



universität  
wien

# MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Deutsch als Zweitsprache im Kontext Rassismus am Beispiel türkisch-deutschsprachiger Eltern mit Kindern im Kindergartenalter“

verfasst von / submitted by

Ali Dönmez, BSc

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of  
Master of Arts (MA)

Wien, 2019 / Vienna, 2019

Studienkennzahl lt. Studienblatt /  
degree programme code as it appears on  
the student record sheet:

A 066 814

Studienrichtung lt. Studienblatt /  
degree programme as it appears on  
the student record sheet:

Masterstudium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof.<sup>in</sup> Dr.<sup>in</sup> phil. İnci Dirim

## Inhaltsverzeichnis

<b><u>1. EINLEITUNG .....</u></b>	<b><u>6</u></b>
<b><u>1.1 PROBLEMAUFRISS.....</u></b>	<b><u>6</u></b>
<b><u>1.2 FORSCHUNGSFRAGE .....</u></b>	<b><u>9</u></b>
<b><u>1.3 AUFBAU DER ARBEIT .....</u></b>	<b><u>10</u></b>
<b><u>2. RASSISMUS .....</u></b>	<b><u>11</u></b>
<b><u>2.1 MIGRATIONSGESELLSCHAFT.....</u></b>	<b><u>11</u></b>
<b><u>2.1.1 MACHTVERHÄLTNISSE IN DER MIGRATIONSGESELLSCHAFT.....</u></b>	<b><u>13</u></b>
<b><u>2.2 RASSISMUSBEGRIFF .....</u></b>	<b><u>16</u></b>
<b><u>2.2.1 DIE ERFINDUNG VON „RASSEN“ .....</u></b>	<b><u>19</u></b>
<b><u>2.2.2 DIE KONSTRUKTION VON „RASSEN“ .....</u></b>	<b><u>21</u></b>
<b><u>2.2.3 VON „RASSE“ ZU KULTUR: KULTURALISMUS .....</u></b>	<b><u>23</u></b>
<b><u>2.3 OTHERING.....</u></b>	<b><u>25</u></b>
<b><u>2.3.1 „INTEGRATION“ .....</u></b>	<b><u>27</u></b>
<b><u>2.4 LINGUIZISMUS. EIN MIGRATIONSPÄDAGOGISCHER BLICK AUF SPRACHVERHÄLTNISSE .....</u></b>	<b><u>30</u></b>
<b><u>3. DEUTSCH ALS ZWEITSPRACHE .....</u></b>	<b><u>32</u></b>
<b><u>3.1 MUTTERSPRACHE, ERSTSPRACHE.....</u></b>	<b><u>33</u></b>
<b><u>3.1.1 ZUR PROBLEMATIK DES MUTTERSPRACHENBEGRIFFS .....</u></b>	<b><u>34</u></b>

<b>3.2</b>	<b>ZWEITSPRACHE, FREMDSPRACHE.....</b>	<b>37</b>
<b>3.3</b>	<b>ZWEITSPRACHERWERB .....</b>	<b>39</b>
<b>3.3.1</b>	<b>ERST-ZWEITSPRACHERWERB .....</b>	<b>40</b>
<b>3.3.2</b>	<b>SIMULTANER UND SUKZESSIONER ZWEISPRACHERWERB .....</b>	<b>40</b>
<b>4.</b>	<b>METHODE .....</b>	<b>42</b>
<b>4.1</b>	<b>DAS NARRATIVE INTERVIEW .....</b>	<b>42</b>
<b>4.2</b>	<b>AUSWAHL .....</b>	<b>44</b>
<b>4.3</b>	<b>ALLGEMEINE ANGABEN.....</b>	<b>45</b>
<b>4.4</b>	<b>ERSTELLUNG DES INTERVIEWLEITFADENS UND FÜHRUNG DES INTERVIEWS .....</b>	<b>47</b>
<b>4.5</b>	<b>PROBE-INTERVIEW .....</b>	<b>49</b>
<b>4.6</b>	<b>REFLEXION MEINER EIGENEN POSITION IN DER FORSCHUNGSARBEIT .....</b>	<b>50</b>
<b>4.7</b>	<b>AUSWERTUNG UND ANALYSE .....</b>	<b>52</b>
<b>5.</b>	<b>AUSWERTUNG .....</b>	<b>54</b>
<b>5.1</b>	<b>FAMILIE 1.....</b>	<b>54</b>
<b>5.2</b>	<b>FAMILIE 2.....</b>	<b>55</b>
<b>5.3</b>	<b>FAMILIE 3.....</b>	<b>56</b>
<b>5.4</b>	<b>FAMILIE 4.....</b>	<b>57</b>
<b>5.5</b>	<b>ZUSAMMENFASSUNG DER INTERVIEWS.....</b>	<b>59</b>

<b>6.</b>	<b>ANALYSE .....</b>	<b>61</b>
<b>6.1</b>	<b>INTERAKTIONEN UND IHRE SYMBOLISCHE REPRÄSENTATION .....</b>	<b>61</b>
<b>6.1.1</b>	<b>„SIE REDEN BESTIMMT SCHLECHT ÜBER MICH“ .....</b>	<b>61</b>
<b>6.1.2</b>	<b>SELF-OTHERING.....</b>	<b>63</b>
<b>6.2</b>	<b>KULTURELLE MUSTER UND SOZIALE REGELN .....</b>	<b>67</b>
<b>6.2.1</b>	<b>DER UMGANG MIT BILDUNGSEINRICHTUNGEN.....</b>	<b>67</b>
<b>6.3</b>	<b>STIGMA.....</b>	<b>70</b>
<b>6.3.1</b>	<b>IDENTITÄTSPERSPEKTIVEN .....</b>	<b>71</b>
<b>6.3.2</b>	<b>STIGMA ALS NORMABWEICHUNG.....</b>	<b>72</b>
<b>6.4</b>	<b>AUSWIRKUNG AUF DIE SPRACHANEIGNUNG.....</b>	<b>73</b>
<b>6.4.1</b>	<b>FAMILIE 1: STIGMA UND HANDLUNGSSTRATEGIE.....</b>	<b>74</b>
<b>6.4.2</b>	<b>FAMILIE 2: STIGMA UND HANDLUNGSSTRATEGIE.....</b>	<b>75</b>
<b>6.4.3</b>	<b>FAMILIE 3: STIGMA UND HANDLUNGSSTRATEGIE.....</b>	<b>76</b>
<b>6.4.4</b>	<b>FAMILIE 4: STIGMA UND HANDLUNGSSTRATEGIE.....</b>	<b>78</b>
<b>6.5</b>	<b>BEANTWORTUNG DER FORSCHUNGSFRAGE.....</b>	<b>79</b>
<b>7.</b>	<b>DISKUSSION .....</b>	<b>82</b>
<b>8.</b>	<b>AUSBLICK.....</b>	<b>83</b>
<b>9.</b>	<b>LITERATURVERZEICHNIS.....</b>	<b>85</b>

<b><u>ABBILDUNGSVERZEICHNIS .....</u></b>	<b><u>92</u></b>
<b><u>TABELLENVERZEICHNIS .....</u></b>	<b><u>92</u></b>
<b><u>ANHANG .....</u></b>	<b><u>93</u></b>
<b><u>ABSTRACT DEUTSCH .....</u></b>	<b><u>93</u></b>
<b><u>ABSTRACT ENGLISH.....</u></b>	<b><u>94</u></b>
<b><u>INTERVIEW FAMILIE 1 .....</u></b>	<b><u>95</u></b>
<b><u>INTERVIEW FAMILIE 2 .....</u></b>	<b><u>105</u></b>
<b><u>INTERVIEW FAMILIE 3 .....</u></b>	<b><u>116</u></b>
<b><u>INTERVIEW FAMILIE 4 .....</u></b>	<b><u>130</u></b>
<b><u>LEITFADEN DEUTSCH.....</u></b>	<b><u>143</u></b>
<b><u>LEITFADEN TÜRKISCH.....</u></b>	<b><u>145</u></b>

## **Danksagung**

Frau Professor Dirim, vielen Dank für die tolle Unterstützung und Hilfestellungen.

Anne, Baba, ikinize de minnettarım. İyi ki varsınız, iyi ki yanımdasınız. Allah sizden razı olsun.

Nici, ich danke dir, dass du in den schweren Zeiten mein Fels in der Brandung warst und mich immer unterstützt hast.

Ganz besonders möchte ich mich bei dir bedanken, lieber Igor. Danke, dass du mir geholfen hast, die richtigen Fragen zu stellen und danke, dass du mein Interesse für wissenschaftliches Arbeiten geweckt hast.

# 1. Einleitung<sup>1</sup>

## 1.1 Problemaufriss

Die deutsche Sprache spielt in der österreichischen Gesellschaft eine bedeutende Rolle. Sie ist nicht nur die Amtssprache, sondern auch die wichtigste Verkehrssprache sowie Bildungssprache des Landes. Kinder, die in eine deutschsprachige Familie hineingeboren werden, erwerben diese Sprache spielerisch im Rahmen ihrer Sprachentwicklung. Österreich ist auch gleichzeitig ein multilinguales Land, was wiederum bedeutet, dass viele Menschen nicht nur Deutsch sprechen, sondern auch andere Umgangssprachen im Alltag verwenden.

Dies lässt sich zum einen daran festmachen, dass in Österreich drei weitere Amtssprachen (Ungarisch, Slowenisch und Burgenlandkroatisch) vorhanden sind, zum anderen einige Minderheitensprachen sogar unter gesetzlichem Schutz stehen, wie zum Beispiel Kroatisch, Romani, Slowakisch, Tschechisch und die Gebärdensprache. (vgl. Republik Österreich - Parlamentsdirektion 2019)

Es ist jedoch schwierig, festzustellen, wie viele Sprecher\*innen einer Sprache in Österreich tatsächlich leben. Im Jahr 2001 wurde die letzte Volkszählung durchgeführt, in der nach der jeweiligen Umgangssprache gefragt wurde. Damals gab es 183.445 türkisch sprechende BürgerInnen. (vgl. Statistik Austria 2007)

Im österreichischen Bildungssystem tragen vor dem Schuleintritt meist nur die Erziehungsberechtigten die Verantwortung darüber, dass Schüler\*innen beim Schuleintritt die deutsche Sprache gut genug beherrschen, um dem Unterricht folgen zu können. Somit kommt diese Aufgabe im Regelfall ausschließlich den Eltern zu.

„Die Erziehungsberechtigten haben dafür Sorge zu tragen, dass ihre Kinder zum Zeitpunkt der Schülereinschreibung die Unterrichtssprache im Sinne des Abs. 1 lit. b soweit beherrschen, dass sie dem Unterricht zu folgen vermögen.“  
(Bundeskanzleramt. Rechtsinformationssystem, 2017)

Um dem Unterricht grundlegend folgen zu können, müssen sich Kinder zunächst die deutsche Sprache aneignen. Dadurch wird der Handlungsraum des Kindes erweitert. Ein Kind muss die Sprache intensiv und umfangreich nutzen. In der kindlichen

---

<sup>1</sup>Teile des Kapitels stammen aus meinem Exposé zu dieser Masterarbeit, das ich im Rahmen des Seminars „Methodologie und Forschungspraxis im Feld DaF/Z“ im WS 18/19 geschrieben habe.

Biographie ist die (deutsche) Sprache kein abstraktes System, sondern ein lebensweltliches Mittel, das Handlungsmöglichkeiten und Spielräume bietet, die ausgetestet und ausgebaut werden können. Hierfür sind mehrere Qualifikationen notwendig, die das Kind einsetzen und miteinander verbinden kann. (vgl. Ehlich 2012, S. 1f.)

Die Sprachaneignung des Deutschen ist für ein Kind also ein entscheidendes Kriterium, das zukünftig einen maßgeblichen Einfluss auf die Teilhabe an der dominant deutschsprachigen Gesellschaft haben wird sowie über den Bildungserfolg bestimmen wird. Aus diesem Grund besteht ein großes Interesse daran, Erkenntnisse über die Sprachaneignungssituation von Kindern zu gewinnen, die Deutsch nicht als Erstsprache gelernt haben. Die vorliegende Arbeit konzentriert sich auf türkisch-deutschsprachige Menschen in Österreich, die sich Deutsch als Zweitsprache aneignen. Der Spracherwerb geschieht allerdings nicht in einem Vakuum, sondern in einem Wechselspiel des Individuums mit anderen Menschen aus der Gesellschaft. Dabei ist auch noch zu unterscheiden, ob es sich um erwachsene Zweitsprachler\*innen handelt oder um Kinder. Der Fokus der vorliegenden Arbeit liegt auf dem kindlichen Zweitspracherwerb in Österreich, der hauptsächlich diejenigen Kinder betrifft, die aus Familien mit Migrationshintergrund stammen. Laut Khan (2018, S. 55) weist ein Kind einen Migrationshintergrund auf, wenn mindestens ein Elternteil nicht im Inland geboren ist. Das würde für den Kontext dieser Arbeit bedeuten, dass Kinder, die in Österreich geboren sind und auch aufwachsen, einen Migrationshintergrund hätten. Diese Fremdmarkierung soll soweit es möglich ist vermieden werden, weil sie außerdem im Kontext dieser Arbeit nicht präzise genug erscheint. Darum wird der Begriff *türkisch-deutschsprachig* bevorzugt, oder *türkeistämmig* anstelle *türkischem Migrationshintergrund* verwendet. Auch die Gesellschaft in der Türkei ist heterogen und nicht alle, die aus der Türkei stammen, müssen zwangsläufig ‚türkisch‘ sein. Außerdem soll dadurch auch die Vereinnahmung von Minderheiten vermieden werden.

Bei Minderheiten handelt es sich um vulnerable, also verletzbare Gruppen in Gesellschaften. Diese können, je nach sprachlicher, ethnischer, religiöser und anderer Zugehörigkeit, unterschiedlichen rassistischen Diskriminierungen ausgesetzt sein. Die Institution (ZARA 2018, S. 11), Zivilcourage & Anti-Rassismus-Arbeit, hat im vergangenen Jahr 1.920 rassistische Vorfälle dokumentiert. Die Initiative, welche sich

für ein diskriminierungsfreies Bildungswesen (IDB) einsetzt, hat für das Jahr 2017 insgesamt 173 Fälle festgehalten, wobei 98 Fälle von anderen Dokumentationsstellen (unter anderem von ZARA) übermittelt wurden. (vgl. ZARA, 2019, S. 12)

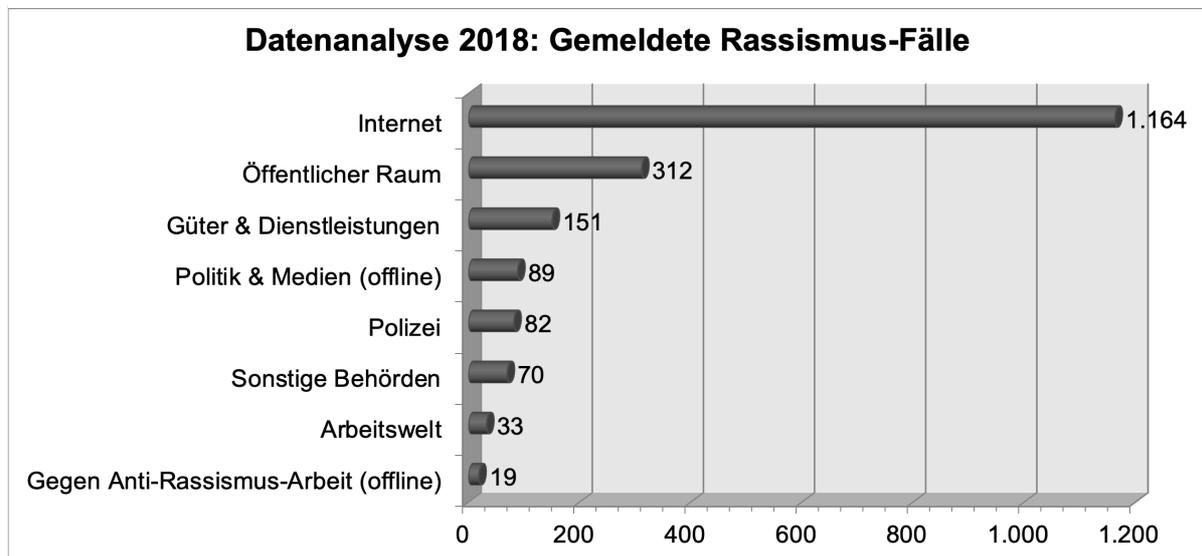


Abbildung 1 ZARA Einzelfallbericht 2018

Anhand der Statistik ist zu erkennen, dass es in Österreich weiterhin Menschen gibt, die ihre Mitmenschen in unterschiedlichen Bereichen des Alltags rassistisch diskriminieren und/oder beleidigen. Dieser Umstand formt bereits in sprachlicher Hinsicht zwei Gruppen von Menschen in Österreich: eine diskriminierende Gruppe und eine diskriminierte Gruppe.

Zudem hängt der kindliche Zweitspracherwerb von vielen Faktoren ab. Liedke und Riehl (2018, S. 275f.) verweisen darauf, dass viele hilfreiche Tipps in der Sprachförderung darauf abzielen, die Sprechfreude der Kinder zu unterstützen beziehungsweise sie nicht zu beeinträchtigen. Eltern sollen demnach ihr Interesse an den Mitteilungen des Kindes zeigen, eine positive Einstellung zur Mehrsprachigkeit vermitteln, mit Sprachverweigerungen behutsam umgehen und ihre Kinder allgemein zum Sprechen anregen. Diese Perspektive erscheint durchaus sinnvoll, da Eltern in der Regel die wichtigsten Bezugspersonen für Kinder darstellen. Allerdings werden in dieser Betrachtungsweise gesellschaftliche Machtverhältnisse außer Acht gelassen und nicht berücksichtigt.

Es gibt zahlreiche Studien und Arbeiten, die sich mit Auswirkungen von Rassismus auf unterschiedliche Bereiche beschäftigen und dabei auch gesellschaftliche Machtverhältnisse berücksichtigen. Uslucan (2017, S. 133-136) legt dar, wie sich

Diskriminierung auf die soziale Integration, die psychische und physische Gesundheit sowie auf die Bildungsbeteiligung und den Erfolg in Deutschland auswirkt. Stubler (2018, 92f.) zeigt, dass der „monolinguale Habitus“ (vgl. Gogolin 2001, S. 2) Chancengleichheit und Bildungsmobilität im österreichischen Schulsystem verhindert. Rassismus wirkt sich also auf gesundheitliche und soziale Bereiche des Lebens aus, aber inwiefern wirkt sich Rassismus auf den Zweitspracherwerb bzw. auf die Sprachaneignung des Deutschen aus? Nach besten Wissen und Gewissen konnten keine Arbeiten oder Studien gefunden werden, die sich explizit mit dem Zweitspracherwerb im Kontext Rassismus beschäftigen. Das ist ein Hinweis darauf, dass dieser Zusammenhang anscheinend noch wenig erforscht worden ist.

## **1.2 Forschungsfrage**

Das primäre Ziel dieser Arbeit ist die Auswirkungen von Rassismus auf die Sprachaneignung des Deutschen bei in Österreich lebenden, türkeistämmigen Eltern mit Kindern im Kindergartenalter zu untersuchen. Der Fokus liegt somit auf Deutsch als Zweitsprache und ebenso auf der Erfragung nach Rassismuserfahrungen, besonders hinsichtlich der Herkunftssprache Türkisch. Die Aufgabe besteht also darin, die oben genannten Themengebiete näher zu beleuchten und sie im Kontext Rassismus unter Berücksichtigung gesellschaftlicher Machtverhältnisse näher zu untersuchen. Zum einen soll ein genauerer Blick auf die Sprachaneignung von türkisch-deutschsprachigen Kindern geworfen werden, zum anderen müssen auch die Rassismuserfahrungen der Familien untersucht werden, um einen Kontext zur Sprachaneignung herstellen zu können.

Das Ziel dieser Masterarbeit ist also, Auswirkungen von Rassismus und Rassismuserfahrungen auf die Sprachaneignung des Deutschen bei in Österreich lebenden, türkeistämmigen Kindern im Kindergartenalter zu untersuchen. Der Schwerpunkt liegt daher auf Deutsch als Zweitsprache und ebenso die Erfragung nach Rassismuserfahrungen, vor allem hinsichtlich der Herkunftssprache Türkisch. Es wird ein genauerer Blick auf die deutsche Sprachaneignung türkisch-deutschsprachiger Kinder geworfen und untersucht, ob sie von Rassismus oder Rassismuserfahrungen beeinflusst wird oder nicht. Die Forschungsfrage wird schließlich folgendermaßen formuliert: „Inwiefern wirken sich Rassismus und familiäre

Rassismuserfahrungen auf die Sprachaneignung türkisch-deutschsprachiger Kinder im Kindergartenalter aus?“

### 1.3 Aufbau der Arbeit

In diesem Abschnitt soll ein grober Überblick über die vorliegende Masterarbeit gegeben werden. In der folgenden Abbildung 2 wird der Aufbau grafisch dargestellt und anschließend nochmals kurz erklärt:

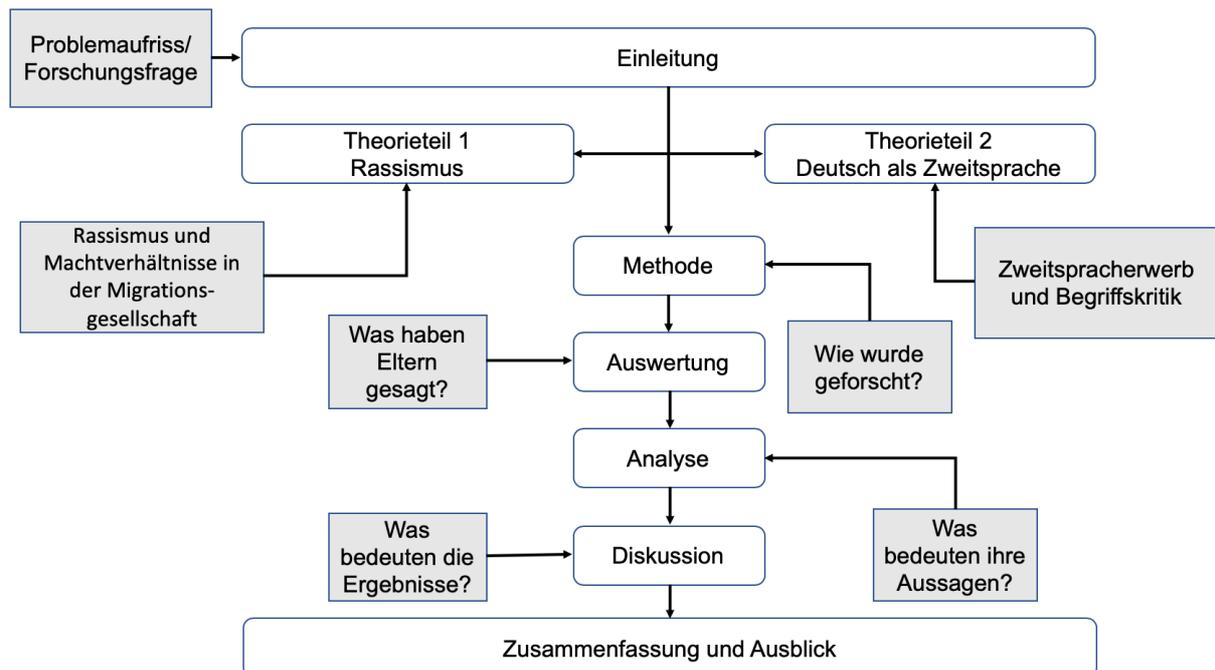


Abbildung 2: Aufbau der Masterarbeit

Der Theorieteil ist in zwei große Blöcke unterteilt. Im ersten Block wird das Thema *Rassismus* behandelt. Da *Rassismus* ein sehr umfangreicher, historisch gewachsener und komplexer Begriff ist, bedarf es einer diskursiven Auseinandersetzung, um thematisch relevante Bereiche für diese Masterarbeit herzuleiten und abzugrenzen. Zunächst wird ein kurzer Blick auf die österreichische Migrationsgesellschaft sowie auf etwaige Machtverhältnisse in der Gesellschaft geworfen. Im Anschluss daran wird *Rassismus* als Themengebiet näher beleuchtet.

Darüber hinaus konzentriert sich der zweite Block, *Deutsch als Zweitsprache*, auf den Zweitspracherwerb. Um den Rahmen dieser Arbeit nicht zu sprengen, wird der Fokus auf die Formen des Zweitspracherwerbs gelegt und Begriffe wie Erst-/Zweitsprache oder Muttersprache kritisch betrachtet.

Danach wird die Methode der Masterarbeit vorgestellt, in der der Vorgang der Forschung nachgezeichnet und die Vorgehensweise begründet wird.

Im weiteren Verlauf der Arbeit werden die Interviews ausgewertet, analysiert und die Forschungsfrage beantwortet. Im Anschluss daran folgt eine kurze Diskussion über die gewonnenen Daten und Erkenntnisse. Zu guter Letzt folgt eine Zusammenfassung der Arbeit mit einem Ausblick.

## **2. Rassismus<sup>2</sup>**

In diesem Abschnitt wird Rassismus in der Migrationsgesellschaft thematisiert. Die Frage ist, ob Österreich als solche bezeichnet werden kann und welchen Mehrwert es hat, Österreich als solche zu bezeichnen. Im weiteren Verlauf soll das Thema „Machtverhältnisse“ in gekürzter Form dargestellt werden. Jedoch ist das Ziel dieser Arbeit nicht, eine ausführliche und wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Machtverhältnissen zu führen. Es ist allerdings notwendig, zumindest auf Machtverhältnisse hinzuweisen, wenn Rassismus in der Gesellschaft thematisiert werden muss. Diese Perspektive ist im Kontext dieser Arbeit auch deshalb wichtig, weil türkischsprachige, türkeistämmige Menschen in Österreich eine inferiorisierte Minderheit darstellen und somit eine vulnerable Gruppe bilden.

### **2.1 Migrationsgesellschaft<sup>3</sup>**

Paul Mecheril (2004) hat in seinem Buch „Einführung in die Migrationspädagogik“ den Begriff der *Migrationsgesellschaft* geprägt. Für Fourtan & İköz (2016, S. 138) dient diese Bezeichnung zur Beschreibung jener Veränderungen, die in Deutschland durch Migrationsprozesse ausgelöst worden sind. Dieser Terminus eignet sich ebenfalls für den Einsatz im österreichischen Kontext, weil sich auch Österreich durch Migration verändert hat und weiterhin verändern wird.

Im Statistischen Jahrbuch 2018 (Statistik Austria 2018, S. 24) ist zu lesen, dass 1961 ca. 100.000 Menschen in Österreich eine ausländische Staatsbürgerschaft besaßen.

---

<sup>2</sup>Teile des Kapitels stammen aus meiner Seminararbeit für das Seminars „Schulbesuch im konzeptionell deutschsprachigen Bildungssystem Österreichs“ im WS 2016.

<sup>3</sup>Teile des Kapitels stammen aus meiner Seminararbeit für das Seminars „Schulbesuch im konzeptionell deutschsprachigen Bildungssystem Österreichs“ im WS 2016.

Im Jahre 1974 stieg diese Zahl auf 311.700 Personen an, da zu Beginn der 1970er Jahre eine gezielte Anwerbung von Arbeitskräften, unter anderem auch aus der Türkei, stattfand. Aufgrund strengerer Regulierungen stagnierte in den darauffolgenden Jahren der Zuzug aus dem Ausland, bis in den 1990er Jahren Menschen vor dem Jugoslawienkrieg flüchteten und in Österreich eine neue Heimat fanden. Dieselbe Entwicklung, dass erneut Menschen vor Krieg flüchten und in Österreich Asyl erhalten, ist seit Beginn der 2010er Jahre erneut zu beobachten. Generell konnte Österreich seit den 1960er Jahren durch Zuwanderung einen Bevölkerungszuwachs von rund 1.264.000 Personen verzeichnen. Dabei sind insgesamt ungefähr 1,6 Millionen Menschen nach Österreich eingewandert, während ca. 338.500 Personen ausgewandert sind. In absoluten Zahlen gesprochen lebten am 1. Jänner 2018 knapp 1,396 Millionen ausländische Staatsangehörige in Österreich. Dies machte ca. 15,8% der Gesamtbevölkerung aus, während der Anteil ausländischer Bürger\*innen in Österreich im Jahr 1961 noch 1,4% ausmachte.

Es kann also zusammengefasst werden, dass Österreich genauso eine Migrationsgesellschaft ist, die sich im Laufe der letzten 50 Jahre demografisch deutlich verändert hat. Die Bedeutung, Österreich als *Migrationsgesellschaft* zu definieren, liegt darin, dass es zu einem Perspektivenwechsel unter den Menschen kommt. Foroutan & İköz (2016, S. 138) weisen darauf hin, dass durch diese Bezeichnung ein analytischer Blickwinkel auf gesamtgesellschaftliche Veränderungsprozesse möglich wird, während der Terminus *Einwanderungsland* lediglich die Bewegung einer großen Anzahl an Menschen von einem Ort zum anderen beschreibt.

Zudem wurden türkeistämmige Menschen, wie bereits erwähnt, mit einem Arbeitsabkommen nach Österreich geholt. Im Wort „Arbeitsabkommen“ wird also klar definiert, was die Absicht hinter diesem Abkommen war: Der Fokus liegt auf der Arbeitskraft. Cem Karaca (1984), ein bedeutender türkeistämmiger Künstler, der in Deutschland im Exil lebte, besang diese Ambivalenz mit den folgenden Worten: „Es wurden Arbeiter gerufen, doch es kamen Menschen an.“ Türkeistämmige Menschen, die nach Österreich eingewandert sind, haben also nicht nur ihre Arbeitskraft mitgebracht, sondern auch ihre Sprache(n) und ihre Lebensweisen, ihre Hoffnungen sowie auch ihre Träume und Ängste, kurz ihre Existenzen als Menschen.

Darüber hinaus führen Migrationsprozesse zu einem gesellschaftlichen Wandlungsprozess, weil Menschen auch ihre Lebensweisen, Biografien und Sprache(n) in die neue Gesellschaft tragen. Migration ist somit ein Phänomen, welches eine Gesellschaft in unterschiedlichen Bereichen wie Arbeitsmarkt, Bildung oder Wohnen berührt, umstrukturiert und einer gesamtgesellschaftlichen Annäherung benötigt. Sie wird somit aus diesem Blickwinkel heraus positiv wahrgenommen, weil sie als bedeutender Motor für gesellschaftliche Veränderungen und Modernisierungsprozesse betrachtet werden kann. Auf der anderen Seite kommt es innerhalb der Gesellschaft zu neuen Definitionsprozessen. Das „Wir“ der Gesellschaft wird definiert und entscheidet darüber, wer dazugehört und zu welchen Migrant\*innen eine Grenze gezogen wird. (vgl. Foroutan & İköz 2016, S. 138f.)

Eingebettet sind diese Grenzziehungen in gesellschaftliche Differenz- und Dominanzverhältnisse. Die klassischen Linien, anhand derer Differenzen und Zugehörigkeiten hergestellt werden, sind die Triade Race, Class, Gender. In der gegenwärtigen gesellschaftlichen Situation sind vor allem nationale, ›ethnische‹ und kulturelle Identitätsmomente und Gruppenzugehörigkeiten zentral für das Selbstverständnis und die Handlungsfähigkeit von Menschen. (Foroutan & İköz 2016, S. 139)

Gesellschaftlich betrachtet, wäre bei türkeistämmigen Menschen diese Grenzziehung beispielsweise entlang einer natio-ethno-religiösen Linie, in der zusätzlich auch die Sprache Türkisch als Ausschlusskriterium dienen kann, erfolgt.

### **2.1.1 Machtverhältnisse in der Migrationsgesellschaft**

Um Rassismus in der Gesellschaft zu thematisieren und auch aufzuzeigen, ob und in welcher Form türkischsprachige Menschen in Österreich davon betroffen sind, ist es notwendig, auch eventuelle Machtverhältnisse in einer Migrationsgesellschaft zu thematisieren. Das Ziel dieses Abschnittes ist jedoch nicht, sich ausführlich mit Machtverhältnissen zu beschäftigen, denn das würde den Rahmen der Arbeit deutlich überschreiten. Vielmehr soll dieses Kapitel einen Exkurs bieten und aufzeigen, dass in einer Gesellschaft sogenannte Differenzkategorien existieren, die manche Gruppen gegenüber anderen privilegieren.

Das Wörterbuch Duden (2019) definiert Macht als „Gesamtheit der Mittel und Kräfte, die jemandem oder einer Sache andern gegenüber zur Verfügung stehen“. Bozay (2016, S. 36) berichtet über Arendt, dass sie Macht nicht nur als menschliche Fähigkeit des Tuns sieht, sondern auch des Zusammenschließens mit anderen Menschen und

daraus einvernehmlich zu handeln. Aufgrund dessen ist Macht ein Produkt des Gruppenzusammenhalts und bleibt daher nicht im Besitz eines einzelnen Individuums. Wenn also beispielsweise darüber gesprochen wird, jemand hätte Macht, dann ist damit die Ermächtigung gemeint, die diese Person von einer bestimmten Anzahl an Menschen erhalten hat, in ihrem Namen zu agieren. Wenn sich die Gruppe, die ihn unterstützt, auflöst, verschwindet auch seine Macht.

Macht kann somit nicht nur als Befähigung oder Einfluss verstanden werden, sondern impliziert auch ein asymmetrisches Verhältnis von Personen oder Gruppen innerhalb einer Gesellschaft zueinander. Sie steht somit nicht nur für sich selbst allein, sondern wird gegenüber bestimmten Personen oder Gruppen angewendet. Die Frage hierbei ist, wie eine bestimmte Gruppe *Macht* innehaben und auch innehalten kann, wenn sie im Kern doch ein Abstrakta darstellt. Die Antwort darauf liegt in der Betrachtung von Diskursen verborgen.

Trotz der abstrakten Natur des Themas manifestieren sich Diskurse auch als materielle Wirklichkeit, weil sie in komplexer Weise mit Institutionen (wie etwa der Schule) verbunden sind. Um Machtverhältnisse innerhalb einer Gesellschaft darstellen zu können, ist es zusätzlich notwendig, auf den *linguistic turn*, also auf die sprachtheoretische Wende in Philosophie und Kulturwissenschaften hinzuweisen. Die Idee, dass Sprache als Widerspiegelung von Wirklichkeit verstanden wird, gerät bei dieser Wende in den Hintergrund. Stattdessen wird Sprache als wirklichkeitstragendes und -konstituierendes Phänomen verstanden. (vgl. Dirim & Mecheril 2018, S. 23)

Aus dieser Perspektive resultiert die Feststellung, dass Sprache eine gesellschaftliche Wirklichkeit für jene erschafft, die in dieser Gesellschaft leben. Sprache ist somit nicht nur ein Mittel, um die Welt zu beschreiben, sondern auch um eine Welt zu konstruieren, in der bestimmte Gruppen einen Platz bekommen, der sie in bestimmten Absichten befähigt oder hindert.

Dirim & Mecheril (2018, S. 19) vergleichen diese Positionierung in der Gesellschaft, die konstruiert ist, mit dem Beispiel einer Kinderbetreuerin, die die Lego-Kisten wegräumen möchte, nachdem sie keine Jungen mehr in ihrer Gruppe hat. Es zeigt sich, dass die Deutungsmacht, zwischen Jungen und Mädchen zu unterscheiden, bei der Betreuerin liegt. Diese Differenzierung zieht auch eine Hierarchisierung der Kinder

nach sich, weil in diesem Kontext Jungen als diejenigen verstanden werden, denen Kompetenz zu bauen zugeschrieben werden. Im Gegensatz zu Mädchen besitzen sie eher die Möglichkeit, als preisträchtig und angesehen geltende Berufe zu ergreifen, wie zum Beispiel Ingenieur. Mädchen werden dadurch symbolisch schlechter gestellt. Aufgrund der Machtasymmetrie können sich kleinere Kinder dieser Positionierung auch aufgrund einer bis dato fehlenden (Selbst-) Reflexion nicht entziehen. Solche gesellschaftlichen Kategorien beziehen sich nicht nur auf Jungen und Mädchen, sondern auch auf *Mann* und *Frau*, *behindert* oder *nicht behindert*, *mit* bzw. *ohne Migrationshintergrund*, wodurch Individuen als solche überhaupt erst ansprechbar werden. Menschen erlangen im Zuge dessen ihre soziale Existenz und gleichzeitig werden sie den normativen Vorgaben des Sozialen unterworfen.

Dirim & Mecheril (2018) fassen die Macht von wirklichkeitskonstruierenden Diskursen folgendermaßen zusammen:

Eine zentrale Rolle spielen dabei die konstituierende Wirkung von Macht bzw. Diskursen [...] Diskurse konstituieren beispielsweise das gesellschaftliche Verständnis davon, was Behinderung ist, was es heißt, ein anerkanntes Geschlechtssubjekt zu sein oder welche ‚Pflichten‘ damit einhergehen, Mitglied eines natio-ethno-kulturell kodierten Kontextes [...] zu sein. Wie Diskurse beschaffen sind und wie sie sich entwickeln, ist immer auch in Zusammenhang mit Machtphänomenen zu begreifen, [...]. (Dirim & Mecheril 2018, S. 25f.)

Darunter ist nicht (nur) Gewalt oder Unterdrückung zu verstehen, sondern ein allgegenwärtiges Moment, welches gesellschaftliche Verhältnisse näher definiert. Des Weiteren beinhalten Diskurse über Heterogenität auch Machtdimensionen, die sich durch zwei Ebenen kennzeichnen: Zum einen haben wir jene Ebene, in der Individuen mittels einer subjektkonstituierenden Machtdimension zum Subjekt werden, zum anderen werden die Subjekte hinsichtlich ihres Status, Ansehens und ihrer Privilegien differenziert. (vgl. Dirim & Mecheril 2018, S. 26)

In Österreich leben Österreicher\*innen, Türk\*innen, Rumän\*innen, Männer, Frauen, Kinder, Menschen mit Behinderung, Mehrsprachige und viele andere Menschen, die in sogenannte Kategorien zusammengefasst werden. Zudem werden Menschen aufgrund von Merkmalen zu bestimmten Gruppen zugeschrieben. Sie sind folglich keine Individuen mehr, sondern Vertreter\*innen jener Gruppe, der sie angehören oder als solche angesehen werden. Es gilt, diese Kategorien zu hinterfragen und sich damit

auseinanderzusetzen, ob es beispielweise notwendig ist, Menschen in *Österreicher/innen* und *Österreicher/innen mit Migrationshintergrund* zu unterteilen.

Foroutan & İköz (2016, S. 140) beschreiben dieses Dilemma, das durch diesen nachvollziehbaren Wunsch entsteht. Auf der einen Seite wird die Markierung sowie auch die Essentialisierung an sich kritisiert. Es besteht daher der klare Wunsch nach Nichtmarkierung und Vermeidung von Essentialisierung. Allerdings ist es auch nicht möglich, Differenzen im gesellschaftlichen Umgang strukturell zu beschreiben, ohne sich bestimmten kategorialen Bezeichnungen zum Nutzen zu machen, die notwendig sind, um Differenzordnungen aufzuzeigen. Dieses Dilemma scheint also nicht lösbar zu sein. Stattdessen wird der Vorschlag vorgebracht, sich eines *strategischen Essentialismus* zu bedienen.

„Auf Kategorien kann zwar nicht verzichtet werden, aber es kann ein reflektierter Umgang mit diesen in der wissenschaftlichen Forschung bewusst verfolgt werden. Ziel sollte es sein, eine Kategorie wie Migrationshintergrund »nicht als stabile, sondern irritierende Signifikante« zu benutzen.“ (Foroutan & İköz 2016, S. 140)

In dieser Arbeit wird bewusst auf die Bezeichnung „Österreicher’in mit Migrationshintergrund“ verzichtet, weil sie eine doppelte Identitätszuschreibung darstellt, die nicht durch die betroffenen Personen selbst vorgenommen werden. Zudem ist es fraglich, inwiefern eine Bezeichnung wie *Migrationshintergrund*, welche eine künstliche Trennlinie zwischen Menschen mit und ohne Migrationsgeschichte zieht, heute noch verwendet werden kann.

## **2.2 Rassismusbegriff**

Miles (2000, S. 17) verweist bei der Entstehung des Rassismusbegriffes auf die Vorstellung von ‚Rasse‘, weil er von ihm abgeleitet worden ist. Diese Bezeichnung wurde während der nationalsozialistischen Zeit vorwiegend von Nationalsozialisten verwendet, um eine Überlegenheit der *Arier* gegenüber den Jüd’innen *theoretisch* zu begründen. Ursprünglich leiteten Nationalsozialisten diesen Begriff von den wissenschaftlichen Theorien über Rasse, die im 19. Jahrhundert aufgekommen waren, ab.

Ein Blick ins 19. Jahrhundert verrät uns die Begründer: Joseph-Arthur Comte de Gobineau und Houston Stewart Chamberlain, die Mitte des 19. Jahrhunderts gelebt haben und als Begründer dieses vermeintlich wissenschaftlichen Rassismus gelten.

Laut ihrer Theorie sind alle anderen „Rassen“ der arischen „Rasse“ unterlegen. Während die „Rassenmischung“ für Gobineau den Untergang der arischen Rasse darstellen würde, inspirierte Chamberlain Hitler mit seiner Behauptung, „die Arier seien das rassistisch und kulturell überlegene Element der europäischen Kultur“ (vgl. Rätzsch 2008, S. 276).

Arndt (2017, S. 33f.) beschreibt Rassismus als paneuropäisches Projekt. Die Erfindung von Menschen'rasse' hatte zum Ziel, dass Europa als weiß und überlegen konstruiert wurde, um die Macht von Weißen zu sichern. Sie hält fest, dass Rassismus eine weiße Herrschaftsform ist und benennt sie als *white supremacy*. Außerdem erklärt sie unmissverständlich, wer ihrer Ansicht nach Rassismus erfunden hat.

Weiße<sup>4</sup> waren es, in Europa. Bei Rassismus als Glaube daran, dass Menschen nach ‚Rassen‘ unterteilt werden können, handelt es sich um eine aus Europa stammende Ideologie (Arndt 2017, S. 30).

In der Auseinandersetzung mit Rassismus ist es auch zwangsläufig notwendig, sich mit dem Konzept des Nationalstaates auseinanderzusetzen. In der Regel setzen sich Nationalstaaten aus einer heterogenen Bevölkerung zusammen. Darauf verweist auch Rätzsch (2008, S. 279), wenn sie beschreibt, dass für das nationale Selbst eine Bezugsgruppe hergestellt wird, die anders ist. Sie ist sozusagen ein Antagonist zur eigenen nationalen Identität, die als ethnisch homogene Basis imaginiert und idealisiert wird.

Auch Dirim & Mecheril (2017, S. 447) beschreiben, dass das Konzept des Nationalstaates eine imaginierte Einheit hervorruft, die sich als „Nation“ versteht. Symbolisch dargestellt bedeuten Migrationsphänomene, dass diese Einheit gestört wird und, sinnbildlich betrachtet, Grenzen überschritten werden. Es kommt also zu einem Konflikt, der sich auf zwei Ebenen abspielt. Auf der einen Seite kommt es zu einer Art Identitätskrise, weil das imaginierte, einheitliche „Wir“ der Nation ins Schwanken gerät. Auf der anderen Seite steht die quantitativ-qualitative Regelung der Einwanderung im Fokus. Diese muss nämlich verwaltet und reguliert werden, um das nationalstaatliche Konzept, also die Einheit, aufrechterhalten zu können. Somit lässt sich diese Identitätskrise mit der Frage „Wer sind wir?“ auf den Punkt bringen. Die

---

<sup>4</sup> Eine genaue Auseinandersetzung mit der sozialen Kategorie „weiß“ und des geschichtlichen Zusammenhangs erfolgt im anschließenden Kapitel 2.1.1. Die Erfindung von ‚Rassen‘

zweite Krise, die Funktionskrise, widmet sich der Frage „Wie werden und bleiben wir?“. Das Fortbestehen des funktionalen Raumes steht also zur Diskussion und Ideen müssen entwickelt werden, wie diese Einheit aufrechterhalten werden kann. Es gilt also, die Bevölkerung zu normieren, bestimmte kulturelle Praktiken und Wissensbestände zu vermitteln und habitualisieren, weil sie die Grundlage für die Fortführung des Nationalstaates sind.

Dieser Blickwinkel auf eine Nation lässt sich auch anhand von Statistiken nachweisen. Wie bereits in der Einleitung thematisiert wurde, ist genau dokumentiert, zu welchem Zeitpunkt wie viele Menschen nach Österreich einwanderten und wie hoch ihr Anteil an der Bevölkerung in welchem Jahr war. Einbürgerungen werden ebenfalls statistisch erfasst, wobei dies eine weitere Einteilung der Bevölkerung zur Folge hat: mit und ohne Migrationshintergrund. Im Jahr 2017 lebten beispielsweise im Durchschnitt 1,97 Millionen Menschen mit Migrationshintergrund in Österreich. (vgl. Statistik Austria 2018, S. 9)

Rassismus ist ein mächtiges Werkzeug, um eine Gesellschaft zu strukturieren. Historisch gesehen liegt dem Begriff also die Prämisse zugrunde, Menschen könnten biologisch nach ‚Rasse‘ unterteilt werden. Rätzl (2008, S. 277) hält fest, dass kurz nach dem Zweiten Weltkrieg Sozialwissenschaftler/innen, Genetiker/innen und Anthropologen/innen in einer Erklärung festgestellt haben, dass die Einteilung der Menschen in ‚Rassen‘ wissenschaftlich nicht begründbar ist. Türkeistämmige Eltern und Kinder sind jedoch weiterhin Rassismen in Österreich ausgesetzt. ZARA (2018, S. 42) dokumentierte den Fall des Neujahrsbabys aus dem Jahre 2018. Die Familie ist türkischer Herkunft und wurde im Internet mit Hassnachrichten überschüttet. Im September 2018 ist deswegen auch eine Frau wegen Verhetzung verurteilt worden. Die Oberösterreichischen Nachrichten (2018) berichteten von einem Agrar-Funktionär, der einer Baustofffirma eine rassistische Mail schrieb und festhielt, dass er nichts bei Türken einkaufen würde. Es drängt sich daher die Frage auf, warum es weiterhin Rassismus gibt, wenn ‚Rasse‘ als Konzept bereits vor Jahrzehnten widerlegt worden ist.

Lingen-Ali & Mecheril (2016, S. 21) beschreiben Rassismus als eine Logik, die Unterschiede zwischen Menschen konstruiert und Gewalt gegen das Konstruierte ausübt. Die Konstruierten sind keine Individuen, sondern Teil eines kollektiven, nation-ethno-kulturellen Körpers, welcher als Zielscheibe dient und einen geringeren Wert

aufweist. Rätzkel (2008, S. 276) erklärt, dass bei Rassismus anhand phänotypischer Merkmale eine psychische, kulturelle sowie intellektuelle Überlegenheit bzw. Unterlegenheit gerechtfertigt wird. Die Hassnachrichten, die die Familie des Neujahrsbabys erhalten haben, können hier als praktisches Beispiel herangezogen werden. Sie wurden nicht als Individuen betrachtet, sondern stellvertretend für eine imaginierte Gemeinschaft angesehen. Zusätzlich wurde mit Hilfe von phänotypischen Merkmalen die eigene kulturelle Überlegenheit gerechtfertigt und die Familie rassistisch beschimpft.

Das [sic] sich sowas überhaupt noch vermehren darf... bin für Zwangsabtreibung von solchen minderwertigen Kreaturen (Zara 2018, S. 42).

Die Idee des Rassismus entstand also Mitte des 19. Jahrhunderts, in der Menschen in unterschiedliche „Rassen“ eingeteilt wurden und Weiße als die überlegene „Rasse“ von allen bezeichnet wurde. Die gleiche Idee wurde später auch von Nationalsozialisten aufgegriffen und als pseudowissenschaftliche Begründung für die Überlegenheit der Arier gegenüber Jüd'innen benutzt. Es ist aber auch genauso wichtig, Rassismus im nationalstaatlichen Kontext zu betrachten, in dem eine imaginierte nationalstaatliche Einheit als Bezugsbasis herangezogen wird, um Menschen anhand gewählter bzw. spezifischer Merkmale als Anders zu markieren und auszuschließen. Rassismus ist also nicht bloß eine Theorie, sondern hat auch im Kontext des Nationalstaates eine gesellschaftsstrukturierende Funktion.

### **2.2.1 Die Erfindung von „Rassen“**

Es erscheint zunächst sinnvoll, den Begriff „Rasse“ zu thematisieren, weil sich aus ihm heraus der Rassismusbegriff erst ableiten lässt. Im 16. und frühen 17. Jahrhundert wurde die Idee einer ‚Rasse‘ aus dem Tier- und Pflanzenreich auf die Menschen übertragen und lässt sich seit dem 16. Jahrhundert als Vokabel im Französischen und Englischen wiederfinden. Erst gegen Ende des 18. Jahrhunderts überträgt Immanuel Kant den Begriff schließlich ins Deutsche. (vgl. Arndt 2017, S. 30)

Miles (2000, S. 18f.) unterteilt die Bedeutungskonstitution des „Rasse“-Begriffs in zwei Ebenen. Auf der ersten Ebene werden allgemeine, biologische oder somatische Merkmale für eine Klassifizierung oder Kategorisierung herangezogen. Auf der zweiten Ebene werden jene somatischen Merkmale ausgewählt, die eine Differenz zwischen Menschen bestimmen. Wenn also von „Rasse“ gesprochen wird, bezieht

sich das auf die Differenzierung von Menschen nach bestimmten phänotypischen Merkmalen (z.B. Hautfarbe), denen dann eine Bedeutung zugeschrieben wird und dadurch zu einem Einteilungskriterium der Bevölkerung wird. Zu den äußerlichen Merkmalen werden auch kulturelle Merkmale hinzugezählt, wodurch ein spezifisches Profil biologischer und kultureller Eigenschaften entsteht. Bei genauerer Betrachtung fällt auf, dass nicht *kleinohrig* oder *großohrig* als Rasse gekennzeichnet wird, sondern die Hautfarbe, also *weiß* oder *schwarz*, eine wesentliche Rolle spielt. Ein Blick in die historischen Dokumente zeigt, dass Völker, die heute als *weiß* gelten, früher als Rasse bezeichnet wurden. Rasse ist also ein Mittel zur sozialen Konstruktion von Wirklichkeit, die keine biologischen, sondern sozial imaginierten Realitäten beschreibt.

In diesen sozial imaginierten Realitäten haben Menschen somit verschiedene soziale Positionen, welche ihnen zugeschrieben werden. Das äußere, phänotypische Erscheinungsbild wird somit nicht als neutral wahrgenommen, sodass Menschen nach ihren Handlungen bewertet werden könnten, sondern sie werden schon vorher in Kategorien eingeteilt. Bestimmte phänotypische und kulturelle Eigenschaften können im Zuge dessen auch zum Ausschlusskriterium werden. Es kann anhand derer entschieden werden, ob eine Person nun als Österreicher/in bezeichnet wird oder nicht. Wenn also das Kriterium des „Österreichischseins“ an einer hellen Hautfarbe und einer monolingualen deutschen Sprache festgemacht wird, würde dies türkischsprachige, österreichische Staatsbürger/innen, die vielleicht noch nie in ihrem Leben in der Türkei waren, als Österreicher/in ausschließen.

Im historischen Kontext betrachtet war die Erfindung von „Rassen“ eine Notwendigkeit, um Genozid, Verschleppung, Raub an Leben, Land und Reichtümern zu legitimieren. Diese Gräueltaten widersprachen auch damals den Grundprinzipien der Aufklärung, des Humanismus, der Idee von Freiheit, Demokratie, Gerechtigkeit, Menschenrechte und Menschenwürde. Hier kommt „Rasse“ ins Spiel, denn diese Taten wurden an Menschen verübt, die durch die Erfindung von „Rassen“ ihr Menschsein verloren. Versklavte und Kolonisierte galten somit nicht mehr als Menschen, sondern wurden höchstens als reines Bindeglied zwischen Mensch und Tier angesehen. Menschen waren Weiße, alle anderen waren „Nicht-Weiße“. Aus diesem Grund wurde es erst möglich, dass man gegenüber hunderten [sic!] Gesellschaften auf der ganzen Welt Gewalt ausüben konnte. (vgl. Arndt 2017, S. 32)

Es gibt ‚Menschenrassen‘ und die ‚weiße Rasse‘ sei allen anderen ‚Rassen‘ überlegen. Im (Gründung-)Kern geht es dem Rassismus darum, die ‚weiße Rasse‘ mitsamt des Christentums, das dem Weißsein inhärent verstanden wird, als vermeintlich naturgegebene Norm(alität) hinzustellen, um eigene Ansprüche auf Herrschaft, Macht und Privilegien zu legitimieren und zu sichern (Arndt, 2017, S. 32).

Die Unterscheidung der Menschen in Weiße und Nicht-Weiße hat somit eine weitreichende Konsequenz: Es bedeutet, dass Nicht-Weiße implizit keine Menschen mehr sind. Auch wenn der/ die Täter/in, der/die eine Hassnachricht an das Neujahrsbaby verfasst hat, diesen Umstand nicht bewusst wahrnimmt, so kann anhand ihrer Formulierung genau diese entmenschlichende Praxis beobachtet werden. Darüber hinaus wird die Familie im Hasskommentar auf Seite 14 als „sowas“ bezeichnet. Dies ist eine Bezeichnung, die darauf schließen lässt, dass die Familienmitglieder nicht als Menschen wahrgenommen werden.

### **2.2.2 Die Konstruktion von „Rassen“**

Wie bereits erwähnt, wurde kurz nach dem Zweiten Weltkrieg durch Wissenschaftler/innen festgestellt, dass die Einteilung der Menschen in Rassen wissenschaftlich nicht haltbar ist. Warum also verschwand Rassismus nicht? An dieser Stelle wird *Rassenkonstruktion* interessant. Sie wird dazu verwendet, wenn soziale Beziehungen durch biologische Merkmale, die eine Bedeutung bekommen, strukturiert und unterschiedliche soziale Gruppen konstruiert werden. Es handelt sich um einen Vorgang der Kategorisierung und Repräsentation, in dem ‚Anderer‘ normalerweise somatisch definiert werden. Somit wird diese Gruppe für eine von Natur aus existierende gehalten, die sich biologisch reproduziert. Wenn ein bestimmtes Merkmal als Differenzierungsmaßnahme zu einer anderen Gruppe herangezogen wird, so unterwirft man sich automatisch dem gleichen Prozess. Man kennzeichnet sich sozusagen automatisch selbst. (vgl. Miles 2000, S. 20-22)

Arndt (2017, S. 32) zufolge betont Mary Douglas bereits vor über 20 Jahren, dass jedes Sehen des menschlichen Körpers eine soziale Dimension besitzt. Es besteht daher ein Verlangen nach sozialen Hierarchien und Grenzen.

