

Language policy and language attitude in the Pomak community in northeastern Greece

Sprachenpolitik und Spracheinstellung der pomakischen Minderheit in
Nordost-Griechenland

Dissertation
zur Erlangung des Grades
der Doktorin/ des Doktors der Philosophie (Dr. phil)
an der Fakultät für Geisteswissenschaften
der Universität Hamburg im Promotionsfach Allgemeine Linguistik

vorgelegt von
Aylin Kara Osman

Hamburg, 26.01.2021

Disputation: 27.02.2023

GutachterInnen: Prof. Dr. Maria Goldbach (Erstgutachterin), Prof. Dr. Jannis
Androutsopoulos (Zweitgutachter)

| | | |
|----------|---|-----------|
| 1 | Einleitung..... | 7 |
| 1.1 | Zielsetzung..... | 9 |
| 1.2 | Forschungsstand..... | 10 |
| 2 | Mehrsprachiger Spracherwerb und Identitätsentwicklung | 10 |
| 2.1 | Mehrsprachiger Spracherwerb | 11 |
| 2.1.1 | Sprachideologie..... | 12 |
| 2.1.2 | Sprachloyalität | 12 |
| 2.2 | Identität und Identitätsentwicklung | 13 |
| 2.3 | Code-Switching..... | 14 |
| 2.4 | Ethnolinguistische Identität..... | 15 |
| 3 | Spracheinstellung..... | 16 |
| 3.1 | Spracheinstellung (<i>language attitude</i>) | 16 |
| 3.2 | Sprachlicher Markt nach Bourdieu..... | 17 |
| 4 | Mehrsprachigkeit in Europa | 19 |
| 4.1 | Minderheiten- und Sprachenpolitik in Europa | 20 |
| 4.2 | Minderheiten- und Sprachenpolitik in Griechenland | 23 |
| 5 | Forschungsmethode: Sprachbiographische Interviews und Teilnehmende | |
| | Beobachtung..... | 25 |
| 5.1 | Sprachbiographische Interview..... | 25 |
| 5.2 | Teilnehmende Beobachtungen..... | 30 |
| 6 | Auswertung der empirischen Ergebnisse | 32 |
| 6.1 | Definition und Zugang der Untersuchungsgruppe..... | 32 |
| 6.2 | Auswertung: sprachbiographische Interviews | 33 |
| 6.2.1 | Kategorie 1: Mehrsprachiger Spracherwerb | 33 |
| 6.2.2 | Kategorie 2: Sprachverwendung und Sprachloyalität | 40 |
| 6.2.3 | Kategorie 3: Identitätsentwicklung | 44 |
| 6.2.4 | Kategorie 4: Nationale und ethnische Identität | 48 |
| 6.3 | Spracheinstellung gegenüber der rezessiven Sprache: Pomakisch..... | 53 |
| 6.4 | Spracherhalt oder Sprachverschiebung des Pomakischen? | 57 |
| 7 | Auswertung: Teilnehmende Beobachtung (Teil I) | 63 |
| 7.1 | Definition und Zugang des Feldes | 63 |
| 7.2 | Pomakisch..... | 63 |
| 7.3 | Neugriechisch | 64 |

| | | |
|-----------|---|------------|
| 7.4 | Türksich | 65 |
| 7.5 | Spracheinstellung | 65 |
| 7.6 | Mehrsprachiger Spracherwerb | 69 |
| 7.7 | Code-Switching: sprachlicher Habitus der Pomaken..... | 75 |
| 7.8 | Pomaken: Eine ethnolinguistische Identität | 80 |
| 8 | Auswertung: Teilnehmende Beobachtung (Teil II) | 83 |
| 8.1 | Sprachenpolitik in Bildungseinrichtungen | 83 |
| 8.2 | Sprachenpolitik in Kulturinstitutionen | 94 |
| 9 | Folgen der Türkisierung..... | 97 |
| 9.1 | Führt die Türkisierung der Pomaken zum Sprachverlust?..... | 97 |
| 9.2 | Zukunftsperspektive.....Fehler! Textmarke nicht definiert. | |
| 10 | Zusammenfassung | 99 |
| 11 | Fazit und Ausblick | 100 |
| 11.1 | Fazit | 100 |
| 11.2 | Ausblick..... | 102 |
| 12 | Literaturverzeichnis | 103 |
| 13 | Anhang | 116 |

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 3-2 Der soziale Raum. Koller 2004: 148. 18

Tabellenverzeichnis

Tabelle 5-1 Kategorientabelle und Ankerbeispiele 30

Tabelle 6-1 Tendenzen der Spracheinstellung (+ = positiv; - = negativ)..... 54

Tabelle 6-2 Sprachwahl der Probanden 55

Tabelle 6-3 Spracheinstellung der Probanden zutreffendes mit ✓ markiert..... 58

Abkürzungsverzeichnis

CM..... *Code-Mixing*

CS *Code-Switching, Code-Switching, Siehe, Code-Switching*

ECRML *Europäische Charta der Regional- oder Minderheitensprachen*

EU..... *Europäische Union*

GER..... *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen*

RSNM..... *Rahmenübereinkommen zum Schutz nationaler Minderheiten*

SI..... *Sprachbiographische Interviews*

Danksagung

Mein besonderer Dank gilt zunächst Frau Prof. Dr. Goldbach für die Unterstützung und vielen lieben Worte während der Erarbeitung meiner Disseration. Weiter bedanke ich mich bei bei Frau Prof. Dr. Melo-Pfeifer für die konstruktive Anregung. Schließlich bedanke ich mich sehr bei meinen Freunden und meiner Familie. Vor allem danke ich meinen Eltern Semiha Idriz und Özcan Kara Osman und meinem Bruder Dennis Kara Osman, die mich auf meinem Weg durch das Studium und meine Arbeit mit großem Engagement unterstützt haben.

1 Einleitung

Die UNESCO veröffentlichte 2010 den interaktiven Weltatlas der bedrohten Sprachen (vgl. unesco (c): letzter Zugriff 19.09.2020). Sie werden dort nach Region und Bedrohungsgrad aufgelistet (vgl. ebd.). Die Tageszeitung *Le Monde* machte bereits 2003 mit ihrem Artikel auf die „sprachliche Homogenisierung“ aufmerksam: „[...] 90% aller heute gebräuchlichen Sprachen könnten schon in 100 Jahren nicht mehr verwendet werden“ (Le Monde 12.04.2003: 12 zitiert nach Willwer 2012: 11). Besonders betroffen sind Minderheitensprachen, die ohnehin nur eine sehr kleine Sprecherzahl aufweisen. Aufgrund dieser Situation ergibt sich derzeit eine gesteigerte Bereitschaft, gefährdete Sprachen zu fördern (vgl. ebd.). Europa hat die Mehrsprachigkeit als Aushängeschild ihrer Sprachenpolitik erklärt und fördert mithilfe von verschiedenen Programmen und Projekten den Plurilingualismus, die individuelle Multilingualität und die vom Aussterben bedrohten Minderheitensprachen.

In der vorliegenden Arbeit geht es um die Sprachsituation in Griechenland. Insbesondere um die Sprachsituation in Westthrakien. Dort sind verschiedene ethnische Minderheiten mit bspw. bulgarischen, türkischen, armenischen und albanischen Wurzeln vertreten, deren Minderheitensprachen nicht oder kaum gefördert werden. Die mangelnde Minderheitenpolitik stellt für die vielfältige Gesellschaft in Sprache und Kultur ein großes Konfliktfeld dar. Mehrere Rahmenübereinkommen zum Schutz der Minderheiten und ihrer Sprachen wurden bislang nicht unterzeichnet (vgl. ECRML (c), RSNM (a): letzter Zugriff: 19.09.2020). Neben der Nationalsprache wird trotz der heterogenen Sprachsituation nur Türkisch als offizielle Regionalsprache anerkannt (vgl. ebd.; Pan 2010: 196). Damit fördert Griechenland die Türkisierung der dort lebenden Minderheiten und reduziert damit ihre Minderheitensprachen auf den privaten Gebrauch. Auf lange Sicht führt dies zum irreversiblen Sprach- und Kulturverlust. Hiervon ist das Pomakische besonders betroffen. Es gehört zu dem balkanslawischen (=bulgarischen) Zweig der südslawischen Sprachen und wird als relativ spezifisches Idiom der muslimischen Balkanslawen anerkannt. Strittig ist der Status als selbstständiger Dialekt oder gar als Sprache (vgl. Steinke 2003: 192).

Nach dem Eindringen der Osmanen auf die Balkanhalbinsel konvertierten die Pomaken als slawische Bevölkerungsgruppe zum Islam. Aufgrund ihrer religiösen Differenzen von den orthodoxen Slawen haben sie sich in vielerlei Hinsicht abgesondert entwickelt, was auch Auswirkung auf ihre Sprache hatte (vgl. Karagiannis 2003: 38). Gegenwärtig wohnen ca. 250.000 Pomaken in Südbulgarien und ca. 40.000 Pomaken unmittelbar an das südbulgarische Siedlungsgebiet angrenzende Westthrakien (ebd.). Über die Pomaken in der Türkei fehlen

zuverlässige Angaben, da sie dort nicht als Minderheit betrachtet werden. In Griechenland galten die Pomaken aufgrund ihres Glaubens zunächst faktisch als Türken. Gemäß dem Vertrag von Lausanne aus dem Jahr 1923 wurden und werden ihre Rechte, wie die Religionsausübung und der Unterricht in Türkisch geschützt (vgl. Voss 2014: 223).

Erfolglos zeigt Griechenland seit den 90er Jahren verstärkt politisches Interesse an den Pomaken und versucht, sie als weitere von Türken, Bulgaren und anderen Minderheiten unterschiedene ethnisch-religiöse-linguistische Gemeinschaft mit eigener Identität zu etablieren (vgl. Ioannidou/Voss 2001: 233-250; Theofanis 2015). Eine offizielle Anerkennung als ethnische Minderheit erfolgte bis heute nicht. Mehrheitlich fühlen sich die Pomaken in dieser gespaltenen sprachlichen und kulturellen Gesellschaft gefangen. Folgen sind bspw. soziale Ungleichheit, wachsende Diskriminierung und der Sprach- und Kulturverlust.

Die explorative Feldforschung führt zu neuen bisher unbekanntem Erkenntnissen. Geforscht wurde vor allem in Westthrakien in der Nähe von Xanthi in dem pomakischen Dorf Kimmeria. Der Ort hat sich, trotz guter Vernetzung, zu einer Art Mikrokosmos entwickelt. Das gesellschaftliche Zusammenleben wird von ihrer eigenen Sprach- und Sozialstruktur bestimmt. Sie zeigen eine positive Spracheinstellung gegenüber dem Pomakischen und streben nach sprachlicher und ethnischer Autonomie. Dieser Umstand wird von der griechischen Regierung bis heute ignoriert (vgl. abttf.org(e)). Die mangelnde Minderheiten- und Sprachenpolitik Griechenlands und die stark staatlich geförderte Turkisierung verhindern die Anerkennung sprachlicher und ethnischer Minderheiten. Seit Jahren findet in Griechenlands Minderheiten- und Sprachenpolitik eine Stagnation statt.



Quelle: Von Plakko - File: Thrace modern state boundaries.png, CC BY-SA 3.0, <https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=7567013>

[ESKURS ANFANG] Meine Familie stammt ursprünglich aus Westthrakien. Ich bin ebenfalls ein anerkanntes und integriertes Mitglied der dort lebenden pomakischen Minderheit und mehrsprachig mit Griechisch, Pomakisch und Türkisch aufgewachsen. Daher verlief die Kontaktaufnahme zu einzelnen Familien und kulturellen sowie religiösen Institutionen unproblematisch. Auch die enge Teilhabe am gesellschaftlichen Leben während der Beobachtungstage war unkompliziert. Ich begleitete einige der Personen im Alltag. Es ergaben sich Möglichkeiten, private und für die vorliegende Arbeit relevante Fragen zu stellen und Beobachtungen anzustellen. Insgesamt erfolgten die Feldaufenthalte in Form der maskierten Beobachtung, d.h. ich habe mich als Beobachterin im Feld möglichst unauffällig verhalten, um als solche nicht erkannt zu werden. Auf diese Weise wurden spontane, natürliche und authentische Ergebnisse erzielt. Dies erschließt sich aus den gesamten Teilnehmenden Beobachtungen, welche im Folgenden dargestellt und diskutiert werden [EXKURS ENDE].

1.1 Zielsetzung

Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, die Sprachsituation in Westthrakien näher zu betrachten. Hierfür werden die (a) Spracheinstellung der Pomaken und (b) die Sprachenpolitik in Westthrakien mithilfe von direkten Forschungsmethoden untersucht.

Sprachbiographische Interviews dienen als zentrales Erhebungsinstrument der Untersuchung. Ergänzend hierzu werden ethnographisch Teilnehmende Beobachtungen als weitere direkte Forschungsmethode eingesetzt (vgl. Hirschauer/Amann 1997; Spittler 2001: 6). Die Kombination dieser Forschungsmethoden findet in der Linguistik bei regionaler oder auch migrationsbedingter Mehrsprachigkeit vermehrt Anwendung (vgl. Pavlenko 2005; Norton 2000; Kramsch 2003).

- (1) Der Begriff Spracheinstellung (*language attitude*) bezeichnet in der Soziolinguistik die allgemeine Sprachhaltung. Weiter beeinflusst sie das aktive Sprachverhalten der Sprecher. Hierfür werden verschiedene Bereiche einer Minderheitensprache oder Sprachvarietät mit der offiziellen Sprache insbesondere im Bezug Sprachstil, Marktwert und Nützlichkeit bewertet.
- (2) Die Sprachenpolitik (*language policy*) entscheidet über das soziale Miteinander einer vielfältigen Gesellschaft im Bezug auf die Sprache. Hierfür werden gesellschaftliche

Aspekte wie Chancengleichheit, sprachpolitische Förderprogramme, Sprachen- und Fremdsprachenunterricht und der Minderheitenschutz betrachtet.

Vor diesem Hintergrund ergeben sich folgende Forschungsfragen:

1. Welche Spracheinstellung zeigen die Pomaken gegenüber der rezessiven Sprache?
2. Wie wirkt sich die Spracheinstellung auf das aktuelle Sprachverhalten hinsichtlich *language shift* und *language maintenance* aus?
3. Erfüllt die Sprachenpolitik Griechenlands die Schutz- und Fördermaßnahmen der EU zum Schutz der Pomakischen Minderheit?

1.2 Forschungsstand

Seitjeher ist das pomakische Sprachen- und Identitätsproblem in Westthrakien ein ungelöstes Thema. Vor allem ist auch die Existenz einer pomakischen Kultur umstritten. Karagiannis behauptet, es gebe keine individuelle Kultur. Dem gegenüber behauptet Kahl, dass sie in einem „relativ gutem Zustand“ sei (vgl. Karagiannis 2003: 39; Kahl 2008: 263). Er leitet dies unter anderem daraus ab, dass es eine etablierte Volkslied- und Märchensammlung gebe, die zugleich einen Teil der Kultur bilde und ihren Erhalt sichere (vgl. ebd.). Der wesentliche Teil griechischen Wissenschaftler kommt überein, dass das Pomakische eine individuelle Sprache darstellt. Da sie faktisch aber nur als orale Sprache gebräuchlich war und ist, starteten sie um das Jahr 2000 den Versuch, ein pomakisch-griechisches Wörterbuch zu erstellen. Problematisch war jedoch die Verwendung der für slwaische Laute ungeeigneten griechischen Schrift.

Demgegenüber stellt ein kleinerer Teil der griechischen Wissenschaftler, unter anderem Karagiannis, die Existenz einer individuellen Sprache in Frage. Zusammengefasst kommt er in seinen Untersuchungen zu dem Schluss, dass die Pomaken keine eigene Kultur haben und ihre Existenz durch eine Marginalität und Identitätskrise gekennzeichnet sei. Die Ergebnisse von Pan und Voss sind zwar weniger vernichtend, aber auch sie kommen zu dem Ergebnis, dass die Pomaken vor allem hinsichtlich ihrer Sprache desinteressiert seien (vgl. Voss 2006: 60-64).

2 Mehrsprachiger Spracherwerb und Identitätsentwicklung

Der frühkindliche Spracherwerb erweist sich als äußerst „robust“ und gehört wohl zu den „beeindruckendsten Errungenschaften der frühen Kindheit“ (vgl. Tracy 2007: 69). Dieser erfolgt

unabhängig von der Lernumgebung, der Intelligenz und den kulturellen Erziehungspraktiken (vgl. ebd.). Laut Tracy basiert der Spracherwerb auf den folgenden drei Voraussetzungen (ebd.):

- (1) einer speziellen Veranlagung
- (2) leistungsfähigen Verarbeitungsstrategien, die das Erkennen und Speichern von Ähnlichkeiten und Kontrasten ermöglichen
- (3) einer anregungsreichen sprachlichen Umgebung, dem sogenannten *Input*.

Der eigentliche Spracherwerbsprozess erfolgt also mittels der natürlichen Kommunikation im Alltag über die Familie oder es findet ein institutionalisierter (Zweit)Spracherwerb in der Schule statt. Wachsen Kinder mit mehreren Sprachen gleichzeitig auf, unterscheidet die Sprachwissenschaft zwischen zwei Spracherwerbstypen: der monolinguale und simultane Spracherwerb (vgl. Müller/Schulz/Tracy 2018: 55). Im Rahmen der vorliegenden Arbeit liegt der Fokus auf dem simultanen Spracherwerb. Die Pomakische Minderheit wächst überwiegend dreisprachig mit Pomakisch, Griechisch und Türkisch auf. Man spricht konkret bei den Pomaken auch von einer geographisch und sozial bedingten Mehrsprachigkeit (vgl. Wolff 2009: 181).

2.1 Mehrsprachiger Spracherwerb

Mehrsprachigkeit erfolgt durch zwei oder mehrere Sprachen, die aufeinandertreffen und von einer Person abwechselnd realisiert werden (Veith 2002: 200). Der Sprecher entscheidet dabei, wie und wo er welche der unterschiedlichen Sprachen verwendet. Für dieses Phänomen gibt es verschiedene Gründe und Theorien. De Cillia betont, dass man unter Mehrsprachigkeit „die Tatsache versteht, dass ein Sprecher mehr als eine Sprache beherrscht und verwendet, wobei der Grad der Beherrschung der jeweiligen Sprache sehr unterschiedlich sein kann, ebenso wie die funktionale Verteilung der jeweiligen Sprachen auf unterschiedliche Domänen“ (1994: 12). Es kann also sein, dass zwei Sprecher über die gleiche Sprachkompetenz verfügen, diese aber aus unterschiedlichen Gründen nicht gleichermaßen aktiv nutzen können.

Hinzu kommt, dass in mehrsprachigen Gesellschaften auch immer das Konzept der Sprachwahl (*language choice*) herrscht. In solchen Fällen kann der Marktwert einer Sprache oder das Zugehörigkeitsgefühl einer Person über die verwendete Sprache entscheiden. Sprecher nutzen Sprache also unter anderem, um ihrer Identität Ausdruck zu verleihen und/oder sich damit den Eintritt in ein bestimmtes soziales Netzwerk zu ermöglichen.

Im Hinblick auf die Pomaken, welche als Minderheit immer in Konkurrenz zu der Mehrheit und der legitimen Sprache stehen, beeinflussen auch Sprachideologie und Sprachloyalität den Spracherwerb und die tatsächliche Sprachverwendung. Beide Konzepte tragen der Sprachweitergabe bei und sind für einen Spracherhalt maßgeblich.

2.1.1 Sprachideologie

Sprachideologie wird als „sets of beliefs about language articulated by users as a rationalization or justification of perceived language structure and use“ definiert (Silverstein 1979: 193). Die Vorstellungen über Sprache und ihre Sprecher sind ideologisch bedingt. Sprecher entwickeln im Laufe der Zeit metasprachliche Fähigkeiten – die sogenannte Sprachbewusstheit – und orientieren sich bei der Bewertung und Reflexion von Sprache und Sprecher an Ideologien und Diskursen (vgl. Busch 2017: 80). Sprachideologien rücken also daher besonders bei mehrsprachigen Gesellschaften in den Fokus, da diese über die Sprachwahl entscheiden und einen hohen Einfluss auf den Spracherhalt haben können (vgl. Li 2011: 1124; Lanza/Svendsen 2007: 11). Sprachideologien lassen sich am besten in metalinguistischen Diskursen wie Spracheinstellung mittels sprachbiographischen Interviews oder auch direkt in Interaktionssituationen beobachten und festmachen (vgl. Busch 2017: 80). Die Ideologie eines Sprechers ist in jeder sprachlichen Handlung verankert. Die bestimmte Sprechweise ist entweder Teil eines bestimmten sozialen Raums oder es können auch mehrere Sprecher einer sozialen Gruppe mittels einer spezifischen Sprechweise einen sprachlichen Raum formen (vgl. Bourdieu 1979/1999). In Kapitel 3 wird dieser Ansatz von Bourdieu näher erläutert.

2.1.2 Sprachloyalität

Der Begriff Sprachloyalität wurde von Weinrich geprägt und insbesondere in der Mehrsprachigkeitsforschung untersucht und diskutiert (vgl. Milroy/Muysken 1995). Weinrich definiert Sprachloyalität

„[...] as a principle [...] in the name of which people will rally themselves and their fellow speakers consciously and explicitly to resist changes in either the functions of their language (as a result of language shift) or in the structure or vocabulary (as a consequence of interface)“ (1974: 99).

Beim Konzept der Sprachloyalität geht es immer um die verschiedenen Sprachen, die einem Sprecher zur Verfügung stehen, das Verhältnis der Sprachen auf dem sprachlichen Markt und

welche Parameter letztendlich dazu beitragen, dass ein Sprecher eine bestimmte Sprache vermehrt spricht. Es wird also immer die Sprachwahl hinterfragt. Vor allem in mehrsprachigen Gesellschaften, in denen Mehrheits- und Minderheitensprachen stets in Konkurrenz zueinanderstehen, entscheidet die Sprachloyalität – neben Spracheinstellung und Sprachideologie – über den Spracherhalt. Weinrich und Fishman gehen in ihren Arbeiten auf die unabdingbare Wechselbeziehung zwischen Sprache, Kultur und Ethnie ein, d.h. also Spracherhalt bedeutet gleichzeitig Kulturerhalt und kann ein Garant für den Erhalt einer Minderheit sein (vgl. Weinrich 1974). Sprachloyalität bezieht sich also nicht nur auf die Sprache selbst, sondern auch auf ihre Kultur, Gemeinschaft und Identität. Man könnte Loyalität auch als eine art moralische Pflicht gegenüber einer Gemeinschaft verstehen. Sprecher zeigen mit einer hohen Sprachloyalität, dass sie ihre Herkunft bzw. ethnolinguistische Identität bewahren wollen. Insgesamt stehen die Begrifflichkeiten Spracheinstellung, Sprachideologie, Sprachloyalität und Identität in einem engen Verhältnis zueinander. Sie haben einen großen Einfluss auf die Sprachwahl eines mehrsprachigen Sprechers und den Spracherhalt einer Minderheitensprache.

2.2 Identität und Identitätsentwicklung

Die Identitätstheorie stellt ein äußerst komplexes Forschungsfeld dar. Man unterscheidet bspw. die soziale, personale, ethnische oder linguistische Identitätsentwicklung (vgl. Rosa 2007: 47; Haarmann 1996: 219; Huber 2015: 43). Ähnlich wie Einstellungen sind diese jedoch nicht statisch, sondern wechselhaft (vgl. Kresić 2016: 126). Parameter wie Wert- und Moralvorstellungen und Sprache und Kultur spielen bei der Identitätsentwicklung eine ausschlaggebende Rolle. Die Wechselbeziehung von Sprache und Kultur kann bei mehrsprachigen Gesellschaften zu einer Mehrfachidentität führen (vgl. Appek und Muysken 2005: 119). Foroutan/Schäfer bezeichnen dieses Phänomen auch als hybride Identität (vgl. 2009: 11). Dieselbe Sprache führt aber nicht zwangsläufig auch zu derselben sprachlichen Identität. Die Spracheinstellung gegenüber einer Sprache ist individuell und hängt von unterschiedlichen Faktoren wie dem Marktwert einer Sprache oder den sprachdiskriminierenden Erfahrungen ab. Dennoch entstehen in der Regel Peergroups mit ähnlichen Spracheinstellungen, die ebenfalls als starkes soziales Netzwerk fungieren (vgl. Kresić 2006: 64-66; Kap. 3). Bei mehrsprachigen Peergroups, in denen das Konzept der Sprachwahl (*language choice*) herrscht, beobachtet man häufig Code-Switching als spezielle Sprechweise.

2.3 Code-Switching

Sprecher wechseln beim Code-Switching (CS) innerhalb eines Gesprächs oder Aussage von einer Sprache in die andere. Der Sprachwechsel kann in der Äußerung eines Sprechers oder durch einen Sprecherwechsel erfolgen. Voraussetzung hierfür ist selbstverständlich, dass alle beteiligten Gesprächspartner dieselben Sprachen oder Sprachvariäten beherrschen. Weshalb Bi- oder Multilinguale dazu neigen, zwei oder gar mehrere Sprachen, sogenannte *Codes*, zu mischen, ist auch in der Wissenschaft strittig. Laut Auer werden beim CS zwei Sprachen oder Variäten nacheinander gebraucht und beim Code-Mixing (CM) findet ein fließender Sprachwechsel statt (2003: 73-93). Muysken hingegen definiert die Sprachphänomene folgendermaßen:

„Some authors have used the term ‚switching‘ for language interaction between clauses, and ‚mixing‘ for intra-clausal phenomena. This distinction parallels my distinction between alternation and insertion, but does not coincide with it, since in my framework alternation often takes place within the clause as well“ (2002: 4).

Darüber hinaus meinen Linguisten, dass es sich um eine sozial geprägte Sprechweise handle und der Selbstdarstellung und Gruppenzugehörigkeit diene (vgl. Le Page/Tabouret-Keller: 1985). Le Page/Tabouret-Keller bezeichnen dies auch als *act of identity* (vgl. ebd.). Die Sprecher drücken damit eine gewisse Gruppenzugehörigkeit aus und verschaffen sich somit einen Zugang in eine spezifische subkulturelle oder sprachliche Gemeinschaft. Diese Mischform, die durch den Gebrauch des CS oder CM entsteht, genießt innerhalb einer Gemeinschaft eine hohe Wertschätzung und stärkt den sogenannten *We-Code* (vgl. Hinnenkamp 2005: 90-91). Das CS weist verschiedene grammatische Eigenschaften auf, die sich aus den unterschiedlichen Sprachen – oftmals auch unterschiedliche Sprachfamilien und Sprachtypen – bilden und niemals willkürlich oder unsystematisch realisiert werden. Es können z.B. anderssprachige *Tags*¹ in einem gänzlich grammatisch korrekt gebildeten Satz verwendet werden (vgl. Canoglu 2012). Klar ist auch, dass alle beteiligten Sprachen beim CS und auch CM jeweils unterschiedliche Aufgaben erfüllen.

Dagegen behaupten Appel und Muysken, dass es beim CS viel mehr um fehlende Sprachkenntnisse handle und begründen dies folgendermaßen:

„[...] because it often involves lack of knowledge of one language or lack of facility in that language on a certain subject“ (2005: 118).

¹ *Tags* sind Diskurs- und Verknüpfungspartikel wie z.B. also.

Untersuchungen bestätigen diesen Ansatz und zeigen, dass bspw. Migranten bestimmte institutionelle Begriffe in ihrer Zweitsprache nicht kennen oder es keine passende Übersetzung gibt und daher in solchen Fällen auf die Mehrheitssprache bzw. Landessprache zurückgreifen (vgl. Gümüsoglu 2010: 78).

Ein weiterer Grund für das CS oder CM könnte auch ein Themewechsel innerhalb eines Gesprächs sein. Mehrsprachige setzen ihre Sprachen funktional ein und machen es abhängig von Gesprächspartner, Kontext oder Themen (vgl. Muysken 2002; Keim/Tracy 2006: 226; Gümüsoglu 2010). Nicht selten haben Sprecher zu bestimmten Sprachen eine emotionale Bindung und verwenden diese dann vermehrt im Alltag in Interaktion mit Familie und Freunden. Insgesamt nutzen Sprecher das CS und CM, um ihrer sprachlichen und/oder kulturellen Mehrfachidentität Ausdruck zu verleihen und ihre teilweise gespaltene Identität hervorzubringen. Mittels der entstehenden Mischformen innerhalb der Peergroups (vgl. Kap. 3.2) erschaffen die Sprecher einen Mikrokosmos, mit dem sie sich identifizieren können. Dem anschließend stellt Spolsky als weiteres Merkmal das sogenannte *metaphorical switching* dar:

„The use of tags and expressions from Language B while speaking Language A enables a speaker to make this kind of identity claim easily. This kind of shift, called metaphorical switching, is a powerful mechanism for signaling social attitude or claiming group membership or solidarity.” (1998: 50).

Das bedeutet also, dass Sprecher mithilfe einer Mischform vor allem kulturelle Inhalte hervorheben und damit ihre ethnolinguistische Mehrfachidentität verstärken.

2.4 Ethnolinguistische Identität

Die Ethnolinguistik stellt eine Subdisziplin in der Sprachwissenschaft dar.² Mit dem wachsenden Interesse an dem Verhältnis von Sprache und Kultur gewann die Ethnolinguistik in letzten Jahren an Popularität. Ziel ist es, herauszufinden, inwiefern die kulturellen Aspekte in einer Gemeinschaft und ihrer Sprache verankert sind und sich diese auf die Identitätsentwicklung der Sprecher auswirken. Die ethnolinguistische Identität basiert auf kulturelle, religiöse und sprachliche Gemeinsamkeiten, gemeinsame geschichtliche und aktuelle Erfahrungen und ein verbindendes Solidaritätsgefühl (vgl. Heckmann 1992: 9; Riehl 2014: 173). Vor allem wird Sprache als relevantes Merkmal verwendet, um Ethnizität zu demonstrieren (vgl. Riehl 2014: 175f.; Marten 2016: 53). Sprecher in multilingualen und

² Franz Boas – der als Lehrer von Sapir mit seiner Erkenntnis als Vorreiter der Sapir-Hypothese bezeichnet werden kann – beschreibt und untersucht in seiner Arbeit die enge Wechselbeziehung von Sprache und Kultur (vgl. Boas 1941).

multikulturellen Gemeinschaften können sich unterschiedlichen ethnischen und sprachlichen Gemeinschaften gleichzeitig zugehörig fühlen und weisen demnach eine hybride ethnolinguistische Identität auf (vgl. Kap. 2, 2.1; Huber 2015: 44). Eine solche hybride Identität führt bei einigen Sprechern zu Identitätskonflikten, vor allem im Zusammenhang mit rezessiven Sprachen, deren Verlust droht oder bereits in Teilen eingetreten ist (vgl. ebd.). Foroutan/Schäfer betonen an dieser Stelle, dass bei solchen hybriden Identitäten die Sprecher immer wieder dazu aufgefordert werden, ihre „Loyalität neu zu verhandeln, Zugehörigkeiten in Frage zu stellen oder Grenzüberschreitungen zu verarbeiten“ (2009: 11).

3 Spracheinstellung

3.1 Spracheinstellung (*language attitude*)

Die Begriffe Einstellung und Spracheinstellung (*language attitude*) werden in der Forschung weitgehend synonym verwendet (vgl. Portz 1982; Agheyisi/Fishman 1970; Cooper/Fishman 1974). Einstellung kann eine aktuelle Tendenz wiedergeben, die langandauernd oder wechselhaft ist. (vgl. ebd.).

Beschränkt sich das Einstellungsobjekt nun auf die *Sprache*³, kann eine Prägung durch eine Sprechergruppe erfolgen. Die Spracheinstellung einer Person ist an das Zugehörigkeitsgefühl und an die Normen und Werte einer Gruppe gebunden (vgl. Labov 2006: 324). Spracheinstellungen sind also besondere Haltungen gegenüber Sprachen, Sprachvarietäten oder Sprachverhalten anderer, oft mit wertender Berücksichtigung der jeweils eigenen Sprache (vgl. Stickel 1999: 17). Sie richten sich selten auf die Sprache selbst, vielmehr auf das Prestige einer Sprache und die Sprachgemeinschaft, mit denen bestimmte Vorstellungen (Stereotype) einhergehen (vgl. Fischer 1988: 88). Besonders in mehrsprachigen Gesellschaften spielt der Status einer Sprache eine bedeutende Rolle (vgl. Glück 2000: 178).

³ In Kapitel 3 werden *Sprache* und *Sprachvarietät* synonym verwendet – soweit nicht anders vermerkt oder aus dem Kontext hervorgehoben.

3.2 Sprachlicher Markt nach Bourdieu

Eine Gruppe mit ähnlichen Spracheinstellungen bildet eine Peergroup (vgl. Werlen 1984: 156). Sie sind nach Bourdieu demselben sprachlichen Markt zuzuordnen. Dieser wird wiederum neben der Spracheinstellung selbst auch von der Identität und dem sozialen Raum beeinflusst

(a) Soziale Raum nach Bourdieu:

Bourdieu's sprachsoziologischer Ansatz basiert auf einem sozialen Hierarchie- und Machtverhältnis. Er untersucht und stellt in seinem soziologischen Modell aus der Studie „Die feinen Unterschiede“ dieses Hierarchie- und Machtverhältnis genauer dar (vgl. Bourdieu 1979/1999). Es beruht auf dem Konstrukt des sozialen Raums (vgl. ebd.). Im Modell wird das Verhältnis der Ober- Mittel- und Unterschicht (vertikale (y-) Achse) und die qualitative Zusammensetzung des jeweiligen Kapitalbesitzes (horizontale (x-) Achse) veranschaulicht (s. Abb. 3-1).

