dies wohl in der Kommunikation mit unterschiedlichen Menschen auf unterschiedliche Art und Weise tue, da man sich an seinen Gesprächspartner, dessen Kultur und Sprache anpassen zu versuche. Der Unterschied zwischen Code-Switching und Code-Meshing kennzeichne sich dadurch, dass man sich beim ‚Switchen‘, je nach Situation und Kommunikationspartner, formal anpasse und „Code meshing embraces people’s cultural differences and allows them to authentically illuminate their personality.“. (King 2016) Code-Meshing berücksichtige die kulturellen Unterschiede der Menschen und ermögliche es ihnen, ihre Persönlichkeit authentisch erscheinen zu lassen, während Code-Switching in einem intellektuellen Gespräch geschieht, beispielsweise in einem Vorstellungsgespräch oder in einem öffentlichen Forum, denn durch Umschalten dieses Codes wollen wir uns bemühen uns anzupassen (vgl. King 2016).

Code Mixing

„Unter Code-Mixing versteht man das Mischen von zwei oder mehr Sprachen oder Varietäten in einer sprachlichen Interaktion.“ (Riehl 2019: 1) Es erfolge häufig im Zweitspracherwerb und könne unbewusst oder absichtlich eintreten. Häufig werde Code-Mixing synonym mit

Code-Switching verwendet, doch im Bereich der Soziolinguistik werden beide Begriffe getrennt behandelt (vgl. Riehl 2019: 1). Während bei Code-Switching der Wechsel zwischen den Sprachen meistens eine gewisse Aufgabe erfüllen soll, also eine Intention besitze, gehe es beim Code-Mixing, auch ‚Sprachmischung‘ genannt, nicht darum eine bestimmte Funktion zu erfüllen, sondern sei Teil des alltäglichen Sprechens für den bilingualen Sprecher (vgl. Riehl 2019: 2). Muysken beschreibt Code-Mixing als Phänomen, in dem lexikalische Einheiten und Grammatiken aus verschiedenen Sprachen in einem Satz vorkommen (vgl. Riehl 2019: 1). Code-Mixing könne sogar über Generationen weitergegeben werden (vgl. Riehl 2019: 2). Laut Meisel sei Code-Switching systematisch und regelgeleitet und Code-Mixing verletze grammatische Einschränkungen und pragmatisch soziolinguistische Regeln. Beide betreffen jedoch die sprachliche Performanz (Meisel 1997: 20). Alle gemischt-sprachlichen Äußerungen sollen als Code-Mixing bezeichnet werden, wenn sie nicht die beobachteten grammatischen Regeln für Code-Switching aufzeigen (vgl. Meisel 1997: 21). Also stelle Code-Switching einen Sprachwechsel zwischen zwei Grammatiken in unterschiedlichen Satzteilen dar und Code-Mixing eine Sprachmischung zwischen der Grammatik innerhalb einer Äußerung. Beide erfolgen häufig im Zweitspracherwerb und können unbewusst oder absichtlich erfolgen (vgl. Mußmann 2012: 1).

Translanguaging

Nun zur didaktischen Seite der oben genannten Begriffe. Durch Translanguaging werde Code-Switching, Code-Meshing und Code-Mixing gefördert, da schulischer und didaktischer Einfluss von anderen Sprachen auf Schüler treffe. Translanguaging stelle eine Unterrichtsmethode dar, mit welcher Mehrsprachigkeit eingebracht werden könne. Früher wurden Sprachen im Unterricht strikt getrennt, doch in den letzten 10 Jahren habe sich eine produktivere Art und Weise des Sprachen Lernens entwickelt (vgl. Cummins 2018). Die Schüler/innen können die selbst beherrschten Fremdsprachen mit in den Unterricht, unabhängig des Fachs, einfließen lassen. Bei der Methode des Translanguaging müsse man die Sprachen nicht getrennt behandeln, sondern produktiv zusammen verwenden, damit Schüler herausfinden, wie Sprachen zusammenhängen und verbunden seien (vgl. Cummins 2018). Durch diese Methode sei es möglich, den Schülern/innen für ihr zusätzliches Wissen und Können eine Wertschätzung entgegen zu bringen und es werden Gemeinsamkeiten zwischen den Wörtern der unterschiedlichen Sprachen gesucht (vgl. Cummins 2018).



Translanguaging spezialisieren sich auf das Kognitive innerhalb eines Lernprozesses von zweier Sprachen. Im Gegensatz zu Translanguaging fokussiert sich Code-Switching auf die äußere Form der Kommunikation, das Wechseln zwischen Sprachen. Das Verständnis von Code-Switching sei dennoch eine Bedingung, damit Einsichten und Wissen über kognitive Lehr- und Lernprozesse in zwei Sprachen, unter Verwendung der Methode des Translanguaging gewonnen werden können (vgl. Kadunz 2020: 153). Um Translanguaging in der didaktischen Realität darstellen zu können, wird ein Beispiel aus dem Matheunterricht in Malta verwendet, da dort der Versuch der Anwendung der Methode des Translanguaging dokumentiert wurde. Zusammengefasst scheint die Erstsprache mehr Anwendung auf der Ebene der Gegenstände zu finden, denn die maltesische Sprache werde intensiver im Alltag verwendet. Aufgrund dessen können höhere Lernerfolge unter Einbezug von Gegenständen erzielt werden. Mathematische Phänomene können konkreter durch die Zweitsprache herausgestellt werden, vor allem wenn der Kontext weniger beachtet werden müsse. Für bestimmte Anwendungen in der Mathematik, z.B. äquivalente Brüche, gebe es keine maltesischen Begriffe, weshalb die Lehrkräfte auf Gegenstände oder eine andere Sprache zurückgreifen könne oder müsse (vgl. Kadunz 2020: 168).

Fazit

Anhand der verschiedenen Definitionen von Code-Switching können wir uns der Hypothese von Lenfert anschließen, dass scheinbar kein Konsens in der Wissenschaft zur Definition von Code-Switching bestehe (vgl. Lenfert 2012: 1). Deshalb sei eine strikte Abgrenzung der Begriffe weniger sinnvoll, da die Begriffe ineinander verschwimmen. Im Sinne von Translanguaging könne man festhalten, dass verschiedene Sprachen im Unterricht verschiedene Funktionen erfüllen und mehrsprachiges fachliches und sprachliches Lernen gegenseitig verstärkt und unterstützt werden kann (vgl. Kadunz 2020: 168). Code-Switching, Code-Meshing und Code-Mixing werden durch die Verwendung von Translanguaging weiterentwickelt und verstärkt im Sprachgebrauch genutzt.

Literaturverzeichnis

Codeswitching/ Code-switching: http://www.ger.ovgu.de/Fachgebiete/Germanistische+Linguistik/Linguistisches+Wörterbuch+von+Th+_Lewandowski/C/Codeswitching+_+Code_switching.html. [13.06.2020].



Edwards, Isaiah: Code Meshing & Code Switching. <https://iedwardssite.wordpress.com/code-meshing-code-switching/>. [16.06.2020].

University of Rochester: Examples of Code-Meshing. <http://swang.digitalscholar.rochester.edu/code-meshing/examples-of-code-meshing/>. [13.06.2020].

Jim Cummins on language teaching methods and translanguaging. https://www.youtube.com/watchtime_continue=208&v=xrQQVkcINPQ&feature=emb_title. [15.06.2020].

Kadunz, Gert (2020): Zeichen und Sprache im Mathematikunterricht: Semiotik in Theorie und Praxis. Berlin, Heidelberg: Springer. Lenfert, Carolin: Code-Switching im deutschen Sprachraum. https://books.google.de/books?id=JwKs_G0DAz8C&printsec=frontcover&dq=Codeswitching&hl=de&sa=X&ved=0ahUKEwjPlp3l9YPqAhXo0aYKHd7ED4AQ6AEI-RjAE#v=onepage&q=Codeswitching&f=false. [16.06.2020].

Meisel, Jürgen (2017): Series A: Language Development. Tübingen: Gunter Narr 1997. Müller, Natascha: Code-Switching. Tübingen: Narr. Mußmann: Material 2: Sprachliche Besonderheiten bei Zweisprachigkeit. http://www.reinhardt-verlag.de/_pdf_media/M2_Zweisprachigkeit_3752.pdf. [13.06.2020].

Riehl, Claudia Maria (2019): Code-Mixing. https://epub.ub.uni-muenchen.de/61751/1/Riehl_Code-Mixing.pdf. [15.06.2020]. Tousean King: Code meshing v. Code switching (2016). <https://www.google.de/amp/s/tkingsite.wordpress.com/2016/08/29/first-blog-post/amp>. [16.06.2020].

*Elena Jost
Monika Teuber*

8. Codes-Switching am Beispiel des deutsch-russischen Sprachwechsels

Der Begriff *Code-Switching* oder Sprachwechsel ist auch nach langjähriger Forschung, die etwa in den 50er Jahren mit Studien zum Sprachkontakt begann (vgl. Biegel 1996: 6) schwer einzugrenzen, da eine Bandbreite an vielfältigen Definitionen existiert. Code-Switching wird nach verschiedenen Kriterien mehr oder weniger exakt definiert. In dem vorliegenden Beitrag wird die Definition von Rau (1996: 3) herangezogen, die Code-Switching als „Sprachwechsel, [der] in einer bilingualen Konversation innerhalb einer Interaktion oder auch nur innerhalb eines Satzes stattfinden [kann]“ versteht. Das bedeutet, dass Code-Switching nur vorkommt, wenn mindestens zwei Sprecher miteinander interagieren und diese mindestens zweisprachige Kompetenzen aufweisen (vgl. Eichler 2011: 30). Das Umschalten in eine andere Sprache kann dabei nur sinnvoll stattfinden, wenn die zwei- oder mehrsprachigen Personen die gleichen Sprachen sprechen und trotz des Sprachwechsels ohne Verständnisprobleme miteinander interagieren können. Eine äquivalente Definition, die die Bewusstheit des Sprechers im Hinblick auf das Code-Switching mit einbezieht, schlägt Pabst (2007: 25f.) vor:

„Der Begriff Code-Switching bezeichnet das bewusste oder unbewusste Umschalten einer zweisprachigen Person von der einen in die andere Sprache, das heißt von einem Code im Sinne eines Verständigungssystems in einen anderen, und bezieht sich auf einzelne Wörter, Phrasen oder auf ganze Sätze.“

Es wird deutlich, dass Code-Switching nicht immer bewusst stattfindet. Ganz im Gegenteil – die meisten bilingualen Sprecher*innen wechseln nahezu automatisch in eine andere Sprache ohne dies bewusst zu planen. Des Weiteren kann das Sprachwechselphänomen beispielsweise vor dem Hintergrund des sprachlichen Handelns, Multilingualität oder konversationsanalytisch definiert werden (siehe Teuber und Jost: Code-Switching).

In diesem Beitrag möchte ich jedoch keine ausführliche Definition der Termini vornehmen, sondern anhand einiger deutsch-russischer Beispiele das Sprachwechselphänomen und seine Funktionen kurz darstellen. Das Switchen in eine andere Sprache kann viele Ursachen haben. In eine andere Sprache zu wechseln kann beispielsweise zur Reduzierung des eigenen Verbalisierungsaufwands führen (vgl. Wagner 2017: 29). Ein Beispiel aus einem deutsch-russischen Gespräch zwischen vier Personen soll dies verdeutlichen: Bevor über die Anschaffung einer neuen Waschmaschine gesprochen wird, soll geklärt werden, ob die alte Waschmaschine noch Garantie hat. Dazu wird telefonisch eine

außenstehende Person, der Vater einer Sprecherin, befragt. Nachdem dieser keine genauen Angaben zu der Garantie machen kann, setzt folgender Ausschnitt ein:

[1]

S1 [SG]	1		
S1 [v]	Я думала	ваш папа	Besserwisser, а он
S1 [pho]	Ja dumala	wasch papa	Besserwisser, a on
S1 [mt]	Ichdenken - 1. PS IND AKT PRÄTeuer	Papa	Besserwisser aber er
S1 [de]	Ich dachte, euer Papa ist ein Besserwisser, aber er ist genauso einer wie ihr ••		

S1 beginnt den Satz auf Russisch und wechselt beim Wort ‚Besserwisser‘ ins Deutsche. Dies hat zwei Gründe. Das Lexem ‚Besserwisser‘ ist im Deutschen eine spezifische Bezeichnung für eine Person, die immer alles besser weiß. Im russischen Sprachgebrauch gibt es keine Bezeichnung, die semantisch mit der des Deutschen übereinstimmt. Das russische Wort ‚всезнайка‘/ ‚wsjosnatschka‘ bedeutet übersetzt ‚Alleswisser‘, was zu einem Bedeutungsunterschied führen würde. Nur das deutsche Wort ‚Besserwisser‘ passt sowohl semantisch als auch syntaktisch in die russische Äußerung. Würde S1 versuchen, den Satz auf Russisch zu verbalisieren, müsste sie das Wort umschreiben, was zu einem höheren Verbalisierungsaufwand führen würde. Deswegen handelt S1 sprecherbezogen und nutzt die lexikalische Ressource, die sie im Deutschen hat. Es kommt also zu einer Reduzierung des Verbalisierungsaufwands sowie zur spezifischen Benennung, die zielführend für die sprachliche Handlung ist.

Ein weitere Grund für das Wechseln in eine andere Sprache ist die Nicht-Verfügbarkeit lexikalischer Ressourcen (vgl. Wagner 2017: 30) in der Ausgangssprache (hier Russisch):

[3]

S1 [SG]	3		
S1 [v]	enttäuschайте?	•••	Девочки, что вы этот äh
S1 [pho]	enttäuschajti?	•••	Djewatschki, schto wi etat äh
S1 [mt]	enttäuschen - 2. PPL IND AKT	Mädels,	wieso ihr diesen äh
S1 [de]	••• Mädels, wieso probiert ihr diesen äh		

[4]

S1 [SG]		4
S1 [v]	Мohn не пробуйте?	••• от Бäckereiки
S1 [pho]	Mohn nje probujtje?	••• at Bekereiки
S1 [mt]	Mohn nicht probieren - 2. PPL IND AKTaus der Bäckerei - fem.Präp.	
S1 [de]	Mohn nicht?	•••aus der Bäckerei
S2 [SG]	1	
S2 [v]	Фуу!	
S2 [pho]	Fuu!	
S2 [de]	Pfui!	

S1 (Segment 3) fragt die anderen Aktanten, wieso sie nicht von dem Mohn – in diesem Zusammenhang sind damit Mohnbrötchen gemeint – probieren wollen. Dabei geht dem Symbolfeldausdruck ‚Mohn‘ die Interjektion ‚äh‘ voraus. Durch die Verwendung dieser Interjektion kündigt S1 den Plan einer Äußerung sowie das Behalten des Rederechts an. Gleichzeitig weist sie damit auf die Schwierigkeit hin, die sie bei der Verbalisierung ihres Äußerungsplans der darauf folgenden Äußerung hat. Somit ist festzuhalten, dass der Grund für das Switchen ins Deutsche von S1, die erfolglose Suche nach zieladäquaten russischen Mitteln, die auf mangelnde lexikalische Ressourcen im Russischen hindeutet, ist. Durch das Einsetzen des deutschen Wortes ‚Mohn‘ behält S1 das Rederecht und kann ihre Äußerung fortführen. Nach Goldbach (2005: 38) hat das Code-Switching in diesem Beispiel eine referentielle Funktion, die auf die Nichtverfügbarkeit eines Wortes zurückzuführen ist. Dies kann themenbedingt sein oder am mangelnden Wortschatz liegen.

Literaturverzeichnis:

Barbara/ Olschowsky, Heinrich/ Witte, Georg (Hrsg.): Berliner Slawistische Arbeiten. Band 26. Frankfurt am Main: Peter Lang. Europäischer Verlag der Wissenschaften.

Biegel, Thomas (1996): Sprachwahlverhalten bei deutsch-französischer Mehrsprachigkeit. In: Spillner, Bernd (Hrsg.): Studien zur Allgemeinen und Romanischen Sprachwissenschaft. Band 4. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Eichler, Nadine (2011): Code-Switching bei bilingual aufwachsenden Kindern. Eine Analyse der gemischtsprachlichen Nominalphrasen unter besonderer Berücksichtigung des Genus. Tübingen: Narr.



Goldbach, Alexandra (2005): Deutsch-russischer Sprachkontakt. Deutsche Transferenzen und Code-switching in der Rede Russischsprachiger in Berlin. In: Gladrow, Wolfgang/Kunzmann-Müller,

Pabst, Birte (2007): Russisch-deutsche Zweisprachigkeit als Phänomen der multikulturellen Gesellschaft in Deutschland. Band 30:

Rau, Liliana (1996): Sprachwahl und Codeswitching – Motivation und interaktionelle Aspekte. In: Edition Wissenschaft. Reihe Sprachwissenschaft. Band 2. Marburg: Tectum.

Wagner, Alwina (2017): Code-Switching und zweisprachiges Handeln – Formen und Funktionen. Bachelorarbeit. Technische Universität Chemnitz.

Alwina Wagner

9. Gesten im Kulturvergleich und wie man aneinander vorbei gestikulieren kann

Beobachtet man Menschen auf der Straße, im Cafe oder im Park, stellt man schnell fest, dass sich beim Sprechen nicht nur der Mund bewegt, sondern der ganze Körper an einer Konversation beteiligt ist. Insbesondere Gesten ergänzen sprachliche Äußerungen semantisch und stellen so einen unverzichtbaren Bestandteil sprachlicher Interaktion dar (vgl. Müller 2002: 22). Innerhalb einer Interaktion bilden beide Modalitäten, die gesprochene Sprache und gestische Einheiten, ein integriertes Kommunikationssystem mit dem Ziel, Informationen zu übermitteln (vgl. Müller 2002: 22 zit. nach Weidinger 2011: 8). Des Weiteren entstehen durch die Verbindung von gestischen Einheiten und sprachlichen Äußerungselementen, die gleichzeitig realisiert werden, einzelne Bedeutungseinheiten. Beispielsweise wird ein in die Luft gezeichneter Kreis in Verbindung mit der sprachlichen Äußerung „mit einem runden Rahmen“ zur selbstverständlichen Darstellung des Rahmens eines Gemäldes (vgl. Müller 2010: 45). Somit wird deutlich, dass sprachliche Äußerungen und Körperbewegungen sich semantisch ergänzen. In dem vorliegenden Beispiel erfüllt die Geste eine attributive Funktion, indem sie die sprachlich beschriebene Form des Bilderrahmens beschreibt. Die gestische Darstellung des Rahmens verweist auf den Sachverhalt (Rahmen) selbst und macht somit einen Teil des propositionalen Gehalts³ der Äußerung für die Gesprächsteilnehmer verfügbar.

Innerhalb der Gestenforschung existiert eine Vielfalt an Gestentypen. In diesem Beitrag möchte ich auf eine bestimmte Art von Gesten eingehen, die zu den sogenannten Emblemen gezählt wird. Die Gruppe der Embleme verfügt über eine stabile und konventionalisierte Form-Inhalts-Beziehung. Das bedeutet, dass sie einerseits die mündliche Rede begleiten können, andererseits ganze Teile der Rede ersetzen oder ganz ohne Redebegleitung geäußert werden können (vgl. Fricke 2007: 148f.). Ein bekanntes Beispiel für eine emblematische Geste ist die Daumen-nach-oben-Geste. Diese kann beispielsweise die Äußerung „Das gefällt mir“ begleiten, aber auch ohne die sprachliche Äußerung die gleiche Bedeutung tragen und zum Beispiel als Antwort auf eine Frage ausgeführt werden. Eine weitere konventionalisierte Geste aus dem europäischen Raum ist die sogenannte „Victory-Geste“. Bei der Ausführung sind Zeigefinger und Mittelfinger zueinander parallel und senkrecht nach oben gerichtet. Die Handinnenfläche ist vom Körper ab- und der Handrücken

³ Der Propositionale Akt ist Teil der Sprechakttheorie, die von Austin und Searle entwickelt wurde und gehört zur Forschungsrichtung der linguistischen Pragmatik (vgl. Busch/Stenschke (2007: 217).

dem Körper zugewandt während Daumen und Ringfinger sich gleichzeitig berühren. Zuletzt wird der Zeige- und Mittelfinger gespreizt und die Victory-Geste ausgeführt.



Abb. 1: Josef Ackermann führt die Victory-Geste aus

Um Missverständnisse vorzubeugen ist das korrekte Ausführen der Geste, bei der die Handinnenflächen stets nach außen gerichtet sein müssen, wichtig. Cornelia Müller (2008: 102) bemerkt in ihrem Beitrag zu intra- und interkultureller Missverständnissen wie es zu Missverständnissen zwischen Kulturen kommen kann, in denen Gesten auf unterschiedliche Weise konventionalisiert sind. Beim Beispiel der Victory-Geste wird deutlich, dass sie zumindest im deutschen Raum nur eine Bedeutung hat. Im angelsächsischen Raum gilt die gleiche Geste, wenn sie mit nach innen ausgerichteten Handinnenflächen ausgeführt wird, als höchst gravierende Beleidigung, die in Deutschland der Verwendung des „Stinkefingers“ gleichkommt (vgl. Müller 2008: 102). Somit wird deutlich, dass die Bedeutung von Gesten stets an die jeweiligen Konventionen einer Gruppe, die diese Gesten verwendet, gebunden ist.

Die Victory-Geste ist nicht die einzige Handbewegung, die bei falscher Ausführung schnell zu Missverständnissen zwischen Kulturen führen kann. Eine weitere bekannte Geste ist die sogenannte Hörner-Geste, die seit mehr als 2400 Jahren existiert. Bei der Ausführung dieser Geste werden mit Hilfe des gestreckten Zeigefingers und des kleinen Fingers die Hörner eines Stieres nachgebildet, wobei der Daumen den zur Handfläche gebeugten Mittel- und Ringfinger hält (vgl. Müller 2008: 106). Bekannt ist die Geste vor allem im Mittelmeerraum und gilt dort als die Geste des „gehörnten Ehemanns“ und wird als schwerste Beleidigung aufgefasst. In Italien wird die Geste jedoch auch als Schutzgeste gegen den bösen Blick verwendet. Zusätzlich hat sich die Hörner-Geste unter Heavy-Metal-Fans als Zeichen von Begeisterung bei Konzerten durchgesetzt (vgl. Müller 2008: 107).