Dieses Prinzip liegt auch dem Rassismus zu Grunde. Im Zentrum der Ideologie des Rassismus steht die Erfindung von körperlichen Unterschieden, die es erlauben, die Existenz von ‚Menschenrassen‘ zu postulieren (Arndt, 2017, S. 32).

Arndt (2017) berichtet auch, dass der Schriftsteller und Rassismusforscher Albert Memmi ausführt, dass eine Vielzahl möglicher körperlicher Merkmale zu einem Bündel zusammengefasst und als vermeintlich naturgegeben präsentiert werden kann, um angeblich relevante Unterscheidungsmerkmale bilden zu können. Die Auswahl dieser Kriterien erfolgt dabei nicht willkürlich, sondern richtet sich nach spezifischen ökonomischen und politischen Machstreben. Diese Differenzmarker sind jedoch menschengemacht und keineswegs historisch gewachsen. Außerdem werden sie als „natürlich gegebene“ Marker der Differenz erklärt. Hautfarben sind daher eine der offensichtlichsten und gewichtigsten Marker, die zur Etablierung sogenannter „Menschenrassen“, dem Fundament des Rassismus, verwendet wurden. Zudem haben Hautfarben viele verschiedene Nuancierungen, von Rosa bis zu diversen Beige- und Brauntönen. Dennoch sind diese unter *Weiß*, *Gelb*, *Schwarz* oder *Rot* zusammengefasst worden. Niemand ist tatsächlich mit einer Farbe gleichzusetzen. Die Erfindung der Hautfarben geht auch auf den Rassismus zurück, weil er den Menschen dieses Sehen beigebracht hat. Es ist daher unmöglich, Menschen nach ihrem heller oder dunkler werdenden Teint einzuordnen, weil die Grenze, ab wann jemand gerade noch „Weiß“ oder „nicht mehr Weiß“ ist, nicht definiert werden kann. Diese als vermeintlich natürlich gegebenen Unterschiede wurden von den Menschen konstruiert und interpretiert, indem ihnen bestimmte soziale, kulturelle und religiöse Eigenschaften sowie Verhaltensmuster zugeschrieben werden. Somit können sie aus einer Machtposition heraus generalisiert, verabsolutiert und hierarchisiert werden. (vgl. Arndt 2017, S. 32f.)

Aufgrund des historischen Kontexts, auf den sich Rassismustheorien in den anglophonen Ländern beziehen, wird er vor allem als ein Problem zwischen Weißen und Schwarzen verstanden. [...] Rassismus gegen Gruppen, die nicht schwarz sind, wird meist nicht als solcher definiert, z.B. antiirischer Rassismus in Britannien (Räthzel, 2008, S. 277).

Die Begriffe „Rasse“ und „Rassenkonstruktion“ sollen demnach veranschaulichen, dass sie den Grundstein für weitere Begriffe, gesellschaftliche Prozesse und Realitäten darstellen. Ohne „Rasse“ kann keine „Rassenkonstruktion“ entstehen und folglich auch kein „Rassismus“. Es ist in Zusammenhang mit „Rassismus“ notwendig, den Begriff der „Ausschlusspraxis“ hervorzuheben. Man versteht darunter konkrete Handlungen und Prozesse, wonach bestimmte Gruppen ausgeschlossen werden, ohne etwas über deren Ursache auszusagen. (vgl. Miles 2000, S. 23)

Es ergibt sich an dieser Stelle die folgende Frage: Soll Rassismus anhand seiner Ideologie oder seiner Funktion definiert und benannt werden? Miles (2000, S. 22) ist der Auffassung, dass Rassismus durch den ideologischen Gehalt definiert werden sollte. Er rät davon ab, Rassismus inflationär zu gebrauchen, weil darunter die Erklärungskraft des Begriffes leidet. Auch sieht er keinen zwangsläufigen Zusammenhang zwischen Kognition und Praxis. Eine andere Perspektive hat Rassismusforscher Ibram Kendi auf diese Frage:

If the fundamental problem is ignorance and hate, then your solutions are going to be focused on education, and love and persuasion. But of course [*Stamped from the Beginning*] shows that the actual foundation of racism is not ignorance and hate, but self-interest, particularly economic and political and cultural (Kendi 2017).

### 2.2.3 Von „Rasse“ zu Kultur: Kulturalismus<sup>5</sup>

Zu Beginn des Kapitels 2.1.1. Rasse wird die Frage aufgeworfen, warum Rassismus nicht verschwand, obwohl von Wissenschaftler/innen festgestellt wurde, dass die Einteilung der Menschen in Rassen wissenschaftlich nicht haltbar ist. Rätzzel (2008, S. 277f.) erklärt, dass zum einen der genetische Rassismus weiterhin verteidigt wurde, zum anderen entwickelten sich sowohl in der Politik als auch im Alltag neue Strategien, Rassismus zu argumentieren. Diese werden als differentieller bzw. kultureller Rassismus bezeichnet. Da nun Differenzen in den Vordergrund gerückt werden, wird eine Hierarchisierung der Kulturen umgangen. Allerdings wird nur die Einwanderung jener Gruppen als Bedrohung deklariert, die im „alten Rassismus“ als minderwertig betrachtet worden wären.

Auch im alten Rassismus wurden „Rassen“ als kulturell anders definiert, wenn man auch nicht von Kultur, sondern von Eigenschaften oder Mentalität sprach. Man spricht nicht offen davon, dass Kulturen vererbt sind, warnt aber vor ihrer „Vermischung“, wie der alte Rassismus vor der „Rassenmischung“ warnte. Die Behauptung, Kulturen änderten sich nicht, wenn Menschen an ihrem Ursprungsort blieben, beinhaltet eine Naturalisierung von Kultur, die der Naturalisierung von Gruppen als „Rassen“ entspricht. (Rätzzel, 2008, S. 278)

Hinter all diesen Debatten über einen sogenannten „Kulturkampf“ verbirgt sich dieses Verständnis von Kultur. Der *neue Rassismus* konzentriert sich also auf *Kultur* als Differenzmerkmal, um Menschen die Zugehörigkeit zur Gesellschaft abzuschreiben,

---

<sup>5</sup>Teile des Kapitels stammen aus meiner Hausarbeiten für das Seminars „Kulturreflexives Lernen“ im WS 2017.

oder sie als in Österreich nicht beheimatet zu sehen. Aufgrund der Auffassung, Kulturen würden sich nicht ändern, wenn Menschen an ihrem Ursprungsort blieben, ist es auch möglich, die Narrative einer nationalstaatlichen Kultur aufrechtzuerhalten. Das kulturelle Ich ist demnach eng mit dem nationalen Ich verbunden und aufgrund der kreierten Bedrohungsszenarien muss dieses Ich verteidigt werden. Laut Rätzl (2008, S. 278) werden dadurch aggressive Reaktionen der Bevölkerung auf „Fremde“ als natürliche Reaktionen angesehen, wenn eine bestimmte Toleranzgrenze als überschritten dargestellt wird.

Weil ‚Kultur‘ als Platzhalter für den Begriff ‚Rasse‘ zu dienen scheint, sollte auch dieser kritisch hinterfragt werden. Für Hormel & Jording (2016, S. 212f.) ist die Frage, was genau Kultur bedeutet, was eine Kultur überhaupt ist, schwieriger zu beantworten, als es zunächst den Anschein erweckt. Im Zuge dessen zeigt ein Blick auf humanwissenschaftliche Disziplinen, dass je nach der jeweiligen Erkenntnisposition unterschiedliche Antworten auftauchen können. Diese schwierige Definierbarkeit ist Teil der Essenz, die den Kulturbegriff auszeichnet. Die 1970er Jahre sind aufgrund des „cultural turns“, in der eine Neuausrichtung der Sozialwissenschaften zu den binären Oppositionen Kultur/Natur und Kultur/Gesellschaft stattfand, ein bedeutendes Jahrzehnt für den Kulturbegriff. Diese Dekonstruktion lässt sich als Distanzierung von der Verdinglichung kulturell-homogener Gesellschaften verstehen und lenkt den Fokus auf ein bedeutungsorientiertes Kulturverständnis.

Des Weiteren erläutert Altmayer (2010, S. 1403f.), dass ‚Kultur‘ mittlerweile zu einem der Schlüsselbegriffe der letzten Jahre aufgestiegen ist. Beschreibungen des wissenschaftlichen Selbstverständnisses und praktische sowie wissenschaftliche Aufgabenstellungen des Faches kommen ohne den Begriff nicht mehr aus. Ursprünglich leitet sich „Kultur“ vom lateinischen Wort „colere“ ab, was so viel wie „pflegen“ oder „anbauen“ bedeutet. Es handelt sich also um einen landwirtschaftlichen Kontext und bezieht sich daher auf den Prozess sowie auf das Ergebnis der Pflege der Felder. In der Antike wurde das Prinzip auf den menschlichen Bereich übertragen und für drei verschiedene Situationen verwendet:

- die Pflege des Selbst, äußerlich sowie charakterlich,
- die Pflege von Tugenden, Wissenschaft und geistigen Anlagen,
- die Pflege des religiösen Brauchtums und die Verehrung der Götter.

Diese Bedeutungsvarianten sind im heutigen Sprachgebrauch nach wie vor vorhanden, wenn beispielsweise von kultivierten Menschen die Rede ist.

Laut Altmayer (2010, S. 1405-1407) wird Kultur weitgehend als ein in sich geschlossenes homogenes System von standardisierten Mustern verstanden. Individuelle Angehörige dieser ethnischen Gruppe teilen diese Kultur als Gemeinsamkeit und werden dadurch von Angehörigen anderer ethnischer Gruppen unterscheidbar. Diese Herangehensweise wurde zunächst an kleinen und überschaubaren Gruppen entwickelt. Bei ihrer Übertragung auf ganze Nationalstaaten hatte das amerikanische Militär durch die sogenannten „Nationalcharakterstudien“ einen maßgeblichen Anteil. Während des Zweiten Weltkrieges und in der Nachkriegszeit wurden diese Konzepte für Japan und Russland verwendet. Im Bereich der Erforschung der interkulturellen Kommunikation diente diese Perspektive als Grundlage. Die Kritik an diesem Verständnis von Kultur wird immer deutlicher, weil sie den Widersprüchen und der Heterogenität moderner Gesellschaften in Zeiten der Globalisierung nicht gerecht wird, weil kulturelle Orientierungen sich vermischen, Individuen auf unangemessene Weise auf ihre nationalen bzw. ethnischen Identitäten reduziert werden sowie das pauschalisierende und stereotypische Kategorisieren gefördert statt hinterfragt wird. Trotz aller Bemühungen konnte die Vorherrschaft dieses homogenisierenden Kulturkonzepts im DaF/DaZ-Kontext nicht erschüttert werden, obwohl durch kulturwissenschaftliche Positionen in den Disziplinen der Soziologie, der Ethnologie oder den Geschichtswissenschaften längst eine Alternative vorliegen würde, die für das Fach „Deutsch als Fremdsprache“ eine interessante Perspektive bieten könnte.

### **2.3 Othering**

Je nach politischem, sozialem und ökonomischem Kontext können unterschiedliche Rassismen in Erscheinung treten. Aufgrund dessen schlägt Miles eine Definition vor, um Gemeinsamkeiten verschiedener Rassismusformen bestimmen zu können. Demnach handelt es sich bei Rassismus um eine Ideologie,

die eine soziale Gruppe als ‚Rasse‘ konstruiert, indem sie vorhandene oder behauptete phänotypische Merkmale mit behaupteten sozialen Verhaltensweisen verknüpft. Soziale Verhaltensweisen werden dadurch zu unveränderlichen Eigenschaften von Gruppenmitgliedern naturalisiert. Die so als Rasse konstruierte Gruppe wird als minderwertig definiert im Verhältnis zu denjenigen, die diese Rassenkonstruktion vornehmen (Räthzel, 2008, S. 278).

Durch diesen Vorgang werden auch rassistische Praxen der Ausgrenzung, Marginalisierung und Verfolgung gerechtfertigt. Aufgrund unterschiedlicher Machtverhältnisse schafft es die konstruierende Gruppe, ihre Definition durchzusetzen, um die konstruierte Gruppe zu marginalisieren, indem sie ihnen beispielsweise Rechte vorenthalten. (vgl. Rätzl 2008, S. 278)

Foroutan & İköz (2016) und Cheema (2017) berichten, dass *Othering*, bzw. auch *Andern* genannt, ein auf postkoloniale Theorien basierendes Konzept ist, welches von Spivak 1985 erweitert wurde. Diese machtvolle Abgrenzungspraxis teilt in gesellschaftlichen Diskursen sowie sprachlich die Gesellschaft in *Eigene* und *Anderer* ein. Cheema berichtet, dass bereits 1978 Edward Said in seinem Werk „Orientalism“ die erfolgreiche Konstruktion der Gegensätze *Orient* und *Okzident* aufzeigt, das bis heute weiterhin bestehen bleibt und zu einem positiven kollektiven Eigenbild des „Westens“ formiert wurde. (vgl. Cheema 2017, S. 23)

Dieser Aspekt ist wesentlich für das Verständnis von *Othering* für aktuelle Diskurse, denn erst in der Abgrenzung zum „Anderen“ wird die machtvolle Eigengruppe konstruiert, das heißt das „Anderer“ ist konstitutiv für das „Eigene“ (Cheema 2017, S. 23).

Bei *Othering* wird eine Gruppe von Menschen von der eigenen Gruppe ausgeschlossen, indem sie zu „Anderen“ gemacht und als „Fremde“ markiert werden. Diese Markierung geschieht auf sprachlicher Weise, da äußere Merkmale als Differenzierungsmerkmale genommen werden, um aus den Betroffenen eine ‚rassifizierte‘, sozial andere Gruppe zu formen. (vgl. Cheema 2017, S. 23)

Zugehörigkeitsverhältnisse und Grenzziehungen in einer Migrationsgesellschaft  
Gesellschaften, die sich bedingt durch Migrations- und  
Globalisierungsprozesse verändern, sind auch mit neuen Formen von  
Grenzziehungen und neuen Aushandlungsprozessen bezüglich  
Zugehörigkeiten und Nicht-Zugehörigkeiten konfrontiert. Der Mechanismus, der  
der Herstellung von Grenzziehungen und natio-ethnokultureller  
Zugehörigkeiten zugrunde liegt, ist *Othering* (Foroutan & İköz 2016, S. 142).

Mit *Othering* ist eine machtvolle Bezeichnungs- und Abgrenzungspraxis gemeint, die die Mitglieder der Gesellschaft zu „Anderen“ erklärt, indem das Eigene zum Referenzwert erklärt wird. Hier. Diese binäre Unterscheidungspraxis stellt vermeintliche Selbstverständlichkeiten und Normen her, denen die als *anders* markierten nicht entsprechen, während das Eigene unmarkiert und unbenannt bleibt und gegenüber kulturell oder ethnisch Anderen als überlegene Norm etabliert wird.

Dieser Prozess hat neben der ausgrenzenden Funktion auch eine identitätsstiftende, stärkende Funktion, weil sie eine innere, harmonische Homogenität symbolisiert und innere Spannungen überdeckt. Der Andere wird zum Antagonisten des Eigenen. Über die Distanz zur anderen Gruppe wird die Zugehörigkeit zur eigenen Gruppe genauer definiert. (vgl. Foroutan & İköz 2016, S. 142)

Es hängt von gesellschaftlichen Machtverteilungen ab, wer in der hegemonialen Position ist, Menschen beispielsweise entlang ›kultureller‹ beziehungsweise ›ethnischer‹ Merkmale zu markieren und sie stereotypisierend und essentialisierend auf diese zu fixieren (Foroutan & İköz 2016, S. 142).

Othring ist sozusagen eine Machtfrage. Die Antwort darauf, wer dazugehören kann, bzw. darf, liegt nicht im Ermessen der Betroffenen.

Jene, die die Repräsentations- und Definitionsmacht besitzen, entscheiden, welche Bilder, also soziale Repräsentationen, und Stereotypen ihren Weg ins gesellschaftlich gültige Wissen finden. Darauf basieren dann wiederum Othring-Prozesse. Zudem wirkt das Wissen um soziale Repräsentationen in diesem Kontext orientierungs- und sinnstiftend, weil sie als Basis für das alltägliche Begreifen dienen und Subjekten ermöglichen, miteinander zu kommunizieren, indem bestimmte ‚Codes‘ für den sozialen Austausch und zur Benennung sowie Klassifikation geliefert werden. (vgl. Foroutan & İköz 2016, S. 142)

### **2.3.1 „Integration<sup>6</sup>“**

Der Begriff *Integration* wird meist in Bezug auf Minderheiten in unterschiedlichen Kontexten verwendet. Er dient als Forderung („Die Integration von Flüchtlingen ist wichtig“), als Zustandsbeschreibung („Die Integration hat nicht funktioniert“) oder auch als Motiv („Diese Maßnahmen dienen der Integration“). Es stellt sich daher die Frage, was Integration nun eigentlich bedeutet?

Das (Online-)Wörterbuch Duden definiert den Begriff folgendermaßen: „[Wieder]herstellung einer Einheit [aus Differenziertem]; Vervollständigung [...] Verbindung einer Vielheit von einzelnen Personen oder Gruppen zu einer gesellschaftlichen und kulturellen Einheit“ (Duden (b) 2019).

---

<sup>6</sup> Teile des Kapitels stammen aus meiner Hausarbeiten für das Seminars „Kulturreflexives Lernen“ im WS 2017.

Laut Duden ist also das Ziel der Integration die Wiederherstellung einer Einheit und seine Vervollständigung. Im kulturellen sowie gesellschaftlichen Kontext ist auch die Verbindung der Einzelpersonen oder Gruppen zu einer kulturellen und gesellschaftlichen Einheit gemeint. Integration ist somit kein Ausdruck des Zusammenlebens unterschiedlicher Einheiten, sondern der Vorgang, aus unterschiedlichen Personen und Gruppen eine Einheit zu formieren.

Scheller (2015, S. 23) betont, dass keine einheitliche Definition für den Begriff existiert. Sein lateinischer Ursprung (*integrare*) steht für die (Wieder-) Herstellung einer Einheit, womit sich diese Beschreibung als weitgehend verbindlicher Kern des Verständnisses von Integration festhalten lässt.

Die Hauptfunktion von Integration kann als die Zusammenführung einzelner Teile zu einer Einheit, also zu einem Ganzen, gesehen werden. Hier erscheint es wichtig, einen Blick auf die Struktur des Ganzen zu werfen, in der sich die Teile befinden.

Ist die Einheit geprägt durch ihr mächtigstes Element, an welches sich sämtliche weiteren Bestandteile anpassen (müssen), haben diese kleineren Elemente zumindest einen proportionalen eigenen Anteil an der Gesamtstruktur oder gehen die speziellen Eigenschaften und Besonderheiten aller Teile sogar paritätisch zu gleichen Anteilen in die Gesamtheit mit ein? (Scheller 2015, S. 23)

Dies sind existenzielle Fragen für die einzelnen Bestandteile der Einheit. Es darf nicht in Vergessenheit geraten, dass es sich bei diesen theoretischen Fragen um Menschen handelt und die betroffenen Bereiche identitätsstiftende Merkmale wie beispielsweise Sprache, Kultur oder Religion betreffen. Die Frage hierbei ist, ob Integration die Anpassung an eine wie auch immer geartete Mehrheitskultur bedeutet, und damit gesellschaftliche Teilbereiche vereinheitlicht werden können. Wenn ja, kann dann weiterhin von Integration gesprochen werden, wenn fundamentale Differenzen existieren? (vgl. Scheller 2015, S. 23)

In der Gesellschaft existieren unterschiedliche, oft widersprüchliche Auffassungen hinsichtlich des Integrationsprozesses, je nachdem, welche politischen Kräfte die Geschicke des Landes lenken und somit auch die Deutungshoheit über das Verständnis des Begriffs für sich beanspruchen. In den 1980er und 1990er Jahren gingen Konzeptionsmodelle in Deutschland von einer homogenen Mehrheitsgesellschaft aus und stellten ein Verhältnis zwischen einem „Wir“ und den „Anderen“ her. Im Zuge dessen ergab sich auch die Fragestellung, welche Merkmale

herangezogen werden, um Unterscheidungsmerkmale festzulegen. Meist waren diese Marker kultureller, religiöser, ethnischer oder nationalstaatlicher Natur. Ein weiterer Blickwinkel auf die Integration bezieht sich auf die gleichberechtigte Teilhabe an den ökonomischen, ökologischen, sozialen und kulturellen Ressourcen der Gesellschaft. Diese Herangehensweise hat in den letzten Jahrzehnten immer mehr Kritik hervorgerufen, weil damit eine Wir-Ihr-Polarisierung verbunden ist und die mit den ihr verbundenen strukturellen Ungleichheiten vernachlässigt und ausgeblendet wird. In diesem Sinne wird die strukturelle Diskriminierung als subjektives Versagen interpretiert und die Schuld den Betroffenen zugeschoben. Obwohl sich Integration als Methode versteht, Menschen die Teilhabe an der Gesellschaft zu ermöglichen, wird sie in der Migrationspolitik tendenziell als Exklusionsmittel eingesetzt. Problematisch ist hier auch, dass die Migration als Abweichung von der Norm behandelt wird, die geregelt werden muss. Daraus ergibt sich eine defizitorientierte Haltung, welche Integration als Sondermaßnahme sieht, die dementsprechend eingesetzt werden muss. (vgl. Caritas 2018, S. 1-3)

In der gegenwärtigen Gesellschaft basiert die Erhaltung dieser Norm auf allgemein gehaltenen Werten, die auf kulturellen Bezügen basieren. Wenn diese nicht eingehalten werden, können sogar kollektive Sanktionen drohen, um die normative strukturelle Ordnung wiederherzustellen bzw. aufrechtzuerhalten. In einer demokratischen Gesellschaft wird diese Macht einer Regierung verliehen, die zur Verfolgung und Durchsetzung gesamtgesellschaftlicher Interessen und Zielen von der Mehrheitsgesellschaft beauftragt wird. (vgl. Scheller 2015, S. 26)

Abgesehen davon hebt Mecheril (2011, S. 1) hervor, dass sich „Integration“ nicht auf die Unterstützung von Menschen konzentriert, die mit alltäglichen Restriktionen zu kämpfen haben. Auch priorisiert der Begriff nicht die rechtliche Integration von Migrant\*innen im Sinne der Ausstattung mit Teilhaberechten. Mit „Integration“ sind auch keine politischen Maßnahmen gemeint, die sich auf die aktive Bekämpfung von Diskriminierung beziehen. „Integration“ wird in der Regel unter dem negativen Vorzeichen der „Nicht-Integration“ thematisiert. Es handelt sich um eine Negativnarrative, die von einer „mislungenen“ oder „verweigerter“ Integration“ spricht.

Zusätzlich muss im Zusammenhang mit der „Integration“ der Begriff „Paternalismus“ in den Vordergrund gerückt werden. Es handelt sich dabei um die Konstruktion zweier

Gesellschaftsschichten, in denen der einen Seite Hilfe, Zuwendung Unterricht und Unterstützung zukommen soll, da diese bedürftig sind und in der die andere Seite die Hilfe und Unterstützung zukommen lassen kann, weil sie dazu in der Lage ist. Diese Konstruktion ist als Mechanismus zu verstehen, der Menschen mit und ohne Migrationshintergrund auf sozial wirksame Weise differenziert und sich für das vermeintliche Wohl der 'Migranten/innen einsetzt. In diesem Kontext wirkt der Paternalismus als Einschränkung der Selbstbestimmung und Selbstverfügung der Menschen, womit der Unselbstständigkeit und der Entmündigung Vorschub geleistet wird. In Anbetracht der Tatsache, dass diese Handlungsmuster institutionell verfestigt worden sind, leitet sich daraus ein Herrschaftsverhältnis ab, in dem Bevormundung, Weisung und Belehrungen möglich werden. Paternalistische Strukturen greifen auf patriarchale Vorstellungen zurück und sehen sich in ihrer Logik als Beschützer und legitime Wächter über Regeln und Handlungsweisen, also über das, was gut und was schlecht für die „Behandelten“ ist. (vgl. Wien 2011)

In einer großen, differenzierten Gesellschaft besteht im fortgeschrittenen Stadium eine relativ eindeutige Positionszuweisung, sowohl räumlich auf dem Territorium der eigenen nach außen abgegrenzten Einheit als auch sozial. Durch diese feste Zugehörigkeit und Zuordnung existiert im Gegensatz zu einfachen Gesellschaften mit wenig interdependenten Individuen nur geringe Mobilität der einzelnen Mitglieder und gleichzeitig bei gegebenen optimalen Strukturen ein geringer Bedarf an Neumitgliedern (Scheller, 2015, S. 26).

## **2.4 Linguizismus. Ein migrationspädagogischer Blick auf Sprachverhältnisse<sup>7</sup>**

Die migrationspädagogische Betrachtung sprachlicher Verhältnisse rückt den Fokus auf die Sprecher/innen einer bestimmten Sprache. Welche Konsequenzen zieht es mit sich, eine Sprache zu sprechen, die von der Mehrheitsgesellschaft abweicht? Welche Nachteile entstehen dadurch? Diese Betrachtungsweise beschäftigt sich mit der bedeutungskonstitutiven, instrumentellen sowie symbolischen Funktion von Sprachen. Ein wichtiger Aspekt ist auch die Funktionalisierung von Sprache, weil sie in gesellschaftlichen Machtverhältnissen dazu eingesetzt wird, zu entscheiden, wer unter welchen Umständen an der Gesellschaft teilhaben darf oder nicht. In diesem

---

<sup>7</sup>Teile des Kapitels stammen aus meiner Seminararbeit für das Seminars „Schulbesuch im konzeptionell deutschsprachigen Bildungssystem Österreichs“ im WS 2016.

Sinne wird Sprache gezielt dazu eingesetzt, bestehende Machtverhältnisse beispielsweise mittels institutionellem Rassismus aufrechtzuerhalten. (vgl. Dirim 2016, Sprachverhältnisse, S. 216f.)

In Europa hat sich aufgrund der Entwicklung der einsprachigen Nationalstaaten im 18. Jahrhundert eine Homogenitätsideologie verfestigt, weswegen Menschen die Möglichkeit verloren haben, in mehrsprachigen Kontexten aufzuwachsen. Andere Kontinente und Staaten haben diese Erfahrungsmöglichkeit nicht verloren. Einheimische sehen es daher als anthropologischen Grundwert, einsprachig zu sein. Diese Einsprachigkeit ist auch mit dem Aspekt verbunden, als Einheimischer/e zu gelten. (vgl. Krumm 2009, S. 236)

Dirim (2016, Sprachverhältnisse, S. 218) verwendet unter diesem Aspekt den Begriff „migrationsgesellschaftliche Mehrsprachigkeit“, weil dieser so umfassend ist, dass damit nicht nur Migrationssprachen und deren Gebrauch zum Analysegegenstand werden, sondern auch alle anderen Sprachen in der Migrationsgesellschaft und deren Gebrauch auf eine auf diesen Kontext bezogene Weise in den Blick genommen werden.“ (Dirim 2016, Sprachverhältnisse, S. 218).

Die Grundvoraussetzung des Menschseins ist der Besitz von Sprache. Darauf basiert unser Begriffssystem. Mittels der Sprache rufen wir unser Weltwissen ab und wenn wir bewusst Denken, dann ist das nichts anderes als sprachliches Denken. Eine fremde Sprache zu lernen, öffnet also die Türen in eine andere Welt, während ein politisch erzwungener Sprachverlust eine besonders grausame Form von Sprache darstellt. Darüber hinaus verdeutlicht diese Perspektive, warum Menschen um ihre Sprache kämpfen und einen Angriff auf ihre Sprache als einen Angriff auf ihre Existenz betrachten. (vgl. Schröder 2010, S. 57)

Es herrscht Konsens darüber, dass Sprache als ein Merkmal nationaler Identifikation gilt. Dieser Konsens war beispielsweise deutlich sichtbar, als Heinz-Christian Strache 2013 Werner Faymann in einer Talkshow mit einem Plakat konfrontierte, auf dem „Başbakanımız Werner Faymann – seninleyiz“ (dt.= unser Kanzler Faymann, wir sind mit dir) stand. Beide Politiker waren sich einig, dass es sich hierbei um eine verwerfliche Tat handelt. (vgl. Dirim & Mecheril 2017, S. 448)

Strache und Faymann, zwei vermeintlich gegensätzliche Politiker, reproduzieren in ihrer medialen Konfrontation das nationale Selbstverständnis als deutschsprachige

Nation. Dabei ist Österreich sowohl auf der Ebene der Alltagssprache als auch auf der Ebene der Amtssprache ein mehrsprachiger Staat, denn Slowenisch, Ungarisch und Kroatisch sind ebenfalls regionale Amtssprachen. Zudem gibt es mit Burgenlandkroatisch sogar eine offiziell anerkannte Minderheitensprache, inklusive dem Recht auf Bildung in dieser Sprache. Österreich ist zwar amtlich ein mehrsprachiges Land, dennoch überragt das Deutsche alle anderen Sprachen in Hinblick auf das nationale Selbstverständnis. (vgl. Dirim & Mecheril 2017, S. 448)

Sprache als Unterscheidungsmittel zu verwenden, knüpft direkt an koloniale Denktraditionen an, weil nicht nur versucht wurde, Menschen aufgrund ihres äußerlichen Erscheinungsbildes (z. B. Hautfarbe) zu differenzieren, sondern auch anhand ihrer Sprache, um eine Überlegenheit zu legitimieren und die Unterwerfung der Betroffenen dadurch zu begründen. Außerdem ist die Linguizismuskritik ein spezieller Teil der Rassismuskritik und möchte entlarven, inwieweit in der postkolonialen Zeit koloniale Denktraditionen vorhanden sind und Menschen aufgrund ihrer Unterschiede hinsichtlich ihrer Sprachen, Dialekte, Soziolekte, Akzente und anderen sprachlichen Merkmalen kategorisiert, hierarchisiert und somit ihre Teilhabe an gesellschaftlichen Ressourcen erschwert oder gar verhindert wird. (vgl. Dirim 2016, „Ich wollte nie, dass die anderen merken, dass wir zu Hause Arabisch sprechen“, S. 198)

Unter dem Begriff Linguizismus wird im Allgemeinen eine Form des Rassismus verstanden, welcher spezifische Abwertungen und Ausgrenzungen von Menschen auf Grund ihrer Sprachen, Akzente und Dialekte thematisiert. Es ist ein Instrument der Machtausübung zur Wahrung und Herstellung einer sozialen Rangordnung. Somit wird Sprache instrumentalisiert, als sozial markiertes Phänomen, durch das soziale Klassen produziert und reproduziert werden (vgl. Bourdieu 1992:81) und mit dem soziale Ungleichheit erzeugt wird (Dirim 2011).

### **3. Deutsch als Zweitsprache**

Der Dreh- und Angelpunkt dieser Arbeit ist der Begriff *Deutsch als Zweitsprache*, der eine multifaktorielle Kettenreaktion an Fragen auslöst und eine strukturierte Herangehensweise erfordert. Um den Rahmen der Arbeit nicht zu sprengen, wird der Fokus auf den Zweitspracherwerb gelegt. Dabei soll eine kritische Auseinandersetzung mit häufig verwendeten Begriffen stattfinden.

### 3.1 Muttersprache, Erstsprache

Im Kontext von Sprache und Migration in Deutschland wird im öffentlichen Diskurs verhandelt, ob Eltern mit Migrationshintergrund mit ihren Kindern zu Hause Deutsch oder ihre Muttersprache sprechen sollen und in welchem Ausmaß muttersprachlicher Unterricht angeboten werden soll. (König 2016, 271)

Was König 2016 über Deutschland festhält, gilt auch für Österreich. In den letzten Jahren wurden immer wieder Zeitungsberichte online zur Verfügung gestellt, welche die *Muttersprache* zum Thema hatten. Der Standard (2016) veröffentlichte ein Userkommentar mit dem Titel „Warum das Muttersprachenverbot am Schulhof ein Irrweg ist“. Die Presse (2017) titelte „Ein Viertel der Schüler spricht zuhause nicht Deutsch“. Die Zeitung Heute (2018) veröffentlichte einen Artikel mit der Überschrift „Jedes 4. Schulkind spricht im Alltag nicht Deutsch“. Oe24(2018) und die Kleine Zeitung (2018) titelten am gleichen Tag im September „Jeder 2. Wiener Schüler spricht zuhause kein Deutsch“ und „51 Prozent haben nicht Deutsch als Umgangssprache“. *Muttersprache* ist ein medial präsender und gesellschaftlich und politisch im Fokus stehender Begriff. Es ist also notwendig, den im öffentlichen Diskurs präsenten und mit Emotion geladenen Begriff *Muttersprache* zu erläutern und kritisch zu betrachten.

Triarchi-Herrmann (2012, S. 28f.) erklärt, dass jene Sprache als *Muttersprache* bezeichnet wird, die als erste vom Kind erworben wird. In vielen anderen Sprachen lässt sich sogar eine wortwörtliche Übersetzung finden, z.B. auf Englisch „mother tongue“ oder auf Türkisch „anadili“.

Dietrich (2004, S. 308) ist der Meinung, dass die *Muttersprache* die gemeinsame Sprache eines Individuums mit einer kulturell homogenen Gemeinschaft ist, zu der es auch eine spezifische affektive Bindung empfindet. Ahrenholz (2017, S. 3) bezeichnet jene Sprache, die meist von Geburt an im familiären Umfeld gelernt wird, als *Muttersprache*. In Anbetracht dieser Definitionsperspektiven wird klar, dass neben einer individuellen *Muttersprache* auch eine gesellschaftlich-normative Lesart (vgl. König 2016, S. 272) existiert.

### 3.1.1 Zur Problematik des Muttersprachenbegriffs

Obwohl sich im alltäglichen Sprachgebrauch und im öffentlichen Diskurs die *Muttersprache* als vermeintlich eindeutiger und wissenschaftlich anmutender Begriff etabliert hat, erscheint es unumgänglich, ihn zumindest zu problematisieren.

Liedke & Riehl (2018, S. 7) empfinden *Muttersprache* nicht als wissenschaftliche, sondern als vermehrt in politischen Kontexten eingesetzte Ausdrucksweise, um beispielsweise hinsichtlich der Identität der Sprecher/innen betreffende Aussagen machen zu können. Es ist nämlich wichtig, zu beachten, dass im wissenschaftlichen Kontext *Muttersprache* keineswegs einen einfach zu definierenden und bedeutungsneutralen Begriff darstellt. Hufeisen & Riemer (2010, S. 738) befinden ihn für Sprachlehr- und -lernzusammenhänge als nicht geeignet, weil die Sprache der Mutter nicht immer auch die erste Sprache ist, die gelernt wird. Außerdem muss erwähnt werden, dass Lernende häufig andere Gedankenverknüpfungen mit der *Muttersprache* verbinden als Wissenschaftler/innen. Auch Triarchi-Hermann (2012, S. 29) verweist darauf, dass es vorkommen kann, dass ein Kind aus unterschiedlichen Gründen nicht die Sprache der Mutter erwirbt. Khan (2018, S. 48) hebt beispielsweise hervor, dass in der heutigen Zeit auch Familienkonstellationen auftreten können, in denen Kinder nicht mit der Mutter, sondern mit dem Vater oder einer anderen Bezugsperson aufwachsen.

Liedke & Riehl (2018, S. 7) sind ebenfalls der Ansicht, dass *Muttersprache* der Realität der Spracherwerbssituation nicht gerecht wird und in der Väter, Geschwister oder Verwandte eine bedeutende Rolle spielen (können).

Aus sprachwissenschaftlicher Perspektive bezieht sich die Kritik auf die unpräzise Semantik des Begriffes.

Es ist unklar, ob er sich auf die Sprache bezieht, welche als erste erlernt wird, auf die Sprache, welche am besten beherrscht wird, diejenige, welche am häufigsten gebraucht wird oder mit welcher man sich identifiziert (Khan 2018, S. 48).

Khan (2018, S. 47) hält zudem fest, dass *Muttersprache* aus sprachwissenschaftlicher Sicht auch aufgrund ihrer Zweideutigkeit in der Kritik steht. Es ist demnach unklar, ob sie sich auf die erste erlernte, am besten beherrschte oder am häufigsten gebrauchte Sprache bezieht, oder auf jene, mit der sich der/die Sprecher/in am stärksten identifiziert. Darum bevorzugt sie *Erstsprache* bzw. auch *Herkunftssprache* genannt.

Liedke & Riehl (2018, S. 8) bezeichnen jene Sprache, die als erstes und bis zum Alter von drei Jahren gelernt wird, als *Erstsprache* und nicht als *Muttersprache*. Auch sie betonen, dass im wissenschaftlichen Kontext die Bezeichnungen *Erst-, Zweit- und Drittsprache* verwendet werden.

Darüber hinaus verweist König (2016, S. 274) darauf, dass die Verwendung des Ausdrucks *Muttersprache* mit bestimmten Normvorstellungen einhergehen kann, welche einen bilingualen oder mehrsprachigen Spracherwerb als normabweichend darstellen kann. Laut König ist es unklar, ob zudem eine bestimmte Sprachbeherrschung oder Sprachpräferenz vorausgesetzt werden sollte. Muss also jemand, der eine Sprache als Muttersprache bezeichnen möchte, sie auf einem bestimmten Niveau beherrschen oder sie gerne sprechen? Wenn sich die Sprachpräferenzen jedoch ändern, kann diese Definition der Realität nicht gerecht werden.

Die Perspektive der Normvorstellungen, von denen König spricht, soll zum Anlass genommen werden, um eine kurze Exkursion zu machen. Dirim & Mecheril (2018, S. 25) verweisen aus dieser Betrachtungssicht heraus auf Heterogenitätskonstruktionen in pädagogischen Kontexten, wenn beispielsweise von einem „Lehrplan für herkunftssprachlichen Unterricht“ (auch „muttersprachlicher Unterricht“ genannt) die Rede ist. Für Dirim & Mecheril führt dies in weiterer Folge zu einer Einteilung der Schüler/innen, die eine Herkunftssprache haben und jenen, die vermeintlich keine besitzen. Die Sprache, welche jene Kinder bereits sprechen und derer keine nähere Bezeichnung bedarf, wird auf diese Weise als „Normalfall“ etabliert.

Harr et. al. (2018, S. 194) erklären, dass diese Form des Unterrichts eine Rückkehr der Kinder der Gastarbeitergeneration in den Regelunterricht im Herkunftsland ermöglichen sollte. Allerdings ist die heutige Anwendung kritisch zu betrachten:

Die Begrifflichkeiten sind heute nicht mehr zeitgemäß, da die Schüler/innen, die den Unterricht besuchen, oft selbst gar keine Migrationserfahrungen haben, ihr Herkunftsland oder ihre Heimat Deutschland, Österreich oder die Schweiz ist und sie selber kaum Aussagen darüber treffen können, welche ihrer Sprachen, die die meisten von frühester Kindheit gelernt haben, ihre Muttersprache ist. Die Begriffe bergen zudem die Gefahr der Ethnisierung. (Harr et. al. 2018, S. 194)

Sogar sogenannte „Muttersprachler/innen“ definieren ihre eigene Muttersprache unterschiedlich. Das lässt sich an den von König (2016) untersuchten deutsch-

türkischen Sprachbiografien feststellen. Muttersprache kann als starke Erstsprache (S. 276) betrachtet werden. Dies ist demnach jene Sprache, die aus unterschiedlichen Gründen besser beherrscht wird und leichter zugänglich ist. Sie kann aber auch als die von Sprachverlust bedrohte Sprache (S. 278) identifiziert werden. Türkischsprachige Menschen nehmen im deutschsprachigen Raume eine Position der Sprachminderheit ein, deren Sprache verloren gehen kann, wenn sie niemand mehr spricht.

Zudem geht mit dem Begriff der Muttersprache die Vermittlung eines bestimmten Bildes einher. Knappik (2016, S. 230) stellt sich daher die Frage, warum „Muttersprachler/innen“ als Personen imaginiert werden.. Damit geht einher, dass Mehrsprachige zudem diese „Perfektion“ überhaupt erreichen müssen. Als Erklärungsansatz verwendet Knappik das Konzept des „Native-Speakerism“, in der eine Sprachvariante überhöht, also einer anderen Sprachvariante als überlegen gesetzt wird und sowohl die Sprache als auch ihre Sprecher/innen via Geburt zu einer Nation als zugehörig konstruiert werden. Bei der Beschreibung der Verknüpfung lehnt sich Knappik an Bonfiglio, der die diskursive Figur der Mutter-Kind-Metaphorik folgendermaßen beschreibt:

Bekannter scheint die Mutter/Kind-Metaphorik zu sein, mit der ein bestimmtes Bild der Sprachaneignungssituation (und ein bestimmtes Bild von Mutterschaft) erzeugt wird: Das Kind lerne, während es im Arm gehalten und gestillt wird, die Sprache der Mutter (in manchen Darstellungen ist davon die Rede, dass die ‚Muttersprache‘ mit der ‚Muttermilch‘ aufgesogen werde). Dieses Bild erzeugt Konnotationen von starker Verbundenheit, außerdem Fruchtbarkeit der und Schutz durch die Mutter [...](Knappik 2016, S. 230).

Knappik (2016, S. 230) betont, dass das Bild erzeugt wird, dass Sprachaneignung vorwiegend in dieser Situation stattfindet und nicht etwa durch das Spielen mit Gleichaltrigen, oder etwa in der Schule. Diese Metapher lässt auch kaum Platz für eine zweite *Muttersprache*. In diesem Kontext muss auch darauf hingewiesen werden, dass die Vorstellung von Sprache und Sprachaneignung biologisiert wird. Sie wird also als organischer, körperlicher und natürlicher Vorgang gedacht.

Somit wird das Bild des natio-ethno-kulturalen „Wir“ durch die biologisierende Metapher der *Muttersprache* verstärkt und als ein Bild präsentiert, dass eine Nation aus Sprecher/innen besteht, die sich die Sprache zum einen auf „natürliche“ Weise

angeeignet haben und somit auch „natürlicherweise“ zur Nation gehören. Aufgrund dessen kann eine Nation auch folglich nur *eine* Sprache haben.

Alle Menschen, die sich qua Geburt an dem gleichen geographischen Ort befinden und ‚mit der Muttermilch‘ die gleiche Sprache aufsaugen, sind homogenisierend zusammengefasst in der vorgestellten Gemeinschaft (Anderson 1983) der Nation. [...] Das Projekt der Konstruktion, Klassifizierung und Hierarchisierung von Sprachen in sogenannten Sprachfamilien entspricht einer Rassialisierung von Sprachen; die Einheit, zu der die jeweiligen SprecherInnen zusammengefasst werden, ist jedoch nicht die der ‚Rasse‘, sondern die der ‚Nation‘ (Knappik 2016, S. 234).

All diese Blickwinkel zeigen, dass *Muttersprache* ein nicht präzise definierbarer, politischer, politisierter und emotionaler Begriff ist, der verschiedene mentale Bilder hervorruft, Hierarchisierungen ermöglicht und aus diesen Gründen für diese wissenschaftliche Arbeit ungeeignet ist. Im Kontext *Rassismus* wird die *Muttersprache* zudem zur Rassialisierung von Sprecher/innen genutzt, die durch die Konstruktion einer homogenen Gesellschaft auf natürliche Weise zu einem geographischen Ort, einer Nation, (an)gehören. Jene, die diese Kriterien nicht erfüllen, gehören nicht dazu. Im weiteren Verlauf der Arbeit wird unter Berücksichtigung dieser Aspekte stattdessen der Begriff *Erstsprache* für jene Sprache verwendet, welche als „erste“ erworben wurde.

### **3.2 Zweitsprache, Fremdsprache**

Beim Begriff *Zweitsprache* besteht die Versuchung, sie als jene Sprache zu identifizieren, die in der zeitlichen Reihenfolge als zweite gelernt wird. Für manche Fälle trifft dies auch zu, aber Kniffka & Siebert-Ott (2012, S. 15) halten fest, dass dies für die wissenschaftliche Begriffsbestimmung nicht von Bedeutung ist. Sie weisen darauf hin, dass in der Spracherwerbs- und Sprachlehrforschung meist zwischen der Aneignung einer *Fremd- und einer Zweitsprache* unterschieden wird, wobei hierbei der Erwerbkontext eine Rolle spielt. Findet die Sprachaneignung innerhalb der Zielkultur statt, so handelt es sich um den Erwerb der *Zweitsprache*. Demnach ist das primäre Kriterium für den Fremdspracherwerb, dass er außerhalb der Zielkultur stattfindet. (vgl. Kniffka & Siebert-Ott 2012, S. 15)

An einem praktischen Beispiel demonstriert bedeutet dies, dass türkischsprachige Schüler/innen in der Türkei Deutsch als *Fremdsprache* im schulischen, türkischsprachigen Kontext, also außerhalb der deutschsprachigen Zielkultur

erlernen. Demnach wird der deutschsprachige Spracherwerb türkischsprachiger Kinder in Österreich als Zweitspracherwerb angesehen.

Auch Kniffka & Siebert-Ott (2012, S. 15) erweitern mit einem Verweis auf Rösler (1994) die Definition. Dieser hebt den Stellenwert der Sprache für die Erlangung, Aufrechterhaltung oder Veränderung der Identität hervor. Wenn sie eine wichtige Rolle für die Sprecher/in spielt und unmittelbar kommunikativ relevant ist, dann kann sie für Rösler als *Zweitsprache* bezeichnet werden. Wenn nicht, empfiehlt er, die *Fremdsprache* zu verwenden. (vgl. Rösler 1994, S. 8)

Kniffkas & Siebert-Otts Verweis auf Rösler ermöglicht die Erweiterung der Definition und zeigt auf, dass die Unterscheidung von *Fremd- und Zweitsprache* auf einen geografischen Standort zu reduzieren, nicht zielführend ist.

Eine andere Art der Differenzierung bezieht sich auf die Unterschiede in der Erwerbssituation. Liedke & Riehl (2018, S. 8) geben demnach an, dass es sich beim Zweitspracherwerb um nicht gesteuerte Prozesse handelt, die in alltäglichen Lebenssituationen erworben werden, weil die *Zweitsprache* eine wichtige Ressource für die Sprecher/innen darstellt, während der Fremdspracherwerb für gewöhnlich gesteuert, also im Unterricht stattfindet. Abgesehen davon können sich ungesteuerte und gesteuerte Erwerbssituationen auch vermischen, wenn Menschen in ein anderssprachiges Land auswandern und in diesem Land Sprachkurse besuchen.

Das Profil jener Menschen, die Deutsch als *Zweitsprache* sprechen oder lernen, ist vielschichtig und heterogen.

Sie reicht von der russischen Immigrantin, die einen Integrationskurs für Zuwanderer besucht, bis zum Studenten mit Migrationshintergrund, der seine schriftsprachlichen Kompetenzen in einem Schreibkurs an der Universität verbessern möchte. [...] Ob allerdings das Deutsche für eine türkische Immigrantin, die als Hausfrau und Mutter in einer vorwiegend türkisch geprägten Umgebung lebt und nur wenige Deutschkenntnisse zum Überleben im Alltag braucht, in gleichem Maße Zweitsprache weil alltagsrelevant ist, mag bezweifelt werden (Kniffka & Siebert-Ott 2012, S. 16).

Diese Aussage zeigt, dass Sprachbezeichnungen keineswegs statisch sind, sondern sich ändern können und eine klare Abgrenzung nicht möglich ist. Außerdem verdeutlicht der Verweis auf die türkische Immigrantin die Schwierigkeit einer klar abgrenzbaren Definition. Es zeigt sich auch am Beispiel des Kindes, welches Deutsch als Fremdsprache in einem nicht-deutschsprachigen Schulkontext gesteuert im

Unterricht erlernen konnte. Durch die Verlagerung des Lebensmittelpunktes in ein deutschsprachiges Land kann sich die Fremdsprache zur *Zweitsprache* entwickeln, wenn sich auch sein Stellenwert im Leben ändert und, wie Rösler (1994) anmerkt, auch ein wichtiger Marker für die Identität wird. (vgl. Liedke & Riehl 2018, S. 8)

### **3.3 Zweitspracherwerb**

Bevor im Detail auf den Zweitspracherwerb eingegangen wird, erscheint es als sinnvoll, die Unterscheidung von gesteuertem und ungesteuertem Erwerb kurz zu erläutern.

Beim ungesteuerten, natürlichen Erwerbskontext geht es um den Erwerb der *Zweitsprache* im Kleinkindalter im Rahmen alltäglicher Kommunikation, also ohne Unterricht. Es gibt keine systematischen Versuche, den Erwerbsprozess zu steuern. Beim gesteuerten, institutionalisierten Erwerbsprozess wird die *Zweitsprache* systematisch gesteuert und auch im schulischen Kontext durch verschiedene Arten von Lehrverfahren vermittelt. (vgl. Khan 2018, S. 49)

Kniffka & Siebert-Ott (2012, S. 30) unterscheiden bei sprachlichen Aneignungsprozessen grundsätzlich zwischen „Lernen“ und „Erwerben“. Lernen ist der durch Unterricht gelenkte, gesteuerte Prozess, während beim Erwerben die natürliche (auch „ungesteuerte“ genannt) Sprachaneignung gemeint ist.

Ausgehend davon, dass Sprachaneignung ein Leben lang stattfindet, können ab dem Schuleintritt des Kindes gesteuerte und ungesteuerte Sprachaneignungsprozesse nicht mehr voneinander getrennt angesehen werden. Die Erwerbskontexte werden zwar vorher unterschieden, dennoch sind sowohl vor als auch nach dem Schuleintritt psychische Faktoren, wie z.B. Motivation oder Angst, entscheidende Determinanten über Erfolg oder Misserfolg des Zweitspracherwerbs. (vgl. Khan 2018, S. 49)

Die frühkindliche Sprachentwicklung vor dem Schuleintritt ist ein Beispiel für einen ungesteuerten Spracherwerb, bei dem kein formaler Unterricht stattfindet. Ungesteuerter Spracherwerb kann auch im Erwachsenenalter stattfinden. Dies traf auch auf Zuwanderer/innen zu, die ihre Deutschkenntnisse in der Freizeit oder am Arbeitsplatz erworben haben. (vgl. Kniffka & Siebert-Ott 2012, S. 29)

### 3.3.1 Erst-Zweitspracherwerb

Im Kapitel 4.1.1 Muttersprache, Erstsprache wurde etabliert, dass jene Sprache, die Kinder von Geburt an erlernen, als *Erstsprache* gilt. Beim Zweitspracherwerb kommen nun Dynamiken hinzu, die eine sukzessive Aufschlüsselung benötigen.

Grundsätzlich werden zwischen Kindern, die mit einer Sprache aufwachsen und jenen, die von frühester Kindheit an mit zwei Sprachen aufwachsen, unterschieden. Die erstere Erwerbsform wird als monolingualer Erstspracherwerb bezeichnet. (vgl. Kniffka & Siebert-Ott 2012, S. 30)

Khan (2018, S. 47) ist der Meinung, dass jene Sprache, die zuerst erworben wurde und in der Sprachentwicklung eine wichtige Bedeutung spielt, als Erstsprache (L1) beigebracht wird. Die Zweitsprache L2 wird üblicherweise zu einem späteren Zeitpunkt erlernt, wobei hier der bilinguale Erstspracherwerb unterschieden wird.

Der bilinguale Erstspracherwerb wird manchmal auch als »simultaner« oder »paralleler« Zweitspracherwerb bezeichnet und dem »sukzessiven« oder »konsekutiven« Zweitspracherwerb gegenübergestellt [...], d. h. der Situation, dass die Aneignungsprozesse der Sprachen zeitlich versetzt stattfinden (Liedke & Riehl 2018, S. 11).

Des Weiteren verweisen auch Kniffka & Siebert-Ott (2012, S. 30) auf die zeitliche Verzögerung im Erwerb und heben die fehlende Einigkeit über die Altersgrenze in der Forschung hervor. Häufig wird in der Literatur das Kindesalter von drei Jahren mit frühem Zweitspracherwerb in Verbindung gebracht.

### 3.3.2 Simultaner und sukzessiver Zweitspracherwerb

Der sukzessive, also der zeitlich aufeinanderfolgende, Spracherwerb ist aufgrund der vorhandenen Migrationsbedingungen die häufigste Form des Zweitspracherwerbs. In der Regel erwirbt das Kind zuerst die Herkunftssprache und erst mit dem Eintritt in den Kindergarten kommt die Sprache des Landes, in dem das Kind lebt, hinzu. (vgl. Kauschke 2012, S. 121)

Beim frühen sukzessiven bilingualen Spracherwerb setzt der Erwerb der zweiten Sprache im Alter von ca. drei bis vier Jahren ein, beim kindlichen Zweitspracherwerb dagegen erst ab dem Alter von etwa fünf bis zehn Jahren (Chilla 2011a). Diese Unterscheidung scheint wichtig zu sein, weil der frühe sukzessive Spracherwerb möglicherweise mehr Ähnlichkeiten mit monolingualen Erwerbsverläufen aufweist als der spätere (Kauschke 2012, S. 121).

Zudem teilt Khan (2018, S. 48) den Zweitspracherwerb ähnlich, aber nicht gleich ein. Sie spricht von einer *simultanen Zweisprachigkeit*, wenn Kinder mehrere Sprachen bereits in der frühen Kindheit gleichzeitig erlernen. Auf der anderen Seite sieht sie einen Zweitspracherwerb, der erst nach der Erstsprache im späteren Kindesalter oder Erwachsenenalter erworben wurde und bezeichnet diesen als *sukzessive Zweisprachigkeit*.

Auch Liedke & Riehl (2018, S. 11, 12) geben an, dass ab dem Alter von drei Jahren vom sukzessiven Zweitspracherwerb die Rede ist und nicht mehr vom bilingualen Erstspracherwerb. Als Grund geben sie an, dass bei frühkindlichem Zweitspracherwerb ein Großteil der L1 bereits erworben wurde, mit Ausnahme von komplexen Strukturen, wie beispielsweise dem Passiv. Sie weisen separat noch darauf hin, dass einige Forscher/innen die Unterscheidung von frühkindlichem (von drei bis sieben Jahren) und kindlichem (nach dem Alter von sieben Jahren) Zweitspracherwerb vornehmen.

Es zeigt sich also, dass die Definition und der Ablauf des Zweitspracherwerbs von den Wissenschaftler/innen nicht eindeutig und einheitlich definiert werden kann. Während Kauschke (2012) auf Chilla verweist und vom *sukzessiv-bilingualen Spracherwerb* (im Alter von ca. drei bis vier Jahren) spricht und den *kindlichen Zweitspracherwerb* in den Zeitraum zwischen fünf und zehn Jahren platziert, bezeichnen Liedke & Riehl (2018) den Spracherwerb ab dem Alter von drei Jahren als *sukzessiven Zweitspracherwerb*. Khan (2018) bevorzugt die Terminologien *simultane und sukzessive Zweisprachigkeit*.