Die Kapitalgewinnung kann durch einzelne Menschen oder Gruppen erfolgen. (vgl. Bourdieu 1983 (b): 183). Bourdieu beschreibt dies als Aneignung „sozialer Energie“ (vgl. 1979/1999: 194). Er unterscheidet dabei vier Kapitalsorten: (1) Ökonomisches Kapital, (2) Kulturelles Kapital, (3) Soziales Kapital und (4) Symbolisches Kapital (vgl. 1979/1999: 194):

- (1) Zum ökonomischen Kapital zählen alle Formen des materiellen Besitzes.
- (2) Das kulturelle Kapital tritt in drei Formen auf:
 - i) Inkorporiertes kulturelles Kapital: Wissen und Bildung, das ein Individuum sich angeeignet hat.
 - ii) Objektiviertes kulturelles Kapital: Kulturelle Güter wie Bücher oder Kunstwerke, die sich leicht in ökonomisches Kapital umwandeln lassen.
 - (i) Institutionalisiertes kulturelles Kapital: Bildungszertifikate
- (3) Das soziale Kapital ist das soziale Netzwerk einer Person, welches zur Aufrechterhaltung stets mit einer zeitintensiven und aufwendigen Beziehungsarbeit verbunden ist (vgl. Bourdieu 1983 (b): 192). Ein stabiles soziales Netzwerk erhöht die Chance auf gegenseitige Wertschätzung und Hilfe innerhalb einer Peergroup.
- (4) Das symbolische Kapital „ist nicht eine besondere Art Kapital, sondern das, was aus jeder Art von Kapital wird, das als Kapital, das heißt als (aktuell oder potenzielle) Kraft, Macht oder Fähigkeit zur Ausbeutung verkannt, also legitim anerkannt wird“ (Bourdieu 2001: 311)

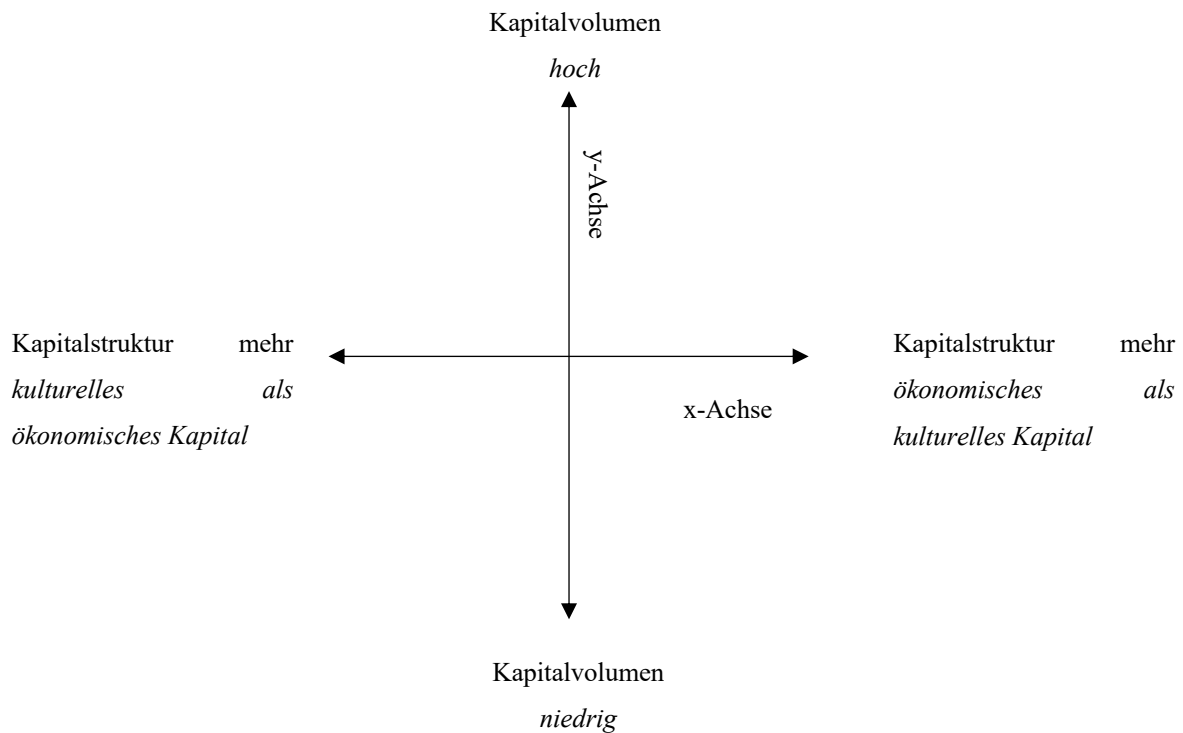


Abbildung 3-2 Der soziale Raum. Koller 2004: 148.

Eine Person mit besonders hohem ökonomischem Kapital (1) wird auf der y-Achse ganz oben eingeordnet und kann je nachdem wie viel kulturelles Kapital sie besitzt, auf der x-Achse weiter links oder rechts positioniert werden. Die Positionierung im sozialen Raum beschreibt Bourdieu als „relative Positionierung“, da sie stets im Verhältnis zu allen anderen Positionen steht (vgl. 1979/1999: 278). Sie „repräsentiere die soziale Welt“ und Lebensstile der Individuen (vgl. ebd.).

Im Laufe der Sozialisierung entwickle eine Person einen bestimmten Habitus (Geschmack) – welcher ähnlich wie Einstellungen – langandauernd oder wechselhaft ist (vgl. ebd.: 283). Der Habitus umfasst vor allem die Sprechweise und die Sprachfähigkeit einer Person, d.h. „die als sprachliche Fähigkeit zur unendlichen Erzeugung grammatisch richtiger Diskurse und, davon nicht zu trennen, als soziale Fähigkeit zur adäquaten Anwendung dieser Kompetenz in einer bestimmten Situation“ (vgl. Bourdieu 2015: 41).

(b) Sprachlicher Markt nach Bourdieu:

Die offizielle Sprache einer Gemeinschaft bestimmt das Hierarchie- und Machtverhältnis auf dem sprachlichen Markt. Sie wird als legitime Sprache bezeichnet (vgl. Bourdieu 2015: 49). An ihr werden alle übrigen Sprachen und Sprachvarietäten hinsichtlich ihrer Nützlichkeit und ihres Marktwertes gemessen. Sprecher, die die offizielle Sprache nicht oder nur teilweise beherrschen, sind Kontrollen, Korrekturen und Sanktionen des Bildungssystems

und der Gesellschaft ausgesetzt (vgl. ebd.). Letztendlich sei nämlich der Aufstieg oder Wechsel in eine andere sprachliche oder soziale Schicht nach Bourdieu fast unmöglich und permanent sichtbar.

Diese Problematik wird vor allem bei mehrsprachigen Gesellschaften beobachtet, in denen das Konzept der Sprachwahl (*language choice*) herrscht. Sprecher neigen dazu, entweder die Mehrheits- oder Minderheitensprache vermehrt zu verwenden. Dieser Prozess kann über den Spracherhalt (*language maintenance* (i)) oder die Sprachverschiebung (*language shift* (ii)) der Minderheitensprache entscheiden.

i) Spracherhalt (*language maintenance*)

Ist die Existenz einer Sprache bedroht und neigen Sprecher dann dazu, diese vermehrt zu verwenden, spricht man von Spracherhalt (*language maintenance*) (vgl. Dorian 1981). Reagieren Sprecher hier mit Sprachloyalität (*language loyalty*), kann einer Sprachverschiebung (*language shift*) oder einem Sprachverlust entgegengewirkt werden (vgl. Weinrich 1977: 132; Brenzinger 1997: 277;).

ii) Sprachverschiebung (*language shift*)

Von Sprachverschiebung (*language shift*) spricht man, wenn in mehrsprachigen Gesellschaften das Konzept der Sprachwahl sich zugunsten der dominanten Sprache verändert. Verliert die rezessive Sprache hierbei alle Sprecher, liegt eine vollständige Sprachverschiebung (*language re/displacement*) vor, welche auch als Sprachersatz/Sprachuntergang oder Sprachtod⁴ bezeichnet wird (vgl. Enninger/Wandt 1981).

4 Mehrsprachigkeit in Europa

Mit dem Vertrag von Maastricht hat sich die Europäische Union (EU) offiziell für die Mehrsprachigkeit ausgesprochen (vgl. Schubert/Ehlich 2008: 8). Die kulturelle und sprachliche Vielfalt ist das Aushängeschild der europäischen Sprachenpolitik. Sprache dient schon lange nicht mehr nur als Kommunikationsmittel, sondern wird als identitätsstiftendes kulturelles Gut

⁴ Der Begriff *Sprachtod* ist in der Forschung umstritten. Huss betont, dass Sprache ein historisch-gesellschaftliches Phänomen sei und nicht ein Organismus (vgl. 1999: 17f). Auch wenn bspw. Aitchison oder Denison von *Sprachfreitod* (*language suicide*) oder *Sprachmord* (*language murder*) sprechen, hat sich *Sprachtod* dennoch durchgesetzt (vgl. Aitchison 1991; Denison 1977). Offen bleibt die Frage, ob *Sprachtod* mit dem physischen Tod des letzten Sprechers einer Sprache eintritt oder ob eine unregelmäßige Kommunikation in der rezessiven Sprache für einen *Sprachtod* verantwortlich ist (vgl. Sasse 1992: 17f; Broderick 1999)? Sicher ist, dass in/stabile Mehrsprachigkeit zu Sprachverschiebung bzw. Spracherhalt führen kann.

angesehen (vgl. Oppenrieder/Thurmair 2003: 42). Die individuelle Mehrsprachigkeit⁵ (Plurilingualismus) ist eine Schlüsselqualifikation (vgl. Jeske 2000: 179). Sie verhilft die private und berufliche Mobilität der EU Bürger zu steigern und fördert die Identitätsentwicklung.

Um also dieses wertvolle Kulturgut zu schützen und jedem EU-Bürger das Sprachenlernen zugänglich machen zu können, sei es wichtig und „aller Anstrengung wert, die europäischen Sprachen als Kultursprachen zu erhalten, ihren Ausbau voranzutreiben und die Sprachkultur – in den Bildungseinrichtungen und Medien, in Politik und Gesellschaft, vor allem bei den Sprechenden selbst – zu fördern.“ Denn nur wer (s)eine Sprache „wirklich umfassend beherrscht und nutzen kann“, der kommt auch an die „tiefen Schichten einer Sprache“ heran (Ehlich 2008: 9).

4.1 Minderheiten- und Sprachenpolitik in Europa

Die Europäische Sprachenpolitik richtet sich auf das Verhältnis zwischen den verschiedenen Sprachen innerhalb Europas und eines Staates. Es werden sprachpolitische Entscheidungen bezüglich der Einführung und Entwicklung von Arbeits- und Amtssprachen und den Sprachen und Fremdsprachenunterricht getroffen.

Hieran anschließend sei auf Bourdieus Konzept verwiesen (vgl. Kap. 2; Bourdieu 1990). Der Sprachgebrauch repräsentiert die sozialen Unterschiede auf der symbolischen Ebene und den individuellen Ausdruck des je erworbenen sprachlichen Habitus (vgl. Kap. 2.2). Sprachgebrauch ist der ständige Kampf um symbolischen Profit. Die folgenden Merkmale bilden dabei das Grundgerüst der Sprachenpolitik und müssen stets von allen Mitgliedsstaaten berücksichtigt werden:

(a) Die Akzeptanz der Amtssprachen (Multilingualität):

Aktuell gibt es 24 Amtssprachen in Europa. Die sprachliche Vielfalt der EU stützt sich auf die Verordnung Nr. 1 vom 15. April 1985⁶ zur Regelung der Sprachenfrage (vgl. Eur-lex (a); Eur-lex (c)). Jeder EU-Bürger hat das Recht, sich in allen 24 Amtssprachen an die EU-Organen zu wenden und in derselben Sprache eine Antwort zu erhalten (vgl. Art. 2. VO Nr.

⁵Der Begriff *Mehrsprachigkeit* beschreibt den *Plurilingualismus* (Individuelle Mehrsprachigkeit: Das Sprachwissen und die Sprachkompetenz eines Individuums und die Koexistenz von zwei oder mehr Sprachen innerhalb einer Sprachgemeinschaft.) und den *Multilingualismus* (Gesellschaftliche Mehrsprachigkeit: Die territoriale oder auch institutionelle Koexistenz von zwei oder mehr Sprachen.) (vgl. Council of Europe 2001: 4).

⁶ Eine Änderung der Verordnung erfolgte am 13. Juni 2005 (vgl. Eur-lex; Eur-lex (b); letzter Zugriff: 10.06.2020).

1). Weitere Sprachenregelungen werden innerhalb der EU-Organe im Einzelnen festgelegt (vgl. BD.de; Europarl. (a)). Die meisten EU-Mitglieder interpretieren ihre „jeweilige Nationalsprache als ein zentrales Merkmal ihrer Identität [...], und sie messen dieser Interpretation eine sehr hohe Bedeutung zu [...]“ (Gerhards 2010: 138).

(b) Die Förderung des Plurilingualismus:

Seitjeher wird die sprachliche Vielfalt Europas unterstützt und durch verschiedene Sprachenlernprogramme und -projekte erweitert. Damit soll das „Verständnis für andere Kulturen gefördert und ein Beitrag zur Beseitigung von Fremdenfeindlichkeit, Rassismus und Intoleranz“ geleistet werden (vgl. Gerhards 2010: 148).

Beispielsweise beschloss das Europäische Parlament und der Rat der Europäischen Union am 8. Juni 2010 das Europäische Jahr der Sprachen 2011 auszurufen (vgl. Europarl (d): letzter Zugriff: 13.06.2020). Seitdem wird der 26. September jährlich als „Sprachentag“ gefeiert (Gerhards 2010: 148). Weitere Sprachenprojekte sind bspw. Erasmus+, Kreatives Europa und Comenius, die unter anderem für den Beginn des lebenslangen Lernens in der EU stehen (vgl. Eur-lex (c)).

Besonders Schüler und Studenten sollen davon profitieren und mithilfe dieser Programme ihre Sprachkenntnisse erweitern, einen Einblick in fremde Kulturen erlangen und sich persönlich sowie auch beruflich weiterentwickeln können (vgl. ebd.). Daran anknüpfend verfolgt die Europäische Bildungspolitik im Bereich der Fremdsprachenförderung das Ziel M+2⁷, d.h. jeder EU-Bürger soll neben seiner Nationalsprache zwei weitere europäische Sprachen im Laufe der Schulausbildung erlernen (vgl. Treichel/Bethge 2010: 107; Trabandt 2014: 32). Hierfür legte der Europarat einen Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER) für Sprachen fest. Zweck des GER ist es, Sprachkenntnisse „untereinander vergleichbar zu machen und einen Maßstab für den Erwerb [...] zu schaffen“ (GER letzter Zugriff: 02.06.2020). Die Anwendung des GER während des Spracherwerbsprozesses ist eine Empfehlung für Sprachlernende und Sprachlehrende. Bedauerlicherweise zeigen Studien des Fremdsprachenunterrichts, dass „die EU-Länder [...] in diesem Bereich nur langsam Fortschritte [...]“ machen (Europa.eu (c): letzter Zugriff 23.05.2020; Hervorhebung A.K.).

Die Förderung des Plurilingualismus muss in den Fokus rücken, da sie insgesamt „den Aufbau einer globalisierten Welt“ ermögliche und Möglichkeiten schaffe, „die zersplitterte

⁷ M=Nationalsprache; 2= zwei weitere europäische Sprachen.

Struktur der Völker zu überwinden“ (Gerhards 2010: 11; vgl. Eur-lex (c): letzter Zugriff: 13.06.2020).

(c) Schutz und Förderung der Minderheitensprachen:

Es gibt eine weite Sprachenvielfalt in Europa. Neben den Amtssprachen gibt es viele weitere Regional- und Minderheitensprachen⁸ (vgl. ebd.; Europa.eu (a)). Die „jüngsten Volkszählungen fanden zwischen 1999-2002 statt. Als Ergebnis sind 337 Volksgruppen mit 103,5 Mio. Menschen festzustellen“ (Pan/Pfeil 2006: 1, Hervorhebung A.K.; Pan/Pfeil 2003: 10). Für die Begriffe Minderheit und Volksgruppe gibt es bis dato jedoch „weder auf globaler noch auf europäischer Ebene eine allseits akzeptierte Definition“ (bpb (a); vgl. Hafner 2015). Im politischen Kontext konnte sich lediglich der Begriff *nationale Minderheit*⁹ durchsetzen.

Vermutlich sind daher auch der Schutz und die Förderung von Minderheiten und ihren Sprachen auf globaler Ebene gewachsen. Die UNO verabschiedete ergänzend zu den Menschenrechte 1992 „Die Deklaration über Minderheitenrechte“ (vgl. Gerhards 2010: 142; UNO.org: letzter Zugriff: 14.06.2020). In Artikel 1 heißt es:

„States shall protect existence and the national or ethnic, cultural, religious and linguistic identity of minorities within their respective territories and shall encourage conditions for the promotion of that identity“ (Ohchr.org: letzter Zugriff: 14.06.2020).

Weitere Förderungen und Gesetzverabschiedungen erfolgten seitens der UNESCO 2001 und 2005¹⁰ (vgl. unesco.de (a); Unesco.de (b): letzter Zugriff: 14.06.2020). Diese Vielfalt und die „Wahrung der Rechte von Minderheiten [...]“ ist auch in den Grundrechten der Europäischen Union verankert (ebd.).

Im Nichtdiskriminierungsgesetz Artikel 21 und in Artikel 22 heißt es:

- i) Artikel 21: „Diskriminierungen insbesondere wegen des Geschlechts, der Rasse, der Hautfarbe, der ethnischen oder sozialen Herkunft, der generischen Merkmale, **der Sprache**, der Religion oder der Weltanschauung, der politischen oder sonstigen Anschauung, **der Zugehörigkeit zu einer nationalen Minderheit**, des Vermögens,

⁸ Die Begriffe *Minderheit* und *Volksgruppe* werden, wenn nicht anders vermerkt, in der vorliegenden Arbeit synonym verwendet.

⁹ In der vorliegenden Arbeit wird nur der Begriff Minderheit verwendet, welcher Synonym zum Begriff Volksgruppe verwendet wird. (Nationale) Minderheit wird wie folgt definiert: „sich in einigen objektiven Kriterien wie Ethnizität, Geschichte, Kultur, Lebensstil, Religion und (vor allem in Europa wichtig) Sprache von der Mehrheitsbevölkerung unterscheidet; hinzu kommen muss ein – jedenfalls das gesamte Staatsgebiet bezogen – zahlenmäßiges Untergewicht und das Fehlen einer politisch dominanten Position. Daneben bedarf es des gemeinsamen Willens, die eigenständige Identität zu wahren und zu entwickeln“ (bpb: letzter Zugriff 23.05.2020).

¹⁰ 2001: Allgemeine Erklärung zur kulturellen Vielfalt; 2005: Übereinkommen über den Schutz und die Förderung der Vielfalt kultureller Ausdrucksformen (vgl. Unesco.de (a); Unesco.de (b)).

der Geburt, einer Behinderung, des Alters oder der sexuellen Ausrichtung sind verboten“ (Charta der Grundrechte der EU; Hervorhebung A.K./).

- ii) Artikel 22: „Die Union achtet die Vielfalt der **Kulturen**, Religionen und **Sprachen**“ (ebd.; Hervorhebung A.K.).

Unter Berücksichtigung dieser und weiterer Grundrechte ist der Umgang mit der „Sprachenvielfalt [...] von Land zu Land unterschiedlich ausgeprägt“ (Europa.eu (b)). Die Mitgliedstaaten haben „das Recht, nationale Minderheiten ihrer Grenzen zu definieren oder anzuerkennen. Hierzu gehören auch die Rechte von Minderheiten auf Selbstbestimmung. Dieses Recht gilt ebenfalls für nationale oder regionale Minderheitensprachen. (Europa.eu (b)).

4.2 Minderheiten- und Sprachenpolitik in Griechenland

Griechenland ist seit der Staatsgründung 1830 ein vielfältiges Land in Sprache und Kultur (vgl. Pan 2006: 188). Viele religiöse und ethnische Minderheiten sind auch heute noch Teil der griechischen Bevölkerung (vgl. ebd.).¹¹ Mit der letzten Volkszählung¹² wurden nur Zahlen der muslimischen Minderheit veröffentlicht (vgl. Filos 1994: 63). Schätzungen zufolge liegt diese bei ca. 145.000¹³ (vgl. Verhäs 2019: 23). Ein Großteil der muslimischen Minderheit lebt in Westthrakien (vgl. ebd.). Dazu zählen beispielsweise Türken, Pomaken, Roma und Bulgaren.

In der Statistik nicht aufgenommen wurden andere religiöse, ethnische und sprachliche Minderheiten. Sie existieren inoffiziell und fallen nach aktueller griechischer Gesetzesgrundlage demnach unter keinen Minderheitenschutz (vgl. Voss 2001: 19; Clewing 2001: 16f.; Bangert 2001: 23; I.S.I.G. 1997: 110f.). Einfache Grundsätze im Bereich des öffentlichen Lebens der Minderheiten wie die Pflege und Weiterentwicklung der eigenen Kultur, Identität, Sprache, Religion und Tradition werden nicht erfüllt.¹⁴ Griechenland verweigert bis heute die Ratifizierung des Rahmenübereinkommens¹⁵ zum Schutz nationaler Minderheiten (RSNM) und die Unterzeichnung Europäische Charta der Regional- oder Minderheitensprachen (ECRML) (vgl. coe.int (a); fuen.org 2015: 1). In diesem Zusammenhang wurden in den letzten

¹¹ Offiziell werden ethnische Minderheiten in Griechenland nicht anerkannt (vgl. Kap. 4.2.1.).

¹² Quellen der letzten Volkszählung 2001 geben unterschiedliche Zahlen an: 10,564,7 Mio. (ec.europa.eu: letzter Zugriff 21.06.2020), 10.939.771 (vgl. Weltatmanach 2002: 238). Eine minderheitenrelevante Volkszählung fand 1951 statt (vgl. Pan 2010: 204).

¹³ 2012 schätzt man ca. 80.000 – 120.000 (vgl. fra.europa.eu: letzter Zugriff: 21.06.2020).

¹⁴ In Artikel 5 (RSNM) heißt es: „Die Vertragsparteien verpflichten sich, die Bedingungen zu fördern, die es den Angehörigen nationaler Minderheiten ermöglichen, ihre Kultur zu pflegen und weiterzuentwickeln und die wesentlichen Bestandteile ihrer Identität, nämlich ihre Religion, ihre Sprache, ihre Tradition und ihr kulturelles Erbe, zu bewahren“ (rm.coe.int 1995: 3).

¹⁵ Im Jahr 1997 wurde diese lediglich unterschrieben.

Jahren zahlreiche Verstöße beobachtet, in denen der Europäische Gerichtshof für Menschenrechte die Klage gegen Griechenland akzeptierte (vgl. fuen.org 2015: 1).¹⁶

Die Sprachensituation stellt in Griechenland aktuell ein großes Konfliktfeld dar. Als offiziell anerkannte Regionalsprache der muslimischen Minderheit wird in Teilen des Landes als Verwaltungssprache und Unterrichtssprache nur Türkisch anerkannt und verwendet (vgl. Pan 2010: 196; Reinke 2001: 15; Filos 1994: 70; NLMR 6 2018: 1). Nach der Reform 2017 sind die Mitglieder der Minderheit nur dann an die Scharia-Regelungen gebunden, wenn beide Streitparteien zustimmen.¹⁷ Andernfalls ist das griechische Zivilgesetzbuch anwendbar.

Eine ähnliche Reform im Bildungswesen konnte bislang jedoch noch nicht durchgesetzt werden. Die zweisprachige Schulausbildung beginnt erst ab dem sechsten Lebensjahr und kann bis zum Abitur bedingt weitergeführt werden. In der Grundschule erfolgt der Unterricht sowohl auf Türkisch als auch auf Griechisch. Danach müssen sich die Schüler entscheiden, ob sie ihre weiterführende Schulausbildung auf einer staatlichen oder einer Minderheitenschule weiterführen möchten. Auf der weiterführenden Minderheitenschule erfolgt der Unterricht hauptsächlich auf Türkisch. Der Schulalltag orientiert sich an islamischen Eigenheiten und Traditionen, auch wenn dies nicht öffentlich bekanntgegeben wird. Insgesamt gibt es zwei weiterführende Schulen in der gesamten Region. Nach Gesetz 3518/2006 zweisprachige Kindergärten oder Vorschulen wurden bislang noch nicht eingeführt (vgl. fuen.org). Alle anderen Regional- und Minderheitensprachen werden auf den privaten Raum reduziert und weder als Sprache noch als Kulturgut toleriert oder gefördert (vgl. Dimitras 1992: 301ff). Entgegen der europäischen Schutz- und Fördermaßnahmen zu Gunsten von Minderheiten(sprachen), treibt Griechenland die Türkisierung der Minderheiten, insbesondere der Pomaken, voran. Dieser Umstand führt zu kulturellen und interethnischen Konflikten. Im Sinne der nationalen und europäischen Sprachen- und Minderheitenpolitik sollte jedoch der Ausbau und die Akzeptanz der gesellschaftlichen Vielfalt und Individualität als langfristiges Ziel stärker gefördert werden. Dies sorgt einerseits für mehr Chancengleichheit im Bildungssystem und einseits für ein harmonisches Miteinander innerhalb der Gesellschaft.

¹⁶ Beispielsweise Verstoß gegen die Religionfreiheit von Mehmet Agga, Serif, Mufti Mete und Imam Azizoglu (vgl. PDF: 1999/2000; abtff.org (a), abtff.org (b), abtff.org (c); Case of Agga v. Greece(a), fra.europa.eu(a) 2006: 36) und Verstoß gegen die Versammlungs- und Vereinigungsfreiheit im Fall von „Xanthi Türkisch Union“ (vgl. ebd.; abtff.org (d); undocs.org 2019: 3):

¹⁷ Der Fall „Molla Sali“ und die Kritik der Parlamentarischen Versammlung des Europarats (PVER) führte letztendlich zu einer Gesetzesänderung (vgl. ZEIT ONLINE (d), letzter Zugriff: 01.07.2020; To Vima.gr, letzter Zugriff: 01.07.2020). Tsipras beschreibt diesen Schritt als „Η κυβέρνηση κάνει σήμερα ένα ιστορικό βήμα [...]“ (dt.: „Für die Regierung ist dies ein historischer Moment [...]“) (To Vima.gr, letzter Zugriff: 01.07.2020). In der Resolution vom 22. Januar 2019 zeigt sich die PVER „hochbesorgt“ und fordert die vollständige Abschaffung der Scharia, denn diese sei mit den Menschenrechten unvereinbar (vgl. assembly.coe, letzter Zugriff: 01.07.2020; zukunft.ch, letzter Zugriff: 01.07.2020; Case of Molla Sali v. Greece PDF). Im offiziellen Bericht heißt es [...] aux autorités grecques d’abolir l’application de la charia en Thrace [...]“ (assembly.coe, letzter Zugriff: 01.07.2020).

Zusätzlich kann damit die interessante und ungewöhnliche Zusammensetzung der Minderheitensituation in Westthrakien als Kulturgut vermehrt gefördert und damit bewahrt werden.

5 Forschungsmethode: Sprachbiographische Interviews und Teilnehmende Beobachtung

Die zentralen Forschungsmethoden der vorliegenden Arbeit sind sprachbiographische Interviews mit einer semi-narrativen Struktur und ethnographische teilnehmende Beobachtungen (vgl. Hirschauer/Amann 1997; Spittler 2001: 6). Diese Kombinationsmethode findet in der Linguistik bei regionaler Mehrsprachigkeit vermehrt Anwendung (vgl. Pavlenko 2005; Norton 2000; Kramsch 2003). Sie überzeugt mit ihrer zielführenden Struktur und konkreten Ergebnissen.

5.1 Sprachbiographische Interview

Sprachbiographischen Interviews (SI) werden den qualitativen Forschungsmethoden zugeordnet. Ihre Merkmale sind offene Fragen, semi-narrative Struktur¹⁸, der thematische Leitfaden¹⁹ und die Metakommunikation (vgl. Hohl 2000: 143-144; Alexander 2011: 152). Mithilfe der SI kann eine sprachliche Rekonstruktion einer Person ermittelt werden (vgl. Tophinke 2002; Rosenthal-Fischer/Fischer 2010). Dadurch werden unerforschte Gebiete auf sprachwissenschaftlicher Ebene und die subjektive Innenperspektive untersucht (vgl. Mattheier 1994; vgl. Lucius-Hoene/Deppermann 2002; Schlehe 2003; Warren 2002; (Mayring 2002: 74). Die von Schütze entwickelte Forschungsmethode basiert auf einer Impulsaufforderung, die der Interviewte animiert, prägnante Lebensereignisse ohne explizite Steuerung zu rekonstruieren (vgl. 1976a; 1976b; 1983; 1984; 1987). Atkinson beschreibt SI auch als „life stories“ (vgl. 1998; 2002). Sie verhelfen, bestimmte sprachliche Formen hervorzurufen (vgl. Labov 1984). Wichtig dabei sei die Zurückhaltung des Interviewenden, um eine möglichst alltagsnahe Gesprächssituation aufbauen zu können (vgl. Lamnek 2010: 307; Kallmeyer 2005: 984). Das Informationsinteresse des Forschers darf die Spontaneität und die Befangenheit des Interviewten

¹⁸ Werden auch als halboffene Interviews bezeichnet (vgl. Misoch 2015: 13-14).

¹⁹ Solange alle wesentlichen Themen und Fragen während des SI angesprochen werden, ist die Reihenfolge für die Auswertung und Vergleichbarkeit irrelevant (vgl. Misoch 2015: 13-14). Es können nachträglich auch Themen in Nachgespräch diskutiert werden (vgl. ebd.).

nicht beeinflussen (vgl. Hopf 1978: 107). Um also das Interviewsetting zu durchbrechen und eine spontane und ausgedehnte Stegreiferzählung aufrechtzuerhalten, dienen folgende Leitpunkte (vgl. König 2014: 72):

In einem **(1) Vorgespräch** wird zunächst einmal die Bereitschaft erfragt und es werden Formalitäten zum Interview geklärt. Weiter wird der Interviewte über die inhaltliche Fragestellung und Interviewgesamtsituation ausführlich informiert: „[W]hat is the task understanding offered to the participant? This involves questions such as: what are they told the interview will be about, what it will be for, and what the task of the interviewee will be?“ (Potter/Hepburn 2005: 290). Inhaltliche Bestandteile werden jedoch nicht im Detail besprochen, um eine thematische Filterung möglichst zu vermeiden (vgl. Küsters 2009: 54). Außerdem wird das Vorgespräch nicht aufgezeichnet. Dennoch wird es bedacht geführt. Die Wirkung des Vorgesprächs darf nicht unterschätzt werden, oftmals handelt es sich um das erste Kennenlernen, bei dem bereits Erwartungen auf beiden Seiten entstehen können (vgl. Beer 2007; Gläser/Laudel 2010: 158).

Anschließend erfolgt nach dem einleitenden **(2) narrativen Impuls** das eigentliche **(3) Interviewgespräch (Narration)**. Der Impuls schafft Raum für eine offene und spontane Narration (*setting the interview stage*) (Kvale 2007: 55; vgl. Schütze 1976b: 227-228). Während des Erzählverlaufs werden möglichst wenig (Rück)fragen gestellt, insbesondere Suggestivfragen oder sehr lang formulierte Fragen führen zu einer „Prädetermination durch den Interviewer“ oder sogar zum Scheitern der Narration (Lamnek 2010: 310; vgl. Kvale 2007: 59; Wengraf 2001: 61, 65). Außerdem sei es hilfreich, sich dem Sprachniveau und dem Kleidungsstil des Interviewten anzupassen (vgl. ebd.; vgl. Codó 2008: 169).

Es folgt die **(4) Nachfragephase**. Alle Fragen ergeben sich aus dem Inhalt des Erzählten (vgl. Hopf 1978: 108-109; Wooffitt/Widdicombe 2006: 41). W-Fragen werden vermieden, denn „Many ‚why‘ questions in an interview may lead to an over-reflected intellectualized interview, and perhaps also evoke memories of oral examinations“ (2007: 58).

In der **(5) leitfadengestützten Nachfragephase** hat der Interviewer die Möglichkeit Themen anzusprechen, auf die der Interviewte in seiner Narration nicht eingegangen ist (vgl. Hopf 1978: 101; Gläser/Laudel 2010: 142-143). Dabei werden alle Themen, die zuvor auf dem *thematischen Leitfaden* vom Interviewer festgehalten oder von anderen Probanden als relevant eingestuft wurden (*Pretests*), besprochen (vgl. ebd.: 107f., 150; Hohl 2000: 146).

Zuletzt kann in einem **(6) Nachgespräch** der Interviewte um eine Rückmeldung gebeten werden (vgl. Lamnek 2010: 356). Aufgrund der sehr entspannten Atmosphäre entstehen in der Regel sehr „lebendige und informelle Gespräche“ (Werlen 1986a: 11). Es werden Themen

diskutiert, die während der Narration keine oder nur sehr wenig Beachtung gefunden haben. Fallen die Nachgespräche sehr gewinnenbringend aus, können diese in die Auswertung miteinbezogen werden.

Als geeignetes Auswertungsverfahren dient die qualitative Inhaltsanalyse. Auf diese Weise können der Kontext und „markante Einzelfälle“ berücksichtigt werden (Mayring 2002: 114). Sie ist weniger frei als die hermeneutische Textbearbeitung, erlaubt dennoch in einem bestimmten systematischen Rahmen eine interpretative Vorgehensweise (vgl. ebd.).

Zunächst wird das Material auf Aussagen, die Hinweise auf das Spracherleben und die Spracheinstellung geben, gefiltert und nacheinander kategorisiert (Ober- und Unterkategorien) (vgl. Mayring 2002: 116f). Die einzelnen Kategorien müssen klar definiert sein, um Definitionsüberlappungen zu vermeiden (vgl. Mayring 2002: 116-118; Mayring 2010: 51). Andernfalls muss das gesamte Material erneut gesichtet, gefiltert und kategorisiert werden (vgl. Mayring 2002: 117). Die Kategorienkonstruktion verhindert eine willkürliche Hervorhebung einzelner Interviewpassagen, die zu strittigen Ergebnissen führen kann.

Anschließend wird mithilfe der einzelnen Kategorien (a) Aussagen zum Sprachrepertoire, (b) Sprachverwendung, (c) emotionale und identitätsstrukturierende Aussagen und (d) Aussagen zu nationaler/ethnischer Identität das gesamte Material untersucht (vgl. Mayring 2002: 65, 114).

Zum Schluss können die Kategorien auch quantitativ ausgewertet werden, indem geprüft wird, „welche Kategorien am häufigsten kodiert wurden“ (Mayring 2002: 117). „In diesem letzten Punkt wird wieder deutlich, wie wenig qualitative und quantitative Analyseschritte als Gegensätze verstanden werden können, wie eng sie miteinander verbunden werden können, oft sogar müssen“ (ebd.).

(a) Kategorie (1): Spracherwerb und Sprachrepertoire:

In dieser Kategorie bilden folgende Thematiken die Untergruppen: Aussagen zu Mehrsprachigkeit und Sprachkompetenz als kulturelles Kapital und der Spracherwerbsprozess der Sprecher.

(b) Kategorie (2): Sprachverwendung:

Im Rahmen der Sprachverwendung wird sowohl die private und öffentliche Sprachdomäne der Sprecher näher betrachtet als auch die Integration des Code-Switchings in der alltäglichen Kommunikation.

(c) Kategorie (3): Identitätsstrukturierende Aussagen:

In Kategorie 3 werden emotionale Aussagen der Sprecher erfasst und evaluiert. Diese geben Rückschlüsse auf die beiden Konzepte des Spracherhalts und der Sprachverschiebung der rezessiven Sprache (Pomakisch).

(d) Kategorie (4): Aussagen zu Nationalität und Ethnie:

In der letzten Kategorie werden religiöse und kulturelle Aussagen erfasst und evaluiert. Mit den Ergebnissen kann die Zugehörigkeit als soziales Kapital der Sprecher registriert werden (Mehrheits- oder Minderheitengesellschaft). Darüber hinaus schildern die Sprecher ihre Erfahrungen und ihren Umgang mit Fremdenfeindlichkeit.