Es wird deutlich, dass Gesten zwar die gleiche Form haben können, sich jedoch gleichzeitig auf semantischer Ebene gänzlich unterscheiden können. Für die Reise in gewisse Länder lohnt es sich daher nicht nur, sich mit der mündlichen Sprache, sondern auch mit nonverbaler Kommunikation und möglichen Unterschieden zwischen den Kulturen auseinander zu setzen.

Literaturverzeichnis:

Busch, A./ Stenschke, O. (2007): Germanistische Linguistik. Eine Einführung. Tübingen: Narr.

Fricke, Ellen (2007): Origo, Geste und Raum. Lokaldeixis im Deutschen. Berlin: Walter de Gruyter.

Fricke, Ellen/ Bressemer, Jana (2019): Gesten – gestern, heute, übermorgen. Vom Forschungsprojekt zur Ausstellung. Chemnitz: Universitätsverlag Chemnitz.

Müller, Cornelia (2002): Eine kleine Kulturgeschichte der Gestenbetrachtung. In: Zeitschrift für Psychotherapie und Sozialwissenschaft 4:1, 3–29.

Müller, Cornelia (2008): Wie man aneinander vorbeigestikulieren kann. Gesten als Quelle intra- und interkultureller Missverständnisse. S. 102- 109.

Müller, Cornelia (2010): Wie Gesten bedeuten. Eine kognitiv-linguistische und sequenzanalytische Perspektive. In: Jäger, Ludwig/ Fehrmann, Gisela/ Müller, Cornelia/ Fricke, Ellen/ Ladewig, Silva H./ Mittelberg, Irene: Sprache und Literatur. 41. Jahrgang. Wilhelm Fink.

Abbildungen:

Abb. 1: online abrufbar unter: <https://www.wn.de/Welt/Wirtschaft/2012/05/Kommentar-Abtritt-von-Deutsche-Bank-Chef-Josef-Ackermann-Mann-mit-zwei-Gesichtern>.

Alwina Wagner

10. Leichte Sprache und einfache Sprache

1. Einführung

Im Zuge der Inklusion, also die Bestrebung nach Teilhabe ohne Einschränkungen von allen Personen an bestimmten Aspekten des gesellschaftlichen Lebens (z.B. Bildung, Politik, Familie usw.), wird das Thema der Leichten Sprache, der Einfachen Sprache und auch Deutsch als Zweitsprache/Deutsch als Fremdsprache nicht nur in den deutschen Schulen immer relevanter. So ist dies nicht mehr nur ein Standard, den eine Schule oder auch der öffentliche Dienst aus freien Stücken anbietet. Vielmehr gibt es mittlerweile Organisationen wie das Netzwerk Leichte Sprache⁴ und Gesetzesbeschlüsse wie die Verordnung zur Schaffung barrierefreier Informationstechnik nach dem Behindertengleichstellungsgesetz⁵, die die Einbindung von Personen aus den Zielgruppen von Leichter Sprache sowie Einfacher Sprache in die Gesellschaft vorsieht. Welche Personengruppen das sind soll unter anderem in diesem Beitrag geklärt werden.

Weiterhin soll in diesem Beitrag das Konzept der Leichten Sprache und das der Einfachen Sprache vorgestellt werden. In einer weiteren Einheit kann dann somit darauf eingegangen werden, welchen Beitrag diese Sprachvarietäten im Zuge des Sprachenunterrichts und der Inklusion von Deutsch als Zweitsprache- bzw. Deutsch als Fremdsprache-Lernenden an Schulen leisten können und welche Veränderungen der Standardsprache hierfür notwendig sind.

Zunächst soll darauf eingegangen werden, was Leichte Sprache und was Einfache Sprache genau ist. Geklärt wird unter anderem, welche Intention und welche Relevanz hinter der Verwendung steht, welche Zielgruppen adressiert werden und wie sie sich untereinander und von Standardsprache abgrenzen.

Es sei bereits an dieser Stelle erwähnt, dass sich verschiedene Regelwerke zum Bilden Leichter Sprache finden (vgl. Bredel/Maaß 2016a: 82f.). Diese Regelwerke wurden unter anderem vom Netzwerk Leichte Sprache erstellt und bieten einige grundlegende Regeln, die den Zugang zum Text erleichtern sollen. Zusätzlich gibt es nicht nur in Deutschland den Ansatz für Leichte Sprache, vielmehr gibt es sowohl europäische als auch internationale Ansätze. Anders als für Leichte Sprache existieren beim Erstellen Einfacher Sprache keine festen Regeln, es werden allerdings Empfehlungen von Experten für Einfache Sprache

⁴ <https://www.leichte-sprache.org/>

⁵ siehe hierzu z.B. https://www.gesetze-im-internet.de/bitv_2_0/BJNR184300011.html

ausgesprochen⁶. Eine umfassende Analyse und Gegenüberstellung der verschiedenen Werke und Empfehlungen würde den Rahmen des vorliegenden Beitrags überschreiten und soll daher außer Acht gelassen werden.

Während sich dieser Beitrag, wie bereits erwähnt, mit der Definition und Abgrenzung von Einfacher Sprache und Leichter Sprache beschäftigen wird, soll in einem weiteren Beitrag darauf eingegangen werden, wie die Umsetzung in der Schule aussehen könnte und welche Möglichkeiten die beiden Sprachvarietäten für Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache/Deutsch als Fremdsprache bieten können.

2. Konzept, Zielgruppen und Intention

Wie bereits erwähnt werden Leichte Sprache sowie Einfache Sprache im Zuge der Inklusion von Personen mit Lernschwierigkeiten, geistigen Behinderungen, funktionale Analphabet*innen und Personen mit Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache in gesellschaftliche Themenfelder wie Bildung, Politik oder auch Familie immer relevanter. Betroffen sind hiervon auch deutsche Schulen, da Leichte Sprache und Einfache Sprache viele verschiedene Adressaten hat. Inklusion umfasst hierbei nicht nur die Einbindung von Personen mit Behinderungen in ein gleichberechtigtes soziales und gesellschaftliches Umfeld. Vielmehr wird hierunter auch die Einbindung von allen Menschen unabhängig von Geschlecht, Alter oder Herkunft, von Religionszugehörigkeit oder Bildung, von eventuellen Behinderungen oder sonstigen individuellen Merkmalen in die Gesellschaft verstanden. Dies schließt Personen mit ein, die z.B. als Flüchtlinge oder aus anderen Gründen nach Deutschland migrieren und sich der Herausforderung stellen, die deutsche Sprache zu erlernen. Hierfür können für diesen Lernenden sprachliche Barrieren verringert werden, indem eine Modifizierung der Standardsprache vorgenommen wird. Wie diese Modifizierung aussieht, soll in einem weiteren Beitrag zur Leichten Sprache und zur Einfachen Sprache gezeigt werden. Zuerst soll allerdings geklärt werden, was Leichte Sprache und Einfache Sprache überhaupt sind und welche Intentionen sie verfolgen.

Leichte Sprache und Einfache Sprache sind keine Sprachen im engeren Sinne, sondern vielmehr eine Varietät im Diasystem⁷ des Deutschen (vgl. Bredel/Maaß 2016a: 24). Die

⁶ siehe hierzu z.B. <https://einfachesprachebonn.de/>

⁷ für eine genauere Erläuterung für Varietäten und das Diasystem siehe (Linke/Nussbaumer/Portmann-Tselikas 2004: 335ff.).

Varietäten der Leichten Sprache und Einfachen Sprache⁸ sind allerdings in der Hinsicht besonders, dass sie vorrangig eine schriftliche Ausprägung sind, deren Gründe hierfür im Planungsaufwand zum Verfassen Leichter Sprache liegen (vgl. Maaß 2019: 11f.). Neben diesem Planungsaufwand für Leichte Sprache, der aus der Notwendigkeit der Einhaltung bestimmter Regeln entsteht, fehlt es außerdem an einer Sprechergemeinschaft. Denn die Adressatinnen und Adressaten von Texten in Leichter und Einfacher Sprache lesen diese zwar, sprechen sie allerdings nicht. Hierbei handelt es sich somit um eine geplante Varietät des deutschen Sprachsystems (vgl. ebd.).

Leichte Sprache und Einfache Sprache zeichnen sich unter anderem dadurch aus, dass sie in ihrem Satzbau und Wortschatz erheblich reduziert sind. Im Bereich des Wortschatzes sind beide Varietäten auf den Grundwortschatz beschränkt, zusätzliche Erläuterungen müssen vorgenommen werden. Im Zusammenhang mit Leichter Sprache sollen diese weiterhin auch die sachliche Komplexität der Leichte-Sprache-Texte verringern (vgl. Maaß 2019: 13). Dies hat den Grund, dass sich Texte in Leichter Sprache an Menschen richten, denen standardsprachliche Texte oder fachsprachliche Texte Probleme bereiten. Hierbei handelt es sich um eine kommunikative Inklusion (vgl. Bredel/Maaß 2016a: 65f.). Neben den Bestrebungen, die deutsche Sprache nicht nur für Personen mit Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache, sondern auch für z.B. Personen mit Lernschwierigkeiten zugänglicher zu machen, gibt es mit „easy-to-read“ und „Plain Language“ auch englische, mit Inclusion Europe sogar internationale Ansätze, um die kommunikative Inklusion zu ermöglichen (vgl. Bredel/Maaß 2016a: 83ff.; Maaß 2019: 17f.). Einige Regeln und Empfehlungen für das Erstellen von Texten in sowohl Leichter als auch Einfacher Sprache werden in einem zweiten Beitrag aufgeführt, um einen Einblick zu erhalten. Einige Beispiele sollen zusätzlich diesen Einblick vertiefen.

Zu den primären Adressat*innen von Texten in Leichter Sprache zählen hierbei vor allem wie bereits erwähnt Personen mit Lernschwierigkeiten, Personen mit geistigen Behinderungen, von Demenz oder prälingualer Gehörlosigkeit Betroffene, Personen mit Aphasie und Personen ohne die zuvor genannten Einschränkungen, deren Lesekompetenz deutschsprachiger Texte erheblich eingeschränkt ist (vgl. Bredel/Maaß 2016a: 140f.;

⁸ Die genaue Untersuchung, inwiefern sich Leichte Sprache und Einfache Sprache als Varietät klassifizieren, wird in diesem Beitrag nicht behandelt werden, da allein diese Untersuchung die Länge einer ganzen Hausarbeit ausfüllen würde. Stattdessen sei hierfür verwiesen auf (Bredel/Maaß 2016a: 24ff.), da dort der Varietätenstatus von Leichter Sprache anhand verschiedener Kriterien ermittelt wird.

Bredel/Maaß 2016b: 32ff.). Zur letzteren Personengruppe zählen sowohl funktionale Analphabet*innen als auch Personen mit geringen Deutschkenntnissen (Personen, die nicht Deutsch als Muttersprache sprechen). Diese Gruppen haben die Gemeinsamkeit, dass sie Probleme mit der sprachlichen und referenziellen Komplexität von Texten haben. Ihnen bleibt somit der Zugang zu fachsprachlichen und fachspezifischen Texten verwehrt. Mit der UN-Behindertenrechtskonventionen (UN-BRK) werden Handlungsfelder und Querschnittsthemen benannt, um diese Personengruppen zu integrieren (vgl. Bredel/Maaß 2016a: 88ff.). Im Zuge dessen soll ein Nachteilsausgleich stattfinden, den auch die Barrierefreie-Informationstechnik-Verordnung (vgl. BITV 2.0 2011) berücksichtigt. Hier heißt es im §1 Ziele wie folgt:

- (1) Die Barrierefreie-Informationstechnik-Verordnung dient dem Ziel, eine umfassend und grundsätzlich uneingeschränkt barrierefreie Gestaltung moderner Informations- und Kommunikationstechnik zu ermöglichen und zu gewährleisten.
- (2) Informationen und Dienstleistungen öffentlicher Stellen, die elektronisch zur Verfügung gestellt werden, sowie elektronisch unterstützte Verwaltungsabläufe mit und innerhalb der Verwaltung einschließlich der Verfahren zur elektronischen Aktenführung und zur elektronischen Vorgangsbearbeitung, sind für Menschen mit Behinderungen zugänglich und nutzbar zu gestalten. (BITV 2.0 2011)

Neben primären Adressat*innen erreicht Leichte Sprache aber auch Personen, die keine Einschränkungen im Zugriff auf allgemein- und fachsprachliche Texte haben. Diese Personen sind sekundäre Adressat*innen, die Leichte-Sprache-Angebote wahrnehmen, sie aber nicht brauchen würden, da sie auch die standardsprachliche Version verstehen könnten.

Es bleibt zu klären, inwiefern sich Leichte Sprache von der Einfachen Sprache abgrenzt. Wie bereits beschrieben richtet sich Leichte Sprache primär an Leser(innen) mit erheblichen Lesebeeinträchtigungen. Diese sind aber Extremausprägungen, neben denen es noch viele weitere verschiedene Abstufungen des Lesekompetenzniveaus gibt, bei denen die Betroffenen nicht alle Texte in Leichter Sprache benötigen, trotzdem aber nicht über ausreichend Lesekompetenz verfügen, um Texte in Standardsprache zu verstehen (vgl. Bredel/Maaß 2016a: 526). Häufig „[weicht] er/sie Schreib- und Leseaufgaben unter fadenscheinigen Vorwänden [aus].“ (Grotluschen/Riekmann 2011: 4). Um diesem Umstand entgegenzuwirken, sollen Leseangebote geschaffen werden, die die verschiedenen Lesekompetenzniveaus der Leser*innen beinhalten. Als Begriff für das Varietätenspektrum zwischen Leichter Sprache und Standardsprache wird der der Einfache Sprache genutzt.

Einen Vorschlag zur Abgrenzung liefert Susanne Wagner: In Standardsprache werden keine sprachlichen oder inhaltlichen Reduktionen vorgenommen. Während in Leichter Sprache auf beiden Ebenen eine Verringerung der Komplexität stattfinden soll, findet für die Einfache Sprache lediglich eine Reduktion auf sprachlichem Niveau statt (vgl. Wagner 2015: 10). Wie in der Einleitung bereits erwähnt finden sich für das Erstellen von Leichter Sprache verschiedene Regelwerke mit Einschränkungen oder Modifikationen der Standardsprache, die vorgenommen werden müssen. Beim Erstellen von Einfacher Sprache existiert ein solches Regelwerk nicht, allerdings werden von Experten für Einfache Sprache Empfehlungen ausgesprochen, die die sprachlichen Hürden in fachsprachlichen Texten verringern sollen. Leichte Sprache geht in diesem Schritt weiter und nimmt auf der Ebene des Schriftbildes und der visuellen Gestaltung weitere Einschränkungen vor, um einen erleichterten Zugang zur inhaltlichen Komponente des Textes zu ermöglichen. Folgende Tabelle soll die Abgrenzung von Einfacher Sprache und Leichter Sprache veranschaulichen.

	Einfache Sprache	Leichte Sprache
Zielgruppe	Menschen mit fachsprachliche Texte zu verstehen (z.B. DaF/DaZ-Lernende)	Menschen mit Lernbehinderungen aller Art (Extremausprägungen)
Reduktionen	Auf sprachlicher Ebene	Auf Sprachlicher und auf inhaltlicher Ebene
Regelwerke	Kein festes Regelwerk, aber Empfehlungen	Feste Regelwerke (z.B. Netzwerk Leichte Sprache, BITV 2.0, Inclusion Europe)
Format	Kurze Sätze, wenn möglich ohne Nebensätze	Spezifische Formatierungen (z.B. kurze Zeilen, große Abstände, einfache Sätze, keine Sonderzeichen)
Visuelle Gestaltung	Keine Besonderheiten	Mit Illustrationen ergänzt, Schriftbild einheitlich und gut lesbar, große Schrift

3. Fazit und Ausblick

Es kann also festgehalten werden, dass Leichte Sprache und Einfache Sprache im Hinblick auf die Inklusion und Integration von allen Personen, sei es nun mit oder ohne Behinderung, eine Hilfe für diejenigen sein kann, die Einschränkungen im Zugriff auf allgemein- und fachsprachliche Texte haben. Um ihnen diesen Zugang zu gewähren, soll mithilfe der Einfachen Sprache eine Brücke gebildet werden, indem eine Reduktion auf sprachlicher Ebene vorgenommen wird. Einen Schritt weiter geht die Intention der Leichten Sprache, die nicht nur auf sprachlicher Ebene die Komplexität reduziert, sondern auch auf inhaltlicher Ebene, zum Beispiel durch zusätzliche Informationen oder Illustrationen, um Menschen mit Lernschwierigkeiten nicht nur den Zugang zu Fachliteratur, sondern auch zu alltäglichen Texten wie zum Beispiel Nachrichten, Politik und Bildung zu vereinfachen. Wie genau dies aussieht und inwiefern Leichte Sprache und Einfache Sprache somit einen Beitrag für den Sprachenunterricht leisten können, soll in einem weiteren Beitrag dargestellt werden.

Literaturverzeichnis:

BITV 2.0 (2011): Verordnung zur Schaffung barrierefreier Informationstechnik nach dem Behindertengleichstellungsgesetz. (Barrierefreie-Informationstechnik-Verordnung – BITV 2.0.) (https://www.gesetze-im-internet.de/bitv_2_0/BJNR184300011.html; zuletzt abgerufen am 16.07.2020).

Bredel, Ursula/Maaß, Christiane (2016a): Leichte Sprache: theoretische Grundlagen, Orientierung für die Praxis. Berlin: Dudenverlag.

Bredel, Ursula/Maaß, Christiane (2016b): Ratgeber Leichte Sprache: die wichtigsten Regeln und Empfehlungen für die Praxis. Berlin: Dudenverlag.

Grotluschen, Anke/Riekmann, Wibke (2011): leo. – Level-One Studie Literalität von Erwachsenen auf den unteren Kompetenzniveaus. (<https://pdfs.semanticscholar.org/de6d/e2cdeb0b91461093e7a4b986de48113d3cc6.pdf>; zuletzt abgerufen am 16.07.2020).

Netzwerk Leichte Sprache e.V. (2006): Verein Netzwerk Leichte Sprache. (<https://www.leichte-sprache.org/>, zuletzt abgerufen am 17.08.2020).

Linke, Angelika/Nussbaumer, Markus/Portmann-Tselikas, Paul R. et al. (2004): Studienbuch Linguistik. Tübingen: Niemeyer.

Maaß, Christiane (2019): Leichte Sprache. Das Regelbuch. Hildesheim: Universität Hildesheim.



Wagner, Susanne (2015): Im Spannungsfeld von fachlichen Anforderungen und sprachlichen Barrieren. Einfache Sprache in der beruflichen Bildung. Vortragsmanuskript auf der Tagung „Barrierefreie Kommunikation in interdisziplinärer Perspektive“, 23.-25. Oktober 2015, Hildesheim.

Annekea Luise Schreiber

11. Leichte Sprache, Einfache Sprache und deren Nutzen für DaF/DaZ

1. Einführung

Wie in einem vorherigen Beitrag bereits erwähnt, hat Einfache Sprache die Intention, eine sprachliche Reduktion vorzunehmen, sodass der Zugang zu fachsprachlicher Lektüre erleichtert wird (vgl. Wagner 2015: 10). Hierfür wird vornehmlich ein Grundwortschatz genutzt. Leichte Sprache geht in diesem Sinne sogar einen Schritt weiter und nimmt zusätzlich eine inhaltliche Reduktion vor, da die primären Adressat*innen von Leichter Sprache Personen sind, die Lernschwierigkeiten haben. Zusätzlich spricht Leichte Sprache primär auch Personen mit geistigen Behinderungen, von Demenz oder prälingualer Gehörlosigkeit Betroffene, Personen mit Aphasie und Personen ohne die zuvor genannten Einschränkungen, deren Lesekompetenz deutschsprachiger Texte erheblich eingeschränkt ist, an (vgl. Bredel/Maaß 2016a: 140f.; Bredel/Maaß 2016b: 32ff.). Dass Personen mit geringen Deutschkenntnissen hierbei der letzteren Personengruppe zuzuordnen sind, wurde bereits in einem vorherigen Beitrag erwähnt.

Darauf aufbauend soll es in diesem Beitrag nun darum gehen, inwiefern Leichte Sprache und Einfache Sprache genau dieser Personengruppe, die Deutsch nicht als Muttersprache, sondern als Zweitsprache oder Fremdsprache sprechen, nun einen Vorteil bieten kann und welchen Nutzen diese Personengruppen daraus ziehen können. Besonders im Hinblick auf die Inklusion dieser Personen in Schulen und den dortigen Lernprozess soll dies thematisiert und ein Fazit gezogen werden.

2. Der Nutzen für Personen mit Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache

Zu Beginn soll der Fokus kurz auf die visuelle Gestaltung von Texten in Leichter Sprache und Einfacher Sprache gelegt werden, da dieser ebenfalls einen beachtlichen Anteil an der Reduktion von Standardsprache beigemessen wird: „Die typographische Gestaltung eines Texts kann bei guter Ausführung einen Beitrag zum ungestörten Zugriff auf den Textinhalt leisten“ (Bredel/Maaß 2016a: 92). Gerade auf Ebene des Schriftbildes können viele Vereinfachungen getroffen werden, um die sprachlichen Hürden für den Zugang zum Text zu verringern, die inhaltliche Komplexität jedoch nicht zu erleichtern. Somit liegt der Fokus der Lesenden nicht auf dem Erkennen des Schriftbildes und dem Überwinden der sprachlichen Barrieren, sondern



auf dem Verstehen der inhaltlichen Textkomponente und bietet sich daher für Personen mit Deutsch als Zweitsprache oder Deutsch als Fremdsprache an. Diese Reduktion auf der Ebene des Schriftbildes umfasst unter anderem eine große Schriftgröße, keine Worttrennungen, einen linksbündigen Absatz und für jeden Satz eine neue Zeile. Neben der großen Schrift sei zusätzlich erwähnt, dass auch die Schriftart einen erheblichen Beitrag dazu liefert, die sprachliche Ebene des Textes zu vereinfachen. Einige Schriften arbeiten mit Serifen, die einen ästhetischen Nutzen haben. Diese können jedoch eine Hürde für das Erkennen des Schriftbildes darstellen und sollten daher vermieden werden.