Im Gegensatz dazu scheint der Zweitspracherwerb im Erwachsenenalter anderen Gesetzmäßigkeiten zu folgen:

Beim Erwerb einer zweiten (oder weiteren) Sprache in einem späteren Stadium, vor allem nach der Pubertät, kann man beobachten, dass die Sprache in den meisten Fällen nicht mehr auf einem muttersprachlichen Niveau erlernt werden kann. Man spricht daher von einer kritischen Periode für den Zweitspracherwerb (neuerdings wird auch häufiger der Terminus ›sensitive Periode‹ verwendet) (Liedke & Riehl 2018, S. 12).

Allerdings gehen in der Forschung die Meinungen auseinander, wann die Fähigkeit abnimmt, eine Sprache auf einem sogenannten muttersprachlichen Niveau zu erwerben. Es könnte daher sein, dass diese Fähigkeit von Anfang an kontinuierlich abnimmt und nach dem Ende der Pubertät auf einem gewissen Niveau bleibt. Die andere Variante wäre, dass der Erwerb einer anderen Sprache auf dem Niveau der

Erstsprache bis zur Pubertät möglich ist und erst danach der Abbau beginnt. Es scheint, als ob beide Möglichkeiten zuträfen, weil inzwischen davon ausgegangen wird, dass es für verschiedene linguistische Teilbereiche verschiedene Zeitfenster gibt. (vgl. Liedke & Riehl 2018, S. 12)

#### 4. Methode

Die vorliegende Masterarbeit untersucht einen möglichen Zusammenhang zwischen Rassismus/familialen Rassismuserfahrungen und der Sprachaneignung von türkisch-deutschsprachigen Kindern. Im Zuge dessen wurden unterschiedliche Methoden verwendet, um die dazu notwendigen Daten zu gewinnen. In der folgenden Abbildung werden sie grafisch kurz vorgestellt und im Anschluss näher erklärt:

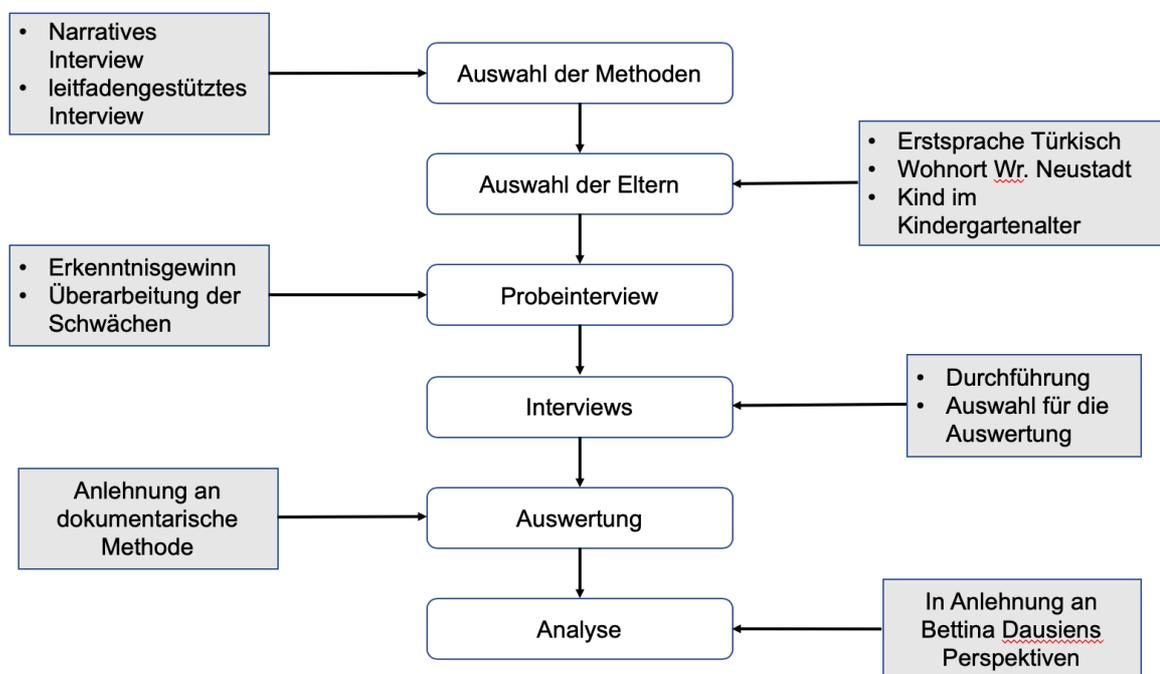


Abbildung 3: Grafische Darstellung der Methode

##### 4.1 Das narrative Interview

Das Ziel dieser Masterarbeit ist, Auswirkungen von Rassismus und Rassismuserfahrungen auf die Sprachaneignung des Deutschen bei in Österreich lebenden, türkeistämmigen Eltern mit Kindern im Kindergartenalter zu untersuchen. In dem Sinne liegt der Fokus auf Deutsch als Zweitsprache und der Erfragung nach Rassismuserfahrungen, besonders hinsichtlich der Herkunftssprache Türkisch. Es war somit wichtig, eine Erhebungsmethode sowie ein Setting zu wählen, die

gewährleisten können, sensible Themen wie „Rassismuserfahrungen“ und „Sprache“ zu thematisieren.

Um die Diskriminierungserfahrungen der Eltern und der Kinder zu erforschen, wurde das narrative Interview als Forschungsmethode gewählt. Bei narrativen Interviews werden Befragte dazu veranlasst, spontane Stegreiferzählungen wiederzugeben. Diese Art des Interviews ist vor allem dann bedeutend, wenn subjektive Erfahrungen und erzählenswerte Ereignisse relevant für die gewählte Fragestellung sind. (vgl. Holtgrewe 2009, S. 57) Die vorliegende Arbeit bewegt sich im Bereich der qualitativen Sozialforschung. Diese zeichnet sich dadurch aus, dass sie einerseits hypothesengenerierend operiert und andererseits wenige Interventionen der Forschenden beinhaltet. (vgl. Henkelmann 2012, S. 97)

Diese Forschungsarbeit konzentriert sich auch auf den sprachlichen Aspekt. Es werden sprachbiografische Daten erfasst, indem die Eltern sowohl nach ihrem als auch nach dem Spracherwerb ihrer Kinder befragt werden. Tophinke (2002, S. 1) hält fest, dass es sich bei der *Sprachbiografie* um einen vorwissenschaftlichen Begriff handelt, der hervorheben möchte, dass sich Menschen hinsichtlich ihrer Sprache(n) in einem Entwicklungsprozess befinden, welcher durch sprachrelevante Lebensereignisse beeinflusst wird.

In Zusammenhang mit narrativen Interviews erweist es sich also als notwendig, den Begriff *Biografie* genauer zu erklären. Dausien (2008, S. 354) beschreibt ihn als kulturelle Praxis, das Leben zu beschreiben. Hierbei handelt es sich um ein auch in der Alltagssprache verwendetes Konzept und erfordert besondere methodologische Überlegungen. Im Wortsinn bedeutet sie „Lebensbeschreibung“. In dieser Form finden auch die Interviews zu dieser Studie statt. Die Befragten werden gleich zu Beginn des Interviews dazu aufgefordert, biografische Eckdaten über ihr Leben zu berichten. Dies führt zu einer Reflexion über das bisher Erlebte und ebnet den Zugang zur Lebenswelt der Familien.

Darüber hinaus hebt Henkelmann (2012, S. 100) bei dieser Art der Forschung die Wichtigkeit der Zurückhaltung der Forschenden hervor, weil in biographisch narrativen Interviews die Befragten mit ihren sprachlichen Handlungen im Vordergrund stehen sollen. In Anlehnung an Henkelmann wird während der Interviews auch darauf geachtet, dass die Eltern einen großen Spielraum beim Erzählen haben, um mittels

gezieltem Nachfragen zusätzliche Informationen über die für sie und für die Forschungsfragen relevanten Themengebiete näher beleuchtet werden können.

## **4.2 Auswahl**

Für die Interviews musste ein Profil erstellt werden, wonach die Eltern ausgewählt werden konnten. Sie sollten formal gesehen ähnliche Lebensrealitäten teilen und in ähnlichen Lebensabschnitten sein. Das erste Kriterium war, dass die Eltern in Wiener Neustadt wohnen müssen, um den Faktor eines Stadt-Land-Gefälles zu umgehen. Außerdem ist das Leben in kleineren Gemeinden aufgrund der Größe auch anders strukturiert. Es gibt meist nur einen Kindergarten und eine Volksschule. Aufgrund der kleinen Anzahl an interviewten Eltern hat diese Studie keinen Anspruch auf allgemeine Gültigkeit. Dennoch erschien es mir im Sinne eines tiefen Einblicks in bestimmte Zusammenhänge wichtig, dass die Eltern formal gesehen ähnliche Voraussetzungen hatten.

Das zweite Kriterium war, dass die Familien ein Kind im Kindergartenalter haben mussten. Es wurde bereits im dritten Kapitel Deutsch als Zweitsprache aufgezeigt, dass es ein sogenanntes sprachsensibles Alter gibt. In diesem Alter ist es notwendig, dass Kinder sprachlichen Input bekommen. Aus diesem Grund wurden Familien interviewt, die Kinder in diesem Alter haben, um einen Einblick in das Leben dieser Kinder zu erhalten. Bei Familie 3 ist das Kind noch nicht im Kindergarten, allerdings hatte das Kind bereits an der Spielgruppe des Vereins Startklar teilgenommen. Deswegen wurde diese Familie für die Studie interviewt.

Bei der Kontaktaufnahme der Eltern hat Verein Startklar in Wiener Neustadt eine unterstützende Funktion eingenommen. Des Weiteren bietet der Verein Deutschförderkurse für Kinder im Alter von zwei bis sechs Jahren an. Die Voraussetzung für eine Teilnahme am Kurs ist, dass Kinder Deutsch als Zweitsprache erwerben. Aus diesem Grund hat der Verein engen Kontakt auch zu türkisch-deutschsprachigen Familien, deren Kinder in diesen Kursen in ihrem Zweitspracherwerb unterstützt werden. Zudem haben die Leiterinnen Informationsblätter für diese Masterarbeit an Eltern ausgeteilt, was wiederum die Kontaktaufnahme zu anderen Eltern erleichterte.

Es wurde auch außerhalb des Vereines nach Familien gesucht, damit nicht ausschließlich Eltern zu Wort kommen, die Kinder in diesem Verein haben. Im

Bekanntenkreis wurden ebenfalls Eltern vermittelt, die Interesse an einem Interview hatten. Wiener Neustadt ist eine kleine Stadt mit ca. 45.000 Einwohner/innen und hat eine bedeutende, aber dennoch überschaubare Anzahl an türkeistämmigen Bewohner/innen. Deswegen war das wichtigste Kriterium in diesem Zusammenhang, dass die Eltern und ich uns nicht kannten und auch keine gemeinsamen Freunde hatten, um etwaige Bias auf beiden Seiten zu vermeiden.

Darüber hinaus erwies es sich als schwierig, Eltern zu finden, die bereit waren, freiwillig an einem Interview teilzunehmen. In Absprache mit Verein Startklar wurde vor Kursbeginn der Kontakt zu den Eltern gesucht, indem Informationsblätter verteilt wurden und die Forschungsarbeit vorgestellt wurde. Die Tatsache, dass das Gespräch aufgezeichnet werden würde und es unter anderem auch um das Thema „Rassismus in Österreich“ geht, hat viele Eltern abgeschreckt. Sowohl schriftliche als auch mündliche Zusicherungen, dass das Interview anonymisiert verwendet wird, konnten viele Familien nicht überzeugen. Schlussendlich konnten insgesamt sechs Interviews geführt werden.

### **4.3 Allgemeine Angaben**

Die Abkürzungen und Zahlen im folgenden Abschnitt beziehen sich auf Mutter/Vater und ihre Nummerierung kennzeichnet die Zugehörigkeit zur gleichen Familie. M1/V1/K1a/K1b sind demnach Mutter und Vater sowie Kind a und Kind b der Familie 1. Zunächst sollen die vier interviewten Familien kurz vorgestellt werden:

#### **M1 und V1**

**M1** ist in Österreich geboren, hat die Modeschule besucht und arbeitet nun im Verkauf. **V1** ist in der Türkei geboren, hat in Istanbul Wirtschaft studiert, ist dann nach der Heirat nach Österreich gezogen und arbeitet nun als Angestellter in einer Firma. Sein Studium konnte er in Österreich nicht anrechnen lassen. Sie haben zwei Kinder: einen Sohn (8 Jahre alt) und eine Tochter (6 Jahre alt).

#### **M2 und V2**

**M2** und **V2** sind beide in der Türkei geboren. M2 hat in der Türkei als Buchhalterin gearbeitet und lebt seit 11 Jahren in Österreich. Hier hat sie unter anderem in einem Fast-Food-Restaurant gearbeitet und arbeitet vormittags drei Stunden, bis die Kinder nach Hause kommen. V2 ist im zentralanatolischen Gebiet auf die Welt gekommen

und mit vier Jahren nach Istanbul gezogen. Im Alter von 12 Jahren begann er an, bei einem Frisör zu arbeiten. Mit 16 Jahren zog er dann nach Österreich und arbeitete hier als Frisör. Später arbeitete er 9 Jahre in einer Firma als Abteilungsleiter. Heute ist er in einer anderen Firma als Angestellter beschäftigt. Sie haben zwei Kinder: eine Tochter (8 Jahre alt) und einen Sohn (4 Jahre alt).

### **M3 und V3**

**M3** ist in Österreich geboren und aufgewachsen. Als Kleinkind bekam sie keinen Platz im Kindergarten und lebte zwischendurch 1,5 Jahre in der Türkei. In Österreich besuchte sie noch ein Jahr den Kindergarten, machte die Matura und arbeitet seit 11 Jahren als Sekretärin an einer Hochschule. **V3** ist in der Türkei geboren, aufgewachsen und lebt seit 15 Jahren in Österreich. In der Türkei absolvierte V3 die Matura und arbeitet momentan als Koch in Österreich. Sie haben einen Sohn: 2 Jahre alt.

### **M4 und V4**

**M4** und **V4** sind beide in der Türkei geboren und kamen im Alter von 9 Jahren nach Österreich. M4 lebte als Kind zunächst in Tirol, dann in Oberösterreich und nun in Niederösterreich. Zuerst arbeitete sie einige Jahre als Zimmermädchen, dann machte sie eine vierjährige Ausbildung, um in einer Kunststoffirma arbeiten zu können und arbeitet heute als Hausfrau. **V4** besuchte nach der Volks- und Hauptschule, die Fachschule in der HTL und arbeitet seit 12 Jahren als Maschinenbautechniker.

	<b>Tätigkeit</b>	<b>Geburtsort</b>	<b>Schullaufbahn in</b>	<b>Staatsbürgerschaft</b>
M1	Im Verkauf	Österreich	Österreich	Österreich
V1	Hilfsarbeiter	Türkei	Türkei	Türkei
K1a	2. Klasse Volksschule	Österreich	Österreich	Österreich
K1b	Kindergarten	Österreich	Österreich	Österreich
M2	Hausfrau	Türkei	Türkei	Türkei
V2	Hilf	Türkei	Türkei/Österreich	Österreich
K2a	2. Klasse Volksschule	Österreich	Österreich	Österreich
K2b	Kindergarten	Österreich	Österreich	Österreich
M3	Sekretärin	Österreich	(Türkei)/Österreich	Österreich
V3	Koch	Türkei	Türkei	Türkei
K3	-	Österreich	Österreich	Österreich
M4	Hausfrau	Türkei	Türkei/Österreich	Österreich
V4	Maschinenbautechniker	Türkei	Türkei/Österreich	Türkei
K4a	Kindergarten	Österreich	Österreich	Österreich
K4b	Kindergarten	Österreich	Österreich	Österreich

#### **4.4 Erstellung des Interviewleitfadens und Führung des Interviews**

Ein leitfadengestütztes Interview setzte sich aus vorformulierten Fragen zusammen und dient für das Interview als Orientierungshilfe. Das Interview wird daher auf diese Weise strukturiert. Diese Form des Interviews bietet den Befragten einen großzügigen Spielraum, um von ihren Erfahrungen zu erzählen. Es ist im Zuge dessen auch möglich, Fragen, die während des Interviews entstehen, zu stellen beziehungsweise auch die Reihenfolge der Fragen zu ändern. Um Ja/Nein-Antworten zu vermeiden,

werden primär offene Fragen gestellt, sodass die Befragten möglichst viel von sich erzählen können. (vgl. Bundeszentrale für politische Bildung, 2019)

Grundsätzlich widersprechen sich narrative und leitfadengestützte Interviews. Narrative Interviews zeichnen sich durch spontane Stegreiferzählungen aus, das Leitfadeninterview ist hingegen eine strukturierte Variante. Aus diesem Grund ist es wichtig, an dieser Stelle die Kombination der beiden Methoden zu begründen. Um einen tieferen Einblick in das Leben der Befragten zu erhalten, wird das Interview an die Methode des narrativen Interviews angelehnt. In Bezug auf die Forschungsfrage ist es jedoch wichtig, in bestimmten Bereichen vergleichbare Daten zu gewinnen. Aufgrund dessen ist es notwendig, einen Leitfaden zu erstellen, der diese Bereiche abdeckt.

Das Interview ist in drei Phasen unterteilt. In der ersten Phase werden biografische Daten erfasst. Es wird erfragt, wann und wo die Eltern und ihr(e) Kind(er) geboren wurden und wo sie aufgewachsen sind. Zusätzlich wird noch erläutert, wo sie in die Schule gingen und welchen Beruf sie erlernt haben. Am Ende des ersten Teils wird nach dem Alltag der Familie gefragt, im Speziellen auch der Alltag des Kindes: wann und wie lange es im Kindergarten ist und wie es die Zeit nach dem Kindergarten verbringt. All diese Fragen dienen zum einen der Datenerhebung, aber auch zum Auflockern der Eltern. Es handelt sich hierbei um ein künstliches Setting mit einem Interviewer und zwei Interviewten, was befremdlich wirken kann. In dieser Phase ist es möglich, ein Vertrauensverhältnis zwischen Eltern und Interviewer zu etablieren, damit die Eltern ohne Hemmungen über ihre Erfahrungen erzählen können.

Die zweite Phase handelt vom türkischsprachigen sowie deutschsprachigen Spracherwerb der Eltern und der Kinder. Dabei werden die Eltern befragt, welche Sprache(n) sie als Kind selber gesprochen haben, wie sie die deutsche Sprache erlernten und welche Sprache(n) sie mit ihrem Kind sprechen. Außerdem wird erfragt, wo das Kind Deutsch bzw. Türkisch spricht. Das Ziel in diesem Abschnitt war der Informationsgewinn über den sprachlichen Alltag der Familie.

Die dritte Phase ist den Diskriminierungserfahrungen gewidmet. In dieser Phase werden die Eltern danach gefragt, ob sie schon einmal aufgrund ihrer Sprache, Herkunft, Religion oder aus anderen Gründen diskriminiert wurden. Es werden Beispiele wie Schule, Berufsleben, Freunden/innenkreis und Bekanntenkreis,

Öffentlichkeit und Kindergarten des Kindes angeführt, um ihnen einen Anhaltspunkt zu geben, an welche Situationen sie denken sollen. Das Ziel dieses Abschnittes ist, zu eruieren, wo und in welchen Kontexten die Eltern und/oder ihre Kinder mit Diskriminierung konfrontiert wurden.

Bevor die Interviews beginnen konnten, wurde ein Probeinterview mit Eltern durchgeführt. Alle Interviews wurden im Frühjahr 2019 im Laufe von zwei Monaten in den Wohnungen der Eltern (mit Ausnahme des Probeinterviews) durchgeführt und mit dem Handy aufgezeichnet. Insgesamt sind sechs Interviews durchgeführt worden, aus denen vier Interviews ausgewählt worden sind. Der Grund dafür war, dass es sich bei den ausgewählten vier Interviews zum einen um die längsten Interviews handelt (zwei Interviews dauerten knapp 40 Minuten, zwei knapp 60 Minuten), zum anderen war nach einer Durchsicht die Erkenntnis vorhanden, dass aus diesen vier Interviews die meisten Daten gewonnen werden konnten.

Aufgrund meiner eigenen Sprachkenntnisse in der türkischen Sprache (Türkisch ist meine Erstsprache) wurde den Eltern zusätzlich angeboten, die Interviews in jener Sprache zu führen, in der sie sich wohl und kompetent genug fühlen, um von ihren Erfahrungen zu berichten. Aus diesem Grund wurde der bereits erstellte Leitfaden von mir ins Türkische übersetzt und war während des Interviews griffbereit, damit etwaige Verzögerungen im Interview vermieden werden konnten. So ergab es sich, dass Familie zwei und vier die Interviews auf Türkisch führten, bei Familie eins und drei fand das Interview auf Deutsch und Türkisch statt. Hier waren es M1 und M3, welche das Interview hauptsächlich auf Deutsch führten. Das Interview mit V1 wurde zunächst auf Deutsch begonnen, allerdings wurde dann die Sprache auf Türkisch umgestellt, weil er sich in dieser Sprache kompetenter fühlen konnte. Für die Auswertung und Diskussion wurden somit jene Interviewabschnitte, die in türkischer Sprache geführt wurden, von mir persönlich ins Deutsche übersetzt.

#### **4.5 Probe-Interview**

Bevor die Studie beginnen konnte, wurde ein Probeinterview geführt, um herauszufinden, ob der erstellte Leitfaden dazu geeignet war, im Rahmen eines narrativen Interviews eingesetzt zu werden. Die Eltern haben sich entschieden, das Interview auf Deutsch zu führen. Das Probeinterview fand in den Räumlichkeiten des Vereins Startklar statt. Dies erwies sich für die interviewte Familie am

unkompliziertesten, weil sie ihr Kind in den Förderkurs brachten und die Wartezeit für das Interview nutzen konnten.

Es zeigte sich anhand der Durchführung des Probeinterviews, dass sie für die Adjustierung des Interviewstils sowie für die Formulierungen im Interview hilfreich sein sollte. Obwohl beide Elternteile im Interview anwesend waren, bewirkte die unspezifische Adressierung der Gesprächspartner/innen, dass hauptsächlich eine Person von sich erzählte und die Fragen beantwortete. Im Zuge dessen ergab es sich, dass das Interview hauptsächlich mit der Mutter geführt wurde und der Vater sich erst am Ende des Interviews nach direkter Ansprache einbrachte.

Hinsichtlich der Formulierungen konnte festgestellt werden, dass Fragen, wie etwa „Welche positiven und negativen Erfahrungen haben Sie hinsichtlich ihrer Erstsprache Türkisch in Schulen gemacht?“, nicht zielführend waren, weil sie nicht explizit genug waren. Im Interview hat die Mutter bei diesen Fragen mit den Schultern gezuckt und konnte zwar von einigen, negativen Erfahrungen berichten, aber die Erlebnisse wurden allgemein gehalten. Die Verbindung dieser positiven und negativen Erfahrungen mit Rassismus war somit nicht ersichtlich. Kurz vor Ende des Interviews wurde spontan die Frage „Wurden Sie schon mal aufgrund Ihrer Sprache diskriminiert?“ formuliert. Beide Elternteile haben auf Anhieb über konkrete Diskriminierungserfahrungen berichten können.

Die Erkenntnisse, die durch das Probeinterview gewonnen werden konnten, wurden auf die anderen Interviews übertragen. Der von mir erstellte Leitfaden wurde überarbeitet und die Fragen wurden hinsichtlich der individuellen Diskriminierungserfahrungen umgeschrieben. Sie wurden als direkte, konkrete Fragen nach Diskriminierungserfahrungen umformuliert („Wurden Sie schon einmal aufgrund Ihrer Sprache/Herkunft/Religion oder aus anderen Gründen diskriminiert?“). Zusätzlich wurden beide Elternteile nacheinander mit der gleichen Frage adressiert, sodass es möglich wurde, zur gleichen Fragestellung die Perspektiven der Mütter und der Väter zu erhalten.

#### **4.6 Reflexion meiner eigenen Position in der Forschungsarbeit**

Als türkeistämmiger, türkischsprachiger und türkischnamiger Student mit Deutsch als Zweitsprache und eigenen Rassismuserfahrungen habe ich unweigerlich ein Naheverhältnis zu den Interviewten. Diese Erwähnung ist wichtig, weil dies sowohl

meine persönliche Motivation für diese Arbeit als auch Anlass zur Selbstkontrolle und Eigenreflexion ist.

Bourdieu (1990, S. 76) spricht von einer sogenannten „Komplizenschaft“ zwischen Fragenden und Untersuchten, da beide Seiten ein gemeinsames Ziel verfolgen: 'Interviewer/innen und Interviewte möchten am Ende eine „Geschichte“ haben, die sachdienlich ist, um die Aufgabe, also die Beantwortung der gestellten Interviewfragen, in Zusammenarbeit zu lösen. Bourdieus Perspektive bezieht sich allerdings auf eine Interviewsituation. Die von mir durchgeführten Interviews entstanden vor dem Hintergrund, dass beide Parteien, also Forscher\*innen und Befragte, als Teil einer marginalisierten Minderheit in Österreich leben und teilweise auf ähnliche Erfahrungswerte zurückgreifen können. Obwohl diese in den Interviews beziehungsweise auch mit den Eltern im Vorfeld nicht thematisiert wurden, kann davon ausgegangen werden, dass sie implizit wahrgenommen und vorausgesetzt werden. Dies wurde vor allem am Ende des Interviews mit Familie vier deutlich. Nachdem ich mich für die Teilnahme am Interview bedankt hatte, entgegenete mir M4, dass es für sie selbstverständlich sei, einem türkischen Bürger/Mitbürger/Staatsbürger/Landsmann<sup>8</sup> zu helfen. Im Grunde genommen wären sie auch Türken/innen und wenn sie dazu beitragen kann, dass jemand aus ihrem eigenen Land vorankommt, mache sie das glücklich. Sie ist als Türkin sehr stolz darauf.

Dausien (2016, S. 39) stimmt ebenfalls dieser potentiellen „Komplizenschaft“ zwischen 'Forscher\*innen und autobiografischen Erzähler\*innen zu und hält fest, dass diese in der Biografieforschung grundsätzlich naheliegt. Eine andere Dimension der Selbstreflexion erfordert meine eigenen Rassismuserfahrungen in ähnlichen Kontexten, weil wie bereits erwähnt, ich gesellschaftlich in ähnlichen Kategorien eingeteilt werde. Es ist für mich als Forscher eine Aufgabe, meiner eigenen Erfahrungen, Erlebnisse und auch Emotionen bewusst zu sein und ihren Einfluss zu berücksichtigen, um eine wissenschaftliche Analyse der Interviews vornehmen und die Aussagen interpretieren zu können.

---

<sup>8</sup> Das von M4 im Interview verwendete Wort 'vatandaş' hat unterschiedliche Übersetzungsmöglichkeiten.

## 4.7 Auswertung und Analyse

Im anschließenden Kapitel werden die Interviews ausgewertet. Die aufgenommenen Interviews wurden transkribiert, formatiert sowie die Aussagen nummeriert. M2:A7 würde demnach auf die Aussage Nummer sieben von M2 verweisen. Es wurden viele biografische Daten der Familien erfasst. Nichtsdestotrotz wird sich die Auswertung auf zwei für diese Forschungsarbeit relevante Bereiche beschränken: Sprachaneignung und Rassismuserfahrungen.

Bei der Auswertung zu den Erfahrungen hinsichtlich der Sprachaneignung werden die nötigen Daten sowohl zur Erstsprache als auch zur Zweitsprache ausgewertet. In Bezug auf die Rassismuserfahrungen wird ein Filter auf die gewonnenen Informationen gelegt. Alle Familien haben zu diesem Thema über ihre persönlichen Erfahrungen, Meinungen, Erlebnisse aus ihrem Umfeld und Eindrücke aus den Medien berichtet. In der Auswertung werden jedoch nur jene Rassismuserfahrungen ausgewertet, die sie selber erlebt haben. Dies ist dann der Fall, wenn Rassismus direkt gegen sie gerichtet war, oder sie anwesend waren, als sich Rassismus gegen eine andere Person gerichtet hat und sie dies bezeugen können. Erlebnisse, die über Dritte berichtet worden sind, bleiben somit unberücksichtigt.

Bei der Auswertung wird die dokumentarische Methode verwendet. Wenn nun Aussagen getroffen werden, so betrachtet diese Methode nicht nur den expliziten Inhalt der Aussage, sondern rekonstruiert auch ihren Sinngehalt sowie setzt diesen in einen sozialen Kontext. Es handelt sich also zunächst um die Frage, *was* gesagt wird, um danach im Anschluss zu analysieren, *was* dieser Aussage *zugrunde* liegen könnte. Somit steht im Vordergrund, *was explizit* gesagt wird und *was* die Aussage *impliziert*. (vgl. Nohl 2005, S. 6f.)

Für die Interpretation wurde Bettina Dausien als Vorbild herangezogen. Dausien (2017, S. 37f.) empfiehlt für eine ganzheitliche Betrachtung, dass das soziale Setting der Interviews in die Interpretation miteinbezogen und das Interview selbst gesellschaftlich kontextualisiert wird. In diesem Sinne erklärt Thoma (2018, S. 80), dass dadurch ermöglicht wird, gesellschaftliche Makrostrukturen wie beispielsweise Migrationsverhältnisse interpretativ zu rekonstruieren.

Thoma (2018, S. 80) weist darauf hin, dass das narrative Interview ursprünglich für den monolingualen Kontext entwickelt wurde. Für diese Masterarbeit ist somit auch

die Dimension der Mehrsprachigkeit von Bedeutung, weil die Interviews unter anderem bilingual geführt wurden.

Auch Dausien (2008, S. 361, 362) schlägt in der Interpretation biografischer Texte mindestens drei Kontexte vor, die systematisch reflektiert werden sollten: Biografie - Interaktion und ihre symbolischen Repräsentationen – kulturelle Muster und soziale Regeln. Die ausgewerteten Interviews werden in den Kontext ihrer symbolischen Repräsentation und kulturellen Muster gesetzt, weil sie einen Schwerpunkt in dieser Arbeit darstellen. Somit wird der Kontext Biografie gänzlich ausgeklammert. Die zwei Kategorien werden nun kurz vorgestellt:

2. Interaktion und ihre symbolischen Repräsentationen: [...] Das Interview bzw. die Geschichten, die im Interview erzählt werden, werden in der konkreten Situation von den beteiligten InteraktionspartnerInnen gemeinsam ‚hergestellt‘. Man könnte hier von ‚doing biography‘ sprechen, einer konkret situierten Praxis, die bei der Interpretation des Produkts (z.B. des Interviewtranskripts) systematisch reflektiert werden muss. Damit geraten alle Aspekte der Interaktion zwischen InterviewerIn und ErzählerIn in den Blick (Machtverhältnisse, Interessen, Differenz- und Identifikationsaspekte, Interaktionsdynamiken usw.). Auch Aspekte der Kommunikation in sozialen Situationen und Interaktionsordnungen, die relativ unabhängig von den konkreten Interaktionspartnern bestimmte „Regeln“ vorgeben, sind hier zu reflektieren (Dausien 2008, S. 362).

Dieser Punkt beinhaltet große Überschneidungen mit *4.4. Reflexion meiner eigenen Position in der Forschungsarbeit*. Bei dem von mir vorgebrachten Beispiel, dass M4 mir als „türkischen Landsmann“ helfen möchte, spielen die von Dausien (2008, S. 362) vorgebrachten Kategorien wie Machtverhältnisse, Interessen, Identifikationsaspekte eine große Rolle. Aus diesem Grund sollen die Antworten, auf die im Interview gestellten Fragen, im weiteren Verlauf dieser Masterarbeit aus dieser Perspektive betrachtet werden.

3. Kulturelle Muster und soziale Regeln: Das dritte Konstruktionsfeld [...] wird bestimmt durch narrative Muster, Gattungen und Genres, durch kulturelle Modelle der Thematisierung von Biografien, konkrete Vorbilder, Erzähltraditionen und kollektive Deutungsmuster, aber auch durch soziale Vorgaben, formale und informelle Regeln institutionalisierter Praxis der Biografisierung (Dausien 2008, S. 362).

Der zweite Kontext stellt eine besondere Relevanz für die Betrachtung und Interpretation der Interviews dar, da kulturelle Muster und soziale Regeln Verhaltensweisen von Menschen in der Gesellschaft beeinflusst. Es ist somit entscheidend, diese zu identifizieren und zu kontextualisieren. Familien erzählen in

den Interviews über Entscheidungen, die sie hinsichtlich ihrer Kindererziehung getroffen haben. Diese Entscheidungen sollen demnach analysiert werden.

## **5. Auswertung**

Bevor die Interviews analysiert und interpretiert werden, folgt zunächst eine Zusammenfassung der Ergebnisse der Interviews, um einen Überblick zu erlangen.

### **5.1 Familie 1**

Die Erstsprache und die Familiensprache ist Türkisch. Türkisch wird von ihnen grundsätzlich überall gesprochen. Außerdem möchten sie nicht, dass die Kinder die Sprache verlernen. In deutschsprachigen Umgebungen, wie z.B. bei einem Fest im Kindergarten der Tochter, spricht die Mutter mit ihren Kindern Deutsch, weil es die gemeinsame Sprache ist. Darüber hinaus möchten sie nicht, dass andere glauben, die Familie würde auf Türkisch über sie reden. Sie handhabt das genauso in der Arbeit. (vgl. M1:76)

[...]ist es auch wichtig, wenn man Mitarbeiter halt neben sich hat, und auch eine Türkin ist, z.B.: nicht Türkisch redet, sondern Deutsch redet. Weil die Kundschaften die reinkommen, die werden sich darüber ärgern und die werden glauben wir reden über denen (M1:76).

Der Sohn, welcher in die Volksschule geht, bevorzugt Türkisch. Im Gegensatz dazu erzählt die Tochter vieles auf Deutsch. Warum ihre Kinder unterschiedliche Sprachen bevorzugen, weiß M1 nicht, aber sie vermutet, dass es an der Sprachkompetenz liegen könnte. Laut ihr fällt es der Tochter leichter, Deutsch zu sprechen. (vgl. M1:49, 55, 79, 81)

Grundsätzlich hilft die Mutter dem Sohn mit den Hausaufgaben, für die sie viel Zeit benötigen, weil die Angaben zuerst auf Deutsch gelesen, ins Türkische übersetzt, besprochen und dann auf Deutsch beantwortet werden müssen. (vgl. M1:100)

M1 berichtet bezüglich Diskriminierungserfahrungen von mehreren Vorfällen. Einmal wurde sie bei einer Bewerbung abgelehnt, weil sie ‚Ausländerin‘ sei. Die Begründung lautete:

Sehen Sie wir haben ihre Bewerbungen, wir wissen über Sie einiges, aber es geht einfach nicht. Sie sind Ausländerin und als Ausländerin werden wir Sie als Chefin in der Abteilung Modedesign nicht einstellen (M1: 28).

In der Arbeit, M1 arbeitet im Verkauf, hätte ein Artikel umgetauscht werden sollen, aber sie konnte aufgrund interner Firmenregeln den Artikel nicht zurücknehmen. Die Kundschaft reagierte daraufhin folgendermaßen:

Ah, was steht da bei Ihnen auf ihrem Button? Wie heißen Sie? Sie sind ja eh Ausländerin, dann ist es ja eh klar, dass Sie mir das nicht zurücknehmen (M1:36).

Sie sprach die Problematik damals ebenso bei ihrem Chef an und berichtete ihm über den Vorfall beim Artikelumtausch. Dieser hatte folgenden Vorschlag:

Wenn du dich wirklich gut fühlen willst, kannst du ja deinen Namen ändern. Wir können dich ja Julia nennen (M:36).

Auch auf der Straße fühlen sie sich unwohl, wenn sie Türkisch reden, weil sie häufig erleben, dass ältere Menschen über sie flüstern:

Schau mal! Die reden wieder Türkisch (M1:40).

Ähnliches erlebt sie auch, wenn sie mit einer Freundin spaziert, die ein Kopftuch trägt. Auch da begegneten sie Menschen, die flüsterten und sagten, dass es wieder die mit den Kopftüchern wären. M1 gibt jedoch an, dass sie aufgrund ihrer Religion keine Diskriminierungserfahrungen erlebt hat. Laut ihr liegt das daran, dass sie kein Kopftuch trägt. (vgl. M1:38, 40, 91)

V1 gibt an, dass er in der Arbeit selbst keine direkten Rassismuserfahrungen gemacht hat und M1 hält fest, dass sie auch im Kindergarten des Kindes keine Diskriminierungen erlebt haben.

## **5.2 Familie 2**

Die Erstsprache der Eltern ist Türkisch. Bezüglich des Sprachgebrauchs sind seitens der Familie unterschiedliche und teilweise widersprüchliche Aussagen zur Sprachwahl und Präferenz getätigt worden. Zu Hause sprechen sie als Familie Türkisch, aber V2 möchte auch zu Hause wenig Türkisch sprechen. M2 sagt ebenfalls, dass die Kinder zu Hause Türkisch sprechen, aber eigentlich gemischt sprechen. Wenn sie draußen sind, spricht die Tochter Deutsch, der Sohn Türkisch und Deutsch. Allgemein richtet sich der Sohn nach den Eltern und spricht jene Sprache, die sie im Alltag verwenden. (vgl. M2:50, 52, V2:47)

Es wird in der Familie auch ermahnt, Deutsch zu sprechen. M2 ermahnt ihren Mann, dass er Deutsch sprechen soll. Auch die achtjährige Tochter ermahnt ihre Eltern manchmal, dass sie mehr Deutsch sprechen sollen. (vgl. M2:37, V2: 47)

Außerhalb des Hauses spricht V2 konsequent Deutsch. Die Motivation dahinter begründet er damit, dass er von ‚Österreicher‘innen‘ nicht konfrontiert werden will, warum er Türkisch spricht. Beim Augenarzt wurde er diesbezüglich von einem alten Herrn angesprochen und dafür gelobt, weil er Deutsch mit seinem Kind gesprochen hat. (vgl. V2:31)

In Bezug auf Rassismuserfahrungen kommen im Interview widersprüchliche Aussagen vor. V2 berichtet, dass er als Jugendlicher im Alter von etwa 16 Jahren Rassismus erlebt hat, als er von einem anderen, gleichaltrigen Jugendlichen ‚als Tschu\*\*\*\*‘ beschimpft wurde. Allgemein findet er, dass es in Österreich Rassismus gibt. Dennoch resümiert er am Ende der Aussage, dass es im sozialen Leben in Österreich kaum bis gar keinen Rassismus gibt. Er hat nie Rassismuserfahrungen gemacht. Dieser Aussage stimmt auch M2 zu. Auch sie hat keine Rassismuserfahrungen erlebt und fügt hinzu, dass ihr Leben aus den Kindern und aus der Schule der Kinder besteht. (vgl. V2:71, M2:72)

Auf Nachfrage, ob sie Rassismuserfahrungen in ihrem Umfeld beobachtet oder erlebt hätten, erzählen V2 und M2 von ihrer Freundin, die ein Kopftuch trägt. Einmal waren sie gemeinsam Billiard spielen, als ihre Freundin von zwei Männern verbal attackiert wurde. M2 fügt hinzu, dass sie mit derselben Freundin auch gemeinsam picknicken waren und ebenfalls negative Erfahrungen gemacht haben. Sie hat gehört, wie andere negative Kommentare über ihr Kopftuch abgegeben haben. (vgl. V2:93, 95; M2:96)

### **5.3 Familie 3**

Die Erstsprache der Eltern und die Familiensprache ist Türkisch. V3 spricht mit dem Kind Türkisch, M3 spricht Deutsch. Der Grund dafür war zum einen der Wunsch, dass das Kind mit Eintritt in den Kindergarten bereits Deutsch beherrschen sollte, zum anderen wurde die Mutter, als sie selbst in dem Alter war, im Kindergarten aufgrund ihrer sprachlichen Defizite von den Pädagogen‘innen ‚veräppelt‘. (vgl. M3:24, 31, 45)

Des Weiteren wird die sprachliche Förderung des Kindes konsequent aufgeteilt, sodass beide Eltern versuchen, die gleichen Inhalte zu vermitteln. Grundsätzlich

bleiben beide Eltern bei ‚ihrer‘ Sprache. Es gibt nur eine Ausnahme, nämlich, wenn die Oma aus der Türkei zu Besuch ist. Wenn M3 dem Kind etwas sagt, was auch die Oma verstehen sollte, dann redet sie mit ihrem Sohn auf Türkisch. In der Regel achten sie als Eltern trotzdem darauf, dass sie bei einer Sprache bleiben. (vgl. M3:64)

Die Eltern kommunizierten an Familienmitglieder, wer Türkisch und wer Deutsch reden soll und darf. Darüber hinaus sprechen auch die Eltern der Mutter, die in der Türkei leben, Türkisch mit dem Kind, während V3s Eltern, die in Österreich leben, Deutsch mit dem Kind sprechen dürfen. Der Grund ist die von M3 eingeschätzte Sprachkompetenz im Deutschen. (vgl. V3:59; M3:60, 66)

Beide Eltern berichten von Rassismuserfahrungen. Vor einigen Monaten wurden M3 und ein Familienmitglied gestoßen und als Tsch\*\*\*\*<sup>9</sup> beschimpft. (M3:84, 90, 96)

[...] weil es der Person nicht gepasst hat, weil sie Türkisch gesprochen hat. [...] Er hat uns beschimpft, dass wir nicht Türkisch sprechen sollen (M3:90, 92).

Als sie in einer kleinen Bank arbeitete, wurde sie von ihren Kollegen‘innen ausgegrenzt, weil sie anders war und wurde auch gefragt, warum sie kein Kopftuch trägt. (vgl. M3:82, 84)

V3 erlebte ebenfalls Rassismus, als beispielsweise Kunden‘innen sagten, dass er ein Ausländer wäre und (Deutsch) nicht verstehen würde. V3 berichtet von einem Vorfall mit der Rettung. Als M3 in den Wehen lag, konnte er der Person am Telefon die Adresse nicht vermitteln. Zudem betont M3, dass sie dabei war und ihr Mann die Adresse verständlich gesagt hat. Sie musste, während sie Wehen hatte und auch brechen musste, zwischenzeitlich zum Telefon greifen und die Adresse durchsagen. Für beide ist es klar, dass ihr Gegenüber nicht verstehen wollte. (vgl. V3:104, 112, 114; M3:115)

#### **5.4 Familie 4**

Die Erstsprache der Eltern, der Kinder sowie die Familiensprache ist vorwiegend Türkisch. Allgemein redet die Familie zu Hause Türkisch. Dennoch kommt es auch vor, dass sie bei Freizeitaktivitäten Deutsch sprechen. In Umgebungen, in denen

---

<sup>9</sup> Es handelt sich dabei um ein Schimpfwort, das nicht nur, aber unter anderem auch türkeistämmige Menschen abwertet.

niemand außer ihnen Türkisch versteht, sprechen sie als Familie ebenfalls Deutsch, damit niemand glaubt, sie würden über andere sprechen. Ihr Kind spricht im Kindergarten und auch im Verein Startklar Deutsch. (vgl. V4:30, M4:33, 43)

Der ältere Sohn, K4a, war mit eineinhalb Jahren in der Krabbelstube und hatte mit Eintritt in den Kindergarten laut Pädagogen\*innen gute Deutschkenntnisse. Sie entschieden sich daher für einen wesentlich entfernteren Kindergarten, weil es in dem wesentlich weniger türkischsprachige Kinder gab. Die erhofften sprachlichen Fortschritte blieben jedoch im neuen Kindergarten aus. Laut der Mutter lag es daran, dass ihr Sohn mit den zwei bis drei türkisch-deutschsprachigen Kinder in der gleichen Gruppe Türkisch sprach. Aufgrund der Empfehlung der Pädagoginnen im Kindergarten nahmen sie auch am deutschsprachigen Förderprogramm des Vereins Startklar teil. Schon nach drei Monaten waren deutliche Fortschritte zu erkennen. Mittlerweile besucht ihr Sohn seit über einem Jahr zweimal pro Woche das Sprachförderprogramm des Vereins und die Eltern sind darüber sehr zufrieden. (vgl. V4:2; M:10)

Beide Eltern erlebten als Kinder Rassismus in Österreich. Beide wurden von anderen Kindern beschimpft. Sie sagten, dass sie stinken würden. In der Volksschule brachte ein Kind einmal eine Plastikschlange mit in die Schule, um ‚ausländische‘ Kinder zu erschrecken. In der Hauptschule gab es einen rassistischen Lehrer, der sagte, dass sie (die ‚ausländischen‘ Kinder) nicht zuhören müssten, weil aus ihnen sowieso nur Kloputzer werden würden. (vgl. M4:8, 57; V:59)

M4 musste sich vor Arbeitskollegen\*innen bezüglich ihres Glaubens rechtfertigen, warum sie kein Kopftuch trägt, wenn sie eine Muslimin ist und warum sie nicht nach ihrer Religion leben würde. Am Arbeitsplatz hat V4 keinen Rassismus erlebt, weil alle auf die eigene Arbeit achten und sich alle Ausländer\*innen und Österreicher\*innen kennen. (vgl. M4:51, 53; V4:83)

M4 hält fest, dass sie auf der Straße noch nie direkt konfrontiert worden ist, aber die Blicke ändern sich, wenn sie Türkisch spricht. Als sie einmal mit ihrem jüngeren Sohn einkaufen war, saß ihr jüngerer Sohn im Einkaufswagen. Sie sagte ihm auf Türkisch, dass er kurz warten soll. In dem Moment sprach eine alte Frau ihren Sohn an und sagte ihm, dass seine Mama mehr mit ihm Deutsch reden sollte. (vgl. M4:102)

## 5.5 Zusammenfassung der Interviews

Bevor die Interviews interpretiert werden, folgt hier nochmals eine kurze Zusammenfassung der Ergebnisse. Es ist anhand der gesammelten Daten deutlich erkennbar, dass die Familien Gemeinsamkeiten und ebenso unterschiedliche Zugänge zum Thema Sprachaneignung sowie Rassismus(erfahrungen) haben. In den Tabellen 1 und 2 sind die wichtigsten Aussagen nochmals zusammengefasst.

### Erfahrungen zur sprachlichen Aneignung:

<b>Familie 1</b>	<b>Familie 2</b>	<b>Familie 3</b>	<b>Familie 4</b>
M1 spricht mit ihren Kindern meistens Türkisch, weil sie Türkisch nicht verlernen sollen und weil die Schule dazu rät.	Deutsch wird überall gesprochen: am Arbeitsplatz, draußen. Zu Hause möchte V2 weniger Türkisch sprechen.	M3 spricht mit ihrem Kind Deutsch, V3 und die meisten Familienmitglieder Türkisch.	K4a hatte bei Kindertageeintritt gute Deutschkenntnisse; Fortschritte blieben aus.
K1a bevorzugt Türkisch, K1b redet gern auf Deutsch.	Kinder sprechen Deutsch in der Schule, zu Hause gemischt, aber grundsätzlich Türkisch	M3 wollte Kind nicht einsprachig erziehen, damit es im Kindergarten Deutsch sprechen kann.	Nach Sprachförderung durch Verein Startklar war deutliche Verbesserung zu sehen. Jetzt sind die Eltern zufrieden.
In deutschsprachiger Umgebung spricht M2 Deutsch mit den Kindern. Niemand soll denken, dass über sie geredet wird.	Draußen spricht V2 ausschließlich Deutsch mit den Kindern, damit niemand fragt, warum er Türkisch spricht.	Es wurde klar kommuniziert, welche Familienmitglieder welche Sprache sprechen sollen.	In deutschsprachiger Umgebung sprechen sie Deutsch. Niemand soll glauben, dass sie über andere sprechen.

*Tabelle 1: Tabelle 1: Erfahrungen zur sprachlichen Aneignung der Familien*

## Rassismuserfahrungen:

<b>Familie 1</b>	<b>Familie 2</b>	<b>Familie 3</b>	<b>Familie 4</b>
Chef stellt M1 nicht ein, weil das Team keine „Ausländerin“ als Vorgesetzte will.	V2 wurde als Tsch**** beschimpft. Widersprüchliche Aussage: Allgemein denkt er, dass es in Österreich Rassismus gibt, resümiert aber am Ende der Aussage, dass es fast gar keinen Rassismus gibt.	M3 wurde als Kind im Kindergarten von Erzieherinnen ‚veräppelt‘.	Kind brachte Plastikschlange in die Volksschule, um M4 und andere ‚ausländische‘ Kinder zu erschrecken.
Kundschaft unterstellt M1, sie würde Artikel nicht zurücknehmen, weil sie ‚Ausländerin‘ ist.	Auf Nachfrage berichten sie von einer Freundin, die Rassismus aufgrund ihres Kopftuches erfahren hat.	Kollegen*innen in der Bank schloßen M3 aus. Sie musste ihre Entscheidung, kein Kopftuch zu tragen, rechtfertigen.	Kinder sagten, M4&V4 würden stinken.
Chef schlägt M1 vor, ihren Namen in Julia zu ändern.		Auf der Straße beschimpfte jemand sie und ein Familienmitglied als Tsch****, weil sie Türkisch sprachen.	Lehrer sagte, dass aus M4 und den anderen ‚ausländischen‘ Kindern nur Kloputzer*innen werden.
„Schau mal! Die reden wieder Türkisch.“ sagen Leute auf der Straße über M1&V1.		Als sie die Rettung anriefen, ‚wollte‘ ihr Gegenüber die Adresse nicht verstehen.	Arbeitskollegen*innen wollten eine Rechtfertigung, warum M4 kein Kopftuch trägt und nicht nach ihrer Religion lebt.
			Frau sagt beim Einkaufen zu K4b, M4 solle mehr Deutsch mit ihm sprechen.

Tabelle 2: Rassismuserfahrungen

## 6. Analyse

In dieser Masterarbeit wurden Interviews mit vier verschiedenen Familien geführt, um zu untersuchen, ob und welche Rolle Rassismus, Rassismuserfahrungen sowie eventuelle Machtverhältnisse in Hinblick auf die Sprachaneignung im Leben türkisch-deutschsprachiger Menschen in Österreich spielen. Es erfolgt in diesem Kapitel die Analyse der Ergebnisse, indem die Interviews und Aussagen der Eltern kontextualisiert werden, um sie dadurch interpretieren zu können. Die Aussagen der Eltern sollen in jene Kontexte gesetzt werden, die Dausien (2008, S. 361, 362) vorschlägt und eine große Relevanz für diese Arbeit darstellen: Das sind *Interaktion und ihre symbolische Repräsentation*, sowie *kulturelle Muster und soziale Regeln*.

### 6.1 Interaktionen und ihre symbolische Repräsentation

In den Interviews fanden nicht nur sprachliche Interaktionen zwischen Interviewer und Eltern statt, sondern auch die Eltern rekonstruierten Erlebnisse, in denen sie mit anderen Menschen aus der Gesellschaft interagiert haben.

#### 6.1.1 „Sie reden bestimmt schlecht über mich“

Zu Beginn sticht ein Aspekt deutlich hervor: Drei der vier Eltern geben explizit an, dass sie in der Öffentlichkeit oder in sozialen Settings, in denen die gemeinsame Sprache Deutsch ist, ebenfalls Deutsch sprechen. Diese Verhaltensweise ist sowohl im Kontext der Kinder als auch der Erwachsenen zu beobachten. Eltern meiden mit ihren Kindern auf der Straße, im Wartezimmer von Ärzten‘innen oder auf Spielplätzen die türkische Sprache und bevorzugen Deutsch als Umgangssprache. Darüber hinaus vermeiden die Erwachsenen, am Arbeitsplatz mit ihren Kollegen‘innen Türkisch zu sprechen.

Wenn wir im Kindergarten in einem Fest sind und halt die gesamte Gemeinschaft sag ich mal nur Deutsch miteinander sich kommunizieren kann, dann red ich auch mit meinen Kindern Deutsch. Dass, die Leute, die neben uns stehen nicht glauben, wir reden über denen (M1:76).

Draußen spreche ich auf jeden Fall Deutsch. Beim Arzt, am Spielplatz spreche ich auf jeden Fall Deutsch. Das mache ich nicht für uns, sondern wegen ihrer Sichtweise auf uns. Jemand anderer, zum Beispiel ein‘e Österreicher‘in, sagt zum Beispiel „Warum redet er nicht Deutsch? Sein Kind geht hier in die Schule. Warum redet er nicht Deutsch?“ [...] Sie sollen es zumindest sehen. (Ben dışarıda muhakkak Almanca konuşuyorum. Doktor da olsun, parkta olsun muhakkak Almanca konuşuyorum. Bu kendimiz için değil, bize olan bakışaçıları için. Başkası, Avusturyalı mesela, „Niye Almanca konuşmuyor? Çocuğu burada

okula gidiyor. Niye Almanca konuşmuyor?“ diyor [...] Sadece görsünler.) (V2:31).

[...] Neben Menschen, die uns nicht verstehen, reden wir vermehrt Deutsch, damit sie nicht denken, wir würden über andere reden. Darauf legen wir großen Wert. [...] Wenn wir zum Beispiel auf den/die Ärzt'in warten, reden wir generell Deutsch. Damit es auch Deutsch spricht und mitbekommt, in welcher Umgebung es sich befindet. [...] Also wenn Österreicher'innen neben uns sind, oder vielmehr Menschen, die uns nicht verstehen, spreche ich vermehrt Deutsch ([...] bizi anlamayan insanların yanında daha çok Almanca konuşuyoruz. Başkalarının hakkında konuştuğumuzu düşünmesinler diye çok önem gösteriyoruz ona. [...] mesela doktorda sıra bekliyoruz, genelde Almancakonuşuyoruz. O da Almanca konuşsun, bulunduğu ortamı bilsin diye. [...] Yani Avusturyalılar yanımızda olduğu zaman, daha çok bizim dememizi anlamayan insanların yanında daha çok Almanca konuşurum.) (M4:33).

Diese Verhaltensweise wird auf unterschiedliche Weise begründet:

- Menschen, die kein Türkisch sprechen, sollen nicht denken, dass über sie gesprochen wird.
- ‚Österreicher'innen‘ sollen sehen, dass sowohl Eltern als auch Kinder Deutsch sprechen.
- Das Kind soll mitbekommen, in welcher Umgebung es sich befindet.

Sprachaneignung im Kleinkindalter geschieht durch sprachliche, soziale Interaktionen. Anhand der Interviews ist zu erkennen, dass diese Interaktionen nicht losgelöst von äußeren Einflüssen sind, sondern einem bestimmten Muster zu folgen scheinen. Dies lässt sich mit Hilfe der Ähnlichkeiten in den Argumentationen der Eltern herauslesen.

Heinemann & Dirim (2016, S. 199) sprechen in diesem Kontext von delegitimierten Sprachen. Französisch oder Englisch rufen einen Ausdruck der staunenden Bewunderung für die Sprachkompetenz der Sprecher'innen hervor, während andere Sprachen als fremd bzw. störend im öffentlichen Raum wahrgenommen werden.