(e) Kategorientabelle – Ankerbeispiele

| Oberkategorie | Unterkategorie | Ankerbeispiel | Interviewangabe |
|--|---|---|-------------------|
| 1. Aussagen zum Erstspracherwerb und Sprachrepertoire | 1.1. Erstspracherwerb | Δες τώρα εγω μιλάω Ελληνικά, Τουρκικά και Πομακικά όλα τα έχω μάθει από πολύ μικρός και πιστεύω ότι τα ξέρω καλά (...) | vgl. SI: O, S. 31 |
| | 1.2. Sprachrepertoire | [...] εγω μιλάω Ελληνικά, Τουρκικά και Πομακικά έτσι κι αλλιώς εμείς εδώ όλοι μας ähm οι περισσότεροι υπάρχουν και citak cingene falan είμαστε Πομάκοι (...) αυτές τις γλώσσες τους έμαθα στο σπίτι (.) και από μικρός μιλούσαμε στο σπίτι όλα μαζί. | vgl. SI: K, S. 32 |
| | 1.3. Kompetenz (<i>language insecurity</i>) | Εντάξει να ξέρεις επιπλέον γλώσσες είναι ένα (unv.) ξέρω Ελληνικά, ξέρω Τουρκικά που αν πάω στην Τουρκία μπορώ να ταξιδέψω μπορώ να μιλήσω μαζί τους άνετα ähm τα Πομακικά εντάξει μοιάζουν πολύ με τα Βουλγαρικά (.) τώρα που πήγα Βουλγαρία, Σερβία, Σλοβενία λίγο πολύ καταλάβαινα τι λένε (.) υπάρχουν πολλές λέξεις έτσι που μοιάζουν (.) και αυτό είναι καλό. | vgl. SI: C, S. 33 |
| 2. Aussagen zur Sprachverwendung | 2.1. private Domäne | με την γιαγιά μου και με τον παππού μου κυρίως και με αυτούς μιλάω και τις τρεις γλώσσες αλλά προσπαθώ πιο πολύ να μιλάω μαζί τους Πομακικά [...] | vgl. SI: C, S. 39 |

| | | | |
|---|---|--|-------------------|
| | 2.2. öffentliche Domäne | [...] Ben zaten Türk doktora gidiyorum çok değil hep ama çok. Αποτελέσματα gene Yunanca ama bana Türkçe <i>i pomackij</i> anlatıyor bana doktor. <i>Ya po zno pomackij i</i> Türkçe daha iyi anlıyorum doktor bir şey anlatıyorsa (..) eczanaye ne zaman gidiyorum orda' da pomakca <i>dümmüt</i> (.) <i>aytus</i> köyde. <i>Na market os i aytam akno to istis pomackij kazis</i> (..) <i>aytus ayney</i> (..) ama Iskece'de başka. | vgl. SI: S, S. 40 |
| | 2.3. Code-Switching | Γενικά επειδή ((<i>seufzt</i>)) ähm ξέρω τρεις γλώσσες ((<i>seufzt</i>)) όταν είμαι με τις φίλες μου εκφράζομαι και στις τρεις γλώσσες αυτές που ξέρουν και τις τρεις γλώσσες ενώ όταν είμαι με τις υπόλοιπες φίλες μου που είναι χριστιανοί που ξέρουν μόνο τα Ελληνικά μου είναι μου είναι μερικές φορές δύσκολο επειδή εχώ συνηθίσει να μιλάω και τρεις γλώσσες μαζί [...] | vgl. SI: C, S. 39 |
| 3. Identitätsstrukturiende Aussagen | 3.1. emotionale Aussagen | Mhm yani τώρα ναι τα Πομακικά το βλέπουμε όλοι μας ότι γαναξ γαναξ χάνεται η γλώσσα (..) tabi δεν πρέπει να γίνει δηλαδή θα μπορούσαμε να ähm κάπως να τα μιλήσουμε πιο συχνά και απ' τα Τουρκικά γιατί εμείς δεν είμαστε Τούρκοι είμαστε Πομάκοι [...]. | vgl. SI: F, S. 44 |
| | 3.2. Spracherhalt (<i>language maintenance</i>) | Ναι πρέπει να (.) unutulmasin yani γι' αυτό και εγώ προσπαθώ πάντα να μιλήσω τα Πομακικά αλλά (.) ναι όπως είπα και πριν πιο συχνά τα μιλώ με την γιαγιά μου στο σπίτι [...] να τα μάθω να μην τα ξεχάσω. | vgl. SI: F, S. 45 |
| | 3.3. Sprachverschiebung (<i>language shift</i>) | Αλλά να ξερείς αυτό λίγο λίγο χάνεται κρίμα είναι ((<i>schmunzelt</i>)) ben isterdim çocuğum mesela pomakça öğrensın <i>da dum as babkunu as dedunu pomackij</i> [...] bi dil ölüyor bi toplum ölüyor (..) herkes yine mi ben pomağım diyecek? (..) sanmıyorum (..) çok tuhaf | vgl. SI: K, S. 44 |
| 4. Aussagen zu nationaler und ethnischer Zugehörigkeit | 4.1. Zugehörigkeit | Ähm evet çünkü böyle bu şekilde yani bu dil sorunlarıyla tabii ki de bi ayrımcılık oluyor BUnu yaşıyoruz yani (..) [...] yani sonuçta TAm entegre olamıyoruz yani işte ähm | vgl. SI: Ö, S. 50 |

| | | | |
|--|--|---|-------------------|
| | | (..) evet (6) [...] yani ZAten diğer dilleri konuşuyoruz ama pomakçaya çok da bi duygusal bir bağlantım var [...] | |
| | 4.2. Fremdenfeindlichkeit | Ama αλλά πάλι Yunanistanı yine bırakmak istemezdim bilmiyorum [...] Geçenlerde okulda kolye takmıştım geçen hafta. Öğretmenim böyle bakıyor şimdi gördüm kolyeme bakıyor ay yıldız diye ah diyor “Bu ne?” bende dedim “Ay yıldız kolye” diyor “αυτό λέει ähm Türkiye diyor συμβολίζει.“ ben diyorum „Evet.“ [...] λέει „Εσύ λέει να μην έχεις εδώ πρόβλημα çünkü Yunanlar biliyorsunuz Türkiye ile düşman“ [...] okulda hiç kimse şey yani işte Hristiyanlar sevmiyorlar Türkiye’yi anladın mı? [...] Aslında burada Yunanistan’da özgür hissediyorum.” | vgl. SI: B, S. 48 |
| | 4.3. religiöse und kulturelle Äußerungen | [...] και ξέρεις τι είναι και λιγό το τι μιλάς δηλαδή τώρα bazı konularda sanki daha fazla Yunanca ya da Pomakça ya da Türkçe konuşuyorsun (..) mesela böyle mevlüt cenaze işleri hep Türkçe’ye ya da Pomakça’ya balı yani biraz da dinimiz dilimizi tutuyor yani hayata kalıyor [...] | vgl. SI: K, S. 47 |

Tabelle 5-1Kategorientabelle und Ankerbeispiele

5.2 Teilnehmende Beobachtungen

Die Teilnehmenden Beobachtungen werden einerseits ergänzend zu den sprachbiographischen Interviews verwendet und andererseits, um die sprachpolitische Situation in Westthrakien zu ermitteln.

Teilnehmende Beobachtungen finden vor allem in der Ethnologie vermehrt Anwendung. Forscher erhalten einen sehr alltagsnahen und breiten Einblick in gesellschaftliche Strukturen, traditionelle Eigenheiten und erfahren die vielschichtige Anwendung der Sprache (vgl. Spittler 2001: 2, 6). Dieser hohe Authentizitätsgrad kann bei künstlich herbeigeführten Interviews nur bedingt festgehalten werden (vgl. Spittler 2001: 8). Andere Meinungen hingegen kritisieren diese Forschungsmethode wegen ihrer fehlenden Überprüfbarkeit und der zu langen

Forschungsaufenthalte (vgl. Gupta/Ferguson 1997: 3; Willis 1997; Knoblauch 2001; Spittler 2001: 3). Außerdem seien die Ergebnisse nicht ausreichend theorieorientiert (vgl. ebd.).

Um dieser Kritik entgegenzuwirken und möglichst authentische und konkrete Ergebnisse erzielen zu können, erfordern besonders lebensnahe Untersuchung – wie in diesem Fall – eine flexible Herangehensweise (vgl. Spittler 2001: 7). Forscher sollten als vollständig integriertes Gruppenmitglied „in natürlicher und vielfältiger Weise an den Interaktionen und Handlungszusammenhängen“ teilnehmen. Hierfür sei es wichtig, dass spontan entstandene Gespräche niemals aus dem Kontext gerissen werden. Dies fördert den natürlichen Redefluss und erhöht die Akzeptanz und Integrität des Forschers (vgl. ebd.; Potter/Hepburn 2005: 285; Thomas 2019: 44). Zudem werden keine technischen Geräte für eine Aufnahme von Gesprächen verwendet, sondern mithilfe von Feldnotizen umgehend Beobachtungsprotokolle angefertigt.

Hierfür werden sogenannte narrative Beobachtungsprotokolle geschrieben, welche auch als *narrating* bezeichnet werden können (vgl. Cloos: 185). Hildebrand bezeichnet damit eine Methode, mit der Feldforscher über ihre Erfahrungen und das Erlebte im Feld berichten (vgl. 1984). Dabei wird das Beobachtete „möglichst konkret, ohne wissenschaftlich orientierte Kondensierung und Generalisierung, nah am Sprachgebrauch der Erzählenden und im Kontext des Erlebten fixiert“ (Cloos: 185). Weitere Information darüber, inwiefern der gesamte Produktions- und Rekonstruktionsprozess in der ethnographischen Methodenforschung dieser Protokolle erfolgt, gibt es kaum (vgl. Emerson/Fretz/Shaw 1995). Denn man geht davon aus, dass das Verfassen von Protokollen allgemein bekannt ist. Wichtiger ist der darauffolgende Umgang mit den Protokollen als wissenschaftliches Material. In der Verwendung und Auswertung sei die Authentizität und Strukturiertheit erkennbar (vgl. Flick 1991). Die Auswertung der *narratings* erfolgt zudem nach der hermeneutischen Lesart, die eine tieferliegende Sinn- und Bedeutungsinterpretation des Forschungsmaterials ermöglicht (vgl. Thomas 2019: 129). Amann/Hirschauer beschreiben den Auswertungsprozess als sehr intensiv und gründlich (1997: 29). Außerdem werden mehrere kurze Feldforschungsaufenthalte nacheinander durchgeführt, um den Auswertungsprozess (Rekonstruktionsprozess) der *narratings* besonders reflexiv zu gestalten (vgl. Cloos: 186). Auf diese Weise können offensichtliche Lücken in der Nacherhebung mit weiteren Teilnehmenden Beobachtungen bzw. *narratings* geschlossen werden (vgl. ebd.). Jedoch „befinden sich selten »originale« Beobachtungsprotokolle [...] fast gänzlich abgedruckt, ohne dass sie einer detaillierten Interpretation unterzogen werden“ in den ethnographischen Arbeiten (Cloos: 182). Ziel ist es, dass Gesprächsauszüge aus den Protokollen in die ethnographischen Arbeiten mit aufgenommen

werden, um erstens einen Eindruck des Beobachtungsfeldes zu vermitteln und zweitens sie somit den Status eines Belegs erfüllen (vgl. ebd.)

Eine erfolgreiche Feldforschung wird unter der Berücksichtigung folgender Punkte erreicht:

- (1) Feldnotizen: Notizen während der Beobachtungstage in Form von Stichworten. Die Notizen beinhalten den Ablauf der Ereignisse, besondere Erlebnisse, sprachliche Eigenheiten (native Codes), Gefühle und Erfahrungen des Forschers.
- (2) Narratings: Das Verfassen der narrativen Beobachtungsprotokolle findet umgehend und auf Basis der Feldnotizen als Garant für authentische Ergebnisse statt.
- (3) Auswertung: Der Auswertungsprozess erfolgt mithilfe der hermeneutischen Lesart.
- (4) Zeitraum: Es werden mehrere kurze Feldforschungsaufenthalte in Abständen von zehn bis zwanzig Tagen protokolliert und ausgewertet. Kurz bedeutet in dem Fall zwischen 10-20 Tagen.

6 Auswertung der empirischen Ergebnisse

6.1 Definition und Zugang der Untersuchungsgruppe

Insgesamt wurden 14 Interviews geführt. Es wurden Probanden aus verschiedenen sozialen Schichten und beruflichen Stellungen und unterschiedlicher Altersstufen interviewt. Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit bilden einen repräsentativen Querschnitt der Pomaken in Westthrakien ab.

Die Kontaktaufnahme erfolgte nach der *friend-of-a-friend* Methode (vgl. Warren 2002: 87f.). Die Informanten sind in mehrsprachigen Familien mit vielfältigen kulturellen Traditionen aufgewachsen. Neben Pomakisch, Griechisch und Türkisch sprechen einige zudem Englisch und Deutsch.

Alle Vorgespräche und SI fanden im Zeitraum vom August 2019 bis Oktober 2019 an einem für die Informanten vertrauten Ort statt: im Kulturverein Kimmeria, in der Grundschule Kimmeria und im Gasthaus „To Karteri tou Hilmi“. Zunächst wurden sie über den Ablauf, das Untersuchungsthema, die Aufzeichnung, die Transkriptionsmethode und die Verwendung der erhobenen Daten informiert.

Die Recherche für die Teilnehmenden Beobachtungen waren unkompliziert und aufschlussreich. Als integriertes Gruppenmitglied stellte sich die Teilnahme an religiösen, kulturellen sowie traditionellen Veranstaltungen als problemlos dar.

6.2 Auswertung: sprachbiographische Interviews

6.2.1 Kategorie 1: Mehrsprachiger Spracherwerb

Der Erstspracherwerb wird in der Sprachwissenschaft als besonders robust gegenüber Umwelteinflüssen beschrieben (vgl. Keim/Rosemary 2006: 224). Er sei unabhängig von der Intelligenz und Modalität des Menschen und erfolgt bereits in den ersten Lebensjahren (vgl. ebd.). Kinder seien also in der Lage, das komplexe Sprachsystem zu durchdringen und verfügen früh über ein unbewusstes implizites Sprachwissen (vgl. ebd.). Die Sprachwissenschaft unterscheidet dabei unterschiedliche Erwerbstypen wie monolingualer und simultaner Erstspracherwerb und Zweispracherwerb (vgl. Müller/Schulz/Tracy 2018: 55).

In der vorliegenden Arbeit handelt es sich um mehrsprachige Sprecher mit der Sprachkombination: Pomakisch, Türkisch und Griechisch. Die Ergebnisse der folgenden Kategorie haben gezeigt, dass der Erstspracherwerb vor allem im Alltag in einer natürlichen kommunikativen Umgebung erfolgt. Man spricht von einem ungesteuerten Spracherwerb (vgl. ebd.). Aufgrund der Mehrsprachigkeit liegt zudem ein simultaner Erstspracherwerb (2L1) vor. Beispielsweise beschreibt Sprecher O. in seiner Narration den simultanen Erstspracherwerb. O. habe bereits als Kleinkind alle drei Sprachen innerhalb der Familie gesprochen:

O: Δες τώρα εγώ μιλάω Ελληνικά, Τουρκικά και Πομακικά όλα τα έχω μάθει από πολύ μικρός και πιστεύω ότι τα ξέρω καλά (...).²⁰

Auch Sprecher Ö. berichtet von einem ungesteuerten und organischen mehrsprachigen Erstspracherwerb im Alltag:

Ö: Ben küçüklüğümden beri Türkçe konuşuyorum, Yunanca konuşuyorum, Pomakça konuşuyorum [...] Ähm, Yunanca'yı sonradan okulda daha da fazla öğrendim ähm ve böyle genel olarak hayata yani ähm (...) günlük hayatımda işte ähm, yani farklı şeyler öğreniyorum sürekli (...) günün içinde her zaman bir şeyler öğreniyorsun. Hayat sana her gün dışarıda bir şeyler yapmak zorunda kalırsan öğretiyor, yani.

Gleichzeitig habe Ö. in der Sprachentwicklung während der Schulzeit im Griechischen Fortschritte beobachten können. Im Nachgespräch betont Ö., dass aufgrund der fehlenden

²⁰ Ö: Also ich spreche Griechisch, Türkisch und Pomakisch seit meiner Kindheit und ich glaube, dass meine Sprachkenntnisse gut sind (...).

Unterstützung seitens der Schulen im Türkischen und Pomakischen diese Sprachentwicklung nicht stattgefunden habe. Ähnliche Aussagen machen auch Sprecher H. und K.:

Ö: Yok, hayır. Yani Türkçemiz dersimizde vardı, aslında çoğu ders Türkçe ama pek bir gelişme fark etmedim. Hocalar, sistem, okullar (...) ähm, buna uygun gibi değil.²¹

H: Ben ähm üç dil ile büyüdüm. Hepsini de konuşuyorum, yani Pomakça olsun, Yunanca olsun ve Türkçe ähm, öyle evde, dışarda, hep her şeyi konuşuyorduk. Yani ben öyle büyüdüm [...].²²

K: [...] εγώ μιλάω Ελληνικά, Τουρκικά και Πομακικά, έτσι κι αλλιώς εμείς εδώ όλοι μας ähm, οι περισσότεροι υπάρχουμε και είμαστε Πομάκοι. Αυτές τις γλώσσες τις έμαθα στο σπίτι (.) ναι, από μικρός μιλούσαμε στο σπίτι όλα μαζί [...].²³

Bei den Sprechern besteht Konsens darüber, dass die Mehrsprachigkeit sich positiv auf die sprachliche Identität und Persönlichkeitsentwicklung auswirkt. Weiter fördere sie die Mobilität der Menschen und es eröffnen sich neue berufliche und private Perspektiven. Beispielsweise berichtet M. von Auslandserfahrungen, in denen die Sprachkenntnisse sehr hilfreich waren. In dieser Sequenz spricht M. vor allem dem Türkischen einen hohen sprachlichen Marktwert zu:

M: Ama böyle bir şey var, mesela ben Almanya'ya gittiğimde bana Türkçe çok yardım etti ve bence Türkçe güzel bir dil, her yerde kullanılıyor [...] ve karakter olarak da kendini daha çok geliştirmiş (.) ähm oluyorsun. İster istemez geliştirmiş oluyorsun, daha çok dil biliyorsan. Ve bu sana biraz özgüven katıyor [...] çünkü ähm sadece bir dil bilenle beş altı dili bilen bir insan aynı seviyede işler yapamaz çünkü zaten hani böyle daha çok avantajları oluyor her konuda ähm (..) bence böyle.²⁴

²¹ Ö: Nein, eigentlich nicht. Also, wir hatten Türkisch in unserem Unterricht, eigentlich sind die meisten Fächer auf Türkisch, aber ich habe nicht wirklich eine Entwicklung bemerkt. Die Lehrer, das System, die Schulen (...) ähm, scheinen nicht dazu geeignet zu sein.

²² H: Ich bin dreisprachig aufgewachsen. Ich spreche sie alle also Pomakisch, Griechisch und Türkisch ähm wir haben Zuhause und auch im Alltag immer alle alles gesprochen also so bin ich aufgewachsen [...]

²³ K: [...] ich spreche Griechisch, Türkisch und Pomakisch wir sind ohnehin hier alle ähm die meisten es gibt auch Türken und Roma wir sind Pomaken (...) diese Sprachen habe ich Zuhause gelernt (.) ja, seitdem ich klein bin, sprechen wir Zuhause alle alles [...].

²⁴ M: Aber ich meine, als ich in Deutschland war, waren meine Türkischkenntnisse sehr hilfreich und ich finde, dass Türkisch eine sehr schöne Sprache ist man kann sie überall verwenden [...] es trägt auch der Persönlichkeitsentwicklung bei (.) man entwickelt sich. Die Mehrsprachigkeit trägt auf jeden Fall dazu bei, dass man sich weiterentwickelt. Das macht sich selbstbewusster [...] weil ähm jemand der nur eine Sprache spricht ist im Gegensatz zu einer Person, die fünf sechs Sprachen sprechen kann im Vorteil in jeder Hinsicht (..) ich denke, dass das so ist.

Auch die Pomakischkenntnisse seien trotz der sehr kleinen Sprechgruppe im In- und Ausland vorteilhaft. Aufgrund der Ähnlichkeit zu den slawischen Sprachen können die Sprecher das Pomakische über die Grenzen Westthrakien hinaus nutzen. Sprecher M. und C. äußern ebenfalls positive Erfahrungen und heben hier die Ähnlichkeit zu den slawischen Sprachen hervor:

C: Εντάξει, να ξέρεις επιπλέον γλώσσες είναι ένα (unv.). Ξέρω Ελληνικά, ξέρω Τουρκικά, που αν πάω στην Τουρκία, μπορώ να ταξιδέψω, μπορώ να μιλήσω μαζί τους άνετα ähm. Τα Πομακικά εντάξει, μοιάζουν πολύ με τα Βουλγαρικά (.) τώρα που πήγα Βουλγαρία, Σερβία, Σλοβενία, λίγο-πολύ καταλάβαινα τι λένε (.) υπάρχουν πολλές λέξεις έτσι που μοιάζουν (.) και αυτό είναι καλό.²⁵

M: Pomakça da çok kolay, çünkü ülkede az çok çat pat bir şeyler anlayabilirsın, çünkü tamam yani hiç yoktan yine bir şeyler yapabilirsin [...].²⁶

Die Ähnlichkeit zu den slawischen Sprachen und besonders zum Bulgarischen beschreibt auch K. und empfindet dies als vorteilhaft. Als Nachbarland stehe man häufig beruflich in Kontakt. Aufgrund der wachsenden Mobilisierung in Europa nehme dieser Umstand ohnehin stetig zu:

K: [...] illaki böyle Pomakça gibi bir dil bile sana bir şey katıyor, çünkü ähm Pomakça, Balkan ülkeleriyle benziyor ve öyle yani. Mesela anlasa bile biliyorsun, sadece bir tatil bile olsa ya da iş konusunda bir araya geldik, dil orada önemli, o zaman tabii işi kolaylaştırıyor [...].²⁷

Jede Sprache sei wertvoll und hilfreich. Sie betrachten ihr Aufwachsen in einer mehrsprachigen Gesellschaft als Chance:

²⁵ C: Es hat Vorteile mehrsprachig zu sein (unv.) ich spreche Griechisch ich spreche Türkisch, wenn ich z.B. in der Türkei bin, dann kann ich mich verständigen ähm und Pomakisch ja also da ist eine große Ähnlichkeit zum Bulgarischen (.) als ich vor kurzem in Bulgarien, in der Slowakei und in Slovenien war, konnte ich die meisten dort einigermaßen verstehen (.) viele Wörter sind ähnlich wie im Pomakischen (.) und das ist gut.

²⁶ M: Pomakisch ist auch sehr einfach, weil hier in Griechenland kann man sich immerhin ein wenig verständigen, weil also besser als es gar nicht sprechen zu können [...].

²⁷ K: [...] auf jeden Fall auch eine Sprache wie das Pomakisch hilft dir weiter, weil ähm Pomakisch hat Ähnlichkeiten mit dem Bulgarischen und mit allen anderen slawischen Ländern und also z.B. man sich verständigen auch wenn es nur im Urlaub ist oder was mir schon oft passiert ist, auch beruflich hatte ich schon oft Kontakt nach Bulgarien da ist Sprache natürlich wichtig das macht Arbeitsabläufe einfacher [...].

G: Ama yine de Türkçe olsun, Yunanca olsun, Pomakça olsun bile bize yardım ediyor aslında. Yurtdışında ya da bazen ne bileyim işle ya da okulla ilgili insanlar Türkiye'ye gidiyorlar, Türkçe bilmemiz o zaman büyük bir avantaj oluyor, komşuyuz zaten. Aslında her dil bir avantaj değil mi ya?²⁸

M: Yani bence bizim çok dil konuşmamız böyle bir toplumda olmak çok iyi, çok şanslıyız bence bu konuda (..) ähm her dil bir kazanç gibi bir şey (..) bir avantaj sonuçta (..) bundan eminim.

Insgesamt empfinden die Sprecher ihre Mehrsprachigkeit unabhängig von der Sprachkombination als sehr positiv, vorteilhaft und hilfreich. Sie berichten von beruflichen und auch privaten Erfahrungen, in denen ihre Sprachkenntnisse hilfreich waren. Laut Keim und Tracy seien Menschen ohnehin nicht auf die Einsprachigkeit ausgelegt (vgl. 2006: 225). Auch aus der demographischen und sprach- und soziolinguistischen Perspektive sei der monolinguale Mensch eine Fiktion, denn i.d.R. beherrsche jeder Mensch mehr als nur eine Variante einer Sprache (vgl. ebd.; Busch 2017: 20). Ebenfalls sei es ein Irrtum, dass man die Erstsprache in ihrer Vielschichtigkeit stets perfekt beherrsche und verwende (vgl. Keim/Tracy 2006: 225). Bi- und multilinguale Sprecher verfügen nicht zwingend über gleich hohe Sprachkompetenzen in allen Sprachen (vgl. ebd.). Es existieren verschiedene Grade von Mehrsprachigkeit, welche sich im Laufe der Zeit verändern können (vgl. Baker/Prys Jones 1998). Das hängt damit zusammen, dass bi- und multilinguale Sprecher ihren Sprachen unterschiedliche Funktionen zuweisen. Hier greift also das Prinzip der Arbeitsteilung, d.h. der Kontext, die Gesprächspartner und Themen entscheiden über die verwendete Sprache (vgl. Keim/Tracy 2006: 226; Kap. 2.1; 2.3). Die Sprachdominanz kann sich zu jeder Zeit von der Erstsprache auf die Zweitsprache verschieben.

Aus den Interviews geht dieser Umstand ebenfalls hervor. Die Sprecher nehmen in ihrer Sprachentwicklung unterschiedliche Sprachkompetenzen in ihrer Alltagssprache wie im Bereich des Lexikons oder der Syntax und/oder auch in der später erlernten Bildungssprache wahr. Wie bereits oben erwähnt berichten einige Sprecher von einer Veränderung ihrer Sprachkompetenz mit dem Schuleintritt und einem Schulwechsel. Alle Sprecher besuchten die Grundschule in Kimmeria. Dort fand der Unterricht überwiegend auf Türkisch statt. Damit sei ihnen die Chance genommen worden, ihre Sprachkenntnisse der Mehrheitssprache vor allem im Bereich der Bildungssprache zu erweitern und zu festigen. Erfolglos versuchten sie,

²⁸ G: Egal ob Türkisch, Griechisch oder Pomakisch alle sprechen helfen uns weiter. Im Ausland oder auch z.B. beruflich oder auch während der Ausbildung/Schule manche gehen in die Türkei und da sind dann Türkischkenntnisse vorteilhaft wir sind ohnehin Nachbarn. Aber ist nicht ohnehin jede Sprache ein Vorteil?

während ihrer weiteren Schul- und Ausbildungszeit, ihre Wissenslücken zu füllen. Im Erwachsenenalter sei es umso schwieriger, das Sprachniveau eines Muttersprachlers zu erreichen. So schildert C. ihre Erfahrungen wie folgt:

C: Ähm, αυτό (unv.) στο γυμνάσιο (unv.) επειδή πήγα σε μειονοτικό σχολείο όπου όλα τα μαθήματα ήταν στα Τουρκικά, κυρίως όλα ähm, και όλες οι βασικές ονομασίες ήταν στα Τουρκικά (.) δυσκολεύτηκα πολύ στα μαθηματικά (..) ähm, και φυσική και τα λοιπά σχεδόν σε όλα τα μαθήματα (..) και γλώσσα επειδή δεν κάναμε και πολύ γλώσσα στο δημοτικό ähm [...] ήταν (.) ZOR (..) ähm αυτό στο σχολείο (.) έτσι [...] μου είναι μερικές φορές δύσκολο [...].²⁹

Ähnliche Erfahrungen habe auch B. während der Schullaufbahn gemacht. Ihre fehlenden Griechischkenntnisse erschweren B. bis heute die Kommunikation und lösen teilweise ein Gefühl von Scham aus. Gegenüber den Muttersprachlern seien ihre Sprachkenntnisse mittelmäßig. Zudem sei der ständige Schul- und der damit einhergehende Sprachwechsel für Pomaken nicht sehr förderlich. Die Sprachentwicklung werde damit ständig unterbrochen:

B: Yunanca. Türkçe çok az konuşuyorum. Εγώ πήγα και στο δημοτικό σχολείο εδώ στο χωριό. Νηπιο'da yunanca konuşuyorduk öğretmenler falan ähm στο δημοτικό Τουρκικά (*seufezen*).

Bu çok zor oldu γυμνάσιο'ya gidince çünkü hep yunanca γυμνάσιο'da hepsi ve bütün dersler yunanca anladın mı ondan. Και δυσκολεύτηκα [...] yunanca da eksik hissediyorum γιατί çünkü yunanca biraz sert dil bi δεν έχει πάρα πολλές λέξεις το νόημα hani çok zor kelimeler [...] bazı kelimeler var zor sonra diyorsun bu kelime ilk kez duyuyorum τί σημαίνει anladın mı? öyle [...].³⁰

Auch Sprecher M., T. und H. berichten, dass die fehlenden bildungssprachlichen Kompetenzen den Übergang zur weiterführenden Schule stark erschwert haben. Dieses Defizit beobachten

²⁹ C: Ähm das (unv.) das Gymnasium (unv.) weil ich auch einer Minderheitengrundschule war und alle Fächer auf Türkisch unterrichtet wurden fast alle ähm alle wichtigen Bezeichnungen waren auf Türkisch (.) hatte ich in Mathe Schwierigkeiten (..) ähm und in Physik usw. in fast allen Unterrichtsfächern (..) auch im Griechischunterricht weil wir in der Grundschule kaum Griechischunterricht hatten ähm [...] es war (.) SCHWIERIG (..) ähm die Schule (.) so [...] es fällt mir manchmal schwer [...].

³⁰ B: Griechisch. Ich spreche nur wenig Türkisch. Ich war hier auf der Grundschule im Dorf. Im Kindergarten haben wir Griechisch gesprochen die Erzieher und so ähm und in der Grundschule Türkisch (*seufzen*). Das war sehr schwer dann auch der weiterführenden Schule, weil da haben wir der Unterricht war immer auch Griechisch verstehst du darum. Ich hatte Schwierigkeiten [...] ich sehe meine Lücken im Griechischen, weil weil Griechisch ist schon eine schwere Sprache es gibt so viele Wörter deren Bedeutung sehr schwer ist [...] bei einigen Wörtern denke ich „die höre ich zum ersten Mal“ was bedeutet das eigentlich verstehst du? ja, so ist das.

sie auch in ihrem näheren Umfeld und in ihren Familien. Das Problem der fehlenden Griechischkenntnisse gehe viel weiter. Laut T. seien die Lehrkräfte an den Minderheitenschulen nicht ausreichend ausgebildet. Es herrsche keine Chancengleichheit mehr im griechischen Bildungssystem:

T: [...] mesela anaokulunda burada köyde gidiyorduk, ähm hep daha çok Türkçe konuşuyorduk [...] Γιατί μετά το anaokul, στο γυμνάσιο, ΚΑΙ μετά στο λύκειο, εντάξει, λίγο δυσκολεύτηκαν [...] Μερικοί ξέρω ότι έχουν πρόβλημα, δηλαδή, δυσκολεύονται με την γλώσσα (...) αυτό δεν είναι καλό. ähm bak yani burada yunanistanda yaşıyoruz και μένουν από τα μαθήματα επειδή δεν μιλάνε καλά τα Ελληνικά. çok tuhaf değil mi (...) BAya.³¹

H: [...] çünkü aslında okulda ähm Türkçe ve Yunanca öğreniyoruz, ama maalesef ki oradaki eğitim ähm her zaman çok çok iyi DEĞİL, çünkü Türkçe öğretmenler mesela bize örnek olmak lazım AMA onların Türkçesi mükemmel değil, yani ähm Yunancaları da değil [...] Türkiye'ye gidip aslında dil falan geliştirmek, AMA buna çok özen verilmiyor herhalde eğitim sisteminden ve öyle devam ediyor.³²

M: [...] Çünkü ikisini de çok iyi biliyorum demem çünkü hiç kimse diyemez πιστεύω ve öyle.³³

Auf die Frage, wie sie ihre Pomakischkenntnisse einschätzen würden, reagieren die Sprecher ähnlich. Die meisten berichten von sehr schwachen Sprachkenntnissen, die lediglich für Gespräche über alltägliche Themen wie das Wetter oder Essen ausreichen. Nur einige wenige bezeichnen das Pomakische als ihre Muttersprache und schätzen ihre Sprachkompetenz hoch ein. Zudem hat der Begriff bei mehrsprachigen Sprechern oftmals eine starke emotionale Konnotation, wie sich in den folgenden Aussagen der Sprecher S. und Ö. herausstellt:

³¹ T: [...] z.B. hier in der Grundschule im Dorf haben wir immer sehr viel Türkisch gesprochen (...) weil nach der Grundschule auf der weiterführenden Schule und auch auf dem Gymnasium ja da hatte ich schon Schwierigkeiten [...] manche, das weiß ich, ich haben immer noch Schwierigkeiten mit der Sprache (...) das ist nicht gut ähm schau also wir leben hier in Griechenland und dennoch fallen sie ständig in der Uni durch, weil sie nicht ausreichen über Griechischkenntnisse verfügen das ist doch sehr komisch, oder (...) SEhr.

³² H: [...] weil eigentlich lernen wir in der Schule Türkisch Griechisch aber leider ist das Bildungssystem ähm nicht immer sehr sehr gut, weil die Türkischlehrer müssten eigentlich Vorbilder sein ABER die sprechen auch nicht perfekt Türkisch also ähm auch nicht perfekt Griechisch [...] eigentlich müssten sie in die Türkei und ihre Sprachkenntnisse erweitern ABER die legen nicht so viel Wert drauf, das Bildungssystem, und ja, so geht das dann immer weiter.

³³ M: [...] weil ich kann nicht behaupten, dass ich beide Sprache super super gut sprechen kann, weil ähm das kann niemand sagen, glaube ich, ja, ich glaube das kann niemand sagen.

S: (..) Ben en güzel Pomakça biliyorum (..) ANA dili ((lacht)) ama Türkçe de kolay, ama ana dili DEĞİL (..) Hayır, ah değil. Hani sadece ähm (7) sonradan öğrendiğim bir dil. Yunanca da öyle (..) en iyi bildiğimiz Pomakça, ana dili (.) en güzel onu biliyorum [...].³⁴

S. vergleicht hier ihre Sprachkompetenzen und betont mehrmals, dass das Pomakische nicht nur ihre Muttersprache sei, zu der sie ohnehin eine sehr enge und emotionale Bindung pflegt, auch fühle sie sich aufgrund ihrer sehr guten Sprachkenntnisse mit dem Pomakischen am sichersten. Das Türkische und Griechische beschreibt sie als Mittel zum Zweck und “nachträglich erlernte Sprache”.