Es liegt nahe, dass die bereits erwähnte Verwendung des Grundwortschatzes daran liegt, dass die Verarbeitung der Wörter beim Lesen aufwändiger und störanfälliger wird, je komplexer die Wortformen und Wörter sind. Anknüpfend hieran gibt es die Markiertheitstheorie, die besagt, dass ein Ausdruck schwerer zu verarbeiten ist, wenn er eine höhere Markiertheit aufweist. Ein Beispiel dafür ist die Singular-Kasus-Markiertheit (vgl. Eisenberg 2006: 220f.). In Bredel/Maaß (2016a: 298f.) kann nachvollzogen werden, dass der Nominativ im Kasus-System des Deutschen die schwächste Markiertheit aufweist und der Genitiv im Vergleich dazu die stärkste. Akkusativ und Dativ befinden sich in der Hierarchie zwischen den beiden Extrema (vgl. ebd.). Es kann daher angenommen werden, dass die Verarbeitung des Nominativs dementsprechend einfacher geschehen kann. Im Gegensatz dazu steht der Genitiv als markiertester Kasus und kann deshalb als kaum aktiv verfügbar erwartet werden (vgl. ebd.). In Leichter Sprache ist der Genitiv daher nicht lizenziert: Es wird von einem „Drei-Kasus-System“ gesprochen. Die Aufgaben, die der Genitiv im Ausgangssystem hat, müssen somit von den verbleibenden Kasus oder auch von anderen Konstruktionen übernommen werden. Durch die Verwendung des „Drei-Kasus-Systems“ findet somit eine Verringerung der sprachlichen Komplexität statt.

Beispielhaft soll nun kurz auf das Tempussystem eingegangen werden, um zu zeigen, wie die sprachliche Reduktion stattfindet. Nach Bredel/Maaß (vgl. ebd.: 324) bildet das Präsens als unmarkierteste Tempusform das Zentrum und somit auch die Form mit den geringsten Verstehebarrieren. Das Präsens kann durch die große semantische Reichweite zusätzlich auch für die Verbalisierung von Vergangenem genutzt werden (vgl. ebd.: 325f.). Erweiternd dazu ist das Präsens auch dazu geeignet, Zukünftiges auszusagen, im Fall, dass das Ereignis sicher eintritt, muss es sogar genommen werden („Morgen habe ich Geburtstag“ statt „Morgen werde ich Geburtstag haben“). Somit kann auch auf die Verbformen im Futur und Futur



Perfekt verzichtet werden. Es sollen also nur die Tempusformen Präsens und Perfekt genutzt werden. Daraus resultiert ein „Zwei-Tempus-System“.

Nachfolgend wird ein Beispiel eines kurzen Textauszugs aus Baumert (2016: 222-224) aufgeführt, das den Unterschied zwischen Standardsprache, Einfacher Sprache und Leichter Sprache verdeutlichen soll:

Standardsprache:

Vera Wulf ist eine schwer körperbehinderte junge Frau. Sie sitzt im Rollstuhl und hat die Pflegestufe III. Sie lebt allein in ihrer eigenen Wohnung. Ihre Schulzeit hat sie in einem Internat für körperbehinderte Menschen verbracht. Für ihre weitere berufliche Zukunft plant sie ein Studium. Vera Wulf wird pflegerisch von einem ambulanten Pflegedienst betreut, der direkt mit ihrer Pflegekasse abrechnet.

Einfache Sprache:

Vera Wulf ist eine schwer körper-behinderte junge Frau.
Sie sitzt im Roll-Stuhl und hat Pflege-Stufe 3.
Sie lebt allein in ihrer eigenen Wohnung.
Ihre Schul-Zeit hat sie in einem Internat für körper-behinderte Menschen verbracht.
Nach dem Abitur will sie studieren.
Vera Wulf wird pflegerisch von einem ambulanten Pflege-Dienst betreut.
Der Pflege-Dienst rechnet direkt mit ihrer Pflege-Kasse ab.

Leichte Sprache:

Vera Wulf ist schwer-behindert.
Die junge Frau sitzt im Roll-Stuhl.
Sie lebt allein in ihrer eigenen Wohnung.
Ihre Schul-Zeit verbringt sie in einem Internat.
Ein Internat ist eine Schule, in der man auch wohnen kann.
Es ist ein Internat für Menschen mit Behinderungen.
4 Nach dem **Abitur** will sie studieren.
Frau Wulf wird von einem Pflege-Dienst betreut.
Das heißt, die Pfleger kommen zu ihr nach Hause.



Eine klare sprachliche Reduktion auf der Ebene des Schriftbildes kann durch die oben genannten Beispiele nachvollzogen werden. Der Text in Leichter Sprache nimmt zusätzlich eine inhaltliche Reduktion vor, dickgedruckte Wörter werden nach dem Konzept der Leichten Sprache zusätzlich für die Lesenden in einem Register erklärt.

Es bleibt zu klären, inwiefern dieses Thema einen Beitrag für Sprechende mit Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache leisten kann. Herkunftssprachenunterricht knüpft unter anderem an der Annahme an, dass die Rezipient*innen in ihrer Herkunftssprache einen höheren Fokus auf den Inhalt des Unterrichts legen können, da sie in ihrer Herkunftssprache weniger sprachliche Barrieren überwinden müssen und somit einen aus diesem Standpunkt uneingeschränkten Zugang zum Inhalt haben. Hieran kann der Unterricht für Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache anknüpfen beziehungsweise diese Grundintention weiterführen: Es bietet sich an, diese Reduktion der sprachlichen Hürden auch schon im Deutschen vorzunehmen, sodass die Lernenden einen uneingeschränkten Zugriff auf den Inhalt des Lerngegenstandes (in diesem Falle die deutsche Sprache) haben können. Dies bedeutet nicht, dass die deutsche Sprache somit nur in stark vereinfachter Form beigebracht wird, es spielt vielmehr darauf an, dass der Komplexitätsgrad verringert werden kann und das Verstehen hinter dem Sprachenlernen mehr in den Vordergrund rückt. Dies soll bedeuten, dass es sich im Sprachenunterricht anbietet, Aufgabenstellungen nicht in Standarddeutsch, sondern in Einfachem Deutsch zu stellen, um den Lernenden zu ermöglichen, zu verstehen, was sie tun sollen. Wird dies nicht gemacht, so kann es der Fall sein, dass DaF/DaZ-Lernende sich mehr mit dem Verstehen der Aufgabenstellung als mit dem Verstehen des Inhalts auseinandersetzen müssen.

Dieses Konzept ermöglicht es in Zeiten der Migration und der immer häufiger werdenden Mehrsprachigkeit der Gesellschaft, dass auch in der Schule Personen mit Deutsch als Zweitsprache oder Deutsch als Fremdsprache und somit auch Lernende mit Migrationshintergrund mehr in den Lernprozess eingebunden werden können und ihnen ein Zugang zur Bildung ermöglicht wird.

3. Fazit

Es erschließt sich, dass Leichte und Einfache Sprache einen großen Teil dazu beitragen können, die sprachliche Komplexität eines Textes zu reduzieren, sodass ein uneingeschränkter Zugriff auf den Text für Personen mit Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als

Fremdsprache möglich ist. Um genau diesen Effekt zu erzielen, bietet sich die Einfache Sprache als das Mittel der Wahl an, da mit ihrer Verwendung nur die sprachliche Komplexität verringert wird, eine Reduktion auf inhaltlicher Ebene allerdings nicht stattfindet. Selbstverständlich bietet es sich aber besonders in Inklusionsklassen an, die nicht aufgrund von geringen Deutschkenntnissen Schwierigkeiten und Einschränkungen beim Lernen haben, stattdessen die Leichte Sprache zu verwenden.

Um also einen Unterricht anbieten zu können, der sich mehr an den Bedürfnissen der Lernenden orientiert, ist es notwendig, eine sprachliche Reduktion mithilfe der Einfachen Sprache vorzunehmen. Dies betrifft nicht nur Aufgaben, sondern auch Texte, die in Einfacher Sprache geschrieben sind. Sie sollten hauptsächlich verwendet werden. Besonders wichtig ist dies meiner Meinung nach in Klausuren oder Leistungsüberprüfungen, da sich in Prüfungssituationen der Stresspegel bei den Lernenden hebt und somit eine Verstehensbarriere entstehen kann. Um dies zu verhindern, kann von der Lehrkraft sogar in Betracht gezogen werden, die Aufgabenstellungen in einer Leistungsüberprüfung in Leichter statt Einfacher Sprache zu formulieren, um genau diesem Effekt entgegenzuwirken. Somit kann auch Lernenden mit Migrationshintergrund ein Zugang zur Bildung ermöglicht werden und die Einbindung in den Lernprozess vereinfacht werden, da sich diese nicht mit dem Verstehen der Aufgabenstellung, sondern mit dem Verstehen des Inhalts auseinandersetzen können.

Literaturverzeichnis

Baumert, Andreas (2016): Leichte Sprache – Einfache Sprache. Hannover: Hochschule.

Bredel, Ursula/Maaß, Christiane (2016a): Leichte Sprache. Theoretische Grundlagen, Orientierung für die Praxis. Berlin: Dudenverlag.

Bredel, Ursula/Maaß, Christiane (2016b): Ratgeber Leichte Sprache. Die wichtigsten Regeln und Empfehlungen für die Praxis. Berlin: Dudenverlag.

Eisenberg, Peter (2006): Das Wort. Grundriss der deutschen Grammatik.

Wagner, Susanne (2015): Im Spannungsfeld von fachlichen Anforderungen und sprachlichen Barrieren. Einfache Sprache in der beruflichen Bildung. Vortragsmanuskript auf der Tagung „Barrierefreie Kommunikation in interdisziplinärer Perspektive“. Hildesheim, 23.-25. Oktober.

Annekea Luise Schreiber

12. DaF-Unterricht für Geflüchtete – Schwierigkeiten und Herausforderungen

1. Einleitung

Ziel der folgenden Ausarbeitung ist die Beschäftigung mit den Schwierigkeiten und Herausforderungen des DaF-Unterrichts für Geflüchtete. In diesem Zusammenhang wird dabei auf folgende Problemfelder eingegangen:

- 1.1 Lerngewohnte- und lernungewohnte Teilnehmer*innen
- 1.2 Ältere Geflüchtete und ihre Schwierigkeiten im DaF-Unterricht
2. Umgang mit traumatisierten Geflüchteten im DaF-Unterricht
3. Umgang mit kulturellen Unterschieden der Teilnehmer*innen

Ganz bewusst wurde auf den Begriff „Flüchtling“ aus folgenden Gründen verzichtet. Die Bezeichnung „Geflüchtete“ bezieht sich bereits auf das Ende der Flucht und gibt den aktuellen Zeitbezug wieder. „[...] Geflüchtete*r hat im Unterschied zum Flüchtling den Vorzug, dass die Ableitung vom Partizip Perfekt ein potentielles Ende der Flucht schon integriert“ (Kothén 2016: o. S.). Darüber hinaus haftet dem Begriff „Flüchtling“ eine negative Konnotation an (vgl. Wiedenhöfer/Terek 2020: o. S.).

Damit sich die neuen Bürger (Geflüchtete) besser integrieren können und sich am Leben in Deutschland beteiligen können, bietet das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge DaF bzw. Integrationskurse an und trägt auch den Großteil der Kosten. Für Geflüchtete, die kein Deutsch sprechen, sind diese Kurse obligatorisch.

Das Erlernen der deutschen Sprache ist ein elementarer Baustein für eine gelingende Integration.

Die folgende Graphik zeigt, dass allein im Jahr 2020 (bis Juni) ca. 47.300 Menschen in Deutschland Asyl beantragt haben, das heißt, sie sind am Ende ihrer Flucht und hoffen nun, in Deutschland Asyl (Zuflucht) zu finden.

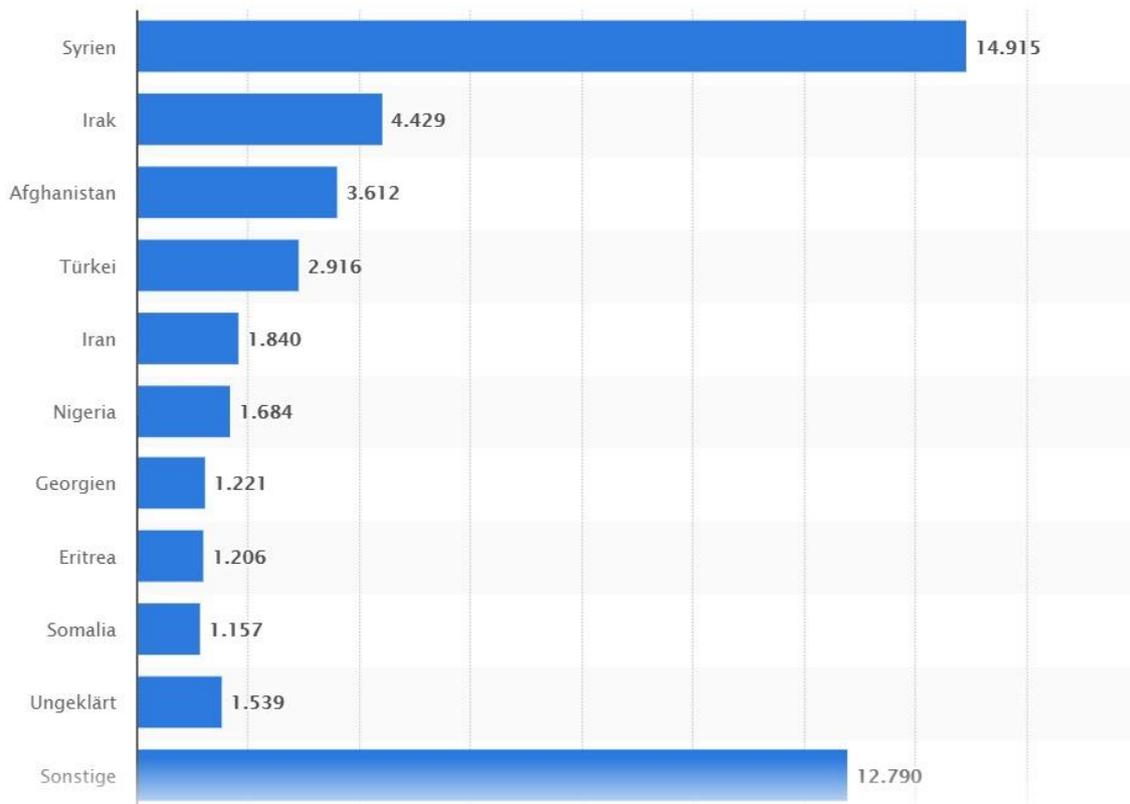


Abb.1 : Hauptherkunftsländer von Asylbewerbern in Deutschland im Jahr 2020

2. Lerngewohnte und lernungewohnte Teilnehmer*innen

Geflüchtete in einem Deutschkurs für Anfänger sind in der Regel keine homogene Gruppe. Unter den Teilnehmern/Teilnehmerinnen finden sich nicht nur Ärzte/Ärztinnen, Ingenieure/Ingenieurinnen und andere Fachkräfte, also Menschen, die es gewohnt sind zu lernen und die über Lerntechniken verfügen, sondern auch Teilnehmer*innen, die in ihrer Heimat nur wenig oder gar nicht zur Schule gehen konnten und so gut wie gar keine formelle Bildung genossen haben und daher das Lernen erst lernen müssen (vgl. Kato 2015: o. S.).

Auch wenn es für beide Gruppen – die lerngewohnten und die lernungewohnten Teilnehmer*innen – sinnvoll wäre, in unterschiedlichen Klassen unterrichtet zu werden, so entspricht dies meist nicht der Realität.

Die Lehrkraft steht in solchen Gruppen vor der Aufgabe, beide Gruppen sinnvoll zu unterrichten, was in der Regel nur über Binnendifferenzierung zu bewerkstelligen ist. Die lerngewohnten Teilnehmer*innen dürfen nicht unterfordert werden, die lernungewohnten Teilnehmer*innen nicht überfordert werden.

Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über die Voraussetzungen und über die Schwierigkeiten:

lerngewohnte Teilnehmerinnen	lernungewohnte Teilnehmer*innen
haben in ihrer Heimat für mehrere Jahre die Schule und ggf. eine Hochschule besucht	haben nicht oder nur unregelmäßig die Schule besucht
haben keine Probleme, in ihrer Muttersprache zu lesen und zu schreiben	sind in ihrer Muttersprache nicht oder nicht vollständig alphabetisiert
haben eine Fremdsprache (idealerweise mit dem lateinischen Alphabet, z.B. Englisch oder Französisch) gelernt	haben noch keine Fremdsprache gelernt&
verfügen über grammatisches und metasprachliches Wissen (z.B. was ein Verb ist)	verfügen nicht über metasprachliches Wissen
kennen Lerntechniken und wissen, was für ein Lerntyp sie sind	kennen keine Lerntechniken
sind Unterrichtssituationen und können über mehrere Stunden hinweg zuhören und sich konzentrieren	haben evtl. Probleme damit, sich über einen längeren Zeitraum hinweg zu konzentrieren und zuzuhören
kennen verschiedene Aufgabenarten und Bearbeitungsmodi	haben Probleme, Aufgabenstellungen und Übungsformen zu verstehen; haben Probleme, zwischen Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit zu unterscheiden
können sicher mit Hilfsmitteln (z.B. versch. Stifte; Wörterbuch) umgehen	haben evtl. Probleme, über einen längeren Zeitraum mit der Hand zu schreiben; unsicher im Umgang mit Hilfsmitteln

(Quelle: Kato 2015: o. S.)

Es sollte sich von selbst verstehen, dass Teilnehmer*innen, die das lateinische Alphabet noch nicht können, zunächst einen Alphabetisierungskurs besuchen müssen; doch selbst nachdem

ein solcher Kurs absolviert wurde, bleibt die andere Schrift lange Zeit eine Herausforderung an die Motorik.

Aus den oben beschriebenen Schwierigkeiten der lernungewohnten Teilnehmer*innen ergeben sich die besonderen Anforderungen an den/die Kursleiter/in:

- Wenn lernungewohnte Teilnehmer*innen in einer Sondergruppe unterrichtet werden können, empfiehlt sich die Auswahl eines Lehrwerkes mit kleinschrittigem Aufbau und möglichst größerer Schrift (z.B. Erste Schritte Plus, Hueber Verlag)
- Die Teilnehmer*innen müssen an das Lernen herangeführt werden, sie müssen das Lernen lernen (Tab. S. 3).
- Die Aufgabenstellung muss sehr einfach sein. Sämtliche Begriffe müssen vorher von Allen verstanden worden sein (Tab. S. 3).
- Idealerweise greifen die Kursinhalte Themen auf, die die Geflüchteten in ihrem Alltag betreffen. Z.B. Einkaufen und das Ausfüllen von Formularen. Wer merkt, dass er vom Sprachkurs profitiert, kommt gerne.

„Die Vermittlung von Lerntechniken, verschiedenen Übungs- und Sozialformen ist also ein wichtiger Bestandteil des Unterrichts. Mit Motivation und einer positiven Klassenatmosphäre können auch lernungewohnte Flüchtlinge tolle Fortschritte schaffen“ (Kato 2015: o. S.).

2.1. Schwierigkeiten älterer Geflüchteter im DaF-Unterricht

Eine besondere Gruppe zum größten Teil lernungewohnter Geflüchteter stellt die Gruppe der älteren Kursteilnehmer*innen dar.

In den Sprachkursen sitzen nicht nur lernungewohnte und lehrgeübte Teilnehmer*innen zusammen, sondern auch Teilnehmer*innen aller Altersgruppen.

„Es sollte Sprachkurse speziell für ältere Menschen geben. Doch diese Entscheidung liegt beim BAMF“ (Dawa 2017: o. S.).

Jungen Menschen fällt es leichter eine neue Sprache zu erlernen, ein abnehmendes Erinnerungsvermögen im Alter ist daher ein großes Hindernis, wie folgendes Zitat belegt:

„Vor kurzem hat mich ein Teilnehmer gebeten, Videoaufzeichnungen des Unterrichts zu machen. Er hat mir gesagt, dass er sich an nichts erinnern könnte, sobald er abends nach Hause kommt, erzählt Hussein al-Naimat“ (ebd.).

Eine optimale Lösung wären kleinere Gruppen, in denen bedarfsorientiert unterrichtet werden kann, das heißt, ältere und gegebenenfalls lernungsgewohnte Teilnehmer*innen könnten entsprechend gefördert werden ohne überfordert zu werden.

Sprachkenntnisse sind gerade für ältere Menschen von großer Bedeutung bei der Integration. Im Gegensatz zu Jüngeren haben sie weniger soziale Kontakte. Wenn sie die Sprache nicht ein wenig beherrschen, haben sie kaum Anteil am Leben in der Gesellschaft (vgl. ebd.).

3. Umgang mit traumatisierten Geflüchteten im DaF-Unterricht

„Die Zahl der Geflüchteten mit traumatischen Erlebnissen ist gewaltig und stellt das deutsche Gesundheitssystem vor große Herausforderungen. Das ist der ersten bundesweiten Studie zum gesundheitlichen Zustand von Schutzsuchenden aus den wichtigsten Herkunftsländern Syrien, Afghanistan und dem Irak zu entnehmen, die dem Tagesspiegel vorliegt. Drei Viertel dieser Flüchtlinge – hochgerechnet mehr als 600.000 – haben nach eigenen Angaben unterschiedlichste Formen von Gewalt erlebt, heißt es in dem 20-Seiten-Bericht. Sie seien oft gleich mehrfach traumatisiert“ (Woratschka 2018: o. S.).

Die Behandlung traumatisierter Geflüchteter gehört selbstverständlich in die Hände von Fachleuten, stellt jedoch diese in Bezug auf Sprache und kulturelle Unterschiede vor große Hürden.

Da ein größerer Teil der Geflüchteten traumatisiert ist (s.o.), werden auch Kursleiter*innen mit den Auswirkungen von Traumata konfrontiert werden. Ziel dieser Arbeit ist es nicht, die psychologischen Gründe und Therapiemöglichkeiten darzustellen, sondern auf das Auftreten dieser Schwierigkeiten hinzuweisen und exemplarisch zu erläutern.

Gwendolyn Fischer, Initiatorin der privaten Flüchtlingshilfe ‚WasBrauchstDu?‘ zeigt in einem Interview mit dem wb-web (einem Projekt des DIE) vom 23.03.2017 mögliche Auswirkungen von Traumata Geflüchteter auf und erklärt, wie sie in den betreffenden Fällen mit den Situationen umgegangen ist.

Beispiele aus dem o.g. Interview:

- Panikartige Reaktionen

Mitten im Unterricht fliegt ein Rettungshubschrauber vorbei. Ein Teilnehmer wird kalkweiß, springt auf und verlässt fluchtartig das Zimmer. Ein Bombenangriff in seinem Dorf ist für ihn wieder voll gegenwärtig.