Außerdem scheint den Eltern aus den Interviews bewusst zu sein, dass es Räume gibt, in denen andere (mit-)bestimmen, welche Sprache(n) sie als Familie sprechen können und dürfen. Diese Wahrnehmung wird folglich auf die Kinder transportiert, die ebenfalls früh mit einer asymmetrisch verteilten Macht konfrontiert werden, sodass ihre Sprachwahl untereinander nicht ihrer freien Entscheidung obliegt, sondern eine andere Gruppe von Menschen das Entscheidungsrecht hat. Hinzu kommt die moralische Dimension, die besagt, dass allein eine bestimmte Sprachwahl ihre

Integrität als Menschen in Frage stellt, weil ihnen unterstellt werden könnte, sie würden (schlecht) über andere reden. Auch Heinemann & Dirim (2016, S. 201) sprechen davon, dass auch durch die Moralisierung ein Ausdruck ungleicher Machtverteilung herauszulesen ist, da die Macht, normative Verhaltensweisen festzulegen, bei der Mehrheitsgesellschaft liegt.

Die normative Durchsetzung von monolingualen Räumen dient immer auch der Herrschaftssicherung (Heinemann & Dirim 2016, S. 202).

Die Sicherung monolingualer Räume hat somit nicht nur eine moralisierende Wirkung, sondern wahrt eine bestehende Ordnung in der Gesellschaft, in der die Teilnahme an bestimmten Orten an die Bedingung der Sprachwahl geknüpft ist. Die deutsche Sprache stellt in diesem Kontext kein bloßes Kommunikationsmittel dar, welches die Menschen als Werkzeug zur gemeinsamen Verständigung verwenden, sondern ist an ein Machtgefüge geknüpft, das zudem eine Fremdmarkierung zur Folge hat. Die normative Festlegung, dass gemeinschaftliche öffentliche Räume monolingual deutschsprachig zu sein haben, positioniert Menschen mit anderen Umgangssprachen außerhalb dieser Gemeinschaft, wenn sie sich dazu entschließen, eine andere als die deutsche Sprache als Kommunikationsmittel auszuwählen.

### **6.1.2 Self-Othering**

Im Kapitel 2.6 wurde Othering als machtvolle Ausgrenzungspraxis beschrieben, welche die Gesellschaft in ‚Eigene‘ und ‚Andere‘ unterteilt. Darüber hinaus übernehmen in den Interviews die Familien dieses Konzept und übertragen es auf sich selbst. Außerdem akzeptieren sie diese Rolle in der Gesellschaft, unabhängig davon, ob sie in Österreich geboren und aufgewachsen sind oder die österreichische Staatsbürgerschaft besitzen. Im folgenden Beispiel wurde M1 von einer Kundschaft aufgrund ihres Namens als ‚Ausländerin‘ bezeichnet. Ihr Chef hat ihr vorgeschlagen, ihren Namen auf Julia zu ändern.

Nein, ich nenn mich nicht Julia, wenn ich nicht so heiße, nicht dass die Leute, die Kundschaften die zu mir kommen, glauben müssen, dass ich Österreicherin bin. Weil vom Aussehen schau ich auch nicht so aus (M1:36).

M1 lehnt diesen Vorschlag ab, in dem sie bekräftigt, dass sie nicht aussieht wie eine ‚Österreicherin‘. Aus symbolischer Perspektive betrachtet, geht es hier um Identifikationsaspekte, die mit dem Begriff ‚Österreicherin‘ einhergehen. Der Begriff ‚Österreicherin‘ ist also an bestimmte Namen und an ein bestimmtes Aussehen

geknüpft. Zudem herrscht Einigkeit zwischen der Kundschaft, dem Chef und M1 darin, dass M1 den Kriterien nicht entspricht, eine ‚Österreicherin‘ zu sein und diese auch akzeptiert. Dieses Selbstbild überträgt M1 im weiteren Verlauf auch auf ihr Kind. Im Gespräch erklärt sie die Schwierigkeiten einer zweisprachigen Erziehung, weil die Aufgaben aus dem Deutschen ins Türkische übersetzt, besprochen und dann schlussendlich auf Deutsch beantwortet werden.

Normalerweise liest ein österreichisches Kind liest zügig durch. Zack, zack, kreuzt es alles an (Normalde Avusturyalı bir çocuk olsa tek sefer okuyacak. Tak tak işaretleyecek) (M1:100).

Die Bezeichnung ‚österreichisch‘ wird hier als Synonym mit ‚monolingual deutschsprachig‘ verwendet, wodurch ihr Kind aufgrund zweier Aspekte als nicht-österreichisch markiert wird: das Kind ist nicht monolingual deutschsprachig und nicht monolingual aufgrund der türkischen Erstsprache.

Anhand der Sicht der symbolischen Repräsentation dieser Interaktionen lässt sich ein ungleiches Machtverhältnis zwischen M1 und der Mehrheitsgesellschaft folgern. Die Kundschaft und der Chef repräsentieren die Mehrheitsgesellschaft, die aus ihrer Machtposition heraus M1 als „nicht-österreichisch“ markieren. Außerdem positioniert die Kundschaft M1 aufgrund des Namens als „Ausländerin“. Der Chef übernimmt diese Kategorisierung und bietet den Lösungsvorschlag an, dass M1 ihren Namen ändert, um der Kategorie der Kundschaft entsprechen zu können. Somit widerspricht M1 als österreichische Staatsbürgerin dieser Fremdmarkierung nicht, sondern versucht sich dagegen zu behaupten, indem sie ihre Position als „Ausländerin“ akzeptiert und verteidigt.

Mecheril & Rigelsky (2010, S. 62) halten daher fest, dass in solchen Fällen die Andersbehandlung von Menschen, die als „fremd“ markiert werden, sich nicht ändern wird, selbst wenn formelle Voraussetzungen der Zugehörigkeit, wie beispielsweise die Staatsbürgerschaft, erfüllt werden.

Denn in der für Ayşe alltäglich relevanten Wirklichkeit hat vor allen anderen Kriterien, die Deutsch-Sein anzeigen und legitimieren, die Physiognomie Bedeutung: Wer in Deutschland ‚schwarze Haare und braune Augen hat‘, bleibt selbst mit nicht-ausländischem Pass ausländisch. Der von Ayşe berichteten Erfahrung liegt eine Konstruktion der natio-ethno-kulturellen Anderen zugrunde. Ayşe wird als einer anderen, an sozialen und physiognomischen Merkmalen identifizierbaren natio-ethno-kulturellen Gruppe zugehörig wahrgenommen und behandelt. Ayşe wird von sich selbst und anderen als Ausländerin angesehen,

deshalb ist sie Ausländerin. Diese Wahrnehmungs- und Behandlungserfahrungen präsentiert Ayşe nicht als einmalige oder gelegentliche, sondern als eine diachron und synchron generelle Lebenserfahrung (Mecheril & Rigelsky 2010, S. 62).

Das bedeutet, dass durch die Konstruktion einer natio-ethno-kulturellen Gruppe, die durch äußere Merkmale gekennzeichnet ist, formale Zugehörigkeitsmerkmale, wie z.B. eine Staatsbürgerschaft, keine Bedeutung spielen. Ayşes Lebenserfahrung, aufgrund ihres äußeren Erscheinungsbildes als „Ausländerin“ behandelt zu werden und sich selber auch so zu sehen, hat große Übereinstimmungen mit M1. Auch sie wird von ihrer Umwelt anhand äußerer Merkmale als „Ausländerin“ wahrgenommen und nimmt sich folglich auch selbst so wahr. Abgesehen davon ist der Terminus „Ausländerin“ ein ausgedehnter und nicht einheitlicher, diffuser Begriff, der in unterschiedlichen sozialen Kontexten verschiedene Bedeutungen aufweist. Der Kontext in einem administrativ-ordnenden Amt ist gänzlich anders als etwa im Alltag, wo M1 von einer Kundschaft als „Ausländerin“ bezeichnet wird. (vgl. Mecheril & Rigelsky 2010, S. 63)

Im Gegensatz dazu verwenden Mecheril & Rigelsky (2010, S. 63) den Begriff „Ausländerdispositiv“, um die terminologische und praktische Heterogenität dieses Ausdrucks zu beschreiben. *Dispositiv* bezieht sich auf den Zusammenhang zwischen komplexen und dynamischen, aufeinander bezogenen und voneinander abhängigen Elementen. Dies ist also ein Gefüge aus interaktiven Praktiken.

Das bedeutet wiederum, dass die Bezeichnung „Ausländer“ nicht einfach nur eine Beleidigung darstellt, sondern eine Reihe sozialer Dynamiken auslöst, die sowohl das Fremd- als auch das Selbstbild der betroffenen Person beeinflusst sowie eine gesellschaftliche Ordnung schafft, in der den Menschen bestimmte Rollen mit unterschiedlicher Macht zugewiesen werden. Der Kundschaft kommt die machthabende Position zuteil, M1 aus der Gesellschaft auszuschließen. Dieser Ausschluss hat nicht nur Auswirkungen auf M1, sondern auch auf ihren Chef, der diesen Ausschluss akzeptiert und durch die Übernahme dieser Kategorie die Aussage der Kundschaft indirekt legitimiert. Der Chef sieht sich in der Position des Helfenden, womit ebenfalls zwei Machtpositionen konstruiert werden: Die Hilfsbedürftige (M1) und der Helfende (der Chef). Somit ist M1 nicht als Produkt dieser Interaktion zu sehen, sondern als Person mit eigenständigen Interessen und einem eigenen Willen,

welche die Position der „Ausländerin“ selbstbestimmt einnimmt und aus ihr heraus eine selbstermächtigende Strategie entwickelt, um mit der Situation umzugehen.

Und da hab ich gesagt: ‚Das mach ich nicht. Wenn sie mich akzeptieren wollen, dann so, wenn nicht, dann haben sie Pech gehabt (M1:36).

Diese Interaktionskette zwischen der Kundschaft, dem Chef und M1 zeigt die sozialdynamische Wirkung, die der Begriff „Ausländerin“ nach sich zieht.

Self-Othering ist bei Familie zwei ebenfalls zu beobachten. V2 begründet seine Sprachwahl in der Öffentlichkeit damit, dass er nicht von ‚Österreicher‘innen‘ konfrontiert werden will, warum er Türkisch spricht. Zusätzlich untermauert V2 mit einer Begegnung beim Augenarzt, dass seine Entscheidung richtig ist.

Weil ich beim Augenarzt nur Deutsch geredet habe, kam ein Österreicher zu mir und hat gesagt „Ich danke dir sehr, dass du Deutsch mit deinen Kindern sprichst. Du machst etwas ganz Tolles“ (Göz doktoruna gittiğimizde sadece Almanca konuşuyorum diye Avusturyalı bir adam geldi, „Sana çok teşekkür ediyorum çocuklarınla Almanca konuştuğun için. Çok güzel bir şey yapıyorsun“ dedi) (V2:31).

Im Anschluss daran fügt V2 folgende Aussage hinzu:

Der Mann<sup>10</sup> sagt „Ich bin in meinem Land, aber drei Ausländer‘innen reden miteinander. Ich verstehe nicht, was sie reden. Ich möchte es auch verstehen.“ [...] Eigentlich stimme ich dem ein bisschen zu (Adam diyor „Ben kendi ülkemdeyim, ama 3 tane mesela yabancı kişi konuşuyorlar. Ne konuşuyorlar ben de anlayayım. Senin konuştuğunu anlamıyorum.“ [...] diyor.[...] Aslında ben buna biraz da hak veriyorum) (V2:33).

Am Beispiel von V2 lässt sich das ungleiche Machtverhältnis ebenfalls ableiten. Der alte Herr verortet die Macht über die Deutungshoheit und Bewertungskompetenz der Sprachwahl des Vaters bei sich. Gesellschaftlich betrachtet sieht sich der alte Herr wohl dazu berechtigt und ermächtigt, die Sprachwahl des Vaters bewerten zu können. Durch dieses Selbstverständnis ist der alte Mann auch in der Lage, einen Anerkennungsraum für den Vater zu schaffen, indem er ihm für sein von ihm gut befundenes Verhalten loben kann. Dieses Verhalten lässt Rückschlüsse auf ein soziales Hierarchieverständnis zu. Es gibt somit eine Gruppe, die loben kann und eine Gruppe, die gelobt wird. Aufgrund dessen gilt der Umkehrschluss, dass bei

---

<sup>10</sup> ‚Der Mann‘ ist hier eine unbestimmte Person, die von V2 als Beispiel zur Veranschaulichung verwendet wird. Die Aussage bezieht sich nicht auf ein direktes Erlebnis.

Verhaltensweisen, die nicht gebilligt werden, Sanktionen drohen können. M1 benennt diese Sorge mit dem folgenden Beispiel:

Das ist genauso in verschiedenen Arbeiten, wie z.B.: im Verkauf, wo man halt präsent dortsteht, ist es auch wichtig, wenn man Mitarbeiter halt neben sich hat, und auch eine Türkin ist, z.B.: nicht Türkisch redet, sondern Deutsch redet. Weil die Kundschaften die reinkommen, die werden sich darüber ärgern und die werden glauben wir reden über denen (M1:76).

Auch die zweite Familie überträgt das Konzept des Otherings auf ihre Kinder, die in Österreich geboren sind, aufwachsen und auch die österreichische Staatsbürgerschaft besitzen. Dies lässt sich anhand des folgenden Zitates klar erkennen:

Dass wir Ausländer'innen sind, ist offensichtlich (Evet, zaten Ausländer olduğumuz ortada.) (M2:39).

## **6.2 Kulturelle Muster und soziale Regeln**

Wie bisher gezeigt wurde, lässt sich anhand der Beschreibungen der Eltern und ihrer Formulierungen bestimmte kulturelle Muster sowie soziale Regeln ableiten. Diese Regeln ermöglichen kalkulierbare Reaktionen, wenn sie sich in der Öffentlichkeit bewegen und innerfamiliär interagieren. Die Sprachwahl kann zu Anerkennung, Kritik oder auch zu einer Beschimpfung führen. In dem Sinne zwingen diese sozialen Regeln und kulturellen Muster die Eltern dazu, Handlungsstrategien zu entwickeln, um mit der Situation umgehen zu können. Letztendlich wird dieser Abschnitt anhand der Aussagen der Eltern zeigen, welche unterschiedlichen Handlungsstrategien seitens der Eltern verfolgt werden.

### **6.2.1 Der Umgang mit Bildungseinrichtungen**

Im Fokus der türkisch-deutschsprachigen Eltern mit Kindern im Kindergartenalter stehen der Bildungserfolg ihrer Kinder und die Erkenntnis, dass für diesen Erfolg die Sprachaneignung des Deutschen unabdingbar ist. Für die Umsetzung dieses Ziels werden jedoch unterschiedliche Strategien verfolgt.

Wir haben uns über Kindergärten erkundigt. Nachdem wir gesehen haben, dass der Anteil an Türk'innen hier sehr hoch ist, haben wir uns für einen Kindergarten entschieden, der weiter weg ist (Kindergarten'i ilk başta biraz araştırdık, buradaki Kindergarten durumları nasıl diye. Baktık buradaki Türk miktarı aşırı çok, bizde uzaktan bir Kindergarten seçtik.) (V4:2).

Familie vier erzählt, dass sie den Kindergarten nach der Anzahl türkisch-deutschsprachiger Kinder ausgesucht haben. Das Kriterium: je weniger, desto besser. Dabei werden auch zusätzliche logistische Hindernisse, wie etwa die Entfernung und die Aufteilung des einzigen Familienautos, in Kauf genommen.

Dieses Muster, dass die Anzahl türkisch-deutschsprachiger Kinder in Bildungseinrichtungen ein Problem darstellt, betrifft auch die zweite Familie.

In der Schule gibt es viele türkischsprachige Kinder, da haben wir noch kleine Schwierigkeiten. Da sprechen sie Türkisch miteinander, aber ich ermahne sie immer „Sprich nicht Türkisch. Sprich Deutsch“, aber wie lange soll das weitergehen? (Okulda ağırlıkta Türk çocukları var. Tabii ki orda biraz bocalıyoruz. Yine Türkçe'ye dönüyorlar, ama hep ikaz ediyorum. „Türkçe konuşma. Almanca konuş“, ama bu nereye kadar?) (M2:53).

Die Anzahl der türkisch-deutschsprachigen Kinder ist deswegen ein Problem, weil Kinder meist in jener Sprache kommunizieren, die anscheinend ihre stärkere Sprache ist und in der sie eine größere Kompetenz aufweisen. Abgesehen davon, dass Eltern auch hier das im vorherigen Kapitel beschriebene Self-Othering auf die Kinder übertragen, wirkt es fast so, als ob das primäre Ziel der ‚Schutz‘ der Kinder vor anderen türkisch-deutschsprachigen Kindern wäre. Die soziale Regel, auf die beide V4 und M2 schließlich zurückgreifen, ist die Verwendung der deutschen Sprache in Bildungseinrichtungen. Des Weiteren ist die Schaffung von deutschsprachigen Situationen und Sprechansätzen für die Sprachaneignung der deutschen Sprache unabdingbar. Die Handlungsstrategie, die hier verfolgt wird, besteht aus der Sanktionierung der Erstsprache, also jener Sprache, welche das Kind von Anfang an als Kommunikationsmittel erlernt hat und diese plötzlich tabuisiert wird.

Die Sprachaneignung von K4a verlief laut Mutter und den Kindergartenpädagoginnen sehr erfreulich, weil es mit eineinhalb Jahren zunächst in einer Kinderkrippe war und große Fortschritte im Sprachverständnis machte. Mit drei Jahren wurde das Kind schließlich im Kindergarten aufgenommen. Auch dort war das Feedback zunächst positiv. Nach einem Jahr passierte aber folgendes:

Die Pädagogin dort hat uns gewarnt: ‚Ihr Sohn hat ziemliche Rückschritte gemacht. Wir sollten etwas unternehmen. Wir können hier nicht ständig sagen, dass er Deutsch reden soll. Das würde Druck auf ihn ausüben und dann möchte er vielleicht nicht mehr herkommen. Ich habe auch Druck auf ihn ausgeübt. „Mein Sohn, spricht mit Österreicher'innen, mit Deutsch sprechenden Kindern Deutsch.“ (Oradaki pedagoğu dedi bizi uyardı. „Oğlunuzun Almanca'sı baya geriledi. Bir şeyler yapmanız lazım. Biz burada

sürekli çocuğa diyemiyoruz Almanca konuş, Almanca konuş diye. Çocuklara baskı olur, buraya gelmek istemez diye. Bende çocuğa baskı yapıyordum. „Oğlum, Avusturyalılarla, Almanca konuşan çocuklarla konuş“ diye.) (M4:10).

Anhand der Beschreibung der Mutter geht hervor, dass man erwartet, dass im Kindergarten ausschließlich Deutsch gesprochen wird. Dennoch sind der Pädagogin die Hände gebunden, weil sie nicht Druck ausüben will. Diesen Druck übte hingegen die Mutter aus. Beide Gesprächspartnerinnen verorten das Sprechen der Erstsprache Türkisch mit anderen Kindern als Problem und Hindernis für die Sprachaneignung. Auch M2 problematisiert die Erstsprache des Kindes im schulischen Kontext als Problem. Diese beschreibt einen Eislaufausflug ihres Kindes, als sie beobachtete, dass ihre Tochter beim Ausflug mit anderen türkisch-deutschsprachigen Kindern im Rahmen der Aktivität beide Sprachen gesprochen hat, nämlich Türkisch und Deutsch. (vgl. M2:57)

Ich finde, dass es eine Regel geben sollte: In der Schule wird Deutsch gesprochen. Kein Türkisch. (Bence okul içinde bir kural olmalı. Almanca konuşulacak. Türkçeyok.) (M2:57).

Wenn Kinder miteinander in jener Sprache kommunizieren, in der sie sich am besten verständigen können, wird dies von den Familien meist kritisch betrachtet. Entweder werden die Kinder ermahnt, dass sie nicht mit ‚Türken‘innen‘, sondern mit ‚Österreicher‘innen‘ spielen sollen, oder es wird ein Sprachverbot für Türkisch in der Schule gefordert. Wenn man die gesellschaftliche Machtperspektive betrachtet, findet hier klar eine Unterordnung statt. Das übergeordnete Ziel ist, die Sprachaneignung des Kindes zu unterstützen und voranzutreiben. Die Strategien in diesen Fällen verfolgen immer die Idee, dass die Tabuisierung und Sanktionierung der Erstsprache die Sprachaneignung des Deutschen unterstützen bzw. erleichtern soll.

Im Falle der Familie vier zeigte sich ein praktischer Lösungsansatz, der ohne Verbot der Erstsprache auskam und offenbar erfolgreich war. Eine Pädagogin des Kindergartens schlug den Eltern den „Verein Startklar“ vor, damit ihr Kind am Sprachförderprogramm des Vereines teilnehmen kann.

Jänner 2018 hat er dort begonnen. Er fing an, mit den anderen österreichischen Kindern Deutsch zu sprechen. [...] Ein Jahr lang hat er Türkisch mit den anderen Kindern gesprochen und er war in sich gekehrt, weil er manche Wörter nicht aussprechen konnte (Geçen sene birinci ayda başladı 2018in. Çocuk direk diğer Avusturyalı çocuklarla konuşmaya başladı sınıfta. [...]) Bir sene boyunca Türk çocuklarla irtibata geçtiğinde daha çok geri çekilmişti

çünkü konuşurken bazı kelimeleri yanlış söylediğinden dolayı içine kapanmıştı.) (M4:10).

Die Mutter verortet dennoch weiterhin das Problem darin, dass das Kind mit anderen Kindern Türkisch spricht. Laut ihrer Aussage ist die einzige Variable, die sich im Leben des Kindes ändert, die Teilnahme an einem Sprachförderprogramm, in welchem das Kind jenseits des Kindergartens die Möglichkeit hat, in einem pädagogischen und deutschsprachigen Umfeld mit anderen Kindern in Kontakt zu kommen.

Anhand dieser zwei Beispielen ist erkennbar, dass die Sorge der Eltern darin besteht, dass ihr Kind die deutsche Sprache nicht ausreichend erlernen wird. Ein Lösungsansatz besteht darin, dass das Kind den sozialen Regeln der Gesellschaft folgen muss, um dieses Ziel zu erreichen. In diesem Fall ist die Regel, dass in deutschsprachigen Umgebungen Deutsch gesprochen werden muss. Hierbei wird jedoch nicht darauf geachtet, ob die Sprachkompetenz des Kindes das erlaubt oder nicht. Es lässt sich ein kulturelles Muster der Sanktionierung der eigenen Erstsprache erkennen, um dieses Ziel zu erreichen. Demnach zeigen die Aussagen der Eltern, dass sie in einer Gesellschaft leben, in der sie gewisse soziale Regeln einhalten müssen, um keine negativen Reaktionen zu erhalten. Das beginnt bei der Sprachwahl und wirkt sich auch auf die Sprachaneignung aus. Da das österreichische Schulsystem deutschsprachig strukturiert ist, besteht hier die Sanktionierung vielmehr darin, dass das Kind schlechtere Bildungschancen hat, wenn es nicht die notwendigen Sprachkenntnisse erwirbt und diese auch vorweisen kann. Die Strategie, welche die Eltern in diesen Fällen verfolgen, ist die Sanktionierung der eigenen Erstsprache. Es ergibt sich daraus die Frage, warum Eltern die Strategie des Verbots der eigenen Sprache verfolgen?

### **6.3 Stigma**

Um Eltern und ihre Handlungsstrategien, die sie zur Sprachaneignung verfolgen, besser verstehen zu können, muss hier auf *Stigma* verwiesen werden. Es ist an dieser Stelle erforderlich, einen kurzen Exkurs zu machen, um Begrifflichkeiten, wie z.B. *Fremd- und Selbstidentität, Ich und soziales Ich* sowie *erwartete und tatsächliche Identität*, vorzustellen, damit das Konzept des Stigmas erfasst werden kann, um es in die Analyse berücksichtigen zu können.

### 6.3.1 Identitätsperspektiven

Bei der Fremd- und Selbstidentität geht es um die doppelte Perspektive auf die eigene Identität. Von Engelhardt (2010, S. 126f.) bezieht sich bei der Erklärung auf Erving Goffman. Dieser beschreibt *Fremdidentität* als eine, die zugewiesen wird und eine notwendige Voraussetzung für soziale Interaktionen ist. Durch die Fremdidentität können auch Verhaltensweisen gesteuert werden, je nachdem, wer das Gegenüber ist und in welcher Kategorie man eingeordnet wurde. *Eigenidentität* bezieht sich auf das eigene Ich, die ebenso als *Ich-Identität* bezeichnet wird und sich auf das subjektive Empfinden der Person bezieht. Sie ist das Ergebnis verschiedener sozialer Erfahrungen, die sich im Laufe der Biografie bilden. Mit anderen Worten heißt das, dass sich das eigene Ich durch ein Wechselspiel von Fremd- und Selbstidentität und mit Hilfe von sozialen Interaktionen formt.

Die *soziale Identität* bezieht sich auf die Zugehörigkeit des Menschen zu übergeordneten Kategorien, wie z.B. gesellschaftliche Gruppen oder soziale Rollen. Hierzu zählen etwa Geschlecht, Nationalität, Beruf usw. Unter der *persönlichen Identität* versteht man die individuelle Unverwechselbarkeit jeder Einzelperson, die sich an der körperlichen Erscheinung oder am Namen festmachen lässt. Menschen können mehreren sozialen Gruppen zugeordnet werden, aber die persönliche Identität ist aufgrund seiner Einzigartigkeit nicht austauschbar. (vgl. Von Engelhardt 2010, S. 127f.)

Die personale Identität ist mit der Sozialstruktur und der Kultur der Gesellschaft verbunden. Die Gesellschaft und ihre unterschiedlichen kulturellen Milieus liefern die Mittel [...] um Personen, denen wir begegnen, mehr oder minder eindeutig einer sozialen Kategorie zuzuordnen und ihnen damit eine soziale Identität zuzuweisen. Dabei findet ein kulturelles Muster Anwendung, mit dem die Merkmale, Eigenschaften und Verhaltensweisen definiert werden, die erfüllt sein müssen, damit eine Person zu Recht der jeweiligen sozialen Kategorie (etwa Mann, Frau, Einheimischer, Zugewanderter, Arzt, Patient, Arbeiter, Manager) zugeordnet werden kann (Von Engelhardt 2010, S. 128).

Zu den Identitätsperspektiven kommt also die Dimension der *erwarteten* und *tatsächlichen* Identität hinzu, bei der eine Person aufgrund bestimmter Merkmale einer bestimmten Kategorie zugeordnet wird. Durch kulturelle Muster werden Kategorien konstruiert, denen Menschen zugewiesen werden. Dieses Muster kam bei M1 zur Anwendung, weil die Kundschaft M1 aufgrund ihres Namens als ‚Ausländerin‘ bezeichnete. Die Identifizierung der sozialen Kategorie ist vorläufig und kann auch

abgeändert werden. Es ist also jene Kategorie, die aufgrund bestimmter Merkmale erwartet wird, aber nicht zutreffen muss. Aus diesem Grund hat auch der Chef M1 vorgeschlagen, ihren Namen zu ändern, damit sie anhand des kulturellen Musters nicht sofort als ‚Ausländerin‘ identifiziert werden kann. Es kann zu Diskrepanzen zwischen dem Selbst- und dem Fremdbild bzw. der *erwarteten* und der *tatsächlichen Identität* kommen, wenn eine Person nicht ‚richtig‘ kategorisiert wird. M3 weist außerdem darauf hin, dass Menschen überrascht sind, wenn sie hören, dass sie Türkisch spricht. Die *erwartete Identität* stimmte in diesem Fall nicht mit der *tatsächlichen* überein. (M3:84)

Daran wird deutlich, dass mit den kulturellen Mustern sozialer Identität immer auch normative Identitätsstandards verbunden sind. Die Eigenschaften und Verhaltensweisen können in positiver oder negativer Weise von den erwarteten Identitätsstandards abweichen (Von Engelhardt 2010, S. 129).

### 6.3.2 Stigma als Normabweichung

Wenn es also zu einer negativen Abweichung der tatsächlichen Identität von normativen Standards kommt, dann handelt es sich um das Phänomen des Stigmas. Damit sind Fehler, Unzulänglichkeiten sowie Handikaps gemeint, die sich nicht mit normativen Identitätserwartungen oder -standards vereinbaren lassen und die Diskreditierung des betreffenden Menschen zur Folge haben. Zudem führt die fehlende vollgültige Anerkennung als *normale* Person zu einer beschädigten Identität. Dies wird auch als *spoiled identity* bezeichnet. (vgl. Von Engelhardt 2010, S. 129)

Weil sie mich oft nicht als Türkin identifiziert haben. Später waren sie überrascht wenn ich gesagt hab, dass ich auch Türkisch spreche. Vielleicht ist es das. Ich muss sagen, dass die Personen in Wien besser damit umgehen können (M3:84).

Hier beschreibt M3, warum sie aufgrund ihrer Religionszugehörigkeit kaum negative Erfahrungen macht. Sie wird nicht oft als Türkin identifiziert. Durch die Diskrepanz zwischen der *erwarteten* und der *tatsächlichen* Identität kann sie Diskriminierung aufgrund ihrer Religion zum Teil entgehen, solange die *tatsächliche* Identität verborgen bleibt. Dieser Aussage liegt außerdem zugrunde, dass eine negative Abweichung von normativen Standards etwas ist, womit ‚umgegangen‘ wird. Außerdem kann dieser Umgang anscheinend positiv oder negativ sein. Auch V1 (V1:77) und V4 (V4:77) berichten davon, dass an anderen Orten außerhalb Wiener Neustadts der Umgang mit Differenzen variiert. V1 gibt einen Ort nahe Dortmund in

Deutschland als positives Beispiel an. Die Meinung über Wien geht bei M3 und V4 auseinander. Sie findet den Umgang in Wiener Neustadt ‚schlechter‘, V4 den Umgang in Wien.

Goffman unterscheidet drei Typen von Stigmata (ebd.: 12f.). Zum einen werden Stigmata mit körperlichen Beeinträchtigungen (Verunstaltungen, Verletzungen und Behinderungen) verbunden, zum anderen mit psychosozialen Eigenschaften, die als Charakterfehler gelten (etwa Willensschwäche, unnatürliche Leidenschaften, Unehrenhaftigkeit) und die in einen Zusammenhang gebracht werden mit Phänomenen wie Geistesverwirrung, Gefängnishaft, Drogensucht, Homosexualität, Arbeitslosigkeit, Selbstmordversuche und radikales politisches Verhalten. Zum dritten werden Stigmata an Großgruppen geknüpft (Rasse, Kultur, Nation, soziale Klasse, Religion), was bedeutet, dass das Stigma von Generation zu Generation sozial vererbt wird (Von Engelhardt 2010, S. 129).

Für diese Masterarbeit hat das Stigmata, welches an Großgruppen geknüpft ist, eine besondere Bedeutung. Wie im Kapitel 6.1.1 Self-Othering gezeigt wurde, übertragen Eltern das Konzept des Otherings auf ihre Kinder. Es kommt somit zu einer sozialen Weitervererbung des Stigmas, was wiederum häufig mit abwertenden Bezeichnungen verbunden wird. (vgl. Engelhardt 2010, S. 130)

In den Interviews haben die Eltern von solchen Abwertungen (Ausländerin, Tschu\*\*\*\*) berichtet. Früher oder später wird einer Person bewusst, dass sie stigmatisierende Eigenschaften in sich vereint und nicht den normativen Erwartungen entspricht. Dies führt zu einer „Spannung zwischen dem Ich-Ideal und Ich“, was auch mit Selbsthass und Selbstverachtung einhergehen kann. (vgl. Von Engelhardt 2010, S. 131)

#### **6.4 Auswirkung auf die Sprachaneignung**

Aus den Interviews geht somit hervor, dass Eltern ein gemeinsames Ziel verfolgen: Eltern wollen ihre Kinder bei der Sprachaneignung des Deutschen unterstützen und verfolgen dabei unterschiedliche Strategien. Diese Strategien werden durch das Stigma beeinflusst, weil sie aufgrund bestimmter Merkmale wie beispielsweise nicht-deutscher Erstsprache von den gesellschaftlichen normativen Identitätsstandards abweichen. Der Umgang mit Stigma ist jedoch unterschiedlich. In den folgenden Abschnitten soll dargelegt werden, wie dies in den einzelnen Familien aussieht.

#### 6.4.1 Familie 1: Stigma und Handlungsstrategie

M1 sieht sich selber als Ausländerin, weil sie den normativen Erwartungen einer Österreicherin nicht entspricht. Unter den normativen Erwartungen sind ihr Name und ihr Aussehen zu verstehen. (vgl. M1:38)

Die Handlungsstrategie zur Sprachaneignung kann aus diesem Absatz herausgelesen werden:

Also wir reden meistens eigentlich nur Türkisch. Hauptsache ist für uns, dass sie ihre türkische Sprache nicht verlernen. Dass, sie von Anfang an den richtigen Spaß und die richtigen Wörter zu lernen. Ich denk immer auch und das wird immer gesagt, auch von den Schulen gesagt wird: Wenn das Kind die Muttersprache nicht perfekt kann, kann sie keine andere Sprache lernen. Das ist das Wichtigste. Und das machen wir auch so, gell? Wir, als erstes kommt in erster Reihe Türkisch, dann Deutsch, ja (M1:49).

Familie eins empfindet aufgrund der sprachlichen Abweichung von der gesellschaftlichen Norm die Erstsprache als etwas, das *verlernt* werden kann, wenn sie sich nicht diesem Thema annehmen. Das Bewusstsein über die Abweichung von der Norm drückt M1 folgendermaßen aus:

Normalerweise liest ein österreichisches Kind zügig durch. Zack, zack, kreuzt es alles an (Normalde Avusturyalı bir çocuk olsa tek sefer okuyacak. Tak tak işaretleyecek) (M1:100).

Hier stellt sie einen Vergleich zur Gesellschaft her, indem sie die Vorgehensweise ihres Kindes als von der Norm abweichend darstellt, weil es nicht, wie es „normalerweise“ der Fall ist, monolingual deutschsprachig, sondern zusätzlich auch türkischsprachig ist.

Zudem ist die Mutter darauf bedacht, die Sprachaneignung des Kindes im Deutschen zu unterstützen, ohne die Erstsprache dabei zu unterdrücken. Dabei wird die Erstsprache als Hilfsmittel zur Sprachaneignung des Deutschen eingesetzt. Auf diese Weise wird auf der einen Seite die Erstsprache aufgewertet, indem sie eine handlungsorientierte Relevanz, Wichtigkeit und innerfamiliäre Anerkennung erlangt, während gleichzeitig auch der Spracherwerb im Deutschen vorangetrieben wird. Sie berufen sich dabei auch auf die Schule als Institution, um ihre Strategie zu legitimieren. Dies kann auch als Hinweis verstanden werden, dass aus ihrer Perspektive die Entscheidung, der Erstsprache diese Rolle zu geben, eine Begründung, vielleicht sogar eine Rechtfertigung erfordert.

Darüber hinaus beschreibt M1 die Umsetzung dieses Wechselspiels zwischen dem Deutschen und dem Türkischen als zeitintensiv. Die Angaben der Hausaufgaben werden übersetzt, auf Türkisch besprochen, und schlussendlich auf Deutsch beantwortet. Sie hält in dem Sinne fest, dass die Schwierigkeit für das Kind darin besteht, zwei Sprachen in Wort und Schrift beherrschen zu müssen und sie deswegen versucht, viele Aktivitäten in zwei Sprachen anzubieten. Letztendlich lesen sie vor dem Schlafen gehen ein Märchen auf Türkisch, ein zweites auf Deutsch und beten auch auf beiden Sprachen. (vgl. M1:100)

#### **6.4.2 Familie 2: Stigma und Handlungsstrategie**

Die negative Sichtweise auf sich selbst hat M2 im Interview mit folgenden Worten ausgedrückt:

Dass wir Ausländer'innen sind, ist offensichtlich. Es ist bekannt. Wie perfekt können wir schon sein? Wir können nicht perfekt sein (Evet, zaten Ausländer olduğumuz ortada. Biliniyor. Ne kadar perfekt olabilirizki? Olamayız.) (M2:36).

Es ist deutlich erkennbar, dass die negative Abweichung von der gesellschaftlichen Identitätsnorm zur Herabwertung des Ichs führt. Diese Ausgangssituation zwingt sie als Individuum beziehungsweise die Eltern als Individuen dazu, eine Strategie zu entwickeln, um auch mit dieser individuellen (Selbst-)Herabsetzung umgehen zu können. Im gleichen Satz formuliert M2 diese Strategie wie folgt:

Es ist notwendig, dass wir das, was sie Integration nennen, machen. Eigentlich werden wir dann ausgeschlossen, wenn wir das nicht machen (Sadece işte entegrasyon dedikleri şeyi biraz yapmak gerekiyor. Yapamadığımız zaman o zaman dışlanıyoruz aslında) (M2:39).

Die übergeordnete Handlungsstrategie kann hier als ‚Integration‘ bezeichnet werden. Aus einer Machtperspektive heraus lässt sich ableiten, dass es eine gesellschaftliche Gruppe gibt, die die Macht hat, Forderungen zu stellen, und eine, die dieser Forderung nachkommen muss. Es kann demnach geschlussfolgert werden, dass im Falle einer ‚Nichtintegration‘ Diskriminierung als Konsequenz folgt und Diskriminierte selbst Schuld an ihrer Diskriminierung sind. Integration wird folglich als Mittel betrachtet, Diskriminierung zu entgehen.

‚Integration‘ ist zugleich ein Sanktionssystem, da bei nicht erbrachter "Integration" symbolische und ökonomische Strafen drohen. ‚Integration‘ bestätigt die Zuschreibung von Fremdheit, da die Vokabel nahezu ausschließlich benutzt wird, um über sogenannte Menschen mit

Migrationshintergrund (MmM) zu sprechen. Indem sie als MmM bezeichnet werden, werden sie - selbst wenn sie in Deutschland geboren und aufgewachsen sind und hier ihren Lebensmittelpunkt haben - als ‚fremde Elemente‘, die zu integrieren seien, konstruiert (Mecheril 2011, S. 1).

Mecheril (2011) beschreibt also „Integration“ als ein Sanktionssystem. M3 scheint dieses Integrationsverständnis ebenfalls zu teilen und versucht, durch die Einhaltung von „Integrationsgeboten“ ihre Kinder vor eventuellen Sanktionen zu schützen. Aus dem Interview mit Familie zwei geht hervor, dass sie ihre Erstsprache so oft es geht an unterschiedlichen Orten zensieren:

- M2 möchte nicht, dass in der Schule Türkisch gesprochen wird. (M2:52)
- M2 ermahnt ihren Ehemann zu Hause, dass er kein türkisches Fernsehen einschalten soll. (V2:10)
- M2 sagt ihrem Mann, er soll zu Hause Deutsch sprechen. (M2:37)
- V2 möchte zu Hause so wenig wie möglich Deutsch sprechen. (V2:47)
- M2 spricht außerhalb des Hauses auf jeden Fall Deutsch, um nicht von Österreicher\*innen konfrontiert zu werden, warum er Türkisch spricht.
- M2 erzählt, dass manchmal ihre Tochter sie ermahnt, Deutsch zu sprechen. (M2:30)

Es ist also feststellbar, dass durch das Stigma die eigene Erstsprache zensiert wird, um die Sprachaneignung des Deutschen nicht zu erschweren. Die Erstsprache wird somit als Hindernis gesehen, dem eine inferiore Rolle innerhalb der Familie zugeordnet wird. Die Frage, die sich hier aufdrängt, ist, ob es sich aufgrund der Spannung zwischen dem Ich-Ideal und Ich, wie Von Engelhardt (2010, S. 131) beschrieben, um Selbsthass und Selbstverachtung handelt. Auf jeden Fall steht die Haltung zur Erstsprache im deutlichen Kontrast zu Familie eins, die die Erstsprache unterstützend zur Erstsprache einsetzt und sie in den Lebensalltag integriert.

#### **6.4.3 Familie 3: Stigma und Handlungsstrategie**

Anhand der Biografie von M3 kann nachverfolgt werden, dass ein Stigma im Kontext gesellschaftlicher Interaktion stattfindet und sich wandeln kann. Als sie in einer Bank gearbeitet hat, wurde sie nicht in der Gruppe aufgenommen, weil sie anders war. Es handelte sich dabei um eine kleine Bank, die nur wenige „ausländische“ \*Kunden\*innen hat. Mit ihrer neuen Arbeitsstelle ist sie aber sehr zufrieden. (vgl. M3:82)

[...] in meiner Arbeit ist es ein Vorteil wenn man nicht deutsch- oder österreichstämmig ist. Weil man viele Sprachen können soll. [...] Bei uns im Unternehmen ist es ein Vorteil, je "Ausländer" man ist. Das genieße ich auch, das schätze ich an meinem Professor (M3:78).

M3 ist sich bewusst, dass sie vom normativen erwarteten Identitätsstandard abweicht und reflektiert zwischen zwei Situationen, in denen dieses Stigma ein Nachteil war, aber jetzt ein Vorteil ist. Ihr Stigma im Kontext der Mehrheitsgesellschaft hat sich jedoch nicht gewandelt, aber im Kontext ihrer Arbeit ist ihre Erstsprache eine Ressource, die ihre Person aufwertet.

Bezüglich der Sprachaneignung verfolgen M3 und V3 das Ziel, durch die Vermittlung der deutschen Sprache dem Kind Diskriminierungserfahrungen zu ersparen. M3 betont, dass sie sich entschlossen haben, ihr Kind nicht einsprachig zu erziehen und begründet dies folgendermaßen:

Weil wir haben uns beschlossen, wir wollten nicht einsprachig. Weil in unserem Umfeld doch viele der Meinung sind, dass man Türkisch zuerst lernen soll, damit die Muttersprache sehr gut ist. Mein Mann spricht auch super Türkisch und dann haben wir gesagt, dass jeder die Sprache zum Kind sprechen soll, über die er selbst am besten verfügt. Weil ich einfach im Türkischen die Ausbildung nicht bekommen habe. Das war der Beschluss. Und für mich persönlich war es sehr wichtig, dass mein Kind wenn er in den Kindergarten kommt im September, dann sich ausdrücken kann (M3:24).

Zudem unterstreicht M3, dass es für sie sehr wichtig ist, dass sich ihr Kind mit Eintritt in den Kindergarten in der deutschen Sprache verständigt. Den Grund dafür beschreibt sie an anderer Stelle damit, dass sie selber im Kindergarten von den Pädagoginnen „veräppelt“ wurde und dies ihrem Kind ersparen möchte. (M3:45)

Auch V3 betont, dass sie die Sprachaneignung aus präventiven Gründen unterstützt:

Damit die nachfolgenden Generationen diese (Diskriminierungen) nicht erleben, [...] bemühen wir uns, unserem Kind so gut wie möglich Deutsch zu vermitteln (Hem bunun dilini öğrenerek hem de gelecek nesillere bunları yaşamamaları için [...] çaba sarfediyoruz, çocuğumuz mümkünolduğunca Almancasını en iyi geliştirebileceği şekilde.) (V3:104).

Um dies zu gewährleisten, sprechen sich die Eltern ab und versuchen, die gleichen Inhalte jeweils in den Sprachen zu vermitteln, die sie am besten sprechen. Bücher (vor-)lesen, Farben benennen und andere Aktivitäten werden sowohl auf Türkisch als auch auf Deutsch näher erklärt. Des Weiteren haben sie beschlossen, Familienmitglieder in ihr Konzept miteinzubeziehen. Im Zuge dessen konnte geregelt

werden, wer in welcher Sprache mit ihrem Kind sprechen soll. M3 erzählt auch, dass für sie Türkisch die gleiche Wichtigkeit wie Deutsch hat. (M3:45)

#### **6.4.4 Familie 4: Stigma und Handlungsstrategie**

Zum Beispiel hat mein Sohn einen österreichischen Freund namens Niko. Beide haben sich sehr lieb und schätzen einander. Sie wollten ein Freundefoto haben. Dieses 6 jährige Kind kennt das noch nicht. Solange seine Familie ihm nichts dergleichen beibringt, oder das Kind keine schlechten Erfahrungen mit Ausländer'innen, besonders mit Türk'innen macht, wird er auch nichts gegen Ausländer'innen haben, denke ich (Mesela şu an oğlumun Niko diye bir Avusturyalı arkadaşı var, ikisi de birbirini çok seviyor sayıyorlar. Freundefoto çekilmek istediler. Şu an mesela o çocuk bilmiyor, 6 yaşında. Ailesi ona birşey anlatmadığı sürece ya da çocuk yabancılardan, Türklerden özellikle birşey görmediği sürece o çocuk yabancıya karşı olmaz diyedüşünüyorum.) (M4:34).

Anhand dieser Aussage lässt sich das Stigma der Familie aus der Sicht der Mutter herauslesen. Sie als Familie gehören einer bestimmten sozialen Gruppe an, von dem der kleine Niko noch nichts weiß. Demnach hält M4 fest, dass im Falle einer negativen Erfahrung oder einer entsprechenden Erziehung sich Nikos Umgang und Haltung zu dieser sozialen Gruppe ändern könnte. Der Mutter scheint daher bewusst zu sein, dass sie sich dieser machtvollen Differenzierung nicht entziehen kann.

Es zeigt sich also, dass das *Stigma* im Leben dieser vier Familien eine bedeutende Rolle spielt und Eltern unterschiedliche Strategien verfolgen, um ihr Ziel, die Unterstützung der Sprachaneignung ihres Kindes, zu erreichen. Die Strategie setzt sich aus zwei Aspekten zusammen. Zum einen versuchen sie, selber Maßnahmen zu setzen, um die Sprachaneignung des Kindes zu unterstützen, zum anderen nehmen sie Unterstützung von außen in Anspruch.

Ihre eigene Strategie besteht darin, Bildungseinrichtungen qualitativ einzuordnen, indem sie die Anzahl an türkisch-deutschsprachigen Kindern als Kriterium wählen. Aus diesem Grund entschieden sie sich gegen den Kindergarten, der direkt in ihrer Nähe war und wählten einen, welcher deutlich entfernter liegt. Dazu werden auch logistische Hindernisse in Kauf genommen. Zusätzlich hat M4 Druck auf ihr Kind ausgeübt, damit es im Kindergarten nicht mit türkisch-deutschsprachigen Kindern spielt und Türkisch spricht. Sie wollte, dass es ausschließlich mit deutschsprachigen Kindern spielt. (V4:2)

Aus diesem Grund haben sie die Unterstützung von außen angenommen, auf die sie im Kindergarten aufmerksam gemacht worden sind. Seit über einem Jahr besucht K4a nun den Verein Startklar, der auch Spielgruppen für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache anbietet. Laut den Eltern hat ihr Kind große Fortschritte gemacht und kommuniziert jetzt auch auf Deutsch. Für sie steht daher fest, dass der Verein eine gute Idee ist und sie bedauert, dass es solche Förderprogramme wie den Verein Startklar noch nicht gab als sie noch jung und neu in Österreich waren. (M4:10)

### 6.5 Beantwortung der Forschungsfrage

Zu Beginn der Arbeit wurde die folgende Forschungsfrage gestellt: „Inwiefern wirken sich Rassismus und familiäre Rassismuserfahrungen auf die Sprachaneignung türkisch-deutschsprachiger Kinder aus?“

Bei der **ersten Familie** berichtete M1 von ihren Rassismuserfahrungen aus dem Berufsleben. Sie wurde bei einer Bewerbung abgelehnt, weil die Firma keine „Ausländerin“ als Chefin einstellen wollte. In ihrer jetzigen Arbeit wurde sie von einer Kundschaft aufgrund ihres Namens als „Ausländerin“ bezeichnet. Ihr Chef schlug ihr vor, sie solle ihren Namen auf „Julia“ ändern. Auf der Straße machte sie negative Erfahrungen, weil sie Türkisch mit ihrem Mann sprach.

Bei der **zweiten Familie** machten Eltern widersprüchliche Aussagen. Sie berichteten von Rassismuserfahrungen, resümierten aber im Interview zunächst, es gebe in Österreich fast gar keinen Rassismus. Auf Nachfrage berichteten sie davon, dass sie beobachtet haben, wie ihre Freundin, die ein Kopftuch trägt, aufgrund ihrer Religionszugehörigkeit Rassismus erlebte.

Die **dritte Familie** erlebte ebenfalls Rassismus. M3 erzählte, dass sie aufgrund ihrer Sprachkenntnisse von den Erzieherinnen im Kindergarten „veräppelt“ wurde. Auch musste sie sich vor ihren Kolleg’innen rechtfertigen, warum sie kein Kopftuch trug. Ihre Mutter und sie wurden auf der Straße als Tsch\*\*\*\* beschimpft, weil sie Türkisch sprachen.

Die Eltern der **vierten Familie** wurden als Kinder von anderen Kindern beschimpft, sie würden stinken. Ein Lehrer sagte M4 und anderen „ausländischen“ Kindern, aus ihnen würden nur „Kloputzer’innen“ werden. Sie musste sich auch vor Arbeitskolleg’innen rechtfertigen, warum sie kein Kopftuch trug.

Im Grunde genommen kann gesagt werden, dass alle interviewten Familien Rassismus erfahren. Rassismuserfahrungen wie Othering oder Linguizismus sowie unterschiedliche Machtverhältnisse und Abweichungen von gesellschaftlichen Normverstellungen führen zu einem Stigma, dem sich die Familien nicht entziehen können, weswegen Familien unterschiedliche Handlungsstrategien entwickeln, um mit diesem Stigma umzugehen. Alle Familien verfolgen grundsätzlich ein gemeinsames und übergeordnetes Ziel: die Unterstützung ihres Kindes in der Sprachaneignung des Deutschen. Die Handlungsstrategien, die den Familien den Umgang mit ihrem Stigma ermöglichen, wirken sich auch auf die Sprachaneignung der Kinder in der deutschen Sprache aus. In den folgenden Abschnitten soll daher für jede Familie einzeln erläutert werden, welche Auswirkungen Rassismus auf die Sprachaneignung des Kindes hat.

Bei der **ersten Familie** zeigt sich die Auswirkung dadurch, dass Türkisch konsequent und selbstermächtigend eingesetzt wird, um die Sprachaneignung des Deutschen zu unterstützen. Der Spracheinsatz kann als eine Art Widerstand interpretiert werden. Außerdem wird die Situation ihrer Erstsprache in der Gesellschaft als „bedroht“ wahrgenommen, weil sie befürchten, ihre Kinder könnten die Sprache verlernen.

Die Auswirkung bei der **zweiten Familie** zeigt sich in der starken (Selbst-)Zensur der Erstsprache Türkisch. Um den Diskriminierungserfahrungen entgegen zu können, die sie aufgrund der Verwendung der türkischen Sprache in der Öffentlichkeit oder im Schulsystem erwarten, verfolgen sie die Strategie, ihre Erstsprache und die Erstsprache der Kinder so oft wie möglich zu unterbinden. Aufgrund dessen versuchen sie, Deutsch in der Öffentlichkeit konsequent zu verwenden. Außerdem ermahnen sie sich gegenseitig zu Hause. „Integration“ wird demnach als ein Sanktionssystem (an-)erkannt und als Mittel verstanden, um sich und ihre Kinder vor potenziellen Diskriminierungserfahrungen zu schützen. Diese (Selbst-)Zensur scheint als Aufgabe im Rahmen der „Integration“ verstanden zu werden.

Bei der **dritten Familie** ist die Auswirkung in Form der Sprachwahl der Mutter zu erkennen. Einer der Gründe, warum sie die Entscheidung traf, Deutsch mit ihrem Kind zu sprechen, waren eigene Rassismuserfahrungen als sie selbst im Kindergarten von Pädagoginnen „veräppelt“ wurde, weil sie noch keine ausreichenden Sprachkenntnisse hatte.

Im Gegensatz dazu zeigt sich bei der **vierten Familie** die Auswirkung in Form der Wahl des Kindergartens und der Auswahl der Freunde/innen des Kindes sowie der Zensur der Erstsprache Türkisch. Da aus ihrer Perspektive die Anzahl türkisch-deutschsprachige Kinder im nahen Kindergarten zu hoch war, haben sie sich für den deutlich entferneren Kindergarten entschieden. Als die gewünschten Fortschritte in der Sprachaneignung des Deutschen ausblieben, wurden andere türkisch-deutschsprachige Kinder als Problem identifiziert, was wiederum zur Ermahnung des Kindes führte. Es sollte demnach nur mit „österreichischen“ und „Deutsch sprechenden“ Kindern sprechen.

In der folgenden Abbildung wird das gemeinsame Ziel der Eltern, welches sich in der Analyse der Interviews herauskristallisiert hat, nochmals grafisch dargestellt. Es wird aufgezeigt, dass die Eltern zwar das gleiche Ziel verfolgen, aber dafür andere Strategien einsetzen.

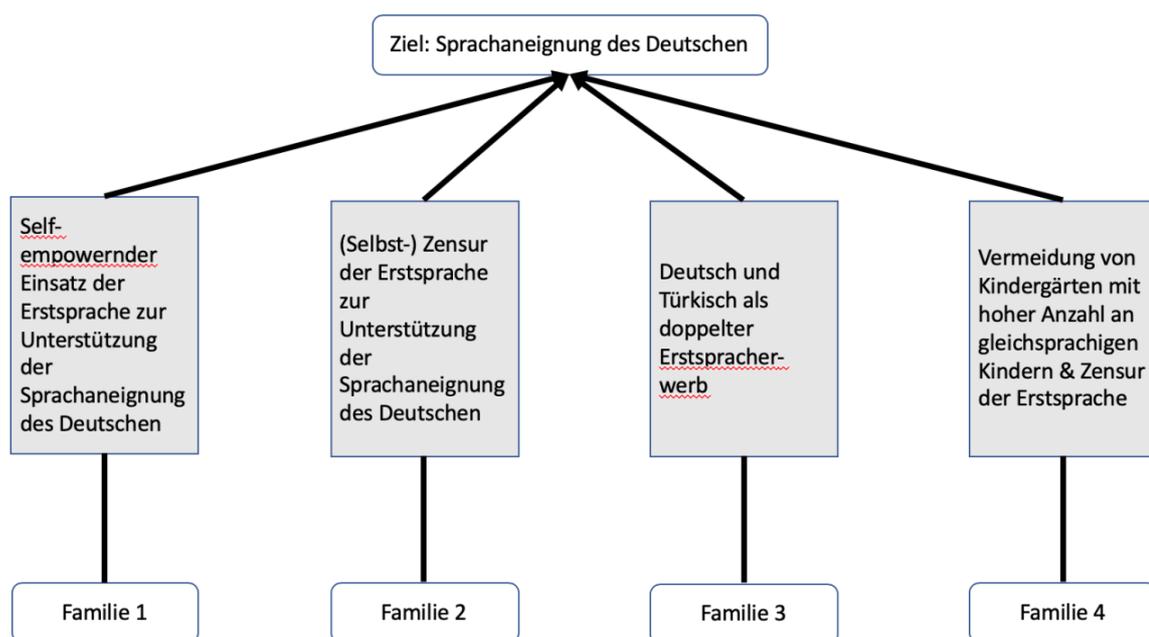


Abbildung 4: Unterschiedliche Wege zur Sprachaneignung

Es zeigt sich also, dass zumindest im Leben dieser vier Familien Sprachaneignung kein einseitiger Prozess ist, auf den nur Eltern und Kinder Einfluss haben. Vielmehr findet sie im Rahmen eines gesellschaftlichen Prozesses statt, der Eltern beeinflusst und dazu bewegt, Handlungsstrategien zu entwickeln, um die Sprachaneignung des Kindes positiv zu unterstützen.