Sprecher Ö. zeigt eine ähnliche Spracheinstellungen gegenüber dem Pomakischen. Ihre Sprachkenntnisse seien im Vergleich zum Griechischen und Türkischen sehr gut. Ö. spreche zwar seit der Kindheit alle drei Sprachen, Ö. könne aber deutliche Unterschiede feststellen. Ihr Wortschatz sei begrenzt. Es sei ein ganz anderer Dialekt:

Ö: Ben küçüklüğümden beri Türkçe konuşuyorum, Yunanca konuşuyorum, Pomakça konuşuyorum. En çok ama Pomakça ve Yunanca artık mecbur gibi [...] Türkçe, evet biliyoruz, hepimiz mesela çocuklarımız da biliyor ama Türkçemiz, ähm Türkiye'deki Türkçe İstanbul'daki gibi falan değil, yani [...].³⁵

Die Sprecher zeigen einen sehr reflektierten Umgang mit ihrer Sprachkompetenz und Sprachentwicklung. Anders als es der Begriff “Halbsprachigkeit” aus der Sprachwissenschaft suggeriert, beschreiben die Sprecher ihre Multilingualität als “Gewinn”. Sprache ist in ihren Augen kein Objekt über das man vollständig oder nur zur Hälfte verfügen kann. Vielmehr sind sich die Sprecher des eigenen Sprechens und ihrer Sprachkompetenzen bewusst und damit dazu befähigt, Sprachen aus der Außenperspektive zu betrachten und in Beziehung zu setzen, also Sprachbewusstheit zu entwickeln (vgl. Busch 2017: 19; vgl. Kap. 2.1.1.).

Eine stabile Sprachbewusstheit trägt zur Entwicklung des sprachlichen Repertoires bei. Das Repertoire kann als Sprachpool mit verschiedenen Sprachen, Dialekten und Codes angesehen werden. Sprecher bedienen sich also an denen ihnen zur Verfügungen stehenden Sprachen,

³⁴ S: (..) Am besten spreche ich Pomakisch (..) MUTTERSprache ((lacht)) aber Türkisch ist auch einfach, aber es ist NICHT meine Muttersprache (..) Nein ah nein. Also nur ähm (7) nachträglich erlernte Sprache. Griechisch ist auch so (..) am schönsten ist Pomakisch für uns, Muttersprache (.) die Sprache spreche ich am besten [...].

³⁵ Ö: Ich spreche schon seit meiner Kindeheit Türkisch, Griechisch, Pomakisch. Aber am meisten Pomakisch und Griechisch gezwungenermaßen [...] Türkisch ähm ja sprechen wir alle auch z.B. meine Kinder, aber unser Türkisch ist nicht wie der Istanbuler Dialekt oder so nein so ist es nicht.

Sprachvarietäten und sprachlichen Mitteln, um zu kommunizieren und (soziale) Bedeutungen zu vermitteln (vgl. Busch 2017: 19-20).

6.2.2 Kategorie 2: Sprachverwendung und Sprachloyalität

In der vorliegenden Untersuchung unterscheiden die Sprecher mehrheitlich zwischen der privaten und öffentlichen Sprachdomäne. Je nach Gesprächspartner und Peergroup nutzen sie unterschiedliche Sprachen und/oder Varietäten. Stark verbreitet ist vor allem auch das CS. Es beschreibt ein Sprachmischungsphänomen von zwei oder mehreren Sprachen innerhalb eines Gesprächs oder einer Äußerung. Der Sprecher wechselt (bewusst) von einer in die andere Sprache (vgl. Poplock/Sankoff 1988; Auer 1999). Nach Auer erfordert das CS “metagrammatische” und “metadiskursive Kompetenzen” und ist somit ein Ausdruck von “kompetenter Biligualität” (vgl. Auer 2009: 93). Tritt ein häufiger und routinierter Sprachwechsel ein, spricht Auer sogar von CM (vgl. 1998: 15ff).

Andere Sprachwissenschaftler sind gegenteiliger Meinung und definieren CS als “doppelte Halbsprachigkeit” (vgl. Hansegård 1962; Löffler 2010: 160). Sprecher verfügen in keiner ihnen zur Verfügung stehenden Sprache über ausreichende Kompetenzen, um an einer erfolgreichen, flüssigen und einsprachigen Kommunikation teilzunehmen (vgl. ebd.).

Die Trennung der Sprachdomänen und das CS finden sich mehrheitlich auch in der Sprachverwendung der Sprecher wieder. Je nach Peergroup und Gesprächspartner wechseln die Sprecher die Sprache oder Varietät. Sprecher C. schildert, dass selbst innerhalb der privaten Sprachdomäne es zu einem Sprachwechsel kommen kann, denn häufig etablierte sich im Laufe der Lebensjahre eine Art Beziehungssprache. Auch das CS sei ein fester Bestandteil. Es kann dabei sogar ein Wechsel zwischen allen drei Sprachen stattfinden. Eine konsequente einsprachige Kommunikation finde nur innerhalb der “christlichen³⁶” Peergroup statt:

C: Γενικά επειδή ((*seufzt*)) ähm ξερώ τρείς γλώσσες ((*seufzt*)) όταν είμαι με τις φίλες μου εκφράζομαι και στις τρείς γλώσσες αυτές που ξέρουν και τις τρείς γλώσσες ενώ όταν είμαι με τις υπόλοιπες φίλες μου που είναι χριστιανές που ξέρουν μόνο τα

³⁶Der Begriff wurde an dieser Stelle gewählt aufgrund der deutlichen Unterscheidung, die die Sprechergemeinschaft zwischen der vorherrschenden christlichen Mehrheitsgesellschaft und der muslimischen Minderheit trifft. Diese Unterscheidung zeigt sich immer wieder in den Antworten.

Ελληνικά μου είναι μου είναι μερικές φορές δύσκολο επειδή εχώ συνηθίσει να μιλάω και τρεις γλώσσες μαζί [...].³⁷

C: [...] με την γιαγία μου και με τον παππού μου κυρίως και με αυτούς μιλάω και τις τρεις γλώσσες αλλά προσπαθώ πιο πολύ να μιλάω μαζί τους Πομακικά [...].³⁸

Auch Sprecher I., H. und G. sprechen innerhalb der privaten Sprachdomäne überwiegend Pomakisch. Erst seit Schuleintritt spreche I. gelegentlich auch Türkisch und Griechisch innerhalb der privaten Sprachdomäne. Griechisch reduzieren sie auf die öffentliche Domäne und dient somit als Arbeitssprache. Insgesamt wird eine sehr strikte Trennung von privater und öffentlicher Sprachdomäne deutlich:

I: Αλλά ναι από την αρχή μόνο Πομακικά και τώρα *annemle vrit pomaci dumi i az F. i az F.* με τις αδερφές μου και με τις φίλες που είναι στην ηλικία μου από το χωριό *vrit pomaci*.³⁹

H: [...] ähm evde en çok pomakça konuşuyoruz diye bilirim ähm ben anaokuldan sonra daha fazla mesela türkçe ve yunanca evde konuşmaya başladım [...].⁴⁰

G: Yani sadece müşteri gelince sanırım daha çok Yunanca konuşuyoruz. Ya da böyle bazen toplanıyoruz ve bazen bilmediğimiz şeyler var ähm o zaman Yunanca o zaman konuşuyoruz. Ähm Babamla da orada Yunanca konuşuyorum [...] Çoğunluk orada Yunanca konuşuyoruz babamla ähm işte, evde sanki daha çok Türkçe ähm [...] ähm İşte daha çok Yunanca.⁴¹

³⁷ C: Weil ich im Allgemeinen ((*seufzt*)) ähm drei Sprachen spreche ((*seufzt*)) mit meinen Freundinnen spreche ich alle drei Sprachen, mit denen, die ebenfalls diese drei Sprachen sprechen, während ich mit meinen anderen Freundinnen, die Christen sind und nur Griechisch sprechen, fällt es mir fällt es mir manchmal schwer, weil ich mich daran gewöhnt immer alle drei Sprachen zu sprechen [...].

³⁸ C: [...] mit meiner Oma und auch mit meinem Opa spreche ich überwiegend mit den spreche ich auch alle drei Sprachen, aber ich versuche oftmals nur Pomakisch mit ihnen zu sprechen [...].

³⁹ I: Aber ja seitjeher sprechen wir nur Pomakisch und auch jetzt noch spreche ich mit meiner Mama Pomaisch auch mit F. und F. mit meinen Schwestern und auch mit meinen Freundinnen, die in meinem Alter sind und hier ebenfalls im Dorf leben sprechen wir immer Pomakisch.

⁴⁰ H: [...] ähm zuhause sprechen wir meistens Pomakisch würde ich sagen ähm ich habe erst mit Beginn der Grundschule öfter z.B. Türkisch oder Griechisch angefangen zu sprechen [...].

⁴¹ G: Also nur, wenn Kunden kommen, sprechen wir überwiegend Griechisch, glaube ich. Oder wenn so machmal ähm wir ein Meeting haben und etwas besprechen müssen ähm dann. Dann sprechen wir Griechisch. Ähm mit meinem Papa sprechen dann auch Griechisch [...] wir sprechen die meiste Zeit Griechisch auch mit meinem Papa ähm auf Arbeit, zuhause sprechen wir eher Türkisch ähm (...) ähm auf Arbeit überwiegend Griechisch.

Ein anderer Sprecher berichtet davon, dass sich der Alltag auf Pomakisch innerhalb der Dorfgemeinschaft als öffentliche Domäne einfach gestalten lasse. Arztbesuche oder auch alltägliche Besorgung wie der Gang zum Supermarkt oder zur Apotheke seien auf Pomakisch möglich:

S: [...] Ben zaten türk doktora gidiyorum çok değil hep ama çok. Αποτελέσματα gene yunanca ama bana türkçe *i pomackij* anlatıyor bana doktor. *Ya po zno pomackij i* türkçe daha iyi anlıyorum doktor bisey anlatıyorsa (..) eczanaye nezaman gidiyorum orda' da pomakca *dümüt* (..) *aytus* köyde. *Na market os i aytam akno to istis pomackij kazis* (..) *aytus ayney* (..) ama iskece'de baska.⁴²

Einige wenige Sprecher hingegen bevorzugen es, Griechisch auch innerhalb ihrer privaten Domäne zu sprechen. Dafür werden unterschiedliche Gründe wie emotionale Bindung oder fehlende Sprachkenntnisse genannt. Sie beschreiben das CS als ein Produkt fehlender Sprachkenntnisse. Sprecher B. und M. schildern an dieser Stelle, dass bei ihnen aufgrund ihrer fehlenden Sprachkenntnisse gezwungenermaßen ein Sprachwechsel stattfindet:

B: (...) Ähm τα Ελληνικά και τα Τουρκικά και λίγο τα Πομακικά αλλά yani Pomakça pek anlıyorum ama konuşamıyorum, yani istemiyorum, sevmiyorum, bilmiyorum. Bu dilleri evde konuşuyoruz. [...] Bazen Yunanca konuşmaya başlıyoruz, sonra birden ähm Türkçe μιλάμε. Bazen κάποιες λέξεις μου λείπουν και γι' αυτό μιλάω μετά Τουρκικά.⁴³

M: Ve anneannemle, teyzelerle falan daha çok Türkçe konuşuyoruz ya da Pomakça. Ama Pomakçayı öyle çok özel falan bilmiyorum [...] Anlaşabiliyorum ama araya başka kelimeler atıyorum, mesela Yunanca ya da Türkçe daha çok. Yoksa tam olarak anlatamam istediğimi. Bazen, yani kelimeler eksik [...] Ama bu mesele sadece Pomakça da yapmıyorum [...] Bir kelime falan eğer aklıma gelmezse, Yunanca da söyleyebilirim Türkçede ama Yunanca'da da oluyor bu, ama öyle [...].⁴⁴

⁴² S: [...] Ich gehe sowieso zum türkischen Arzt nicht immer aber oft. Die Ergebnisse sind trotzdem auf Griechisch, aber der Arzt erklärt es mir dann auf Pomakisch oder Türkisch. Ich verstehe den Arzt auf Pomakisch oder Türksich besser (..) auch wenn ich zur Apotheke gehe, sprechen sie dort Pomakisch (..) hier im Dorf. Auch im Supermarkt bekommst du alles auf Pomakisch (..) hier ist das so (..) aber in X. ist das anders.

⁴³ B: (...) Ähm also Griechisch, Türkisch und auch ein wenig Pomakisch aber also Pomakisch verstehe ich zwar, spreche es aber nicht so gut also ich möchte nicht, ich mag es nicht, ich weiß nicht. Diese Sprachen sprechen wir Zuhause [...] Manchmal fangen wir an Griechisch zu sprechen und auf einmal ähm sprechen wir Türkisch. Manchmal kenne ich einige Wörter auch Griechisch nicht und wechsel dann ins Türkische.

⁴⁴ M: Mit meiner Oma, Tanten usw. spreche ich Türkisch oder Pomakisch. Aber Pomaksich spreche ich nicht so gut [...] ich kann mich verständigen ich spreche aber gemischt z.B. dann mit griechischen oder mehr noch türkischen Wörtern. Ansonsten kann ich nicht immer das ausdrücken, was ich möchte. Manchmal fehlen dann die Wörter [...] Aber das mache ich nicht nur

Eine ähnliche Sprachsituation schildern Sprecher F., T. und K. Sie sprechen überwiegend Griechisch in der privaten sowie auch öffentlichen Domäne. Ganz unabhängig von der Peergroup und ihren Gesprächspartnern. Sie nutzen ebenfalls das Prinzip des CS. Türkische nutzen sie dabei kaum. Es sei ein fester Bestandteil ihrer Sprache und Sprechweise, welcher zum Größtenteil unbewusst und unkontrolliert erfolge:

F: [...] mesela ben gün içerisinde daha fazla Ελληνικά μιλάω babamla mesela sanırım ähm sadece yunanca ähm gerçekten daha seyrek türkçe falan [...] τις περισσότερες φορές Ελληνικά απαντάω ας μου μιλάει αυτός Τουρκικά η Πομακικά [...] Arkadaşlarimla' da Ελληνικά μιλάμε [...] Bide bence bu nedeni de şey biz çok karışık konuşuyoruz burada hepimiz ähm gerçekten [...] yani bu böyle hiç fazla düşünmeden oluyor otomatik ben bu dili şimdi niye karıştırıyorum diye düşünmüyorum ki, yani.⁴⁵

T: Εγώ όταν είμαι σε πάρεα ή και να συζητησώ κατί με τους γονείς μου οτιδήποτε κατί σημαντικό Ελληνικά μιλάω ähm δεν ξερώ έτσι εχώ συνηθίσει ähm [...] προσπαθώ ειδικά όταν μιλάω Ελληνικά να μείνω στην γλώσσα να μην τα μπερδεύω ΟΛΑ μαζί γιατί αυτό το κάνουν οι περισσότεροι εδώ και δεν μου αρέσει δεν είναι ωραίο. ΑΛΛΑ και εγώ πετάω καμία πομακική λέξη μερικές φορές ((*lacht*)).⁴⁶

K: [...] ben ähm evet bende aslında όλα μαζί καπώς τα μιλάω (.) Όπως και τώρα όταν μιλάω μαζί σου αυτό έτσι είναι συνηθως χωρίς να το σκέφτομαι και οι άλλοι δεν πιστεύω να σκέφτονται όταν συζητούν κατί ah bi dur şimdi türkçe ya da pomakça ya da yunanca konuşayım [...] τώρα ας πούμε τα Πομακικά δεν τα μιλάμε πολύ συχνά εμείς τώρα εγώ ή η Η. [...] αλλά εντάξει [...] arada *ayney dumi* [...].⁴⁷

im Pomakischen [...] also wenn mir ein Wort nicht einfällt, dann sage ich es auf Griechisch oder Türkisch, aber das passiert auch, wenn ich Griechisch spreche ja, das ist so [...].

⁴⁵ F: [...] z.B. im Alltag spreche ich mehr Griechisch mit meinem Papa z.B. spreche ich, glaube ich, ähm nur Griechisch ähm ja, tatsächlich sehr selten Türkisch oder so [...] die meiste Zeit antworte ich auch auf Griechisch, auch wenn jemand mit mir auf Türkisch oder Pomakisch spricht [...] mit meinem Freunden sprechen wir auch Griechisch [...] Ich denke nicht, dass es einen bestimmten Grund gibt, wir sprechen hier alle gemischt ähm wirklich [...] also das ist so, das passiert automatisch ich denke nicht darüber nach, warum ich Sprachen mische.

⁴⁶ T: Mit Freunden und auch wenn ich mich mit meinen Eltern unterhalte, ganz egal worüber auch ernste Dinge, dann spreche ich Griechisch ähm ich weiß nicht Gewohnheitssache ähm [...] wenn ich Griechisch spreche, versuche ich einsprachig zu bleiben, damit ich nicht ALLES miteinander mische, weil das machen die meisten hier und ich mag das nicht. ABER auch ich werfe manchmal das ein oder andere pomakische Wort in die Runde ((*lacht*)).

⁴⁷ K: [...] ich ähm ja, ich spreche alles gemischt (.) wie auch jetzt, wenn ich mit dir spreche das ist Gewohnheitssache und geht ganz von allein, ohne dass ich darüber nachdenke oder ich glaube auch nicht, dass die anderen darüber nachdenken, wenn sie miteinander sprechen ah momente ich spreche jetzt Türkisch oder Pomakisch oder Griechisch [...] ich mein, wir sprechen nicht sehr oft Pomakisch also ich und H. [...] aber okay [...] manchmal sprechen wir so (**spricht an dieser Stelle Pomakisch** (Hervorhebung durch die Verfasserin)).

Abschließend kann an dieser Stelle festgehalten werden, dass eine klare Trennung von privater und öffentlicher Sprachdomäne ersichtlich wird. Zu der privaten Sprachdomäne zählen z.B. Familie, Freunde und andere Sprecher der pomakischen Minderheit, während der berufliche und behördliche Kontext die öffentliche Sprachdomäne abdeckt. Die Mehrheit verwendet in der privaten Sprachdomäne alle drei Sprachen. Das Prinzip des CS oder auch CM ist sehr verbreitet und ein fester Bestandteil ihrer Sprache und Sprechweise. Auch in den oben aufgeführten Sequenzen kann beobachtet werden, dass das CS sehr flüssig und routiniert erfolgt. Einige wenige wechseln lediglich zwischen dem Griechischen und Pomakischen und beschreiben das Code-Switching als Halbsprachigkeit. Einzelne Sprecher bevorzugen aufgrund besserer Sprachkenntnisse oder aus emotionalen Gründen die Kommunikation auf Türkisch in der privaten Sprachdomäne. Dennoch stellen auch sie einen regelmäßigen Sprachwechsel innerhalb eines Gesprächs fest. Die einsprachige Kommunikation mit bspw. einsprachigen Sprechern der Mehrheitsgesellschaft empfinden die meisten als nicht authentisch. Das CS scheint charakteristisch für die pomakischen Sprecher zu sein, um sich von der Mehrheitsgesellschaft und auch anderen regionalen und sprachlichen Minderheiten abzugrenzen. Eine Varietät, die ihre sprachliche Identität nachhaltig beeinflusst.

Griechisch ist mit seinem Status als Landes- und Verkehrssprache bei allen Sprechern ein fester Bestandteil ihrer öffentlichen Sprachdomäne. Sprecher S. schildert jedoch die Ausnahmefälle innerhalb der Dorfgemeinschaft, in der auch Pomakisch und Türkisch eine Art Verkehrssprache darstellen.

6.2.3 Kategorie 3: Identitätsentwicklung

Sprache ist lange nicht mehr nur ein Kommunikationsmittel, viel mehr ein identitätsstiftendes Kulturgut. In der alltäglichen Interaktion lässt sich die Wechselbeziehung von Sprache und Identität immer wieder beobachten. Menschen nutzen eine bestimmte Sprache oder Varietät, um sich abzugrenzen oder einer bestimmten Gruppe zuzurordnen. Ausschlaggebend ist, den richtigen Code zu wählen, um als anerkanntes Mitglied bzw. ein Teil der sozialen oder kulturellen Gemeinschaft zu sein. In mehrsprachigen Gesellschaften ist das Hierarchie- und Machtverhältnis von Mehrheits- und Minderheitensprachen auf dem sprachlichen Markt besonders groß.

Die Narrationen zeigen, dass die sprachliche Identität und die soziale Zugehörigkeit der Sprecher in einem Identitätskonflikt münden. Beispielsweise schildert M. in dieser Sequenz

eine sehr emotionale Bindung zum Griechischen und bezeichnet es als Muttersprache, zeigt aber gleichzeitig eine Wir-Identität gegenüber der pomakischen Minderheit:

M: Benim anadilim ähm aslında biz burda herkes Türkçe konuşuyor ama bence hani bizim kendi dilimiz yunanca [...] daha duygusal bi bağlantı yunancayla ερώ. Yani yunanca.⁴⁸

Weiter in der Narration spricht M. über das Wir-Gefühl, das sie mit der pomakischen Minderheit teilt und zieht dabei eine klare Trennung zwischen der Mehrheits- und Minderheitengesellschaft. Außerdem beobachtet sie bereits eine anfängliche Sprachverschiebung des Pomakischen. Ein Sprachverlust würde gleichzeitig ein Verlust der pomakischen Identität und der gesamten Minderheit auslösen:

M: [...] biz bir toplumuz ve yunanlar bir toplum oluyor [...] Evet (.) yeni nesil artık Pomakça pek konuşmuyor zaten [...] Aslında biraz üzücü benim için çünkü ähm (.) böyle biz (.) biz şimdi yine diyorum böyle bi toplum olarak hani böyle büyüyoruz sanki toplum yok olacak gibi anladın mı? [...].⁴⁹

Auch für Sprecher F. habe die pomakische Kultur und Sprache eine große Bedeutung. Anders als oft dargestellt, haben die Pomaken traditionelle und kulturelle Eigenheiten, mit denen sich die Mitglieder identifizieren. Zwar weist F. nicht sehr gute Sprachkenntnisse auf, daher sei es umso wichtiger, die Sprache und Kultur aufrechtzuerhalten:

F: Yani bizim kendi dilimiz sadece değil bi özel kültürümüzde var bence bazı adetler sadece Pomakçaya ve Pomaklara ait bence (.) bunları da hayata tutmaya çalışıyoruz ama kayboluyor da ähm mesela ben ninem ya da dedem kadar annem kadar bile Pomakça konuşamıyorum yani sohbet edemiyorum [...].⁵⁰

⁴⁸ M: Meine Muttersprache ähm eigentlich sprechen wir hier alle Türkisch, aber ich finde, dass unsere eigene Sprache Griechisch ist [...] ich habe eine emotionale Bindung zum Griechischen. Also Griechisch.

⁴⁹ M: [...] wir sind eine Gemeinschaft und die Griechen sind eine Gemeinschaft [...] Ja (.) die jüngere Generation spricht nicht mehr so oft Pomakisch [...] Das ist eigentlich schon traurig, weil ähm (.) wir sind (.) ich sage jetzt wieder wir, weil wir sind als ein „wir“ als Gemeinschaft aufgewachsen und dann ist es so, als würde es diese Gemeinschaft irgendwann nicht mehr geben, verstehst du? [...].

⁵⁰ F: Also wir haben nicht nur eine eigene Sprache wir haben auch eine eigene spezielle Kultur, denke ich, einige kulturelle Eigenheiten sind sehr pomakisch (.) und diese müssen wir aufrechterhalten, aber geht auch verloren ähm z.B. ich spreche nicht so gut Pomakisch wie meine Oma, Opa oder meine Mutter also ich kann keine flüssige Unterhaltung führen [...].

Sprecher K., C. und T. zeigen ebenfalls eine positive Spracheinstellung gegenüber dem Pomakischen. Sie beobachten, dass bereits die jüngere Generation – auch sie selbst – das Pomakische immer weniger aktiv nutze. Dennoch seien alle darum bemüht, die Sprache und Identität als kulturelles Gut zu erhalten. Einige entscheiden sich daher bewusst, das Pomakische in ihren Sprachgebrauch zu integrieren, um so ihre Sprachkompetenz zu erweitern und zu festigen. Nur so sei es möglich, die Sprache auch an die nachfolgenden Generationen weiterzugeben:

K: Αλλά να ξέρεις, αυτό χάνεται λίγο-λίγο και είναι κρίμα ((*schmunzelt*)) ben isterdim cocuğum mesela Pomakça öğrensın *da dum as babkunu as dedunu pomackij* [...] bi dil ölüyor bi toplum ölüyor (..) herkes yine mi ben pomağim diyecek? (..) sanmiyorum (..) çok tuhaf.⁵¹

C: Ναι πρέπει να (.) unutulmasın yani γι' αυτό και εγώ προσπαθώ πάντα να μιλήσω τα Πομακικά, αλλά (.) όπως είπα και πριν, πιο συχνά τα μιλάω με την γιαγιά μου στο σπίτι [...] να τα μάθω να μην τα ξεχάσω.⁵²

T: Mhm yani τώρα ναι τα Πομακικά το βλέπουμε όλοι μας ότι yavaş yavaş χάνεται η γλώσσα (..) tabi δεν πρέπει να γίνει δηλαδή θα μπορέσαμε να ähm κάπως να τα μιλήσουμε πιο συχνά και απ' τα Τουρκικά γιατί εμείς δεν είμαστε Τούρκοι είμαστε Πομάκοι [...].⁵³

Einige wenige Sprecher hingegen zeigen eine negative Spracheinstellung und eine gleichgültige Haltung gegenüber dem Sprach- und Kulturverlust. Es sei ihnen wichtiger, ihre Griechischkenntnisse zu erweitern und zu festigen, um als vollständiges Mitglied am sozialen Leben der Mehrheitsgesellschaft teilnehmen zu können. Interessant ist hierbei die Tatsache, dass bspw. Sprecher B. stellenweise eine starke Affinität für die türkische Sprache und seinen Begründer Mustafa Kemal Atatürk hat und dennoch die griechische Staatsangehörigkeit als Identifikationsmittel nutzt:

⁵¹ K: Man weiß, dass die Sprache immer weiter verschwindet, das ist schade ((*schmunzelt*)) ich würde gerne wollen, dass meine Kinder auch Pomakisch lernen, damit sie mit der Oma und dem Opa auf Pomakisch sprechen können [...] eine Sprach stirbt und ein ganzes Volk stirbt (..) wird dann weiterhin jeder sagen „Ich bin Pomake?“ (..) Ich glaube nicht (..) sehr komisch.

⁵² C: Ja es darf nicht (.) nicht vergessen werden also ich versuche daher auch immer Pomakisch zu sprechen aber (.) wie ich auch schon bereits sagte, ich spreche Pomakisch oft mit meiner Oma Zuhause [...] damit ich es besser lerne, damit ich es nicht vergesse.

⁵³ T: Mhm also ja, wir sehen alle, dass das Pomakische so langsam verloren geht (..) das darf natürlich nicht passieren wir müssten versuchen ähm irgendwie es öfter zu sprechen, auch öfter als Türkisch, weil wir sind keine Türken wir sind Pomaken [...].

B: [...] HAYIR δεν είμαι Πομάκα. Ähm αν με ρωτήσεις τι είσαι? Θα έλεγα Έλληνας πολίτης ähm evet yunan (..) vatandaş [...] Aslında türkceye, türkiye'ye ve tüm kültüre daha yakın hissediyorum [...] „mavi gözlü bir devin asaleti var kanımda“ yani Atatürk (.) COK seviyorum. Yani cidden çok seviyorum [...] Ama „Ben Türküm“ demiyorum [...].⁵⁴

Z: Yani Pomakça'ya gerek yok (..) ähm zaten konuşamıyorum (.) konuşmuyorum yani hiç (..) kimse konuşmıyor artık (..) sadece işte (..) dedeler falan (..) kayboluyor (..) ama çok ta umrumda değil (..) ben Yunanca ya da en çok Türkiye'ye yakın hissediyorum ama Yunan'im galiba.⁵⁵

Das Prestige einer Sprache hängt eng mit der Einstellung, dem Marktwert und der Ideologie einer Sprache zusammen (vgl. Marten 2016: 26; Kap. 3.2). Genießt eine Sprache innerhalb einer Peergroup Ansehen, wird diese vermehrt verwendet. Die Sprachbewertung innerhalb einer Peergroup oder einer Gesellschaft kann sehr unterschiedlich sein (vgl. ebd.). Die Sprachwahl fällt demnach sehr individuell aus. Achten die Sprecher bei der Sprachwahl auf die Kommunikationssituation, erfordert dies eine zusätzliche kognitive Leistung (vgl. Athanasopoulos 2016: 360f). In einigen Fällen entscheidet jedoch lediglich die Präferenz des Sprechers über die Sprachwahl. Fakt ist, dass in mehrsprachigen Gesellschaften mit prestigearmen Sprachen die Sprachbewertung hinsichtlich ihrer Nützlichkeit und die Spracheinstellung Konsequenzen für die individuelle Sprachwahl mit sich bringen und dies sich nicht nur auf die Identitätsentwicklung auswirkt, sondern auch über den Spracherhalt einer Sprache entscheidet.

Nun zeigen die Sprecher hier mehrheitlich eine positive Spracheinstellung gegenüber dem Pomakischen und neigen dazu, es verstärkt und aktiv in ihren alltäglichen Sprachgebrauch zu integrieren. Ebenfalls sei es wichtig, die kulturellen und traditionellen Eigenheiten der Pomaken auf diese Weise zu bewahren und weiterzugeben. Der pomakische Sprach- und Kulturverlust würde eine weitere Minderheit auslösen. Eine anfängliche Sprachverschiebung könne man – vor allem bei der jüngeren Generation – bereits beobachten. Ein Grund dafür sind die fehlenden

⁵⁴ B: [...] NEIN ich bin keine Pomakin. Ähm fragt man mich „Was bist du?“ Würde ich sagen griechischer Staatsbürger ähm ja griechisch (..) Staatsangehörigkeit [...] Eigentlich fühle ich mich dem Türkischen, der Türkei und der ganzen Kultur näher verbunden [...] „Ich trage die Würde eines blauäugigen Giganten in meinem Blut“ also Atatürk (.) Ich bewundere ihn SEHR. Wirklich ich bewundere ihn sehr [...] Aber ich würde nicht sagen „Ich bin Türkin“ [...].

⁵⁵ Z: Also Pomakisch braucht man nicht (..) ähm ich kann es ohnehin nicht sprechen (.) spreche es nicht also gar nicht (..) niemand spricht es mehr (..) nur diese (..) Opas und so (..) es verschwindet (..) aber das interessiert mich auch nicht sehr (..) ich habe eine engere Verbindung zum Griechischen oder noch mehr zur Türkei aber ich denke ich bin Griechin.

Sprachkenntnisse, welche die Sprecher zu CS oder gar zu einem Sprachwechsel zwingen. Einige wenige Sprecher hingegen zeigen eine negative Spracheinstellung gegenüber dem Pomakischen und haben auch keine emotionale Bindung zur Kultur oder Tradition (z.B. vgl. SI: B).

6.2.4 Kategorie 4: Nationale und ethnische Identität

Bekanntermaßen existiert das Konzept der Sprachwahl in mehrsprachigen Gesellschaften. Sprecher entscheiden sich entweder zugunsten der dominanten Sprache oder sind besonders sprachloyal gegenüber der rezessiven Sprache eingestellt. Dass Sprache als eine soziale und ökologische Ressource und als relevantes Kulturgut bezeichnet werden kann, zeigt eine Vielzahl von soziolinguistischen und sprachwissenschaftlichen Forschungen (vgl. Kap. 3.2; 4). Mehrsprachige entwickeln in einer multilingualen und multikulturellen Gesellschaft einen individuellen Habitus, d.h. eine bestimmte Sprechweise oder eine Präferenz gegenüber einer bestimmten Sprache. Der Habitus kann langandauernd oder wechselhaft sein (vgl. Kap. 3.2). Sprachdiskriminierung und das Zugehörigkeitsgefühl spielen hier eine ausschlaggebende Rolle. In 6.2.3 wurden bereits mögliche Gründe für die aktive Sprachverwendung einer (rezessiven) Sprache aufgezeigt. Neben Faktoren wie der Marktwert einer Sprache, können aber auch kulturelle und religiöse Aspekte über den Erhalt einer Sprache entscheiden. Laut Sprecher G. Wird vor allem Türkisch im religiösen Kontext wie z.B. bei Koranübersetzungen oder beim Beten verwendet:

G: Türkçe daha çok dinimiz için iste ähm (...) mesela kuran okuyorsun anlamini falan Türkçede yapıyorsun (...) yunanca şey yapamıyorsun [...] namaz kiliyorsun [...].⁵⁶

Sprecher K. setzt ebenfalls religiöse Eigenheiten und Traditionen wie Feierlichkeiten und Trauerveranstaltungen mit dem Türkischen in Beziehung. Diese religiösen Aspekte würden die rezessiven Sprachen in einer mehrsprachigen Gesellschaft “am Leben erhalten”:

K: [...] και ξέρεις τι είναι και λίγο το τι μιλάς δηλαδή τώρα bazi konularda sanki daha fazla Yunanca ya da Pomakca ya da Türkce konuşuyorsun (..) mesela böyle mevlid

⁵⁶ G: Türkisch ist mehr für unsere Religion ähm (...) z.B., wenn du den Koran liest, dann gibt eine türkische Übersetzung dafür (...) das macht man nicht auf Griechisch [...] wenn man betet [...].

cenaze işleri hep Türkçe'ye ya da Pomakça'ya bağlı, yani biraz da dinimiz dilimizi tutuyor, yani hayatta kalıyor [...].⁵⁷

Weitere Beispiele hierfür zeigen auch Sprecher F. und S. in ihren Narrationen auf. Türkisch habe sich bei der Minderheit vor allem aus religiösen Gründen durchgesetzt. Türkisch und die türkische Kultur habe einen großen Einfluss auf das Pomakische und ist mittlerweile ein fester Bestandteil. Die Pomaken gehören aufgrund der Osmanisierung dem Islam – der sunnitischen Glaubensrichtung – an und teilen die Religion mit der türkischen Minderheit in Griechenland und den Türken selbst. Diese emotionale Bindung zur Religion – die durchaus präsent im Alltag ist – überträgt sich auf die sprachliche Beziehung zum Türkischen:

F: Ama evet biz Mülümaniz o yüzden biraz mesela Türkçe'ye daha da değişik bi tutku var camii'de falan ya da herhangi bir şeyle de ähm dinle alakalı olsun hep Türkçe konuşuluyor yani ähm zaten Türkceden kopamayız [...] Türk kültüre de öyle çok yakınız ähm yani Pomak kültürü Türk kültüre benziyor baya yani (..) ähm öyle yani.⁵⁸

S: Imam mesela camide hep Türkçe konuşuyor (..) burda köyde. Ama eskiden Balkan da ne zaman ben küçüktüm İmam yoktu öyle, hani hep Arapça yani Pomakça konuşuyordu. Vrit Pomakça [...].⁵⁹

Auf die Frage, ob sich die Sprecher als anerkanntes Mitglied von der Mehrheitsgesellschaft angenommen fühlen, reagieren sie mehrheitlich verunsichert und geben widersprüchliche Antworten. Einerseits fühlen sie sich in der Sprache wohl und von der Mehrheitsgesellschaft akzeptiert. Andererseits erleben und beobachten sie fremdenfeindliche Situationen im Alltag:

B: Ama αλλά πάλι Yunanistani yine bırakmak istemezdim bilmiyorum [...] Geçenler de okulda kolye takmıştım geçen hafta. Öğretmenim böyle bakıyor şimdi gördüm kolyeme bakıyor ay yıldız diye ah diyor “Bu ne?” bende dedim “Ay yıldız kolye” diyor “αυτό λέει ähm türkiye diyor συμβολίζει “ ben diyorum „Evet.“ [...] λέει „Εσύ λέει να μην

⁵⁷ K: [...] und weißt du, es hängt auch ein wenig damit zusammen, worüber du redest z.B. verwendet man mehr Griechisch oder Türkisch oder Pomakisch (..) z.B. bei religiösen Feierlichkeiten oder Beerdigungen da spricht man immer Türkisch oder Pomakisch, also erhält unsere Religion die Sprache am Leben [...].