Mögliche Reaktion des/der Kursleiters*in: die Gruppe wird in die Pause geschickt, der Teilnehmer, der das Zimmer fluchtartig verlassen hatte, wird zurückgeholt. Ihm wird die Situation in aller Ruhe erklärt (es handelt sich um einen Rettungshubschrauber) und gemeinsam wird auf die Rückkehr des Hubschraubers gewartet (vgl. Fischer 2017: o. S.).

- Chronisch erhöhte Spannungszustände

Chronisch erhöhte Spannungszustände sowie innere Rastlosigkeit können ein Hinweis auf eine Traumatisierung sein: wenn jemand immer wieder aufsteht, getrieben wirkt und Schwierigkeiten hat, sich zu konzentrieren. Teilnehmer*innen mit diesen Schwierigkeiten vergessen das Gelernte oft und brauchen viel Zeit, Neues selbständig anzuwenden (vgl. ebd.)

- Extreme Anpasstheit (vgl. ebd.)

- Schlafprobleme

Traumatisierte Menschen haben oft schwere Schlafprobleme. Schlafen bedeutet Kontrollverlust. Im Einschlafen können Bilder, Ängste, Sorgen nicht mehr verdrängt, abgelenkt, geordnet werden. Darum entwickelt sich bei so vielen Flüchtlingen eine Einschlafangst. Am Tag müssen sie dann mit der Auswirkung von viel zu wenig Schlaf kämpfen. Sie sind gleichzeitig sehr wach und sehr müde (vgl. ebd.).

Zusammenfassend kann gesagt werden: Überangepasstheit einerseits und innere Ruhelosigkeit andererseits sind beide ein Zeichen dafür, dass der Mensch innerlich noch immer auf Flucht eingestellt ist. Jeder versucht, auf der Flucht unauffällig zu sein und zur selben Zeit maximal viel zu überblicken, um blitzschnell eine neue Entscheidung treffen zu können. Dies nennt man eine Traumafolgestörung (ebd.).

Für den/die Kursleiter*in bedeutet dies, dass diese Mechanismen erst einmal verstanden und eingeordnet werden müssen, um nicht persönlich genommen zu werden. Es bedarf viel Ruhe, viel Geduld und Wärme, um das Vertrauen der traumatisierten Teilnehmer*innen zu gewinnen. Hilfreich hierbei sind gemeinsame Tätigkeiten, wie Kochen, Feiern und Ausflüge. Sehr wichtig für Kursleiter*innen ist darüber hinaus der Austausch mit Kollegen*innen. Sie können hier voneinander lernen und vor allem Erfahrungen austauschen.

Der/die Kursleiter*in ist kein Therapeut/keine Therapeutin. Auch wenn seine/ihre Arbeit therapeutisch wirkt, die Traumatherapie gehört immer in die Hände kompetenter Fachleute.

4. Kulturelle Unterschiede der Teilnehmer*innen – Herausforderung und Chance

Gerade zu Anfang der Integrationskurse haben viele Geflüchtete an Sprachschulen mit kulturellen Missverständnissen zu kämpfen.

Der Forschungsbericht beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR) und der Robert Bosch Stiftung von 2019 stellt die wesentlichen kulturellen Schwierigkeiten wie folgt dar:

Auch wenn Integration besser verläuft als erwartet, so wird doch nach wie vor über kulturelle Integration viel diskutiert und gestritten. Es geht dabei darum, wie Geflüchtete zu bestimmten Themen stehen: Demokratie, Rechtsstaatlichkeit, Gleichberechtigung der Geschlechter und religiöse Toleranz. Meist stammen die Geflüchteten aus muslimisch geprägten Ländern (vor allem Syrien, Irak und Afghanistan) und viele von Ihnen sind auch Muslime. Der Islam wird von vielen als eine Religion gesehen, die mit westlicher Lebenswelt nicht vereinbar zu sein scheint (vgl. SVR/Robert Bosch Stiftung 2019: 4).

Wie sehen Geflüchtete sich selbst? Auch sie nehmen kulturelle Unterschiede mehr oder weniger stark wahr:

- Einen wichtigen Unterschied sehen Flüchtlinge bei den Freiheits- und Gleichheitsrechten. Diese Rechte sind den Menschen in Deutschland wichtiger als der Mehrheit der Geflüchteten in ihren Herkunftsländern. Mit der Gleichberechtigung der Geschlechter verhält es sich ebenso. Die meisten Geflüchteten haben mit diesen Punkten keine wesentliche Schwierigkeit.
- Einem großen Anteil der Geflüchteten hingegen fällt der offene Umgang mit Sexualität dagegen schwerer. Sexualität ist vielfach ein Tabuthema, über das in der Öffentlichkeit nicht gesprochen wird.
- Wertschätzung der Familie: Die Familie nimmt bei den Geflüchteten einen hohen Stellenwert ein. Nach ihrer Auffassung kümmern sich die Menschen in Deutschland mehr um ihr eigenes Wohl als um das ihrer eigenen Familie.

Es darf nicht verkannt werden, dass viele verschiedene Kulturen in einem Kurs – und das heißt immer auch unterschiedliche Wertvorstellungen – eine Herausforderung der besonderen Art für den/die Kursleiter*in darstellt.

„Die Kommunikation zwischen Angehörigen verschiedener Kulturen ist nicht immer einfach, Missverständnisse sind keine Seltenheit. Häufig jedoch sind nicht fehlende

Sprachkenntnisse der Auslöser dafür, sondern vielmehr zu wenig Wissen über die andere Kultur“ (vgl. Pacheco 2011: o. S.).

Deutsch als Fremdsprache sollte daher immer interkulturell unterrichtet werden, die Teilnehmer*innen erschließen die zunächst fremde Kultur Deutschlands durch die deutsche Sprache. Aber es darf nicht bei der deutschen Kultur bleiben. Alle Teilnehmer*innen sollten lernen, über ihre jeweilige Kultur zu sprechen und sie zu reflektieren; denn nur, wer seine eigene Kultur kennt und wertschätzt kann eine andere Kultur verstehen und tolerieren.

Auch wenn „Integration“ das Ziel eines jeden DaF-Kurs sein sollte, so dürfen Integration und Assimilation nicht verwechselt werden. Die Teilnehmer*innen sollten die wichtigsten kulturellen Unterschiede untereinander (im Klassenverband) kennen und tolerieren lernen und befähigt werden, Ähnliches auch mit der deutschen Kultur zu machen: das, was ihnen zusagt zu übernehmen, das, was ihnen nicht zusagt, zur Kenntnis zu nehmen und zu tolerieren, aber sich nicht zu eigen zu machen.

Zusammenfassend kann gesagt werden:

- DaF-Kurse sind interkulturell zu unterrichten
- Teilnehmer*innen sollten ermutigt werden, über ihre Kulturen zu reflektieren und zu berichten
- Das Kennenlernen verschiedener Kulturen soll die Toleranz untereinander stärken
- Unterschiede sollen benannt und thematisiert werden,
- Das Verhalten der Kursleiter*innen soll wertneutral sein
- In einem gut geleiteten DaF-Kurs stellen verschiedene Kulturen und Weltanschauungen immer eine Bereicherung dar.

5. Fazit

DaF-Kurse für Geflüchtete sind sicherlich eine Herausforderung für die Lehrperson, besonders dann, wenn äußere Umstände (z.B. lerngewohnte und lernungewohnte Teilnehmer*innen in einem Kurs) nicht optimal sind. Mit Eigeninitiative, eigenen Idee und Empathie für die Teilnehmenden können aber auch die hier dargestellten Schwierigkeiten überwunden werden.

6. Literaturverzeichnis:

Dawa, Reem (2017,): Deutsch lernen. Von den Schwierigkeiten älterer Flüchtlinge. Deutsche Welle. Mobile Version. <https://www.dw.com/de/deutsch-lernen-von-den-schwierigkeiten-%C3%A4lterer-fl%C3%BChtlinge/a-38401803> zuletzt angesehen am 23.07.2020

Fischer, Gwendolyn/Engelbert (2017): Wie kann ehrenamtlicher Deutschunterricht traumatisierten Flüchtlingen helfen. <https://wb-web.de/aktuelles/wie-kann-ehrenamtlicher-deutschunterricht-traumatisierten-fluechtlingen-helfen.html> zuletzt angesehen am 23.07.2020

Kato (2015): Lernungewohnte Flüchtlinge im Deutschkurs. <https://sprache-ist-integration.de/lernungewohnte-fluechtlinge-im-deutschkurs/> zuletzt angesehen am 23.07.2020

Kothen, Andrea (2016): Sagt man jetzt Flüchtlinge oder Geflüchtete? ProAsyl. <https://www.proasyl.de/hintergrund/sagt-man-jetzt-fluechtlinge-oder-gefluechtete/> zuletzt angesehen am 23.07.2020

Pacheco, Jordy (2011): Interkulturelles Lernen mit Kindern im DAF-Unterricht. Konzeption eines Nachmittags zu verschiedenen Kulturen, München, GRIN Verlag <https://www.grin.com/document/275526> zuletzt angesehen am 30.07.2020

Seipp, Martina (2016): Was Sie noch nicht über Bulgarien wussten. Die Welt. Berlin, Axel Springer Verlag SE. <https://www.welt.de/reise/article156548277/Was-Sie-noch-nicht-ueber-Bulgarienwussten.html#:~:text=In%20Bulgarien%20wird%20Ja%20mit,%2C%20hei%C3%9Ft%20das%3A%20Keine%20Widerrede!> Zuletzt angesehen am 31.07.2020

Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (2019): Andere Länder, andere Sitten? - Welche kulturellen Unterschiede Flüchtlinge wahrnehmen und wie sie damit umgehen. Robert Bosch Stiftung.

Wiedenhöft, Sarah/Tereick/Jana (2020): Flüchtlinge oder Geflüchtete? Was unsere Sprache anrichtet. Bento. Das junge Magazin vom SPIEGEL. <https://www.bento.de/politik/heisst-es-fluechtlinge-oder-gefluechtete-a-00000000-0003-0001-0000-00000006186> zuletzt angesehen am 23.07.2020

Woratschka, Rainer (2018): drei von vier Flüchtlingen sind traumatisiert. Berlin, Der Tagesspiegel online. <https://www.tagesspiegel.de/politik/aok-studie-drei-von-vier-kriegsfluechtlingen-sind-traumatisiert/23242110.html> zuletzt angesehen 23.07.2020

Abbildung:

Abb. 1: Statista Research Department, 2020: Hauptherkunftsländer von Asylbewerbern in Deutschland im Jahr 2020.

<https://de.statista.com/statistik/daten/studie/154287/umfrage/hauptherkunftslander-von-asylbewerbern/> zuletzt angesehen am 23.07.2020

Abdessamad Belahnich

13. Benötigte Kompetenzen für DaZ-Lehrkräfte

Einleitung

Im folgenden Beitrag werden die förderlichen und notwendigen Kompetenzen einer DaZ-Lehrkraft erläutert. Dementsprechend werden auch die Voraussetzungen, um DaZ unterrichten zu können, thematisiert. Letztendlich stellen wir als Lehramt-Studierende eigene Erfahrungen aus DaZ-Unterrichtsstunden aus unserem Praktikum dar. Außerdem wird in diesem Text die männliche Form als Statthalter für beide Geschlechter verwendet.

Förderliche und notwendige Kompetenzen

Bevor die Kompetenzen und Fähigkeiten einer DaZ-Lehrkraft dargestellt und erläutert werden, wird aufgezeigt, was eine DaZ-Lehrkraft überhaupt ist und was diese ausmacht. DaZ-Lehrkraft bedeutet, ‚Deutsch als Zweitsprache‘-Lehrkraft, also handelt es sich hier nicht um eine Lehrperson, die Schüler in Deutsch unterrichtet, die bereits Deutsch als Muttersprache sprechen oder es beherrschen, sondern um das Unterrichten von Schülern, die Deutsch als zweite Sprache erlernen wollen. Der Begriff ‚Zweitsprache‘ meine hier nicht unbedingt, dass Deutsch die zweite Sprache ist, die ein Schüler erlernt, sondern grenze sich damit von dem Begriff der ‚Fremdsprache‘ ab, da eine ‚Zweitsprache‘, die Sprache sei, die man in dem Land, in dem man sich befinde erwirbt und eine ‚Fremdsprache‘ im Gegensatz dazu in der ‚Auslandsperspektive‘ erworben werden könne (vgl. Kniffka/ Siebert-Ott 2012: 15). Für die Schüler, die in einem Integrationskurs von DaZ-Lehrkräften unterrichtet werden, sei das Deutsche die ‚Zweitsprache‘ und von dem Erwerb dieser hänge ihre Zukunft und ihr weiteres Leben ab (vgl. Kniffka/ Sieber-Ott 2012: 16). Schüler mit Migrationshintergrund müssten laut Studien, wie PISA, noch mehr gefördert werden (vgl. Kniffka/ Siebert-Ott 2012: 16f.), weshalb eine DaZ-Lehrkraft speziell ausgebildet und kompetent sein sollte.

Um den Aufgaben einer DaZ-Lehrkraft gerecht zu werden, muss diese einige Fähigkeiten und Kompetenzen mitbringen und erwerben. Die Fähigkeit einer Lehrperson die sprachlichen Eigenschaften und die Kultur der deutschen Sprache zu kennen und zu verstehen nenne sich Deutsch-als-Zweitsprache-Kompetenz (vgl. Geist 2014: 43). Das heißt, eine angehende DaZ-Lehrkraft solle sich grammatikalisch und kulturell mit Deutsch und im besten Fall mit anderen Sprachen auskennen, um die Sprache lehren zu können. Die Lehrperson solle aufgrund des spracherwerbtheoretischen Wissens wichtige Fähigkeiten und Kompetenzen auf didaktisch-methodischem Level besitzen und könne diese für Schüler, die DaZ in

Anspruch nehmen, einsetzen und auf förderlichem Wege nutzen. Außerdem sollen diese sich nicht von Stereotypen, Vorurteile und Klischees während des Unterrichts und in ihrem Handeln bestimmen lassen (vgl. Hammer 2013). Dementsprechend hat die Lehrperson die Aufgabe eine optimale Situation für das Sprachen lernen zu schaffen, die den Schüler bei ihrer sprachlich-kognitiven Entfaltung fördert (vgl. Geist 2014: 43).

Ein mögliches Modell für die Förderung von Sprachkompetenzen sei von Baumart und Kunter, welches in drei Teilbereiche gegliedert sei. Dazu gehören Kenntnisse und Wissen, Fähigkeiten und Handlungen. Die Bedingung für den dritten Kompetenzbereich (Handlungen) stellen die ersten beiden Kompetenzbereiche dar (vgl. Geist 2014: 44). „Zu den Fähigkeiten einer Sprachförderkraft zählt die Auswahl, Anwendung und Auswertung von sprachdiagnostischen Maßnahmen sowie die grundsätzliche Befähigung zur Durchführung von Sprachförderung und deren Reflexion.“ (Geist 2014: 44) Folgende Kompetenzen sollen bei Sprachförderkräften vorliegen, dazu zählen Leistungen und individuelles Wohlbefinden von Schülern geeignet beurteilen, sowie Aufgaben und Lernsituationen an Schüler anpassen, um eine ideale Lernumgebung zu schaffen (vgl. Geist 2014: 60). Des Weiteren sollen die Kompetenzen einer DaZ-Lehrkraft sowohl in sprach- und literaturwissenschaftlichen Bereichen fundiert sein und in Fähigkeiten in den fachdidaktischen, pädagogischen und unterrichtspraktischen Gebieten verankert sein (vgl. Burwitz-Melzer 2016: 311).

Die Sprachförderkraft solle während der Ausbildung professionelle sprachdiagnostische Kompetenzen erlernen, jedoch seien diese kaum in der Lehrer- und Erzieherausbildung vorhanden (vgl. Geist 2014: 82). Außerdem möge die DaZ-Lehrkraft als Verbindungsglied agieren. „Im Fremd/Zweitsprachenunterricht ist die Lehrkraft zudem die kulturkompetente Interpretin und einfühlsame Vermittlerin zwischen den in den Unterrichtssprachen repräsentierten Kulturen sowie - insbesondere aus Lernerperspektive - die Personifizierung der Institution.“ (Krumm 2011: 1324) Die Lehrperson solle also eine Art Vernetzung zwischen den Schülern und ihren Kulturen und Sprachen erschaffen, um den Schülern eine sichere Lernumgebung zu bieten.

Interkulturelle Kompetenz und Freude an der Arbeit mit Schülern, die die deutsche Sprache erwerben wollen, sollen notwendigerweise auch vorhanden sein (vgl. Ersch 2019: 125). Diese interkulturelle Kompetenz gliedert sich in diese Teile: „[...] „empathy“, „tolerance for ambiguity“, „self-oriented role behaviour“ (Ruben 1975), „cultural awareness“ (Triandis 1977), „open-mindedness“, respect for cultural differences“ oder auch „interaction

attentiveness“ (Chen & Starosta 1997) und „Anpassungsfähigkeit“ (Fritz, Möllenberg & Chen 2004).“ (Ersch 2019: 125) Hier zeige sich erneut, dass die Lehrkraft nicht nur fachliches und didaktische Wissen mitbringen müsse, sondern auch wichtige Merkmale, wie Toleranz, Respekt und Anpassungsfähigkeit. Ausgebildete Sprachförderkräfte seien sich bewusst, dass sie mit unterschiedlichen Kulturen, Andersartigkeit und mit wandelbaren Stereotypen konfrontiert werden und mit diesen umgehen müssen (vgl. Ersch 2019: 126).

Voraussetzungen, um DaZ zu unterrichten

Ausbildungsmöglichkeiten um DaZ-Lehrer werden zu können gibt es an fast allen deutschen Universitäten. Diese spezifische Ausbildungsangebote können von angehenden und bereits ausgebildeten Lehrkräften genutzt werden (vgl. Krumm 2011: 1333).

In Deutschland, Österreich und in der Schweiz dürfe man Intensivklassen nur mit einer vorausgesetzten Fachqualifikation unterrichten. Mögliche Wege diese Fachqualifikationen zu erreichen wären: Konsekutiver Bachelor-Masterstudiengang DaF/DaZ, Bachelorstudiengang DaF/DaZ, Angebot Masterstudiengang DaF/DaZ und DaZ Angebote: Module oder Schwerpunkt im Rahmen anderer Studiengänge, wie Germanistik (vgl. Krumm 2011: 1344).

Voraussetzungen, um die Zusatzqualifizierung zu bewältigen seien ein beendetes Studium in Germanistik, in einem pädagogischen Fach oder in aktuellen Fremdsprachen. Wenn diese Bedingungen nicht erfüllt wären, könne die Zusatzqualifizierung nur erworben werden, wenn diese Person ein anerkanntes Zertifikat als DaZ-Lehrkraft besäße oder mindestens fünf Jahre Erfahrungen als Sprachförderkraft habe und diese nachweisen könne (vgl. Alpadia Language Schools).

Persönliche Erfahrungen

Wir als Lehramt-Studierende an der Technischen Universität Darmstadt haben unser erstes Praktikum an unterschiedlichen Gesamtschulen absolviert. Dabei haben wir Erfahrungen mit Intensivklassen und -kursen gemacht, in denen Schüler unterschiedlicher Kulturen, Herkunftssprachen und Altersgruppen waren. Die Schüler besaßen bereits unterschiedliche Deutsch-Kenntnisse und waren im Durchschnitt zwischen zehn und 16 Jahre alt.

Die Schüler konnten sich, unabhängig vom Fach, teilweise selbst beschäftigen und haben oft in Gruppenarbeiten zusammen die Aufgaben bewältigt. Die Lehrperson muss also



didaktisch und methodisch eine große Bandbreite präsentieren, um für jeden Schüler einen Lernzuwachs zu gewährleisten. Besonders aufgefallen ist uns, dass die Lehrperson in der Lage sein muss, etwas auf Deutsch zu vermitteln, ohne die Möglichkeit zu haben es in der Sprache des jeweiligen Schülers zu sagen. Oft haben sich jedoch Gruppen gebildet, in denen die Schüler dieselbe Muttersprache beherrschen. Dabei musste die Lehrkraft oft darauf achten, dass die Lernenden stets Wörter auf Deutsch verwenden und nicht in ihrer Muttersprache reden, denn „Durchgängige systematische Grammatik- und Wortschatzförderung unter Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit, Anderssein und Kultur der SuS sollte mit mündlicher Kommunikation und dem Schreiben sowie der Textarbeit verknüpft werden.“ (Köpcke 2015: 331)

Die Lehrkraft muss verständnisvoll und geduldig sein und auch Kreativität besitzen, um den Schülern und sich selbst das Lernen und Lehren angenehmer und produktiver zu machen. Das Arbeiten mit Schülern mit anderen und unterschiedlichen Herkunftssprachen bringt viele Herausforderungen mit sich, wie unterschiedliche Sprachen und das individuelle Lerntempo, doch man lernt selbst viel sprachlich und kulturell dazu und macht Erfahrungen, die man im gewöhnlichen Unterricht sonst nicht macht. Außerdem muss der Lehrer aufmerksam und engagiert sein, da er viele verschiedene Aufgaben präsentieren muss, um die individuellen Bedürfnisse aller Schüler zu beachten. Trotz der hohen Vielfalt dieser Klassen scheint es wichtig zu sein, ein Gruppengefühl herzustellen und auch Aufgaben gemeinsam zu bearbeiten, um das Wohlbefinden der Schüler zu stärken und den Lernstand zu erkennen.

Aus unseren Erfahrungen können wir schließen, dass eine DaZ-Lehrkraft weitaus mehr mitbringen sollte, als Fähigkeiten im didaktischen, fachlichen und pädagogischen Bereich, da man zusätzlich interessiert, engagiert und motiviert sein muss, um den Schülern Deutsch als Zweitsprache zu vermitteln. In unseren Augen ist eine DaZ-Lehrkraft die Verbindungen zwischen den Schülern selbst, den verschiedenen Sprachen und Kulturen, sowie der Schule.

Fazit

Da sich unsere Gesellschaft im ständigen Wandel befindet, ist die Ausbildung von DaZ-Lehrkräften besonders notwendig, um eine ideale Integration zu gewährleisten. Mittlerweile gibt es viele Möglichkeiten DaZ-Lehrkraft zu werden, wie ein Studium und für Personen, die

eine DaZ-Qualifizierung nachträglich erwerben wollen, gibt es Zusatzqualifizierungen. Dennoch gibt es heute eine nicht ausreichende Menge von Sprachförderkräften.