## 7. Diskussion

In der vorliegenden Forschungsarbeit wurde daher untersucht, ob sich Rassismus und familiäre Rassismuserfahrungen auf die Sprachaneignung türkisch-deutschsprachiger Kinder auswirken. Die Forschungsfrage konnte dahingehend beantwortet werden, indem gezeigt wurde, welche Auswirkungen sie auf die Sprachaneignung der Kinder haben. Im Rahmen dieser Arbeit und der Auseinandersetzung mit dem Thema *Rassismus* stach ein Aspekt besonders heraus, der im Vorfeld der Arbeit wenig Beachtung fand: Wissen über Rassismus und Ausgrenzungspraktiken.

Um die Sprachaneignung nun im Kontext Rassismus näher betrachten zu können, war es notwendig, mit Eltern über Rassismus und Rassismuserfahrungen zu sprechen. Es wurde festgestellt, dass nicht alle Eltern Rassismuserfahrungen als solche identifizieren können, weil ihre Erfahrungen nicht ihrem Verständnis von Rassismus entsprechen.

V2 (V2:33) würde es nicht als Rassismuserfahrung werten, wenn ein fremder Mann in der Öffentlichkeit sagen würde, in „seinem“ Land soll nur „seine“ Sprache gesprochen werden. Der linguizistische Gehalt dieses Beispiels, gepaart mit dem Konzept des *Otherings*, lässt sich klar erkennen. Nichtsdestotrotz sieht das V2 nicht so. Im Gegenteil: Er stimmt dieser Argumentation zu und identifiziert sich als Diskriminierter mit dem Diskriminierenden. Im weiteren Verlauf des Interviews äußert seine Frau (M2:57) den Wunsch nach einem Sprachverbot in der Schule. Demnach soll Türkisch in der Schule verboten werden. V2 (V2:58) identifiziert diese linguizistische Forderung als Rassismus, weil sie als Gesetz für alle gefordert wird. V2 verbindet Rassismus daher mit Institutionen und erkennt Alltagsrassismus nicht in allen Facetten. Fehlendes Wissen über Rassismus kann somit ein wesentlicher Faktor sein, Rassismus nicht als solchen zu erkennen.

Die Analyse der Interviews offenbarte die Problematik des *Self-Otherings*. Wie im Kapitel 6.1.1 *Self-Othering* bereits gezeigt werden konnte, werden Ausgrenzungspraktiken wie *Othering* selbst übernommen. Dabei kommt es zu einer paradoxen Situation, der sich Eltern nicht zu entziehen vermögen: Sie möchten ihren Kindern Ausgrenzung aufgrund sprachlicher Defizite ersparen, übernehmen aber sprachliche Ausgrenzungspraktiken und projizieren diese auf ihre Kinder. In der Analyse wurde also dargelegt, dass es zur Konstruktion einer natio-ethno-kulturellen

Identität kommt, die an bestimmte Kriterien gebunden ist. Wenn jemand diesen Kriterien nicht entspricht, kann er/sie dem kollektiven „Wir“, zum Beispiel „Österreicher‘in“ nicht dazugehören. (vgl. Mecheril & Rigelsky 2010, S. 62)

Das grundlegende Verständnis dieser Identitätskonstruktion ist die Singularität, mit der sie operiert. Im Zuge dessen erklärt Krumm (2009, S. 236), dass sich aufgrund der Entwicklung der einsprachigen Nationalstaaten in Europa im 18. Jahrhundert eine Homogenitätsideologie verfestigt hat und Menschen dadurch die Erfahrung verloren haben, in mehrsprachigen Kontexten aufzuwachsen. Diese Normalitätsannahme, dass Individuen und Staaten „normalerweise“ einsprachig seien, bezeichnete Gogolin (2001, S. 2) als „monolingualen Habitus“. Aus dieser Perspektive heraus betrachtet, erscheint Monolingualität eine historisch gewachsene Grundkonstante in der Gesellschaft zu sein, welche die interviewten türkisch-deutschsprachigen Eltern ebenso zu akzeptieren scheinen. Wie können also Ausgrenzungspraktiken vermieden oder sogar aufgelöst werden, denen beispielsweise türkisch-deutschsprachige Kinder ausgesetzt sind, weil sie von ihren Eltern und von der Gesellschaft als „Andere“ markiert werden? Wie kann die Weitervererbung des sozialen Stigmas verhindert werden? Obwohl es sich hierbei um wichtige Fragen handelt, können diese nicht im Rahmen dieser Arbeit beantwortet werden.

Anhand der Ergebnisse konnte gezeigt werden, dass bei diesen vier Familien vier unterschiedliche Handlungsstrategien eingesetzt werden, um bei ihren Kindern die Sprachaneignung des Deutschen zu unterstützen.

## **8. Ausblick**

Es konnte gezeigt werden, dass Rassismus bei diesen vier Familien eine einflussreiche Rolle im Rahmen der Sprachaneignung ihrer Kinder spielt. Der erste Schritt sollte demnach sein, die Ergebnisse dieser Arbeit als Ausgangsbasis für weitere Forschungsarbeiten heranzuziehen, um durch weitere Interviews von größeren Gruppen valide sowie statistisch relevante Daten zu gewinnen. Hier könnte entweder der Schwerpunkt auf die gleiche Fokusgruppe gelegt werden, indem erneut türkisch-deutschsprachige Eltern interviewt werden, oder das Setting könnte gänzlich geändert werden, um unterschiedliche Gruppen miteinander vergleichen zu können.

Ein weiterer interessanter Ansatz für weitere Forschungsarbeiten ist die individuelle sprachliche Entwicklung des Kindes aus der vierten Familie. Seine Eltern haben

berichtet, dass es bereits kurze Zeit nach dem Besuch im Verein Startklar in Wiener Neustadt deutliche Fortschritte in der Aneignung der deutschen Sprache verzeichnen konnte. Außerdem nimmt es seit mittlerweile einem Jahr an den Spielgruppen des Vereines teil. Der Verein bietet unter anderem Sprachförderungen für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache im Alter von zwei bis sechs Jahren an. Hier könnten entweder der Verein Startklar oder auch andere Vereine/Institutionen, die ähnliche Sprachförderprogramme für Kleinkinder anbieten, näher betrachtet und beispielsweise Sprachentwicklungsverläufe von Kindern nach ausgewählten Kriterien untersucht bzw. gegenübergestellt werden.

Drei der Familien haben Wiener Neustadt mit anderen, ihnen bekannten Orten verglichen. Es lässt sich daher vermuten, dass es regionale Unterschiede hinsichtlich Rassismuserfahrungen geben könnte. In dem Sinne bietet es sich an, sich in einer Forschungsarbeit diesem Thema zu widmen, ob diese Unterschiede rein subjektiver Natur sind oder ob es nachweisbare, strukturelle Unterschiede zwischen diesen oder auch anderen Orten gibt, die dazu führen, dass Familien mehr oder weniger Rassismuserfahrungen machen. Die Idee, das Ausmaß an Rassismus an verschiedenen Orten zu erforschen, kann mit der Sprachaneignung in Bezug gesetzt werden.

Die vorliegende Masterarbeit ist somit als Anstoß für weitere Forschungen zu verstehen. Der primäre Blick auf die Sprachaneignung bei Kindern beschränkt sich vorwiegend auf das Kind und auf die Eltern, was natürlich seine Berechtigung hat. Schließlich eignet sich ein Kleinkind die Sprache an und Eltern unterstützen es durch entsprechende sprachliche Inputs und Strukturierung des Alltags. Trotzdem gilt es noch zu klären, welche Rolle gesellschaftliche Verhältnisse dabei spielen, in der die Sprache erworben wird. Schließlich beeinflussen und strukturieren sie maßgeblich das Leben der Eltern und der Kinder.

## 9. Literaturverzeichnis

- (28. 07 2017). Abgerufen am 28. 07 2017 von Bundeskanzleramt. Rechtsinformationssystem:  
<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009600>
- Ahrenholz, B. (2017). Erstsprache - Zweitsprache - Fremdsprache - Mehrsprachigkeit. In B. Ahrenholz, & I. Oomen-Welke, *Deutsch als Zweitsprache. 4. vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage* (S. 3-20). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Akhtar, S. (2007). *Immigration und Identität: psychosoziale Aspekte und kulturübergreifende Therapie*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Altmayer, C. (2010). Konzepte von Kultur im Kontext von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen, & C. Riemer, *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch* (S. 1402-1413). Berlin/New York: de Gruyter.
- Arndt, S. (2017). Rassismus. Eine viel zu lange Geschichte. In K. Fereidooni, & M. El, *Rassismuskritik und Widerstandsformen*. (S. 29-45). Wiesbaden: Springer VS.
- Bourdieu, P. (1990). Die biographische Illusion. *BIOS. Zeitschrift für biografische Forschung und Oral History*. 1, S. 75-81.
- Bozay, K. (2016). Symbolische Ordnung im Spannungsverhältnis von „Macht“, „Herrschaft“ und „Hegemonie“. Das kritische Erbe von Antonio Gramsci, Michel Foucault und Pierre Bourdieu. In E. Arslan, & K. Bozay, *Symbolische Ordnung und Bildungsungleichheit in der Migrationsgesellschaft* (S. 35-58). Siegen, Dortmund: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Bundeszentrale für politische Bildung. (20. 08 2019). *Leitfadengestütztes Interview*.
- Calliess, I. T., Bauer, S., & Behrens, K. (2012). Kulturdynamisches Modell der bikulturellen Identität. *Psychotherapeut*. Vol. 57(1), S. 36-41.
- Cheema, S.-N. (02 2017). Othering und Muslimsein. Über Konstruktionen und Wahrnehmungen von Muslim\*innen. *Außerschulische Bildung*, S. 23-28.

- Dausien, B. (2008). Biografieforchung: Theoretische Perspektiven und methodologische Konzepte für eine re-konstruktive Geschlechterforschung. In R. Becker, & B. Kortendiek, *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung* (S. 354-367). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dausien, B. (2016). Rekonstruktion und Reflexion: Überlegungen zum Verhältnis von bildungstheoretisch und sozialwissenschaftlich orientierter Biographieforschung. In R. Kreitz, I. Mieth, & A. Tervooren, *Theorien in der qualitativen Bildungsforschung – Qualitative Bildungsforschung als Theoriegenerierung* (S. 19-46). Opladen. Berlin. Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Der Standard. (07. 04 2016). Von <https://www.derstandard.at/story/2000034398843/warum-das-muttersprachenverbot-am-schulhof-ein-irrweg-ist> abgerufen
- Die Presse. (21. 02 2017). Von <https://diepresse.com/home/bildung/schule/5172935/Ein-Viertel-der-Schueler-spricht-zuhause-nicht-Deutsch> abgerufen
- Dietrich, R. (2004). Erstsprache - Muttersprache/First Language - Mother Tongue. In U. Ammon, N. Dittmar, K. Mattheier, & P. Trudgill, *Soziolinguistik. Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft. 2., völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage* (S. 305-310). Berlin/New York: Walter de Gruyter.
- Dirim, I. (06. 06 2011). Abgerufen am 08. 05 2017 von Universität Innsbruck: <https://www.uibk.ac.at/ipoint/blog/876933.html>
- Dirim, I. (2016). „Ich wollte nie, dass die anderen merken, dass wir zu Hause Arabisch sprechen“. Perspektiven einer linguizismuskritischen pädagogischen Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern. In M. Hummrich, N. Pfaff, I. Dirim, & C. Freitag (Hrsg.), *Kulturen der Bildung. Kritische Perspektiven auf erziehungswissenschaftliche Verhältnisbestimmungen* (S. 191-207). Wiesbaden: Springer VS.
- Dirim, I. (2016). Sprachverhältnisse. In P. Mecheril, *Handbuch Migrationspädagogik* (S. 311-325). Weinheim: Beltz Verlagsgruppe.

- Dirim, I., & Mecheril, P. (2017). Warum nicht jede Sprache in aller Munde sein darf? Formelle und informelle Sprachregelungen als Bewahrung von Zugehörigkeitsordnungen. In K. Fereidooni, & M. El, *Rassismuskritik und Widerstandsformen* (S. 447-462). Wiesbaden: Springer VS.
- Dirim, I., & Mecheril, P. (2018). Heterogenitätsdiskurse – Einführung in eine machtkritische und kulturwissenschaftliche Perspektive. In I. Dirim, P. Mecheril, A. Heinemann, N. Khakpour, S. Shure, N. Thoma, . . . A. J. Vorrink, *Heterogenität, Sprache(n) und Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Duden. (09. 07 2019). Von <https://www.duden.de/rechtschreibung/Macht> abgerufen
- Duden. (10. 06 2019). Von <https://www.duden.de/rechtschreibung/Integration> abgerufen
- Ehlich, K. (10 2012). Sprach(en)aneignung – mehr als Vokabeln und Sätze. Abgerufen am 28. 07 2017
- Foroutan, N., & İköz, D. (2016). Migrationsgesellschaft. In P. Mecheril, *Handbuch Migrationspädagogik* (S. 138-151). Weinheim Basel: Beltz Verlag.
- Gogolin, I. (2001). Sprachenvielfalt durch Zuwanderung – ein verschenkter Reichtum in der (Arbeits-) Welt? „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“, *Good Practice Center Workshop* , (S. 1-13). Bonn.
- Harr, A.-., Terrasi-Haufe, E., & Woerfel, T. (2018). Deutsch als Zweitsprache im Schulsystem. In A.-K. Harr, M. Liedke, & C. M. Riehl, *Deutsch als Zweitsprache Migration – Spracherwerb – Unterricht* (S. 171-208). Stuttgart: J. B. Metzler.
- Harr, A.-K. (2018). Sprachstandserhebungen im Elementarbereich. In A.-K. Harr, M. Liedke, & C. Riehl, *Deutsch als Zweitsprache. Migration – Spracherwerb – Unterricht* (S. 115-146). Stuttgart: J. B. Metzler Verlag.
- Haupt, S. (2012). Biologismus, Rassismus, Leistung. Zur "Integrations"-Debatte. *Zeitschrift für Pädagogik* 58, S. 720-733.
- Heinemann, A., & Dirim, İ. (2016). „Die sprechen bestimmt (schlecht) über mich“. Sprache als ordnendes Prinzip im Bildungssystem. In E. Arslan, & K. Bozay, *Symbolische Ordnung und Bildungsungleichheit in der Migrationsgesellschaft* (S. 199-214). Wiesbaden: Springer Fachmedien .

- Heute. (09. 05 2018). Von <https://www.heute.at/politik/news/story/Jedes-4--Schulkind-spricht-im-Alltag-nicht-Deutsch-56342886> abgerufen
- Holtgrewe, U. (2009). Narratives Interview. In S. Kühl, P. Strodtholz, & A. Taffertshofer, *Handbuch Methoden der Organisationsforschung. Quantitative und Qualitative Methoden* (S. 57-77). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hormel, U., & Jording, J. (2016). Kultur/Nation. In P. Mecheril, *Handbuch Migrationspädagogik* (S. 211-225). Weinheim Basel: Beltz Verlag.
- Hufeisen, B., & Riemer, C. (2010). Spracherwerb und Sprachenlernen. In G. Helbig, L. Götze, G. Henrici, & H.-J. Krumm, *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Band 1* (S. 738-753). Berlin, New York: de Gruyter.
- König, K. (2016). Erstsprache - Herkunftssprache - Muttersprache. Sprachbiographische Zugriffe von Deutsch-TürkInnen auf den Ausdruck Muttersprache. In M. M. Raml, & F. Hodek, *Deutsch-türkische Sprachbiographien* (S. 269-294). Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Karaca, C. (1984). *Es kamen Menschen an. Köln, Deutschland.*
- Kauschke, C. (2012). *Kindlicher Spracherwerb im Deutschen. Verläufe, Forschungsmethoden, Erklärungsansätze.* Berlin: De Gruyter.
- Kendi, I. (20. 09 2017). IBRAM KENDI, ONE OF THE NATION'S LEADING SCHOLARS OF RACISM, SAYS EDUCATION AND LOVE ARE NOT THE ANSWER. . (L. O'Neal, Interviewer)
- Khan, J. (2018). *Mehrsprachigkeit, Sprachkompetenz und Schulerfolg. Kontexteinflüsse auf die schulsprachliche Entwicklung Ein- und Mehrsprachiger. Mit einem Geleitwort von Prof. Dr. Kurt Reusser.* Bern: Springer VS.
- Kleine Zeitung. (13. 09 2018). Von [https://www.kleinezeitung.at/politik/innenpolitik/5495901/Wiener-Schulen\\_51-Prozent-haben-nicht-Deutsch-als-Umgangssprache](https://www.kleinezeitung.at/politik/innenpolitik/5495901/Wiener-Schulen_51-Prozent-haben-nicht-Deutsch-als-Umgangssprache) abgerufen
- Knappik, M. (2016). Disinventing ‚Muttersprache‘. Zur Dekonstruktion der Verknüpfung von Sprache, Nation und ‚Perfektion‘. In A. Doğmuş, A.

- Karakaşoğlu, & P. Mecheril, *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft* (S. 221-240). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Kniffka, G., & Siebert-Ott, G. (2012). *Deutsch als Zweitsprache. Lehren und Lernen. 3., aktualisierte Auflage*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Krumm, H.-J. (2009). Die Bedeutung der Mehrsprachigkeit in den Identitätskonzepten von Migrantinnen und Migranten. In I. Gogolin, & U. Neumann, *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy* (S. 233-248). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Krumm, H.-J., & Barkowski, H. (2010). *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Stuttgart: Francke/uth.
- Liedke, M., & Riehl, C. M. (2018). Migration und Spracherwerb. In A.-K. Harr, M. Liedke, & C. M. Riehl, *Deutsch als Zweitsprache. Migration – Spracherwerb – Unterricht* (S. 1-26). Stuttgart: J.B. Metzler.
- Lingen-Ali, U., & Mecheril, P. (2016). Religion als soziale Deutungspraxis. *Zeitschrift des Österreichischen Religionspädagogischen Forums. Jahrgang 24/2*, S. 17-24.
- Mecheril, P. (2004). *Einführung in die Migrationspädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Mecheril, P. (18. 10 2011). *bpb*. Von Bundeszentrale für politische Bildung: <http://www.bpb.de/apuz/59747/wirklichkeit-schaffen-integration-als-dispositiv-essay?p=all> abgerufen
- Mecheril, P. (04. 07 2019). *Heinrich Böll Stiftung*. Von Heimatkunde. Migrationspolitisches Portal.: <https://heimatkunde.boell.de/2008/07/01/diversity-differenzordnungen-und-modi-ihrer-verknuepfung> abgerufen
- Mecheril, P., & Rigelsky, B. (2010). Nationaler Notstand, Ausländerdispositiv und die Ausländerpädagogik. In C. Riegel, & T. Geisen, *Jugend, Zugehörigkeit und Migration: Subjektpositionierung im Kontext von Jugendkultur, Ethnizitäts- und Geschlechterkonstruktionen. 2., durchgesehene Auflage* (S. 61-80). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH.
- Miles, R. (2000). Bedeutungskonstitution und der Begriff des Rassismus. In N. Rätzkel, *Theorien über Rassismus* (S. 17-33). Hamburg: Argument Verlag.

- Nohl, A.-M. (2005). Dokumentarische Interpretation narrativer Interviews. *Bildungsforschung 2*, S. 1-19.
- Oberösterreichische Nachrichten. (20. 03 2018). *OÖ Nachrichten*. Von <https://www.nachrichten.at/oberoesterreich/wels/lch-kaufe-nichts-bei-Tuerken;art67,2845057> abgerufen
- oe24. (13. 09 2018). Von <https://www.oe24.at/oesterreich/politik/Jeder-2-Wiener-Schueler-spricht-zuhause-kein-Deutsch/348538713> abgerufen
- Rösler, D. (1994). *Deutsch als Fremdsprache*. . Stuttgart: Springer-Verlag.
- Räthzel, N. (2008). Rassismustheorien: Geschlechterverhältnisse und Feminismus. In R. Becker, & B. Kortendiek, *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. 2., erweiterte und aktualisierte Auflage* (S. 276-284). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH.
- Republik Österreich - Parlamentsdirektion. (07. 08 2019). *Demokratiewebstatt*. Von [https://www.demokratiewebstatt.at/fileadmin/user\\_upload/Parlament/DWS/Angekommen/Angekommen\\_22\\_-\\_Sprachen\\_in\\_OEsterreich.pdf](https://www.demokratiewebstatt.at/fileadmin/user_upload/Parlament/DWS/Angekommen/Angekommen_22_-_Sprachen_in_OEsterreich.pdf) abgerufen
- Scheller, F. (2015). *Gelegenheitsstrukturen, Kontakte, Arbeitsmarktintegration. Ethnospezifische Netzwerke und der Erfolg von Migranten am Arbeitsmarkt*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Schröder, K. (2010). Zur Problematik von Sprache und Identität in Westeuropa. Eine Analyse aus sprachenspolitischer Perspektive. *Sociolinguistica*, S. 56-66. Abgerufen am 01. 04 2017 von [http://www.vordenker.de/downloads/k-schroeder\\_sprache-identitaet-europa.pdf](http://www.vordenker.de/downloads/k-schroeder_sprache-identitaet-europa.pdf)
- Statistik Austria. (2007). *Bevölkerung 2001 nach Umgangssprache, Staatsangehörigkeit und Geburtsland*. Wien.
- Statistik Austria. (2018). *Migration & Integration. Zahlen. Daten. Indikatoren 2018*. Wien.
- Stubler, C. (12 2018). Mehrsprachigkeit in Österreich-Chance oder Barriere? *Slowakische Zeitschrift für Germanistik. 2018, Jahrgang 10, Heft 2*, S. 83-95.

- Thoma, N. (2018). *Sprachbiographien in der Migrationsgesellschaft. Eine rekonstruktive Studie zu Bildungsverläufen von Germanistikstudent\*innen*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Tophinke, D. (2002). Lebensgeschichte und Sprache. Zum Konzept der Sprachbiografie aus linguistischer Sicht. *bulletin vasla-asla. numéro 76*, S. 1-14.
- Triarchi-Herrmann, V. (2012). *Mehrsprachige Erziehung. Wie Sie Ihr Kind fördern*. München: Ernst Reinhardt.
- Uslucan, H.-H. (2017). Diskriminierungserfahrungen türkeistämmiger Zuwanderer\_innen. In K. Fereidooni, & M. El, *Rassismuskritik und Widerstandsformen* (S. 129-142). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Von Engelhardt, M. (2010). Erving Goffman: Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität. In B. Jörissen, & J. Zirfas, *Schlüsselwerke der Identitätsforschung* (S. 123-140). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wien, U. (2011). Von [https://migration.univie.ac.at/uploads/tx\\_cal/media/CfP\\_Paternalismus\\_19\\_20\\_1\\_12.pdf](https://migration.univie.ac.at/uploads/tx_cal/media/CfP_Paternalismus_19_20_1_12.pdf) abgerufen
- ZARA. (2019). *Rassismus Report 2018. Einzelfall-Bericht über rassistische Übergriffe und Strukturen in Österreich*. Wien: ZARA – Zivilcourage und Anti-Rassismus-Arbeit.

## **Abbildungsverzeichnis**

Abbildung 1 ZARA Einzelfallbericht 2018.....	8
Abbildung 2: Aufbau der Masterarbeit.....	10
Abbildung 3: Grafische Darstellung der Methode.....	42
Abbildung 4: Unterschiedliche Wege zur Sprachaneignung .....	81

## **Tabellenverzeichnis**

Tabelle 1: Tabelle 1: Erfahrungen zur sprachlichen Aneignung der Familien .....	59
Tabelle 2: Rassismuserfahrungen.....	60

## **Anhang**

### **Abstract Deutsch**

Die Sprachaneignung des Deutschen spielt für mehrsprachige Kinder eine zentrale Rolle, weil sie den Bildungserfolg sowie die Teilhabe an der Gesellschaft maßgeblich beeinflusst. In der Regel wird der Zweitspracherwerb in vielen Fällen an der individuellen Leistung der Eltern und Kindern gemessen, wodurch gesellschaftliche Machtverhältnisse nicht berücksichtigt werden. Das Ziel dieser Arbeit war, herauszufinden, ob Rassismus und Diskriminierungserfahrungen einen direkten Einfluss auf die Sprachaneignung der Kinder haben. Hierfür wurden Interviews mit vier türkisch-deutschsprachigen Eltern mit Kindern im Kindergartenalter geführt, bei denen sie zu familialen Rassismuserfahrungen und zur Sprachaneignung ihrer Kinder befragt wurden.

Die Ergebnisse zeigten deutlich, dass erlebter Rassismus der Eltern eine Auswirkung auf die deutsche Sprachaneignung der Kinder hat. Aufgrund des gesellschaftlichen Stigmas entwickelten Eltern auch unterschiedliche Handlungsstrategien, um die Sprachaneignung der Kinder im Deutschen zu unterstützen. Diese Strategien konzentrierten sich dabei stark auf den eigenen Umgang mit der Erstsprache Türkisch. Sie wurde abhängig von der jeweiligen Familie entweder innerhalb der Familie als Unterstützung eingesetzt, in der Familie bzw. in der Öffentlichkeit zensiert, oder der Umgang mit anderen türkisch-deutschsprachigen Kindern überhaupt vermieden.

In einem Fall führten unter anderem Rassismuserfahrungen dazu, dass sich ein Elternteil in der Kommunikation mit dem Kind gegen die eigene Erstsprache entschied. Ganz gleich, welche Strategien gewählt wurden, sie alle hatten die Förderung der Sprachaneignung des Deutschen zum Ziel.

Letztendlich zeigten die Ergebnisse, dass sich gesellschaftliche Machtverhältnisse sowie Rassismus und Diskriminierungserfahrungen auf die Sprachaneignung der Kinder auswirken. Um allgemeine Aussagen über die Sprachaneignung mehrsprachiger Kinder in Österreich treffen zu können, bedarf es weiterer Forschungsarbeiten und größeren Stichproben.

## **Abstract English**

The language acquisition of German plays an essential role for multilingual children since it has a huge impact on both educational success and participation in society. In many cases second language acquisition is usually measured by individual achievements of parents and their children, which in turn disregards social power structures. The aim of the present study was thus to find out whether racism and discrimination experiences directly effect the language acquisition of children. Four interviews with Turkish-German-speaking parents of children at pre-school age have been conducted during which they had to respond to questions related to experiences with racism they made in their family and language acquisition of their children.

The results showed that racism experienced by parents had an impact on the German acquisition of the children. Due to their social stigma parents hence devised different strategies to support their children in the process of their German acquisition. These strategies had a strong focus on the use of the first language Turkish. Depending on the individual family, Turkish has either been used as a support or heavily censured, or more specifically, interactions with other Turkish-German-speaking children have been avoided in the first place. In one of the cases experiences with racism resulted in a parent's decision to not make use of the first language when communicating with the child. Whatever the chosen strategy the common aim has always been to promote the German language acquisition.

The results confirmed that social power structures as well as racism and discrimination experiences effected the language acquisition of the children. However, further research with broader samples is required in order to provide general statements regarding the language acquisition of multilingual children in Austria.

## Interview Familie 1

S <sup>11</sup>	Inhalt	Nr
I	<b>Herzlich Willkommen, vielen Dank dass Sie sich Zeit nehmen und mit mir dieses Interview führen. Ich möchte mit Ihnen über persönliche sprachliche Erfahrungen sprechen, die Sie und Ihr Kind machen bzw. gemacht haben. Bitte stellen Sie sich vor: Wer sind Sie? Was machen Sie?</b>	1
M1	Mein Name ist M1. Ich bin in Österreich geboren. Und wir sind seit 11 Jahren verheiratet, haben zwei Kinder. Ich habe hier verschiedene Schulen eigentlich besucht. Nach der Hauptschule war ich in der Modeschule, mit der Matura abgeschlossen. Dann habe ich die College gemacht in Wien, Modeschule Hetzendorf. Nach der Schule war ein bisschen problematisch sozusagen einen Job zu finden im Modebereich. Es war extrem schwer für mich. Und ich bin jetzt im Verkauf. Und ja, kurz gesagt: mit zwei Kindern, elf Jahre verheiratet, stehen wir hier.	2
I	<b>Und Sie? Yada siz?</b>	3
V1	Ich bin V1. Ich arbeite in einer Firma. Ich geboren in Türkei. Und was soll noch?	4
I	<b>Nerede büyüdünüz? Nerede okula gittiniz? Hangi okula gittiniz?</b>	5
V1	Bis 24 Jahre Türkei hab ich Abschluss, Universität auch.	6
I	<b>Welcher Bereich?</b>	7
V1	Ökonomie. (Wirtschaft) Zwei Jahre hab ich schon fertig. Dann noch zwei Jahre und 4 Jahre. Buchhaltung. Und ich bin hier gekommen, Österreich. Österreich ist nicht gut für mich.	8
I	<b>Warum?</b>	9
V1	Warum? ... Asozial. Die Leben ist nicht gut hier. Das ist nur okay.	10
M1	Türkçe anlat istersen.	11
V1	Türkçe anlatayım o zaman.	12
I	<b>Onun için Türkçe sordum zaten.</b>	13
V1	Para falan burada, hani tamam bir şekilde önemli değil. Çünkü herkes kazanıyor, ediyor. Ama sosyal yaşam olarak burası pek iç açıcı değil. Artı, dediğim gibi ırkçılık had safhada. Burada mesela birçok yere gittim, Avrupa'da gezdim. hani en büyük ırkçılık Avusturya'da bunu gördüm Almanya'da bile böyle değil. Yani orada türkler artık nasıl diyeyim.	14
M1	Kabullenmişler.	15
V1	Kabullenmişler. Ama burada hiç öyle bir şey görmedim ve daha da artıyor, ırkçılık devam ediyor.	16
I	<b>Sosyal Yaşam burada iyi değil dediniz. Hangi konuda?</b>	17

<sup>11</sup> Sprecher'in

V1	Sosyal yaşam ya çalışmak konusunda, burada çalışsan başka türlü zamanın yok zaten. Sosyal yaşama vakit olmuyor, ailene vakit ayıramıyorsun. Ama çalışmadığın zamanda bu sefer de kafayı yeme durumuna geliyorsun, çünkü hiçbir şey yok, çalışmıyorsun para da yok doğru düzgün. Hani zaten rahat bırakmıyorlar. Bu sefer de kafayı yiyeceksin. O daha kötü, iki arada bir deredesin yani. O yüzden sosyal yaşam yok burada. En önemlisi ailene vakit ayıramamak. Çünkü işten geliyorsun. Yorgun argın geliyorsun, çocuklar oynamak istiyor veya bir yere gitmek istiyorsun olmuyor.	18
M1	Genelde yorgunluktan dolayı kalıyor bizde.	19
V1	Kalıyor. Her şey kalıyor işte. İşin durumuna göre tabi herkesin işi farklı. Benim Schicht'im, mesela drei Schicht çalışıyorum. Biraz zor. Hani bazı şeyler var mesela 4-5 çalışanlar var. Türkiye'den buraya geldiğimiz zaman dedik şey yapalım. Diplomamı çevirelim. Burada devam etmek için okumak istedim aslında üniversiteyi. Ama kabul etmediler. Öncesinde almanca görmem lazım, 2 sene 3 sene artık ne kadarsa, ekstra bir daha okuman lazım dediler.	20
M1	Sıfırdan başlaması lazım dediler.	21
V1	Sıfırdan başlaman lazım dediler, bunu da ben pek gözüme kestiremedim. Çünkü yani evlisin ve para lazım. Kaç liraydı o zamanlar? 150 euro mu 200 euro mu diyorlardı, oda bana asla yetmezdi. Hani öğrenci parasıyla. O yüzden devam etmedim okula. Aslında okusam iyi olurdu ama etmedik	22
I	<b>Ne zaman geldiniz Türkiye'den?</b>	23
V1	2005'in sonuydu 2006'da geldim.	24
I	<b>Sie haben gesagt: „Es war schwer nach der Schule einen Beruf zu finden.“ Warum?</b>	25
M1	Weil in Österreich erst einmal in der Mode es absolut nichts gibt. In der Modebranche insgesamt damals als ich abgeschlossen hab, hat es fünf Firmen insgesamt gegeben, die mit Mode was zu tun gehabt haben. Die kann ich auch gerne aufzählen: Palmers, Triumph, Woolford, Schöps und verschiedene Trachtenfirmen. Genau die vier bis fünf Firmen, die es gab, reinzukommen dort war extrem schwierig – in den Bereich, den man wollte. Ich wollte als Modedesignerin arbeiten, das hat nicht funktioniert. Ja, da wars wieder mal so weit. Ich hab dort – keine Ahnung – so um die 30, 50 Bewerbungen abgegeben. Und jedes Mal hab ich eine Absage bekommen, jedes Mal. Zum Schluss haben sie mich auch eingeladen, wo sie mir gesagt haben: „Sie würden nicht in dem Bereich wo sie wollen arbeiten, aber Sie würden als CAD Programmiererin arbeiten.“ Quasi die Schnitte auf den Stoff legen am Computer. Und ich hab gesagt: „Das ist nicht mein Ding, ich will eigentlich designen und nicht eigentlich nur einen Klick machen auf der Maus“. Dann haben die gesagt: „Ok, wir werden uns das überlegen.“ – usw. Und dann hab ich eigentlich einen Anruf bekommen von einem Oberchef. Und er hat zu mir gesagt: „Ich würde Sie so gerne aufnehmen. Sie sind so begabt. Weil wir präsentieren ja nicht nur Werbung, sondern auch verschiedene Zeichnungen, Schnitte, Ideen etc.“ Und er hat gesagt: „Ich würde Sie so gerne aufnehmen, aber das Team, wo Sie als Chefin dort hingestellt werden sollen, die wollen Sie nicht“. Direkt so, also wirklich ich war da baff, ich war da weg. Ich hab gesagt: „Sie sind der Chef, Sie müssen	26

	entscheiden, und nicht wer dort arbeitet." Er hat gesagt: „Sie werden dort nicht zurechtkommen, weil sie Sie als Chef nicht sehen werden.“	
I	<b>Hat er eine Begründung gegeben, warum das Team Sie nicht wollte?</b>	27
M1	Weil ich eine Ausländerin war. Das war seine Begründung. Das war seine Aussage sozusagen. Wie ich dort eingeladen war, hab ich gesehen, dass sie wirklich alle meine Bewerbungen aufgehoben haben. Sie sind mit so einer Mappe hergekommen. Nochmal, nochmal, sag ich: „Ja, wieso soll ich das nicht probieren.“ Und zum Schluss, also wirklich zum Schluss so nach vier bis fünf Jahren, wo ich wirklich es jedes Jahr, alle paar Monate versucht hab reinzukommen haben sie gesagt: „Sehen Sie, wir haben ihre Bewerbungen, wir wissen über Sie einiges, aber es geht einfach nicht. Sie sind Ausländerin und als Ausländerin werden wir Sie als Chefin in der Abteilung Modedesign nicht einstellen.“ Und die Begründung war, dass ich eine Ausländerin war.	28
I	<b>Wie haben Sie sich dabei gefühlt?</b>	29
M1	Jetzt ehrlich gesagt – wie der letzte Dreck. Weil man übt, man versucht, man macht eigentlich dafür alles, um den reichlichen Beruf, den richtigen Wunschjob zu machen und dann steht man da und sagt: „Du bist die Ausländerin und du kriegst den Job nicht“. Und da schaut man blöd drein.	30
I	<b>Ist das Ihnen auch passiert, dass Sie im Berufsleben diskriminiert wurden? İş hayatınızda sizin de böyle ırkçılık yaşadığınız bir durum oldu mu?</b>	31
V1	İrkçılık, her alanda var burada. Ama iş yerinde öyle bir şey genel olarak yaşamadım. Tabii gördüm. Öyle şeyler var, kendi açımdan yaşamadım.	32
I	<b>Ne gördünüz?</b>	33
V1	Misal, kendi vatandaşlarına bazı şeyleri daha çabuk ileriye veriyorlar, statü olarak. Ama ausländerlara daha kötü işleri veriyorlar. Bu var. Ondan hariç genel bir ayırım söz konusu, yani var her yerde var. Sadece çalıştığım yerde değil bütün her yerde var.	34
I	<b>Haben Sie noch in einem anderen Bereich, in Ihrem anderen Berufsleben (Erfahrungen gemacht)?</b>	35
M1	Ich hab da einiges. Ich hab nach einer bestimmten Zeit einen Job gefunden als Filialleitung. Ich habe über 10 Jahre als Filialleitung gearbeitet. Und ich habe eine Kundschaft gehabt. Und das war eine Umtausch, was ich als Firmengesetz nicht zurücknehmen durfte, wegen dem Zeitraum, glaub ich, das war irgendwas. Und ich durfte das nicht zurücknehmen, laut den Gesetzen von der Firma. Und er hat gesagt: „Ah was steht da bei Ihnen auf Ihrem Button? Wie heißen Sie? Sie sind ja eh Ausländerin. Dann ist es ja eh klar, dass Sie mir das nicht zurücknehmen“. Sag ich: „Was heißt das? Das hat ja mit dem überhaupt nichts zu tun. Das hat mit meiner Persönlichkeit, mit meiner, mit meinem Land, wo ich herkomme gar nichts zu tun. Das sind die Gesetze von der Firma, die ich als Filialleitung von der Firma auch einhalten muss, aber nicht mit mir.“ Und er hat gesagt: „Ja, ich werd Sie halt dem	36

	Vorgesetzten halt melden etc." Sag ich: „Kein Problem, Sie können sich gerne melden". Weil es kommen ja nonstop solche Sachen. "Ok, wie heißen Sie? Ich notier's mir da. Und ich werd's melden. Sie sind ja eh Ausländerin. Ist ja eh klar, dass Sie das nicht machen werden.“ Das eine hat mit dem anderen nichts zu tun. Weil das sind die verschiedenen Gesetze von der Firma, was wir als hier Arbeitende oder Führende einhalten müssen. Und danach hab ich mit meinem Chef geredet und hab ihm das alles erzählt. Und er hat gesagt: "Wenn du dich wirklich gut fühlen willst, kannst du ja deinen Namen ändern, wir können dich ja Julia nennen". Sag ich: „Nein, ich nenn mich nicht Julia, wenn ich nicht so heiße. Nicht, dass die Leute / die Kundschaften, die zu mir kommen, glauben müssen, dass ich Österreicherin bin. Weil vom Aussehen schau ich auch nicht so aus." Und da hab ich gesagt: „Das mach ich nicht. Wenn sie mich akzeptieren wollen, dann so. Wenn nicht, dann haben sie Pech gehabt."	
I	<b>Haben Sie in der Schule, im Berufsleben oder in der Öffentlichkeit auch rassistische Erfahrungen gemacht?</b>	37
M1	In der Schule nicht. Also in der Schule, wo ich als Letztes hingegangen bin. Das war die Modeschule Hetzendorf. Das war wirklich eine interkulturelle Schule. Da hat wirklich jeder zu jedem Respekt gehabt. Da hat jeder jeden respektiert, weil wir wissen, dass einiges entsteht, wenn interkulturelle Mitgliedschaften sind, entstehen da sehr viele Ideen, Modebereiche etc. Hier natürlich, wo ich noch in die / diese Modeschule ging, war ein bisschen ein Problem. Ein Problem in dem Sinne: Ich war Ausländerin, ich war tüchtig, ich hab sehr gute Noten gehabt. Wie kann ein ausländisches Mädchen so gute Noten haben? Von meinen Kollegen her, sag ich mal, nicht von der Lehrerin. Die waren immer so in der Eifersuchtsphase. Also, das hab ich schon sehr, sehr stark gemerkt. Was noch war: Von draußen; Ja, draußen ist immer, immer ein Blick da, wo man sich manchmal überhaupt nicht wohl fühlt. Wenn ich mit meinem Mann Türkisch rede auf der Straße, es gibt schon Omas und Opas, die dich blöd anschauen. Obwohl für denen eh mittlerweile es ganz klar sein muss, dass Österreich nicht nur aus Österreichern besteht, sondern aus hunderttausend verschiedenen Leuten.	38
I	<b>Und sagen diese Opas und Omas auch mal was?</b>	39
M1	Nein, eigentlich nicht. Aber man hört, dass man im Nachhinein flüstert, so hinterrücks geredet wird. Ich verstehe ja wirklich alles. Also, wenn ich daneben gehe und Türkisch rede mit meinem Mann oder einer Freundin, egal, und sie sagt: „Schau mal, die reden wieder Türkisch". Oder, wenn ich eine Freundin hab, die neben mir Kopftuch trägt und sie sagt: „Die wieder mit den Kopftüchern". Dann fängt alles das wieder von vorne an. Denk ich mir jederzeit: „Ihr Omas, habt's ihr oder eure Eltern, Urgroßeltern, habt's genauso Kopftücher getragen. Nicht nur wir.“ Das verstehen sie nicht, das wollen sie nicht verstehen.	40
I	<b>Siz günlük hayatımızda iş yeri hariç, çevrenizde ırkçılıkla karşı karşıya kaldınız mı? Böyle bir tecrübe oldu mu?</b>	41
V1	Ya mesela benim kayınçom var, tanıdığımın abisi. Bayağı şey yani büyük yerler bitirdi elektronik mühendisi kendisi Türk olduğu için ona iş	42

	vermiyorlar yaşı aşağı yukarı 45 den fazla iş vermiyorlar adama yani Bu başlı başına bir ırkçılık. Her yere başvuruyor ama sonuç yok.	
M1	Ben de istediğim işi alamadım ağabeyim de istediği işi alamadı, yengem de öyle WU'yu bitirdi. Wirtschaftsuni'yi bitirdi. O da istediği işi alamadı	43
V1	Firmaya gidiyorsun misal yani Diyorlar ki biz sana iş veremeyiz diyor. Direkt niye diye soruyorsun. Kondisyon çok yüksek. Biz veremeyiz senin paranı diyor. Diyorsun tamam ben istediğiniz parayla başlayayım mesela yok diyor. Rasistlik falan hani o yüzden. Adam boşunamı okudu ya.O kadar sene gördüm yani. Bunlar çok acı.	44
M1	Bir şey içer miydiniz sormadım ama?	45
I	<b>Yok, niyetliyim.</b>	46
M1	Allah kabul etsin	47
I	<b>Teşekkürler. çocuğunuzdan biraz bahsetmek istiyorum? Können Sie ein bisschen über Ihr Kind erzählen? Wie alt ist es?</b>	48
M1	Wir haben zwei Kinder, der eine ist gerade in der Moschee. Am Wochenende geben wir ihn zum Moschee ab und da lernt er unsere Religion, unsere Gebete etc. Und die Kleine ist das da. (Anmerkung: zeigt auf Tochter, die auch im Raum ist). Das ist die meine Tochter. Der Große ist 8 Jahre alt und die Jüngere ist 6 Jahre alt. Der Erste geht in die Josefstadt, zweite Klasse und meine Tochter fängt dieses Jahr im September an. Ja, wie wir zu Hause mit unseren Kindern umgehen. Also, wir reden meistens eigentlich nur Türkisch. Hauptsache ist für uns, dass sie ihre türkische Sprache nicht verlernen, dass sie von Anfang an den richtigen Spaß und die richtigen Wörter zu lernen. Ich denk immer auch und das wird immer gesagt auch von den Schulen gesagt: „Wenn das Kind die Muttersprache nicht perfekt kann, kann sie keine andere Sprache lernen.“ Das ist das Wichtigste. Und das machen wir auch so, gell? Wir, als Erstes kommt in erster Reihe Türkisch, dann Deutsch, ja. Wir haben da auch immer viele Aktivitäten zu Hause. Wir basteln sehr viel. Wir reden, also die Jüngere singt sehr viel auf Deutsch, alles was sie vom Kindergarten mitnimmt, nimmt sie nach Hause, also von Gedichten her, von Geschichten. Sie kann das auch sehr gut rüberbringen und da ist der Bruder auch bisschen hilfreich. Weil der Bruder tut sich schwer und sie lernt immer mit, wenn sie neben ihm sitzt. Ja, ich weiß nicht was ich da genau erzählen soll.	49
I	<b>Wie sieht Ihr Alltag mit den Kindern aus? Nehmen wir Ihre Tochter.</b>	50
M1	Also, wie sieht unser Alltag aus? Wir stehen mal in der Früh auf, richten uns her, in den Kindergarten, weil ich auch arbeite ist es so. Ich erzähl mal einen Tag, an dem ich nicht arbeite, bring ich sie ins Kindergarten und dann komm ich natürlich nach Hause, richte halt das Essen etc. Für am Abend oder zum Mittag, je nachdem. Wenn meine Tochter nach Hause kommt. Ich hol halt beide Kinder ab. Das ist halt schwer zu kombinieren mit einem Kind.	51
I	<b>Wie lange bleibt sie im Kindergarten?</b>	52
M1	Sie bleibt – zweimal in der Woche bleiben sie bis drei Nachmittag und die restlichen drei Tage bis 13:00.	53
I	<b>Wie verbringt Ihre Tochter die Zeit nach dem Kindergarten?</b>	54

M1	Nach dem Kindergarten ist es halt so: Weil wir halt einen Bruder haben, setzt sie sich meistens dazu. Wenn ich mit dem Großen Aufgabe mach, oder ihm was erkläre, sie zeichnet daneben was oder malt was an. Manchmal übersetzt sie sogar die Wörter, die der Bruder nicht im Kopf hat. Wenn ich sage, wenn wir z. B. einen Text mit dem Jungen reden, ja, wenn er eine Aufgabe hat und, wenn es nur eine Kreuzaufgabe ist, muss er den Text ja trotzdem verstehen. Wir setzen uns mal hin, lesen alles mal auf Deutsch, dann sag ich: „Komm, wir tun das auf Türkisch übersetzen, mir ist wichtig, was du da verstanden hast.“ Und dann sagt er, dann sagt manchmal sogar meine Tochter: „Ah, ich weiß wie das heißt.“ Dann übersetzt sie auch das Wort und ihr Bruder schaut und sagt: „Brav hast gemacht, warst schneller als ich“. Ja, kochen tun wir auch gemeinsam.	55
I	<b>Welche Sprachen haben Sie als Kind gesprochen?</b>	56
M1	Türkisch	57
I	<b>Çocukken başka hangi dil konuştunuz? Hangi dil öğrendiniz? Türkçe 'den başka bildiğiniz bir dil var mı?</b>	58
V1	Türkiye'de İngilizce öğrendim. Ondan hariç başka bir dil öğrenmedim	59
I	<b>Almanca dilini nasıl nerede ve ne zaman öğrendiniz?</b>	60
V1	Almanca'yı ilk eşimle sonra öğrenmeye başladım. Kurs yaptım Türkiye'de buraya gelmeden önce. O zaman ilgilenmeye başladım, mecburiyetten dolayı. Sonuçta buraya geleceğim yaşayacaktım ilk önce çabuk adapte oldum ama sonraları böyle sıkılmaya başladı artık beni. O yüzden şu an hala Almanca konuşamıyorum, konuştuklarınızın hepsini anlıyorum, ama cevap verme konusunda ne bileyim dilimden bir türlü gelmiyor benimkisi.	61
M1	O neden, birde çalıştığın çevre sade yabancı, türk olduğu için. Çünkü cümleleri düzgün konuşan hiçbir insan yok çalıştığım firmada	62
V1	Evet onun da çok etkisi var. Buraya ilk geldiğimde kurslara falan gittim. Bir sürü konuşma kursu falan. Hani yazarken çok rahat yazıyorum. Şimdi sen bana bir cümle söyleyen, ben onu çok rahatlıkla yazırım, yani grammatik olarak. Ama konuşmaya gelince yapamıyorum. Bilmiyorum neden?	63
I	<b>Almanca beni kasiyor dediniz. Neden nasıl kasıldınız?</b>	64
V1	Altyapı İngilizce olduğu için yabancı dil İngilizceye göre... nasıl diyeyim..	65
M1	kaba bir dil.	66
V1	Evet. Kaba bir dil. O yüzden hani konuşmak biraz şey geliyor, evde de şöyle tamam. Eşim çok iyi Almanca konuşuyor ama, O Almanca konuştuğu zaman ben konuşmak istemiyorum. O da beni bitiriyor	67
M1	En büyük sorun (Gülüşmeler)	68
I	<b>Eşiniz çok iyi Almanca konuştuğu için mi ?</b>	69
V1	Onun için değil de, O konuştuktan sonra ben Almanca konuşmak istemiyorum.	70
I	<b>Hata yaparım diye mi korkuyorsunuz?</b>	71
V1	Eh yani o da var tabii, ama canım istemiyor ya Almanca'yı konuşmak.	72

M1	Evlendiğimiz ilk dönemler evde en azından beraber bir şeyler çalışıyorduk. Git diyor sen benle dalga geçeceksin, öyle dalga falan geçmeyeceğim diyorum. Öğretmeye çalışıyorum, ya da öğrenmeye çalışıyoruz, ama işe falan girdikten sonra işin rengi biraz daha değişti. Zaten herkes tarzanca konuşuyor Ben niye düzgün konuşayım denildi birkaç sefer. Bu sefer diyordum sen düzgününü öğren, ama düzgün konuşunca bu sefer onlar beni anlamıyor oldu	73
V1	Ben mesela konuşurmaya çalışıyorum düzgün Almancayı ama karşımdaki bana konuşmuyor bildiğin tarzanca konuşuyor öyle öyle oldu seneler geçti hani sonuçta Ausländer olduğun için çalıştığım insanlarda hep Ausländer- Yugoslav Arnavut Romanya Macar'ı Her neyse herkes öyle konuştuğu için ortak bir dil oldu aynı Alman değil de başka bir dil ☺	74
I	<b>Welche Sprache oder Sprachen sprechen Sie mit Ihrem Kind? Sie haben gesagt, zu Hause sprechen Sie Türkisch, draußen auch?</b>	75
M1	Das ist je nachdem, das ist unterschiedlich. Wenn wir im Kindergarten in einem Fest sind und halt die gesamte Gemeinschaft, sag ich mal, nur Deutsch miteinander sich kommunizieren kann, dann red ich auch mit meinen Kindern Deutsch. Dass, die Leute, die neben uns stehen, nicht glauben, wir reden über denen. Das ist genauso in verschiedenen Arbeiten, wie z. B. im Verkauf, wo man halt präsent dort steht, ist es auch wichtig, wenn man Mitarbeiter halt neben sich hat, und auch eine Türkin ist z. B., nicht Türkisch redet, sondern Deutsch redet. Weil die Kundschaften, die reinkommen, die werden sich darüber ärgern und die werden glauben, wir reden über denen. Und das ist genauso, wenn ich mit den Kindern in einer Gemeinschaft bin, wie ich halt gesagt hab, wo halt verschiedene Leute dort sind, die nur Deutsch kommunizieren können, sich gegenseitig, alle miteinander halt reden können, dann reden wir auch Deutsch. Wir haben halt so kleine Feste, keine Ahnung, wie Laternenfeste, Sommerfeste, Kinderfeste und da geht man auch überall hin.	76
V1	Yaşadığın yer, ülke olarak şehir olarak ırkçılık çok olduğu için biraz seni geriliyor. Yani sen de yaşasan onları, insan geriliyor, ama herkes birbirini sevecek durumda olsa böyle şeyler yaşanmaz. Daha zevkli hale gelir yaşamak yani niye böyle söyledim, çünkü benim abim de Almanya'da yaşıyor. Onun yaşadığı yerde gördüm. Türk de çok orada alman da çok. Dortmund'un bir köyünde. Orda artık yabancılar adamlar benimsemişler ama bir de şey var Yani saygı var saygıda duyuyorlardı. Artık ama burada, o yok olmadığı için burada hani biraz sıkıntı bilmiyorum bu Niederösterreich bölgesi mi böyle? Obür yerleri de pek görmedim, yaşamadım, ama burada öyle Almanya'da çok saygı duyuyorlar Herkes birbirini seviyor. Şimdi sen diyeceksin. Almanyaya göçsen daha iyi olmaz mı. (alle lachen) zor yani burada	77
I	<b>Wo spricht Ihr Kind Deutsch?</b>	78
M1	In der Schule und im Kindergarten auf jeden Fall. Zu Hause redet sie auch. Ich weiß nicht, welches Thema ich nehmen soll. „Wann sprichst du gerne Deutsch?“ (spricht Tochter an) Also meine Tochter erzählt sehr vieles auf Deutsch, der Sohn nicht, der Große nicht. Er ist wieder so, lieber Türkisch nicht Deutsch. Wo? Kann ich ehrlich gesagt nicht sagen.	79

	Aber einer redet gerne Türkisch, sie redet gerne Deutsch, aber warum so ein Unterschied ist, weiß ich noch nicht.	
I	<b>Haben Sie eine Vermutung?</b>	80
M1	Vermutung? Meine Tochter, weil sie sich leichter tut Deutsch zu reden, der Große so ein bisschen unsicher ist bei manchen Sachen.	81
I	<b>Wo spricht Ihr Kind Türkisch?</b>	82
M1	Überall.	83
V1	Muttersprache.	84
M1	Da gibts kein Ende, als überall, wenns draußen ist, wenns drinnen ist.	85
I	<b>Hat ihre Tochter deutschsprachige Freund'innen, die sie nach dem Kindergarten trifft?</b>	86
M1	Derzeit noch nicht, aber ab und zu sind wir gemeinsam hingegangen. Deutschsprachig nicht direkt, die sind auch Ausländer, aber wie gesagt, Kommunikation ist Deutsch als Sprache. Wir sind ein paar Mal hingegangen, sie sind auch ein paar Mal zu uns rübergekommen, so direkt nach dem Kindergarten, schick ich sie noch nicht zum Spielen. Sie ist zu klein, von meinem Gedanken her.	87
I	<b>Haben Sie vom Verein Startklar was gehört?</b>	88
M1	Ja, wir haben auch eine Broschüre bekommen für meine Tochter Das ist ja dieses Schuljahr angefangen, was ich weiß. Für sie, haben sie gesagt, sie braucht diesen Kurs nicht, weil sie eigentlich gut Deutsch kommunizieren kann und, weil sie jetzt im September in die Schule kommt, haben wir die Broschüre nochmal bekommen für die Sechsjährige, Vorschulkind oder Erstklassler. Da werden wir auch hingehen, haben wir uns gestern ausgemacht. Und für den Großen überleg ich eigentlich auch. Da gibt es für 8- bis 12-jährige, glaub ich, da wird mehr über Grammatik etc. geredet. Da weigert er noch, der Sohn streikt noch, der will noch nicht.	89
I	<b>Wir haben schon ein bisschen über Diskriminierungserfahrungen gesprochen. Sie haben auch gesagt, dass Sie aufgrund Ihrer Sprache, aufgrund Ihrer Herkunft diskriminiert worden sind. Sind Sie auch schon einmal aufgrund Ihrer Religion diskriminiert worden?</b>	90
M1	Direkt wegen meiner Religion ich selber nicht. Das liegt sicher daran, dass ich kein Kopftuch trage. Aber die Freundinnen, die ein Kopftuch tragen, sind natürlich öfter diskriminiert worden. Mehr hab ich eigentlich nicht dazu zu sagen, weil sie schauen nur das Außen / das Aussehen von außen und nicht den Mensch drinnen, die sie diskriminieren.	91
I	<b>Haben Sie schon mal im Kindergarten Ihres Kindes solche Erfahrungen gemacht, bezüglich Diskriminierung aufgrund der Sprache, Herkunft, der Religion oder aus anderen Gründen?</b>	92
M1	Im Kindergarten ... nein gar nichts.	93
I	<b>Ya siz ya karşı veya Almanca konuşmayan çocuklara karşı?</b>	94