⁵⁸ F: Wir haben aufgrund des Islams, unserer Religion, noch eine andere Bindung zum Türkischen z.B. in der Moschee oder alles was mit Religion zu tun hat, wird immer Türkisch gesprochen also ähm also davon werden wir uns nicht losbinden können [...] Wir pflegen eine enge Bindung zur türkischen Kultur ähm also die pomakische und türkische Kultur sind sich schon ähnlich (..) ähm ja, also so ist das.

⁵⁹ S: Beispielsweise spricht der Imam immer Türkisch (..) hier im Dorf. Aber früher oben in den Bergen als ich klein war war das nicht so, da hat der Imam immer Arabisch also Pomakisch gesprochen. Immer Pomakisch [...].

έχεις εδώ πρόβλημα Çünkü Yunanlar, biliyorsunuz, Türkiye ile düşman“ [...] okulda hiç kimse şeyi sevmiyor, yani Hristiyanlar Türkiye'yi sevmiyorlar, anladın mı? [...] Aslında burada Yunanistan'da özgür hissediyorum [...].⁶⁰

Sprecher B. berichtet hier von einer Situation in der Schule, in der sie von ihrer Lehrkraft auf ihre Halskette mit dem „Mondstern“, der die Türkei symbolisiert, angesprochen wird. Die Kommentare der Lehrkraft wirken sehr verurteilend und fremdenfeindlich. Auch B. seine Aussage über die Gruppierung von „Christen“ und „Türken“ erzeugt einen sehr negativen Eindruck im Umgang mit sprachlicher und religiöser Vielfalt in der Gesellschaft und vor allem in der Schule. Auf der einen Seite fühlt sie sich von der Mehrheitsgesellschaft akzeptiert, und bevorzugt es deshalb, griechisch zu sprechen und möchte ihre Griechischkenntnisse erweitern und perfektionieren. Auf der anderen Seite berichtet B. von fremdenfeindlichen Erlebnissen, in denen sie sich wiederfindet und sich für ihre multikulturelle und multilinguale Identität rechtfertigen muss.

Von ähnlichen Erfahrungen berichtet auch Sprecher M. Häufig wird die Minderheit aufgrund ihrer Religionszugehörigkeit und ihrer Namen diskriminiert. Auch fremdenfeindlichen Situationen begegnet man demnach täglich im Alltag. Insgesamt beschreibt M. Griechenland dennoch als „Heimat“:

M: [...] daha çok Yunanistana şey ait hissediyorum [...] ama bazen Yunanistanda'da yabancı hissediyorum çünkü din olarak biraz şey hani ähm ρατσιστές gibi ähm yok değilde hani biraz ähm isim olarak falan biraz şey oluyor yani bi ayrımcılık hafiften bu tamam biraz kendini başka türlü hissettirebiliyor [...] sadece değişik olduğumuz belli oluyor isimlerden, dinden kültürden ama tamam Yunan kültüre de çok uzak değiliz ama ister istemez biraz farklı oluyor yine de.⁶¹

Auch die Sprecher O., Ö., T. und K. berichten von weiteren Erfahrungen mit Alltagsrassismus und Diskriminierung:

⁶⁰ B: Aber aber ich würde Griechenland nicht verlassen wollen [...] Letzte Woche hatte ich eine Halskette in der Schule an. Ich habe gemerkt, dass meine Lehrer auf meine Kette schaut und dann sagte sie „Ah“ sie sagt „Was ist das?“ ich antwortete „Eine Ay Yıldız Kette“ sie sagt „das symbolisiert die Türkei“ ich antworte „Ja.“ [...] sie sagt „Nicht dass du hier Probleme bekommst, weil du weißt ja, dass Griechenland und die Türkei verfeindet sind“ [...] in der Schule niemand also die Christen mögen die Türken nicht, verstehst du das? [...] Aber eigentlich fühle ich mich in Griechenland frei [...].

⁶¹ M: [...] ich fühle mich Griechenland enger verbunden [...] aber manchmal fühle ich mich in Griechenland auch fremd, weil aus religiösen Gründen bisschen also ähm nicht ganz ähm wie Rassisten, aber ein wenig ähm wegen unserer Namen spürt man eine leichte Diskriminierung, ja dann fühlt sich dann nicht so gut an [...] man merkt halt, dass wir anders sind aufgrund unserer Namen, Religion und Kultur, aber eigentlich ist die griechische Kultur nicht so anders, aber dennoch ist da ein Unterschied.

O: [...] bunu istiyoruz Pomak olduğumuzu dilimizi dinimizi ve kültürümüzü korumak istiyoruz [...] τι θέλω να σου πω ähm είναι ότι και να πουνε κάτι ή κάπως να ähm bazen ters bakıyorlar, hiç fark etmez και εμείς εδώ έχουμε γεννηθεί bizim evimiz hep birlikte yaşamamız gerekiyor birlikte güzel vakit geçirmek bi büyük toplam olarak AMA aynı zamanda herkes kendi farkını koruyarak (..) evet [...] εγώ είμαι Πομάκος στην Ελλάδα [...].⁶²

O berichtet, dass ein solidarisches Miteinander für eine offene und vielfältige Gesellschaft besonders wichtig sei. Ein harmonisches Zusammenleben in kultureller und sprachlicher Vielfalt, fördere den Umgang mit Verschiedenheit und Individualität. Diskriminierung führe lediglich zur Nichtintegration und zu wachsenden gesellschaftlichen Konflikten zwischen Minderheiten- und Mehrheitsgesellschaft. Sprecher Ö. erklärt, dass aufgrund des Sprachenproblems die Kluft zwischen Minderheiten- und Mehrheitsgesellschaft immer größer werde. Die sprachliche Vielfalt der Pomaken muss viel mehr als Bereicherung angesehen werden:

Ö: Ähm evet çünkü böyle bu şekilde, yani bu dil sorunlarıyla tabii ki de bir ayrımcılık oluyor BUnu yaşıyoruz yani (..) [...] yani sonuçta TAm entegre olamıyoruz yani işte ähm (..) evet (6) [...] yani ZAten diğer dilleri konuşuyoruz ama Pomakça'ya çok da bir duygusal bir bağlantım var [...].⁶³

Sprecher T. hatte sich bereits ebenfalls sehr positiv gegenüber der vielfältigen Sprachensituation in Griechenland und insbesondere der Pomaken geäußert. Es ist eine gesellschaftliche Aufgabe, das kulturelle Erbe zu bewahren:

T: [...] yani gülüyoruz şu an AMA aslında çok komik değil (..) bir dil bi kültür kayboluyor belki vai λέω ότι είμαι Ελληνίδα μουσουλμάνα, αλλά bütün kültür bütün

⁶² O: [...] das wollen wir, als Pomaken wollen wir unsere Sprache, Religion und Kultur bewahren [...] was ich damit sagen will ähm auch wenn sie etwas sagen oder irgendwie ähm manchmal schauen sie einen komisch an völlig egal was und wir sind auch hier geboren es ist unsere Heimat, wir sollten hier gemeinsam leben können ein gutes Miteinander als große Gemeinschaft dennoch sollte jeder seine Individualität bewahren dürfen (..) ja [...] ich bin Pomake in Griechenland [...].

⁶³ Ö: Ähm ja weil mit diesen Sprachproblemen eine gewisse Diskriminierung herrscht DAS erleben wir (..) [...] also eine vollständige Integration ist nicht möglich ähm (..) ja (6) also wir sprechen die anderen Sprachen OHNEhin aber zum Pomakischen habe ich eine andere emotionale Bindung [...].

adetler που μ' αρέσουν πολύ και δεν θέλω να τα χάσω kayboluyor yani (..) κάπως αυτό πρέπει να το αλλάξουμε.⁶⁴

Weiter beschreibt Sprecher C., dass in vielfältigen Gesellschaften die legitime Sprache ein Marker der sozialen Gruppenzugehörigkeit und Identität ist. Wer als Teil der Mehrheitsgesellschaft profitieren möchte, muss auf eine korrekte Sprache achten. Auch C. lege sehr viel Wert darauf, ihre Sprachkenntnisse zu erweitern und zu festigen. Sprecher mit einer geringen Sprachkompetenz sind demnach im Nachteil:

C: [...] εγώ δεν το έζησα έτσι προσωπικά, αλλά ((*seufzt*)) αισθάνομαι άσχημα επειδή πολλές φίλες μου (..) δεν ξέρουν να μιλούν `καλα Ελληνικά δεν ξέρουν την γλώσσα της χώρας που ζούμε (..) και εκφράζονται ΑΣΧΗΜΑ (..) ähm ΕΤΣΙ τις κοροϊδεύουν πολλοί [...] και άκομα κάνω πολλά ορθογραφικά λάθη (..) πολλά εντάξει κάνω πολλά ähm (..) αυτό (..) και έτσι μερικές φορές στα ρήματα όταν τα κλείνω ((*lacht*)) αυτό [...]⁶⁵

C. achtet in der öffentlichen Sprachdomäne außerdem sehr auf ihre Einsprachigkeit. Zwar ist das CS sehr in ihrer Sprache und Sprechweise integriert und in gewisser Weise auch ein Teil ihrer – und auch der pomakischen – Identität, gleichzeitig möchte sie jedoch nicht als Pomakin negativ aufgrund ihrer Sprechweise auffallen. Im Nachgespräch betont sie, dass sie in solchen Momenten besonders auf Sprachrichtigkeit und ihre Wortwahl achte, denn die Akzeptanz und Anerkennung der Mehrheitsgesellschaft sei ihr besonders wichtig:

C: (..) ähm αλλά οι φίλες μου οι χριστιανές που λένε ότι μιλάω πολύ καλά Ελληνικά [...] ähm όταν είμαι στο σχολείο μιλάω Ελληνικά (..) και μόνο Ελληνικά (..) επειδή όλες οι φίλες μου έκει είναι χριστιανές (..) δεν προτιμώ να μιλάω Τουρκικά ή Πομακικά στο σχολείο ähm πολύ σπάνια [...] τα Ελληνικά ((*seufzt*)) θελώ έτσι από μόνη μου να τα μιλάω πολύ καλά (..) να μην καταλαβαίνουν ότι (..) είμαι από την μειονότητα όχι πώς με πειράζει δεν με πειράζει απλά (..) ζω σε μια χώρα πρέπει να μιλάω την γλώσσα της ωραία όπος είναι αυτό.⁶⁶

⁶⁴ T: [...] also wir lachen gerade ABER eigentlich ist das gar nicht witzig (..) eine Sprache und eine Kultur geht vielleicht verloren ja ich sage, dass ich muslimische Griechin bin aber die Kultur und die Traditionen, die ich sehr mag und nicht verlieren möchte, gehen verloren (..) das müssen wir irgendwie ändern.

⁶⁵ C: [...] ich habe es selbst nicht so erlebt aber ((*seufzt*)) ich fühle mich schlecht weil, viele meiner Freundinnen (..) sprechen nicht so gut Griechisch und sprechen die Sprache des Landes, in dem wir leben (..) und drücken sich schrecklich aus (..) ähm und so machen die sich über sie lustig [...] und ich mach auch noch viele Grammatikfehler (..) viele ja also ich mache viele ähm (..) das (..) und manchmal auch wenn bei der Verbkonjugation ((*lacht*)) ja so ist das

⁶⁶ C: (..) ähm aber meine christlichen Freundinnen, die sagen, dass ich gut Griechisch spreche [...] ähm wenn ich in der Schule bin, dann spreche ich Griechisch (..) und nur Griechisch (..) weil alle meine Freundinnen sind dort christlich (..) ich bevorzuge

Mehrheitlich wünschen sich die Sprecher, ein sozial anerkanntes Mitglied der Mehrheitsgesellschaft zu sein. Sprecher wie bspw. C. und B. neigen hierfür verstärkt die legitime Sprache in ihren alltäglichen Sprachgebrauch zu etablieren, um ihre Sprachkenntnisse zu verbessern. Als Teil der Mehrheitsgesellschaft steigen die sozialen und beruflichen Möglichkeiten. Sprecher, die die legitime Sprache nicht oder nur zum Teil beherrschen, sind Korrekturen und Sanktionen seitens des Bildungssystems und der Gesellschaft ausgesetzt.

Dennoch ist es allen Sprechern wichtig, die multilinguale und multikulturelle Identität der Minderheit zu bewahren und weiterzugeben. Inwiefern sich dies in Zukunft gestalten wird, ist noch unklar. Denn die aktuelle Situation zeigt, dass der Umgang mit Vielfältigkeit in der Gesellschaft nur bedingt gelingt und dadurch die gesellschaftlichen Konflikte wachsen.

6.3 Spracheinstellung gegenüber der rezessiven Sprache: Pomakisch

Auch wenn die nachstehende Auswertung aufgrund geringer Interviewzahlen keinen Anspruch auf Vollständigkeit und Representanz erheben kann, so lässt sich aus ihr dennoch eine Aussagekräftige Tendenz erkennen, weil die interviewten Sprecher innerhalb ihrer Minderheitsgesellschaft eher stereotype als individuelle Personen darstellen und sich ihre unterschiedlichen Sprachgebräuche deshalb durchaus auf die übrigen Teile der Minderheiten replizieren lassen.

Die Spracheinstellung beschreibt die Positionierung auf dem sprachlichen Markt. Das Sprachprestige und das Identifikationspotential mit der jeweiligen Sprachgemeinschaft sind hier einflussreiche Parameter. Die Auswertung belegt, dass man im Hinblick auf die Forschungsfrage, welche Spracheinstellung die Pomaken nun gegenüber der rezessiven Sprache zeigen, eine mehrheitlich positive Spracheinstellung ermittelt werden konnte. Ebenso positiv eingestellt sind sie gegenüber der Mehrheitssprache: Griechisch. Im Gegensatz dazu fällt die Spracheinstellung gegenüber dem Türkischen jedoch mehrheitlich negativ aus:

| Sprecher | Pomakisch | Griechisch | Türkisch |
|----------|-----------|------------|----------|
| G. | + | + | - |
| S. | + | - | - |
| F. | - | + | - |

es nicht, Türkisch oder Pomakisch zu sprechen in der Schule ähm nur sehr selten [...] ich möchte einfach sehr gut Griechisch ((*seufzt*)) sprechen (.) damit sie nicht merken dass (.) ich zur Minderheit gehöre nicht, dass es mich stören würde, es stört mich nicht, aber (.) ich lebe in diesem Land und muss auch die Sprache gut beherrschen.

| | | | |
|-----------|---|---|---|
| C. | + | + | - |
| K. | + | + | - |
| T. | + | + | - |
| Z. | - | + | + |
| W. | - | + | - |
| I. | + | + | - |
| Ö. | + | + | - |
| O. | + | + | - |
| H. | + | + | - |
| M. | + | + | - |
| B. | - | + | + |

Tabelle 6-1 Tendenzen der Spracheinstellung (+ = positiv; - = negativ)

Ferner beeinflusst die Spracheinstellung eines Sprechers auch sein Sprachverhalten. In mehrsprachigen Gesellschaften, in denen das Konzept der Sprachwahl herrscht, neigen Sprecher dazu, eine oder mehrere Sprachen vermehrt zu verwenden. Die folgende Tabelle zeigt, inwiefern sich die positive oder eben auch negative Spracheinstellung der Sprecher auf die Sprachwahl auswirkt.

Überwiegend verwenden die Sprecher Griechisch oder Pomakisch. Ein regelmäßiger Sprachgebrauch des Türkischen konnte lediglich bei zwei Sprechern festgestellt werden. Auffällig ist auch, dass Sprecher mit einer positiven Spracheinstellung gegenüber dem Pomakischen, eine gegenteilige Spracheinstellung gegenüber dem Türkischen aufweisen. Hingegen sind die Sprachkombination von Pomakisch-Griechisch oder Türksich-Griechisch vertreten:

| Sprecher | Pomakisch | Griechisch | Türkisch |
|-----------------|------------------|-------------------|-----------------|
| G. | + | + | + |
| S. | + | - | + |
| F. | - | + | - |
| C. | - | + | - |
| K. | + | + | - |
| T. | + | + | - |
| Z. | - | + | + |
| W. | - | + | - |
| I. | + | + | - |

| | | | |
|-----------|---|---|---|
| Ö. | + | + | - |
| O. | + | + | - |
| H. | + | + | - |
| M. | - | + | + |
| B. | - | + | - |

Tabelle 6-2 Sprachwahl der Probanden

Sprecher mit einer ähnlichen Spracheinstellung bilden nach Bourdieu eine Peergroup (vgl. Kap. 3.2). Für die vorliegende Arbeit ergibt sich eine spezielle Peergroup mit Sprechern, die eine positive Spracheinstellung gegenüber dem Pomakischen und Griechischen aufzeigen. Ihre Sozialisierung in der Minderheitengemeinschaft hat ihren sprachlichen Habitus stark geprägt. Sie verwenden hauptsächlich eine Mischform aus allen drei Sprachen, d.h. mithilfe des CS und CM entsteht eine bestimmte Sprechweise, die innerhalb der Peergroup ein hohes Ansehen genießt. Zwar zeigen die Sprecher eine negative Spracheinstellung gegenüber dem Türkischen, verwenden es dennoch in ihrer Mischform. Sie erklären es damit, dass Türkisch vor allem den religiösen Anteil in ihrer Sprechweise erfüllt. Da Religion in Form von Kultur und Tradition in der Lebensweise der Pomaken eine besondere Stellung einnimmt, erfüllt Türkisch hier nicht nur eine bestimmte Funktion, sondern der Sprache wird auch – unabhängig von der Altersgruppe – eine spezielle Bedeutung beigemessen. Die traditionsbewusste Lebensweise überträgt sich in ihre Sprechweise. Eine andere Verbindung zum Türkischen oder zur Türkei selbst gibt es nicht.

Das Pomakische stellt in der Sprechweise ein signifikantes Identifikationsmerkmal dar. Auch wenn ihre Pomakischkenntnisse meist nur mittelmäßig sind, versuchen sie diese mithilfe der regelmäßigen Verwendung, zu erweitern und zu festigen. Es ist ihnen wichtig, Pomakisch als Sprache und kulturelles Gut zu bewahren und vor allem auch an die nachfolgenden Generationen weiterzugeben.

Griechisch erfüllt in jeder Hinsicht jedoch stets den größten Anteil in der Mischform. Dies erklärt sich damit, dass im Vergleich zu den anderen Sprachen ihre alltagssprachliche Kompetenz im Griechischen einerseits am sichersten sind und andererseits hat sich Griechisch mit seinem Status als Mehrheits- und Landessprache ohnehin im allgemeinen Sprachgebrauch der Peergroup als dominante Sprache etabliert.

Insgesamt nutzen die Sprecher die Mischform als ein *act of identity* und stärken somit ihr Solidaritätsgefühl und den *We-Code*. Die ethnisch und kulturell geprägte Sprechweise dient zur Selbst- und Gruppendarstellung und vor allem dazu, um sich von anderen ethnischen, sprachlichen und regionalen Minderheiten und der Mehrheitsgesellschaft abzugrenzen. Einige

Sprecher wie bspw. Sprecher T. betont mit dem Satz „Wir sind keine Türken“⁶⁷ die Trennung von Pomaken und der türkischen Minderheit. Damit macht T. auf den Umstand der Türkisierung in Westthrakien aufmerksam. Ein immer noch aktuelles Thema, das nicht nur bei den Pomaken für Differenzen sorgt, sondern auch bei den anderen regionalen Minderheiten. Kinder und Jugendliche der Minderheit besuchen Minderheitenschulen mit Türkisch als Unterrichtssprache, weisen dennoch weder auf bildungssprachlicher noch auf Alltagssprachlicher Ebene ein besonders hohes Sprachniveau auf. Die Informanten äußern sich auffällig abwertend zu diesem Umstand. Die Türkisierung der Minderheiten in Westthrakien beschleunigt den Sprachverlust der rezessiven Sprachen und beeinflusst zudem die allgemeine Sprachensituation und die Sprachkompetenz der Minderheiten. Folglich führen fehlende Sprachkenntnisse zur Nichtintegration und somit zu wachsenden gesellschaftspolitischen Konflikten. Auf der Seite des Europäischen Parlaments heißt es in einer parlamentarischen Anfrage von 2006: „Der griechische Unterrichtsminister [...] lehnt den Unterricht auf Pomakisch kategorisch ab. Vielmehr schreibt er vor, dass die pomakischen Kinder in ihren Schulen auf Türkisch unterrichtet werden [...] ebenso verhält es sich mit den Roma in Thrakien, die ebenfalls nicht in ihrer Sprache unterrichtet, sondern gezwungen werden, ihren Unterrichtsplan auf Türkisch zu absolvieren.“ (vgl. Europarl. (e)). Auch in den Narrationen wird deutlich, dass die Minderheit mit der Sprachensituation in den Grundschulen sehr unzufrieden ist. Die Sprecher reflektieren ihre Sprachkompetenzen und kommen zum Entschluss, dass weder ihre Griechischkenntnisse noch ihre Türkischkenntnisse als sehr gut eingestuft werden können. Insbesondere ihre bildungssprachlichen Kompetenzen. Die damit entstehenden fehlenden Sprachkenntnisse führen dazu, dass junge Erwachsene Sanktionen im Bildungssystem ausgesetzt sind (vgl. Kap. 3.2). Zudem fühlen sie sich in keiner der beiden Sprachen besonders sicher und fallen zwischen „Muttersprachlern“⁶⁸ stets auf. Sprecher M. betont in diesem Zusammenhang, dass ohnehin niemand hier – mit „hier“ beschreibt M. die pomakische Gemeinschaft – von sich behaupten könne, über perfekte Griechischkenntnisse zu verfügen.⁶⁹ Dies sei für einen Sprecher einer Minderheit schlichtweg unmöglich.

Bourdieu greift mit seiner Habitus-theorie diesen Gedanken ebenfalls auf. Jeder entwickle im Laufe seiner Sozialisierung einen bestimmten Geschmack (auch: Habitus) und eine individuelle Sprechweise (vgl. Kap. 3.2). Diese repräsentiere die soziale und sprachliche Wirklichkeit und den Lebensstil der Sprecher (vgl. ebd.). Der Habitus kann langandauernd oder wechselhaft sein.

⁶⁷ Von der Verfasserin übersetzt. Für Original s. Anhang Interview „Sprecher T.“.

⁶⁸ Mit dem Begriff Muttersprache beschreiben die Sprecher ein besonders hohes Sprachniveau.

⁶⁹ Von der Verfasserin übersetzt. Für Original s. Anhang Interview „Sprecher T.“.

Jedoch sei ein Aufstieg oder Wechsel in eine andere sprachliche Gemeinschaft nach Bourdieu fast unmöglich und letztendlich permanent sichtbar (vgl. ebd.). Dieses Phänomen beschreiben einige Informanten in ihren Narrationen. Ihnen falle die einsprachige Kommunikation – in jeder ihnen zur Verfügung stehenden Sprache – schwer. Außerdem fallen sie aufgrund ihrer fehlenden Sprachkenntnisse in der Regel als Mitglieder einer Minderheit auf und verspüren ein Gefühl von Scham. Sprecher C. und B. berichten bspw. von fremdenfeindlichen Erfahrungen im Alltag. Um dieser Situation zu entkommen, beschränkt sich ihre Einsprachigkeit gezwungenermaßen auf Interaktionssituationen mit einsprachigen Sprechern. Es fehlen gemeinsame Identifikationsschnittpunkte, die das Zugehörigkeitsgefühl innerhalb der Mehrheits- und Minderheitengesellschaft insgesamt stärken würden. Für viele ist die Zugehörigkeit auf ethnischer oder linguistischer Ebene unmöglich. Vielmehr drücken die Sprecher mehrheitlich eine nationale Zugehörigkeit aus und beschreiben Griechenland als ihre Heimat. Hieraus entstehen Parallelgesellschaften. Die pomakische Minderheit lebt in ihrem Mikrokosmos mit eigenen Werte- und Moralvorstellungen, in der sich auch ihre individuelle Sprechweise durchgesetzt hat. Es sei nicht nur Teil ihrer ethnolinguistischen Identität, sie können sich mithilfe des CS präziser ausdrücken und beschreiben es als besonders authentisch.

Zusammenfassend kann an dieser Stelle festgehalten werden, dass die Untersuchungsgruppe mehrheitlich eine positive Spracheinstellung gegenüber dem Pomakischen hat und es als kulturelles Gut bewahren und weitergeben möchten. Aus der pomakischen Identität entwickelt sich eine kulturell geprägte Sprechweise – der sprachliche Habitus der Minderheit – die ein fester Bestandteil ihrer hybriden Identität darstellt. Sie beschreiben Griechenland als Teil ihrer nationalen Identität und fühlen sich aber auf ethnolinguistischer Ebene der pomakischen Minderheit zugehörig. Daher müsse man den bereits zu beobachtbaren Sprachverlust schnellstmöglich entgegenwirken. Ein Sprachverlust würde den Verlust einer Kultur und ganzen Identität auslösen.

6.4 Spracherhalt oder Sprachverschiebung des Pomakischen?

Die pomakische Sprache und Kultur stellt für den Großteil der Untersuchungsgruppe ihre ethnolinguistische Identität dar. Die folgende Tabelle veranschaulicht, inwiefern sich die Spracheinstellung auf das Sprachverhalten der einzelnen Probanden auswirkt. Die dargestellten Ergebnisse geben das aktuelle Sprachverhalten zum Zeitpunkt der Feldforschung wieder:

| Sprecher | Spracherhalt (language maintenance) | Sprachverschiebung (language shift) |
|----------|-------------------------------------|-------------------------------------|
| G. | ✓ | |
| S. | ✓ | |
| F. | ✓ | |
| C. | ✓ | |
| K. | ✓ | |
| T. | ✓ | |
| Z. | | ✓ |
| W. | | ✓ |
| I. | ✓ | |
| Ö. | ✓ | |
| O. | ✓ | |
| H. | ✓ | |
| M. | ✓ | |
| B. | | ✓ |

Tabelle 6-3 Spracheinstellung der Probanden zutreffendes mit ✓ markiert

Wie bereits oben erläutert, sind Spracheinstellungen an die Werte- und Normvorstellungen der Bevölkerungsgruppe geknüpft. Eine positive Spracheinstellung spielt bei gefährdeten Sprachen eine besonders wichtige Rolle und entscheidet über einen möglichen Spracherhalt (vgl. Fishman 1991). Ist dies nicht gegeben, steigt die Wahrscheinlichkeit eines Sprachverlusts (vgl. Grinevald 1998: 142). Dennoch ist eine positive Spracheinstellung allein für einen Spracherhalt nicht immer ausreichend. Die tatsächliche Sprachverwendung und die Sprachloyalität entscheiden letztendlich darüber, ob eine Sprechergemeinschaft die rezessive Sprache erhält. Denn Spracheinstellung und Sprachverhalten können nicht immer gleichgesetzt werden (vgl. Tabelle 2 und 4). Das Konzept der Sprachloyalität geht also über die Grenzen einer positiven Spracheinstellung hinaus, d.h. Sprecher müssen die Sprachverwendung sinnvoll einfordern und nicht aus „Prestige Gründen und Imponiergehabe“ auf andere Sprachen ausweichen (Geule: 425-426).

Beispiele für einen solchen Fall bieten die Sprecher C., F. und M. Trotz ihrer teilweise negativen Spracheinstellung gegenüber dem Pomakischen und ihrer niedrigen Sprachkompetenz, legen sie Wert auf den Spracherhalt und bemühen sich daher, ihre Sprachkompetenzen stets zu erweitern und diese zu festigen:

C: (...) ähm με την γιαγιά μου και με τον παππού μου κύριως (.) και με αυτούς μιλάω και τις τρεις γλώσσες αλλά προσπαθώ πιο πολύ να μιλάω μαζί τους Πομακικά επειδή είναι οι μοναδικοί που τα ξέρουν ετσι (.) πολύ καλά και να τα μάθω να μην τα ξεχάσω.⁷⁰

F: Yani bizim kendi bir dilimiz sadece değil bi özel kültürümüzde var bence bazı adetler sadece Pomakçaya ve Pomaklara ait bence (..) bunları da hayatta tutmaya çalışıyoruz [...] tabii ki de Pomakça ve her şey kaybolmasın. [...].⁷¹

M: Evet (.) yeni nesil artık POmakça pek konuşmuyor zaten [...] aslında biraz üzücü benim için çünkü ähm [...] vardan yok olacaktı gibi anladın mı?
[...] İnsanlar böyle bir takım vardı, böyle bir şey vardı (...) bence biraz üzücü olur.⁷²

In den Aussagen wird deutlich, dass die Sprecher Gesprächssituationen, in denen die Möglichkeit besteht, Pomakisch zu sprechen, sie diese sinnvoll nutzen und – wie Geule beschreibt – die Sprachverwendung einfordern. Denn ein anfänglicher Sprachverlust sei bereits erkennbar, vor allem bei der jüngeren Generation. Die Sprecher äußern sich sehr emotional darüber. Nach Lasagabaster sei eine solche affektive Komponente im Konzept der Sprachloyalität, welche die Gefühle des Sprechers widerspiegeln, nicht ungewöhnlich und außerdem förderlich hinsichtlich des Spracherhalts (vgl. 2004). Neben der affektiven Komponente unterscheidet er noch die kognitive (Gedanken und Überzeugungen) und konative (Handlungsabsichten) Komponente voneinander (vgl. ebd.). Andere Forschungen haben bereits gezeigt, dass ein stabiles soziales Netzwerk und die starken zwischenmenschlichen Beziehungen ein entscheidender Faktor für den Spracherhalt bilden (vgl. Milroy&Milroy 1992; Kerswill/Williams 2000; Milroy 2002).

Neben den oben aufgeführten Beispielen weisen auch weitere Sprecher einen hohen Sprachloyalitätsgrad gegenüber dem Pomakischen auf. Es handelt sich dabei ebenfalls um emotionale Aussagen, die somit der affektiven Komponente zugeordnet werden können. Die Sprecher zeigen, dass Pomakisch eine bestimmte Rolle in ihrem Leben erfüllt und einen hohen

⁷⁰ C: (...) ähm mit meiner Oma und meinem Opa spreche ich überwiegend (.) und mit den spreche ich auch alle drei Sprachen, aber ich versuche mehr Pomakisch mit ihnen zu sprechen, denn sie sind die einzigen, die das so können (.) sehr gut sprechen und damit ich es lerne und nicht vergesse.

⁷¹ F: Also wir nicht nur eine eigene Sprache, wir haben auch eine eigene individuelle Kultur einige traditionelle Eigenheiten gehören zu pomakischen Kultur (..) die versuchen wir zu erhalten [...] natürlich soll die Pomakisch und alles andere nicht verloren gehen [...].

⁷² M: Ja (.) die jüngere Generation spricht sowieso nicht mehr so sehr Pomakisch [...] das macht mich eigentlich schon sehr traurig, weil ähm [...] plötzlich wird es das nicht mehr geben verstehst du? [...] also die Menschen sind so eine Gemeinschaft und sowas gab es (...) ich finde, dass das schon traurig wäre.

Stellenwert innehat. Einige Sprecher äußern sich konkret zum Spracherhalt und den Wunsch, die Sprache auch an ihre Kinder weitergeben zu wollen, um sie auf diese Weise zu erhalten:

K: Αλλά να ξέρεις αυτό λίγο λίγο χάνετε κρίμα είναι ((*schmunzelt*)) ben isterdim çocuğum mesela Pomakça öğrensın *da dum as babkunu as dedunu pomackij* [...].⁷³

T: [...] yani belki ben tam çok ähm iyi konuşmuyorum ama yine de Pomakçayı devam etmek isterdim bi şekilde.⁷⁴

O: [...] artık gençler bile daha fazla önem vermeye başlıyor buna (..) gerçekten küçük çocuklara bile *dumut pomackij da su na ucöt vikut* και έχουν δίκαιο δηλαδή τι να πω ((*schmunzelt*)) BENDE aynisini yapardım yani kesinlikle bunu doğru buluyorum [...].⁷⁵

G: [...] ben de hatta konuşurdum arkadaşlarımla ya da çocuklarımla ilerde [...] yapabileceğim bir şey yok ama üzülürüm kaybolursa. Yani Pomakça‘ya değer veriyorum eğer bir şekilde benim yardımım ähm bir faydası olsaydı o zaman yardım ederdim bir şeyler yapardım.⁷⁶

Einige andere Sprecher berichten von einer erfolgreichen Sprachweitergabe, die auch zu einer Kultuvermittlung geführt habe. Sprecher S. erzählt von Volksliedern, die innerhalb ihrer Familie weitergegeben wurden, jedoch nur eine mündliche Weitergabe erfolgt ist:

Ö: [...] çocuklarımla konuşmaya devam ediyorum günlük hayatımda [...].⁷⁷

I: [...] *ima i şarki gayet su eski annem pujesi* F. παλία όταν ήμασταν μικρές (..) bunlar da önemli şeyler bizim kültürümüz korumak lazım. Και στα παιδιά μου όταν ήταν από μικρή όλο Πομακικά [...].⁷⁸

⁷³ K: Man sieht, dass es langsam verloren geht, das ist traurig ((*schmunzelt*)) ich würde wollen, dass mein Kind Pomakisch lernt, damit es mit der Oma und dem Opa Pomaksich spricht.

⁷⁴ T: [...] also vielleicht spreche ich nicht ganz sehr ähm ich spreche nicht gut, aber ich würde Pomakisch dennoch auf irgendeine Weise weiterführen wollen.

⁷⁵ O: [...] inzwischen legt auch die jüngere Generation mehr Wert darauf (..) wirklich sie sprechen sogar mit den kleinen Kindern Pomakisch, damit sie es lernen, sagen sie und sie haben auch Recht ich mein, was kann ich anderes sagen ((*schmunzelt*)) ICH würde dasselbe tun also ich finde das auf jeden Fall richtig [...].

⁷⁶ G: [...] ich würde sogar mit meinen Freunden oder auch meinen Kindern später sprechen [...] ich kann nichts tun, aber ich wäre traurig, wenn der Sprachverlust eintritt. Also Pomakisch hat für mich einen hohen Stellenwert, wenn ich in irgendeiner Weise helfen kann und dies weiterhelfen, würde ähm dann würde ich helfen und irgendetwas tun.

⁷⁷ Ö: [...] ich spreche weiterhin im Alltag mit meinen Kindern [...].

⁷⁸ I: [...] es gibt auch Lieder, die sind sehr alt meine Mama hat sie gesungen und F. auch, als wir klein waren (..) das sind auch sehr wichtige Dinge, um unsere Kultur zu bewahren. Und ich habe auch mit meinen Kindern als sie kleine waren immer Pomakisch gesprochen [...].