Da die Migrationszuwanderung in den letzten Jahren stark zugenommen hat, müssten stetig mehr Lehrkräfte mit DaZ ausgebildet werden, da sich immer mehr Kinder bzw. Jugendliche mit Migrationshintergrund die deutsche Sprache aneignen sollen und müssen. Dabei sollte auch ein geeignetes und regelmäßiges Konzept verwendet werden, um eine bestmögliche Lehre bieten zu können, in dem die erlernten Kompetenzen verankert sein müssen. Die Fähigkeiten und Kompetenzen einer DaZ-Lehrkraft gehen weit über die Anforderungen an andere Lehrkräfte hinaus, da hier eine große Heterogenität herrscht, sowohl in Bezug auf Altersunterschiede, verschiedene Kulturen, unterschiedliche Sprachen und individuelles Vorwissen.

Literaturverzeichnis:

Alpadia Language Schools: Voraussetzungen und Zulassungskriterien. (<http://www.teachertraining.de/de/daz-voraussetzungen.htm>; zuletzt abgerufen am 20.07.2020.)

Burwitz-Melzer, Eva et al. (2016.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 6. Auflage. Tübingen: A. Francke Verlag.

Ersch, Christina Maria (2019): Kompetenzen in DaF/DaZ. Berlin: Frank & Timme. (DAF/DAZin Forschung und Lehre, Band 1).

Geist, Barbara (2014): Sprachdiagnostische Kompetenz von Sprachförderkräften. Berlin: De Gruyter.

Hammer, Svenja (2013): Kompetenzmodellierung und Kompetenzerfassung im Hochschulsektor: Deutsch-als-Zweitsprache-Kompetenz. (https://www.blogs.uni-mainz.de/fb03-kokohs/files/2018/05/Poster_130306_DaZKom_1.pdf; zuletzt abgerufen am 20.07.2020.)

Krumm, Hans-Jürgen (2011) u.a.: Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. 2. Halbband. Berlin/Boston: De Gruyter 2011.

Kniffka, Gabriele/ Siebert-Ott, Gesa (2012): Deutsch als Zweitsprache: Lehren und Lernen. 3. Auflage. Paderborn: Schöningh.

Köpcke, Klaus-Michael (2015): Deutsche Grammatik in Kontakt. Deutsch als Zweitsprache in Schule und Unterricht. Berlin: De Gruyter.

*Elena Jost
Monika Teuber*

14. Asylverfahren in Deutschland

Im Folgenden soll das Asylverfahren in der aktuellen Form nach bestem Wissen übersichtlich dargestellt werden. An dieser Stelle ist darauf hinzuweisen, dass jeder Fall individuell ist und auch die Anwendung des Rechtssystems sich über die Zeit durch neue Gesetze verändert und darüber hinaus auch nicht immer einheitlich zu sein scheint. Auf viele wichtige Punkte kann ich in diesem Beitrag nicht eingehen: die Regelungen für unbegleitete Minderjährige (UMAs), den Familiennachzug, das Erteilen der Arbeitserlaubnis von der zuständigen Ausländerbehörde, den Zugang zu Sprachkursen, die Schulpflicht (und die fehlende Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention in nationales Recht!) den rechtlichen Rahmen von Folge- und Zweitanträgen, die Ausbildung der EntscheiderInnen beim BAMF und die Umsetzung von Abschiebungen. Dieser Beitrag soll stattdessen den groben Ablauf von Asylverfahren und mögliche Ausgänge beleuchten. Außerdem möchte ich noch anmerken, dass die Begrifflichkeiten, die den (rechtlichen) Umgang mit Geflüchteten beschreiben, vor dem Hintergrund eines humanistischen Menschenbilds kritisch hinterfragt werden können. Ich verwende sie hier trotzdem, um den LeserInnen eine Orientierungsmöglichkeit in ebendiesem rechtlichen Rahmen zu ermöglichen.

1. Rechtliches: Bescheide, Klagen, Aufenthalt, Schutzformen

Mit einer Registrierung der Asylsuchenden durch die Bundes- oder Länderpolizei, Mitarbeitende des BAMF in den Außenstellen und Ankunftscentren oder Mitarbeitende der Länder in Aufnahmeeinrichtungen, Ausländerbehörden und Ankunftscentren werden persönliche Daten und ab dem 14. Lebensjahr auch Fingerabdrücke aufgenommen, und zentral im Ausländerzentralregister (AZR) gespeichert. Die Asylsuchenden erhalten als Nachweis einen sogenannten Ankunftsnachweis, der zum Aufenthalt in Deutschland und dem Beziehen staatlicher Leistungen berechtigt. Nach dem Königsteiner Schlüssel werden die Asylsuchenden auf die einzelnen Bundesländer aufgeteilt und in zuständige Aufnahmeeinrichtungen (je nach Bundesland Erstaufnahmeeinrichtungen/Ankercentren) transferiert. Diese Einrichtungen sind verantwortlich für die Versorgung und Unterbringung der Asylsuchenden, der Anspruch auf Leistungen ist im Asylbewerberleistungsgesetz geregelt. In der zuständigen Aufnahmeeinrichtung findet auch das Stellen des Asylantrags persönlich mit Dolmetscher statt, das Bundesamt hat Außenstellen vor Ort. Begrifflich spricht

man bei Menschen, die ihren Antrag auf Asyl eingereicht haben, nun von Asylantragstellenden. Grundsätzlich muss für jede Person ein einzelner Asylantrag gestellt werden, auch wenn die von Familien gebündelt sein können. Diese Antragstellende bekommen eine Bescheinigung über die Aufenthaltsgestattung, die aber auf den Bezirk der zuständigen Aufnahmeeinrichtung beschränkt ist. Dieser Bezirk darf nicht ohne eine Erlaubnis seitens des BAMF verlassen werden (Residenzpflicht). Diese Pflicht gilt zunächst für Menschen mit guter und schlechter Bleibeperspektive, eine Erlaubnis für das Verlassen des Gebiets muss beim BAMF eingeholt werden. Asylantragstellende, die eine geringe Bleibeperspektive haben, zum Beispiel weil sie aus sogenannten „sicheren Herkunftsländern“ kommen, müssen bis zur Entscheidung über ihr Asylverfahren in der Aufnahmeeinrichtung wohnen und müssen im Fall einer negativen Entscheidung bis zur Ausreise dort wohnhaft bleiben. Sichere Herkunftsländer sind im Juli 2020 nach Aussage des BAMF die Mitgliedsstaaten der EU, Albanien, Bosnien und Herzegowina, Ghana, Kosovo, Mazedonien, ehemalige jugoslawische Republik, Montenegro, Senegal und Serbien. Die Chancen auf einen positiven Bescheid sind sehr gering. Für Asylantragstellende mit guter Bleibeperspektive entfällt die Residenzpflicht nach drei Monaten. Die Ausstellung Residenzpflicht-Invisible Borders setzt sich unter anderen über Pläne, Texte, Photographien und einem Kurzfilm mit den Auswirkungen der Unterbringung und der Residenzpflicht auseinander. In der Dublin-III Verordnung sind Kriterien festgelegt, die erlauben zu bestimmen, welcher der 28 EU-Mitgliedsstaaten oder der Nicht-EU-Mitgliedsstaaten Norwegen, Island, Liechtenstein und Schweiz (in diesen Ländern greift die Verordnung ebenfalls) für die Prüfung des Antrags zuständig ist. Hintergrund ist, dass jeder Asylantrag nur einmal durch einen Staat geprüft wird, und nicht beispielsweise in mehreren EU-Ländern nach einer Ablehnung neu gestellt werden darf. Das EURO-DAC Register⁹ wird bei jedem Asylantragstellendem herangezogen, um zu überprüfen, ob in einem anderen Staat ein Asylantrag offen ist. Außerdem wird überprüft, ob bereits ein Drittstaatenbescheid vorliegt. Liegt ein Dublin-Treffer vor¹⁰, stellt Deutschland ein sogenanntes Übernahmearsuch. Antwortet der zuständige Staat mit ja, oder gar nicht/nicht schnell genug, wird die

⁹ **EURODAC** (European Dactyloscopy) ist ein Fingerabdruck-Identifizierungssystem für den Abgleich der Fingerabdruckdaten aller Asylbewerber sowie von bestimmten Drittstaatsangehörigen und Staatenlosen, wenn die betreffenden Personen älter als 14 Jahre sind. Der Datenabgleich soll verhindern, dass Personen in mehreren EU-Mitgliedstaaten Asyl beantragen können. (Wikipedia, abgerufen am 04.08.2020 um 10:39Uhr)

¹⁰ AsylbewerberInnen werden in dem Land registriert, über das sie die EU betreten haben. Dieses Land ist für die Prüfung des Asylantrags zuständig.

Zuständigkeit dort gesehen und eine Abschiebung in den zuständigen Staat, auch Überstellung genannt, angeordnet. Nur wenn der Staat mit nein antwortet, ist Deutschland zuständig. Gegen eine Überstellung ist innerhalb von 14 Tagen zu klagen. Warum eine Fortsetzung des Asylprozesses in dem anderen Staat nicht zumutbar ist, kann beispielsweise mit gesundheitlichen Problemen, die dort nicht behandelt werden können, oder menschenunwürdigen Zuständen (beispielsweise für Italien, Griechenland) begründet werden. Ist die Antwort negativ, ist der Asylsuchende „abschiebbar“.

Erst wenn die Zuständigkeit Deutschlands für die Prüfung des Asylantrags bei Deutschland liegt, werden inhaltliche Fluchtgründe relevant. Diese werden in der persönlichen Anhörung mit Hilfe von Dolmetschern vor den sogenannten Entscheider-Innen des BAMF dargelegt. Ich zitiere an dieser Stelle aus der Informationsbroschüre des BAMF zum Ablauf des deutschen Asylverfahrens (BAMF 2019: 19), und verbleibe mit dem Kommentar, dass die Umsetzung Erfahrungsberichten nach trotzdem manchmal eine andere zu sein scheint (beispielsweise was die Rückübersetzung angeht) und häufig als sehr belastend empfunden wird:

„Das Ziel der Anhörungen ist es, die individuellen Fluchtgründe zu erfahren, tiefere Erkenntnisse zu erhalten sowie gegebenenfalls Widersprüche aufzuklären. Dabei sind die Entscheiderinnen und Entscheider mit den Verhältnissen in den Herkunftsstaaten der Antragstellenden vertraut.

Während der Anhörung erhalten die Antragstellenden ausreichend Zeit, um ihre jeweiligen Fluchtgründe zu schildern. Sie stellen ihren Lebenslauf und ihre Lebensumstände dar, schildern den Reiseweg und ihr eigenes Verfolgungsschicksal. Außerdem äußern sie ihre Einschätzung der Umstände, die sie bei einer Rückkehr in ihr Herkunftsland erwarten. Bei alledem sind sie verpflichtet, wahrheitsgemäße Angaben zu machen und Beweismittel vorzulegen, sofern sie diese beschaffen können. Das können Fotos sein, Schriftstücke von der Polizei oder anderen Behörden, gegebenenfalls auch ärztliche Atteste.

Die Schilderungen werden übersetzt und protokolliert und im Anschluss an die Anhörung für die Antragstellenden rückübersetzt. Sie bekommen so Gelegenheit, das Gesagte zu ergänzen oder zu korrigieren. Schließlich wird ihnen das Protokoll

Abbildung 1. Das BAMF stellt Ablauf, Inhalt und Ziel der individuellen Anhörung da.

Auch wenn häufig weitere traumatische Erlebnisse während der Flucht stattfinden, sind diese erst einmal kein Abschiebehinderungsgrund im Falle eines negativen Bescheids und stellen auch keinen Fluchtgrund da. Nur in bestimmten Ausnahmefällen, etwa bei schweren gesundheitlichen Einschränkungen als Folge der traumatischen Erlebnisse, können diese geltend gemacht werden. Asylantragstellende, die einen **positiven Bescheid** erhalten, sind per

Definition nun Schutzberechtigte/Bleibeberechtigte. Es sind **4 Schutzformen** (Abbildung 1.-4.) zu unterscheiden, die Definitionen sind aus der BAMF-Broschüre (BAMF 2019: S. 22 f.) entnommen:

„**Asylberechtigt** und demnach politisch verfolgt ist eine Person, die aufgrund ihrer Rasse¹, Nationalität, politischen Überzeugung, religiösen Grundentscheidungen oder Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe im Falle der Rückkehr in ihr Herkunftsland einer schwerwiegenden Menschenrechtsverletzung ausgesetzt sein wird.“ In diesem Fall wird nach Art. 16a Abs.1 GG eine Aufenthaltserlaubnis von drei Jahren ausgesprochen, und danach der Fall erneut geprüft. Der Zugang zum Arbeitsmarkt ist uneingeschränkt gestattet und es besteht ein Anspruch auf privilegierten Familiennachzug.

„**Subsidiär schutzberechtigt** sind Menschen, die stichhaltige Gründe dafür vorbringen, dass ihnen in ihrem Herkunftsland ein ernsthafter Schaden droht und sie den Schutz ihres Herkunftslands nicht in Anspruch nehmen können oder wegen der Bedrohung nicht in Anspruch nehmen wollen. Ein ernsthafter Schaden kann sowohl von staatlichen als auch von nichtstaatlichen Akteuren ausgehen.

Als ernsthafter Schaden gilt: die Verhängung oder Vollstreckung der Todesstrafe, Folter, unmenschliche oder erniedrigende Behandlung oder Bestrafung, eine ernsthafte individuelle Bedrohung des Lebens oder der Unversehrtheit einer Zivilperson infolge willkürlicher Gewalt im Rahmen eines internationalen oder innerstaatlichen bewaffneten Konflikts.“ Hier wird nach §4 Abs. 1 AsylG eine Aufenthaltserlaubnis für ein Jahr erteilt, im Falle einer Verlängerung geschieht dies zunächst für 2 Jahre. Auch in diesem Fall besteht ein uneingeschränkter Arbeitsmarktzugang.

Nationales Abschiebeverbot: „Ein schutzsuchender Mensch darf nicht rückgeführt werden, wenn die Rückführung in den Zielstaat eine Verletzung der Europäischen Konvention zum Schutz der Menschenrechte und Grundfreiheiten (EMRK) darstellt oder wenn dort eine erhebliche konkrete Gefahr für Leib, Leben oder Freiheit besteht. Erhebliche konkrete Gefahr aus gesundheitlichen Gründen liegt dann vor, wenn lebensbedrohliche oder schwerwiegende Erkrankungen sich durch eine Rückführung wesentlich verschlimmern würden. Dabei wird nicht vorausgesetzt, dass die medizinische Versorgung im Zielstaat mit der in der Bundesrepublik Deutschland gleichwertig ist. Eine ausreichende medizinische Versorgung liegt in der Regel auch dann vor, wenn diese nur in einem Teil des Zielstaats gewährleistet ist.“ Nach § 60 Abs. 5 AufenthG und § 60 Abs. 7 AufenthG wird eine einjährige Aufenthaltserlaubnis erteilt, und kann verlängert werden, eine Beschäftigung ist nur mit Erlaubnis der Ausländerbehörde möglich.

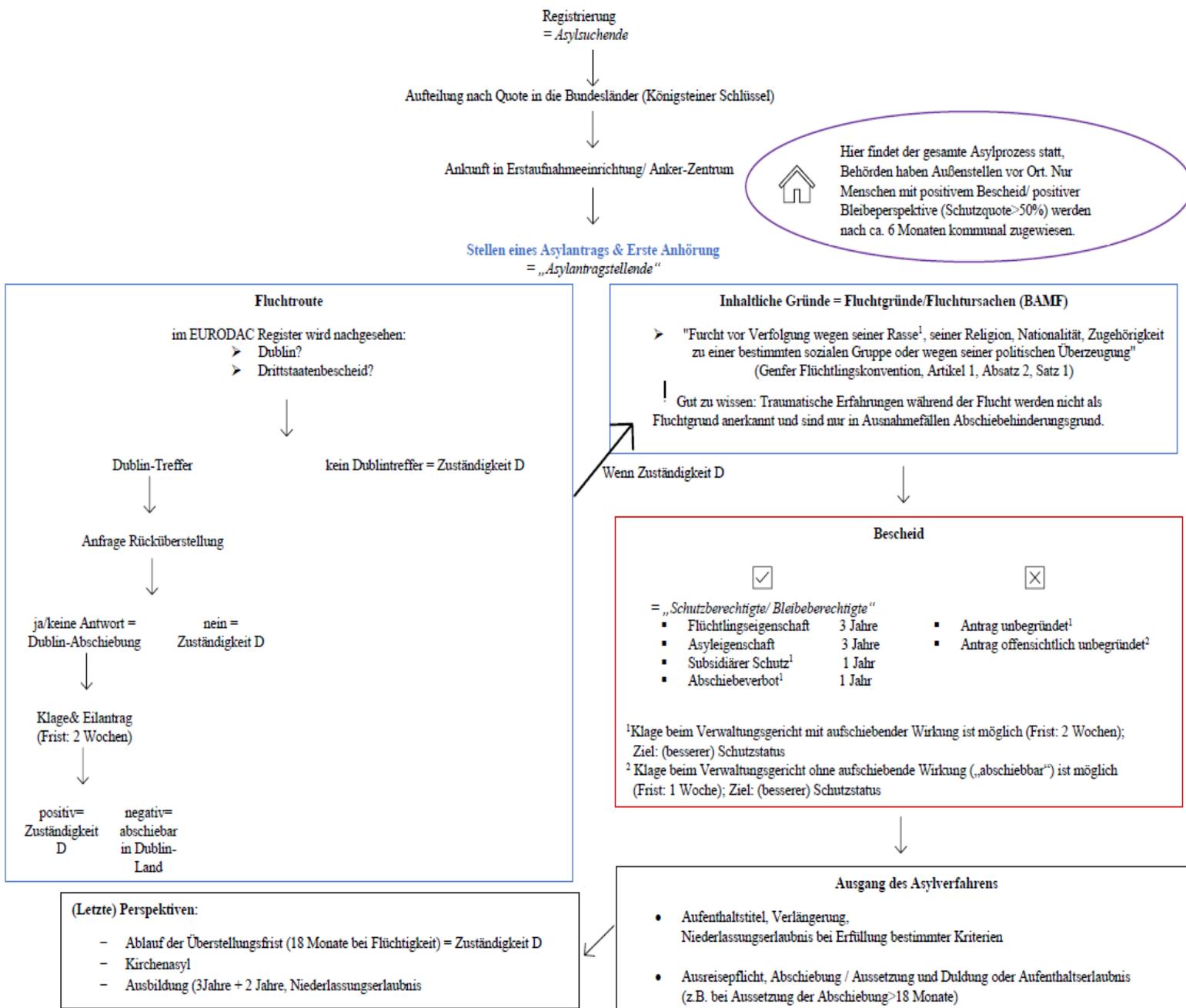
Abbildung 3. Positiver Bescheid: Subsidiärer Schutz und Abschiebeverbot.



Es besteht eine einjährige Aufenthaltserlaubnis, die dann neu geprüft wird. Erhält die geflüchtete Person einen ablehnenden, daher einen negativen Bescheid mit einer Abschiebungsandrohung werden 2 Begründungen angeführt: unbegründet und offensichtlich unbegründet.

In allen Fällen kann nach 5 Jahren unter bestimmten Voraussetzungen, wie etwa der Sicherung des Lebensunterhalts und ausreichenden Sprachkenntnissen, eine unbefristete Niederlassungserlaubnis erteilt werden, wenn das Bundesamt kein Widerrufsverfahren einleitet. Für die Dauer einer Ausbildung plus 2 Jahre kann nicht abgeschoben werden. Für Geflüchtete, die psychisch und physisch zu einer Ausbildung in der Lage sind, eine Arbeitserlaubnis von der zuständigen Ausländerbehörde erteilt bekommen und einen Ausbildungsplatz gefunden haben (Anmerkung: sehr hohe Hürden!), kann die Zeit bis zur Niederlassungserlaubnis überbrückt werden.

Klagemöglichkeiten beim Verwaltungsgericht mit dem Ziel einer (höheren) Schutzform bestehen bei subsidiärem Schutz, Abschiebungsverbot und den negativen Bescheiden. Die Klage hat, außer bei einem als offensichtlich unbegründet abgelehntem Antrag, eine aufschiebende Wirkung. Das heißt, die Person darf bis zur Entscheidung nicht abgeschoben werden. Kommt die asylantragstellende Person aus einem „sicheren Herkunftsland“, und hat einen offensichtlich unbegründeten Asylantrag gestellt, kann sie also abgeschoben werden, noch während sie klagt. Sichere Herkunftsländer sind im Juli 2020 nach Aussage des BAMF die Mitgliedsstaaten der EU, Albanien, Bosnien und Herzegowina, Ghana, Kosovo, Mazedonien, ehemalige jugoslawische Republik, Montenegro, Senegal und Serbien. Die Chancen auf einen positiven Bescheid sind sehr gering. Im Allgemeinen überprüft das Gericht die Entscheidung des Bundesamts und kann die Klage abweisen (die Person ist ausreisepflichtig) oder den Bescheid aufheben und das Bundesamt zur Schutzbewahrung verpflichten. Die jeweilige Ausländerbehörde ist für die Rückführung verantwortlich. Diese kann vorübergehend ausgesetzt werden, wenn Rückführungshindernisse vorliegen. In diesen Fällen wird eine befristete Arbeitserlaubnis oder eine Duldung erteilt.



(Letzte) Perspektiven:

- Ablauf der Überstellungsfrist (18 Monate bei Flüchtigkeit) = Zuständigkeit D
- Kirchenasyl
- Ausbildung (3Jahre + 2 Jahre, Niederlassungserlaubnis)

Abbildung 4. Vereinfachte übersichtartige Darstellung des Asylverfahrens (selbst erstellt).

2. Aktuelle Zahlen

2019 wurden laut BAMF(2020) folgende Bescheide ausgestellt: 32,4% (59.591) formelle Entscheidungen (z.B. Dublin oder Rückzug des Asylverfahrens), 29,4% (54.034) Ablehnungen, 24,5% Rechtsstellung als Flüchtling (Flüchtlings- und Asyleigenschaft)

zusammengenommen), 10,6% (19.419) Subsidiärer Schutz und 3,2% (5857) Nationales Abschiebungsverbot. Das Kirchenasyl kann eine letzte Chance sein. Die Ökumenische Bundesarbeitsgemeinschaft Asyl in der Kirche weiß am 08.07.2020 von 357 aktiven Kirchenasylen mit mindestens 550 Personen, davon etwa 125 Kinder, wobei 308 der Kirchenasyle Dublin Fälle sind.