V1	Bir şey yaşamadım öyle bir şey. Ama okulda şu an çok zorlaşmaya başlamış yeni yasalarla beraber. Onu duydum öyle bir şey bilmiyorum, sen duydun mu? (fragt Frau) Daha zorlaşıyor anaokulundaki çocuklar mesela sınav yapıyorlar. Almanca sınav falan getirmişler okula, almıyorlar almancası iyi değilse.	95
I	<b>Deutschförderklassen deniyor ona, çocukların Almancası yetersizse.</b>	96
V1	Vorschule'den başlatıyorlar. Seneye daha kötü olacakmış, öyle duydum. Daha farklı şeyler getireceklermiş.	97
M1	Seneye iki çeşit imtihan hazırlanacakmış, çocuklar için. Ona göre hangisini iyi yaparsa ona göre sınıflandırma yapılacaktır. Nasıl bir şey olacak bilmiyorum yani.	98
V1	Ya her haliyle, zaten çocuğuna gerekli ilgi alakayı gösteremiyor. Kimi ailenin çocukları almanca'yı hiç konuşmıyor, kimisinin süper konuşuyor oda işte ailenin kendi içinde yaşadığından. Zor yani çok zor.	99
M1	Biz mesela anlattığım gibi bir ders, iki dakikada bitecek olan bir ders, biz onun üzerine yarım saat oturuyoruz. Almancasını okuyoruz türkçesine çeviriyoruz, anlayıp anlamadığını konuşuyoruz. Ondan sonra soruların cevapları ABC şeklinde ise nasıl işaretlenecek onu konuşuyoruz. Normalde Avusturyalı bir çocuk olsa tek sefer okuyacak. Tak tak işaretleyecek ama bizde böyle bir şey yok. Bu mümkünatı yok. Yabancı çocuklar çok daha zorlanıyor. Çünkü iki dili de bilmek zorunda, İki dili de konuşmak zorunda, İki dili de yazmak zorunda. Biz gece yatarken bile ki, bu ara fazla yapamıyoruz ramazandan dolayı, ama bir türkçe bir almanca masalımız oluyor. Her gün bizim dualarımızı okuyoruz. Bir türkçe bir Almanca okuyoruz. Ama bilmiyorum. Her aile bu kadar özen gösteriyor mu? Yada özen göstermeye çalışıyor mu? Ne kadar doğru yapıyoruz ne kadar yanlış yapıyoruz onu da bilmiyoruz.	100
I	<b>Ich hab jetzt über Ihre Diskriminierungserfahrung gefragt. Eine letzte Frage: Haben Sie das Gefühl, dass Ihr Kind schon mal Diskriminierung erlebt hat, seitens des Kindergartens, seitens von Freunden, Freundinnen, in der Öffentlichkeit, Kindergartenpädagoginnen?</b>	103
M1	Diskriminierung nicht wirklich, glaub ich. Aber der Sohn hat schon viele Streitigkeiten gehabt in der Schule, ich mein, er ist jetzt in der zweiten Klasse. Das war aber keine Diskriminierung, das sind auch Türken, die haben sich über was anderes gestritten. (spricht V1 an). Ama oğlumuz okulda da öyle bir şey yaşamadı herhalde ırkçılık.	104
V1	O yaşamıyor da biz yaşıyoruz ya en basiti komşumuz var bir tane Avusturyalı.	105
I	<b>Buradamı?</b>	106
M1	Evet. Biz iki evin üstündeyiz, ki dairenin. Alttaki daireler şu şekil, biz böyleyiz giriş çıkışımız burada. Ama ne hikmetse şuradaki her şeyden rahatsız oluyor, öbür girişteki olan, benim çocuğum daha 1 yaşında değildi buraya geldiğimizde. Gece kapıları çarpıyor muşuz. Ben bir yaşındaki çocuğu uyutmak için zaten zorlanıyorum niye kapı çarpayım. Hani böyle şeyler diyordu, bize ya da misafirimiz geliyordu onu beş gece kapımızda polis vardı. Hep değilse de 6-7 sefer geldi Polis. Çok ses oluyormuş, ses yapıyormuşuz	107

V1	Polis geliyor hani bir şeyde diyemiyor, artık çağırıyor nasıl oluyor bilmiyorum, çocuklar öyle bir şey değil kumandayla sesini kapatayım. Misafirim gelince, misafirim niye rahatsız olsun diyorum. Rahat değiliz diyorum hani.	108
M1	Bazen halada hakikaten rahat değiliz, yani misafirimiz geliyor. Saat onu geçtikten sonra çocuklara diyorum ki biraz sessiz olun yavaş yürüyün bu hafta sonu olsa bile rahatsız oluyor. Her şeyden rahatsız oluyor çok. Kadının burada herkesle bir sorunu var. Şu an biraz durdu ama biraz sakın Allah'a şükür.	109
V1	Sinir geçti herhalde bir seneyi geçti herhalde bir süredir bir şey yok. Yani ırkçılık her yerde.	110
M1	Ya aşağı inip bahçede neyi var neyi yok, kendisinin olmadığı bir şeyin fotoğrafını çekip bunu Genossenschaft'a göndermek ırkçılık değil de ne? Hayır sana ne, çöp olur, ne bileyim başka bir şey olur, onu ilgilendirmez ki bahçesinin içinde. Sen ne karışıyorsun? Ta onun içine öyle şeyler de yapıyorlar yani. Yapanlar çok, kaç tane var. Öyle burada var, diğer tarafta var bir tane sarı saçlı. Oradakiler de biraz ırkçı oluyor böyle arada sırada çıkan.	111
V1	Sen doğma büyüme burada mısın?	112
I	<b>Evet. Ben doğma büyüme buradayım</b>	113
V1	Yaş kaç senin?	114
I	<b>32</b>	115
V1	Memleket?	116
I	<b>Hatay, İskenderun.</b>	117
V1	Ailen hep Wiener Neustadt'da mıydı?	118
I	<b>Ailem hep Wiener Neustadt'daydı. Felixdorf'dan taşındık Wiener Neustadt'a. 2000 yılından bgeri buradayız</b>	119
M1	Bizde Felixdorf'dan taşındık	120
I	<b>Aa sizde mi oradan taşındınız</b>	121
V1	Eskiden orada oturuyorlarmış	122
M1	Kız kardeşiniz falan var mı?	123
I	<b>yok</b>	124
M1	O zaman tanıyamam ☺	125
V1	Tek çocuk musun	126
I	<b>Yok iki kardeşim daha var. Oldu O zaman çok teşekkür ediyorum, benimle bu bilgileri paylaştığınız için.</b>	127
M1	Bir şey değil Umarım İşinize yarar.	128
I	<b>İnşallah çok teşekkür ediyorum</b>	129
M1&V1	Rica ederiz.	130

## Interview Familie 2

S	Inhalt	Nr
I	<b>Hoş geldiniz. Röportaja katıldığınız için çok teşekkür ediyorum. Konumuz sizin ve çocuğunuzun almanca ve türkçe dilinde yapmış olduğu tecrübeler hakkında olacaktır. İlk önce kendinizden bahsedermisiniz? Kaç yaşındasınız? Nerede doğdunuz? Biraz kendinizden bahseder misiniz?</b>	1
M2	İsmim M2. 11 yıldır Avusturya'dayım. Türkiye'de doğdum. İstanbul'da öğrenim gördüm. Burada çok çalışmış bir tecrübem yok. Az çalıştım. 2 yıl restorantta <sup>12</sup> çalıştım. Türkiye'de muhasebecilik yaptım. Deutsch kurslarına gittim. Orada öğrendim. Restorantta çalışırken biraz daha çekingenliğimi attım üstümden. Benim için o çok iyi oldu.	2
I	<b>Okula nerede gittiniz?</b>	3
M2	Okulu Türkiye'de bitirdim. Eğitimimi Türkiye'de tamamladım.	4
I	<b>Kaç yaşında geldiniz Avusturya'ya?</b>	5
M2	24 yaşında.	6
I	<b>Siz?</b>	7
V2	Ben İç Anadolu bölgesinde doğdum. Ondan sonra 4 yaşında İstanbul'a gittim. 16 yaşına kadar İstanbul'daydım. Lise 1e kadar İstanbul'da okudum. O arada da kuaförde çalışmaya başladım. 12 yaşından 16 yaşına kadar. 16 yaşında Avusturya'ya geldim. Polytechnische Schule'ye gittim. Ondan sonra Lehrling yapmadım. Kuaförde işe başladım, çünkü Türkiye'de eğitimim vardı kuaförlük üzerine. 2 sene kuaförde çalıştıktan sonra 2002'de bir firmada çalışmaya başladım. 4 sene makinecilik yaptım. 9 sene bölüm şefliği yaptım. 2015den sonra da askere gittim. Sonra başka bir firmada devam ediyorum.	8
I	<b>Biraz çocuğunuzdan bahseder misiniz? Anaokuluna giden çocuğunuz kaç yaşında o nerede doğdu nerede büyüdü? Biraz ondan bahseder misiniz?</b>	9
V2	İki çocuğumuz da burada doğdu. Bir tanesi 2001 senesinde doğdu. Kızımız şimdi ikinci Klasse'ye gidiyor Volksschule'ye. Oğlumuz da 4 yaşında O da 2015'te doğdu. 3 ocakta. Oda şimdi Kindergarten'e gidiyor. İkisi de okullarını çok seviyorlar. Kindergarten'e gitmeyi çok seviyorlar. almanca konuşuyorlar tabii ki okullarda. Bizde almanca konuşuyoruz elimizden geldiği kadar. almanca televizyon izlemeye çalışıyoruz. Ben bazen spor haberlerinden dolayı türkçe'yi karıştırsam da eşim beni ikaz ediyor. Ama genellikle dışarıdan kendi içimizde hikayelerimizi elimizden geldiği kadar almanca konuşmaya dikkat ediyoruz. Bunu da başarıyoruz. Tabii almanca kitaplar, Geschichteler, hikayeler okuyoruz. Orda bir sıkıntı yaşayacağını sanmıyoruz. Çocuklarımızın almanca konusunda sıkıntı çekeceklerini sanmıyoruz. Şimdiye kadar okul olsun, Kindergarten olsun hiçbir problem yaşamadık.	10

<sup>12</sup> Fast-Food Restaurant

I	<b>Günlük hayatınızdan bahseder misiniz? Bir gününüz böyle nasıl geçiyor?</b>	11
V2	Günlük hayatımızı rutin. Robota bağlanmış bir şekilde ben 3 vardiya çalışıyorum. Günde 8 saat çalışıyorum. Bir saati yolda falan geçiyor. Eşimde yeni başladı işe. O da 3 saat çalışıyor. Çocuklar okuldan gelene kadar çalışıyor. Çocuklarla genellikle yüzde seksen eşim ilgileniyor günlük hayatta. Boş zamanlarımızda okul dışında mutlaka bir dondurma turu yapıyoruz. Genellikle hafta sonları kaçamak yapıyoruz bazen, çünkü bizde sıkılıyor, dışarıda gezmek istiyoruz .Yılda ya da 2 yılda bir uzak yerlere gitmeyi istiyoruz. İki üç günlüğüne de olsun bazen bir haftalığına olsun, Budapeşte, İtalya olsun, bazen kaçamak yapıyoruz. Bu çok iyi geliyor çocuklarımıza da bize de, iyi geliyor bunları seviyoruz, evet.	12
I	<b>Çocuğunuzun günlük hayatından bahseder misiniz? Yani anaokulunda kaç saat kalıyor? Kaçta gidiyor, kaçta geliyor?</b>	13
V2	Anaokuluna 8'de bırakıyoruz en geç 1 e kadar alıyoruz çocuğumuzu. Eve geldiğimiz zaman yemek yeniyor çocuğumuzun maalesef bir telefon alışkanlığı var. Hep Telefonla oynamak istiyor eve gelince.	14
M2	Sadece babada ama (lacht)	15
V2	Maalesef (lacht)	16
I	<b>Günde kaç saat oynuyor telefonla?</b>	17
V2	Bazen 20 dakika sonra alıyoruz, hemen telefonu unutuyor. Televizyona falan dalıyor, telefonu unutuyor. Bizde görse hemen istiyor.	18
M2	Çok aşırı değil aslında. Ona sınırını koruyoruz. Çoğu zaman zaten kendisi de bırakıyor, ama çok aşırı değil. Her şeyi kurallar çerçevesinde yapıyor ver dediğimiz zaman 'Çok oynadın bugün. Yeter artık. Gözlerin ağrısı' dediğim zaman bırakıyor. Büyüğümüz de zaten kızım da bir problem yok. Bu hafta içi almıyor, 'Hayır' dediğimizde o zaten kuralları biliyor, ama küçük de biraz zorlanıyoruz, evet.	19
I	<b>Anaokulundan sonra çocuğunuz zamanını nasıl geçiriyor? Anaokulundan eve geliyor, yatana kadar zaman nasıl geçiriyor normalde?</b>	20
M2	Bahçemiz var. Zaten evimiz büyük, genelde bahçedeyiz. Yazın sıkıldıkları zaman yine parka gidiyoruz. Bahçe olmuyor, arkadaşlarını da istiyor. Parka gidiyoruz. Hauptplatz turlarımız oluyor, mutlaka gidiyoruz yarım saat. Eşimin de vardiyası uyuyorsa, evdeyse akşamları çıkıyoruz dışarı. Genelde böyle uyumadan önce kitabımızı okuyoruz . Kitap rutinimiz her zaman var, kart oyunlarımız var.	21
V3	UNO olsun. Zeka oyunları oynamayı seviyor, kendi kendine oynamayı da seviyor, uçakları ile oynamayı çok seviyor. Kendi dünyasında Legolarla oynamayı seviyor, kimseye bakmadan 2 saat Legoları ile oynuyor mesela.	22
M3	Memorylerle mesela Wörterleri öğrendi, hepsini artık açtığı zaman söyleyebiliyor.	23
V3	Bütün hepsini anlatıyor ve refleks olarak büyük insanların aynısını yapıyor. Artık onu alışkanlık haline getirmiş	24
M3	Vorbild olarak bizim sözlerimizi alıyor bizim, sözlerimizi kullanıyor.	25
I	<b>Çocuğunuzun arkadaşlarını istediğinden bahsettiniz. Çocuğunuzun arkadaşlarından biraz anlatabilir misiniz?</b>	26

M2	Çok samimi arkadaşlarımız var. Her hafta sonu onlara gidiyoruz. Neunkirchen’de oturuyorlar, işte Yasinlere gidelim diyor. Ya da onlar bize gelsin diyor. Tabii ki bazen işte anlatmaya çalışıyorum. ‘Bu hafta işimiz var olmaz’ diyerekten her zaman olmuyor, çünkü arkadaşlar diyerek kastettiğim hani başka çocukları da istiyor. Grupla oynamayı da istiyor, o zaman parka gidiyoruz. İşte orada hemen kontak kuruyor, kızım da öyle oğlum da öyle. Hemen kontak kurabiliyorlar. Bir saatlik başka çocuklarla oynamak bile çok iyi geliyor parkta. Ondan sonra eve dönüyoruz. Tabii dediğim gibi arkadaş çevremizde var, hafta sonları buluşuruz, iki haftada bir böyle.	27
I	<b>Hangi dilde konuşuyor çocuğunuz arkadaşlarıyla bulunduğu zaman? Mesela parkta olsun. Orada daha çok tanımadığı arkadaşları vardır diye tahmin ediyorum veya Yasin ile fark ediyormusunuz?</b>	28
V2	Karşıdaki kişi hangi dili konuşuyorsa o da ona göre cevap veriyor. türkçe konuşuyorsa türkçe. almanca konuşuyorsa almanca cevap veriyor. Daha çok almanca konuşuyor.	29
M2	Daha çabuk öğrendi. O mesela büyüklerin arkadaşlarımızın almancası iyi. Onlar burada doğmuşlar, burada okula gitmişler. Onlar, onlarla çok iyi kontak kurabiliyor. Onlar almanca konuştuğu zaman almanca cevap verebiliyor. Biz genelde karışık konuşuyoruz açıkçası, Anne Baba. Tamam, benim Deutsch’um perfekt değil ama kendimin yettiği yerlerde mesela yemek saatinde almanca konuşmaya çalışıyorum. Ya da oyun oynarken kart oyunları oynarken almanca konuşuyorum. Biz nasıl konuşuyorsak açıkçası o da bize öyle cevap veriyor. Ama ben türkçe konuştuğum zaman o da türkçe cevap veriyor, bazen kızım uyarıyor ‘Anne’, diyor işte ‘almanca konuşalım mı?’ Ya da ‘hadi’ diyor, almanca oyun öğreniyor, onları oynayalım diyor. Biz nasıl konuşuyorsak, onlar da bize öyle cevap veriyor.	30
V2	Ben dışarıda muhakkak almanca konuşuyorum. Doktorda olsun, parkta olsun muhakkak almanca konuşuyorum. Bu Kendimiz için değil. Bize olan bakış açıları için. Başkası, avusturyalı mesela, ‘Niye almanca konuşmuyor? Çocuğu burada okula gidiyor, niye almanca konuşmuyor’ diyor. Sadece onlara muhatap olsun diye sadece görsünler. Çünkü bunu ben yaşamışım. Göz doktoruna gittiğimizde sadece almanca konuşuyorum diye avusturyalı bir adam geldi ‘Sana çok teşekkür ediyorum çocukların ile almanca konuştuğun için’ dedi. ‘Çok güzel bir şey yapıyorsun’ dedi. Yani demekki adamlar dikkat ediyorlar. O yüzden dışarıda muhakkak almanca konuşuyoruz.	31
I	<b>Buna benzer bir olay daha yaşadınız mı?</b>	32
V2	Evet. Çocuklar için değil ama genel olarak avusturyalılar arasında mesela ırkçılar var, ama adam sana sebebini söylüyor yani. ‘Ben avusturyalıyım, kendi ülkemdeyim. Ama üç tane yabancı kişi konuşuyorlar. Ne konuşuyorlar? almanca konuş ben de anlayayım’ diyor. ‘Senin konuştuğunu anlamıyorum ki’ diyor. almanca konuşsan ben de anlayacağım, belki ben de katılacağım. ‘Anlamadığım için rahatsız oluyorum’ diyor. Yani ırkçılık olmuyor aslında ben buna biraz da hak veriyorum diyebilirim. Irkçılık olmuyor yani sadece diyor ‘Ben de anlayayım kendi ülkemde. Benim dilimi konuşuyorsun ben de anlayayım.	33

	Belki ben de kontak kuracağım sizinle ama onun dışında genel olarak ırkçılığa zaten sonra geleceğiz bu konuya da. Çok azdır oda nedir? Hastalık olabilir, nasıl diyeyim? Hastalık, psikolojisi bozuk insanlar diyebilirim. Ama genel olarak baktığımızda ırkçılık yok diyebilirim.	
I	<b>Verein Startklar diye bir tane Verein var Wiener Neustad'da. Duydunuz mu adını?</b>	34
V2/M2	Hayır duymadık.	35
I	<b>Tamam. Şimdi dili öğrenmesinde yaptığı tecrübeler hakkında veya Sizin yaptığınız tecrübeler hakkında sorum olacak. Çocuğunuzla Hangi dili konuşuyorsunuz çoğu zaman anlattınız türkçe ve almanca karıştırıyorsunuz biraz daha bahsedebilir misiniz ondan. Ne zaman türkçe ne zaman almanca çocuğunuz veya kimle türkçe kimle almanca konuşuyor?</b>	36
M2	Genelde ben türkçe konuşuyorum. Zaten Muttersprache'yi ilk önce kızımın anaokulunda ben çok stres yaptım. Stresli bir aneyim aslında. Hani öğrenebilecek mi, nasıl yapacak, o zamanlar daha da bir içe dönüktü. Kendini ifade edemiyor gibi düşünüyordum ve çok Tantelerle kontak halindeydim. Türk Tantemiz'le özellikle. O daha ne diyordu 'Sen çok boşa endişe ediyorsun. Kızın çok iyi. Kulağı çok iyi ,en başta anadili iyi olduğu için her şeyi kaydedebiliyor. Merak etme' gibisinden öyle şeyler söylüyordu. Sonra direk müdürümüz ile de konuştum. Özel bir Termin yaptım o da bana aynı şeyi söyledi. Yani biraz da şey. Sadece bu almanca ya da türkçe ile alakalı değil. Aileler biraz çocukları ile ilgilenmeli bence. Hani ben tamam belki kart alıyorum ve oyun oynuyoruz ama ben çocuğuma türkçe'yi öğrettiğim zaman onun ne olduğunu bildiği zaman zaten almancayı büyüdüğü zaman otomatikman kaydediyor ve böylelikle kolaylaşıyor. Cuma günü Damla hanımla konuştuğumuzda O da dedi ilk geldiği zaman zaten oğlun çok iyiydi türkçesi. Şimdi almancası çok iyi dedi. Ben hep onunla almanca konuşuyorum. Türkçe'ye artık ihtiyacı yok. Zaten hani anne türkçe konuşuyor öğretiyor sadece. O yüzden diyorum ya aileler çok iyi almanca biliyor çocuklar, çok iyi olacak diye bir kural yok. Çocuklarımızla bol bol konuşmalıyız, kitap okumalıyız. Bu türkçe kitap da olabilir, almanca da. İlk başta mesela benim oğlum almanca kitap okumak istemiyordu. 'Anne, ben nasıl konuşuyorum, öyle okuyalım' diyordu. Tamam öyle okuyalım dedim böyle devam ettik ama hep işte Bilderbuchlar okudum, baktım ne yapmak istiyor. almanca kitapları aldık Bücherei'a gittik, seçtik, aldık. Şimdi bana diyor ki 'almanca okuyalım' ve artık her akşam almanca kitapları okuyoruz. Ben okuduğum zaman, sona geldiği zaman, kafaya kaydediyor demek ki. Anne diyor bitti, tamam kitap bitti. Bittiğini biliyor olayların. O yüzden türkçe konuşuyorum ağırlıklı olarak, ama dediğim gibi ilk başta çünkü şey dediler, yarım yamalak konuşmayın. Ben çünkü okulumu Türkiye'de bitirdim, eğitimimi Türkiye'de gördüm. Ne kadar perfekt olabilirim ki diye düşündüm. En iyisi hiç. Mesela şeyleri biliyorum. Wörter'ler'i biliyorum yani 'Was ist das?' işte diyorum. 'Das ist ein Buch. Das ist ein Glas' Bunları söylediğim zaman Grammatik de çünkü aileler bocalıyor. O yüzden yanlış bilgi vereceğime hiç vermeyeyim dedim. Nerede doğruysam, işte nerede	37

	kendimi daha iyi ifade edebiliyorsam çocuklara daha iyi bilgi aktarabiliyorsam onu öğrettim. Onu verebilmeye çalıştım. Memory kartlarıyla başladık. Wörter`lerle başladık. Farbe`ler. Eşime söylüyorum. 'Deutsch sprechen'. Deutsch konuşalım' öyle ama genellikle ağırlık olarak ben de ana dil var. T ürkçe konuşuyoruz. Kitaplarımız Deutsch ama genelde türkçe okuyorum	
I	<b>almanca'yı nasıl öğrendiniz? Deutschkursun dışında almanca'yı öğrendiniz mi</b>	38
M2	Yok ben McDonald's da çalıştım 2 sene. Benim en büyük şansım oydu zaten. Biz biraz böyle korkak bir toplumuz, biraz çekingen bir toplumuz galiba. Ben ilk Privatkursa gittim, Hilfswerk'e. Orada bir 6 ay öğrendim, ondan sonra çok zaman geçmeden McDonald's da işe başladım, hemen orada şey dedim, ben kasaya geçmek istiyorum falan dedim. Şefte o zaman gülmüştü bana. Dedi önce biraz mutfakta çalış, neyin ne olduğunu öğren, senin daha almanca yok. Ondan sonra geçersin. Sonraki 3 ay çalıştıktan sonra mutfakta kasaya geçtim, orada hani 'Hello' demeye bile korkuyordum açıkçası. Selam vermeye bile korkuyordum. Hani bir şey yaparsam yanlış mı söylerim insanların tepkisi ne olur gibisinden. Çok freundlich insanlarda var ama gerçekten 'Bu bilmiyor, bu yabancı' diyen insanlar da var. Bir önyargılı veya seni hemen eleştirmeye, bozmaya çalışan insanlar da var. Karşıma çıktı çıkmadı değil ama orada dediğim gibi sadece utangaçlığımı attım. Bana iyi geldi, şimdi çocuklarımla doktora gidebiliyorum. Elternsprechtage'lara tek başıma gidiyorum, kendim konuşuyorum ve benim için bunlar yeterli aslında. Kendi işimi kendim hallede biliyorum zaten. Hep de diyorum, karşıma iyi insanlar çıkıyor, Allah'a şükür. AMS'e Mesela gidiyorum, anlatıyorum. Herkes bana diyor ki işte, "Berater'in hangisi?" Ben diyorum, onlar çok kötü bir kadın, benim için öyle değil. Bana o kadar iyi davranıyorlar ki, o kadar güler yüzlüler ki, biraz kontak mı diyeyim, kendini ifade edebilmek mi, diyeyim bilemiyorum bunun adı nedir bilemiyorum ama biraz karşıya pozitif enerji vermek gerekiyor. Evet zaten Ausländer olduğumuz ortada, biliniyor, öyle ne kadar perfect olabiliriz ki, olamayız. Sadece işte entegrasyon dedikleri şeyi biraz yapmak gerekiyor. Yapamadığımız zaman, o zaman dışlanıyoruz aslında.	39
I	<b>Siz almanca'yı nasıl ve nereden öğrendiniz?</b>	40
V2	Ben 16 yaşında İstanbul gibi bir yerden Waldegg gibi bir köye geldim. 15, 16 milyon insan olduğu yerden günlük bir tane teyzeyi, bir tane dayıyı gördüğünüz zaman sevinebileceğiniz bir yere geldim. Tren gördüğüm zaman seviniyordum. Öyle bir yere geldim. Çok kötüydü benim için tabii ki. Allah'a şükür 9 ay sonra şehre geldik, yaşadığımız şehre Wiener Neustadt'a geldik zaten. İstanbul'da okula gittim, orada da arkadaşlarım vardı, bir grup halindeydik. almanca hiç konuşmuyorduk zaten, bilmediğim için. Almanca'da konuşmuyorduk, eğitimimi bu yüzden yapamadım ya. 18 yaşına gelmişim, almancam yoktu. O yüzden eğitime devam ederdim. Yoksa fizik ve matematik üzerine çok şeyler yapabileceğimden emindim. Öyle oldu. İki sene okula gittikten sonra ben	41

	türk berberi buldum bir tane şansa. Türkiye’de berberlik yaptığımı söylemişim, kuaförlük, orada başladım. Oradaki gelen müşteriler sayesinde ben de korkumu attım, çünkü almanca öğrenmenin en iyi yolu öyle kitapla falan değil, sadece avusturyalılarla muhabbet ederek. Çünkü şöyle bir şey. Onlar size bir şey anlatıyor, siz anlamadığınız zaman onlar başka türlü anlamaya çalışıyor öyle olmasa bile yine dönüp dolaşıyor başka bir yöne anlatıyor, bir şekilde avusturyalılar ile daha çok sorun çözülebiliyor almanca öğrenme konusunda. Türklerle ben hala gün geliyor çok samimi olduğum kişilerle istediğim gibi almanca konuşamıyorum. Avusturyalı olsa saatlerce konuşabilirim Çünkü hala böyle bir şey var yani yanlış mı konuşurum Acaba bir türk’le falan ama avusturyalı ile yanlış konuşsam bile onu düzeltiyor beni anlıyor hala bir çekimserlik oluyor bazen. Almanca konuşmanın en iyi yolu alman kişi ile konuşacaksın. Avusturyalı kişiyle konuşacaksın.	
I	<b>Çocuğunuzla hangi dillerde konuşuyorsunuz? Türkçe ve almanca dediniz. Onun dışında başka dillerde Konuşuyor musunuz?</b>	42
M2	Hayır.	43
V2	Sadece İngilizce bazen yardımcı oluyoruz	44
M2	Video izliyoruz genelde yani böyle bakıyoruz. İngilizce meraklı olduğu zaman ingilizce izliyorlar böyle. Ama genelde türkçe ve almanca.	45
I	<b>Konuştüğunuz dilleri nerede ve ne zaman konuşuyorsunuz?</b>	46
V2	Türkçeyi sadece evde konuşuyoruz ama ben evde de az türkçe konuşmak istiyorum. Almancayı da her yerde konuşuyoruz. İş yerlerinde olsun, dışarıda olsun her yerde konuşuyoruz.	47
I	<b>Çocuğunuz türkçeyi Nerede, kiminle konuşuyor?</b>	48
M2	Evde konuşuyorlar. Anneleri ile türkçe konuşuyorlar. Karışık yine, ama dışarıda geçtiğimiz zaman kızım zaten almanca konuşuyor. Oğlum da karışık, dediğim gibi. Biz ne tarafa, o, o tarafa.	49
I	<b>Çocuğunuz almancayı nerede ve kiminle konuşuyor?</b>	50
M2	Almancayı mesela dışarıda bir parkta. Mesela kızımız hemen kontak kurabiliyor çocuklarla, hemen iletişime geçebiliyor artık. O zweite Klasse’ye gidiyor zaten. Kendini ifade edebiliyor, okulda öğretmenleri ile kontağı çok iyi. Oğlumuz resim yapıyor Kindergarten’de. Onu hemen bana kapıda almanca anlatıyor öğretmen de yanımızda.	51
V2	[unverständlich] çok güzel konuştuğunu söyledi.	52
M2	Bana diyor, her yaptığını anlatıyor, diyor. Tantemiz de belki avusturyalı. O da diyor her şeyi anlatabiliyor ama bana anında Blatt’ını getiriyor, bunu böyle yaptım işte bu böyle yapılıyor diyor, hemen anında bana anlatıyor. Okulda almanca konuşuyoruz, öğretmeni ile konuşuyor, arkadaşlarıyla konuşuyor okul ağırlıklı. Türk çocuklar var. Tabii ki onda biraz bocalıyoruz, yine türkçe ’ye dönüyorlar, ama hep ikaz ediyorum. Kızım türkçe konuşma, almanca konuş, ama bu nereye kadar.	53
I	<b>Türkçe konuşmalarını neden istemiyorsunuz? Niye ikaz ediyorsunuz?</b>	54
M2	Açıkçası okulda istemiyorum. Zaten evde yeteri kadar konuşuyoruz. Bir olayı anlatabilirmiyim?	55
I	<b>Tabi tabi!</b>	56

M2	Eislauf'ene gittik bu yıl. Ben kızımın ağzından hiç almanca kelime duymadım. Okulla hiç almanca kelime duymadım. Diğer Türk çocukları da aynı şekilde Hepsi bir grup hepsi türkçe konuşuyor. Açıkçası çok üzüldüm, eve geldim eşim anlattım. Arkadaşlarıma da söyledim. Okulda da çok fazla. Hani türk çocuklarının nasıl diyeyim anaokulunda diyorlar ki, bunu biz engelleyemeyiz. Bunu ben öğretmenle de konuştum. Tamam anaokulunda tamam dedik. 3 yaşında çocuğu nasıl engelleyeceksin? Engelleyemezsin. Kurallar oldukça zaten çocuk bozuyor, ama okulda bence okul içinde bir kural olmalı. Almanca konuşulacak. Türkçe yok. Her çocuk zaten zweite Klasse'ye gelmiş. Vorschulkind değil artık. Vorschulkind olsa belki tamam diyeceğiz. Ana dili zaten yetersiz. Tamam ana dilinde konuşabilir herkes. Ama erste Klasse zweite Klasse artık Volksschule. Bence olmamalı. kurallar olmalı. Çocuklar öğrenemiyor, o yüzden okulda da birazcık kural yok. Kendi halinde bırakılmış demeyeyim de. Aslında öyle bir şey. Çocuklar kendi haline bırakılmış yabancı çocuklara bence bir kural olmalı. Okulda almanca konuşulacak. Zaten evde mutlaka konuşuyoruz. Bu da bence büyük bir etken olabiliyor bence. Çocukların almanca konuşmalarını zorlaştırmasın da.	57
V2	O birazcık ırkçılığa geçiyor. O tepkiyi çekeriz diye öyle bir şey yapmaları zor olur.	58
M2	Evet, ondan da hani diyorum ya. Anaokulunda evet tamam. Bence bu benim fikrim. Okulda bir çocuk almanca konuşmalı. O yüzden çocuk adapte olamıyor.	59
V2	Haklısın ama, dediğim gibi. Bunu bir kural haline getirirse ırkçılık olur.	60
M2	Ama bunun bir gerekçesi olmalı. Söylemeliler velilere. Gerçi bizim aileler bunu da kabul etmiyor. Çocuklar zor öğreniyor deyince. Bu da bir olumsuz tepki. Çok biliyorum, çocuğumuza yakıştırmıyoruz bazı şeyleri. Ama ben buna inanıyorum. Bu gerçek. Bir adım geride başlıyor zaten yabancı çocuklar. Okul Biraz katı olmalı ve bunu da streng Eltern'lere anlatmalı. Bir şeyler istiyorsanız, bir başarı olsun istiyorsanız, bence olmalı. Zaten çocuk Pause'de konuşuyor arkadaşıyla hiç konuşmaması gibi bir şey olabilir mi? Zaten olmaz. Konuşur, çocuk bu. Ama dediğim gibi, bir yere gittiğinde, bir geziye gittiğinde Klasse'de Bence almanca tek dil olmalı. Biraz o konuda tek Kural olmalı yani.	61
I	<b>Siz kural olarak olursa ırkçılık olur dediniz. Buna dair fikirlerinizi paylaşmak ister misiniz?</b>	62
V2	Şimdi şöyle bir şey var Avusturya'da. Mesela şey oldu, okullarda başörtülü çocuklar olmayacak, yani başörtü yasaklandı biliyorsunuz. Hükümet başörtüyü yasakladı. Ne oldu şimdi? Avusturya hükümetine ne tepki oluyor?	63
M2	Ama biraz giyim kuşama giriyor o.	64
V2	Tamam işte, aynı şeyde değerlendirebilirsin. Giyim kuşam değil.	65
M2	Ben öyle düşünmüyorum.	66
V2	Evet dediğim gibi, şey dersin, sadece almanca konuşulacak, almanca konuşulacak dersiniz ki orası Sprachschule oluyor, orda hiç olmaz.	67
M2	Onun için zaten zaten yine ek dersler var. Çocuklar türkçe dersi görüyor. Macar var ingilizce zaten almancadan sonra geliyor, çok var türkçe dersi	68

	de ekstradan görüyor, hani Stunde görüyor, bilmiyorum haftada kaç ders görüyor.	
V2	Bence bu güzel bir şekilde anlatılırsa kural olarak bence güzel bir kural, ama insanlara bunu güzel bir dille anlatmak lazım. Özellikle bakın, çocuklarınızın iyiliği için, çocuklarımızın geleceği için okullarda böyle bir kural koymak istiyoruz ki bu sadece sizin için sizin daha iyi yerlere gelmeniz için. Bence evet konulmalı ve güzel bir şekilde anlatılmalı.	69
I	<b>Şimdi gelelim röportajımızın 2. Bölümüne. İrkçilik yaşadınız mı? Bu dilinizden dolayı, dininizden dolayı veya kökeniniz den dolayı olabilir. Okulda olmuş olabilir, işyerinde, kendi çevrenizde ırkçılıkla karşı karşıya kaldınız mı?</b>	70
V2	Ben 16 yaşında Avusturya'ya geldiğim zaman almanca yoktu ve 2 sene Polytechnische Schule'ye gittim. 18 yaşındaki arkadaşlarım vardı, 17, 16 yaşlarında arkadaşlarımız vardı, onlar tarafından yapıyordu ama 16 yaşındaki çocuğun görgü açıldığında ne kadar değerlendirebilirsiniz bilmiyorum? Ama genel olarak sosyal hayatta Avusturya'da 0 diyebileceğim kadar ırkçılık gördüm. Ben hiç karşılaşmadım.	71
M2	Ben de hiç karşılaşmadım.	72
V2	Gittiğimiz yerlerde de hani illaki herkes gülecek, muhabbet edecek diye bir şey yok, ama son zamanlarda ben biraz herhalde, nasıl diyeyim, gitmem gereken yerler oldu, oralarda o kadar güler yüzlü insanlar gördüm ki gerçekten hoşuma gidiyor. Yani Avusturya'daki Tabii herkes öyle olacak diye bir şey yok. Hastanelere falan gittiğimiz zaman olsun, suratsız insanlar gördüm, suratsız Doktorlar gördüm, acile hastaneye gittiğim zaman, ama o tabii ki sadece tembellikle diyebiliriz. Yani her yerde var ama genel olarak avusturyalı insanlar evet güler yüzlü diyebilirim.	73
I	<b>Siz?</b>	74
M2	Ben de şimdiye kadar hiç karşılaşmadım. Zaten benim dünyam çocuklar, okul. Okulda da öğretmenlerimiz çok iyi, anaokulunda kızım ile başladım, çok çok iyilerdi. Direktörümüz vardı, yani ben dedim hani kızım için ben endişeleniyorum, yabancıyız dedim, dil konusunda onay etmeyeceğimi düşünüyorum dediğim zaman bana gözleri dolarak Sen yabancı değilsin dedi. Yani böyle insanlar da var. Umarım hep böyle devam eder. Hiç karşılaşmadım.	75
I	<b>16 yaşındaki zamanınızdan bahsettiğiniz o zaman, ırkçılık yaşadığınız zaman. 16 yaşındaki bir çocuğun ırkçılığını nasıl değerlendirirsiniz diye bir yorumda bulundunuz. Siz 16 yaşındayken nasıl değerlendirdiniz o zaman?</b>	76
V2	Ben değerlendiremedim, çünkü ben onların bana ne dediğini, ben anlamıyordum. Ben onların ne dediğini anlasam, zaten ağzının payını veririm. Yani benim sıkıntım onun bana ne dediğini anlamamış olmam. 'Scheiß Tschusch' diyor mesela, örnek veriyorum. Rusçadan gelen bir kelimeymiş. Sonradan öğrendik. Ondan sonra yabancı diyor yani yabancı desem ne olur demesem ne olur. Ben kendimi biliyorum, ama ben bunları gördükçe dünyayı olan bakış açısı daha farklılaştı. Şimdi şöyle bir şey diyeceğim, dünyanın her santimetre karesinde benim hakkım var diyeceğim. Ben kendimi sade Türk olarak görmüyorum	77

	karşımdaki insanların ülkesi ırkı beni hiç ilgilendirmiyor. Ben bütün dünya insanların bir olduğunu düşünüyorum. Bu zamanla benim inancımı falan komple değiştirdi. Yani bir insana sadece Müslüman olduğu için bakmıyorum sadece Müslümanlık olarak görmüyorum, bütün dünyayı insan olarak görüyorum. Benim inancım insanlık olarak görüyorum, karşıdaki türkmüş, almanmış başka birisiymiş, benim için hiç fark etmiyor. Dil olarak da fark etmiyor, çünkü belki onlar beni bu günlere getirdi. Onlar ırkçılık yaptıkça ben daha farklı baktım dünyaya öyle diyebilirim, ama dediğim gibi, sadece cevap veremedim cevap verebilseydim onun ağzının payını verirdim ya da gülüp geçerdim, Çünkü önemsiz olduğunu düşünürdüm.	
I	<b>Konuşmamızda ilkokullardaki başörtü yasağına değindiniz, biraz ondan bahseder misiniz? Siz bunu iyi bulmadığınızı söylediniz. Siz dini kıyafete giriyor dediniz.</b>	78
M2	Yine karşıyım, dini kıyafete giriyor dedim ama yine de karşıyım.	79
I	<b>Neye karşısınız?</b>	80
M2	Başörtüsü yasağına.	81
I	<b>Onu biraz değerlendirebilir misiniz?</b>	82
V2	Ben bunu her türlü şekilde değerlendirebilirim. Evet giyim kuşama giriyor, Avusturya diyoruz, Avusturya Cumhuriyeti diyoruz. Cumhuriyet varsa, özgürlük vardır, bunu herkes biliyor. Bu Türkiye için de geçerli. Bu konuda Türkiye'mizin de çok eksikleri var, Türkiye ye gelirsek daha çok eksikler var, o başka bir konu. Cumhuriyet varsa özgürlüktür, özgürlük varsa buna bir şey diyemezsiniz. Kanunlarımız izin vermiyor çünkü. Avusturya Cumhuriyeti yazıyorsa 'Republik Österreich' yazıyorsa siz bir kanuna evet diyemezsiniz. Çünkü özgür bir ülkede yaşıyoruz, giyim kuşam konusunda özgür bir ülkede yaşıyoruz. O yüzden başı kapalı da gelebilir şortlu da gelebilir buna kimse bir şey diyemez. Yani yanlış diye düşünüyorum ama bir türlü baktığımız zaman 5 yaşındaki çocuğun 7 yaşındaki çocuğun 9 yaşındaki çocuğun başörtü takması da ben anlam veremiyorum. Ben de ona anlam veremiyorum.	83
M2	Aslında bu şöyle, başörtüsü yasağı sadece okul olarak düşündüğün zaman, nereden tutsam acaba bilemiyorum. Ama bir Volksschule çocuğunun bence dini anlamadığını sanıyorum. Yani başörtüsü bir simge oluyor sadece. Aslında burada da başörtüsü yasağı denilen şey bilmiyorum, yani çocuk ondan bir şey anlamıyor. Aslında belki üniversitede olsa tamam eyvallah belli bir kafasında bir olgu, dine dayalı olgular geliyor. Tamam. O çocuk kendini yönlendirebilir, ben başımı kapatabilirim, Allah şöyle buyurmuş. Şudur budur. Ama başı kapalı insanları düşündüğüm zaman çoğu.... (Pause) ... yanlış da konuşmak istemiyorum, bir genelleme de yapmak istemiyorum. Gerçekten entegrasyon yok, karşılar. Sanki burası Türkiye avusturyalıları dışlıyorlar. Çok çünkü duyuyorum, işte yaparım. Okulda çocuklarımız uymuyor, bir şey dediğimiz zaman okulda duyuyorum, işte senin çocuğun şöyle dediğin zaman o kişi kıyameti koparıyor. Olmuyorsa uyacaksın kurallara. Hani bunların hepsi başörtülü insanlar demiyorum, ama gördüğüm kadarıyla aileler, okulda, mesela kapının önünde toplanıyorlar, konuşuyorlar. Neden ben hiç görmüyorum, bir tane avusturyalı bir grup	84

	oluşturup konuşsun. Ben kızımı bırakıyorum, ondan sonra oğlumu bırakıyorum, işe gidiyorum. İnan yani Türk annelerimiz hep toplanıp konuşuyor, işte buna karşılar. Bunlar hep görüyorlar aslında, belki de o yüzden başörtüsü bir simge olmuş, bu işte başörtüsü yasağı, başörtülü insanlar böyle böyle bir kalıplaşmış aslında ama değil.	
V2	Biz İslam'ı, biz derken tabii ki de kendimden bahsetmiyorum. İslam'ı tanıtamadık, yanlış tanıttık. İslam'ı eksik yönleri ile tanıttık. Avusturyalılar, amerikalılar Kur'anı Kerim açıp okuyor, ben diyor bambaşka bir şey diye okudum, şimdi diyor, o kadar insanlar var milyonlarca müslüman insan var, görüyoruz televizyonlarda, işte bak, savaşıyorlar işte, bak sakal bırakıyorlar, teröristler diyor ama ben Kur'anı Kerim okuduğumda ben başka bir şey anlatıyor diyor Kur'an-ı Kerim'e aşık oluyor. Biz İslam'ı onlara anlatamadık.	85
M2	Başörtülü deyince zaten önyargı hemen kafadan geliyor, yani öyle değil işte. Neden başörtülü çocuğu neden ilk başta bir damga yesin. Hepimiz Türk'üz, o da Türk. Ben istemiyorum, bütün Türk çocuklarımız okulda başarılı, en başarılı çocuklar olsun, ama senin çocuğun böyle dediği zaman kabullenmeliyiz, çocuğumuzun o minusunu kapatmalıyız ve evde de çalışmalıyız. Yani Bu sadece okula kalmıyor aslında. Biz hep okulu suçluyoruz, ya okulla ilgili de değil. Okul, ev, çocuk bu üçlü zincir aslında bir halka ama aileler hep okul, hep okul yapmıyor, okul bir şey dediği zaman, öğretmen bir şey dediği zaman, hayır benim çocuğum şöyle. Geçen sene kızım bir sınıfa giderken öğretmen diyor ki çocuğunuz yetersiz bir alt Klasse yapsa daha iyi olur kıyametler kopuyor. Bu kötü bir şey değil ki, yani bir sene daha okuyacak ama temeli sağlam olacak o çocuğun. İşte anlatamıyoruz, yani biz kendimiz bile arkadaşımıza diyemiyoruz ki, ya bak, demek ki yetersiz. Vorschule'ye gitsin. Bir yıl daha Vorschule yapsın, kabul etmiyor annelerimiz. Hep istiyoruz ki tamam çocuğumuz çok iyi olsun. En iyisi olsun ama olmuyorsa olmuyor. Demek ki biz anlatamadığımız halde bir öğretmen, bir okul nasıl anlatacak, yani zor konular. Başörtüsü de aslında bu. Sadece bir simge olarak onu bir ön plana çıkarmış, herkes kötüleniyor. Aslında öyle değil. Keşke biraz daha iyi anlatabilsek kendimizi.	86
V2	Bence ben toparlayayım ve noktayı koyayım. Biz kendim için söyleyeceğim. Müslüman alem için söyleyeceğim, önce kendimiz İslamı gerçeği ile yaşayacağız, İslam gibi yaşayacağız ve öyle de aktaracağız. Çünkü biz İslamı maalesef eksi yönleri ile gösterdik. Biz derken Müslüman alemi kendi ülkem olarak söylemiyorum. Arabistan'a bakıyoruz. Arabistan derken Ortadoğu'ya bakıyoruz, hep savaş, savaş, savaş. Bu bizim cahilliğimizden, aklımızı çalıştırmadığımızdan, başka konulara geleceğim de konu çok uzuyor, bu başörtüsü konusunda çok serbest olabilir. Orada sorun yok ama dediğim gibi önce İslamı bu insanlara güzel anlatmamız lazım ki, geç kaldık. Öncelikle kendimiz İslamı yaşayacaktık. Ondan sonra bu insanlara anlatacaktık. Onlar için	87

	de başörtüsü sıkıntısı hiç olmayacaktı, çünkü onların da başörtüsü var ya. Yahudilerin de var, Hristiyanların da başörtüsü var yani.	
I	<b>Siz kendinize dair fazla ırkçılık yaşamadığınızdan bahsettiniz. Başkalarının ırkçılık yaşadığını gördünüz mü? Tanıdıklarınızın onlara karşı yapılan ırkçılık duyduunuz mu?</b>	89
M2	Başörtüsü olan arkadaşımız var mesela. Esra.	90
V2	Esra, bilardo davası, onu mu diyorsun?	91
M2	Yok yani Bilardo davası, hem okulda da çocuklarının anaokulundan beri sorun yaşıyorlar yani sadece duyduğumuz kadarıyla arkadaşımız anlatıyor. Bir avusturyalı çocuk hiperaktif hareketler yapıyor ama öğretmen normal karşılıyor, arkadaşımız Anaokulundan beri sorun yaşıyor. Şimdi 1. Sınıfa gidiyor, oğlu Vorschulklasse'ye indirdiler orda da hala Sonderschule'ye göndermeye çalışıyorlar. Birazda Kopftuch'la ilgili olduğunu düşünüyorum.	92
V2	Aynı şeyi bizde bilardo oynamaya giderken yaşamıştık. Yine aynı arkadaşımızla gittik. İçkili iki arkadaş vardı, yaşı bizden büyüklerdi. Yani birisi babam birisi dedem yaşında olan insanlar diyebilirim.	93
M2	Ama başörtüsü ile mi alakalıydı?	94
V2	Evet, orada arkadaşımıza dalaşmışlardı. Ben hiç oralı olmadım, oyunumu oynuyordum. Sonra arkadaşım onların üstüne doğru yürüdüğü zaman olayı fark ettim. Ondan sonra, ne dedi falan diye söylediğim zaman dediği şey. Siz bize benzemiyorsunuz dedi. Siz başörtülüsünüz. Siz bize benzemiyorsunuz. Olay bu. Başka ne benzemiyor ki? Benim de ki gözüm var, onun da ki gözü var. Evet dedim ben senin gibi topuza benzemiyorum dedim. Orada ağzının payını verdim. Sonra üstüne yürüdükten sonra sustular, yani oluyor. Başörtüsünden dolayı evet, ırkçılık oluyor direkmen. Dediğim gibi göze batıyor ama bu da neden? İslami yanlış tanıttığımız dan dolayı.	95
M2	Yine pikniğe gitmiştik. Orada işte arka taraftan sesler geldi, korktuk. Dediğini duyduk, yine arkadaşımızdan.	96
I	<b>Aynı arkadaşınız mı?</b>	97
M2	Evet hı hı. Ya ne oluyor? Çok fazla oluyor başörtü ile alakalı.	98
V2	Bizim aile olarak ne başörtüsüyle bir sıkıntımız var.	99
M2	Asla.	100
V2	Ne başka Hristiyanlarla, Yahudilerle, başka ülkenin insanlarıyla hiçbir sıkıntımız yok. Bu sadece biraz eğitim, biraz düşünmekten geçiyor. Önce insan olmak, karakterli insan olmak gerekiyor. Geriye kalanı boş.	101
M2	Ama hani biz dedik, ırkçılık la karşılaşmadık, kısa bir zaman önce ben iş bulma kursuna gittim. Orada kapalı arkadaşlar da vardı. Onlar da şikayeti hep buydu, yani başörtülü istemiyoruz. Firmalar istemiyormuş. Başörtüsü olanlar yaşıyorlar, çok yaşıyorlar. Aslında çalışmak istiyorlar, işte görüşmeye gittiklerinde Telefonda okey diyorlar, görüşmeye gittiklerinde başörtüyü görünce hayır diyorlar.	102

I	<b>Siz bunun hakkında ne düşünüyorsunuz?</b>	103
M2	Diyorum ya, aslında çok yanlış. Hani okullarda belki evet diyorum, çocuklarda bir algı yok kafalarında. Ama bu şeye benziyor, ben makyaj yapmıyorum bana diyor ki sen makyaj yapmak zorundasın. Öyle genel bir şey, ya da her gün mini etek giyeceksin, geleceksin. Bence aynı şey, bir değişiklik yok.	104
I	<b>Okullarda olabilir dediniz. Belli bir yaş sınırı mı düşünüyorsunuz yoksa?</b>	105
M2	Üniversitede tamam diyorum ya, artık genç insanlar. Kafalarında bir algıları oluşuyor, bir düşünceleri oluyor. Nereye gitmek istediklerini biliyorlar, ama ilkokul çocuğu bence olmuyor çünkü havuza gidiyorlar, o çocuk ister istemez kendi kendini dışlıyor. Aslında havuza gidiyor çocuk giremiyor. Bunu daha önceden de duyduk, havuza onların özel bir kıyafetleri var ama kabul edilmemiş. Çok kötü bir duygu aslında çocuk için. İlkokul çocuğu kaç yaşında oluyor 11 yaşına kadar. 8, 9, 10 yaşında olan bir çocuğun bunu yaşaması bence güzel bir şey değil. Ruhsal olarak da kötü etkiliyor, kendi kendine bunu zemin hazırlıyor. Aslında gerek yok. Evet onu yaşıyorsan içinde yine yaşarsın ama biliyor ki bu ülkede karşı gelmiyorsa eğer çocuklar için diyorum büyükler için asla demiyorum, çocuklar için gerek yok. Yapmasın, ailelerde üstüne üstüne gitmesin. Belli bir yaşa geldiğinde o çocuk zaten kendine yapmak istediğini bilecektir. O zaman kendi kendini de savunabilecek. İlkokulda bunu çocuk yaşadığı zaman savunamıyor. Ne diyeceğini bilmiyor, sadece üzülüyor. Böyle kalacak ama ilerisi için diyorum, savunabilecek ve o zaman daha güçlü olacak çocuk.	106
V2	Tam tersini yaşayan da oluyor. Küçüklüğünden beri başörtü takıp da belli bir yaştan sonra başörtüsünü atıp çok İsyen edenler de oluyor.	107
M2	Yani röportaj yapıyorlar neden kapalıdır diyor, kız açık ve net diyor çevre baskısı diyor. Diyorum ya Sadece bu simge olarak önüne koyuluyor insanların yapacak hiçbir şey olmaz çok kötü	108
V2	Ya da niye başın kapalı, eşim öyle istiyor diyor oda var.	109
I	<b>(Pause) Oldu o zaman çok teşekkür ediyorum röportaja katıldığınız için</b>	110
M2	Rica ederiz.	111

### Interview Familie 3

S	Inhalt	Nr
I	<b>Herzlich Willkommen. Vielen Dank, dass Sie sich Zeit nehmen für das Interview. Zaman ayırdığınız için çok teşekkür ediyorum. Ich möchte mit Ihnen über persönliche sprachliche Erfahrungen sprechen, die Sie und Ihr Kind gemacht haben. Können Sie ein bisschen von sich erzählen? Wann sind Sie geboren? Wo sind Sie aufgewachsen?</b>	1
M3	Ich bin 33 Jahre alt. Ich bin in Wien geboren und auch aufgewachsen. Ich war nur kurz eineinhalb Jahre in der Türkei als Kind, weil meine Mutter keinen Kindergartenplatz bekommen hat und sie musste dringend arbeiten. Dann bin ich zurückgekommen und war ein Jahr im Kindergarten und ich habe gar keine Deutschkenntnisse gehabt, weil ich bin nur mit	2