S: [...] ama nezaman sen çocuklarına Pomakça konuşmazsan konuşmayacaklar (..) olacak olacak evlat (..) ben olmiçam ama ben üzülüyorum çünkü Pomakça ölecek bitecek. Öyle kalacak (.) yazık *valliy* (..) anadili bitiyor [...].⁷⁹

Lediglich drei der befragten Informanten äußern eine negative Spracheinstellung und zeigen keine Sprachloyalität gegenüber dem Pomakischen (vgl. Tabelle 2 und 4). Charakteristisch für diese Gruppe ist, dass sie über geringe Pomakischkenntnisse verfügen und die Sprache daher kaum verwenden. Es drängt sich deshalb auf, dass das Interesse, die Sprache und Kultur zu erhalten, aus diesem Grund nicht vorhanden ist. Auffällig ist zudem ihre positive Spracheinstellung gegenüber dem Türksichen. Die Sprecher fühlen sich der türkischen Sprache und Gemeinschaft zugehörig und verwenden diese neben Griechisch verstärkt im Alltag:

Z: Ben Türkçeyi çok seviyorum (..) ähm yani konuşmayı ve külütürü (..) zaten daha yakın hissediyorum (..) ähm ve Türkçem baya iyi ama buna zaten özen gösteriyorum (..) köyedekiler gibi aksanlı konuşmamak için [...] Pomakça çok az biliyorum (..) dedemler çok iyi konuşur (..) annem konuşmaz, ama babam da çok iyi bilir (..) ama ben konuşamıyorum (..) çoğu zaman hep işte sormam gerekiyor ne dedin diye bu ne demek falan.⁸⁰

M: Pomakçayla çok iyi ilişkim yoktur yani pek konuşamıyorum ve her şeyi de anlamıyorum (..) hep sormam gerekiyor biri konuşunca [...] yani o konuda Türkçeye daha yakın hissediyorum (..) ailem Pomak'tır ama (..) ben zaten yani en çok çok Yunançayı konuşuyorum ama tabii böyle (..) ailemle, camiide türkçe (..) kültür desen (...) her şey Türklerdeki gibi yani.⁸¹

⁷⁹ S: [...] aber, wenn du mit deinen Kindern kein Pomakisch sprichst, dann werden sie es auch nicht sprechen (..) das wird so das wird so, mein Kind (..) ich werde nicht mehr da sein, aber ich bin sehr traurig, weil Pomakisch wird aussterben und nicht mehr vorhanden sein. Das wird so sein (.) sehr schade wirklich (..) Muttersprache geht zu ende [...].

⁸⁰ Z: Ich spreche Türkisch wirklich sehr gerne (..) ähm also das Sprechen und die Kultur (..) ich fühle mich ohnehin enger verbunden damit (..) ähm mein Türkisch ist sehr gut, aber ich lege da auch sehr viel Wert drauf (..) damit ich nicht mit diesem dörflichen Akzent spreche [...] Pomakisch spreche ich sehr wenig (..) meine Großeltern sprechen sehr gut (..) meine mama nicht, aber mein Vater spricht auch sehr gut (..) aber ich nicht (..) meistens muss ich nachfragen was hast du gesagt was bedeutet das und so weiter.

⁸¹ M: Meine Beziehung zum Pomakischen ist nicht sehr gut also ich spreche es kaum und verstehe auch nicht alles (..) ich muss immer nachfragen, wenn jemand spricht [...] also in der Hinsicht fühle ich mich dem Türksichen enger verbunden (..) meine Familie ist pomakisch aber (..) also ich spreche sowieso am meisten Griechisch aber ja, klar, wenn (..) mit meiner Familie, in der Moschee Türksich (..) und ja, Kultur (...) es ist alles wie bei der türkischen Kultur.

B: [...] ne bileyim aslında και (..) δεν μ'ενδιαφέρει αν θα χαθεί η πομακική γλώσσα [...] aslında Türkçeye, Türkiye'ye ve tüm kültüre daha yakın hissediyorum.⁸²

Die sprachbiographischen Interviews haben aufgezeigt, dass die Mehrheit der befragten Sprecher positive Einstellungen zu ihrer rezessiven Sprache und Kultur haben. Sie bemühen sich bewusst darum, die Sprache zu sprechen und die kulturellen Eigenheiten zu bewahren und weiterzugeben. Einige Sprecher berichten bereits über eine erfolgreiche Sprachweitergabe und leisten damit einen großen Beitrag für den Sprach- und Kulturerhalt des Pomakischen. Beispielsweise erzählt Sprecher I. von mündlich weitergegebenen Volksliedern, die auch sie ihren Kindern beigebracht hat. Nach Bourdieu trägt die Weitergabe und das Vorhandensein des inkorporierten Kulturkapitals der Positionierung im sozialen Raum bei und stellt damit einen einflussreichen Sozialisierungsfaktor dar. Denn der sprachliche Habitus ist das Produkt der Spracheinstellung und der Position im sozialen Raum. Die Sprecher nutzen ihre pomakische Herkunft als ethnolinguistisches Identifikationsmerkmal.

Nur einige wenige Sprecher zeigen eine gegenteilige Einstellung gegenüber der pomakischen Sprache, Kultur und Minderheit. Diese nutzen Türkisch vermehrt im Alltag und fühlen sich der türkischen Sprache, Gemeinschaft und dem Land selbst zugehörig. Eine ähnlich starke Verbindung haben diese Sprecher auch zum Griechischen.

Allen Sprechern gemein ist das griechische Zugehörigkeitsgefühl auf nationaler Ebene. Sie fühlen sich nicht als vollständig akzeptiertes Mitglied der Mehrheitsgesellschaft, aber bezeichnen Griechenland als Nation durchaus als ihre Heimat.

Mithilfe der Untersuchung wurde festgestellt, dass die Sprecher mehrheitlich grundsätzlich stolz auf ihre pomakische Sprache und Kultur sind, jedoch vor allem die jüngere Generation aufgrund fehlender Sprachkenntnisse oder Prestigegegründen die Sprache selten oder nur innerhalb ihrer eigenen Peergroup nutzen. Eine anfängliche Sprachverschiebung wird hiermit deutlich. Sollte diese weiter fortschreiten, wird sie in absehbarer Zeit zu einem (nahezu) vollständigen Sprachverlust führen bzw. Sprachtod.

⁸² B: [...] ich weiß nicht eigentlich und (..) interessiert es mich nicht wirklich, wenn die pomakische Sprache verloren geht [...] eigentlich fühle ich mich der türkischen Sprache, der Kultur und der Türkei näher verbunden.

7 Auswertung: Teilnehmende Beobachtung (Teil I)

7.1 Definition und Zugang des Feldes

Der Feldaufenthalt fand zwischen August 2019 und Oktober 2019 statt. Es erfolgten insgesamt drei kurze Beobachtungsaufenthalte von jeweils zwölf Tagen. In dem angegebenen Zeitraum wurden verschiedene Familien, religiöse und kulturelle Institutionen sowie Bildungseinrichtungen besucht und begleitet. Während der Beobachtungen wurden keine technischen Geräte verwendet, um die Spontanität und die Natürlichkeit der Interaktionen zu bewahren. Das Erlebte wurde zunächst umgehend stichwortartig notiert und anschließend nach den Regeln der narrativen Beobachtungsprotokolle ausformuliert (vgl. Kap. 5.2). Die Sprache der narrativen Beobachtungsprotokolle ist deskriptiv und beinhaltet einen sehr alltagsnahen Sprachgebrauch. Die Zitate der Gesprächspartner wurden mithilfe der Feldnotizen rekonstruiert und orientieren sich an der von ihnen verwendeten Sprache und Sprechweise. Auf diese Weise konnten die Ergebnisse des Erlebten hinsichtlich der Spracheinstellung, der Sprechweise (Code-Switching), der Sprachloyalität und der Sprachweitergabe (Sprach- und Kulturerhalt) des Pomakischen präzise festgehalten werden. Im Rahmen der Teilnehmenden Beobachtungen wurde auf die Verwendung von vorstrukturierten Interviews verzichtet, um die Authentizität zuzulassen und um mehr Raum für spontane Gespräche und eine situationsangemessene Interaktion zu schaffen.

In den kulturellen und religiösen Institutionen sowie auch in den Bildungseinrichtungen wurden Gespräche mit den dort antreffenden Experten wie Lehrern oder Imamen geführt. Der Zugang gestaltete sich insgesamt einfach und unkompliziert, da bereits der Kontakt zu den Dorfbewohnern vor Beginn des Feldaufenthalts bestand (vgl. Kap. 1). Um an dieser Stelle die Komplexität der verwendeten Mischform der Pomaken hervorzuheben, werden zunächst die einzelnen Sprachen kurz dargestellt und erläutert. Sie gehören verschiedenen Sprachfamilien und Sprachtypen an, was das CS wesentlich erschwert.

7.2 Pomakisch

Pomakisch gehört zum balkanslawischen Zweig der südslawischen Sprachen. Allgemein wird es aber nur als ein relativ spezifisches Idiom der muslimischen Balkanslawen anerkannt, während sein Status als selbstständiger Dialekt oder gar als Sprache umstritten bleibt (vgl. Karagiannis 2003: 39f). Die Pomaken sprechen nach Meinung bulgarischer Dialektologen keine eigene Mundart, da sich keine gravierenden Abweichungen von den in ihrer Umgebung

lebenden nichtmuslimischen Bulgaren feststellen lassen. Die von ihnen gesprochenen Mundarten gehören zu den archaischen südostbulgarischen (rupzischen) Dialekten, und zwar zur Untergruppe der Rhodopendialekte (ebd.). Die angrenzenden Mundarten Nordgriechenlands werden als Teil des bulgarischen Dialektkontinuums betrachtet, das sich über die gegenwärtigen, erst aus dem 20. Jh. stammenden Staatsgrenzen ausdehnt. Sie gehören zur thrakischen Mundartengruppe der östlichen Rhodopendialekte.

In Bulgarien werden die Mundarten der Pomaken allein vom Standardbulgarischen überdacht (vgl. Voß 2014: 224f). Für die Pomaken selbst spielt das Türkische und Arabische nur im religiösen Bereich bzw. als Abgrenzungsmittel gegen bulgarische Konversionsversuche eine Rolle. Das Pomakische wurde vom Griechischen, der primären Schulsprache, und vom Türkischen, der vertraglich anerkannten Minderheitensprache der Muslime, überdacht. Gegenwärtig versucht man, mit der Standardisierung des Pomakischen eine zum Türkischen (und Bulgarischen) konkurrierende Alternative zu schaffen (vgl. Voß 2014: 225). Diese Versuche werden sowohl von der Türkei als auch von Bulgarien missbilligt.

In Griechenland gab es Bemühungen, das Pomakische als eine weitere slawische Standardsprache zu etablieren, hierfür wurden drei verschiedene Grammatiken verwendet. Alle drei Grammatiken verwenden für die Schreibung das griechische Alphabet und orientieren sich an den neugriechischen Orthographiegewohnheiten (vgl. Voß 2014: 224ff). Für die Wiedergabe des Slawischen sehr schlecht geeigneten Systems, da es den Nichtgriechen das Lesen der Texte erheblich erschwert. Für die Pomaken hingegen stellte dies, da sie in der Regel eine griechische Schule besucht haben, durchaus eine akzeptable Lösung dar.

7.3 Neugriechisch

Neugriechisch (NG) gehört zu der indogermanischen Sprachfamilie. Die indogermanischen Sprachen bilden die heute sprecherreichste Sprachfamilie der Welt mit etwa drei Milliarden Muttersprachlern. Die dazugehörigen Sprachen zeigen eine weitreichende Übereinstimmung beim Wortschatz, in der Flexion, in grammatischen Kategorien wie Numerus und Genus sowie im Ablaut. Das NG hat im Allgemeinen eine sehr flexible Satzstruktur. Die Reihenfolge von Subjekt, Verb und Objekt erfüllt somit nicht zwangsläufig eine syntaktische Funktion (vgl. Mackdrige 1985: 234f). Ferner ist das NG stark flektiert, d.h. es gibt viele verschiedene Wortformen. Die morphologische Vielfalt innerhalb eines Satzes ermöglicht dem Sprecher oder Hörer, die Beziehungen zwischen den Konstituenten (also die Subjekt-Verb und Objekt-Verb Beziehung in einem Satz) schneller zu erfassen: „Since NG is a highly inflected language,

it is normally clear from the morphological forms which word or phrase is the subject of the verb and which is the object“ (ebd.)

7.4 Türksich

Das Türkische gehört zu der Familie der Turksprachen und zu den agglutinierenden Sprachtypen. Die Grammatik der türkischen Sprache wird folgendermaßen definiert: „Grammatische Beziehungen werden durch Affixe ausgedrückt, die an die unveränderliche Wurzel und den Affixen noch klar erkennbar ist“ (Bodmer 1997: 184). Es ist besonders gekennzeichnet durch seine „synthetische Struktur mit agglutinierenden Aspekt- und Modelsuffixen und einer vergleichsweise reichen Kasusmorphologie [...] sowie einer Skala von (infiniten) Konverbien“ (Rehbein 2002: 5). Die weitgehende zusätzliche Kombinierbarkeit der Suffixe bis hin zu teils komplexen Einwortsätzen dürfte das Türkische durchaus in die Nähe einer polysynthetischen Sprache rücken (vgl. ebd.). Im Allgemeinen wird das Türkische als eine flexible Sprache bezeichnet, da es keine so strenge Struktur wie das Deutsche besitzt.

7.5 Spracheinstellung

Die sprachbiographischen Interviews haben gezeigt, dass die Informanten mehrheitlich eine positive Spracheinstellung gegenüber dem Pomakischen aufweisen. Sie sehen die pomakische Sprache und Kultur als ein Teil ihrer Identität an. Die Minderheit neigt dazu – vor allem auch die jüngere Generation – Pomakisch verstärkt in ihren Alltag zu etablieren (vgl. Kap. 6). Ähnliche Ergebnisse konnten auch mittels der Teilnehmenden Beobachtungen erzielt werden. Es wurden eine Vielzahl von Gesprächen mit den Dorfbewohnern geführt, welche im privaten Haushalt wie auch an öffentlichen Plätzen stattfanden.

Sprachideologie drückt die Beziehung zu Sprache und Kultur aus. Menschen, die derselben ethnischen oder sprachlichen Gemeinschaft angehören besitzen ihre eigenen Moral- und Wertevorstellungen. Diese wirken sich auf das sprachliche Handeln aus und sind diesen zu entnehmen. Die Sprachideologie einer Person oder Gemeinschaft kann also in der Interaktion oder mittels Metakommunikation bestimmt werden. Die Teilnehmenden Beobachtungen haben gezeigt, dass die Metakommunikation jedoch für die meisten Sprecher der pomakischen Minderheiten ein unbekanntes Feld darstellt. Für viele wirkte das Sprechen über Sprache anfangs befremdlich. Es erforderte also Zeit und Geduld, um diese Barriere zu durchbrechen und eine Vertrauensbasis zu schaffen. Im Laufe der Zeit zeigten sich die Befragten offen,

interessiert und vor allem engagiert, über ihre Sprachideologie zu sprechen und deutlich zu machen, was es bedeutet Teil der pomakischen Minderheit zu sein.

Pomakisch wird vor allem als Haus- und Familiensprache verwendet. Das haben die alltäglichen Interaktionen und Kommunikationen im familiären Umfeld gezeigt. Die Präsenz der Sprache und Kultur ist ihnen sehr wichtig. Eine andere Person erklärt, dass es manchmal von Gesprächspartner und Gesprächsthema abhängig ist, welche Sprache man verwendet. Auch wenn sie mehrheitlich – wie bereits auch die Ergebnisse der sprachbiographischen Interviews zeigen – eine Mischform aus allen drei Sprachen verwenden, wächst die Relevanz der pomakischen einsprachigen Kommunikation. Mithilfe der regelmäßigen Produktion und Reproduktion können die pomakischen Sprachkenntnisse erweitert und gefestigt werden:

U⁸³: Evet kesinlikle ben mesela hatırlıyorum biraz daha böyle ergenlikte hep anneme derdim, 'Benimle Pomakça konuş ya da bende mesela ben sadece Pomakça konuşuyordum, çok net yeni.'⁸⁴

U: Όταν μιλάω με την γιαγιά μου μιλάω *pomackij dumu ta na isti da dumi urumcku i turkcu ave da ni zabrim* αλλά και εμείς μεταξύ μας πέτμαε καμία λέξη ετσι σαν *amot akno pravis dö* και ετσι.⁸⁵

Die Kommunikation auf Pomakisch erfolge vor allem mit Sprechern der älteren Generation. Sie entscheiden sich bewusst gegen die prestigereichere Griechisch und fordern die Verwendung des Pomakischen ein. Der regelmäßige Input und die aktive Sprachverwendung steigert die Sprachkompetenz. Zudem wird auf diese Weise die Sprachideologie und Sprachloyalität der Großeltern und Eltern an die Kinder weitergegeben. Die Weitergabe der Sprachideologie ist hier impliziter Natur. Im Gegensatz dazu kann dies auch in expliziter Weise erfolgen z.B. über Schulen. Laut De Houwer sei es nicht ungewöhnlich, dass eine positive Spracheinstellung und eine bestimmte Sprachideologie der Eltern oder anderer Familienmitglieder einen Einfluss auf die Sprachwahl der Kinder hat (vgl. De Houwer 1999: 82). Eine positive Spracheinstellung gegenüber einer Sprache führt in der Regel dazu, dass diese

⁸³ „U“ steht hier für *Unbekannt*. Im folgenden Kapitel werden alle Gesprächssequenzen mit „U“ gekennzeichnet. Dies impliziert auch, dass das Geschlecht oder Alter für die Auswertung irrelevant war, wenn nicht anders vermerkt.

⁸⁴ U: Ja auf jeden Fall ich erinnere mich z.B. daran in meiner Jugend, dass ich meiner immer gesagt habe, sprich Pomakisch mit mir oder manchmal habe ich auch nur Pomakisch gesprochen ganz klar ja (vgl. Protokoll: P5).

⁸⁵ U: Wenn ich mit meiner Oma spreche, dann spreche ich Pomakisch, denn sie möchte nicht, dass wir Griechisch oder Pomakisch sprechen, damit wird es nicht vergessen aber wir verwenden untereinander manchmal schon auch pomakische Begriffe wie *warum was machst du na los* und sowas (vgl. P8).

zu einem verbindlichen Kommunikationsmedium innerhalb der Familie wird (vgl. De Houwer 1999: 39). Beispiele hierfür aus den Teilnehmenden Beobachtungen lauten wie folgt:

U: *Aytus insanus zafateo po mlogu da dumut urumçku ama i yavaş yavaş zafateo sagi pak da iştut da dumut pomaçkij kak nu A.*⁸⁶

U: Αλλά εντάξει και όλη η νεολαία βλέπεις οτί αρχίζουν daha çok ilgi gösteriyorlar bu şeylere adetlere dile σε όλα αυτά γιατί πώς να σου πω αυτό είναι πού κρατάει και μια μειονότητα.⁸⁷

Bekanntermaßen erfolgt in mehrsprachigen Gesellschaften stets das Konzept der Sprachwahl, was oftmals zu einem Sprach- und Identitätskonflikt führen kann. Hier zeigen die Sprecher jedoch eine eindeutige sprachliche Positionierung, indem sie – wann immer es ihnen möglich ist – die rezessive Sprache, Pomakisch, verwenden. Sie weisen damit eine hohe Sprachloyalität auf. Die aktive Sprachverwendung ist hier also ideologisch bedingt. Sprachloyalität richtet sich, ähnlich wie Spracheinstellung, nicht nur auf die Sprache selbst, sondern auch auf das Prestige einer Sprache und die Sprachgemeinschaft, die bestimmte Moral- und Wertevorstellungen teilen (vgl. Kap. 3.1).

Die Pomaken zeigen ein sehr hohes Traditionsbewusstsein und eine hohe Familien- und Heimatverbundenheit. Diese Merkmale werden in den Teilnehmenden Beobachtungen immer wieder deutlich. Die Sprecher weisen eine sehr positive Haltung gegenüber der pomakischen Gemeinschaft auf. Teilweise äußern sich sehr junge Sprecher über ihre Zukunftsaussichten, in denen sie als festes Mitglied der Dorfgemeinschaft agieren. Sie beschreiben es als ein äußerst stabiles soziales Netzwerk. Dieses ist nicht nur für den Einzelnen wertvoll z.B. auf beruflicher oder privater Ebene, sondern trägt auch dem Ausbau gesellschaftlicher und kulturübergreifender Beziehungen bei. Im Folgenden werden hierzu exemplarisch einige Gesprächssequenzen aus den narrativen Beobachtungsprotokollen aufgezeigt:

⁸⁶ U: Die Menschen haben angefangen vermehrt Griechisch zu sprechen, aber langsam langsam fangen sie an auch wieder vermehrt Pomakisch zu sprechen wie z.B. A. (vgl. P7).

⁸⁷ U: Aber ja man kann mittlerweile beobachten, dass die jüngere Generation sich immer mehr dafür interessieren die Tradition die Sprache alles, weil wie soll ich sagen, dass stärkt den Zusammenhalt einer Gemeinschaft (vgl. P8).

U: Δεν ξέρω αλλά και εμάς μας αραέσει με τους δικούς μας στο χωριό και δεν είμαστε πολύ μακριά και από το κέντρο. Είναι όμορφα εδώ. Μερικές φορές λέμε πως δεν πάει πια αλλά και πάλι και χωρίς το χωριό δεν μπορούμε.⁸⁸

U: Εγώ θα γυρίσω καλέ τι θα κάνω στην Θεσσαλονίκη δεν θέλω να μείνω εδώ ασε που μ'αρέσει πάρα πολύ είναι τέλεια περνάω τέλεια αλλά εντάξει δεν θα'θελα να ζήσω εκεί.⁸⁹

U: Εδώ είσαι κοντά στην οικογένεια και ετσι πάει. Εδώ, δεν ξέρω, εντάξει, υπάρχουν άτομα που δεν τους αρέσει αλλά βλέπεις και πάλι, μετά από λίγο καιρό πάλι και αυτοί εδώ είναι γυρνάνε.⁹⁰

Von außen betrachtet, besitzt die Minderheitensprache aufgrund der niedrigen Sprecherzahl und fehlenden Sprachlandschaft miserable Bedingungen für das Entstehen von Sprachloyalität. Dennoch sind die Pomaken als Minderheit sehr darauf bedacht, Pomakisch zu sprechen und damit ihrer Kulturverbundenheit Ausdruck zu verleihen. Pomakisch nimmt damit eine hohe Stellung innerhalb der Minderheit ein. Die Sprecher berichten davon, dass die Sprache in den letzten Jahren an Popularität gewonnen hat. Dies führt dazu, dass sie für viele attraktiver wird und motiviert sie dazu, die Sprache zu lernen und zu nutzen. Die Vernetzung und der Zusammenhalt innerhalb der pomakischen Gemeinschaft wächst dadurch enorm. Einige Sprecher bezeichnen sie als Muttersprache und zeigen damit gegenüber der Sprache, Kultur und Gemeinschaft eine hohe emotionale Bindung. Sie empfinden die Loyalität gegenüber der Sprache und Kultur als moralische Verpflichtung, welche bewahrt und aufrechterhalten werden muss. Sprecher, die gegen diese Regeln verstoßen und eine andere Sprachideologie verfolgen, verlieren einerseits ihre Sprachkenntnisse und werden andererseits nicht mehr als festes Mitglied der Minderheit anerkannt. Folgendes Beispiel veranschaulicht diesen Umstand:

U: Εννοείται πως θα γυρίσουμε. Τι να κάνω στην Θεσσαλονίκη εκεί μόνη μου. Ούτε καν που το σκέφτικα και να σου πω, οι περισσότεροι ετσι σκέφτονται. Και εσύ ξέρεις

⁸⁸ U: Ich weiß nicht, aber uns gefällt es hier mit unseren Leuten im Dorf und wir sind nicht soweit entfernt vom Stadtzentrum. Es ist schön hier. Manchmal sagen wir auch, dass es so nicht mehr weitergeht, aber wir können auch nicht ohne diese Dorfgemeinschaft leben (vgl. P1).

⁸⁹ U: Ich werde auf jeden Fall auch zurückgehen, mensch! Was soll ich denn in Thessaloniki ich möchte da nicht bleiben, auch wenn es mir da wirklich sehr gefällt sehr gut es ist wunderbar und ich habe eine sehr gute Zeit, aber okay ich möchte da nicht leben (vgl. P5)

⁹⁰ U: Hier bist du sehr nah an deiner Familie und irgendwie ist das hier Tradition, ich weiß auch nicht, es gibt Leute, die mögen es hier nicht, aber dann siehst du sie doch wieder zurückkommen nach einiger Zeit (vgl. P5).

πόσα άτομα μένουν εκεί όπου σπουδάζουν είναι πολύ λίγα άτομα, και πολλές φορές αυτοί είναι κάπως ρε έχουν ξεφύγει ne bileyim yani σαν ξένοι λίγο.⁹¹

Inmitten des Dilemmas von Mehrheits- und Minderheitensprache erkennt man eine Gemeinschaft, die ihre rezessive Sprache bevorzugt und diese mit allen Mitteln versucht, zu bewahren. Ihre Verbindung zu Sprache und Kultur ist fast schon beeindruckend. Sie nutzen ihre ethnische, sprachliche und kulturelle Besonderheit als Identitätsmerkmal, um sich von anderen regionalen Minderheiten und der Mehrheitsgesellschaft abzugrenzen. Ihre ethnolinguistische Identität spiegelt sich in ihren Wertevorstellungen wider. Sie verfolgen eine bestimmte kulturelle Weltansicht, welche in Sprache und Tradition fest verankert ist. Somit trifft Bourdieus Gedanke, dass ein indexikalischer Zusammenhang zwischen Sprachgebrauch und bestimmten soziokulturellen Erfahrungen besteht, hier zu (vgl.¹¹1979/1999). Die oben aufgeführten Moral- und Wertevorstellungen der pomakischen Minderheit sind ein fester Bestandteil ihrer Sprache und werden in das sprachliche Handeln der Sprecher transportiert. Die Sprecher ziehen es vor, sich zugehörig und angenommen zu fühlen und verzichten hierfür auf Prestige und Imponiergehabe. Sie meiden die strikte Verwendung der legitimen Sprache innerhalb ihrer Gemeinschaft. Die Sprachideologie repräsentiert ihre Sichtweise auf Sprache und Diskurs. Ihre hohe Sprachloyalität unterstützt die Sprachweitergabe und den Sprach- und Kulturerhalt.

7.6 Mehrsprachiger Spracherwerb

In mehrsprachigen Familien spielt die Sprachwahl und Sprachweitergabe eine große Rolle. Es gibt unterschiedliche Spracherziehungsmaßnahmen, wie die Sprachweitergabe und der Spracherwerbsprozess erfolgt. Einige orientieren sich an dem „eine Person – eine Sprache“ (one person – one language) Konzept und andere wiederum an der Trennung von Familien- und Umgebungssprache (home language – community language) (vgl. Grammat 1902; Ronjat 1913; Saunders 1982; Baker 2000; Piller 2001). Beiden gemein ist die getrennte Spracherweismethode. Kindern wird auf diese Weise unkompliziert vermittelt, welche Sprache sie für eine angemessene und erfolgreiche Kommunikation wie und wo einsetzen dürfen und können. Wie hoch die Erfolgsquote der beiden Methoden letztendlich ist, ist auch in der

⁹¹ U: Natürlich komme ich zurück. Was soll ich denn alleine in Thessaloniki. Ich habe nicht einmal darüber nachgedacht, dort zu bleiben und weißt du ich muss dir sagen, die meisten denken so. Du weißt doch auch, wie viele Leute bleiben schon dort, wo sie studieren es sind wirklich sehr wenige, die dortbleiben und diejenigen, die dortbleiben, die sind irgendwie komisch und ich weiß nicht als wären sie fremd.

Sprachwissenschaft strittig (vgl. 1992; Schmidt-Mackey 1997). Neben den aufgeführten getrennten Spracherwerbsprozessen stellt die Strategie der Alternation eine weitere Möglichkeit dar, d.h. wenn beide Elternteile mehrsprachig sozialisiert sind, erfolgt der Spracherwerbsprozess mittels der Sprachmischungsmethode (vgl. Schmidt-Mackey 1977: 139). Romaine bezeichnet diese Methode als *Mixed Languages* (vgl. 1995: 185). Es besteht Konsens darüber, dass Sprachmischungen bei mehrsprachigen Familien während des Spracherwerbsprozesses weit verbreitet sind. Eine ausführlichere Darstellung über die Vor- und Nachteile erfolgt in Kapitel 7.8.

Die Teilnehmenden Beobachtungen zeigen, dass das Sprachmischungsphänomen eine häufig verwendete Kommunikationsmethode in den hier untersuchten mehrsprachigen Familien darstellt. Weiter konnten einige Besonderheiten hinsichtlich der Sprachweitergabe beobachtet werden. Sprachweitergabe bezeichnen die meisten als eine spracherzieherische Aufgabe und gehen dieser mit Sorgfalt nach. Nicht zuletzt, weil Sprachweitergabe für einen Spracherhalt maßgeblich ist. Einige äußern sich während der Beobachtungen hierzu wie folgt:

U: *O les ayney sagi bazen isteyerek konusuroyurm Türkce i Pomakça da su naucöt. Γιατί αλλιώς από πού να τα μάθουν τώρα και οι γονείς μου ninesi onlarda zaten daha fazla Türkçe Pomakça konuşuyorlar ondan orada en çok öğreniyorlar. Αλλά μέσα στο σπίτι τώρα και εγώ Ελληνικά και Πομακικά, όλα μαζί τα μιλάω με τον Α. δηλαδή, όμως, αλήθεια προσπαθώ και να μιλήσω και μόνο Πομακικά πολλές φορές.*⁹²

U: Όταν δεν μιλάς με τα παιδιά σου, δεν θα τα μάθουν, και αυτό πολλές φορές το βλέπουμε. Δεν τα μιλάνε καλά η μόνο πολύ λίγο, γιατί δεν καθόμαστε να μιλήσουμε μόνο Πομακικά κατάλεβες;⁹³

Die Sprachweitergabe wird als alltägliche Aufgabe angesehen. Sie beurteilen die regelmäßige Praxis als einen natürlichen Prozess und bezeichnen ihn als etwas Selbstverständliches. Sie sind sich einig darüber, dass der tägliche Input eine Voraussetzung für die Sprachweitergabe darstellt. Wichtig ist es auch, dass die pomakische Sprachverwendung konsequent eingehalten wird. Oftmals verwendet man innerhalb der Familie auch einen Mischcode. Besonders

⁹² U: Ja, es ist wirklich so manchmal da spreche ich mit Absicht Türkisch oder Pomakisch, damit sie es lernen. Weil woher sollen sie es sonst lernen, aber meine Eltern also ihre Oma die sprechen auch mehr türkisch und pomakisch, von ihnen lernen sie es auch. Aber im Haus im Alltag da spreche ich auch Griechisch und Pomakisch alles gemischt mit A. also eigentlich versuche ich oftmals nur Pomakisch zu sprechen (vgl. P2).

⁹³ U: Wenn du mit deinen Kindern nicht sprichst, dann lernen sie es auch nicht und das können wir ganz häufig auch beobachten, die sprechen nicht sehr gut oder nur sehr wenig, weil wir uns nicht genügend damit auseinandersetzen und mit ausreichend Pomakisch sprecher, verstehst du.

Großmütter, Mütter und andere weibliche Familienmitglieder sehen sich in der Pflicht, die rezessive Sprache weiterzugeben. Während der Teilnehmenden Beobachtungen beschreiben sie es immer wieder als eine Art moralische Verpflichtung gegenüber ihren Kindern, aber auch gegenüber der eigenen ethnischen Minderheit. Gehe man dieser Pflicht nicht nach oder vermittele man eine andere Spracheinstellung, könne man diese selbstverständlich dulden, man dürfe sich aber nicht wundern, dass die jüngere Generation den Spröß und die Motivation an der Sprache verliert (Geule 1999: 426). Eine Konsequenz wäre dann der eintretende Sprachverlust. Die Teilnehmenden Beobachtungen zeigen, dass diese Haltung innerhalb der pomakischen Minderheit mehrheitlich vertreten ist:

U: Εγώ vallah τα Πομακικά *izlazij aysey i S. dum ama ne gayet sagi ot u mizitani ni dumut za to i ya dumu ta ni dum gayet alişik değil çok τι να κανείς.*⁹⁴

U: *Ya su uraştısvu da su na uçöt pomaçkij treva da su na uçöt da moziit da dumut pomaçkij das ni zabiri to ne uli pomaçkij da dumiş i ave ayney imam naşa adeta to treva da su na uçöt i naşasi adeta.*⁹⁵

U: *Treva i da dumi pomaçkij imut sagi aytus dica hiç ni znot nikno ot ni dumut maykana ta dum pomaçkij i to dum urumçku i turçku asey to ni biva.*⁹⁶

In den aufgeführten Beispielen wird nochmals die enge Beziehung zwischen der Mutterrolle und der Sprachweitergabe deutlich. Die Sprecherinnen fühlen sich hier im Zugzwang, die Verantwortung für die Sprachweitergabe und den Spracherhalt zu übernehmen. Laut Piller/Pavlenko wird Frauen bzw. weiblichen Erziehungsberechtigten oftmals die Rolle des Spracherhalts übertragen (vgl. 2006). Vor allem wenn es um rezessive Sprachen geht mit einer sehr geringen Sprecherzahl werden sie als Sprachbewahrerinnen bezeichnet (*guardians of minority language and ethnics identity*) (Burton 1994). Dass die Frauen innerhalb der pomakischen Gemeinschaft sich diese Rolle ebenfalls zuschreiben, verdeutlichen die oben aufgeführten Beispiele. Sie verwenden mehrmals das Wort *treva* (dt.: müssen) und drücken

⁹⁴ U: Also aus mir kommt Pomakisch ganz automatisch heraus und S. spricht auch, nicht so viel, weil sie auch in der Schule nicht reden und deswegen sprecher ich besonders viel zu Hause, aber gut sie es nicht so sehr gewohnt, aber was kann man dagegen tun (vgl. P2).

⁹⁵ U: Ich bemühe mich wirklich sehr darum, dass sie Pomakisch lernen sie müssen es lernen, damit sie auch weiterhin Pomakisch sprechen und damit sie es nicht vergessen, es geht ja auch nicht nur darum, dass sie die Sprache lernen und sprechen, wir haben ja auch unsere eigenen traditionellen Eigenheiten sie müssen auch unsere Kultur und Tradition kennenlernen (vgl. P4).

⁹⁶ U: Man muss Pomakisch sprechen es gibt Kinder, die sprechen kein Pomakisch die haben keine Sprachkenntnisse, weil, wenn die Mutter Pomakisch spricht, dann antworten sie auf Griechisch oder Pomakisch. So geht das natürlich nicht (vgl. P4).

damit eine Notwendigkeit aus. Neben dem regelmäßigen Input ist es wichtig, Kinder zu einer aktiven Sprachverwendung zu motivieren, um einen Spracherhalt zu erreichen.

Darüber hinaus ist die Kulturvermittlung ebenfalls ein Teil der Sprachweitergabe. Sprache darf niemals isoliert als ein abstraktes Konstrukt betrachtet werden (wie z.B. Chomsky), sondern stets im Verhältnis zur Kultur und traditionellen Denkweise einer ethnischen Gemeinschaft (vgl. Kap. 2.1.2). Dies wiederum steht in enger Verbindung mit der oben aufgezeigten Sprachideologie und Sprachloyalität, die bei den Pomaken sehr gefestigt und verbreitet ist. Eine bestimmte Sprache ermöglicht die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gemeinschaft (vgl. 3.2). In diesem Fall verschafft die Sprachweitergabe den Zugang zur pomakischen Minderheit und fördert den Spracherhalt. Die befragten zeigen hier, dass sie ihre eigene zentrale Spracheinstellung auf den Spracherwerbsprozess der nächsten Generation transportieren. Ihr Fokus liegt vor allem auf der pomakischen Sprache und Kultur, da bereits ein anfänglicher Sprachverlust verzeichnet werden kann.