Die zehn zugangsstärksten Staatsangehörigkeiten (gemessen an der Zahl der Erstanträge) waren 2019 in absteigender Reihenfolge Syrien, Irak, Türkei, Afghanistan, Nigeria, Iran, Ungeklärte Staaten, Somalia, Eritrea und Georgien. Dabei werden seit 2016 die meisten Asylerstanträge von Menschen mit syrischer Staatsangehörigkeit gestellt. 2019 wurden Asylanträge von insgesamt 165.938 Personen in Deutschland verzeichnet. Im Vergleich zum Jahr 2018 mit 185.853 Asylanträgen ergibt sich ein Rückgang von 10,7 % (vgl. BAMF 2020: o. S.). Die Zahl der Asylanträge insgesamt fiel von 722.370 (2016) auf 142.509 (2019). Es ist demnach insgesamt ein deutlicher Rückgang der Asylerstanträge in Deutschland zu verzeichnen. 2016 wurden im Vergleich zu allen anderen Jahren mit Abstand die meisten Asylanträge verzeichnet.

3. Literaturverzeichnis

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2019). Ablauf des deutschen Asylverfahrens. <https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/AsylFluechtlingsschutz/Asylverfahren/das-deutsche-asylverfahren.html?nn=282388> zuletzt angesehen am 14.07.2020

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2020). Schlüsselzahlen Asyl. https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Statistik/SchluesselfzahlenAsyl/flyer-schluesselfzahlen-asyl-2019.pdf?__blob=publicationFile&v=38 zuletzt angesehen am 14.07.2020

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2019). Sichere Herkunftsstaaten. <https://www.bamf.de/DE/Themen/AsylFluechtlingsschutz/Sonderverfahren/SichereHerkunftsstaaten/sichereherkunftsstaaten-node.html> zuletzt angerufen am 16.07.2020

Kirchenasyl. Aktuelle Kirchenasyle bundesweit. <https://www.kirchenasyl.de/> zuletzt angesehen am 10.07.2020

Invisibleborders. Residenzpflicht-Invisible Borders Ausstellung. <https://www.invisibleborders.de/ausstellung.html> zuletzt angesehen am 09.07.2020

Leah Stroh

15. Post Migration Difficulties bei Geflüchteten und ihr Zusammenhang mit Psychischen Erkrankungen am Beispiel der PTBS

Ein Flüchtling ist laut der Genfer Flüchtlingskonvention (Artikel 1, Absatz 2, Satz 1) ein Mensch, der sein Land aus "Furcht vor Verfolgung wegen seiner Rasse¹¹, seiner Religion, Nationalität, Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe oder wegen seiner politischen Überzeugung" verlässt.

Fluchtursachen und -gründe sind individuell verschieden. Menschen fliehen vor Krieg und Gewalt, anderen Formen von Menschenrechtsverletzungen, aber auch vor Umwelt- und Naturkatastrophen oder Hunger¹². Solche traumatischen Erlebnisse vor und häufig auch während der Flucht, sowie der stressreiche Prozess der Neuansiedlung erhöhen die Vulnerabilität für psychische Erkrankungen.

Im Folgenden soll der Zusammenhang von *Post Migration Living Difficulties (PMLD)* und psychischen Erkrankungen für Geflüchtete beleuchtet werden. Dies soll beispielhaft an der Posttraumatischen Belastungsstörung (PTBS) erfolgen. Der Beitrag spannt einen Bogen von der Prävalenz und Komorbidität psychischer Erkrankungen, über die PTBS und PMLD zu deren Zusammenhang. Abschließend wird auf die Notwendigkeit eines niedrigschwelligen Zugangs zu psychosozialen und psychotherapeutischen Interventionen hingewiesen.

1. Prävalenz und Komorbidität psychischer Erkrankungen bei Geflüchteten

Welche Zahlen zur Prävalenz¹³ psychischer Erkrankungen bei Geflüchteten gibt es?

Der Studie von Nesterko et al. (2019) liegt eine Stichprobe von $n = 502$ in einer Aufnahmeeinrichtung in Leipzig wohnhaften Geflüchteten aus über 30 Ländern zugrunde, wobei sich der Erhebungszeitraum von Mai 2017 bis Juni 2018 erstreckte. Bei über 90% der Geflüchteten wurden innerhalb des ersten Monats nach der Ankunft in der Aufnahmeeinrichtung explizit Daten zur Prävalenz von Depression, Somatisierung und der Posttraumatischen Belastungsstörung (PTBS) erhoben. Ungefähr bei der Hälfte aller Stu-

¹¹ Die Verwendung des Begriffs Rasse wird aktuell zu Recht kritisch diskutiert. Biologisch gesehen gibt es keine verschiedenen menschlichen Rassen. Unter anderem spricht sich das Deutsche Institut für Menschenrechte kritisch gegen eine Verwendung des Begriffs in Gesetzestexten aus:

<https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/themen/schutz-vor-rassismus/begriff-rasse/>.

¹² Auf den Seiten der UNO Flüchtlingshilfe kann man mehr zu Fluchtursachen lesen und halbwegs aktuelle Zahlen finden: <https://www.uno-fluechtlingshilfe.de/informieren/fluchtursachen/>. Genaue Zahlen veröffentlicht das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) monatlich:

<https://www.bamf.de/DE/Themen/Statistik/Asylzahlen/asylzahlen-node.html>.

¹³ Häufigkeit einer bestimmten Krankheit in der gesamten Population



dienteilnehmer*innen wurde dabei mindestens eine der genannten psychischen Störungen diagnostiziert. Durchschnittlich wurde von 4.78 traumatischen Erlebnissen (SD = 3.75) berichtet. 34.9% erfüllten die Kriterien einer PTBS, 31% die einer Somatisierungsstörung und 21.7% die einer Diagnose aus dem Depressionsfeld. Dabei zeigten sich durchschnittlich höhere Raten für Frauen. Mit Ausnahme der Somatisierung gab es keine Unterschiede zwischen den Altersgruppen der 18- bis 30-Jährigen und der über 30-Jährigen. Je nach Studie werden auch andere Zahlen berichtet, nach einer Metaanalyse von Turrini et al. (2017) schwanken die berichteten Prävalenzen für PTBS zwischen 9-36%, und die Werte für Depressionen zwischen 5-44%.

Die Wahrscheinlichkeit einer Komorbidität¹⁴ der genannten psychischen Störungen wird als hoch berichtet. Das heißt in der Praxis, dass viele Geflüchtete die Kriterien für zwei (oder mehr) psychische Störungen gleichzeitig erfüllen. Belz et al. (2017) stellten für ihre Stichprobe von n = 85 in einer deutschen Aufnahmeeinrichtung wohnhaften Geflüchteten fest, dass 78.8% (n = 67) neben einer PTBS-Diagnose noch mindestens eine andere erhielten, und zwar mit sehr hoher Wahrscheinlichkeit die einer depressiven Episode (n = 65). Auch Nesterko et al. (2019) berichten hohe Komorbiditätsraten der PTBS mit Depressionen, aber auch mit Somatisierungsstörungen.

1.1. Was ist eine Posttraumatische Belastungsstörung?

Die Posttraumatische Belastungsstörung (PTBS), oder auch *posttraumatic stress disorder (PTSD)*, zählt zu den häufigsten psychischen Störungen geflüchteter Menschen. Im ICD-10¹⁵, nach dem in Deutschland Diagnosen vergeben werden, fällt eine PTBS unter F43-Reaktionen auf schwere Belastungen und Anpassungsstörungen. Für eine PTBS wird der Diagnoseschlüssel F43.1 verwendet, in der Abbildung 1 sind entsprechende diagnostische Kriterien (vgl. Dilling et al. 2000: 121f.) mit eigenen Hervorhebungen aufgeführt.

¹⁴ Auftreten von mindestens zwei psychischen Erkrankungen in einem bestimmten zeitlichen Rahmen

¹⁵ Internationale statistische Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme

F 43.1 Posttraumatische Belastungsstörung

- A. Die Betroffenen waren einem **kurz- oder langanhaltenden Ereignis oder Geschehen von außergewöhnlicher Bedrohung oder mit katastrophalem Ausmaß** ausgesetzt, das bei nahezu jedem **tiefgreifende Verzweiflung** auslösen würde.
- B. Anhaltende **Erinnerungen oder Wiedererleben der Belastung** durch aufdringliche Nachhallerinnerungen, lebendige Erinnerungen, sich wiederholende Träume oder durch innere Bedrängnis in Situationen, die der Belastung ähneln oder mit ihr in Zusammenhang stehen.
- C. Umstände, die der Belastung ähneln oder mit ihr im Zusammenhang stehen, werden tatsächlich oder möglichst **vermieden**. Dieses Verhalten bestand nicht vor dem belastenden Erlebnis.
- D. Entweder 1. oder 2.
1. Teilweise oder vollständige **Unfähigkeit, sich an einige wichtige Aspekte der Belastung zu erinnern**.
 2. **Anhaltende Symptome einer erhöhten psychischen Sensitivität und Erregung** (nicht vorhanden vor der Belastung) mit zwei oder mehr der folgenden Merkmale:
 - a. Ein- und Durchschlafstörungen
 - b. Reizbarkeit oder Wutausbrüche
 - c. Konzentrationsstörungen
 - d. Hypervigilanz
 - e. Erhöhte Schreckhaftigkeit
- E. Die Kriterien B, C und D treten **innerhalb von sechs Monaten nach dem Belastungsereignis oder nach Ende einer Belastungsperiode** auf.

Abbildung 1: Dargestellt sind die Diagnosekriterien der Posttraumatischen Belastungsstörung nach ICD-10.

Differenzialdiagnostisch¹⁶ ist die PTBS unter anderem abzugrenzen von der akuten Belastungsreaktion (F43.0), der Anpassungsstörung (F43.2), einer andauernden Persönlichkeitsveränderung nach Extrembelastung (F62.0), Trauerreaktionen, anderen Angststörungen / Depressionen und von anderen intrusiven Kognitionen und Wahrnehmungsstörungen.

Aus der ätiologischen Perspektive¹⁷ gibt es verschiedene Risiko- oder Schutzfaktoren, die auf das Entstehen und den möglichen Schweregrad einer PTBS einwirken können. Man unterscheidet zwischen prätraumatischen, peritraumatischen und posttraumatischen Faktoren. Als prätraumatische oder demographische Risikofaktoren können unter anderem das weibliche Geschlecht, der sozioökonomische Status oder traumatische Erlebnisse in der

¹⁶ abgrenzend von anderen Krankheitsbildern mit ähnlichen Symptomen

¹⁷ die Ursache(n) der Krankheit betreffend

Kindheit geltend gemacht werden. Die Effektstärken dieser Variablen waren in einer Metaanalyse auf Basis erwachsener Stichproben (Brewin et al. 2000) klein (10 bis .19)¹⁸. Auch das Alter zum Zeitpunkt des Traumas scheint eine Rolle zu spielen. Faktoren, die sich auf Erlebnisse während des Traumas oder auf nach dem Trauma beziehen, der Schweregrad des Traumas, das Fehlen sozialer Unterstützung oder nachfolgende Stresslevel zeigten kleine bis moderate Effektstärken. In einer Metaanalyse (Trickey et al. 2012) fand man mittlere bis große Effektstärken für peri- und posttraumatische Faktoren und kleine bis mittlere Effektstärken für prätraumatische Faktoren für Kinder und Jugendliche.

2. Post Migration Living Difficulties (PMLD)

2.1 Was sind PMLD?

Die psychische Gesundheit und das Wohlbefinden Geflüchteter wird nicht nur von vergangenen traumatischen Erlebnissen und damit in Verbindung stehenden traumatischen Stressoren, sondern auch von erst im formell gesehen sicherem Gastland auftretenden Schwierigkeiten und Herausforderungen beeinflusst. Diese alltäglichen Herausforderungen, die mit der neuen Umgebung in Beziehung stehen, können als *post-migration living difficulties* beschrieben und beispielsweise über Checklisten wie der *post-migration living difficulties checklist (PMLDC)* erfasst werden.

Schick et al. (2018) führen als PMLD fehlende Ressourcen, Trennung von Familien, soziale Isolation, Akkulturation und Diskriminierung, sozioökonomische Faktoren und die aktuelle Immigrations- und Flüchtlingspolitik an. *Schwierigkeiten beim Erlernen der deutschen Sprache* zu haben, gaben am ersten Erhebungszeitpunkt 76.1% und am zweiten Erhebungszeitpunkt nach drei Jahren noch 60.6 % der Flüchtlinge und Asylbewerber*innen an (vgl. hierzu den Beitrag *DaF-Unterricht für Geflüchtete – Schwierigkeiten und Herausforderungen*).

In einer Studie von Aragona et al. (2012) berichteten 73.65% der Stichprobe aus Immigranten erster Generation (n = 391), mindestens eine schwerwiegende oder sehr schwerwiegende *post migration living difficulty* zu erleben, wobei am häufigsten folgende PMLD angegeben wurden: *keine Arbeitserlaubnis* (38.6%), *Armut* (33.8%), *keine Arbeit finden* (33.8%), *im Notfall nicht nach Hause zurückkehren können* (32%) und *Sorgen bezüglich der Familie zu*

¹⁸ Im Folgenden wird sich immer auf Cohens Faustregel zur Beurteilung von Effektstärken bezogen, wobei d = .2 und r = .1 als kleine Effekte gelten, d = .5 und r = .3 als mittlere und d = .8 und r = .5 als große.

Hause (29.9%). Durchschnittlich wurde von ca. 6.5 schwerwiegenden oder sehr schwerwiegenden PMLD berichtet (SD = 4.73).

2.2 PMLD und PTBS

In der Studie von Aragona et al. (2012) konnte ein signifikanter positiver Zusammenhang von PMLD und der Wahrscheinlichkeit einer PTBS Diagnose gefunden werden. Alle PMLD, mit Ausnahme von *Kommunikationsschwierigkeiten* und *Interviews*, wurden signifikant häufiger von Immigranten erster Generation mit einer PTBS angegeben. Die vier häufigsten schwerwiegenden oder sehr schwerwiegenden PMLD von Immigranten mit PTBS Diagnose (n = 40) waren: *keine Arbeitserlaubnis* (72.5%), *keine Arbeit finden* (67.5%), *Sorge keine Behandlung zu erhalten* (67.5%) und *Einsamkeit und Langeweile* (67.5%). Silove et al. (1997) fanden signifikante Zusammenhänge der Diagnose einer PTBS und post migration living difficulties bei Asylbewerber*innen in Australien für *Verzögerungen bei der Bearbeitung von Asylanträgen, Interviews oder Konflikte mit Immigrations-Amtsträgern, keine Arbeitserlaubnis haben, Arbeitslosigkeit, Diskriminierung aufgrund der Herkunft und Einsamkeit und Langeweile*.

Es ist allerdings anzunehmen, dass PMLD über die Zeit mit gesellschaftlichen und politischen Veränderungen variieren. Daher sind aktuelle Studien, die PMLD und den Zusammenhang dieser mit einer PTBS-Diagnose beleuchten, von großem Wert und bilden ein Forschungsinteresse.

In bisherigen Studien besteht der Konsens, dass es signifikante Zusammenhänge der Diagnose einer PTBS mit PMLD gibt. Die Frage nach kausalen Zusammenhängen und der Interaktion muss aber auch vor dem Hintergrund nach passender Unterstützung und Behandlung noch weiter ergründet werden. Schick et al. (2018) fanden in einer Längsschnittstudie mit Asylbewerber*innen und Flüchtlingen über drei Jahre, in denen psychotherapeutische und soziale Interventionen stattfanden, am zweiten Erhebungszeitpunkt eine geringere ausgeprägte PTBS-Symptomatik. Eine Reduktion von PMLD fand vor allem bei den Aufenthaltsstatus betreffenden PMLD statt, während PMLD, die sich auf Familienmitglieder zu Hause bezogen, sich nicht verbesserten. In Regressionsmodellen konnten weder durch Veränderungen der Symptomatik der PTBS Veränderungen in den PMLD vorhergesagt werden, noch konnte durch Veränderungen der PMLD Veränderungen in der PTBS-Symptomatik vorhergesagt werden. Die Autor*innen ordnen diese Ergebnisse in den bisherigen Forschungskorpus ein,



das beschreibt, dass mit dem Trauma in Verbindung stehende Faktoren besser die Varianz in der PTBS-Symptomatik erklären können. Allerdings war eine Vorhersage einer Depressions-/Angstsymptomatik auf Basis der PMLD möglich, hier schließen die Autor*innen einen kausalen Zusammenhang nicht aus.

Vielleicht gibt es auch Moderatoren oder Mediatoren des Zusammenhangs von PMLD und PTBS?

In einer Studie von Nickerson et al. (2015) wurde der Zusammenhang teilweise mediiert durch spezifische Schwierigkeiten der Emotionsregulation. Es zeigten sich signifikante indirekte Effekte von PMLD auf PTBS-Symptomatik über *engaging in goal-directed behavior* und *clarity of emotional responses*.

3. Notwendigkeit Psychosozialer und Psychotherapeutischer Interventionen

Nikendei et al. (2019) untersuchten in ihrer Studie die psychische Gesundheit und die Nutzung von Therapie. Zum ersten Messzeitpunkt befanden sich die Asylantragstellenden (n = 228), die aus der psychosozialen Klinik einer deutschen Aufnahmeeinrichtung rekrutiert wurden, in besagter Aufnahmeeinrichtung. Der Vergleich erfolgte mit dem Messzeitpunkt 3 Monate danach, als die Antragstellenden in Kommunen zugewiesen worden waren. Traumatischer Stress, gemessen mit dem PC-PTSD-5 veränderte sich nicht signifikant zwischen den Messzeitpunkten. Auch Depressions- und Angststörungssymptomatiken blieben klinisch relevant. Obwohl 66% der interviewten Geflüchteten eine Überweisung für eine Psychotherapie erhalten hatten, erhielten 0% zu diesem Zeitpunkt eine ambulante Therapie.

Es ist nicht überraschend, dass psychische Erkrankungen wie die PTBS ohne eine psychotherapeutische Behandlung über die Zeit klinisch relevant blieben. Kombiniert man das mit den Prävalenzzahlen, die unter 1. aufgeführt sind, ergibt sich ein großer Bedarf an Therapieangeboten und auch die Notwendigkeit, Wege eines niedrigschwelligen Zugangs zu finden.

Unter 1. wurde die häufige Komorbidität der Diagnosen PTBS und Depression thematisiert. Auf Basis der Ergebnisse von Schick et al. (2018), die in einer Regressionsanalyse Zusammenhänge von PMLD und der Depressionssymptomatik finden konnten, sind auch psychosoziale Interventionen relevant, sie PMLD fokussieren und auch die Ausprägung der Depression abschwächen könnten.

Für die PTBS ist die Wirksamkeit traumafokussierter Therapien empirisch nachgewiesen. Methoden wie das *Imagery ReScripting*, bei dem traumatische Erlebnisse nach den Bedürfnissen der Patient*innen imaginativ verändert werden, werden aktuell an der Goethe-Universität in Frankfurt für Geflüchtete mit PTBS-Diagnose auf ihre Wirksamkeit geprüft. Auch *eye movement desensitization and reprocessing (EMDR)* ist in der Wirksamkeit für die gleiche Studiengruppe empirisch bestätigt (Sykinioti 2019).

Vor dem Hintergrund der Zielgruppe sind kulturell adaptierte Verfahren von besonderer Relevanz.

Literaturverzeichnis:

Aragona, M./Pucci, D./Mazzetti, M./Geraci, S. (2012): Post-migration living difficulties as a significant risk factor for PTSD in immigrants: a primary care study. *Italian Journal of Public Health*, 9(3). 1-8. <https://doi.org/10.2427/7525>.

Belz, M./Belz, M./Özkan, I./Graef-Calliess, I. T. (2017): Posttraumatic stress disorder and comorbid depression among refugees: Assessment of a sample from a German refugee reception center. *Transcultural Psychiatry*, 54(5-6), 595-610. <https://doi.org/10.1177/1363461517745473>.

Brewin, C. R./Andrews, B./Valentine, J. D. (2000): Meta-analysis of risk factors for posttraumatic stress disorder in trauma-exposed adults. *Journal of consulting and clinical psychology*, 68(5), 748-766. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.68.5.748>.

Dilling, H./Mombour, W./Schmidet, M.H./Schulte-Markwort, E. (2000): Internationale Klassifikation psychischer Störungen: ICD-10, Kapitel V (F); Diagnostische Kriterien für Forschung und Lehre (2. Auflage). Huber: Bern.

Nesterko Y./Jäckle D./Friedrich M./Holzapfel L./Glaesmer H. (2020): Prevalence of post-traumatic stress disorder, depression and somatisation in recently arrived refugees in Germany: an epidemiological study. *Epidemiology and Psychiatric Sciences*, 29 (e40), 1–11. <https://doi.org/10.1017/S2045796019000325>.

Nickerson, A./Bryant, R. A./Schnyder, U./Schick, M./Mueller, J./Morina, N. (2015): Emotion dysregulation mediates the relationship between trauma exposure, post-migration living difficulties and psychological outcomes in traumatized refugees. *Journal of Affective Disorders*, 173, 185-192. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2014.10.043>.

Nikendei, C./Kindermann, D./Brandenburg-Ceynowa, H./Derreza-Greeven, C./Zeyher, V./Junne, F./Friedrich, H.C./Bozorgmehr, Kayvan (2019): Asylum seekers' mental health and treatment utilization in a three months follow-up study after transfer from a state registration-and-reception-center in Germany. *Health Policy*, 123(9), 864-872. <https://doi.org/10.1016/j.healthpol.2019.07.008>.



Schick, M./Morina, N./Mistridis, P./Schnyder, U./Bryant, R. A./Nickerson, A. (2018): Changes in post-migration living difficulties predict treatment outcome in traumatized refugees. *Frontiers in psychiatry*, 9(476). 0-0. <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2018.00476>.

Silove, D./Sinnerbrink, I./Field, A./Manicavasagar, V./Steel, Z. (1997): Anxiety, depression and PTSD in asylum-seekers: associations with pre-migration trauma and post-migration stressors. *The British Journal of Psychiatry*, 170(4), 351-357.

Sykinioti, S. (2019): The effectiveness of eye movement desensitisation and reprocessing with refugees experiencing symptoms of posttraumatic stress disorder. *European Journal of Trauma & Dissociation*, 3(1), 49-55.