	Türkisch aufgewachsen, weil meine Eltern auch nicht die deutsche Sprache beherrschen.	
I	<b>Wo sind Sie in die Schule gegangen?</b>	3
M3	Im 12. Bezirk, also in Wien.	4
I	<b>Welchen Beruf haben Sie erlernt?</b>	5
M3	Also ich hab die Matura, die kaufmännische, und ich arbeite seit 11 Jahren an einer Hochschule als Sekretärin.	6
I	<b>Siz de kendinizden bahseder misiniz? Nerede doğdunuz? Kaç yaşındasınız? Mesleğiniz nedir?</b>	7
V3	1981 Ankara da doğdum Avusturya'ya geleli 15 sene oldu, burada çeşitli mutfaqlarda çalışıp aşçılık öğrendim. Onun haricinde evliyim, bir çocuğum var.	8
I	<b>Okula nerede gittiniz?</b>	9
V3	Okula Türkiye de gittim, liseye kadar okudum. Liseyi bitirdim, burada okula gitmedim. Burada herhangi bir eğitimim olmadı.	10
I	<b>A: Mesleğinizden bahseder misiniz?</b>	11
V3	Mesleğim türk ve de İtalyan mutfağı üzerine aşçılık yapabiliyorum. Bunun üzerine birazcık çalıştığım yerlerde eğitim aldım, öğrendim. Kendi işimle uğraştım bir süre öncesine kadar, tekrar kendi işimi açacağım. Onun için hazırlık yapmaktayım.	12
I	<b>Biraz çocuğunuzdan bahsedebilir misiniz çocuğunuz kaç yaşında nerde doğdu?</b>	13
V3	Çocuğum 26 Nisan 2017 yılında doğdu 2 yaşına girdi geçenlerde. Kendisiyle ben türkçe konuşuyorum annesi almanca konuşuyor. Kendisiyle bu dili seçmeyi öğrendi kiminle konuşacağını, mesela benden su istiyorsa su, annesinden istiyorsa 'Wasser'. Hani bunu ikimizden ayırt etmeyi öğrendi gibi. Ee tabi başka eğitimlerde vermeye çalışıyoruz bunun yanı sıra. Hani hem fiziksel olarak hem beyinsel olarak elimizden geldiğince aklımızın yettiğince yetiştirmeye çalışıyoruz hepsini.	14
I	<b>Güzel. Ailecek aranızda hangi dili konuşuyorsunuz?</b>	15
V3	Evde kendi içimizde türkçe konuşuyoruz. Annesiyle ben, benle çocuğum türkçe, annesiyle çocuğumuz da almanca konuşuyor.	16
I	<b>Wir haben jetzt ein bisschen über den Beruf Ihres Mannes erfahren. Können Sie jetzt ein bisschen über Ihren Beruf erzählen?</b>	17
M3	Nach der Matura war ich kurz bei der Bank. Das hat mir absolut nicht gefallen. Dann hab ich das Jobangebot auf der Hochschule bekommen, was ich auch angenommen habe. Und seit 11 Jahren bin ich dabei. Ich war halt dazwischen ein Jahr in der Karenz. Eigentlich 2 Jahre, aber die haben mich gebeten, ob ich nicht früher zurückkommen kann. Das hab ich zugesagt, weil ich da meine Arbeitszeiten auch selber einteilen kann. Von Vollzeit bin ich dann auf Teilzeit zurück.	18
I	<b>Könnten Sie ein bisschen über Ihr Kind erzählen? Wo ist es geboren?</b>	19
M3	Es ist in Neunkirchen geboren. Es ist mittlerweile 2 Jahre alt. Es ist sehr beweglich. Wir gehen halt jeden Tag raus. Muss die Energie eben	20

	rausschieben, wie jedes andere Kind auch. Wir genießen die Zeit, die wir gemeinsam zur Verfügung haben als Familie.	
I	<b>Ihr Mann hat erzählt, dass er Türkisch spricht und Sie eben Deutsch. Und gemeinsam zu Hause sprechen Sie Türkisch?</b>	21
M3	Türkisch. Also mit meinem Mann rede ich Türkisch und mit meinem Sohn Deutsch.	22
I	<b>Fällt Ihnen das eher leicht?</b>	23
M3	Eher leicht. Für mich ist es eigentlich besser, weil wir haben uns beschlossen, wir wollten nicht einsprachig, weil in unserem Umfeld doch viele der Meinung sind, dass man Türkisch zuerst lernen soll, damit die Muttersprache sehr gut ist. Mein Mann spricht auch super Türkisch und dann haben wir gesagt, dass jeder die Sprache zum Kind sprechen soll, über die er selbst am besten verfügt. Weil ich einfach im Türkischen die Ausbildung nicht bekommen habe. Das war der Beschluss. Und für mich persönlich war es sehr wichtig, dass mein Kind, wenn er in den Kindergarten kommt im September, dann sich ausdrücken kann, dass er dann mir erzählen kann, was er im Alltag oder so im Geschehen erlebt hat.	24
I	<b>Wie sieht Ihr Alltag aus? Könnten Sie ein bisschen über Ihren Alltag erzählen?</b>	25
M3	Also das kommt drauf an. Ich arbeite von Montag bis Mittwoch. Also wir stehen früh auf, gegen 06:00/06:30. Wir stehen auf, kuscheln ein bisschen und dann ist schon Frühstück so nach einer Stunde. Wenn ich nicht zu Hause bin, passt mein Mann auf meinen Sohn auf. Wenn er arbeitet, pass ich auf meinen Sohn auf. Es ist halt unterschiedlich. Also einen Rhythmus haben wir. Mittagszeit schläft er ca. zwei Stunden und spätestens um 20 Uhr ist er im Bett. Krank war es Gott sei Dank bis jetzt erst einmal. Ich brauch den Rhythmus auch und er auch. Besonders zur Mittagszeit, weil dann kann man bisschen Haushalt machen oder sich selbst ausruhen.	26
I	<b>Çocuğunuzun gününden bahsedebilir misiniz yani çocuğunuz kaçta? Anaokuluna gidiyor mu?</b>	27
V3	Hayır.	28
I	<b>Gitmiyor. Anladım. O zaman biraz gününüzden bahsedebilir misiniz?</b>	29
V3	Oğlumuz ile günümüz aslında çok güzel geçiyor. Genelde bütün günleri dolu dolu geçiriyoruz. Gün içerisinde her gün farklı, kimi gün hava güzelse parka havanın durumuna göre havuza. Havanın durumuna göre kapalı oyun parkına. Mümkün olduğunca sosyal bir çocuk olmasına çalışıyoruz. Zaten içinden de gelen bir şey bu. Arkadaş edinmeye çalışıyor. Gün içerisinde yemek saatlerine mümkün olduğunca eğitebildiğimiz kadarıyla, bu tuvaletinden olur, yeme şekillerinden olur, ona yardımcı olmaya çalışıyoruz. Onun haricinde erken kalkıyoruz, erken yatıyoruz diyebiliriz. Yeri zamanı geliyor 5 te kalkıyoruz, 7de yatıyoruz, ama genel itibariyle geceleri düzenli yatıyoruz. Çok sevdiğimiz için ona bir tane daha kardeş istiyoruz, bir kardeşi olsun istiyoruz, en azından onun haricinde kendisiyle ne yapmaya çalışıyoruz? Mümkün olduğunca zaten onun istekleri doğrultusunda, açıkçası artık zamanın şartlarında, belki de tek olduğundan onun istekleri oluyor. Parmağının ucunda biz dönüyoruz gibi bir şey. Başka ne yapıyoruz onun için yapabildiğimiz her şeyi elimizden geldiğince	30

	yapıyoruz, ama şımartmadan mümkün olduğunca mutlu etmeye çalışıyoruz.	
M3	Wir erziehen ihn auch ziemlich frei. Als wir sind eher Richtung Montessori schon. Also nicht zur Gänze. Wir haben nicht alles akzeptiert. Aber er wird auch in einen Montessori Kindergarten gehen. Weil er einen städtischen Kindergartenplatz mit September nicht bekommt, weil er 2.4 und nicht 2.5 Jahre alt ist. Und wir merken das schon. Er braucht das Soziale. Er braucht schon Kinder in seinem Umfeld. Wir unternehmen jeden Tag mit ihm was. Je nachdem wer nicht arbeitet an dem Tag. Indoor, Outdoor Spielplätze. Wir waren auch in Babykursen. Babyschwimmen, Krabbelgruppen, und Verein Startklar. Gehen wir mittlerweile aber auch nicht mehr, weil sich die Lehrerin geändert hat. Und er ist in der Gruppe mit einem Mädchen gewesen. Er hat mit der anderen Lehrerin eher das Bewegliche gelernt. Er ist schon fähig zu sitzen, aber nicht so lang wie das 3 jährige Mädchen. Und da haben wir beschlossen: Das ist jetzt für ihn nichts mehr. Er war immer der Jüngste, weil er schon mit 13/14 Monaten zum Deutschkurs gegangen ist. Und nachher haben wir dann aus den Gründen dann beschlossen, dass er nicht mehr geht. Weil wir habens auch nicht so weit gehabt. Es war eigentlich ein Ritual für uns mit ihm einmal in der Woche was Fixes zu machen. Wir versuchen ihn sehr selbstständig zu erziehen. Das er gewisse Sachen - Zähne putzen, Baden fast auch schon - wir versuchen ihn so gut es geht selbstständig zu erziehen. Auch Essen. Mit 6/7 Monaten haben wir ihn zugefüttert. Und dann nicht mehr. Dann hat er alles bekommen. Zwingen tun wir ihn bei kaum etwas. Auch bei Essen. Wenn er isst, dann isst er, wenn nicht, dann nicht. Dann gibts aber auch keinen Nachschub mehr. Also wenn er kein Frühstück ist dann ... Außer er kommt in die Küche und meldet sich selber und er möchte was zum essen, dann kriegt er was zu essen. Das ist aber sehr selten. Jetzt ist er in der Trotzphase und das ist wieder was anderes. Da kann er uns manchmal gut fertig machen.	31
I	<b>Sie haben gesagt, dass Sie nicht alle Aspekte von Montessori akzeptieren. Können Sie darüber ein bisschen sprechen? Was finden Sie gut daran? Was nicht?</b>	32
M3	Was ich sehr gut dran finde, ist die Selbstständigkeit. Ich finde ein Kind ist fähig, man muss es nur lassen. Und es probieren lassen. Es braucht Geduld. Das war bei uns zum Beispiel das Essen, wo er schon mit 7 Monaten ein Joghurt gelöffelt hat. Die Wohnung hat dementsprechend ausgeschaut. Uns wars das aber wert. Zum Teil waren die Decken mit Joghurt beschmiert. Was uns nicht so gut gefällt, ist auch zum Beispiel Bücher lesen. Er kann sich bei Montessori frei aussuchen ein Buch. Und sobald er ein Buch wählt, muss er das lesen. Wir sind halt nicht so. Wenn wir mit einem Buch bis zur Hälfte fertig sind und er mag nicht mehr, dann nehmen wir halt ein anderes. Und jetzt kann man mit ihm auch viel mehr unternehmen, weil er sich viel mehr konzentrieren kann. Früher waren das 10 Minuten und jetzt sind wir schon bei über 20 Minuten. Was uns bei Montessori auch gut gefällt, dass man Kinder lässt viel zu probieren, dass es die Möglichkeit hat. Das versuchen wir auch so bestmöglich. Auch wenn wir der Ansicht sind, dass diese Generation viel weniger Freiheiten oder Freiraum hat, wie unsere. Ich bin der Meinung, dass ich viel freier war. Wir schauen uns den Spielplatz schon an. Jeder ist wie ein Kuckuck vorm Kind	33

	und passt halt auf. Ich zu meiner Zeit mit 5/6 war halt alleine draußen spielen. Das gibts jetzt nicht mehr. Man unternimmt wirklich mit dem Kind 24 Stunden etwas.	
<b>I</b>	<b>Fallen Ihnen noch andere Unterschiede von heute zu früher auf?</b>	34
M3	Ja einiges, was früher natürlich erziehungsmig. Unsere Eltern waren halt gar nicht gebildet. Ihnen war es wichtig, dass wir was zu Essen und zu Trinken haben. Obwohl für meine Familie, vor allem für meine Mutter, die Bildung für die Mädchen wichtig war. Meine Mutter hat gesagt: „Mädchen sollten auf alle Fälle Bildung bekommen, weil Jungs immer irgendwie arbeiten können.“ Ihr war es sehr wichtig, dass wir einen Beruf haben und arbeiten gehen. Also vor allem, dass wir eine Bildung haben. Bei meinen Brüdern war es eher so: ja, schön und gut, aber kein Muss, die können auch irgendwo auf der Baustelle ihr Geld verdienen.	35
<b>I</b>	<b>imdi biraz sizin ocukluęunuzdan bahsetmek istiyorum. ocukluęunuzda hangi dili veya hangi dilleri konutunuz, okulda ğrendiniz? Bunlardan biraz bahsedebilir misiniz?</b>	36
V3	ocukluęumda aile içerisinde Kürt kökenli olduęumuz için kürtçe konuulurdu. Bundan tabii kulak dolgunluęu ile edinmiti fakat konuulmayan bir unutulmaya mahkum olduęu için, maalesef bizde bu kulak dolgunluęu silindi. Silindikten sonra kaldı öylece. Türkçe ğrendik biz de. Onun haricinde yabancı dil olayı yoktu. Yabancı dili buraya gelince çalıştıęımız i yerlerinde ve de biraz gittięimiz kurslarda, edindięimiz bilgilerle öğrendik ama kendi evimiz içerisinde yabancı dil öğrenecek bir durum ve de hiç, hani çevremizde öyle bir olay yoktu. Konuulmasını gerektirecek veya öğrenilmesini gerektirecek bir durum olmadıęı için bu Türkiye’de bu kadar kaldı. Yani okulla sınırlı kaldıęı için belki bir öğrenme isteęi de gelmedi. Onun haricinde başka da bir Őey yapmadık Türkiye’de. Bu kadar benim için. Basit yani	37
<b>I</b>	<b>Evde kürtçe konutunuz mu çocukken?</b>	38
V3	Hayır, bu bütün ailede deęil. Anne tarafı yleydi. Kendi zelime girmek zorundayım. Annemle babam ayrı olduęu için benim annem Türkiye’de babam buradaydı. O yüzden annem aile tarafına yakın kaldıęı için evler yakın deęildi ama görüşme esnasında kendi ilerinde kürtçe konuulurdu fakat asimile oldukları için güzel bir Őekilde anneannem vefat ettikten sonra sadece türkçe konuşmaya baladılar. Kendi aralarındaki krteyi de artık anlamaz hale geldiler, bizde konumuyorlar da zaten kürtçe. Hani yle bir durumumuz yoktu, O yüzden sadece türkçe öğrendik biz de mecbur olduęunca düzgün akışkan ve anlaşılabilir.	39
<b>I</b>	<b>Bu durum hakkındaki görüşlerinizi alabilir miyim?</b>	40

V3	<p>Şimdi dil öğrenebilseydik çok güzel olurdu. Bu bir kültür, çünkü kültürü taşıyorsunuz. Kültürü devam ettirmenin en güzel yolu da konuşmaktır bana göre. Ama maalesef aile içerisinde bunu aktarabilmek için iyi bir zaman vermek lazım. Güzel öğretebilmek için sürekli konuşmak lazım. Sürekli konuşabilmek için de sürekli çevrenizde bu dili konuşan insanların olması lazım. Bu arkadaş çevresi olur, iş çevresi olur, evde olur, bütün çevrenizin içerisinde bunu ne kadar konuşursan o kadar geliştirebilirsiniz. Tabii bunun öğrenip öğrenmenin kötü yanlarını görmüş değilim. Kürt arkadaşım çok oldu ama hani bunlar da konuşurken kendini ifade edebilmek için genelde türkçeyi tercih ediyorlardı. O yüzden ben kendim de hiçbir zaman bir eksiklik hissetmedim. Kürtçe öğrenmemek de yaşadığım şehrin yaşadığım dünyanın bana kolaylık sağlayacak tarafı neyse onun üzerinde durmaya çalıştım. Buraya geldik işimizi yürütebilecek kadar almanca öğrenmeye gayret ettik. Türkiye'deyken de kibar bir insan olduğumuzu gösterebilecek kadar düzgün bir türkçe öğrenmeye gayret ettik. Ama öyle olsaydı ne kadar güzel olurdu. Ee tabii ki farklı olabilirdi ama bu birazcık da kültür, yani yaşadığınız yerin, sizde olan kültür biraz da yaşadığınız yerle alakalı belki. Din olarak seçtiğiniz yaşantının da birazcık etkisi olabilir. Çünkü iyi bir müslümanınız arapça da öğrenmek isteyebilirsiniz, kendinizi geliştirebilmek için, okuduğunuzu daha iyi anlamak için ama bu birazcık da içten gelen bir durum olduğu için, eğer okumakla çok bir alakanız yoksa, duaları öğrenmeye de birazcık kapalı kalıyorsunuz. Kendinizi başka yönde geliştirmeye çalışıyorsunuz belki, öğrenemediğiniz şeylerin üstüne koyup, hani ben buraya geldikten sonra hayatım birazcık değişti. O yüzden birazcık daha hayat mücadelesi içine girdik. O yüzden çok fazla dil eğitimine ağırlık veremedim. Kendi işimizi görece kadar.</p>	41
M3	<p>Er spricht so viel, dass er seine Sachen erledigen kann. Ich bin sehr selten dabei. Außer, ich muss mal Behörden anrufen. Aber er spricht Deutsch so gut, dass er wirklich mit seinem eigenen Leben klarkommt und sich auch gut ausdrücken kann.</p>	42
V3	<p>Elimizden geldiğince. (lacht)</p>	43
I	<p><b>Welche Sprachen oder Sprache haben Sie als Kind gesprochen?</b></p>	44
M3	<p>Als Kind nur Türkisch familiär – bis ich mit dem Kindergarten angefangen habe. Das war auch der Grund, warum ich gesagt hab: „Mein Kind soll Deutsch lernen, wenn er in den Kindergarten geht.“ Weil ich zum Teil auch sehr veräppelt wurde. Zu meiner Zeit war es noch nicht üblich, dass die Kinder in den Kindergarten gehen, dass die Mehrheit der türkischen Frauen auch arbeiten. Das war erst im Anfangsstadium. Ich werde nie vergessen, dass ich am Muttertag etwas machen musste und ich die Tante nicht verstanden habe, was ich machen muss und, dass sie mich dann veräppelt haben. Man vergisst solche Kleinigkeiten nicht. Und das sind auch die Hauptursachen, wo ich gesagt habe: „Nein, mein Kind soll sich klar und deutlich ausdrücken können, auch wenn ihm was nicht passt. Meine Eltern generation war da eher die Generation "wir sparen und gehen zurück". Für uns als Generation, als eigene Familie, kommt das aber nicht in Frage und deswegen sagen wir Türkisch ist genauso wichtig wie Deutsch.</p>	45
I	<p><b>Wo waren Sie im Kindergarten?</b></p>	46

M3	In Wien.	47
I	<b>Sie haben erzählt, dass Sie veräppelt wurden. Von wem?</b>	48
M3	Die Tanten. Weil ich sie nicht verstanden hab. Sie haben versucht sich auszudrücken. Auch zum Beispiel bei den Bastelstunden. Wenn man zum ersten Mal mit 5 Jahren die deutsche Sprache hört, klar das dauert alles.	49
I	<b>Wie haben Sie die deutsche Sprache erlernt?</b>	50
M3	Schulisch. Ich bin im 12. Bezirk aufgewachsen. Da waren auch nicht sehr viele Kinder, die Deutsch gesprochen haben. Da waren eher türkischstämmige, die auch nur Türkisch sprechen konnten. Also hauptsächlich schulischer Werdegang. Ab der Hauptschule, nach der Hauptschule, zu Maturazeiten hab ich dann Freunde gehabt, die nicht Türkisch als Muttersprache hatten, eigentlich auch nicht Deutsch. Man hat sich halt auf Deutsch unterhalten. Also wirklich österreichische Freunde hab ich nicht gehabt, also eher bosnische, kroatische – eher diese Richtung. Das war das soziale Umfeld. Als Kind hatte ich kein deutschsprachiges Umfeld. Man hat also automatisch Türkisch gesprochen.	51
I	<b>Wo sind Sie aufgewachsen?</b>	52
M3	In Wien.	53
I	<b>Wann sind Sie nach Wiener Neustadt gekommen?</b>	54
M3	Mit meiner Ehe genau vor 4 Jahren. Wir sind beide aus Wien. Der Grund für unseren Umzug war, dass mein Mann hier in der Nähe selbstständig ist. Und dann haben wir beschlossen, ja, wer pendelt den Weg? Ich oder er? Ich hab mir gedacht, ich kann meinen Job immer wechseln. Da haben wir beschlossen, wir bleiben in Neustadt.	55
I	<b>Siz almancayı nasıl ve nereden öğrendiniz?</b>	56
V3	Almancayı buraya geldiğimde 1-2 kurs yaparak öğrenmeye çalıştık. Çünkü onların o dönem bir yardımı olmadı bize. İlk zamanların vermiş olduğu heyecanla bir an önce de adapte olmanın verdiği bir baskıyla. Gerçi baskı aileden gelen bir şey değil de, sadece hayatı atılmanın verdiği bir hız, o yüzden kursa gittik. Viyana da bir kursa gittik. Bir ay süren bir kurstu. Onu bitirdik, kardeşimle beraber ondan sonra başka bir kursa gittik, haftada bir gün olan fakat bu öğrenme heyecanından çok fazla bir şey yapamıyorsunuz. Hani birazcık da babamlar da kaldığımız için öğrenme imkanımız çoktu, fakat kapalısınız diyorum ya. Benim mesela kitap okuma gibi bir alışkanlığım olmadı. Hiç böyle birazcık uzun süre bir şeye baktığın zaman uykum geliyor. Bu da bende sıkılmaya sebep oluyor, direk gözler kapanıyor. Akılda nasıl oturttuk, tabii çalıştığımızda, işyerlerine girdiğimizde oradakilerin öğrendiklerini öğrenerek biraz daha çevremizdekilerin yardımıyla bunu düzelterek kendi kendimizi geliştirmeye çalıştık. Onun haricinde ekstra bunun için çaba sarf etmedik, pek de yabancı bir arkadaşım yok açıkçası. Genel itibarıyla türkçe konuşan insanlar arkadaşlarım, ama eşimin arkadaşları geldiği zaman mümkün olduğunca onlara hitap etmeye çalışıyorum. Çok fazla vakit geçiremesekte onlarla beraber, ama mümkün olduğunca hoş vakit geçirmeye gayret ediyoruz tabii. İçimizden geldiğince mümkün olduğunca birazcık, tabii El kol hareketleri yaparak gülümseyerek sohbet ediyoruz.	57

I	<b>Çocuğunuzla hangi dillerde konuşuyorsunuz? Biraz anlattınız zaten, siz kürtçe konuşabiliyor musunuz?</b>	58
V3	Hayır. Kürtçe konuşmayı hiç bilmiyorum. Almanca kadar olsaydı bile çok sevirdim ama hiç anlamıyorum. Gerçekten isterdim birkaç dil daha bilseydim ve bunları aktarabilseydim En azından kulak dolgunluğu olsaydı annesi bu yönde daha yetenekli birazcık da kadınların Çok konuşma arzusundan dolayı kadınların. Tabii konuşmaya eğilimi daha fazla bu konuda daha yetenekliler. Annesi bu konuda daha çok yardımcı olabiliyor. Annesinden gördüklerinde anladığım kadarıyla ben de bunları türkçe aktarmaya çalışıyorum kendisine. Tabii bir annenin yerine dolduramıyorsun herhangi bir eğitim konusunda. Evimizin lideri bizim annemiz. O nasıl yön gösteriyorsa, fikir birliğine vararak ve konuşarak çocuğumuz için en güzel şekilde, ben türkçe annesi almanca aktarmaya çalışıyoruz.	59
M3	Also bei uns ist es so: Wenn wir mit ihm Zahlen oder Farben lernen, dann sprechen wir uns untereinander aus. Also ich sag ihm: „Ich lern jetzt mit ihm die Zahlen und du mit ihm auf Türkisch.“ Also ich stamm nicht aus der kurdischen Kultur, mein Mann aber. Und wenn er Kurdisch sprechen könnte, hätte ers auch ans Kind weitergegeben. Wir sprechen uns also viel ab. Wenn wir ein Buch lesen, sagen wir: „Lies du auf Türkisch und ich auf Deutsch.“ Auch in der Familie haben wir beschlossen, dass die Mehrheit eben auch Türkisch mit ihm sprechen soll. Weil auch die Personen, wo wir wissen, sie sprechen nicht so gut Deutsch, wir bitten dann auch: „Bitte nur Türkisch sprechen, damit das Kind die Sprache nicht falsch lernt.“ Oder wenn er ein neues türkisches Wort lernt, dann sagen wirs gleich auf Deutsch. Oder auf Deutsch dann auf Türkisch. Wir versuchen, dass es parallel läuft.	60
I	<b>Wo sprechen Sie welche Sprachen?</b>	61
M3	In der Arbeit Englisch. Hauptsächlich.	62
I	<b>Und mit Ihrem Kind? Gibt es bestimmte Orte, an denen Sie vermehrt versuchen mit Ihrem Kind nur eine Sprache zu sprechen?</b>	63
M3	Hauptsächlich nur Deutsch. Außer, wenn die Oma aus der Türkei kommt und sie versteht gar kein Deutsch. Wenn ich denk, dass sie verstehen muss, was ich mit dem Kind rede, da fließen dann schon türkische Wörter mit ein. Aber sonst achten wir darauf, dass eine Person mit einer Sprache bleibt. Natürlich rutschen ab und zu Mal – wenn man verärgert ist – türkische Wörter zu Minimum-Graden mit ein.	64
I	<b>Wo spricht Ihr Kind Deutsch?</b>	65
M3	Also mit mir. Mit seiner Oma. Er hat drei. Die, die in Österreich wohnt, väterlicherseits. Sie spricht auch Deutsch mit ihm. Und der Großvater – also dein Papa – auch Deutsch. Das wars dann eigentlich auch schon. Wir haben da auch familiär darüber gesprochen. Also meine Eltern nur Türkisch und sie halten sich auch daran.	66
I	<b>Wo spricht Ihr Kind Türkisch? Also mit wem?</b>	67
M3	Mit dem Papa, mit dem Onkel, mit meiner Mutter und meiner Schwester eigentlich auch. Mit den Personen, die die deutsche Sprache zwar beherrschen, aber nicht so damit befreundet sind.	68
I	<b>Wie meinen Sie befreundet?</b>	69

M3	Also nicht – wie soll ich sagen – er spricht mit den Personen Türkisch, wo wir wissen, dass für sie Türkisch besser ist. Auch zum Beispiel beim Onkel. Wo wir auch sagen: „Bitte red nur Türkisch mit ihm.“ Weil er beherrscht die türkische Sprache auch so gut wie mein Mann. Nicht, dass er ein falsches Deutsch oder ein falsches Türkisch lernt. Weil ich, ich muss sagen, ich bin zwar als Kind mit Türkisch aufgewachsen, aber Türkisch Buch lesen geht nicht. Gar nicht. Englisch, Deutsch absolut kein Thema. Türkisch schreiben kann ich auch nicht, leider. Ich sprech schon gut Türkisch. Aber, wenn ich zum Arzt oder zum Amt gehen müsste, ich hätt die Fähigkeit nicht, das zu beschreiben, was ich eigentlich habe. Wir schauen, dass mein Kind da diese Lücken nicht hat in beiden Sprachen.	70
I	<b>Kennen Sie aus ihrem persönlichen Umfeld Freunde, Freundinnen, die in Österreich aufgewachsen sind, aber Türkisch schreiben gelernt haben?</b>	71
M3	Ja, gibt schon ein zwei Personen	72
I	<b>Können Sie über den Unterschied ein bisschen sprechen? Warum haben die Türkisch in Wort und Schrift gelernt und Sie nicht?</b>	73
M3	Weil Sie viel türkische Bücher gelesen haben. Auch als Kind. Ich kenn nur eine Person, die wie mein Mann ist, aber hier geboren ist. Sie hat viele Kinderbücher auf Türkisch bekommen, die sie auch meinem Sohn weitergeerbt hat. Da hab ich mir gedacht, das sind Bücher, die 30 Jahre alt sind. Ihre Eltern haben die ihr geschenkt. Das war bei uns nicht der Fall. Wir haben Bücher in der Schule bekommen, zum Lesen und Lernen und eben das Private. Und da beginnts halt.	74
I	<b>Spüren Sie diesen Nachteil, den Sie beschreiben, im Alltag?</b>	75
M3	Nein, mein Mann verbessert mich auch. Also das find ich immer super. Ich frag auch viel nach, wenn wir Fernsehen und ich ein paar Wörter nicht verstehe. Er verbessert mich auch. Ich hab auch bestimmte Wörter nie korrekt aussprechen können, weil es meinen Eltern wahrscheinlich auch nicht bewusst war, dass es falsch ausgesprochen wird.	76
I	<b>Dann können wir jetzt zum zweiten Block unseres Interviews kommen. Wurden Sie schon einmal aufgrund Ihrer Sprache, Herkunft, ihrer Religion diskriminiert?</b>	77
M3	Ja schon, zwar nicht so häufig, weil in meiner Arbeit ist es ein Vorteil, wenn man nicht Deutsch oder Österreich-stämmig ist. Weil man viele Sprachen können soll. Mein Professor schaut auch wirklich. Wir haben sehr wenig Österreicher in der internationalen Marketing-Abteilung. Er bevorzugt auch Personen, die mehrere Sprachen sprechen. Weil mein Professor auch die Sprachen braucht. Weil er ab und zu mit einem Professor auf Türkisch sich austauscht, dann leite ich das meinem Mann weiter. Bei uns im Unternehmen ist es ein Vorteil je "Ausländer" man ist. Das genieße ich auch, das schätze ich an meinem Professor. Man lernt auch viel über verschiedene Kulturen. Zum Beispiel Thanksgiving, ansonsten kriegt man das ja nicht mit, was Thanksgiving überhaupt ist. Ja, schön.	78
I	<b>Mhm. Sie haben über Ihre Kindergartenzeit erzählt, wo Sie am Muttertag von den Kindergartenpädagoginnen veräppelt worden sind. Gab es da in Ihrem Werdegang auch noch andere Situationen?</b>	79

M3	Schulisch dann nicht muss ich sagen. Schulisch vor allem mein Hauptschullehrer hat mich sehr unterstützt. Auch bei meinen Eltern. Meine Eltern waren nicht der Meinung, dass ich nach England fahren soll, wegen Englisch. Und er hat extra meine Eltern geholt und gemeint: „Aus dem Mädchen wird was. Versucht sie zu unterstützen so weit es geht.“ Und meine Eltern haben das auch gemacht. In der Schule hab ich das also nicht mehr gehabt. Schulisch absolut nicht mehr. Und in der Arbeit dann auch nicht mehr. Aber ich hab kurzfristig in der Bank gearbeitet. Und da war die Thematik schon. Das war eine Bank mit sehr wenig ausländischen Kunden. Das hat mir dann gar nicht gefallen. Weil ich hab gemeint: „Ok, das ist deren System, entweder muss ich das akzeptieren oder ich geh.“	80
I	<b>Können Sie da ein bisschen drüber sprechen? Welche Erfahrungen?</b>	81
M3	Aus deren Sicht war es, weil ich wirklich anders war. Und sich mich nie in der Gruppe. Es war eine Minifiliale, das ist was anderes mit 30 Personen. Wenn das nur 4 sind und man findet den Anschluss nicht, dann gibt's das auch nicht. Es hat dann schon angefangen mit dem Mittagessen, dass sie sich allein was bestellt haben, wo mich keiner gefragt hat. Und die Unterstützung hab ich nicht bekommen. Weil man in der Bank die paar Monate als Trainee ist und das hab ich dann auch in der Filiale nicht bekommen. Der Beschluss war für mich, ob ich die Filiale wechsel, ich geh zum Oberleiter, der mich aufgenommen hat oder ich geh weg.	82
I	<b>Hat es Situationen gegeben in dieser Bank, wo Ihre Religion oder Sprache thematisiert wurde?</b>	83
M3	Ja natürlich. Oder auch zum Teil der Optik. Mich hat auch oft gestört, dass man mich gefragt hat, warum ich kein Kopftuch trage. Das sind persönliche Entscheidungen. Das ist für mich ein Eingriff. Jeder hat das zu entscheiden selber, wie er zu leben hat, egal welcher Religion. Das hat das Gegenüber vollkommen zu akzeptieren. In meiner Arbeit gibt es auch eine aus Indien, die mit Kopftuch arbeitet. Und das ist für uns, auch für meinen Chef, kein Problem. Das war nie ein Thema. Sonst hab ich eigentlich nicht sehr, sehr viel. Weil sie mich oft nicht als Türkin identifiziert haben. Später waren sie überrascht, wenn ich gesagt hab, dass ich auch Türkisch spreche. Vielleicht ist es das. Ich muss sagen, dass die Personen in Wien besser damit umgehen können. Nachdem ich in Neustadt gelebt hab, hab ich das Gefühl, dass hier die Österreicher und die Türken eher untereinander bleiben. Ich hab auch das Gefühl, dass der Hass hier größer ist. Mir haben hier Türkischstämmige geraten, im Kindergarten öfter vorbeizuschauen, damit ich zeige, dass ich mich um mein Kind auch kümmere. Ob das stimmt oder nicht kann ich nicht beurteilen, werden wir sehen.	84
I	<b>Wer hat Ihnen das erzählt?</b>	85
M3	Eine Freundin von mir, die hier aufgewachsen ist und in die Schule gegangen ist. Sie hat gemeint, man muss sich blicken lassen und zeigen, dass man hinter dem Kind steht.	86
I	<b>Sie haben Wien und Wiener Neustadt verglichen ...</b>	87
M3	Vom Bildungsniveau. Ich hab nicht sehr, sehr viel Umfeld. Aber es gibt hier doch viele, die Deutsch gar nicht sprechen, was für uns in Wien eine Seltenheit war. Ich wurde auch hier schon auf der Straße angesprochen, als ich Türkisch gesprochen hab und das jemand nicht gepasst hat. Das kenn ich aus Wien gar nicht. Da finde ich, dass die Türken untereinander	88

	sich nicht so erweitert haben, wie die Personen, die in Wien leben. Vielleicht auch, weil sich das Umfeld geändert hat. Ich hab jetzt keine Statistik draus gemacht, aber das ist halt meine eigene Meinung oder das, was ich halt gesehen hab.	
I	Sie haben eine Situation beschrieben, wo Sie auf der Straße angesprochen worden sind, weil Sie Türkisch gesprochen haben. Können Sie beschreiben wie das war?	89
M3	Das war eh vor kurzem - vor 6/7 Monaten als ein Familienmitglied aus der Türkei gekommen ist, also für immer zum hier leben. Wir waren auf der Straße, haben Türkisch gesprochen und sie wurde angeschubst, weil es der Person nicht gepasst hat, weil sie Türkisch gesprochen hat.	90
I	<b>Was hat diese Person gesagt?</b>	91
M3	Er hat uns beschimpft, dass wir nicht Türkisch sprechen sollen. Ich hab ihn halt durchgehend angeschrien. Was soll man sonst machen in so einem Moment? Das haben wir erlebt und ja, paar Mal wurden wir auf der Straße beschimpft. Sowas hab ich in Wien nicht erlebt.	92
I	<b>Wie wurden Sie beschimpft?</b>	93
M3	Wie ist diese Bezeichnung? Wie nennt man Türken als Schimpfwort?	94
I	<b>"Tschusch"?</b>	95
M3	Genau, ja.	96
I	<b>Sie haben über den Unterschied zwischen Wien und Wiener Neustadt aus Ihrer Sicht erzählt.</b>	97
M3	Vom Bildungsniveau ist es auch nicht das High-Level. Entweder kennen wir hier nicht die richtigen Personen. In Wien, denke ich, sind Österreicher und Türken kultivierter.	98
I	<b>Warum glauben Sie, dass es diesen Unterscheid gibt?</b>	99
M3	Ich glaub, wegen der Bildung. In Wien haben die Ausländer sich mehr einleben müssen. Was hier nicht der Fall ist. Hier sind die Türken untereinander, wo ich zum Teil schon die Augen verdreh. Das haben nicht mal meine Eltern in den 80ern gemacht und du lebst es noch aus.	100
I	<b>Könnten Sie diese Situationen ein bisschen beschreiben?</b>	101
M3	Der Frauenanteil, die arbeiten geht, ist niedriger hier. Aus meiner Sicht, was ich so kennengelernt hab, dass wir nur Kinder für sie auf die Welt setzen und nicht nur, das das Ziel eigentlich auch ist. Oder auch das die Hierarchien in den Familien anders sind. Also auch in der Familie selbst. Auch spielen die religiösen Aspekte hier eine größere Rolle. Weil hier gibts den Phoenix. Da waren wir auch bei Kermes und so. Jedem seine politische Meinung interessiert uns absolut nicht. Aber es ging uns auch darum, dass mein Kind in diesem Umfeld. Da wird man sofort eingeladen zu ... und hin und her. Schlecht ist es eh nicht. Aber, wenn man schon nach der politischen Richtung fragt, dass sie sich nicht mehr so äußern wie früher. Da muss man wirklich hinterfragen was es ist. Weil eigentlich die Religion ausleben ist ja super, das ist ja wunderbar, dass mans so ausleben kann wies vorgeschrieben ist. Und ich find, dass das Bildungsniveau auch schon bei unserer Generation niedriger ist. Muss ich eingestehen. Das macht einen wichtigen Aspekt aus. Wir sagen auch bei meinem Kind, das allerwichtigste ist natürlich, dass er ein guter Mensch	102

	ist. Aber für uns ist dann der zweite Weg, ob ers geht oder nicht ist dann seine Entscheidung. Aber, dass wir ihm die Möglichkeit dann anbieten, damit er seinen eigenen Weg dann gehen kann, was er möchte.	
I	<b>Eşinizle ırkçılık hakkında konuştuk. Sizin görüşlerinizi alabilir miyim? Avusturya'da şimdiye kadar okulda veya iş hayatınızda veya dışarıda sokakta yürüdüğünüz zaman, konuştuğunuz dil yüzünden, dininiz yüzünden veya etnik kökeniniz yüzünden bir ırkçılıkla karşı karşıya kaldınız mı?</b>	103
V3	Kişisel olarak evet, bununla karşı karşıya çok kaldık. Yaptığımız iş gereği burada yabancılara sadece çalışan bir şey olarak gören bir kitle de var, ama saygılı davranan insanlar da var. İnsanı insan olarak değerlendiren insanlar da var. Diline dinine rengine bakmadan ama burada tabiri caizse çobanı da, görgülüsü de yeri geldiğinde yobaz bir insan haline gelebiliyor. Çünkü kendi yaptığım iş üzerinden yola çıkacak olursa insanların eşref Saati ile affedersiniz eşek saati her zaman birbiriyle tam olarak uymuyor. İnsanlar her geldiğinde sizinle farklı bir duygu ile karşı karşıya geliyor. Bu açlık duygusu üst üste gelince insanlara basit bir soru sorduğunuzda anlamıyorsun işte, yabancısın, böyle farklı hoş olmayan sözler söylüyorlar. Bazen münakaşa ediyorsunuz, bazen etmiyorsunuz. Bunu anlatması zor. Ama dediğiniz gibi çevrenizde görüyorsunuz, yakınlarınızdan duyuyorsunuz, sokakta yürürken küfür eden, itekleyen hatta polisin bile sokakta yaşayan, bura vatandaşı, buralı olan insanları kontrol ederken - mesela bira içerken sokakta itip kalkarken beni niye kontrol ediyorsunuz o kadar yabancı varmış gibi yüksek sesle bağırın bunlara kendi gözümüzle şahit olduğumuz da oluyor. Tabii burada bir ırkçılık had safhada. Bana göre kendini açmış bir durumda ama yabancılara da kendini ezdirmediğini düşünüyorum. Hem bunun dilini öğrenerek hem de gelecek nesillere bunları yaşamamaları için buranın dil eğitimine özen göstererek bir sonraki nesile. Bence buranın kendi insanından daha elit bir hale getireceğine inanıyorum. Onun için de çaba sarf ediyoruz, çocuğumuz mümkün olduğunca almancasını en iyi geliştirebileceği şekilde. Bu kurslar olur, birazcık da verilen eğitimin kalitesi ile alakalı. Bunları geliştirerek kendisi içinden faydalı hale gelebilecek insan olmasını sağlamaya çalışıyoruz, ama kendi üzerime tabii ki birçok sıkıntı yaşadım. Yaşamak istemezdim ama birazcıkta bir zamanın verdiği şeyde var. Farklı oluyor kişiye göre davranışta bazen herkese hakkettiğini vererek bazen hoş olmayan şeyler de yaşadım. Almanca öğrenseydim en azından eşim kadar almanca bilseydim, kendimizi daha güzel ifade edebilseydik, belki bu tip şeylerle karşılaşmazdık. Öğrenmek gerekli ama dediğim gibi bu zamanın şartları ile herkesin bir şeyi öğrenme çabası artık kalmamış. Her şey artık gayet basit bir şekilde hallolmaya çalışıyor. Bu dediğim gibi hani bir şey isterken buralı bir insan için de yabancı bir insan için de gayet şunu istiyorum diyor ismini vermekten ziyade yani masa sandalye gözlük istiyorum demekten ziyade şunu istiyorum diyerek ve de karşı tarafa birazcık daha anlayışlı davranmayarak ne istiyorsun diye zorlayarak işi yokuşa sürmesi ile. Tabii ki diyalog zor bir hale geliyor. Diyalog zor bir hale gelince insanlar arasındaki konuşma, ses tonu haliyle tavrı farklılaşıyor. Bu da tabii ki insanlar arasında gerginliğe yol açıyor. Tabii ki başta ilk önce yaşadığımız şehrin dünyanın şartlarına uyarak yaşamak gerek. Avusturya'da buna	104

	uymak gerek. Asimile olmak şart ama kendini ezdirmeden bana göre. Mümkün olduėunca da biz kendi iřimizi kendimiz görmeye çalıřıyoruz. Tabii eřimin desteėi muhakkak kaçınılmaz. Bana her konuda çünkü yetemiyorsunuz, maliyede olsun bu çocukla ilgili herhangi bir doktor konusu olsun. Tabii ki tek bařıma yetemeyecektim doėru anlasam da en azından emin olamayacaėım böyle konular olduėu için almanca öėrenmek şart. Irkçılık konusunu ařabilmek için mecbur dil öėrenmek gerekli. Bařka onun haricinde ırkçılıėı nerelerde görüyoruz, çok yerde görüyoruz, çoėu yerlerde yařıyoruz, hoř olmayan olaylar.	
I	<b>Mesleėinizi tekrarlayabilir misiniz?</b>	105
V3	Ařıyım	106
I	<b>Nerede çalıřıyorsunuz?</b>	107
V3	Beř 6 sene öncesine kadar Viyana'da birkaç yerde çalıřtım. Son 5 senedir Kendi iřyerim var Neunkirchen'de. Orayı çalıřtırdım, řu anda alıřmıyorum tabii yani bu ařçılık gereėi yaptırđınız iř gereėi birçok insanla gün içerisinde, yüzlerce insanla bazen diyalog haline geliyoruz. Hepsi ile müřteri iliřkisini korumak için hele kendi dkkanımızı bařkalarıyla daha samimi hale getirebilmek için mümkün olduėunca gelen müřterilerinize daėıtacak, kendi mekanımmıř havası yaratmak için onların da kendi özelliėi ile ilgilenmeniz gerektiėinde tabii birazcık daha almancayı geliřtirmeniz gerekiyor. Bu nasıl oluyor, insanlarla iřte rahatsızsa veya iyi görünmüyorsa bir süre grnmyorsanız. Bunlarla birazcık ilgilendiėinizi belli ederek bu řekilde birazcık daha geliřtiriyorsunuz, hem sosyal çevrenizi hem konuřma iřteėinizi gidererek bu řekilde iyi oluyor. O yüzden birçok konuřma fırsatım oluyor yabancı insanlarla ama tercihen dediėim gibi kendimi daha rahat ifade etmek için türkçeyi tercih ediyorum.	108
I	<b>Sokakta bazen böyle ırkçılıėa řahit olduėunuzdan veya kendinizin yařadıėınızdan bahsettiniz. O olaylardan bahsedebilir misiniz? Hangi olaydı onlar?</b>	109
V3	Benim yakın zamanda söyleyeceėim, dediėim gibi yani sokakta yatıp kalkanları görüyorsunuz, sürekli saėda solda marketlerin bankaların sokakların ortasında sarhoř kendini bilmez tavırlar.	110
M3	Ambulansı syleyebilirsin adresi anlamadı ya	111
V3	Eřim doėum yapacak mesela ok acı verici bir olay, ama acı bir gerçek eřim afedersiniz doėum için suyu gelmiřti ambulansı aradım ambulanstakine Weikersdorferstraře 5c/6 Wiener Neustadt'i yaklaşık 10 kere tekrarladım.	112
M3	Und ich war dabei. Das war verständlich. Das war wirklich verständlich. Dann hab ich noch bei meinen Wehen und, wo ich noch brechen musste, auch noch das Telefon nehmen müssen und die Adresse geben. Weil er hat ganz genau verstanden, dass mein Mann eine andere Sprache spricht. Das war aus meiner Sicht bei den Wehen verständlich. Es war nur eine Adresse.	113
V3	Anlařılmayacak ters bir řekilde konuřsanız bile almancayı karřı tarafın dediėim gibi anlamamak istememesi.	114
M3	Sie wollen nicht verstehen.	115

V3	<p>İşi tamamen zorlaştırması belki kendi açısından doğru bir şey yaptığını sanması, yani olabilir sakinleştirmek kafanızı başka bir şeye yoğunlaştırmak için her şey olabilir, ama o anki ruh halini anlamayan insanlar için yardımcı olunabilecek pek bir durum yaşamıyoruz. Sokakta gördüğümüz hani buralı sokakta yatıyor kalkıyor. Ben çalışıyorum vergi ödüyorum bu insan çalışmadan misal benim verdiğim ve kazandığım paradan bana küfür ediyor, ne oluyor zoruna gidiyor. Ne yapıyorum ben de polise gidiyorum, diyorum ki bu adam neden bana böyle söylüyor. Ben çalışıyorum. Bakın Üstüm başım temiz çocuğumla ailemle beraber geziyorum para harcıyorum, bu ülkeye para kazandırıyorum. Ama bu insan ne yapıyor çalışmıyor kaç senedir yatıyor, yiyor, içiyor ne yaptığı belli değil ama gene bana küfür ediyor Ben şikayetçiyim, ama bunun bir yaptırımı yok. Onun için bu ta ki fiziksel bir temas olmayınca ya kadar. Bu tip şeyler insanın açıkçası zoruna gidiyor. Ne yapıyorsun, böyle bir şey gördüğü zaman, zaten artık zamanın geldiğinden dolayı herhangi bir sokakta bir yabancı ile buralının tartışması veya kavgası, veya herhangi bir fiziksel müdahalesi gördüğünüzde de artık. Kimse kendisine zarar gelmemesi için sadece seyirci olarak kalıyor, artı videoya çekiyor. Hani eğlence olarak hoş bir şey mi değil ama bunların birçoğunu yaşıyoruz, görüyoruz, bunu buranın başbakanından da bir yerde görüyorsunuz. Bana göre ırkçı tavırları hoş mu? Değil. Biz bir türk'üz. Türk olarak kendi devletimizin içerisinde barınan yabancı insanları Tamam bir yere kadar kucaklıyoruz ama hoş şeyler görmüyoruz kendi yaşadığımız ülkedeki yaşanan olaylara bakınca biz yabancılar kendi ülkemizde yaşanan sıkıntıları burada yaşatmıyoruz, benim gözlemlediğim kadarıyla. Mümkün olduğunca buraya yaşamak için gelen insanlar var, hayatlarını bir tık belki üste taşımak için yaşamak istiyorlar. Biz de bunu kendimiz için kendi hayat ve şart koşullarımıza göre uyarlayıp birazcık daha iyi bir şekilde yaşamak istiyoruz. O yüzden de yaşadığımız şeyleri mümkün olduğunca aramızda bırakalım. Ama dediğim gibi bitmiyor bunun sonu yok.</p>	116
M3	<p>Yok. Ve çoğalıyorda. Was mir jetzt eingefallen ist, da war ein amerikanischer Professor da. Die Engländer passen auf, was sie sagen, da gibt es eine diskrete Zone. Aber bei den Amerikanern ist die diskrete Zone geringer. Er hat nach meinem Namen gefragt und dann hat er gefragt, ob mein Name türkischstämmig ist. Und ich hab gesagt: "Ja." Und darauf hat er gesagt, ich soll doch froh sein, dass ich bei der politischen Situation nicht in der Türkei wohne. Und ich war so baff. Ich hab nicht gewusst, ob ichs erstens richtig höre und zweitens, ich hab gar nicht drauf reagieren können. Das Einzige was ich gesagt hab, war: "Ich muss jetzt nach Hause gehen."</p>	117
I	<b>(lacht)</b>	118
M3	<p>(lacht) Weil ich am Anfang auch nicht sicher war, ob ich das richtig gehört habe. Man realisiert das gar nicht. Ich hab das damals mit meinem Mann gesprochen und hab mir gedacht: Jeder hat das selber zu entscheiden wer, wo, wie lebt. Fanden wir komisch. War für mich schon ein persönlicher Eingriff auch. Das zu beurteilen, wo ich besser zu leben habe. Also, dass ich hier besser lebe als unten. Man weiß es nicht.</p>	119
I	<b>Passiert Ihnen das oft?</b>	120
B	Nein, nein – sehr selten.	121

I	<b>Siz cevaplararken asimile olmak şart diye bir yorumda bulundunuz. Asimile kelimesini. Asimile şart dediğinizi biraz daha açıklayabilir misiniz? Yani bunu söylerken ki düşüncelerinizi.</b>	122
V3	Bu ifade etmenin daha kolay bir şekilde olduğu için asimilasyondan bahsettim. Genel bir anlatım, tüm diller için gerekli olan bir şey yaşadığınız dünyaya sırf ülkeden dolayı değil, uyum sağlayabilmeniz için zamanın şartlarına daha iyi faydalanabilmeniz için uymamız gereken kurallar bana göre asimilasyon. Bunun içerisinde dil var, kültür var. Bunun içerisinde dün belki çok az olabilir ama, yaşadığınız şeyler çevresinde cami değil, kilise varsa kilisenin saygınlığına, kilisenin güzelliğinin verdiği ihtişamı belki girmezseniz de girdiğinizde en azından oranın ihtişamına birazcık bakarak, kendi kültürümüzdeki cami ile kıyaslıyorsunuz, bu güzel bir şey bunları bence öğrenmek insanlığa değer katar bu değer de kendinizi zenginleştirir. Zenginleştirdikçe etrafınızdakilere belki de en güzel bir şekilde kendi çocuklarınıza yansıtabilirsiniz. O yüzden asimilasyon her şekilde şart. Zaten bir şekilde asimile olmazsanız, affedersiniz ot gelir, başka bir şey giderseniz, bunun tabiri caizse. Hoş değil o yüzden kendini asimile ettirmesi, yaşadığı çevreyi ziyade olarak bence şart olmalı da. Yoksa hani evlenemezsiniz, herhangi bir şey yapamazsınız, bir iş kuramazsınız. Çünkü belli bir şeyden ödün vermek zorundasınız bir şeyler öğrenmek istiyorsanız asimile olmak zorundasınız, evlenmek istiyorsanız, karşıdaki insanla anlaşmak istiyorsanız onun şartlarına onun hoşuna giden şeyleri, hoşunuza gitmese de edinmek zorunda kalabiliyorsunuz. Bir iş yeri kurmak istiyorsanız bunun zorluklarına katlanmak zorunda olduğunuz için o işin zorluklarını üstlenmeniz gerekir. Bu yüzden Bunların hepsi bir şekilde asimilasyon. Çocuğa kızmamak için kendinizi eğitmek zorundasınız. Bu da bir asimilasyon hayatın her evresinde bir şey yaşıyorsunuz. O yüzden böyle ben asimilasyonu başka nasıl açabilirim kendi açımdan örnek vereceğim şeyler bunlar.	123
I	<b>Oldu o zaman çok teşekkür ediyorum bunları benimle paylaştığınız için. Vielen Dank für die Teilnahme an diesem Interview.</b>	124
M3	Biz teşekkür ederiz.	125

#### Interview Familie 4

S	Inhalt	Nr
I	<b>Röportaja katıldığınız için teşekkür ediyorum. Konumuz sizin ve çocuğunuzun almanca ve türkçe dilinde yapmış olduğu tecrübeler hakkında olacaktır. Kendinizden bahseder misiniz? Kaç yaşındasınız, nerede doğdunuz, nerede büyüdünüz? Biraz anlatabilir misiniz?</b>	1