An dieser Stelle sollte jedoch auch ihre Toleranz gegenüber den anderen Sprachen erwähnt werden. Wie eine Gesprächssequenz oben bereits verdeutlicht, ist das gemischte Sprechen ebenfalls ein fester Bestandteil ihrer alltäglichen Kommunikation. Einerseits legen sie beim Spracherwerbsprozess den Fokus auf Pomakisch und andererseits fördern sie ihre Mehrsprachigkeit, indem sie die Verwendung des Mischcodes nicht sanktionieren. Laut De Houwer sei für eine erfolgreiche Sprachweitergabe bei mehrsprachigen Gemeinschaften, eine positive Grundeinstellung zu Mehrsprachigkeit ausschlaggebend (vgl. 1999: 92). Logischerweise fördert eine solche Grundeinstellung die aktive Mehrsprachigkeit (vgl. ebd). Aus den narrativen Beobachtungsprotokollen gehen folgende Beispiele hervor:

U: Ναι, είναι εδώ στο χωρίο, αλλά δεν μιλάνε Τουρκικά. Είναι ελληνικό νήπιο και έτσι δεν μιλάνε Τουρκικά, μόνο τα παιδιά μεταξύ τους.⁹⁷

U: Orda işte öğreniyorlar. Όλα τα θρησκευτικά, τις γιορτές και τέτοια, είναι καλά να τα μάθουν⁹⁸

Im Dorf gibt es nur einen griechischen Kindergarten, den die Kinder mehrheitlich besuchen. Dort spricht man also ausschließlich Griechisch (vgl. Kap. 8.1) Dass die Kinder dort untereinander auch hin und wieder Türkisch oder Pomakisch sprechen, kann man natürlich

⁹⁷U: Ja, das ist hier im Dorf, aber sie sprechen dort kein Türkisch es ist ein griechischer Kindergarten, also sprechen sie dort kein Türkisch nur Kinder untereinander (vgl. P2)

⁹⁸ U: Da lernen sie halt alles über die Religion und die Feiertage und so weiter das ist gut, wenn sie das lernen (vgl. P2).

nicht verhindern (vgl. ebd.). Man fördert dort selbstverständlich die Mehrsprachigkeit. Gleichzeitig legt man auch Wert darauf, dass die Mehrheits- und Umgebungssprache korrekt vermittelt wird. Auf eine ähnliche Art und Weise erfolgt auch die Sprachvermittlung des Türkischen. Viele der pomakischen Kinder nehmen regelmäßig an einer Art Koranunterricht teil, welcher in der Dorfmoschee stattfindet. Der Unterricht erfolgt auf Türkisch. Dadurch findet eine implizite Sprachvermittlung durch den Imam sowie eine Weitergabe von religiösen Inhalten statt:

U: Herkes gönderiyor orada öğreniyorlar και μαθαίνουν και τα Τουρκικά λίγο πιο πολύ που έτσι κι αλλιώς τα μαθαίνουν και στο σχολείο. Ve bunun dışında Kuran'la alakalı her şeyi öğrenmiş oluyorlar, namaz kılmayı falan öğreniyorlar. Bunlar bizim için kültürümüz için önemli şeyler.⁹⁹

Ziel ist es also, nicht nur Sprache zu vermitteln, sondern stets auch kulturelle Merkmale, die – wie bereits bekannt aus Kapitel 4 – identitätsstiftend sind (vgl. Kap. 4). Zudem besteht neben der Ideologie der Natürlichkeit, auch die Ideologie, dass Kinder Sprachen „leichter“ lernen und der mehrsprachige Spracherwerbsprozess ohnehin vorteilhaft ist. Auch wenn der Fokus des Spracherwerbs auf dem Pomakischen liegt, stellt der mehrsprachige Spracherwerbsprozess die Realität dar. Die Mehrsprachigkeit wird von den Pomaken stets als positiv bezeichnet. Sie sei eine wichtige sprachliche sowie ökonomische Ressource (vgl. Bourdieu; Kap. 3.2):

U: O yaşta zaten çocuk yaşta daha kolay. Γι' αυτό, ότι μαθαίνουν μετά εντάξει και στο σχολείο, μετά μαθαίνουν Γερμανικά η Αγγλικά, αλλά έτσι καλά να μιλήσουν, δεν μπορούν.¹⁰⁰

U: Αλλά μερικοί και λένε ότι, όταν μεγαλώνεις με πιο πολλές γλώσσες μαθαίνεις και μετά πιο εύκολα άλλη γλώσσα και. Η κόρη μου δεν δυσκολεύτηκε πολύ, έτσι μου λέει. Δεν πιστεύω να έχουν πρόβλημα επειδή μεγαλώνουν με πιο πολλές γλωσσές aksine büyük katkı.¹⁰¹

⁹⁹ U: Jeder schickt sie dort hin, dort lernen sie auch Türkisch etwas besser, auch wenn sie es ohnehin auch in der Schule lernen. Außerdem lernen sie dort auch natürlich alles über den Koran, also beten und andere religiöse Inhalte. Dinge, die für unsere Kultur sehr wichtig sind (vgl. P2).

¹⁰⁰ U: In dem Alter lernen Kinder also im Kleinkindalter lernen sie einfacher, daher kommt es schon darauf an, was sie in dem Alter lernen, danach lernen sie auch Deutsch oder Englisch in der Schule, aber sie können es nicht so flüssig sprechen wie dann die Zweitsprache (vgl. P2).

¹⁰¹ U: Aber einige sagen, dass wenn man mehrsprachig aufwächst, dann fällt einem es auch leichter, andere Sprache zu lernen meine Tochter hat mir das auch rückgemeldet sie hatte wohl nicht sehr große Schwierigkeiten. Ich glaube nicht, dass sie große Probleme deswegen haben im Gegenteil ich denke, dass das ein großer Gewinn ist (vgl. P2).

Die Sprecher beschreiben den mehrsprachigen Spracherwerb als problemlos und unkompliziert. Für Kinder ist der Spracherwerb ohnehin ein natürlicher und einfacher Prozess. Sie überführen ihre eigene Meinung und Vorstellung in ein allgemeingültiges Wissen. Vor allem der frühkindliche Spracherwerb entwickelt sich in der Regel zu einer stabilen und sicheren Sprachkompetenz. Kinder die mehrsprachig sozialisiert sind, sind auch erfolgreicher beim Fremdspracherwerb in der Schule. Auch wenn Sprecher in der Fremdsprache selten ein muttersprachliches Sprachniveau erreichen.

Neben der Sprachweitergabe des Pomakischen ist es daher wichtig die Mehrsprachigkeit dieser Region zu fördern. Mehrsprachigkeit wird als kulturelle und ökonomische Ressource angesehen und eröffnet somit neue Perspektiven. Ein Sprecher beschreibt in der folgenden Aussage, dass jede Sprache auch ihre eigenen Eigenheiten und Tradition mitbringt. Und betont auch die Vorteile der Mehrsprachigkeit nochmals hervor (vgl. Kap. 2.3):

*U: Kolku dil znis o kadar cesit insana taniyon ave druga rabuta druga adeta.*¹⁰²

Insgesamt besteht die Annahme, dass die Sprachweitergabe des Pomakischen auf der Mutterrolle lastet und auf der Ideologie der Natürlichkeit und Einfachheit basiert. Weibliche Bezugspersonen fühlen sich intuitiv dazu verpflichtet, die rezessive Sprache an die nächste Generation weiterzugeben und damit zu bewahren. Auch der Kulturvermittlung kommt hier eine bedeutende Rolle zu. Ihr Erhalt bedingt die sprachliche und ethnische Identität der pomakischen Minderheit, mit welcher sie sich von anderen regionalen Minderheiten und der Mehrheitsgesellschaft abgrenzen. Weiter konnte festgestellt werden, dass die Mehrsprachigkeit und damit das gemischte Sprechen ebenfalls häufig in der alltäglichen Interaktion auftreten. Mehrsprachigkeit ist ein kulturelles und ökonomisches Kapital und ein Gewinn für eine erfolgreiche interkulturelle Kommunikation innerhalb einer so vielfältigen Gesellschaft. Das gemischte Sprechen ist ein Teil der pomakischen Identität. Es werden nicht nur Sprachkenntnisse vermittelt, sondern auch Toleranz und Akzeptanz gegenüber anderen Sprachen und Kulturen.

¹⁰² U: Umso mehr Sprachen du kannst, desto mehr unterschiedliche Menschen und Traditionen lernst du kennen (vgl. P7).

7.7 Code-Switching: sprachlicher Habitus der Pomaken

Bislang hat die Untersuchung ergeben, dass die pomakische Minderheit eine sehr tolerante und offene Haltung gegenüber ihrer Mehrsprachigkeit aufweist. Die sprachbiographischen Interviews und auch die Teilnehmenden Beobachtungen haben gezeigt, dass ihre alltägliche Kommunikation innerhalb der pomakischen Gemeinschaft vom CS bestimmt ist. Die Sprecher verwenden überwiegend eine Mischform und nutzen hierfür verstärkt Pomakisch und Griechisch:

U: Εμείς εδώ έχουμε συνηθίσει να τα μιλάμε όλα μαζί. Αυτό δεν είναι κακό.¹⁰³

U: Evet öyle, bildiyorum, burada hep böyle karışık konuşuyoruz.¹⁰⁴

U: Εδώ στο χωριό έχουμε τα δικά μας Pomak kültürü, κατάλαβες; Μη μας βλέπεις έτσι. Πολλές φορές δεν μιλάμε μόνο Πομακικά. Zaten her şey karışık konuşuluyor, βλέπεις και τώρα ακόμα κάθεσαι μαζί μας εδώ και τα μιλάμε έτσι.¹⁰⁵

U: Αυτό να μιλάμε όλα μαζί έτσι είναι ένα ειδικό πράγμα εδώ που δεν μπορούμε να το αφήσουμε.¹⁰⁶

Sie beschreiben es als eine Art sprachkulturelle Eigenheit, die sich in ihre Sprechweise fest verankert hat. Die Einsprachigkeit fällt vielen, völlig unabhängig von der Sprachwahl, schwer. Sie können sich besonders präzise und authentisch auf diese Weise ausdrücken und es ist zudem ein Identitätsmarker. Ein Charakteristikum, mit dem sie sich von anderen sprachlichen Minderheiten in der Umgebung bewusst abgrenzen. Einige beschreiben es sogar als angeborenes Merkmal. Niemals aber bewerten sie es als etwas Negatives. Ganz im Gegenteil sie heben die Vorteile hervor. Die dadurch erlangte Mehrsprachigkeit schätzen sie sehr. Denn diese verschafft ihnen auch einen einfacheren Zugang zu anderen Kulturen und Gemeinschaften. Es ist eine Möglichkeit, das soziale Netzwerk zu erweitern. Auf die Frage

¹⁰³ U: Wir haben uns daran gewohnt hier immer gemischt zu Sprechen (vgl. P1).

¹⁰⁴ U: Ja, das ist so, ich weiß nicht, wir sprechen hier immer alles gemischt (vgl. P3).

¹⁰⁵ U: Hier im Dorf haben wir unsere eigene pomakische Kultur verstehst du oftmals reden wir nicht nur pomakisch wir reden ohnehin immer alles gemischt du merkst es ja auch selbst du sitzt hier mit uns und wir sprechen gemischt (vgl. P8).

¹⁰⁶ U: Dieses gemischte Sprechen, das ist für hier eine Eigenheit das können wir nicht mehr loswerden, auch wenn wir wollten.

also, wie sie diese Sprachensituation im Allgemein bewerten, ergeben sich unter anderem folgende Antworten:

U: Καλά, μερικές φορές, όταν βλέπεις από μακριά και δεν φαίνετε καλά, δεν λες, 'Αυτός είναι γιατί έχει δικό του τρόπο να περπατά και που ανήκει μόνο σε αυτόν.' Έτσι είναι και με τον τρόπο πώς μιλάς.¹⁰⁷

U: Μπορείς να πεις ότι αυτό είναι κάτι Πομακικό, ρε παιδί μου. Δεν φεύγει ακόμα όταν είσαι, ας πούμε, στην Θεσσαλονίκη. Εντάξει, εννοείται εκεί με τους Έλληνες δεν μιλάς έτσι, αλλά από τη στιγμή που βλέπεις κάποιον από το χωριό, πάλι εκεί το πας. Πολύ δύσκολα να χάνεται η να το αφήσεις.¹⁰⁸

U: Έτσι κι αλλιώς, δεν θέλουμε να το αλλάξουμε. Νιώθουμε καλά με αυτό, γιατί έτσι κάπως ξεχωρίζουμε.¹⁰⁹

Das CS wird als durchweg positiv beschrieben. Mittles des CS grenzen sie sich von anderen sprachlichen und ethnischen Minderheiten und der Mehrheitsgesellschaft ab. Die Sprecher sind sich bewusst, dass ihre Sprechweise das Produkt ihrer mehrsprachigen Sozialisierung ist. Bourdieu beschreibt diesen Umstand als sprachlichen Habitus (vgl. Kap. 3.2). Sprecher entwickeln im Laufe ihrer Sozialisierung einen bestimmten sprachlichen Habitus, an dem sie sich orientieren (vgl. ebd.). Weiter betont Bourdieu, dass „die Sprachkompetenz, die ausreicht, um Sätze zu bilden, [...] völlig unzureichend sein kann, um Sätze zu bilden, auf die gehört wird, Sätze, die in allen Situationen, in denen gesprochen wird, als rezipierbar anerkannt werden können“ (1990: 32). Sprache ist also nicht nur ein Kommunikationsmittel, sondern ein gesellschaftliches Kontstrukt und sozial verankert. Die oben aufgezeigten Gesprächssequenzen verdeutlichen Bourdieus Gedanken, dass das Konzept des sprachlichen Marktes als ein gesellschaftlich- und sprachkulturelles Gesamtkonzept verstanden werden muss. Beispielsweise erklärt ein Sprecher, dass auf dem offiziellen sprachlichen Markt lediglich die legitime Sprache Anerkennung findet: *με τους Έλληνες δεν μιλάς έτσι* (dt.: Mit den Griechen

¹⁰⁷ U: Es ist wie als, wenn du jemanden von weiten auf die zu kommen sehen würdest, ihn aber nicht richtig erkennen kannst, aber an der Art und Weise seines Gangs erkennst du ihn dann, weil er eine ganz eigene Art hat, zu gehen. So ist das auch mit der Sprechweise, wir haben eine eigene Art zu sprechen (vgl. P1).

¹⁰⁸ U: Man kann es als „Pomakisch“ beschreiben. Das geht auch nicht wieder weg, auch wenn du z.B. in Thessaloniki, klar, da würdest mit den Griechen nicht so sprechen, aber sobald du wieder jemandem begegnest, der auch hier aus dem Dorf kommt, dann lenkt dich deine Sprechweise wieder in diese Richtung. Es ist wirklich schwer sich das abzugewöhnen (vgl. P1).

¹⁰⁹ U: Wir wollen es aber sowieso nicht loswerden, wir fühlen uns wohl damit, weil so unterschieden wir und auf eine gewisse Weise (vgl. P1).

redest du nicht so) (vgl. ebd.). Hier erfolgt nicht nur die sprachliche Unterscheidung von Minderheiten- und Mehrheitsgesellschaft, der Sprecher hebt auch den sozialen Status und die Ethnie hervor. „Die Sprachkompetenz ist keine fachliche Fähigkeit, sondern eine statusabhängige Fähigkeit, mit der meistens auch die fachliche Fähigkeit einhergeht“ (Bourdieu 1990: 48). Überträgt man diesen Gedanken nun auf die Sprachensituation der pomakischen Minderheit, wird deutlich, dass das CS einen integralen Bestandteil ihrer Sprech- und Lebensweise darstellt.

Ein weiterer Forschungsansatz alltäglicher Kommunikation zu untersuchen, stellen gemeinsame Mahlzeiten dar. Forscher nutzen diese Aktivität Sprachsozialisationsfeld (vgl. Ochs/Shhet 2006: 35). Demnach wurden auch im Rahmen dieser Teilnehmenden Beobachtungen unterschiedliche Familien und Personengruppen bei dieser alltäglichen Aktivität beobachtet (vgl. ebd.). Der Fokus liegt hier auf der sprachlichen Interaktion und inwiefern das CS zum Einsatz kommt. Darüber hinaus bildet das gemeinsame Essen immer auch eine Möglichkeit die Sprachkompetenzen zu erweitern und zu festigen, worauf an dieser Stelle nicht weiter eingegangen wird:

1U: a) *i ya ni yam gayet* σκόρδο *ave* μόνο εδώ, όταν είμαστε έξω.¹¹⁰

b) Ναι, και εγώ το ίδιο τι νομίζεις *pak* hergün.

2U: a) *Getirir misin biraz* καυτερή και κοτόπουλο?¹¹¹

b) *Tamam olur*, σε λίγο ένα λεπτάκι, ok.

3U: a) *dö sinu dö mifku po boru* πολύ αργά τρώς *nasil oluyor bu*.¹¹²

b) *πο ρε anne* και εσύ!

4U: a) *ave ut micitani* σήμερα με πήραν τηλέφωνο *dam kasut pak gayet yaramaz vika* ο δικός μας.¹¹³

¹¹⁰ U: a) Ich esse auch nicht so viel Knoblauch nur, wenn ich hier bin und wir gemeinsam auswärts Essen
b) Ja, das ist bei mir auch so. Jeden Tag geht das auch nicht. (vgl. P9).

¹¹¹ U: a) Könntest du etwas Chili und Hähnchen bringen?
b) Okay, ein Moment, ok. (vgl. P9).

¹¹² U: a) na los mein Liebling los ein bisschen schneller du isst so langsam wie funktioniert das
b) Oh mama, ey! (vgl. P9).

¹¹³ U: a) Die haben mich heute von der Schule angerufen, damit sie mir sagen, dass unser Sohn sich nicht an die Regeln hält
b) Ah, wirklich. Und was hast du gesagt? Und was passiert jetzt, was haben sie gesagt? (vgl. P9).
a) Ah nur so also er nimmt so regelmäßig am Unterricht teil wie immer. Ich habe es ihm nochmals rückgemeldet mal sehen, ob er es jetzt versteht.

- b) A, ναι. Εσύ τι είπες; E, και τι θα γίνει, τι είπαν?
 a) Απλά έτσι καλέ, *derse ni prav gayet* τα συνηθισμένα πράγματα. Του είπα τώρα για να δούμε αν θα το κατάλβει.

5U: Και τις προάλλες ήμουν εκεί πήγα μονό *şey için* αποτελέσματα *için*.¹¹⁴

6U: a) *Sordum hocaya ne zaman olacak diye, daha haber bile yoktu, bilmiyordu yani. Ben de oğlumu gönderiyim diye sordum, gitsin öğrensın yani.*

b) A, *kas i mina i ya iska ta provazdu A. naytam da su na uci mifku namaza*.¹¹⁵

7U: a) *Mi istis drugu neknu* να πιείς κάτι ή κάτι να φας; Τι θες; *Allahşkina söyle*.¹¹⁶

b) *Yok sağol vallah éφαγα πάρα πολύ, φτάνει.*

Die hier aufgeführten Beispiele entstammen unterschiedlichen Gesprächssituationen verschiedener Personengruppen, die während eines Beobachtungsaufenthalts in der Gaststätte „To Karteri tou Hilmi“ getätigt worden sind. Es wird hier nicht nur über das Essen gesprochen, sondern auch über alltägliche Tagesabläufe, Probleme oder andere Aktivitäten der einzelnen Personen. Auffällig ist, dass das CS von allen ausnahmslos genutzt wird. Die hier am häufigsten verwendeten Sprachen sind Griechisch und Pomakisch. Türkisch wird hingegen häufig – wie bereits auch in Kapitel 6 festgestellt – im religiösen Kontext verwendet z.B. in der Gesprächssequenz (6): Der Sprecher (a) berichtet davon, bereits beim Imam wegen des Koranunterrichts nachgefragt zu haben und bleibt hier in der Einsprachigkeit. Sprecher (b) hingegen wechselt für seine Antwort ins Pomakische.

Ebenfalls auf Türkisch werden Begriffe wie *allahşkina* und *vallah*, die oftmals synonym zu *bitte* und *nein wirklich* genutzt werden, verwendet. Alle weiteren Dialoge erfolgen auch mittels des CS. Die Sprachwahl fällt hier auf Griechisch und Pomakisch. Die Teilnehmenden Beobachtung zeigen, dass die Sprecher vermehrt dazu neigen, Sprachen zu nutzen, zu denen sie eine positive Spracheinstellung aufweisen oder ihre Mehrsprachigkeit funktional eingesetzt werden kann (vgl. Tabelle 2). Ferner wird die häufige Verwendung des Pomakischen hier auch als Sprachweitergabe bzw. Spracherhalt verstanden. Ihre sicheren alltagssprachlichen

¹¹⁴ U: auch letztens war ich da, aber ich bin nur wegen der Ergebnisse hin gegangen (vgl. P9).

¹¹⁵ U: a) Ich habe den Imam gefragt, wann es losgeht, aber er wusste noch von gar nichts, ich habe ihn gefragt, um meinen Sohn hinzuschicken, er kann da ruhig hin, um es zu lernen

b) Ah, sag mir bitte auch Bescheid, ich wollte A. auch dort anmelden, damit er etwas lernt, beten und so (vgl. P9).

¹¹⁶ U: a) möchtest du noch etwas Anderes, etwas essen oder trinken, was möchtest, sag es mir bitte

b) Nein, danke wirklich nicht, ich habe so viel gegessen (vgl. P9).

Kompetenzen in den verschiedenen Sprachen werden nochmals deutlich. Der Sprachwechsel erfolgt routiniert und flüssig.

Es konnten jedoch einige Situationen beobachtet werden, in denen die Sprecher bestimmte institutionelle Begriffe wie *αποτελέσματα*, *καρδιολόγος* (dt.: Untersuchungsergebnisse, Kardiologo) auf Griechisch verwendet haben. Vermutlich greifen sie hier auf die Umgebungssprache zurück, weil es einerseits keine eindeutige Übersetzung hierfür auf Pomakisch gibt und andererseits sie oftmals die türkische Bezeichnung für solche Fachbegriffe nicht kennen (vgl. Gümüsoglu 2010: 78). Ein ähnliches Sprachverhalten zeigen die Sprecher bei Monatsnamen, Wochentagen und Zahlen. Während des Feldaufenthalts konnte beobachtet werden, dass anstelle der pomakischen Begriffe stets die türkische Bezeichnung verwendet wird. Gründe hierfür konnten nicht festgestellt werden. Es ist davon auszugehen, dass dieses Sprachphänomen die anfängliche Sprachverschiebung darstellt. Sehr beliebt und weit verbreitet sind ebenfalls die sogenannten Satzfüller, die während des CS überwiegend auf Pomakisch realisiert werden. Wörter wie *dö*, *ave* und *to* (dt.: „los“ oder „ja,ja“, „also“, „das“) werden täglich in jeglichen Gesprächen völlig unabhängig vom Gesprächsthema oder der Sprachwahl mehrmals innerhalb einer Aussage oder Unterhaltung verwendet.

Insgesamt genießt das CS innerhalb der pomakischen Minderheit eine hohe Wertschätzung. Sie nutzen es vor allem, um sich von anderen ethnischen und sprachlichen Minderheiten und der Mehrheitsgesellschaft abzuheben. Es ist also ein Ausdruck der eigenen Identität und stärkt den *We-Code*. Stellenweise verwenden die Sprecher das CS, weil es bswp. für institutionelle Begriffe keine passende Übersetzung auf Pomakisch gibt. In solchen Fällen neigen die Sprecher dazu, auf die Umgebungssprache zurückzugreifen. Dennoch kann festgehalten werden, dass das CS niemals willkürlich oder unsystematisch verwendet wird. Dies deutet darauf hin, dass die Sprecher im Allgemeinen über sehr gute Sprachkenntnisse in den verschiedenen Sprachen nachweisen können. Die Fähigkeit, drei unterschiedliche Sprachtypen grammatikalisch richtig miteinander zu verbinden, bekräftigt ein hohes Maß an Sprachkompetenz und Sprachbewusstheit. Weitere Gründe des CS sind Gesprächs- oder Themenwechsel. Die von den Pomaken verwendete Mischform stellt eine interessante Zusammensetzung dar. Sie repräsentiert ihre ethnische, kulturelle und nationale Identität. Mithilfe der Mischform nehmen sie eine bestimmte Position auf dem sprachlichen Markt ein. Sie grenzen sich von anderen regionalen Minderheiten und der Mehrheitsgesellschaft ab und fordern damit die Anerkennung einer eigenständigen pomakischen Identität ein.

7.8 Pomaken: Eine ethnolinguistische Identität

Das Prinzip der hybriden Identität und auch das Konzept des gemischten Sprechens sind bei mehrsprachigen Gesellschaften keine Seltenheit (vgl. Kap. 2.2). Wie bereits in Kapitel 6.3 und 7.7 dargestellt, ist die Sprechweise der Pomaken sehr von ihrer mehrsprachigen Sozialisation geprägt. Dieses Merkmal überträgt sich auch auf ihre Identitätsentwicklung (vgl. Kap. 6.2.3, 6.2.4). Das Konzept der hybriden Identität trifft auf die meisten Sprecher der Minderheit zu. Es setzt sich aus mehreren Identitätsteilen zusammen: der ethnischen, kulturellen, sprachlichen und nationalen Identität. Einige dieser Identitätsteile sind besonders stark ausgeprägt, andere wiederum füllen nur einen kleinen Teil der gesamten Identität aus. Fakt ist, dass die unterschiedlichen Identitätsteile miteinander verknüpft sind (vgl. Kap. 2.2). Daher kann eine solche hybride Identität gelegentlich zu Identitätskonflikten führen. Individuen fühlen sich in solchen Situationen oftmals hin- und hergerissen und keiner sprachlichen, ethnischen oder nationalen Gemeinschaft zugehörig. Dieser Umstand konnte in der Untersuchung jedoch nur vereinzelt festgesellt werden (z.B. vgl. SI: B).

Die meisten Sprecher weisen eine stabile hybride Identität auf. Sie fühlen sich aus unterschiedlichen Gründen verschiedenen Gemeinschaften zugehörig. Mehrheitlich jedoch der Pomakischen Gemeinschaft. Dies wurde sowohl bei den sprachbiographischen Interviews als auch bei den Teilnehmenden Beobachtungen festgestellt (vgl. Kap. 6.2.3, 6.2.4). Ihre pomakische Herkunft prägt zum einen ihren ethnischen und zum anderen ihren sprachlichen Identitätsteil. Sie fühlen sich der pomakischen Minderheit sehr zugehörig und bezeichnen es als ein stabiles soziales Netzwerk. Sie sind stolz auf ihre pomakische Sprache und Kultur und drücken mit ihrer Zugehörigkeit eine gewisse Verpflichtung gegenüber ihrer Gemeinschaft aus. Einige Sprecher äußern sich hierzu folgendermaßen:

1U: Πρώτα απ' όλα, αν είναι μερικές φορές δύσκολα τα πράγματα, στην τελική, εμένα μ' αρέσει να είμαι Πομάκος και να ξέρω αυτές τις γλώσσες. Να μοιράζομαι όλα αυτά με την κοινωνία που έχουμε εδώ.¹¹⁷

2U: Ναι, bakma bazen işte δεν μιλάμε Τουρκικά ή Πομακικά, εμένα να σου πω, όλες οι γλώσσες μ' αρέσουν, και τα Τουρκικά είναι όμορφη γλώσσα, να τα μιλάς, να τ' ακούς.

¹¹⁷ 1U: Auch, wenn zunächst es manchmal schwierig erscheint am Ende des Tages, bin ich froh darüber Pomakin zu sein und darüber, dass ich all diese Sprachen spreche. Und dass ich das alles mit der Gemeinschaft, die wir hier haben, teilen kann (vgl. P5).

Εντάξει, μερικοί δεν τα ξέρουν καλά, αλλά δεν έχει σημασία. Είναι να ξέρεις το πώς σκέφτονται αυτοί που τα μιλάνε. Yani sadece dil değil kültür falan manevi şeyler bunlar. Konuşmakta küçük hatalar hep olabilir, önemli değil.¹¹⁸

3U: Τα Πομακικά τώρα για εμάς είναι κάτι ειδικό, κάτι μονοδικό *imam naša adeta bizi insan yapan o zaten*.¹¹⁹

4U: *Ya su pomak tamam aytus sou rajdana u yunana* Έλληνας μόνο στην ταυτότητα μου. Pomakça benim anadilim αυτό μετράει παραπάνω.¹²⁰

Die Sprecher stellen die pomakische Identität in den Vordergrund. Die pomakische Sprache und Kultur sei etwas Einzigartiges und Besonderes. Außerdem geht es bei ethnolinguistischen Identitätsentwicklung nicht primär um Sprachkenntnisse, viel mehr spielen soziale Kompetenzen eine viel bedeutendere Rolle. Die Interaktion in einer bestimmten Sprache basiert nicht in erster Linie auf den Sprachkompetenzen eines Sprechers, sondern auf den interkulturellen Kompetenzen. Bourdieu beschreibt dies als sozialstrukturelle Ebene des Sprechens und misst dieser einen hohen Wert zu (vgl. 2015). Dadurch entstehe ein gemeinsamer kultureller Deutungsrahmen, in dem das kommunikative Handeln auf der sprachlichen, emotionalen und auch rationalen Ebene erfolgreiche stattfinden könne (vgl. ebd.). Sprecher einer ethnischen Gemeinschaften fühlen sich hierdurch besonders verbunden, was insgesamt ihre *We*-Identität stärkt. In den Beispielen wird außerdem deutlich, dass die Pomaken als eigenständige und unabhängige ethnische Minderheit anerkannt werden wollen. Mittels ihrer ethnolinguistischen Identität heben sie sich von anderen regionalen Minderheiten und der Mehrheitsgesellschaft ab. Vor allem die Gesprächssequenz 4U hebt die Trennung von nationaler und ethnolinguistischer Identität hervor. Damit wird jedoch keine fremdenfeindliche Haltung o.Ä. vermittelt. Im Gegenteil die Pomaken äußern sich tolerant gegenüber der griechischen und auch türkischen Gemeinschaft. Ihre Kulturen weisen viele Gemeinsamkeiten auf, was auf die Aktualität der Intrakulturalität aufmerksam macht. Dennoch streben sie den Status einer autonomen ethnischen Minderheit an und bevorzugen es, die Einzigartigkeit ihrer

¹¹⁸ 2U: Ja, also auch, wenn wir nicht immer Pomakisch oder Türkisch sprechen, mir gefallen alle Sprache mir gefällt Türkisch es ist eine schöne Sprache, wenn man sie spricht oder jemandem zuhört auch, wenn einige sie nicht sehr gut sprechen, aber das ist nicht wichtig. Es geht darum zu wissen, wie diejenigen, die es sprechen, denken. Also es geht nicht nur um die Sprache auch um die Kultur also um spirituelle Dinge. Beim Sprechen können sich immer kleine Fehler einschleichen das ist nicht schlimm (vgl. P5).

¹¹⁹ 3U: Pomakisch ist für uns etwas Besonderes etwas Einzigartiges wir haben unsere eigene Kultur, die uns zu der Person macht, die wir sind (vgl. P5).

¹²⁰ U: Ich bin Pomake okay ich bin hier geboren in Griechenland aber ich bin kein Grieche es ist nur meine Nationalität. Pomakisch ist meine Muttersprache, das ist das, was zählt (vgl. P5).

pomakischen Kultur zu betonen. Ein harmonisches Miteinander als Gesellschaft sollte trotz Vielfalt und Individualität möglich sein. Hierzu konnten folgende Gesprächssequenzen festgehalten werden:

U: Εμένα μ'αρέσει εδώ πάρα πολύ εγώ δεν θα μπορούσα να ζήσω κάπου άλλου. Εδώ στην Έλλαδα αισθάνομαι καλά. Εντάξει, μερικές φορές έχουμε τα προβλήματα μας έτσι ayrımcılık falan ama bunlar bence eğitimle falan çözülebilir şeyler..¹²¹

U: Yunanlar bazen bize karşı ya da diğer azınlık toplumlara karşı farklı davranabilirler. Tabii ki herkes öyle değil, ama oluyor. Ama arkadaş da oluyoruz. Demek ki eğitimle değişebilen bir şey bu, belki. Buna çalışmak gerekiyor, ama kesinlikle.¹²²

U: İşte, Müslümanlar, Hristiyanlar, bunlar her yerde sorun oluyor zaten, maalesef burada da öyle var, yani tabii. Ama ben yine de burada kendi toplumum içinde çok iyi hissediyorum. Yunanistan benim evim ama ben Pomak'ım, öyle hissediyorum. Ailenin çok büyük bir katkısı var. Her zaman bizim farklı olduğumuzu fark ediyoruz; kötü yanı var, iyi yanı da var bunun, ama asla Pomak toplumundan vazgeçmek istemem.¹²³

Zusammenfassend kann festgehalten, dass die Minderheit eine hybride Identität aufweist. Sie setzt sich aus ethnischen, sprachlichen und nationalen Identitätsteilen zusammen, die in einer Wechselbeziehung zueinander stehen. Den sprachlichen und ethnischen Teil kann man als ethnolinguistische Identität zusammenfassen, welche stark von der pomakischen Sprache und Kultur geprägt ist. Die Pomaken zeigen sich Heimatverbunden und Traditionsbewusst im Alltag. Sie orientieren sich an den Moral- und Wertevorstellung, die in der pomakischen Gemeinschaft herrschen. Diese beeinflussen ihre Lebens- und auch Sprechweise (vgl. Kap. 3.2). Sie beschreiben die pomakische Sprach- und Kulturvermittlung als moralische Verpflichtung und streben den Status einer unabhängigen ethnolinguistischen Minderheit an.

¹²¹ U: Mir gefällt es hier sehr gut ich könnte auch nicht woanders leben. Ich fühle mich wohl in Griechenland. Klar manchmal haben auch wir hier unsere gesellschaftliche Konflikte Fremdenfeindlichkeit etc., aber diese Dinge könnten vielleicht mit Bildung verändert werden.

¹²² U: Die Griechen verhalten sich uns oder auch den anderen Minderheiten gegenüber schon anders im negativen Sinne natürlich nicht alle. Es gibt auch interkulturelle Freundschaften. Das bedeutet wohl, dass Bildung

¹²³ U: Also es gibt ja leider immer Konflikte zwischen den Muslimen und Christen über all und hier ist es leider auch so. Aber dennoch fühle ich mich in meiner eigenen Gemeinschaft sehr wohl. Griechenland ist meine Heimat, aber trotzdem bin ich Pomake so fühle ich. Die Familie beeinflusst dies natürlich auch sehr. Es gibt dennoch immer Unterschiede, das hat Vor- und auch Nachteile, aber ich würde niemals auf die pomakische Gemeinschaft verzichten wollen.