Turrini, G./Purgato, M./Ballette, F./Nosè, M./Ostuzzi, G./Barbui, C. (2017): Common mental disorders in asylum seekers and refugees: umbrella review of prevalence and intervention studies. *International journal of mental health systems*, 11(51). 0-0. <https://doi.org/10.1186/s13033-017-0156-0>.

Trickey, D./Siddaway, A. P./Meiser-Stedman, R./Serpell, L./Field, A. P. (2012): A meta-analysis of risk factors for post-traumatic stress disorder in children and adolescents. *Clinical psychology review*, 32(2), 122-138.

Leah Stroh

16. Sprachliche Gewalt

Auf einem Wahlplakat der NPD zur Kommunalwahl im Jahr 2011 stand: „Ist der Ali kriminell, in die Heimat aber schnell.“ (Npd-Lahn-Dill.de). In einer Wahlkampfkampagne der AFD im Jahr 2017 gab es ebenfalls Wahlplakate mit Headlines wie: „Burkas? Wir stehn auf Bikinis.“ oder „Neue Deutsche? – Machen wir selber.“. Der immer wiederkehrende Slogan auf den AFD-Plakaten lautete: „Trau dich, Deutschland!“ (Matthias Kamann 2017: o, S). Mein Vater stammt aus dem Iran, meine Mutter aus dem Irak. Somit habe ich laut Definition des Statistischen Bundesamtes einen Migrationshintergrund (destatis.de). Zudem habe ich muslimische Familienmitglieder. Ich bin in Deutschland geboren, beherrsche die deutsche Sprache fließend in Wort und Schrift und studiere Deutsch auf Lehramt an einer Universität in Deutschland. Trotz dessen werden ich und meine Angehörigen auf meinem Weg zur Universität durch die Plakate stigmatisiert und verletzt. Ich hatte beim Vorbeigehen an den Plakaten immer das Gefühl, herabgesetzt und gedemütigt zu werden. Es sind nicht nur die provokanten Bilder auf den Plakaten, vor allem die Worte fühlen sich für mich als deutsche Frau mit Migrationshintergrund schmerzhaft und unangemessen an und ich fühle mich bedroht, obwohl mir niemand Gewalt androht oder etwa doch?

Gewalt wird als ein Phänomen betrachtet, dass als Handlung von einem Täter vollzogen wird, der alternative Handlungsoptionen gehabt hätte (vgl. Schäfer / Thompson 2011: 9). Die oben genannten Parteien hätten beispielsweise ihre Wahlplakate anders gestalten können, doch sie haben die Headlines und den Slogan bewusst ausgewählt. Neben physischen Gewalttaten existieren auch psychische Formen von Gewalt (vgl. Burger 1995: 101). Es wird bezüglich des Terminus „Gewalt“ außerdem zwischen *intentionalen* und *nicht intentionalen* Gewalttaten unterschieden (vgl. ebd.: 11). Außerdem wird seit dem Mittelalter zwischen der unrechtmäßigen, zerstörerischen, personalen, direkten Gewalt, der „*violentia*“ (z.B. wenn ein Mensch willkürlich einen anderen Menschen auf offener Straße schlägt) und der rechtmäßigen, ordnungsstiftenden, strukturellen, indirekten Gewalt, der „*protestas*“ (z.B. wenn Polizisten bei Einsätzen aus Sicherheitsgründen bewaffnet sind), unterschieden (vgl. Posselt 2011: 98; Koch 2010: 11; Krämer 2010: 23). Es wird deutlich, dass sich der Terminus Gewalt in einem Spannungsfeld befindet und es wird ersichtlich, dass es sich bei Gewalt um ein vielschichtiges soziales Phänomen handelt (vgl. Schäfer / Thompson 2011: 8).



In diesem Beitrag möchte ich mich auf verbale Gewalt und Aggression im Sinne *violenter* Gewaltakte konzentrieren. Hierbei möchte ich im Laufe meiner Darlegungen auf meine Eingangsbeispiele Bezug nehmen und analysieren ob und inwieweit es sich bei den Headlines und Slogans auf den Plakaten um Beispiele für sprachliche Gewalt handelt.

Gewaltvolle Akte werden im Allgemeinen als Gefahr für die friedliche Gesellschaftsordnung erachtet (vgl. ebd.: 10). Um die Ursachen für Gewalt ergründen zu können, müssen immer der Entstehungskontext und die Interaktionssituation berücksichtigt werden (vgl. ebd.: 12). Eine besondere Form der Gewalt, ist die *symbolische Gewalt*. Laut Pierre Bourdieu verbirgt sich symbolische Gewalt in gesellschaftlichen Macht- und Herrschaftsverhältnissen. Eine besondere Rolle schreibt Bourdieu hierbei der *sprachlichen Gewalt* zu. Bourdieu zufolge besitzt diese eine Energie und Macht, durch welche die Wirklichkeit verändert werden kann (vgl. ebd.: 18 f.). So könnten beispielweise Passanten, die ebenfalls die Zeilen auf den Plakaten lesen, Vorurteile zum Islam und zu Menschen mit Migrationshintergrund entwickeln. Die Konsequenz könnte sein, dass sie mich und andere Menschen, die sie aufgrund ihres Aussehens als muslimisch vermuten, herablassend behandeln.

Hermann und Kuch untersuchen den Zusammenhang von „Gewalt“ und „Sprache“ und differenzieren unter anderem zwischen „*Gewalt in der Sprache*“ sowie „*Gewalt durch Sprache*“ (Posselt 2011: 103). Ihnen zufolge „[können wir mit Sprache] Gewalt nicht nur beschreiben, ankündigen und androhen, sondern auch selbst Gewalt zufügen“ (Szczek 2018: 38). Trotz der abendländischen Auffassung von Sprache als „*Kommunikationsmittel der Vernünftigen*“, kann Sprache nichts desto trotz verletzen. Worte können verführen und wie im Fall der Wahlplakate aus dem Eingangsbeispiel persuasiv wirken und rassistische Ideologien reproduzieren (vgl. Posselt 2011: 89 f.). Menschen können durch Sprache Gewalt beschreiben oder selbst ausüben (vgl. ebd.: 96). Es wird ersichtlich, dass Sprache in einem Verhältnis zu Gewalt steht (Ebd.: 89 f.). Dieses Verhältnis kann bildlich verdeutlicht werden, indem Redewendungen betrachtet werden wie beispielsweise „Worte an den Kopf werfen“. Es handelt sich um sprachliche Formulierungen, die nahelegen, dass Sprache ähnlich wie ein physisches Werkzeug oder Instrument genutzt werden kann, um andere Menschen zu verletzen (vgl. ebd.: 90). Die „Verletzungen“, die durch Beleidigungen oder andere sprachliche Äußerungen entstehen, werden durch den Täter nicht physisch artikuliert, jedoch können sie die Gefühle der Opfer stark beeinflussen (vgl. Koch 2010: 13). Hieran wird deutlich, dass Gefühle die notwendige Voraussetzung dafür bilden, dass symbolische Gewalt

empfundener werden kann (vgl. ebd.: 38). So können emotionale Reaktionen auf verbale „Attacken“ und „Verletzungen“ für Betroffene körperlich wahrnehmbar sein (vgl. ebd.: 13). An dieser Stelle muss jedoch erwähnt werden, dass sprachliche Gewalt im Gegensatz zu rein physischer Gewalt erst dann wirkt, wenn das Gesagte von dem*der „Empfänger*in“ interpretiert wird (vgl. ebd.: 14). Es kann also sein, dass einige Menschen an den Plakaten der NPD oder der AFD vorbeilaufen und die Schriftzüge lesen, ohne dabei verletzt zu werden. Es kann sogar sein, dass Menschen die Schriftzüge als humorvoll empfinden. Dies zeigt, dass sprachlich-symbolische Gewalt im Gegensatz zu physischer Gewalt nicht ohne die Adressat*innen funktioniert (Klinker et al. 2018: 1). Bei sprachlicher Aggression steht hinsichtlich der Frage, ob eine Sprechhandlung aggressiv aufgefasst wird oder nicht, nicht die *Illokution*, sondern der Effekt der *Perlokution* im Fokus (vgl. Szczek 2018: 36).

Es handelt sich bei den Beispielen auf den Plakaten um sprachliche Gewalt als „Hatespeech“, bei dem durch die Aktivität des Sprechens Herrschaftsverhältnisse reproduziert und -konstruiert werden sollen (vgl. Klinker et al. 2018: 2). Durch die verletzend, sprachlich verfasste Repräsentation des Anderen (in unserem Beispiel handelt es sich um die Repräsentation von Muslimen, Migrant*innen, Geflüchteten aus dem nahen Osten und Deutschen mit Migrationshintergrund, wie mir), durch herabsetzende Stereotypisierungen (z.B. Muslime tragen keine Bikinis, sondern tragen alle nur Burkas), kann es bei erfolgreicher Durchsetzung selbiger, zu einem „ermächtigenden“ Augenblick für den Sprach-Täter*innen (in unserem Fall sind dies die Parteien AFD/NPD) kommen, wenn diese ihre Definitionen zu Migrant*innen und Muslimen in Deutschland etablieren und durchsetzen können (vgl. Posselt 2011: 107).

An dieser Stelle möchte ich nicht unerwähnt lassen, dass „Unhöflichkeit“ als sprachliches Phänomen von sprachlicher Gewalt abgegrenzt werden muss. Sprachliche Aggression unterscheidet sich von Unhöflichkeit durch die Merkmale „Aktivität“, „Zielgerichtetheit/Handlungsintention“, „Handlungskontext“ und „Handlungswirkung“ (Szczek 2018: 36). Da Unhöflichkeit und Höflichkeit komplexe Themenfelder bieten und eine eigene, breite Diskussion erfordern, werden sie in diesem Beitrag nicht weiter behandelt (vgl. ebd.: 31).

In den meisten Fällen wird sprachliche Gewalt durch ihre Motivation (hate speech) und ihre Wirkungen (exitable speech, words that wound, harmful speech) klassifiziert (vgl. König / Stathi 2012: 46). Es gibt verschiedene Parameter und Arten von verbalen Gewaltakten (vgl.

ebd.: 47 f.). Ekkehard König und Katerina Stathi schlagen eine hierarchisierte Sprachtypologie vor. Hierbei handelt es sich um eine intuitive Anordnung von Parametern, die in verschiedene Kategorien differenziert werden und absteigend über den Grad der Gewalttätigkeit bestimmen (vgl. ebd.: 51). Hierbei steht das mathematische Zeichen für „größer als“ „>“ dafür, dass eine Äußerung gewalttätiger ist als eine andere. Im Folgenden möchte ich auf einige ausgewählte Parameter eingehen und die Stärke der sprachlichen Gewalt, die in den Wahlplakaten enthalten ist, aufzeigen.

Als ersten Parameter definieren König und Stathi die „Gerichtetheit“. Gerichtetheit bezeichnet in diesem Fall, ob die Äußerung bewusst an Adressat*innen gerichtet war, oder nicht (1. bewusst > unbewusst) (vgl. ebd.: 51 f.). So waren beispielsweise die Headlines und Slogans auf den Wahlplakaten der Parteien bewusst an die Wählerschaft gerichtet und sollten gezielt die durch die Plakate stigmatisierten Menschen verletzen.

Als zweiten Parameter differenzieren König und Stathi den „Bezug auf die Referenzsubjekte“ (Klinker et al. 2018: 1). Hierbei geht es darum, ob sich die gewalttätige Äußerung an Individuen, oder an eine Gruppe richtet. Hierbei werden individuelle Beschimpfungen als weniger gravierend als aggressive Äußerungen gegenüber Gruppen gewertet (2. Gruppe > Individuen). An dieser Stelle können wir sagen, dass sich die gewalttätigen Äußerungen auf den Plakaten an eine Gruppe, nämlich alle Muslime und Menschen aus Ländern, in denen der Islam als Religion weit verbreitet ist, richten. Zudem wird als Drittes die Diskriminierung aufgrund von Rasse als „aggressiver“ eingeordnet, als die Diskriminierung aufgrund von Körperlichkeit und Alter (3. Rasse > Körperlichkeit > Alter) (vgl. König / Stathi 2012: 52 f.). Da durch den Verweis auf den Islam und den Namen „Ali“ auf dem Plakat gezielt auf einen Sprach- und Kulturraum verwiesen wird, kann auch hier eine starke Form der Diskriminierung und der sprachlichen Gewalt festgestellt werden.

Als Viertes differenzieren sie die Konventionalität der Mittel, damit ist gemeint, dass zwischen konventionellen sprachlichen Kraftausdrücken, die eine direkte und explizite Verletzung anstreben (z.B. Schimpfwörtern, Kraftausdrücken) und indirekten sprachlichen Verletzungen (z.B. „Er heißt Ali, der ist bestimmt kriminell.“) differenziert werden muss (4. Konventionalisierte vs. Tabuisierte/artifizielle Formen) (vgl. König / Stathi 2012: 53 ff.; Klinker et al. 2018: 1). An dieser Stelle muss jedoch ergänzt werden, dass „Schimpfwörter“ heutzutage nicht unbedingt Kennzeichen von sprachlicher Gewalt sein müssen. Ihre Bedeutung und symbolische Macht ist vom Verwendungskontext abhängig (vgl. Klinker et al.



2018: 2). So werden beispielsweise einige Schimpfwörter in der Jugendsprache als „Insider“ oder sogar als Kosenamen verwendet (z.B. „meine Bitches“ im Sinne von „meine Freundinnen“). In der Wahlwerbung wurden keine konventionellen Kraftausdrücke (wie z.B. „Arschloch“) verwendet, sondern es wurde eine indirekte sprachliche Verletzung von Menschen beabsichtigt.

Als fünfte Perspektive betrachten König und Stathi die Beziehungsdimension zwischen Sprecher*innen und Adressat*innen in Bezug auf das Machtgefälle. Sprachliche Gewalt im Rahmen von Machthierarchien wird als gravierender und verletzender bewertet, als sprachliche Verletzungen „auf Augenhöhe“ (5. asymmetrische Machtverhältnisse > Symmetrische Machtverhältnisse) (König / Stathi 2012: 55 f.). Auch hier müssen wir festhalten, dass sich die Wahltexte gegen eine Minderheit (Menschen mit Migrationshintergrund, Geflüchtete und Muslime in Deutschland) richtet.

Ebenso werden aggressive sprachliche Äußerungen „coram publico“, sprich in der Öffentlichkeit, graduell als verbal aggressiver klassifiziert, als Äußerungen im privaten Rahmen (6. öffentlich > nicht öffentlich) (vgl. ebd.: 56). Bei Wahlwerbung handelt es sich eindeutig um öffentliche Äußerungen, die graduell aggressiver sind, als individuelle, private Äußerungen und Vorurteile.

Als siebte Kategorie wird der semantische Inhalt von Äußerungen hinsichtlich seines Wahrheitsgehalts untersucht. Je höher der feststellbare Wahrheitsgehalt von Aussagen, desto niedriger sind sie in der Hierarchie, was ihr verletzendes Potential betrifft (7. Aussprechen unangenehmer Wahrheiten > fragwürdige Vorwürfe) (ebd.: 56 f.). Es handelt sich bei den Aussagen aus den Plakaten um Vorurteile und stereotype, homogenisierende, fragwürdige Darstellungen von Muslimen, daher ist der Wahrheitsgehalt niedrig. Aufgrund dessen beinhalten die Aussagen ein hohes Verletzungspotential und sind aufgrund ihres niedrigen Wahrheitsgehalts Beispiele für starke, verbale Aggression und Gewalt.

Die achte Unterscheidungskategorie ist die „Iteration“. Der lateinische Begriff Iteration bedeutet wörtlich übersetzt „wiederholen“. Bei wiederholter verbaler Gewalt ist die graduelle „Stärke“ der Gewalt höher, als bei einmaligen Äußerungen (8. Iteration > Einmaligkeit) (vgl. ebd.: 58). Da es mehrere Wahlplakate gibt und diese über einen längeren Zeitraum aufgehängt werden sowie auch im Internet verbreitet werden, kann von wiederholter verbaler Gewalt und Iteration gesprochen werden.



Zwar wirkt verbale Aggression nur, wenn sie von Rezipient*innen interpretiert wird, jedoch kann nach der eingehenden Behandlung der Themen „Gewalt“ und „sprachliche Gewalt“ resümiert werden, dass der Schmerz, den ich als deutsche Frau mit Migrationshintergrund spüre, wenn ich sprachliche Äußerungen wie auf den Wahlplakaten sehe, nicht auf individueller Einbildung meinerseits beruht. Mit Hilfe der Parameter von König und Stathi konnte ich aufzeigen, dass es sich bei den zu Beginn vorgestellten Headlines und Slogans auf den Wahlplakaten der AFD und der NPD um Beispiele für starke sprachliche Gewalt handelt.

Das Lexem „Flüchtling“ – Ein politischer Schutzschild oder ein Ausdruck sprachlicher Gewalt?

Meine Eltern sind vor knapp 30 Jahren aufgrund von Kriegen in ihren Heimatländern nach Deutschland geflüchtet. Seit dem Jahr 2015 steigt die Zahl der Migrant*innen, die nach Deutschland flüchten (vgl. Kałasznik 2018: 67). Während meiner Mithilfe als Schülerin in der Intensivklasse an meiner Schule im Jahr 2016 sowie als studentische Tutorin für studieninteressierte Geflüchtete seit dem Jahr 2019, habe ich Jugendliche und junge Erwachsene kennengelernt, die wie meine Eltern aufgrund von Kriegen und politischer Verfolgung ihre Heimatländer verlassen haben.

Während meiner Schulzeit im Jahr 2016 wurde immer von „den Flüchtlingen“ aus „der Intensivklasse“ gesprochen. An der Universität im Jahr 2019 wurde in meinem Umfeld stattdessen von *Geflüchteten* gesprochen. Insbesondere in akademischen Kontexten scheint bereits ein Bewusstsein für sprachsensiblen und -kritischen Umgang zu existieren, jedoch wird meinen Erfahrungen und Beobachtungen zufolge noch immer von vielen Menschen im Alltagsdiskurs der Begriff „Flüchtling“ unreflektiert verwendet. Wieso ist dies problematisch und wer gilt in unserer Gesellschaft überhaupt als *Flüchtling*?

Es ist eindeutig, dass es sich bei dem so genannten „Flüchtlingsdiskurs“ um einen politischen Diskurs handelt. Heringer zufolge wird Politik durch Sprache vollzogen. Aufgrund dessen ist es bedeutsam neben der inhaltlichen Dimension die sprachliche Dimension im Rahmen des Flüchtlingsdiskurses zu berücksichtigen (vgl. ebd.: 68). Außerdem wird in Politolinguistischen Kreisen die Ansicht geteilt, dass politische Sprache einen realitätskonstruierenden Charakter besitzt und somit die Gegenwart und die Zukunft



beeinflusst (vgl. ebd.: 68). Im Jahr 2016 kam es beispielweise am Grazer Straflandesgericht zu Verhandlungen aufgrund von Verhetzung §218 StGB. Es handelte sich um sehr starke gewalttätige, rassistische Äußerungen gegenüber Migrant*innen, die über die sozialen Medien verbreitet wurden (vgl. Posselt 2019: 11). Doch Sprache besitzt nicht nur auf extreme und offensichtliche Weise (z.B. in Form von Kraftausdrücken) eine verletzende Kraft. Die Gewalt von Sprache kann anhand von subtilen Beispielen aufgezeigt werden und durch Täter*innen implizit angewendet werden (vgl. ebd.: 12).

Soziale Gruppen werden in der Gesellschaft von Menschen zu Orientierungszwecken klassifiziert. Wenn sich Kategorisierungen durchsetzen, werden sie auch im öffentlichen Diskurs wie beispielsweise in den Medien genutzt (Scherr / Scherschel 2019: 64). Die konstruierte Kategorie „Flüchtlinge“ existiert in ihrer heutigen Form etwa seit dem Zweiten Weltkrieg. An dieser Stelle möchte ich anmerken, dass der Begriff „Flüchtling“ von verschiedenen Gruppen in verschiedenen Kontexten unterschiedlich konnotiert und werden kann. Ich möchte mich in meinen Darlegungen mit der „aktuellen Flüchtlingsfrage“ und der Fluchtbewegung ab dem Jahr 2014 beschäftigen und den Begriff „Flüchtling“ in diesem Kontext kritisch untersuchen. Die Verwendung des Begriffs „Flüchtling“ nach 1945 im Zusammenhang mit den „Ostflüchtlingen“ und „Vertriebenen“ aus den deutschen Ostgebieten bedarf einer eigenen Untersuchung und wird an dieser Stelle nicht weiter verfolgt (vgl. Mathias Beer 2016: o, S).

Der Begriff „Flüchtling“ bezeichnet in der Soziologie der so genannten „*Zwangsmigration*“ die Teilgruppe von Migrant*innen, denen aus politischen und rechtlichen Gründen ein abgesicherter Anspruch auf Schutz und Aufnahme zusteht (vgl. Scherr / Scherschel 2019: 64 f., 70). Als rechtlich fundierte Migrationsursache wird *politische Verfolgung*, nicht aber eine wirtschaftliche oder soziale Notlage anerkannt (vgl. ebd.: 73). Der Begriff „Flüchtling“ wurde 1951 bei der Genfer Flüchtlingskonvention für Europa als Antwort auf die Folgen des Nationalsozialismus sowie des Weltkrieges verabschiedet (vgl. ebd.: 70). Die Ausweitung des Begriffs außerhalb des europäischen Kontinents wurde im Jahr 1967 vorgenommen (vgl. ebd.: 71 f.). Migrant*innen, denen der Flüchtlingsstatus zugestanden wird, bekommen zusätzlich zum Schutz und der Absicherung ihrer Menschenrechte Hilfeleistungen, die nicht von ihrer Nationalität, Religion, politischen Gesinnung oder sozialen Herkunft abhängig sind (vgl. ebd.: 69).

Durch diese Zuordnung von einer Teilgruppe von Menschen unter den Begriff „Flüchtling“, wird der Teil derjenigen Menschen, die ebenfalls ihre Heimatländer verlassen, jedoch keinen Schutz und rechtlichen Anspruch erlangen, exkludiert. Dieser „Ausschluss“ beeinträchtigt auch die Versorgung durch materielle Hilfen und Ressourcen und untergräbt die Schutzbedürftigkeit anderer Migrant*innen (vgl. ebd.: 64 f., 69). Außerdem widerspricht diese definitorische Einschränkung und die Tatsache, dass Zielstaaten nicht zur Aufnahme von Migrant*innen verpflichtet sind dem völkerrechtlichen Prinzip, nach dem alle Menschen das Recht besitzen, ihr Heimatland zu verlassen (vgl. ebd.: 75). Hinzu kommt, dass die Quoten für die Anerkennung der Flüchtlingsstatus in den verschiedenen EU-Mitgliedstaaten sowie auch auf nationaler Ebene in den Bundesländern stark unterscheiden (vgl. ebd.: 76).