V4	<p>Ben 1986 Türkiye doğumluyum. Buraya 1995 yılında geldim. İlkokulu ortasında (00:30) başladım. Bir buçuk iki yıl Volksschule yaptım ama kolay değildi. Çünkü normal derslerin hiçbirine katılamıyordum o zamanlar fazla türk olmadığından dolayı Förderstunde'ler ya da almanca öğrenim saatleri genelde ders saatlerinin sonundaydı yarım saat veya bir saat. Bir saat yapıyorsun ama hiçbir şey anlamıyorsun. Çünkü karşıdaki kişi almanca konuştuğu için sana komutlara almanca veriyor bir şey anlamıyorsun yani ilerleme sıfır. Ondan sonra ancak duyaraktan ezbere almanca öğreniyorsun. almanca'yı ezbere öğrendiğin için gramatik Katastrophe oluyor Yani o kadar çok berbat ki Sadece ezbere öğrendiğin kelimelerle konuşuyorsun geri kalanını bilmiyorsun veya konuşmuyorsun. Çünkü içinde bir eminsizlik var güvensizlik var çünkü konuştuğunda rezil olma durumu olabilir diye. İşte gramatik artık yanlış konuşuyor diye ondan dolayı Volksschule ezbere öğrettire derslerden geçirdiler ki Hauptschule'ye geçsin diye. Hauptschule'de biraz almanca düzeldi şeyden dolayı sadece duyaraktan öğrendim diye. Yoksa hiç almanca dersi falan almadım. Ondan sonra 1'den 4'e kadar ganz normale Schülerdim. Sadece almancam her zaman 4 ve 5 arasında gidip geliyordu. Çünkü geri kalan dersleri tek almanca işleyen çoktu onları geçtik. Ondan sonra Okulda fazla sınıfta kaldığım için Aslında benim 3 sınıftan sonra direkmen Polytechnische'ye gidiyordum. Ondan sonra 4 sınıfta yaptım. Ondan sonra şeye başvurdum HTL'e başvurdum. HTL'de maalesef İngilizce Deutsch Mathe hepsi çok iyi olmadığı için İngilizce ve Mathe'de, yok Mathe değil İngilizce ve Deutsch'da Prüfung yaptım İngilizce'de schriftlich geçtim. Deutsch'da schriftlich geçemedim. Mündlich yaptım. Mündlich'te de tam geçemedim. ondan dolayı HTL'e değil de 4 yıllık olan Fachschule'ye girdim. Fachschule'de de Deutsch her zaman sorundu. her zaman yani bir kere değil her zaman çünkü bir konu yazıyorlar ve o konu ile ilgili en az 3 sayfa yazman lazım başkaları 3-4 sayfa yazarken ben bir 1,5 sayfa zor yazıyordum yetmiyormuş gibi bir de hem konumda olacak hem de hatalar az olacak Ben de zaten Adam 4 satırdan sonra zaten bırakıyordu diyordu gerisine bakmama zaten gerek yok zaten limit açtın diyordu ondan dolayı ya işte Thema'yı çok iyi ezbere öğreneceksin ya da Şansına kalmış bir şeydi sonra Fachschule'yi bitirdim meslek sahibi oldum şu anda çalışıyorum 12 yıldan beri çalışıyorum şimdi iki çocuğum var şu an oturduğumuz yer yabancıların olduğu çok iyi olmayan bir bölge, Flugfeld tarafında çünkü bütün yabancıların Hepsini burada. Türklerin hepsi de burada ondan dolayı dışarı çıktığında yani büyük ihtimal türklerle karşılaşılıyor ve iyi bir eğitim almamış ya da aile terbiyesi almamış gençler olduğu için terbiyesi de bozuluyor biraz çocuğun almanca dersin almanca'yı Katastrophe burada çoğu almanca bilmeyen çocuk olduğu halde biliyorsa da çok kırık almanca biliyor. Sonra Kindergarten zamanla başladı çocuğun. Kindergarten ilk başta biraz araştırdık buradaki Kindergarten durumları nasıl diye. Baktık buradaki türk miktarı aşırı çok bizde Uzaktan bir Kindergarten seçtik. Daha Anemonensee tarafında 6 kilometre ötesinde olanı. Orada 2-3 tane türk vardı sorun değildi çünkü fazla değildi öbürlerine bakarsan Eğer 10 kişilik bir grupta belki 5-6 tanesi türk olunca bilirsin yani türk çocukları bir araya gelince gruplaşırlar ve sadece türkçe konuşurlar. almanca 'ya pek önem göstermezler oradaki bakıcılar özense bile almanca konuşun, almanca konuşun dese bile yani sessiz ve uzakta kaldıklarında anında türkçe</p>	2
----	---	---

	<p>konuşuyorlar Biz düşündük Kindergarten işte almancası biraz düzelir diye ama olmadı çünkü orada bir iki tane türk vardı onlar türkçe konuştuğu için almanca çok kötü konuşuyordu, gramertik sıfırdı yani kendini hiçbir zaman böyle anlatamıyordu. Bizde Startklar'daki kursu gördük. Bir baş vuralım dedik başvurduk başvurduktan bir iki ay sonra çocukta daha çok ilerleme gördük daha çok açık yani utanma falan yoktu. Haftada iki kere gidiyordu. 3 ay sonra dışarıda avusturyalılarla ; Avusturyalı çocuklar vardı artık onlarla konuşmaya başladı. Anneleri ile konuşmaya başladı, iletişim kurmaya başladı. Sonra bunu önceden gören kişiler diyor ki bu nasıl böyle almanca konuşabiliyor, beni şaşırttı falan diyor çok iyi almancası var diyor. Bir anda durum değişti yani ondan dolayı daha çok Startklar'da kursa katılmaya başlattık. Haftada iki kere daha rahat bir yıldan fazla Startklar'da kursa gidiyor ve şu an almancası çok iyi yani. Tam istediğimiz bir seviye diyebiliriz.</p>	
<b>I</b>	<b>Burada hangi şehirde okula gittiniz?</b>	3
V4	<p>Ben Mattersburg'ta gittim. Hem Mattersburg Volksschule hem Hauptschule. o zamanlar 95 yılında, 95-99 yıllarında türk sayısı çok azdı yani sınıf başına türk sayısı bir yada ikiydi. ondan dolayı fazla göze batmıyorduk. Tek Ausländer oldun mu türk oldun mu bizi gösteriyorlardı sorun olmuyordu ama çocuklar arasında bir şey vardı yani böyle sen Ausländer'sin, böyle bir Außenseiter yüzde yüz oluyorsun zaten. iyi olsan da iyi olmasan da şiddet kullansanda şiddet kullanmasanda yine de Ausländer oluyorsun. Ve seni bir değişik bir sınıflandırma gibi bir şeyler oluyor yani Volksschule'de.</p>	4
<b>I</b>	<b>Mesleğinizi sorabilir miyim?</b>	5
V4	Ben makine teknisyeniyim. Maschinenbautechniker'yım. 2007den beri çalışıyorum	6
<b>I</b>	<b>biraz siz kendinizden bahsedebilir misiniz? Nerde doğdunuz, nerde yetiştiniz, kaç yaşındasınız?</b>	7
M4	<p>1986 da Türkiye'de Adapazarı'nda doğdum Sakarya'da. Baba tarafım Karadeniz göçmeni Sakarya. Anne tarafım ise Selanik göçmeni. Türkiye'den buraya 1995 yılında geldik. Ablamla birlikte. Annemle babam buradaydı çalışıyorlardı vize 95 yılında çıktık. Anne ve babamla yedi sene sonra bir araya geldik onlar çalıştığımız yıl çıkmamıştı. 9 yaşındaydım Tirol'a geldim ilk anne babam oradaydı. Orda Vils küçük bir şehir vardı Vils bir küçük bir şehri. Vils Almanya yakınlarında Almanya'nın sınır yakınlarında küçük bir şehirdi. Sınıfa ilkokul 4 te başladım ikinci türküm ben bir de İbrahim diye bir çocuk vardı oda bana hiç yardımcı olmuyordu babamda konuştuğu halde İbrahim kızıma yardımcı ol dediği halde tercüme et falan almanca'yı hiç yardım etmiyordu çok dışlandım. Birden almanca İngilizce çok fazla geldi zaten içime kapanıktım. Çocuklar 'Wäh du stinkt' falan diyorlardı bana kokuyorsun diyorlardı bunu zaten zamanla sora sora öğrendim ne anlama geldiğini ama zaten bakışları iyi bir şey demediklerini gösteriyordu. Bir keresinde de böyle uzun bir siyah plastik yılan kalın, o kadar gerçekçiydi ki onu getirmişler okula. Okul öyle bir okuldu ki üst kat</p>	8

	<p>ilkokul alt orta okul ikisinin arasında nerdeyse bir buçuk kat mesafe vardı yüksekti yani okul onu çocuklar getirmişler okula bizi yabancıları korkutma niyetiyle direk bizim üstümüze attılar öyle bir korktuk ki yani dilimiz tutulacaktı neredeyse korkudan şikayet ettik işte ailelerimize babalarımıza söyledik. Babam rektörle konuştu. Rektörde aileleriyle konuştu okula çağırdı böyle bir şeyin olmayacağını söyledi aşırı ırkçılık. Çünkü okula gitmek istemiyorduk yani ilk önce zaten baktığında onun plastik olduğunu anlayamıyorsunuz ki yani dokuz yaşındasın daha önce görmemişsin öyle bir anımız oldu zaten ondan sonra ortaokul birde o başladığımız sınıfta aynı arkadaşlarla olduğum ortaokul birde sınıfta kaldım zaten ilk sene karne almadık orta birde sınıfta kaldım almanca yetersizliğinden. Mesela ablamda benle aynı zamanda okula başlamıştı o kalmadı daha çok konuşmaya açıldı. O daha çok girişkendi ben içime kapanık olduğumdan daha az insanla iletişime geçtiğimden daha geriledim. Birinci sınıfı tekrarlasan daha iyi olur demişti rektör. Birinci sınıfı tekrarladım başka arkadaşlarla tanıştım onlarla daha çok konuşabildim onlar daha farklılardı öyle devam etti, işte sonra orta 4te R diye bir kasabaya yerleştik orda on on beş kilometre uzaklıktaydı orta 4 e orada gittim. Sınıfta 8 tane türk'tük. Bildiğin hababam sınıfıydı yani normalden aşırı kuralları yıkan bir sınıftık erkekler daha doğrusu. Sonra anne baba ayrımı oldu. 2005te ayrıldılar. Sonra (Oberösterreich/Linz'e yerleştik amcam kalıyordu orda o tarafa geldik yani ilk yaşadığımız bölgeyi terk ettik. Orda ben ortaokuldan sonra meslek yapamamıştım. Karnemde beşim vardı. Chemie ve Physik'de. Ben ve diğer 4 arkadaşım türk. Zaten konuyu anlamamız biraz zor oluyordu çünkü ilk öğretmenin aşırı ırkçı olması ikincisi konuyu çok şey anlatıyordu nasıl diyeyim detaysız, hani biz anlayamıyorduk bizim gibi bir çok Avusturyalı arkadaşta zor geçti yani 5i zor atlattılar. Neyse Abschlusszeugnis alamadım orta okuldan. Sonra meslek hayatımda zor oldu meslek hayatına atılmam da zor oldu. Küçük bir kasabada yaşadığımız için meslek seçeneklerinde çok azdı. Ya garsonluk öğrenecektim hani gastronomi üzerine resepsiyon aşçılık garsonluk böyle şeyler. Kaldığımız kasabaya uzak olduğu için diğer oteller vardı oteller ama sayılı birde meslek için alma şeyleri azdı yani işçi. Sonra bir otele başladım işte odacı olarak yatak toparlıyorduk ilk 3 sene böyle geçti sonra Linz'e geldik anne babam ayrıldıktan sonra 2002-2005 arası otelde çalıştım. 2005te Linz'de farklı firmalarda çalıştım farklı pozisyonlarda. AMS'e yazıldım orda Frauen in Technik Bereich meslek yapıyor dedi katılmak isterseniz. İşte oraya katıldım sonra bir pencere firmasında Kunststoff üzerine bir meslek yaptım. 4 sınıflık bir meslek. Sonra eşimle tanıştım 2010da evlendim buraya geldim. Eşim Burgenland'dan ben Linz'den tanıştık evlendik. İki tane oğlumuz var. Babam kardeşlerim Linz'de yaşıyor öyle. 2013te ilk çocuğumuz oldu, 2016da ikincisi. Öyle işte</p>	
I	<b>Anaokuluna giden çocuğunuzdan bahseder misiniz kaç yaşında nerde doğdu</b>	9
M4	Eisenstadt'da doğdu 2013 yılında. İsmi Burak. Almancası işte ilk bir buçuk yaşında verdik burada privat bir yere. Krabbelstube çok yakında. Ben çalışıyordum o sırada. Karenzi yanlış doldurduğumuzdan dolayı bir buçuk yaşındayken çalışmak zorunda kaldım. Orda direk almanca'yı alıyordu. Sabah 7den öğlenden sonra 4e kadar çocuk oradaydı gerekirse öğlen uykusunu orada yapıyordu direk ana dili gibi almancadan başladı. Biz evde	10

	<p>türkçe konuşuyorduk ama daha çok orda olduğundan dolayı almancayı anlıyordu. Konuşmasa da ona dediklerini anlıyordu. Pedagogu diyordu bizim dediklerimizi anlıyor yapıyor diye. Sonra iki buçuk yaşına geldiğinde orası bize pahalı geldi biraz, bir sene oradaydı oradan aldık Burağı. Kindergarten'e götürdük. İki buçuk yaşında orda başladığında çok güzel anlıyor falan dediler süper yani iki buçuk yaşında direk ana dili gibi almanca konuşup anlaması almancayı güzel işte fakat orda iki tane daha türk çocuğu vardı. Mete ve Batuhan. İlk gittiği yerde türk yoktu burada direk onlarla daha eğlenceli oldu, ilk defa türk arkadaş türk diyalog falan oldu. Onlarla diyaloga girmeye başladı, sonra bir sene sonra falan oradaki pedagogu dedi bizi uyardı Burak baya geriledi almanca yani bir şeyler yapmanız lazım, hani biz burada sürekli çocuğa diyemiyoruz, almanca konuş almanca konuş diye çocuklarla. Baskı olur buraya gelmek istemez diye. Bende çocuğa baskı yapıyordum oğlum hani avusturyalılarla almanca konuşsan çocuklarla konuş diye daha sonra pedagogum değişti daha sonra başkası geldi dedi ki 'Verein Startklar' diye bir Verein var dedi, denemek ister misiniz? Dedi. İsteriz dedik oraya bir gitti Burak . Gidiş o gidiş yani geçen sene birinci ayda başladı 2018 in. Çocuk direk diğer avusturyalı çocuklarla konuşmaya başladı sınıfta yani zaten varmışta içinde dışarı çıkarmıyormuş. Bir sene boyunca türk çocuklarla irtibata geçtiğinde daha çok geri çekilmişti çünkü konuşurken bazı kelimeleri yanlış söylediğinden dolayı içine kapanmıştı. Biz türkçe konuşuyoruz bazı kelimeleri almanca konuşuyoruz ama genelde ana okulu haricinde türkçe konuşuyoruz. Daha çok çocuk orada ne öğrendiyse o. Startklar'da da spielerisch öğrendiğinden dolayı daha çok kendine özgüveni geldi orda da baya ilerletti, arkadaşlar edindi. Böyle şu an iyi okula başladığında bir düşüncemiz yok. Acaba hani orada konuştıklarını anlar mı diye. Mesela benim eşim büyük sıkıntı çekmiş o yaşta dokuz yaşında geldiğimizden oda 95 te geldi bende. Mesela konuşuluyordu bakıyorduk yüzüne yani bizim en büyük sıkıntımız buydu, dokuz yaşına buraya geldiğimiz için Startklar falan da yoktu. Ailedeki almanca zaten çat patti. Hiç bir böyle Avusturya da almanca konuşan bir arkadaşımız da olmadığı için okul haricinde kendi kendimize geliştirdik yani zorlana zorlana. Ama bunlar daha şanslı. Bir de o bizim yaşadıklarımızı yaşamasin diye daha çok üstüne düştük. Teoman'da geçen sene başladı bu daha küçük olduğundan pek bir şeyler kavrayamadı ama bu sene onuda yazdıracağız.</p>	
I	<b>Günlük hayatınızdan biraz bahseder misiniz?</b>	11
M4	Benim mi?	12
I	<b>İkinizin sizin ☺</b>	13
M4	<p>Eşim genelde işte oluyor hafta içi. Bugün içinde izin almıştı. İki vardiyeli çalışıyor sabahçı öğlenci. Ben genelde burağı anaokuluna götürüyorum her sabah. Teoman'la birlikte araba bende oluyor, eşim trenle gidiyor işe. Burağı 12 buçukta alıyorum Teoman'la gidip. Teoman'ın öğlen uykusu oluyor, sabahtan öğleye kadar, işte kahvaltı faslı, ev temizlemek, ilgilenmek, çamaşırıydı bilmem nesi falan. Burak geliyor zaman geçiriyoruz evde birlikte ev hali yani. Eşim geliyor sabahçıysa yemek yapmış oluyor Teoman öyle uykusundan uyanmış oluyor hava güzelse dışarı çıkıyoruz biraz dışarda yürüyoruz alışverişe gideceksek alışverişe gidiyoruz çocuklarla. Burak genelde babasıyla bisiklet sürmeye gider. Bende genelde</p>	14

	<p>Teoman bende olur, o bana daha düşkün birde babasını çok bunaltıyor ikisi aynı anda olduğunda. Daha çok benimle beraber böyle sabahçıyken böyle. Öğlenciyken ikisi de benim üstümde yük oluyor, fazla tartıştıkları için, büyük oğlum küçüğü fazla çekmediği için, oyuncaklarını fazla paylaşmak istemediği için, fazla itip kalkıyor. Hava güzelse tabi dışardayız ikisinin de bisikleti var zaten bisiklet sürüyorlar, parktayız genelde yüzde doksan. Büyük anneye büyük babaya gidiyoruz, babaanne dede onlarda çok yakında, hala da çok yakında. Genelde akraba görüşleri olur onlarında çocukları bizim çocuklarla aynı yaşta, görüşürler. Bizim evimizin buradaki parkada gidiyoruz, ama burada da fazla yabancı var. Bu sene daha yaşamadık ama, geçen sene ve ondan önceki senelerde 9-10 yaşlarında çocuklar fazla ağza alınmayacak kelimeler kullanıyordu küfür. Ee Burakta tam böyle sünger gibi hepsini çekiyor biz kullanmıyoruz. Biz mesela tepki verirken oha, çüş gibi şeyleri bile sakınırken çocuk başka şeyleri duyması. Bir yandan eğitiyorsun bir yandan çocuk diyor bu ne yani böylede konuşuluyormuş. Çocuğunu eğitiyorsun bir yandan parktaki çocukları da söylüyorsun yani söylememen gerektiğini. Yani kısıtlı bir ortamdayız bu yaşadığımız çevreyi kesinlikle beğenmiyorum burada 2012 nin 12. ayında taşındık daha Burak dünyaya gelmemişti. Bilmiyorduk böyle bir şey olduğunu. Biz 2010 da evlendiğimiz için buraya bende yabancıydım. Gelmiş bulduğum çevreyi beğenmiyoruz, hiç bir şekilde çok fazla köpek var. Hayvanlara karşı değil ama çok fazla hayvan pisliği var. Özellikle yağmur yağdığında yere atılan hayvan pisliğini kaldıran da olmuyor görsek şikayet edeceğimiz, ama nasıl yapıyorlar ne ara yapıyorlar bilmiyorum ama, kimsede rahatsız olmuyor çok fazla rahatsızım. En fazla rahatsız olduğum konu o diyebilirim. Neredeyse hayvanlardan insanları tiksindirtecekler yani. Benim babamında köpeği var poşetini peşinde taşıyor. Köpeği pisliğini yapmak tabi onunda ihtiyacı yapacak ama kaldırıyor atıyor çöpe. Burada çocuklar yeşillığe basmalarını istemiyorum ki yeşillik yani doğa basmaları gerekiyor, ama pislikten dolayı insan korkuyor. Kaç kere çocuk köpek pisliğine bastı birde o kadar pis kokuyor ki çıkaramıyorsunuz yani insanın midesi kalkıyor. Böyle yaniiii ilerde inşallah bir fırsatımız olursa buradan taşınırız. Burayı kesinlikle beğenmiyoruz. Bu bölgede çok fazla yabancı olduğu için çocuğu Anemonensee'ye götürüyoruz. Oysa ki şurada 300 metre ötede Kindergarten var oraya da götürebilirim. O yüzden araba hep bende kalıyor, eşim trenle ise gidiyor buradan bisikletle Bahnhof'a gidiyor oraya park ediyor bisikletini oradan da Ternitz'e gidiyor araba bende oluyor haliyle Anemonensee'ye götürmem lazım çocuğu. Sırf yani dil için yoksa buradaki bir çok aile gibi bende çocuğumu yürüyerek götürürüm getiririm bu yani.</p>	
I	<b>Çocuğunuz ana okuluna saat kaçta gidiyor kaçta eve geliyor?</b>	15
M4	7-8 arası işte 8de orada olsa iyi olur çünkü sekiz buçukta oyuna başlanıyor yemek yemesi lazım çocuğun orda. Bugün mesela 8de bıraktım tam. 12de de orada öğlen yemeği oluyor tam 12de. On iki buçuğa kadar yemiş oluyor. 12 buçuk-1 arası almam lazım. Birde tam alman gerek. Saat 7 ile 1 arası anaokulunda eğitim zamanı. İşte dokuzuncu ayda ilkokula başlayacak Teoman'da anaokuluna başlayacak.	16
I	<b>Kardeşlerinizden bahseder misiniz? Kaç kardeşsiniz.</b>	17
M4	3 kızız ben ortancayım bir anlam var bir de kız kardeşim işte.	18

I	<b>siz?</b>	19
V4	Biz de 3 kardeşiz benim büyük abim var bir de küçük kız kardeşim var. Küçük kız kardeşim burada Volksschule'ye başladı.	20
I	<b>Simdi gelelim çocuğunuzla konuştuğunuz dillere. Siz çocukluğumuzda hangi dili veya dilleri konuştunuz.</b>	21
M4	Zaten dokuz yaşına kadar Türkiye'deydik. Türk kökenliyiz türkçe konuştuk. 95 yılında geldik Avusturya ya.	22
I	<b>Sizin anne tarafınız mı Selanik göçmeniydi? Selanik göçmeni Selanik tarafında yaşayan türkler anlamına mı geliyor? Yunanca konuşurlar mıydı?</b>	23
M4	Anneler konuşmuyor, anneanneler de konuşmuyor, anneannemin büyükleri konuşur muydu bilmiyorum anne tarafında pek görüştüğümüz yok. Selanik göçmeni olduğunu biliyorum ama Sakarya'ya yerleşmişler, aynı bizde de babamın babası dedem iki yaşındayken dedemin babası savaşta ölüyor onun annesi kardeşini alıp Karadeniz Rize'den Sakarya ya göçüyor. Sakarya Adapazarı'nın köyüne. Karısının köyüne. Böyle yani sorarsanız kökü ne kepenekler Rize de var yani bizim soyumuz var orada.	24
I	<b>Almancayı nasıl öğrendiniz biraz anlattınız okulda kursta falan?</b>	25
V4	İlk başta duymayla ikincisi de arkadaşlarla. Yani kitaptan öğrenmek o kadar çok yabancıydık ki hiç kimse anlatmıyordu o zamanlar yabancı sayısı az olduğu için fazla göze batmıyorduk ondan dolayı devlette demiyordu böyle yapalım bunlarda böyle öğrensin diye hiç bir şey yoktu. Hangi yıllarda başladı, 2000 li yıllarda başladı artık türkleri ve yabancıları ciddiye almaya başladılar, çünkü sınıfta yabancı sayısı üçte bir arttı, geçtiği için artık bir önlem almaları lazımdı ama benim zamanımda yoktu. Ama 2000 den sonrası gelenler onlara ekstra öğretmenler tutuldu. Förderstunde olarak orda almanca türkçe öğretildi.	26
I	<b>Siz</b>	27
M4	Bende işte sınıfta öğreniyordum, sonra işte almanca öğretmeni dedi ekstra bir öğretmen sana bir almanca dersi versin diye, diğer çocukların almanca dersinde ben hep ayrı bir sınıfa gidiyordum diğer öğretmenle. Bana der/die/das Artikel öğretmeye çalışıyordu işte grametik. Oda kısa sürdü zaten öğretmen görevinden ayrıldı başka bir yere gitti buydu yani böyle kısa bir dönemdi onun haricinde işte arkadaşlardan ne duyarsa diye. Dialekt karışımı almanca Tirol'un Dialekt'i de baya bağlaçlı olduğu için.	28
I	<b>Çocuğunuzla hangi dilde konuşuyorsunuz</b>	29
V3	Genelde türkçe ama almancada konuşuyoruz zaman zaman sade almanca konuştuğumuz da oluyor karışıyor yere ve durumuna göre değişiyor.	30
I	<b>O yere ve duruma göreyi anlatabilir mısınız yani ne zaman türkçe ne zaman almanca?</b>	31
V4	Günlük hayatta türkçe bazı özel oyunlar yapıyorsak veya Freizeit aktivite yapıyorsak eğer o zamanda almanca konuşuyoruz	32
M4	Daha çok bizi anlamayan insanların yanında daha çok almanca konuşuyoruz. Başkalarının hakkında konuştuğumuzu düşünmesinler diye çok önem gösteriyoruz ona. Doktorda olsun mesela doktorda sıra bekliyoruz genelde almanca konuşuyoruz oda almanca konuşsun bulunduğu ortamı bilsin diye alışverişte konuşurum Çocuklarla genelde alışverişe giderim ikisinde götürürüm yanımda. Yani avusturyalılar	33

	yanımızda olduğu zaman daha çok bizim dememizi anlamayan insanların yanında daha çok almanca konuşurum. Evde de konuşuyoruz ama, yani sırf türkçe konuşuyor değiliz. O da bizle karışık konuşuyor türkçe almanca karışımıyla konuşuyor, bazı bilmediği türkçe kelimeleri direk almanca söylüyor	
<b>I</b>	<b>Çocuğunuz türkçeyi nerde ve kimle konuşuyor?</b>	34
V4	Kuzenleriyle ilk başta. Yani kuzenleriyle konuşuyor, dedesiyle.	35
<b>M4</b>	Kuzenleriyle konuşurken diyalog sorunu da oluyor çocuğun eşim İç Anadolu'dan olduğu için bizde sade diyalog konuşmuyoruz yani direk türkçe konuştuğumuz için ben eşimde direk konuşmuyor, orda bile zorlanıyor çocuk türkçede diğerleri Dialekt konuştuğu için nasıl bir Beispiel diyeyim.	36
<b>I</b>	<b>Lehçesi ağır mı biraz onların konuştuğu lehçe</b>	37
<b>V4</b>	Yani şive sadece kelimelerin sonları biraz değişiyor sadece hepsi bu	38
M4	Burağın ismi bile Burak değil de Bura oluyor, mesela çocuklar görümcemin çocukları silah oynuyorlar tabancalara oyuncaklarla. Burak mesela karıştırıyor çocuk sonuna h ekleme diyoruz ya çocuğa silah yerine silak diyor mesela karıştırıyor o tür şeyler.	39
<b>I</b>	<b>Anladım</b>	40
M4	Ondan dolayı zorlanıyoruz ama işte aşacağız herhâlde Burak 6 yaşına girecek genelde kuzenleriyle konuşuyor benim ablamın kızıyla türkçe konuşuyor onun haricinde de böyle normal görüştüğümüz aileler yok, bir aile var onunla da yine türkçe konuşuyor onlara oturmaya gittiğimizde onun haricinde konuşmuyoruz yani evde günlük hal, işte babaanne de dede de.	41
<b>I</b>	<b>Çocuğunuz almancaı nerede ve kimle konuşuyor ?</b>	42
M4	İşte almancaı Startklar'da konuşuyor almanca öğrenmeye gittiği yerde Kindergarten'de konuşuyor.	43
<b>V4</b>	Tanteler'len falan.	44
M4	Oradaki arkadaşlarıyla.	45
<b>V4</b>	Buradaki avusturyalı komşularla	46
M4	Parkta almanca konuşan çocuklar olursa onlarla konuşuyor tabi ki yetişkinlerle de konuşuyor sadece çocuklarla değil bu Startklar'a başladıktan 3 ay sonra kayınpederim Graz'da kura gitmişti biz orda Aufenthaltsraum'da otururken çocuk karşıda on metre ötede bir adam vardı oturan adamın yanına gitti onunla muhabbet etti şaşırıdık baya baya iki büyük insan gibi muhabbet ettiler sonra gelip anlattı işte adamın ona neler sorduğunu falan yani konuşmaya meyilli çocuk zaten anlasın yeter ki.	47
<b>I</b>	<b>Startklar'a giden çocuğunuz Burak mı?</b>	48
M4	Hı hı. Teoman bir 20 hafta gitti ama gitti geldi kaldı öyle. Burak geçtiğimiz yıl birinci aydan beri durch gidiyor.	49
<b>I</b>	<b>Anladım. Şimdi gelelim ikinci bölüme. Avusturya da dilimizden dolayı dinimizden dolayı başka sebeplerden dolayı ırkçılık yaşadınız mı?</b>	50

M4	Berufsschule'de mesela bana genelde ben hepsinden büyüktüm yaş olarak oradaki ergen çocuklar daha çok müslümanlara karşıydı müslümanların yurt dışında bir camilerinin olmalarına karşıydı genelde kapalı kadınlara karşıydı hani buna bir anlam veremiyorlardı, kafaların kapamalarına özellikle sıcak günlerde hani hiç terlemiyorlar mı yanlarından geçtiğimizde kokuyor diyorlardı, bu tür şeyler yani müslümanlığa karşılar özellikle genç kesim karşılar. Benim tanıdığım özel iş arkadaşlıklarında da böyleydi bana soruyorlardı neden senin kafan kapalı değil madem müslümansın neden başın açık müslümanlığı yaşıyor musun namaz kılıyor musun bu tür şeyler soruyorlardı da anlatıyordum yani böyle	51
I	<b>Biraz bahsedebilir misiniz o iş arkadaşlarınızdan başka sorular soruyorlar mıydı veya o konuşmalarınızda siz kendinizi nasıl hissediyordunuz?</b>	52
M4	Kötü hissediyor insan açıklamak zorunda kalıyorsun hepsi sonuçta bir tercih meselesi tamam müslümanız namazımızı kılıyoruz kılan kılıyor kılmayan kılmıyor orucumuzu da tutuyoruz mesela oruçta çok şey diyorlardı işte mesela bu tempoda çalışıyorsun nasıl aç susuz kalabiliyorsun hani biraz tempon eksildiğinde direk oruç tutuyorsun o yüzden böyle şeyler diyorlardı başka da genel sorular işte.	53
I	<b>Öğretmeninizin çok ırkçı olduğundan bahsettiniz</b>	54
M4	Tirol'da. Evet.	55
I	<b>Onu biraz daha anlatabilir misiniz nasıl belli ediyordu ırkçılığını ne yapıyordu?</b>	56
M4	Ya iste siz şu an dinlemeyin sizin olacağınız tek şey tuvalet temizlikçisi, sizden ancak tuvalet temizlikçisi olur zaten, buradan hepiniz bir beş alın karnenizde de görün. Zaten küçük bir kasabaydı o kaldığımız yer meslek bulmakta zorlu öncelik zaten avusturyalılarındı ikinci yıl gerçekten iyi bir yerde olmak için sınıfında iyi bir yere gelecektin böyleydi, adam baya ırkçıydı zaten dersi üstten anlatıyordu en büyük aklımda kalan sizden olsa Kloputzer olur tuvalet temizlikçisi olur demesiydi.	57
I	<b>Siz bahsetmiştiniz çocuklar siz okula giderken hissettiriyordu yabancı olduğunuzu öyle bir kavram kullandınız, nasıl hissettiriyorlardı biraz onu.</b>	58
V4	Valla her zaman sen kokuyorsun diyorlardı sen kötüsün diyorlardı öyleydi.	59
M4	Arada bir kokuyorsun dedikleri için insan şüpheleniyordu kokuyor muyum gerçekten diye.	60
V4	Sen sinirlenebiliyorsun ama, sonuçta onlar çocuk olduğu için onların fazla bir suçu yok biraz ailelerin suçu var.	61

M4	Ailenin çocuđu nasıl yetiřtirdiđi ile alakalı. Kúçük bir çocuk mesela bilemez ırkçılıđın ne olduđunu, öteleyemez yani sen türk'sün sen müslüman'sın senle ben aynı dili konuşamıyoruz diye. Mesela řu an Burak, Niko diye bir avusturyalı arkadařı var, ikisinde birbirini çok seviyor sarılıyorlar, hani Freunde. Foto çekilmek istediler řu an, mesela o çocuk bilmiyor 6 yařında ailesi ona bir řey anlatmadıđı sürece ya da çocuk yabancılardan türklerden özellikle bir řey görmediđi sürece, o çocuk yabancıya karřı olmaz diye düşünüyorum, tabi bunun kendini geliřtirmekle de alakası var da, çünkü herkes bir deđil her dinin ırkın řey'si var ama çocuk küçüklüđünde ne görürse ona gidiyor genelde. Benim yetiřtiđim kasabada misal 9 yařındasın 9 yařındaki bir çocuđa nasıl sen kokuyorsun diyebiliyorsun, o yařtaki bir çocuk nasıl bir başkasına 'Wäh, du stinkst' diyorlardı. yanından bir geçiyorlardı öyle bir bakıyorlardı ki, kızlarda erkek çocukları da yani hani ne kokabilirsin ki zaten sigara içmiyorsun, bir řey içmiyorsun, hani genel temizliđini yapıyorsun zaten ne kokabilirsin ki. 9 yařındaki bir çocuk nasıl sana öyle kelimeler sarf ediyor, ya da öyle o dediđim yılan uzun, řöyle sırtına almıřtı erkek çocuđu onu nasıl korkutmayı düşünüyorsun, yani ailenin içinde ne yařıyorlar nasıl bir kindir bu ki dıřarıya naklediyorsun. Okula gitmek istemiyorduk resmen ya hani zaten gelmiřiz farklı bir úlke, aynı anda iki tane dil, almanca, İngilizce ha bir de böyle bir řey olması hepten sođutuyor okuldan, bir yandan da gitmek zorundasın yani zoor. Zordu ya řu anki nesil bizim gibi bilinçli ailelerden yetiřen çocuklar çok řanslı bizim annemiz babamız çalıřıyordu tamam klasik bizde çalıřacađız, eřimde çalıřıyor ama bir yandan da çocuđa bir řeyler öğretmeye çalıřıyoruz, bizde öyle deđildi bizim başımıza oturan dersini yap diyende yoktu, yani anne babamız da dersini yaptın mı yaptım ha okey tamam, kontrol etmek yoktu. Elternsprechtage'lara gidilirdi eřimde hiç gidilmemiřte bende giden oluyordu	62
V4	Hiç gidilmezdi yani, ille de diyecek iřte birisi gelmesi lazım diyordu, o zaman da belki abim geliyordu her řeyi de abime anlatıyorlardı. Pek bir ilerleme yoktu, yani sonuçta anlatsan bile bana ulařtıđında ha hi ha hi diyordum, çünkü aileler pek ciddiye almıyor Volksschule'de. Babam almanca bilmiyor annem almanca bilmiyor durumu nasıl anlatacaksın ki	63
M4	Kayınvalidemin hiç okuma yazması yok, yani hiç bir řekilde Türkiye'de yetiřmiř kadın hiç bir řekilde okula yollanmamıř ayıpmıř kız çocuđu okur muymuř falan, bilmem ne hiç bir řekilde hala bilmiyor 50 kusur yařında ee almanca zaten bilmiyor hello çüsten başka. Hani sorsan 25 yıldır buradalar çocuđuna da nasıl bir verim sađlayabilirsin ki çocuđun kendi kendini yetiřtirdi, yetiřtirmese öyle kalıyor o yüzden dediđim gibi řu an ki nesil teknoloji dünyası haricinde yetiřen nesil çok řanslı, ha teknolojide iyide ama kafalarını telefona gömmedikleri sürece aileleri izin vermediđi sürece. Biz mesela izin vermiyoruz çocuđumuza. řu açıdan yani řanslı ilgilenebiliyoruz çocuđumuzla, vakit ayırabiliyoruz bize aynısı yapılmadı bizim beklentimiz zamanında karřılanmadı belki de o yüzden.	64
I	<b>Kayınvalidenizin, sizin annenizin almanca öğrenmesinde zorluk çekmesinin sebebini nasıl anlatabilirsiniz?</b>	65
V4	Türkçe zaten o kadar da iyi deđil sade duyduđunu söyler okuma zaten yok kelimeleri yüzde 30-40 tahminen bilir, sayıları paraları falan her řeyi iyi bilir, hesap falan iyi bilir, sorun yok günlük sadece alışveriře gittiđi için dankey mankey, çüs hello,, biraz da küfür.	66

M4	Beni bile anlamıyor zaman zaman kaynanam, ben onu anlamaya çalışıyorum.	67
I	<b>Türkçe mi anlamıyor?</b>	68
M4	Türkçe, almanca zaten yok ta hani türkçe anlamıyor zaten türk kökenliler de onun kendine ait bir türkçesi var, mesela Zielpunkt vardı zamanında mağaza biliyorsunuz oraya püsküllü diyordu, kendi kendine isim koyuyor hani sen onu tahmin edeceksin. Reno'ya Cello. Maalesef cahil kalmışlar yani kendilerini yetiştirememişler, günü kurtarmaya çalışmışlar, çocuk yapalım büyütelim bir şekilde büyüsün, çünkü onlarda öyle görmüş küçüklüklerinde çocuk doğurmuşlar, bahçeye gidip çalışmışlar nohut tarlası, fasulye sabahtan akşama kadar çalışmışlar.	69
V4	Bir taraftan da fazla bir ihtiyaçları yok	70
M4	O zaman kim gidiyordu ki fabrikaya bir yere çalışmaya sadece bunla geçim vardı.	71
V4	Çalışmadığı için alışverişe git öde gel bu yani.	72
M4	Avusturya'ya geldim kurtuldum diyor kaynanam o işten kurtuldum diyor, geldiğimden beri 95 yılından beri yaşıyorum diyor kendisi çünkü. Türkiye de baya yıpratmış mesela çok ağır işte eğilip kalkmakta yani o yüzden belki de kendini geliştirme ihtiyacı mı duymadı günü mü kurtarmaya çalıştı bilemiyorum, yani birde eşimin abisi özürlüymüş yani engelliymiş, o vefat etmiş nasıl derler tandır dedikleri ekmek tandırları oluyor köylerde ekmek yapıyorlar kayinvalidemde iş yapıyormuş yani klasik çocuk 10 yaşının altında o yaşlarda yanmış orda cayır cayır yani ondan da biraz şeyini kaybetmiş dengesini kaybetmiş kayinvalidem. Büyükler istiyor ki iş yapsınlar gelinler, çocuklar ama bir yandan da canından oluyorsun, yani o yüzden de pek hayata karşı tutulması diğer çocuklarından, ama yani çok ya fazla görmüyorum ona bazen çünkü canından can gitmiş, yani normal bir ölüm değil yana yana öyle.	73
I	<b>Başınız sağ olsun</b>	74
V4	Sağ olun	75
I	<b>Sizden bahsedelim biraz okulda iş yerinde böyle ırkçılıkla karşı karşıya kaldınız mı? Başka yerde olabilir sokakta yürürken otobüste trende.</b>	76
V4	Burada biraz Rassismus az oluyor, çünkü kalabalık bir ortam yok yani Viyanadaki gibi bir otobüs durağında bekleyipte bir on, on beş tane kişinin çoğalıp ta içinde iki üç tane Ausländer olupta öyle bir durum burada yok buradaki avusturyalılar genelde camileri istemiyorlar. Camideki kalabalığı istemiyorlar ya da ırkçı saldırılar yapılıyor, okullarda ise benim zamanımda sadece işte belirli şeyler kullanılıyordu sen Außenseiter'sın, sen Ausländer'sın sen stinken yapıyorsun, sen kötüsün, sen türksün diye sen pis türksün diye kötülük yapıyorsun sen pis türksün diye.	77
M4	Zaten sessiz bir insan olduğunda zaten otomatik Außenseiter oluyorsun.	78
V4	Ondan sonra Hauptschule zamanında da artık bunlar biraz azalıyor, çünkü artık korkmaya başlıyorlar çünkü öyle bir şey dediğinde yüzüne yiyeceği tokadı bildiği için artık yapmıyorlar biraz daha çok arkadaş ortamın oluyor ama, şey değilse. Fachschule'ye girdiğinde orda tabi 20 kişinin içinden bir veya iki kişi biraz anormal oluyor, onları biraz Avusturya da biraz da şey	79

	olmuş gibi sanki etkilenmişler gibi daha çok insanı rezil etmeye çalışıyorlar ya da avusturyalı olduğunu hatırlatmaya çalışıyorlar, bu da 4 yıl boyunca sürdü yani o kadar çok bazen kavgayla bile bitmişti yani ama sonuçta elimizde değildi çünkü öğretmenler bir şey yapıyorlardı, illa bir ciddi bir şey olacak ki rektöre gidecekte ondan sonra yoksa yoktu.	
<b>I</b>	<b>Hiç öyle bir şey oldu mu yani ciddi bir şey</b>	80
<b>V4</b>	Ciddi bir şey olmadı olsa bile zaten benim Burgenland'ın okuyordum nasıl olsa zaten Burgenland'ın Schulinspektörü benim uzaktan tanıdığım. Mattersburg'un eski direktörüydü. Eski rektörü de çocuklarla o kadar çok ilgiliydi ki yani bazen geliyordu çocuklarla Ausländerlarla top oynuyordu rahat konuşabiliyorduk. Bir ara Eisenstadt'da okuldan çıktıktan sonra ona denk geldik ne yapıyorsun ne ediyorsun, işte diyor iki üç tane problemlilik çocuk var diye dedim, hangi çocuklardı ya türk çocukları işte bir tane geldi Hornstein'dan bir tane çocuk okula geliyor hep kaçıyor diye soy ismi nedir dedim BOZKURT dedi. Ha tamam. Alles klar. dayımın oğlu tabi. Onlarda yeni Türkiye'den geldikleri için çocuk pek okuma yanlısı değildi ondan dolayı hep kaçıyor oradan yine bir bağlantı olmuştu zaten.	81
<b>I</b>	<b>İş yerinizde hiç oldu mu?</b>	82
<b>V4</b>	İş yerimde hiç bir sıkıntım olmadı. Çünkü herkes kendi işine bakıyor. Zaten herkes birbirini tanıdığı için avusturyalı ve yabancı.	83
<b>M4</b>	İşi bildiğin anda ırkçılık yaşamazsın pek. İşi bilmediğin takdirde sıkıntı yaşanır zaten	84
<b>V4</b>	İrkçı bir durum olduğu halde yukarıya şikayet ediyorsun zaten, yani bunda Ausnahme gibi bir durum yok.	85
<b>I</b>	<b>Viyana'daki ırkçılıkla buradaki ırkçılığı karşılaştırdınız. Viyana da böyle otobüs durağında 10-15 kişi falan dediniz ondan biraz bahsedebilir misiniz? Yani gerçek bir olay mı yoksa yaşadığınız bir şey mi?</b>	86
<b>V4</b>	Yaşamadım sadece gazeteden gördüm.	87
<b>M4</b>	İnternet'de Avusturya diye bir yer var. Orada genelde paylaşılıyor geçtiğimiz aylarda yaşlı bir kadın evet baya bir saydıyor öyle şeyler oluyor tramvayda, otobüste yani direk bire bir sen hiç karşılaştın mı?	88
<b>V4</b>	Ben hiç karşılaşmadım karşılaştım bile güler geçerim	89
<b>M4</b>	Kayınvalidemin alt komşusu var 80 yaşlarında Avusturya da yalnız yaşıyor baya bir bunamış, her türlü karşı yabancı türke zaten yani. Hausmeister kendisi salonları o siliyor merdivenleri nerdeyse eve gelmeyin diyecek kayınvalideme, gitmemizi i istemeyecek yani o derece kapıları vurmalar kitlemeler çocuğun bir keresinde Kinderwagen dışarıdaydı yağmur yağıyordu dedim içeriye alayım yani ıslanmasın daha yeni gitmiştik. Diyor yani sen burada yaşamıyorsun bunun burada ne işi var yani insanlık namına bir şey yok anlıyor musunuz, hani biz olsak insandır bu kadın bu çocuk arabasıyla eve geri gidecektir diye düşünürüz ıslanmasın. Çünkü bunun için din ırk dil bir şey gerekmiyor, nereli olduğun ne olduğun gerekmiyor insanlık yani. Orada bir o kadınla tartıştık baya bir polis gelecekti artık yani normal değildi, tabi birbirimize karşı bir temasımız olmadı ama sesler yükseldi onun dışında başka bir şey yaşamadık ama otobüs tren hayatımız çok fazla olmadı bu medyadan gördüklerimiz onlarda anormal zaten.	90

I	<b>Tabii</b>	91
V4	Başka bir örnek vereyim. 2002 yılları bizim Mattersburg'da bir evimiz vardı orada oturuyorduk biraz şehrin dışında olan bir sokaktı zaten. Karşı komşumuzda FPÖ'lü. Gemeinderat'da. Bize biraz karşıydı tabii. Çünkü yolun sadece bir tarafı park edilebiliyordu oda onların tarafıydı onlarda istemiyordu yani her şeyi yapıyorlardı arabayı park ediyorsun onların evinin önüne sabahleyin bir kalkıyorsun arabanın önünde veya arkasında onların arabası var milim milim park edilmiş gel de şikâyet et dava aç kapılarına vur polisi ara sabahın köründe işe gideceksin ondan sonra daha çok sorun oldu yani bir ara polis bile gelmişti ifademizi almıştı bu park sorunundan dolayı. Çünkü bizim park sokak tarafımızda parklasyon yoktu biz nereye park edeceğiz. Ondan sonra arabalarımıza ırkçı saldırılar oldu çoğu zaman arabalara tükürülüyordu ya da çamur atılıyordu arabaların üstüne komple yani canları sıkılmış istediklerini yapıyorlardı yani.	92
I	<b>Kim atıyordu biliyor muydunuz? Şüphelendiğiniz birisi var mıydı?</b>	93
V4	Komşumuzun tam kendisi, birde oğullarına da komut verirdi, şöyle yapın böyle yapın diye, yani ailesi bunun içindeydi ondan sonra zaten 5 yıla kalmadan çıktık oradan.	94
I	<b>Yaşınız büyüdükçe ırkçılığın, çocukların size küfür etmelerinin azaldığından söz ettiniz. Küfür ederlerse tokadı yiyecekler diye bir kavram da bulundunuz. Irkçılık nedeni yüzünden hiç kavgaya karıştınız mı? Veya öyle bir şey yaşadınız mı?</b>	95
V4	Doğrusu hiç karışmadım. Sadece Volksschule zamanında küfür etmişlerdir bana. Ausländer'dan dolayı. Orda biraz saç baş girmişizdir, ama sonuçta almanca bilmediğin için öğretmen geliyor durumu anlatacağın anlatamıyorsun nasıl anlatacağın öyle bakıyorsun sadece diyorsun bana vurdu diyorsun ama derdini anlatamıyorsun sonra yine bir suçlu duruma düşüyorsun, bu yabancılarında Ausländer schimpfen etme nedeni de yani büyük ihtimal öylesine olduğunu düşünmüyorum, çünkü kesin birisi diyor kendini cool zannediyor o da diyor ha, bu cool diyor bende ona aynısını diyeyim.	96
M4	Zaten sınıflarda bir cool kesim oluyor sigara içen cool oluyor, ne bileyim ergenlik dönem işte, yok markalı giyenler, donu düşük olanlar cool kesim oluyor. Bir cool kesim var bir de Außenseiter kesimi var. Biri bir şey yaptığı zaman coolsa, ha bu iyi bir şey bunun peşinden gidelim iteleyelim kakalayalım şeysi oluyor	97
V4	Komplett korkuyla alakalı. Hauptschule'de benim arkam sağlamdı ondan dolayı hiç kimse hiç bir şey diyemiyordu. Veya o kadar çok eğitimsiz değildi yani ama Volksschule ise komplett anders. Cocuğun hiç kimsenin ne dediğini bilmiyor ondan dolayı	98
M4	Okulda daha yaşın kaç illa kin besleyebilirsin de ama dokuz yaşında da olmuştu	99
V4	İşte bundan dolayı da çocuğun Volksschule'ye en küçük zorunda bile her zaman çok ciddi alacağım ve olursa gerekeni yaptıracağım yani kendi yaşadığım şeyleri çocuklarımla hiç bir zaman yaşamasını istemiyorum yani	100
I	<b>Siz dışarda bir yere gittiğiniz zaman doktoru mesela örnek verdiniz oraya gittiğiniz zaman almanca konuştuğunuzdan bahsettiniz. Çünkü kendileri hakkında türkçe konuşmayan avusturyalıları onların</b>	101

	<b>hakkında konuştuğunuzu düşünmemeleri için. Hiç dışarda türkçe konuştuğunuz zaman tepki aldınız mı?</b>	
M4	Yok tepki almadıkta böyle bir bakıyorlar bakışları değişenler de oluyordu yani bakıyorlar bir keresinde bir alışverişteydim kıyafet deneyecektim. Teoman da Einkaufswagerl'daydı. orada yaşlı bir kadın dedi çocuk zaten telaffuz edemiyor, konuşamıyor, annen dedi senle daha çok almanca konuşması lazım çünkü ben çocuğa dur dedim. Teoman geleceğim üstümü giyeyim bekle, kadın da orada çocuk ona bir şey deyince anlamadı çünkü bende anlayamadım, daha telaffuz edemiyor annen dedi senle daha çok almanca konuşması lazım duydu ya benim türkçe konuştuğumu, direk çocuğa öyle vurguladı bu yani daha doğrusu kimseyle uğraşmak istemiyorum kimsenin bana burada kalkıpta bu memlekette oturuyorsun yaşıyorsun buranın parasını yiyorsun buranın dilini konuş diye vurgulamasını istemiyorum. Belirli bir yaştasın özellikle. İstemiyorsun yani kimseden komut almak. Daha çok direk o yüzden almanca konuşuyorum çocuğumun da öyle cevap vermesini istiyorum ikinci plana atılmamak için belki çocuk orada oyun oynayacak oradaki Spieltisch'te annesi çağırarak diğer çocuğu gel buraya hani o türk anne onla oynayabilirsin yada onu oyalayacak bu nedenle	102
I	<b>Çocuğunuzun hiç ırkçılıkla karşı karşıya kaldığını fark ettiniz mi? Bu konu haricinde başka bir durumları oldu mu dışarda komşuda olabilir anaokulunda öğretmenler olabilir. Bu kadın haricinde</b>	103
M4	Yok. Burak'ta hiç olmadı da işte Teoman'da hatırlamaz onu da bir öyle kadın vurguladı, annen daha çok almanca konuşsun senle diye	104
I	<b>Oldu o zaman. Katıldığınız için çok teşekkür ediyorum</b>	105
M4	Ne demek yardımcı olabiliyorsak, eğer bir türk vatandaşına sonuçta bizde türk'üz ve bir kendi ülkemizden bir insana ilerletebilmesi için bir şey yapabildiysek ne mutlu bize. Sonuçta bizimde bir türk olarak göğsümüz kabarr.	106
I	<b>Çok teşekkür ediyorum sağ olun.</b>	107

## Leitfaden Deutsch

### Einleitende Worte

„Herzlich Willkommen, vielen Dank dass Sie sich Zeit nehmen und mit mir dieses Interview führen. Ich möchte mit Ihnen über persönliche sprachliche Erfahrungen sprechen, die Sie und Ihr Kind machen bzw. gemacht haben.“

### Block I: Vorstellung der Eltern und des Kindes

1. Vorstellungsrunde Eltern (Vater und/oder Mutter)
  - a. Wann und wo sind Sie geboren?
  - b. Wo sind Sie aufgewachsen
  - c. Wo leben Sie?

- d. Wo sind Sie in die Schule gegangen?
- e. Welchen Beruf haben Sie erlernt?
- 2. Vorstellungsrunde Kind
  - a. Wie alt ist Ihr Kind?
  - b. Wo ist es geboren?
  - c. Wo ist es aufgewachsen?
- 3. Allgemeine Fragen zu Eltern und Kind
  - a. Wie sieht Ihr Alltag aus?
  - b. Wie sieht der Alltag des Kindes aus?
    - i. Wie lange bleibt das Kind im Kindergarten?
    - ii. Wie verbringt das Kind die Zeit nach dem Kindergarten?
    - iii. Warum haben Sie sich entschieden, Ihr Kind bei Verein Startklar anzumelden?/Kennen Sie den Verein Startklar?

### **Block II: Erfahrungen zum Spracherwerb**

- a. Welche Sprachen haben sie als Kind gesprochen?
- b. Wie haben Sie die deutsche Sprache erlernt?
- c. Welche Sprache(n) sprechen Sie und Ihr Kind jetzt?
- d. Wo sprechen Sie diese Sprache(n)? (zu Hause, beim Spielen, auf dem Spielplatz, beim Einkaufen usw.)
- e. Wo spricht Ihr Kind Deutsch?
- f. Wo spricht Ihr Kind Türkisch?

### **Block III: Diskriminierungserfahrungen Erstsprache**

- 4. Eltern
  - a. Wurden Sie schon einmal aufgrund Ihrer Sprache, Herkunft, Religion oder aus anderen Gründen diskriminiert?
    - i. Schule
    - ii. Berufsleben
    - iii. Freundes-/Bekanntenzirkel
    - iv. Öffentlichkeit (Verkehrsmittel, auf der Straße, beim Einkaufen...)
    - v. Kindergarten des Kindes
- 5. Kind

- a. Wurde Ihr Kind schon einmal aufgrund seiner Sprache, Herkunft, Religion oder aus anderen Gründen diskriminiert?
  - i. Kindergarten
  - ii. Freundeskreis
  - iii. Öffentlichkeit (Spielplätze, beim Einkaufen, auf der Straße....)

## **Leitfaden Türkisch**

### **Başlangıç**

‘Hoş geldiniz. Röportaja katıldığınız için teşekkür ediyorum. Konumuz sizin ve çocuğunuzun Almanca ve Türkçe dilinde yapmış olduğu tecrübeler hakkında olacaktır.’

---

### **Block I: Vorstellung der Eltern und des Kindes**

6. Vorstellungsrunde Eltern (Vater und/oder Mutter)
  - a. Kaç yaşındasınız ve nerde doğdunuz?
  - b. Nerde yetiştiniz?
  - c. Nerde yaşıyorsunuz?
  - d. Okula nerde gittiniz?
  - e. Mesleğiniz?
7. Vorstellungsrunde Kind
  - a. Çocuğunuz kaç yaşında?
  - b. Nerde doğdu?
  - c. Nerde büyüdü?
8. Allgemeine Fragen zu Eltern und Kind
  - a. Günlük hayatınızdan bahseder misiniz?
  - b. Çocuğunuzun günlük hayatından bahseder misiniz?
    - i. Ana okuluna saat kaçtan kaçta gidiyor?
    - ii. Ana okulundan sonra çocuğunuz zamanını nasıl geçiriyor?
    - iii. Çocuğunuz Verein Startklar'da kursa gidiyor/kursuna gidiyor mu? Neden göndermeye karar verdiniz?

### **Block II: Erfahrungen zum Spracherwerb**

- g. Çocukluğunuzda hangi dili veya dilleri konuşuyordunuz?

- h. Almancayı nasıl ve nerde öğrendiniz?
- i. Çocuğunuz ile hangi dil veya dillerde konuşuyorsunuz?
- j. O dilleri nerde veya ne zaman konuşuyorsunuz?(evde, parkta, oyun oynarken, alışverişte ...)
- k. Çocuğunuz Türkçeyi nerde ve kimlen konuşuyor?
- l. Çocuğunuz Almancayı nerde ve kimlen konuşuyor?

### **Block III: Diskriminierungserfahrungen**

#### 9. Eltern

- a. Diliniz, dininiz veya kökeninizden dolayı hiç ırkçılık yaşadınız mı?
  - i. Okulda
  - ii. İş yerinde
  - iii. Kendi Çevrenizde
  - iv. Dışarıda (Otobüsde/Yolda/Alışverişte...)
  - v. Çocuğunuzun ana okulunda

#### 10. Kind

- a. Dili, dini veya kökeninden dolayı çocuğunuz hiç ırkçılık yaşadı mı?
  - i. Ana okulunda
  - ii. Çevresinde
  - iii. Dışarıda (Otobüsde/Yolda/Alışverişte...)