Es scheint, als hätte der Begriff „Flüchtling“ politisch und rechtlich eine schützende Funktion für Migrant*innen. Inwiefern kann daher bei diesem Ausdruck von sprachlicher Gewalt die Rede sein? Handelt es sich nicht vielmehr um einen sprachlich formierten Schutzschild? Im Jahr 2015 wurde das Lexem „Flüchtling“ aufgrund seiner Aktualität und Relevanz zum Wort des Jahres gekürt. Hierbei wurde neben der politischen Bedeutung die besondere Wortbildung berücksichtigt (vgl. Kałasznik 2018: 73). Von der Jury, die den Ausdruck 2015 zum Wort des Jahres gekürt hat, wurde darauf hingewiesen, dass das Substantiv Flüchtling aus dem Stamm des Verbs „*flüchten*“ und dem Suffix „-ling“ zusammengesetzt wird. Hierbei kommt dem Suffix eine besondere Bedeutung zu, da „-ling“ ein Suffix ist, dass zumeist negativ behaftet wird z.B. „Eindringling“ oder an Passivität und Unfertigkeit denken lässt z.B. Lehrling, Säugling (vgl. ebd.). Das Suffix -ling verweist auf Schwäche, hierarchisiert und zeigt ein Machtgefälle auf (vgl. ebd.). Kałasznik zeigt, dass das Lexem „Flüchtling“ in nominalen Komposita, meist als Erstglied, vor allem im Wassermetaphern (z.B. Flüchtlingsstrom) und Militärmotaphern (z.B. Flüchtlingsansturm) verwendet wird (vgl. ebd.: 74-78). Durch die Wassermotaphern werden Geflüchtete homogenisiert und nicht als Individuen dargestellt. Zudem werden durch Motaphern wie „Flüchtlingsstrom“, „Flüchtlingswelle“ und „Asylantenstrom“ Katastrophenszenarien bildhaft und auf bedrohliche Weise dargestellt (vgl. Posselt 2019: 12). Hierdurch kann der Eindruck erzeugt werden, dass durch die Aufnahme von „Flüchtlingen“ die einheimische Bevölkerung in Gefahr gerät (vgl. ebd.: 12). Zudem wird durch diese bedeutungsschwangeren sprachlichen Formulierungen, wie Posselt erläutert, eine Täter-Opfer-Umkehr generiert. Dies geschieht, indem die Geflüchteten, die eigentlich selbst Opfer menschengemachter Kriege sind, als Gefahr und als Täter*innen

skizziert werden. Durch diese Darstellung, werden Geflüchtete dehumanisiert und es wird die westliche Verantwortung für die Fluchtursachen geleugnet (vgl. ebd.: 12).

Auch durch die Militärmetaphern wird eine Polarisierung erzeugt und es wird die Aufnahme sowie das Ankommen der Flüchtlinge semantisch in das negativ konnotierte Wortfeld „Angriff“ verortet (vgl. Kałasznik 2018: 78). Durch diese Art der Sprachverwendung und diesen Metapherneinsatz kann das „Wir-Gefühl“ der Menschen des aufnehmenden Landes verstärkt und zugleich eine Abgrenzung zu den als „Flüchtlingen“ bezeichneten Migrant*innen erzeugt werden. Hierbei muss die Konstruktion des als überlegen konstruierten „Wir“ im Gegensatz zum durch Sprache unterworfenen „Flüchtling“ nicht bewusst von allen Menschen adaptiert werden. Jedoch wird der Begriff durch die Massenmedien sowie die Verwendung in öffentlichen Lebensbereichen legitimiert und reproduziert und somit auch seine sprachliche Gewalt und Macht akzeptiert und als rechtmäßig anerkannt.

Mit Hilfe dieser Beispiele kann verdeutlicht werden, dass Sprache eine strukturierende Macht besitzt, die das Denken und Handeln von Menschen implizit beeinflussen kann (vgl. Posselt 2011: 105).

Es kann resümiert werden, dass der Ausdruck „Flüchtling“ im Zusammenhang mit der „aktuellen Flüchtlingsfrage“ und der Fluchtbewegung ab dem Jahr 2014 weder ein Schutzschild noch ein bloßer politischer Terminus ist. Es handelt sich demnach nicht lediglich um eine Bezeichnung, die den im Vergleich zu anderen Migrant*innen privilegierten Status von Migrant*innen definiert. Vielmehr handelt es sich bei dem Ausdruck um einen „Wolf im Schafspelz“ und einen ermächtigenden, herabsetzenden Begriff von Menschen und ein Beispiel für symbolische und sprachliche Gewalt.

Literaturverzeichnis:

Burger, H. (1995): Verbale Gewalt in Radio- und Fernsehdialogen. In: Hugger, P. / Stadler, U. (Hrsg.), Gewalt. Kulturelle Formen in Geschichte und Gegenwart. Zürich: Unionsverlag. S. 100-125.

Kałasznik, M. (2018): Pejorative Metaphern im Flüchtlingsdiskurs. In: Klinker, F. / Scharloth, J. / Szczęq, J. (Hrsg.), Sprachliche Gewalt. Formen und Effekte von Pejorisation, verbaler Aggression und Hassrede (Abhandlungen zur Sprachwissenschaft,). Stuttgart: J.B. Metzler. S. 67-78.

Klinker, F. / Scharloth, J. / Szczek, J. (2018): Editorial. In: Klinker, F. / Scharloth, J. / Szczek, J. (Hrsg.), Sprachliche Gewalt. Formen und Effekte von Pejorisation, verbaler Aggression und Hassrede (Abhandlungen zur Sprachwissenschaft). Stuttgart: J.B. Metzler. S. 1-6.

Koch, E. (2010): Einleitung. In: Krämer, S. / Koch, E. (Hrsg.), Gewalt in der Sprache. Rhetoriken verletzenden Sprechens. München: Fink. S. 9-20.

König, E. / Stathi, K. (2010): Gewalt durch Sprache. Grundlagen und Manifestationen. In: Krämer, S / Koch, E (Hrsg.), Gewalt in der Sprache. Rhetoriken verletzenden Sprechens. München: Fink. S. 45-60.

Krämer, S. (2010): ‚Humane Dimensionen‘ sprachlicher Gewalt oder: Warum symbolische und körperliche Gewalt wohl zu unterscheiden sind. In: Krämer, S. / Koch, E. (Hrsg.), Gewalt in der Sprache. Rhetoriken verletzenden Sprechens. München: Fink. S. 21-44.

Posselt, G. (2011): Sprachliche Gewalt und Verletzbarkeit. Überlegungen zum aporetischen Verhältnis von Sprache und Gewalt. In: Schäfer, A. / Thompson, C. (Hrsg.), *Gewalt* (Pädagogik – Perspektiven). Paderborn: Ferdinand Schöningh. S. 89-128.

Posselt, G. (2019): Sprache und Gewalt im Kontext von Flucht, Migration und Geschlecht. Eine sprachphilosophische Annäherung. In: A. M. B. Heinemann / N. Khakpour (Hrsg.), Pädagogik sprechen. Die sprachliche Reproduktion gewaltvoller Ordnungen in der Migrationsgesellschaft. Stuttgart: J. B. Metzler. S.11-34.

Schäfer, A. / Thompson, C. (2011): Gewalt – eine Einleitung. In: Schäfer, A. / Thompson, C. (Hrsg.), *Gewalt* (Pädagogik – Perspektiven). Paderborn: Ferdinand Schöningh. S. 7-30.

Scherr, A. / Scherschel, K. / Brandmaier, M. / Bräutigam, B. / Gahleitner, S. B. / Zimmermann, D. (2019): Wer ist ein Flüchtling? Grundlagen einer Soziologie der Zwangsmigration (Fluchtaspekte, 1. Auflage). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Szczek J. (2018): (Un)Höflichkeit: Indirekte Formen sprachlicher Aggression. In: Klinker, F. / Scharloth, J. / Szczek, J. (Hrsg.), Sprachliche Gewalt. Formen und Effekte von Pejorisation, verbaler Aggression und Hassrede (Abhandlungen zur Sprachwissenschaft). Stuttgart: J.B. Metzler. S. 29-40.

Internetressourcen

Mathias, Beer (01.04.2016): Die “Flüchtlingsfrage” in Deutschland nach 1945 und heute. Ein Vergleich. <https://zeitgeschichte-online.de/themen/die-fluechtlingsfrage-deutschland-nach-1945-und-heute>

Matthias, Kamann (07.06.2017): Was setzt die AfD gegen Burkas – Alkohol oder Frauenrechte. <https://www.welt.de/politik/deutschland/article165297337/Was-setzt-die-AfD-gegen-Burkas-Alkohol-oder-Frauenrechte.html>



Npd-Lahn-dill.de (04.01.2011): Kommunalwahl 2011: NPD plant überfremdungskritischen Wahlkampf in Frankfurt.

http://www.npdlahndill.de/index.php/menue/24/thema/69/id/1942/anzeigemonat/01/akat/1/anzeigjahr/2011/infotext/Kommunalwahl_2011_NPD_plant_ueberfremdungskritischen_Wahlkampf_in_Frankfurt/Archiv.html

O.A. (28.07.2020): Migration und Integration.
https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/_inhalt.html

Sarah Samir

17. Hochschulinternationalisierung deutscher Hochschulen

An die fortschreitenden Globalisierungsprozesse auf wirtschaftlicher, institutioneller und kultureller Ebene versuchen sich auch Hochschulen anzupassen. Durch eine *Internationalisierung* versuchen sie, den Anforderungen der Globalisierung gerecht zu werden, da sie zu den wichtigsten Trägern von Globalisierungsprozessen auf institutioneller Ebene gehören, denn sie vertreten unter anderem die bildungspolitischen Interessen eines Landes. Durch eine Internationalisierung deutscher Hochschulen sollen zum einen deutsche Hochschulabsolvent*innen und die deutsche Hochschullehre auf eine globale Wettbewerbsfähigkeit eingestellt werden und zum anderen soll Deutschland als einer der beliebtesten Studien- und Forschungsstandorte weltweit für Studierende und Wissenschaftler*innen zugänglich gemacht werden. Die Internationalisierung der Hochschulen soll einen wichtigen Beitrag zur „Entstehung eines weltweiten Bildungsmarktes“ leisten (Deutscher Bildungsserver o. J.). Bei einer Sitzung der Gemeinsamen Wissenschaftskonferenz wird im Zuge der Strategieplanung der Wissenschaftsminister*innen von Bund und Ländern für die Internationalisierung deutscher Hochschulen unter anderem folgendes Ziel formuliert: „Wir wollen Hochschulen, die so gut sind, dass sie im Wettstreit mit den besten Hochschulen anderer Länder attraktiv und konkurrenzfähig sind und zur Lösung globaler Herausforderungen beitragen“ (GWK 2013: 2).

Es gibt zahlreiche Programme für die Förderung der Internationalisierung von Forschung und Lehre sowie für die Unterstützung deutscher Hochschulen bei der Entwicklung von Internationalisierungsstrategien. Durch diese zahlreichen unterstützenden Förderprogramme können deutsche Hochschulen sowohl Studierende und Wissenschaftler*innen aus aller Welt anwerben als auch Wege für inländische Studierende und Wissenschaftler*innen in die Welt hinaus eröffnen. Beispielsweise wird seit 2015 die Kampagne „studieren weltweit – ERLEBE ES!“ gemeinsam vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) und dem Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD) geleitet, um Studierende, die an Auslandsaufenthalten jeglicher Art (z. B. bei Auslandsstudien oder -praktika) interessiert sind, zu informieren und zu unterstützen (vgl. DAAD 2020). Auch gibt es Programme und Projekte unterschiedlicher Organisationen und Verbände, welche deutsche Hochschulen bei der Entwicklung interner Internationalisierungsstrategien und -maßnahmen beraten und zur Seite stehen. Zum Beispiel führt die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) das Projekt „HRK-

EXPERTISE Internationalisierung“ für HRK-Mitgliedhochschulen, welches ebenfalls vom BMBF gefördert wird (vgl. HRK 2020).

Transnationale Bildung

Im Kontext der Hochschulinternationalisierung stößt man schnell auf das Konzept der *transnationalen Bildung (TNB)*. Die Idee hinter transnationaler Bildung ist, Bildungsangebote zu mobilisieren, das heißt, Hochschulen, Studienangebote und Studienmodule im Ausland für Studierende des Ziellandes aufzubauen (vgl. DAAD 2012: 3). Für die deutsche Hochschulinternationalisierung würde das beispielsweise bedeuten, dass deutsche Hochschulen unter anderem Studiengänge oder -module im Ausland anbieten oder sogar ganze deutsch-ausländische Hochschulen im Ausland gegründet werden. Die Entwicklung solcher transnationalen Bildungsangebote eröffnet insbesondere neue Bildungsmöglichkeiten in Schwellen- und Entwicklungsländern und ermöglicht Studierenden im Ausland, ein Bildungsangebot deutscher Hochschulen in ihrer Heimat zu genießen.

Aber nicht nur ausländische Studierende profitieren von dem Konzept der transnationalen Bildung, sondern auch Deutschland und die deutschen Hochschulen selbst. Deutsche Hochschulen stärken ihre Internationalisierung, werden national sowie international sowohl auf institutioneller als auch wirtschaftlicher Ebene attraktiver und repräsentieren die bildungs- sowie kulturpolitischen Interessen Deutschlands auf internationaler Ebene (vgl. ebd.: 10).

Es gibt unterschiedliche Typen von Projekten Transnationaler Bildung, die von unterschiedlichen Trägern gefördert werden. Folgende TNB-Typen formuliert der DAAD (2012: 7-9):

→ **Deutsche Studiengänge im Ausland**

→ **Hochschulen mit deutscher Unterstützung im Ausland** (*foreign-backed university*)

→ **Filialcampus**

Unter die deutschen Studiengänge im Ausland fallen die von den deutschen Hochschulen angebotenen Studiengänge an ausländischen Partnerhochschulen, wohingegen nach dem zweiten TNB-Typ Gründungen von Hochschulen im Ausland, aber mit der Unterstützung und Befürwortung deutscher Hochschulen, durchgeführt werden. Die sogenannten *foreign-backed universities* sind aus rechtlicher Sicht meistens nicht an die deutsche „Mentorhochschule“ – wobei sie auch mit mehreren Mentorhochschulen kooperieren können – gebunden oder sie verfügen über einen Sonderstatus, beispielsweise wenn sie sich „einem Konsortium unter Führung einer Sprecherhochschule oder einer Organisation wie dem DAAD“ anschließen

(DAAD 2012: 8). *Filialcampi* sind lediglich Zweigstellen oder eben Filialen deutscher Hochschulen im Ausland. Sie stellen den Studierenden deutsche Abschlüsse aus, verantwortlich für die Lehre und Verwaltung ist allerdings die Haupthochschule im Ausland (vgl. ebd.).

Damit die Zusammenarbeit der Hochschulen aus unterschiedlichen Ländern reibungslos und erfolgreich stattfinden kann, wurden gemeinsame Richtlinien entwickelt, welche unter den „**Kodex für deutsche Hochschulprojekte im Ausland**“ fallen und unter der Federführung des Deutschen Akademischen Austauschdienstes sowie der Hochschulrektorenkonferenz erarbeitet wurden:

Der Kodex für deutsche Hochschulprojekte im Ausland wurde im Mai 2013 von der HRK-Mitgliederversammlung der HRK verabschiedet. Der Kodex formuliert qualitative – akademische und ethische – Mindestanforderungen, die für deutsche Hochschulprojekte im Ausland gelten und sowohl von den deutschen Hochschulen als auch von ihren ausländischen Partnern eingehalten werden sollen. Er wurde auf Einladung von HRK und DAAD von einer Gruppe internationaler Experten erarbeitet. (HRK o. J.)

Neben der Qualitätssicherung von Forschung, Lehre und Verwaltung soll der gemeinsame Kodex eine respektvolle Zusammenarbeit der Hochschulen und ihren Mitgliedern gewährleisten (interkulturelle Sensibilisierung) sowie deren neutralen – in Bezug auf Herkunft, Kultur oder Geschlecht nicht wertenden – Umgang untereinander absichern (vgl. DAAD 2019).

Schwierigkeiten der Hochschulinternationalisierung: Englischsprachige Lehre und Forschung

Die Internationalisierung von Hochschulen geht aber gleichzeitig auch mit einigen Schwierigkeiten einher. Beispielsweise würde internationaler Wissensaustausch und internationale Wissensförderung *idealerweise* über eine gemeinsame Sprache (Englisch) stattfinden. Doch eine Umstellung und internationale Vereinheitlichung der Lehrsprache könnte nicht so einfach sein, wie es sich vielleicht anhört. Zum Beispiel ist in Deutschland die gängige Lehrsprache Deutsch, daher könnte eine Umstellung auf die englische Lehrsprache auch zu einer (negativen) Veränderung der Bildungsqualität führen:

Diese und weitere Gründe wie die fehlende finanzielle Ausstattung für eine adäquate Fachsprachenausbildung des deutschen Personals haben die HRK dazu veranlasst, eine konsequente Mehrsprachenpolitik zu empfehlen. So sollen deutsche Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler grundsätzlich in die Lage versetzt werden, in einer international verbreiteten Fremdsprache, in der Regel

Englisch, zu unterrichten, und Studierende sollten zumindest in der Lage sein, einem englischsprachigen Unterricht zu folgen. Umgekehrt wird den Hochschulen empfohlen, eine konsequente institutionsspezifische Sprachenpolitik zu formulieren, die eine Sicherung und einen Ausbau des Deutschen als Wissenschaftssprache gewährleistet. (Aktionsrat Bildung 2012: 32)

Im Gerichtsurteil zu einer von Hochschuldozent*innen und Studierenden eingereichten Klage gegen den im Jahre 2012 erlassenen Beschluss der Technischen Universität Mailand, ausschließlich englischsprachige Studiengänge einzuführen, wurde dieser als „unzulässig“ eingestuft (ADAWIS 2013). Im Urteil wurden fünf Hauptbegründungen angeführt, die eine solche Umstellung nicht gestatten. Dem Urteil zufolge könne die Amtssprache eines Landes zugunsten der Internationalisierung nicht gänzlich aus der Lehre gestrichen werden, was wiederum dazu führen würde, dass das Lehrpersonal sowie Studierende in ihrer Lehr- und Lernfreiheit eingeschränkt werden würden. Darüber hinaus würde eine rein englischsprachige Lehre kulturbezogene Studiengänge in ihrer Authentizität einschränken und fachbezogene Aspekte nicht berücksichtigen (vgl. ebd.). Außerdem würden kulturelle Unterschiede relativiert werden, da die Kultur eines Landes nur über ihre kultureigene Sprache eins zu eins wiedergegeben werden könne (vgl. ebd.).

Eine Internationalisierung sowohl deutscher Hochschulen als auch anderer Hochschulen weltweit könnte sich als äußerst wichtig und positiv herausstellen. Ein solcher Prozess bedarf einer sehr durchdachten Strategie, da sehr viele Aspekte auf vielen Ebenen berücksichtigt werden müssten. Zu diesen zählen unter anderem und vor allem sprachliche, kulturelle und gesellschaftliche. Um den An- und Herausforderungen der Globalisierung gerecht werden zu können und um der Bildung, dem Wissensaustausch, Absolvent*innen und Wissenschaftler*innen neue Wege in internationaler Hinsicht eröffnen zu können, sollte ein Mittelweg gegangen werden, auf dem (sprachliche) Diversitäten nicht als Stolpersteine wahrgenommen, sondern in den Prozess integriert werden.

Literaturverzeichnis

Arbeitskreis Deutsch als Wissenschaftssprache e. V. (2013): AUFSEHENERREGENDES GERICHTSURTEIL IN ITALIEN. Die Einführung der englischen Sprache als ausschließlicher Lehrsprache öffentlicher Hochschulen ist unzulässig!
URL: http://adawis.de/fileadmin/user_upload/Seiten/Aktuelles/PM_Gerichtsurteil_Italien_7-2013.pdf [26.08.2020].

Aktionsrat (2012): vbw-Vereinigung der Bayrischen Wirtschaft e. V. (Hrsg.): Internationalisierung der Hochschulen. Eine institutionelle Gesamtstrategie. Gutachten des Aktionsrat Bildung 2012. Münster: Waxmann.

URL: https://www.aktionsrat-bildung.de/fileadmin/Dokumente/Gutachten_Internationalisierung_der_Hochschulen.pdf [26.08.2020].

Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD) (2012): Transnationale Bildung in Deutschland. Positionspapier des DAAD.

URL: https://static.daad.de/media/daad_de/pdfs_nicht_barrierefrei/der-daad/daad_standpunkte_transnationale_bildung_deutsch.pdf [30.07.2020].

Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD) (2019): Kodex für deutsche Hochschulprojekte im Ausland.

URL: https://static.daad.de/media/daad_de/pdfs_nicht_barrierefrei/infos-services-fuer-hochschulen/expertise-zu-themen-laendern-regionen/tnb_kodex_code_of_conduct_nachdruck_reprint_2019.pdf [30.07.2020].

Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD) (2020): Studieren weltweit - ERLEBE ES!

URL: <https://www.studieren-weltweit.de/> [29.07.2020].

Deutscher Bildungsserver (o. J.): Internationalisierung der Hochschulen.

URL: https://www.bildungsserver.de/onlineressource.html?onlineressourcen_id=41333 [26.07.2020].

Gemeinsame Wissenschaftskonferenz (GWK) (2013): Strategie der Wissenschaftsminister/innen von Bund und Ländern für die Internationalisierung der Hochschulen in Deutschland. Berlin.

URL: https://www.bmbf.de/files/aaaInternationalisierungsstrategie_GWK-Beschluss_12_04_13.pdf [25.07.2020].

Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2020): HRK-EXPERTISE Internationalisierung.

URL: <https://www.hrk.de/expertise> [29.07.2020].

Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (o.J.): Kodex für deutsche Hochschulprojekte im Ausland (Transnationale Bildung).

URL: <https://www.hrk.de/themen/internationales/auslandspraesenz-und-internationale-sichtbarkeit/kodex-fuer-deutsche-hochschulprojekte-im-ausland/> [30.07.2020].

Özge Koc