8 Auswertung: Teilnehmende Beobachtung (Teil II)

In dem zweiten Teil der Teilnehmenden Beobachtungen liegt der Fokus auf den sprachpolitischen Aspekten. Hierfür wurden Bildungseinrichtungen und der Kulturverein Kimmeria besucht. Beobachtungsschwerpunkte bilden den Umgang mit Mehrsprachigkeit in der Schule und in der Kindertagesstätte und die sprachpolitische und kulturelle Förderung im Kulturverein Kimmeria. Einige der beigefügten Bilder sind im Rahmen der vorliegenden Untersuchung im Dezember 2019 entstanden und andere wiederum wurden aus dem Archiv des Kulturvereins bereitgestellt.

8.1 Sprachenpolitik in Bildungseinrichtungen

Das griechische Bildungssystem besteht aus der Grund-, Sekundar- und Hochschulausbildung.¹²⁴ Kinder zwischen sechs und 15 Jahren unterliegen der Schulpflicht, wobei Kinder ab fünf Jahren einen staatlichen Kindergarten oder eine Vorschule besuchen müssen (vgl. Verhàs 2019: 24). Weiter ist die zweisprachige Schulausbildung der muslimischen Minderheit unter anderem im Vertrag von Lausanne (Abschnitt III, Artikel 37-45; vgl. LV) und im RSNM festgeschrieben. Griechenland hat die RSNM bereits unterschrieben, jedoch bislang noch nicht ratifiziert, d.h. die Individualität der Minderheiten wird nicht ausreichend gefördert (vgl. Kap. 4.2.1.)

In Abschnitt III heißt es, dass für die muslimische Minderheit

„das gleiche Recht auf die auf eigene Kosten zu tragende Errichtung, Verwaltung und Kontrolle von wohltätigen, religiösen und sozialen Institutionen, Schulen und anderen Einrichtungen für den Unterricht und die Bildung, mit dem Recht auf den Gebrauch ihrer eigenen Sprache und die freie Ausübung ihrer eigenen Religion“ gelten (fuen.org 2015: 1; engl. Version des LV: wwi.lib.byu: letzter Zugriff: 01.07.2020).

Insgesamt sind die Bildungseinrichtungen in Westthrakien nur bedingt an die dort lebende multilinguale und multikulturelle Gemeinschaft angepasst. Beispielsweise gibt es lediglich zwei offiziell eingerichtete zweisprachige Minderheitenschulen mit Mittel- und Oberstufe und Kindertagesstätten (vgl. fuen.org). Nun liegt ein Schwerpunkt der vorliegenden Arbeit auf dem mehrsprachigen Spracherwerb. Insbesondere wurden im Rahmen der sprachbiographischen

¹²⁴ Die Grundschuldauer beträgt sechs Jahre, die Sekundarbildung ist in Mittelstufe (Γυμνάσιο) (drei Jahre) und Oberstufe (Λύκειο) (drei Jahre) eingeteilt. Die Dauer der Hochschulausbildung liegt zwischen drei und 5 Jahren.

Interviews und Teilnehmenden Beobachtungen der frühkindliche mehrsprachige Spracherwerb näher betrachtet. Daher wurden für den zweiten Teil der Teilnehmenden Beobachtungen die Grundschule und die Kindertagesstätte in Kimmeria besucht. Der Beobachtungsschwerpunkt liegt auch hier auf der Mehrsprachigkeit – genauer inwiefern dieser im Schulalltag integriert ist.

(a) Grundschule

Sprachensituation:

Zunächst folgen einige allgemeine Fakten über die aktuelle Situation bezüglich der Grundschulen in Westthrakien. Mehr als 60 Grundschulen wurden in den vergangenen zehn Jahren in Westthrakien geschlossen (vgl. Verhàs 2019: 23). Im Jahr 2010 gab es 188 Grundschulen, heute sind es nur noch 123 (vgl. ebd.).¹²⁵ Die Schüler werden dort zweisprachig unterrichtet, auf Türkisch und Griechisch (vgl. Verhàs 2019: 18). Die Unterrichtssprachen der einzelnen Fächer setzt sich folgendermaßen zusammen:

- i) Fächer, die auf Türkisch unterrichtet werden: Mathematik, Naturwissenschaften, Religion, Musik und Kunst und Technisches Werken.
- ii) Fächer, die auf Griechisch unterrichtet werden: Geschichte, Geografie, Sozialkunde und Englisch.

Trotz der steigenden Anmeldezahlen ist eine Wiedereröffnung nicht vorgesehen (vgl. ebd.). Überfüllte Klassenzimmer, fehlendes Material, eine knappe (technische) Ausstattung und Lehrermangel sind das Ergebnis. Laut der BTTÖB (Η Ένωσης Τούρκων Δασκάλων της Δυτικής Θράκης (dt.: Die Westthrakische Türkisch Lehrgewerkschaft)) sei eine solche Lernatmosphäre nicht zumutbar (vgl. Verhàs 2019: 22-23). Die Qualität der Schulausbildung leide stark unter diesen Umständen und die Eltern- und Lehrerschaft fühlen sich hilflos und vom Staat im Stich gelassen (vgl. ebd.).

¹²⁵ Nach dem Schuljahr 2019/20 wurden fünf Schulen geschlossen (vgl. Verhàs 2019: 23).

Der erste Eindruck:

Unter ähnlichen Umständen werden auch die Schüler in der Grundschule in Kimmeria unterrichtet. Die Klassenräume sind technisch schlecht aufgestellt. Geräte wie Computer oder Smartboard fehlen. Auch Konzepte des Classroom-Managements¹²⁶ werden nicht genutzt. Bekanntermaßen können solche Konzepte die Lernatmosphäre und die Lehrer-Schüler-Beziehung fördern und sich positiv auf das Klassenklima auswirken. Zudem werden auf diese Weise Unterrichtsstörungen minimiert und die Unterrichtszeit effizient genutzt (vgl. Helmke 2003: 78). Vor allem in Grundschulen sind solche Konzepte förderlich und zielführend. Insgesamt wirkt die Grundschule trist und nicht besonders einladend.



¹²⁶ Unter dem Classroom Management versteht man die von Lehrern angewandten Strategien und Techniken, um eine positive Lernumgebung zu schaffen. Mit einer Vielzahl von Methoden und Fähigkeiten wird sichergestellt, dass die Schüler effektiv am Lernprozess teilnehmen können, während Störungen und Verhaltensprobleme minimiert werden (vgl. Einhorn, 2008).



Hospitationen:

Die Hospitationsmöglichkeiten an der Schule waren sehr begrenzt. Nur wenig Lehrer waren bereit, ihren Unterricht für diese Forschungszwecke zu öffnen. Daher haben nur drei Hospitationsstunden in verschiedenen Fächern stattfinden. Der Beobachtungsschwerpunkt lag auf dem Umgang mit der mehrsprachigen Schülerschaft. Insbesondere ging es darum, inwiefern die Mehrsprachigkeit einen Teil des Unterrichts darstellt.

i) Matheunterricht

Die erste Hospitation fand im Matheunterricht statt mit Türkisch als Unterrichtssprache. Fachwörter werden den Schülern auf Türkisch vermittelt. Die griechische Bezeichnungen werden in keiner Weise thematisiert. Da die Schüler auch die Relevanz der Mehrsprachigkeit nicht einschätzen können, fordern sie die Übersetzungen demnach auch nicht weiter ein.

ii) Griechischunterricht

Die Lehrkraft ist hinsichtlich der Einsprachigkeit im Griechischunterricht sehr konsequent. Einerseits fördert und fordert sie damit die Sprachkompetenzerweiterung der Schüler. Auffällig ist jedoch, dass stellenweise sehr anspruchsvolles Vokabular verwendet wird, das nicht weiter übersetzt oder erklärt wird. Die Lehrkraft geht an dieser Stelle auf die individuellen Bedürfnisse der Schüler nicht ein.

iii) Englischunterricht

Während des Englischunterrichts bedient sich die Lehrkraft regelmäßig dem Konzept des CS. Eine Methode die vor allem für das erste und zweite Lernjahr angemessen und sinnvoll ist. Auffällig ist, dass auch hier nur in eine Richtung – ins Griechische - übersetzt wird. Bei sehr einfachen Vokabeln scheint das kein Problem darzustellen. Bei neuen grammatischen Strukturen wäre möglicherweise der Einsatz der Mehrsprachigkeitsdidaktik zielführend und sinnvoll.

Zusammenfassend zeigen die Hospitationen, dass das Konzept der Mehrsprachigkeitsdidaktik nicht genutzt wird. Trotz der Heterogenität in den Lerngruppen, ist die Sprachdidaktik auf sprachlich homogene Lerngruppen ausgerichtet (monolinguale Habitus) (vgl. Kap. 3.2). Die Lehrerschaft ist in ihren traditionellen und konservativen Unterrichtsformen festgefahren. Die niedrige Bereitschaft einen Einblick in ihren Unterricht zu ermöglichen, erklärt sich mit der Interessenlosigkeit und der negativen Haltung gegenüber der vielfältigen Sprachensituation. Auch während der kurzen Gespräche und Rückfragen wirken sie sehr reserviert und fast schon ängstlich ihre Meinung zu dieser Thematik zu äußern.

Der mehrsprachige Unterricht – ein Mehrwert?

Gesellschaften und Klassenräume sind heutzutage bunter denn je. Gründe dafür sind z.B. Migration, Minderheitensituationen oder bilinguale Erziehungsmaßnahmen. Fakt ist, dass die Mehrsprachigkeitsdidaktik in vielen Aspekten einen wichtigen Bestandteil erfolgreichen Unterrichts darstellt. Heterogene Lerngruppen sind die Realität und der Alltag in vielen Schulen. Ziel ist es, die Mehrsprachigkeitsdidaktik so zu nutzen, „bei der nicht nur die Kompetenzentwicklung in einer Zielsprache angestrebt wird, sondern bei der die zu unterrichtende Sprache mit explizitem Einbezug der bereits vorhandenen Mehrsprachigkeit der SuS unterrichtet wird“ (Hu 2010: 215). Hierfür können die mitgebrachten Erst-, Zwei- und Fremdsprachen und/oder Sprachvarietäten der Schüler in allen Fächern – im Sinne der durchgängigen Sprachenbildung – genutzt werden. Ein weiteres zentrales Ziel der Mehrsprachigkeitsdidaktik ist es, „die vorhandenen Sprachkenntnisse und Sprachlernerfahrungen für eine Ökonomisierung des (...) Sprachenlernens generell zu nutzen, zum einen, indem Sprachverwandtschaften aufgesucht werden, zum anderen, indem das Sprachbewusstsein geschult und Lernstrategien vermittelt werden“ (Hu 2010: 208). Dabei spielt die Einstellung der Lehrkraft eine ausschlaggebende Rolle. Laut

Ajzen/Fischbein ist die Mehrsprachigkeitsförderung im Unterricht von der Haltung und Akzeptanz der Lehrkraft abhängig (2000). Ob eine Lehrkraft also die Mehrsprachigkeit ihrer Lerngruppe für sinnvoll einstuft und diese aktiv in ihren Unterricht miteinbezieht, hängt stark von der persönlichen Haltung ab. Eindeutig nachgewiesen wurde bereits, dass mehrsprachige Kinder, über erweiterte Fähigkeiten in der Metakommunikation sowie bessere verbale Fähigkeiten verfügen und aufweisen (vgl. Genese 1991). Diese wirken sich im besten Fall positiv auf das Lernen weiterer Sprachen auf (vgl. Wolff 2010: 182).

Darüber hinaus sind selbstverständlich eine ausreichende sprachliche Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte und geeignete Lehrmaterialien ebenfalls maßgeblich. Die aufgeführten Voraussetzungen wurden im Rahmen der Teilnehmenden Beobachtungen untersucht und werden im Folgenden dargestellt.

Teilnehmende Beobachtungen Ergebnisse:

Im Rahmen der Hospitationen fand ein kurzes Nachgespräch mit den jeweiligen Lehrkräften statt. Es gab auch hier – ähnlich wie bei den sprachbiographischen Interviews – keinen vorstrukturierten Fragenkatalog. Die Nachgespräche erfolgten spontan und orientierten sich an dem Leitfaden, sodass Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Lehrkräfte zum Thema Mehrsprachigkeitsdidaktik erfasst werden konnten (vgl. Protokoll H1-L9).

Die Einstellung der Lehrkräfte gegenüber der Mehrsprachigkeitsdidaktik erweist sich grundsätzlich als sehr positiv. Sie nennen Argumente, die für das Konzept der Mehrsprachigkeitsdidaktik sprechen. Beispielsweise erweitert und festigt man die allgemeinen Sprachkompetenzen der Schüler. Außerdem wird damit Bezug auf ihre mehrsprachige Sozialisation genommen, womit die Lehrkraft Toleranz und Akzeptanz gegenüber der Mehrsprachigkeit demonstriert. Dies fördert das mehrsprachige Sprachbewusstsein und die interkulturellen Kompetenzen:

U: Aslında çok mantıklı bir şey diyorsun, aynı zamanda o kadar önemli. Ama açıkçası biz buna çok alışık değiliz. Sistem burada dersleri ikiye ayırıyor, yani bazı dersler konuları Türkçe'de, bazıları Yunanca'da gerçekleştiriyoruz. Ama genel olarak fikre çok sıcak bakıyorum. Kültürelarasi da büyük bir katkı bence, hele ki bu bölgede çok önemli.¹²⁷

¹²⁷ U: Eigentlich ist das sehr sinnvoll und gleichzeitig sehr wichtig. Nur haben uns noch nicht daran gewöhnt. Das System ist hier momentan ein anderes, wir teilen die Fächer sprachlich auf. Ich sehe die Mehrsprachigkeit aber sehr positiv (vgl. H1-M).

U: Tabii, bazı konularda Yunanca konuşmak mantıklı. Hangi açıdan, ana okuldan sonra zaten çoğu öğrencimiz Yunan okula devam ediyorlar, o yüzden onlar orada bazı zorlanabilir çünkü yeniden özel kelimeleri öğrenmeleri gerekiyor.¹²⁸

U: Δεν ξέρω, εντάξει, πιστεύω ότι θα μπορούσαμε να επανεπιδάξουμε περισσότερο στο μάθημα. Μπορεί αυτό να τους βοηθήσει σε όλες τις γλώσσες, ναι.¹²⁹

U: Πιστεύω ότι είναι κάτι καλό, μαθαίνεις κάτι περισσότερο, ναι, αλλά εγώ τώρα δεν ξέρω καλά τα Τουρκικά. Δηλαδή θα έπρεπε να τα μάθω και εγώ, ναι, ξέρω και τη γραμματική καλά.¹³⁰

Gleichzeitig äußern sie auch ihre Bedenken und erklären, dass die tägliche Umsetzung im Unterricht sehr zeitaufwendig sein kann. Die Lehrkräfte sind sich darüber einig, dass das Konzept der Mehrsprachigkeitsdidaktik einige Schüler überfordern kann. Auch sind sie nicht ausreichend dafür ausgebildet und müssten zunächst Aus- und Fortbildungsangebote wahrnehmen, welche möglicherweise für diese spezielle Sprachensituation erst von Experten geschaffen werden muss. Hierfür fehlen jedoch die finanziellen Mittel. Eine andere Lehrkraft fügt hinzu, dass die Schule momentan dafür gar nicht ausgestattet ist. Beispielsweise fehlen geeignete Lehrwerke, um den individuellen Bedürfnissen der Schüler gerecht werden zu können:

U: Ama okul olarak bizi zorlaştırabilir bence maddi ve manevi anlamda.¹³¹

U: Απλά πιστεύω ότι αυτό θα είναι πάνω από τις δυνάμεις τους, γι' αυτό το βλέπω λίγο δύσκολα [...] Είναι και ότι δεν έχουμε την εκπαίδευση ούτε τα σχολεία θα μπορούσαν να τα καταφέρουν δεν είναι κάτι που απλά εστί θα μπορέσει να γίνει.¹³²

¹²⁸ U: Natürlich ist es sehr sinnvoll Griechisch zu sprechen in einigen Situationen. Da die meisten nach der Grundschule ohnehin auf eine griechische weiterführende Schule gehen und manchmal kann das für einige eine sprachliche Herausforderung darstellen (vgl. ebd.).

¹²⁹ U: Ich weiß nicht also ja ich glaube, dass ich es mehr noch in den Unterricht integrieren könnte. Das könnte ihnen bei allen Sprachen helfen (vgl. H1-G).

¹³⁰ U: Ich glaube, dass das sehr positiv ist und sicherlich werden Kompetenzen damit erweitert ja, aber ich spreche nicht so gut Türkisch. Ich müsste also auch erst mal meine Sprach- und Grammatikkenntnisse erweitern (vgl. H1-E).

¹³¹ U: Es kann uns als Schule auf jeden Fall finanziell und die Schulphilosophie überfordern (vgl. H1-M).

¹³² U: Ich glaube einfach, dass das über die Kapazitäten hinausgeht, das ist schwierig [...] Wir sind momentan dafür auch nicht ausreichend ausgebildet, wir und auch die Schule nicht (vgl. H1-G).

U: Ναι, όπως είπα, δεν είναι κάτι πολύ απλό που θα μπορούσα να πραγματοποιήσω εστί απλά στο μάθημα μου αυτό λίγο καιρό να φτιαχτεί. Λογικά. Αλλά πιστεύω ότι επειδή τα παιδιά εδώ μιλάνε και μαθαίνουν πολλές γλώσσες μεγαλώνοντάς να τους κάνει καλό όταν εμείς στο σχολείο τα χωρίζουμε [...] Είναι και κάτι άλλο, ότι και τα σχολεία δεν έχουν τη δύναμη να το υποστηρίξουν.¹³³

Insgesamt zeigen die Lehrkräfte sich also offen und aufgeschlossen gegenüber der Mehrsprachigkeitsdidaktik und verweisen auf Vorteile, die damit erzielt werden könnten. Zum Beispiel werden damit die allgemeinen Sprachkompetenzen und auch die interkulturellen Kompetenzen der Schüler gefördert. Gleichzeitig äußern sie sich bedenklich gegenüber der praktischen Umsetzung im Unterricht. Die Konzepte sind zeitintensiv und haben eine lange Vorlaufzeit, jedoch einen großen Mehrwert für die Schülerschaft. Ebenfalls wird deutlich, dass eine positive Einstellung allein nicht ausreicht. Einstellung und Verhalten gehen hier stark auseinander. Äußere Faktoren wie in diesem Fall die mangelnde Sprachen- und Minderheitenpolitik in Bildungseinrichtungen beeinflussen die tatsächliche Umsetzung und Integration der Mehrsprachigkeit. Die Lehrkräfte betonen in diesem Zusammenhang die fehlenden finanziellen Mittel und fehlenden Ausbildungsangebote.

Sie sehen durchaus die Chance und Vorteile der Mehrsprachigkeitsdidaktik auch im Hinblick auf die weitere Schulausbildung der Schüler. Mehrheitlich wechseln die Schüler auf staatliche weiterführende Schulen, in denen der Unterricht auf Griechisch stattfindet. Die wenigsten besuchen Minderheitenschulen mit Mittel- und Oberstufe, in denen der Unterricht dann auf Türkisch stattfindet. Daher wäre es sinnvoll die Schüler auf ein hohes bildungssprachliches Sprachniveau zu bringen, um die möglichen Schwierigkeiten, die im Fachunterricht wie in Mathe aufgrund fehlender Sprachkenntnisse entstehen können, zu minimieren. Grundsätzlich ist der Einbezug der Mehrsprachigkeit kompetenzorientiert und zielführend, dennoch stellt er für viele eine große Herausforderung dar.

Die Lehrkräfte sind sich ihrer sprachlichen und kulturellen Hererogenität in den Klassen bewusst, dennoch beeinflusst diese Tatsache ihren Unterricht nicht. Trotz ihrer positiven Haltung gegenüber der Mehrsprachigkeit, liegt eine große Diskrepanz zwischen der Einstellung und dem eigentlichen Verhalten. Weder Türkisch, die den Status einer offiziellen regionalen Minderheitensprache trägt, noch andere Sprachen werden im Unterricht auf den verschiedenen sprachlichen Ebenen ausreichend berücksichtigt. Ein mehrsprachigorientierter Fach- und/oder

¹³³ U: Ja, wie bereits sagte es ist nicht so einfach umsetzbar, die Umsetzung erfordert auf jeden Fall Zeit. Logischerweise. Aber ich glaube, da unsere Kinder hier ohnehin täglich mehrere Sprachen sprechen und so aufgewachsen sind, es ihnen vielleicht guttut, in der Schule die Sprachentrennung zu erleben [...] Und ja auch eine finanzielle Frage ist das.

Sprachunterricht findet an dieser Schule nicht statt. Auch die kulturelle Vielfalt ist ein wichtiger Bestandteil der Mehrsprachigkeitsdidaktik. Die Lehrkräfte nehmen die Multikulturalität der Schüler wahr, integrieren sie aber nicht in ihrem Unterricht oder gar in den Schulalltag. Es wurde bereits das fehlende Classroom-Management angesprochen. Durchaus wäre es dies eine Möglichkeit, die vielfältige Sprachen- und Kultursituation mittels des Classroom-Managements den Schülern näher zu bringen und somit ihre interkulturellen Kompetenzen zu erweitern. Insbesondere vor dem Hintergrund, dass diese multilinguale und multikulturelle Situation regional bedingt ist. Die Bildungspolitik kann mittels erfolgreicher Sprachenpolitik und Förderung von Mehrsprachigkeit an Schulen einen wichtigen gesellschaftlichen Beitrag leisten.

(b) Kindertagesstätte

Sprachensituation:

Kinder ab fünf Jahren sind verpflichtet einen staatlichen Kindergarten zu besuchen. Zweisprachige Kindergärten gibt es nicht. Das griechische Ministerium für Bildung und Religion lehnt die Einführung solcher zweisprachigen Institutionen ab. Eine zwei- oder gar mehrsprachige Spracherziehung in solchen Bildungseinrichtungen würde die mehrsprachig sozialisierten Kinder (z.B. Pomaken und Roma) überfordern (vgl. Verhàs 2019: 24). Zudem schätzt das Ministerium das Erlernen einer weiteren Sprache als nachteilig ein (vgl. ebd.). Daher gibt es seit 2017 folgende Kompromisslösung: Eine Assistentkraft, welche die Mehrheitssprache (Türkisch oder Pomakisch) spricht, sei für den durchgängigen Spracherlernprozess verantwortlich (vgl. ebd.). Laut Ministerium für Bildung und Religion wird dieses Konzept bereits in 14 Kindergärten in Westthrakien aktiv durchgeführt (vgl. ebd.).

Der erste Eindruck:

Trotz der multilingualen und multikulturellen Situation handelt es sich hier um eine einsprachige Kindertagesstätte. Die Gruppenräume und Lern- und Spielmaterialien sind danach ausgerichtet. Die regionale Vielfalt wird wenig gefördert. Da der frühkindliche Spracherwerb in einer engen Beziehung mit der Spracheinstellung steht, wurde auch hier dieser Aspekt während der Hospitationstage näher betrachtet (Kap. 2.1).

Teilnehmende Beobachtungen Ergebnisse:

Während der Hospitationstage wurden zu verschiedenen Beobachtungen kurze Rückfragen gestellt. Diese orientieren sich am inhaltlichen Leitfaden (vgl. H2-L). Der Schwerpunkt liegt auf der mehrsprachigen Sprachenpolitik, d.h. inwiefern die multilinguale und multikulturelle Situation der dort mehrheitlich vertretenden Kinder berücksichtigt wird.

Die Haltung der Erzieherinnen gegenüber der vielfältigen Sprachensituation erweist sich als wenig positiv. Wichtiger ist ihnen, die Sprachkompetenzen der Umgebungssprache Griechisch zu fördern und zu festigen. Immerhin ist die private Sprachdomäne der Kinder mehrsprachig, d.h. sie nutzen in ihrer alltäglichen Kommunikation stets alle ihnen zur Verfügung stehenden Sprachen. Außerdem sind sie dafür nicht ausreichend ausgebildet und qualifiziert und die Kindertagesstätte nicht ausgestattet. Über einen kurzen Zeitraum wurde



der Kindertagesstätte eine Erzieherin mit ausreichenden Türkischkenntnissen zur Verfügung gestellt. Langfristig sprengt dies jedoch den finanziellen Rahmen:

U: Ναι, μάλλον υπάρχει κάτι τέτοιο, αλλά εμείς εδώ και είχαμε μια που μιλούσε Τουρκικά για ένα καιρό, αλλά πια δεν είναι εδώ.¹³⁴

U: Όχι, δεν υπάρχει. Έχουμε μόνο ελληνικά βιβλία και αυτά που βλέπεις εδώ. Έτσι κι αλλιώς, δεν είμαστε δίγλωσσο νηπιαγωγεί.¹³⁵

Auf Nachfrage, inwieweit sie intrinsisch motiviert sind, dennoch die Mehrsprachigkeit und die Minderheitensituation zu unterstützen, reagieren sie interessenlos. Begründet wird dies mit den schlechten Rahmenbedingungen. Denn auf bildungspolitischer Ebene erfolgen wenig Fortschritte. Daher ist es ohne staatliche Hilfe auch ihnen nicht möglich, diese sprachliche und kulturelle Vielfalt zu unterstützen:

U: Ναι, εννοείται, αλλά εντάξει, αν δεν έχουμε τη δυνατότητα. Και εμείς δεν μπορούμε να κάνουμε κάτι παραπάνω.¹³⁶

Abschließend stellt sich die Frage, ob die Kinder trotz dieser einsprachigen Umgebung, ihre mehrsprachigen Kompetenzen nutzen und untereinander auf Pomakisch oder Türkisch kommunizieren. Solche Situationen würden sie regelmäßig beobachten, bevorzugen es aber, die Kinder dazu zu motivieren, vermehrt die Umgebungssprache zu nutzen.

U: Ναι, συμβαίνει, αλλά προτιμώ να μιλήσουν ελληνικά για να καταλαβαίνουν όλοι τι λένε. Γιατί τα Τουρκικά τα μιλούν και στο σπίτι.

Die Ergebnisse zeigen, dass insgesamt seitens der Erzieherinnen wenig Toleranz und Akzeptanz gegenüber der multilingualen und multikulturellen Situation herrscht. Dieser Umstand erklärt sich aufgrund der internen einsprachigen Bildungspolitik in Kindertagesstätten. Die Erzieherinnen beschäftigen sich im Gegensatz zu den Lehrkräften weniger mit der mehrsprachigen Situation in dieser Region und sehen sich nicht in der Pflicht die Mehrsprachigkeit zu fördern. Die ohnehin schlechten Voraussetzungen koalieren

¹³⁴ U: Ja, so etwas gibt es glaube ich, wir hatten hier auch eine, die Türkisch spricht, aber jetzt nicht mehr.

¹³⁵ U: Wir haben hier nur griechische Bücher, also das, was du hier siehst. Wir sind sowieso kein zweisprachiger Kindergarten.

¹³⁶ U: Ja, klar, aber okay ich mein, wenn wir die Mittel dazu nicht haben. Dann können wir auch nichts weiter tun.

also mit der fehlenden intrinsischen Motivation der Erzieherinnen. Die Gesamtheit verstärkt hier die Konfliktsituation der Mehrheits- und Minderheitengesellschaft, welche bereits die Ergebnisse der sprachbiographischen Interviews ebenfalls verdeutlicht haben. Interessant ist außerdem die Tatsache, dass wenig Interesse gegenüber der pomakischen Sprache und Kultur insgesamt herrscht und die mehrsprachige Sozialisation damit auf die Zweisprachigkeit reduziert wird. Türkisch rückt hier in den Vordergrund und wird lediglich als eine weitere Sprache der mehrsprachig sozialisierten Kinder genannt. Dies hängt mit der Tatsache zusammen, dass Türkisch die einzig offiziell anerkannte Regionalsprache in Griechenland ist und sich gesellschaftlich verankert hat. Alle weiteren Minderheitensprachen genießen diesen Status nicht und werden oftmals, wie diese Ergebnisse zeigen, als Haus- und Familiensprache reduziert. Man spricht in diesem Fall von einer staatliche geförderten Türkisierung der Pomaken, welche sich sowohl an dieser Stelle als auch bereits während der Hospitationen in der Grundschule gezeigt. Dieser Umstand verstärkt und beschleunigt zweifellos den pomakischen Sprach- und Kulturverlust.

8.2 Sprachenpolitik in Kulturinstitutionen

Während des Feldaufenthalts konnte ein Einblick in die Arbeit des Kulturvereins Kimmeria (tr.: Koyunköy Gençlik Derneği; gr.: Σύλλογος Νεολαίας Κιμμερίων) gewonnen werden. Der Kulturverein ist seit 2011 aktiv und leistet mit seiner Arbeit einen gesellschaftlich relevanten Beitrag zum pomakischen Sprach- und Kulturerhalt. Insbesondere aber liegt der Fokus auf der Kulturarbeit. Es finden regelmäßig Treffen statt, in denen neue Projekte und Organisatorisches rund um den Verein und der pomakischen Gemeinschaft besprochen werden. Aufgrund der dreimonatigen Schulsommerferien finden während dieser Zeit die Vereinstreffen lediglich einmal im Monat statt. Im übrigen Jahr finden die Treffen regelmäßig jeden Sonntag statt:

U: Genel yazları biraz daha durgun geçiyor. Okul tatillere bağlı biraz. Ayda bir toplantı oluyor. Ama kişin her pazar toplantı oluyor.¹³⁷

U: Çoğu zaman burada camii de burada toplantılar oluyor.¹³⁸

¹³⁷ U: In der Regel ist es in den Sommermonaten etwas ruhiger. Dies ist mit den Schulsommerferien zu erklären. Es finden einmal im Monat Treffen statt. Im Winter finden diese jeden Sonntag statt.

¹³⁸ U: Die meiste Zeit finden diese hier in der Moschee statt.

Konkret werden bspw. verschiedene kulturelle Aktivitäten, Freizeitangebote und Korankurse angeboten. Diese finden in der Regel ebenfalls einmal wöchentlich statt. Die Korankurse



werden selbstverständlich in Zusammenarbeit mit der Moschee organisiert und durchgeführt. Der Kulturverein übernimmt in der Hinsicht vor allem die Vor- und Nachbereitung, d.h. die Anmeldephasen und weitere bürokratische Schritte und die im Anschluss stattfindende religiöse/kulturelle Zeremonie der sogenannte „Hatim“¹³⁹. Die Zeremonie bestätigt die erfolgreiche Teilnahme der Kinder und wird im großen Kreis gefeiert. Zu den Kulturveranstaltungen gehören Folklorekurse mit traditionellen Tänzen und Trachten.

U: Çarşamba günleri küçüklere ve pazar günleri büyüklere halk oyunları dersleri oluyor. Bir de Kuran kursları oluyor, bunlar tabii ki camide oluyor, ama biz kayıtlarla falan yardımcı oluyoruz hocaya.¹⁴⁰

Hatim Zeremonien finden nicht jährlich statt. Zuletzt z.B. 2015, 2017 und 2018. Das Foto (oben) stammt also aus dem Archiv und wurde für diese Untersuchung zur Verfügung gestellt, um, einen Eindruck zu gewinnen.

¹³⁹ Hatim oder Hafiz: Eine Person, die alle Gebete des Korans gelesen hat.

¹⁴⁰ U: Mittwochs finden für Kinder und sonntags für Erwachsene Folklore Kurse statt. Und die Korankurse finden auch statt, die natürlich in Zusammenarbeit mit der Moschee, aber wir helfen mit der Organisation.

Die Hatim Zeremonien nehmen einen hohen Stellenwert im gesellschaftlichen Leben der Pomaken ein. Regiliöse Eigenheiten wie diese seien ein fester Bestandteil der pomakischen Kultur und langjährige Tradition. Rituale und Traditionen stärken das gesellschaftliche Zusammenleben und tragen zum Sprach- und Kulturerhalt bei. Der Vorsitzende des pomakischen Kulturvereins betont, dass es wichtig sei, Traditionen beizubehalten und an die nächste Generation weiterzugeben, insbesondere bei Minderheitensituationen mit einer so niedrigen Sprecherzahl. Da keine staatliche Unterstützung erfolgt, zeigen sie als Kulturverein verstärkt Interesse und sehen ihre Arbeit als einzige Möglichkeit an, einen Input zu leisten:

U: Azınlık olarak bu tarz şeyler bizim çok önemli. Kuran kursları ya da halk oyunu dersleri, bunlar kültürümüzü dinimizi korumak 96macıyla oluyor. Maalesef biliyorsun, devlet umut ettiğimiz şekilde desteklemiyor. O yüzden dernek olarak bunlar özen gösteriyoruz.¹⁴¹

Ferner unterstützt der Kulturverein junge Erwachsene an internationalen Austauschprogrammen z.B. Erasmus+ und veranstalten hierfür regelmäßige Informationstage. Damit wollen sie möglichst viele erreichen, insbesondere junge Mädchen, da sie nur wenig oder kaum Unterstützung von ihren oftmals eher konservativen Familien bekommen.



¹⁴¹ U: Als Minderheit sind solche Dinge sehr wichtig. Korankurse oder Folklore Kurse werden vor allem gemacht, um unsere Kultur und Religion zu bewahren. Leider erhalten wir nicht die staatliche Hilfe, die wir uns erhoffen. Daher fördern wir dies als Verein verstärkt.

Zusätzlich werden regelmäßig Kulturreisen innerhalb Europas angeboten. Dies bietet auch Familien mit begrenzten finanziellen Mitteln die Chance zur Teilnahme und fördert somit die interkulturelle Kommunikation:

U: Avrupa kapsamlı programlara da katılıyoruz. Mesela şimdi 20-30 Eylül arası Mersin gezisi var, Erasmus + programları falan. Daha önce Romanya oldu, Slovenya oldu.

Daha sonra İtalya var.¹⁴²

Eine direkte Förderung der pomakischen Sprache in Form von Sprachkursen o.Ä. gibt es nicht. Wie bereits jedoch oben erwähnt, kann mithilfe von Kulturerhalt auch die Sprache weiter bestehen. Daher ist die Arbeit des Vereins in jeder Hinsicht wertvoll und wichtig (vgl. Kap. 2.1.2; 2.4).

9 Folgen der Türkisierung

9.1 Führt die Türkisierung der Pomaken zum Sprachverlust?

Zusammenfassend zeigt die empirische Untersuchung, dass die Pomaken in Kimmeria eine durchaus positive Spracheinstellung gegenüber dem Pomakischen aufweisen. Ihre ethnolinguistische Identität bestärkt den Wunsch nach Sprach- und Kulturerhalt. Entgegen den Ergebnissen von Karagiannis, Pan und Voss also, zeigen die Pomaken hier ein großes Interesse gegenüber ihrer Sprache und Kultur (vgl. Kap. 1.2). Die aktive Arbeit des Kulturvereins Kimmeria fördert mithilfe unterschiedlicher Veranstaltungen den Erhalt ihrer Sprache und Kultur. Der Fokus liegt vor allem auf der Überlieferung traditioneller Eigenheiten an die nächste Generation.

Weiter stellen die Ergebnisse dar, dass eine Identifikation mit der türkischen Sprache, Kultur oder gar der Türkei selbst nur vereinzelt auftritt (vgl. SI: B). Türkisch ist viel mehr eine Art Vermittler zwischen Religion und Volk und wird überwiegend in religiösen Kontexten gebraucht (vgl. Kap. 6.2.4; 7.8). Eine Folge der radikalen Türkisierung zeigt sich stellenweise im pomakischen Sprachgebrauch der jüngeren Generation, die bereits ein Repertoire an Turzismen aufweisen (vgl. Kap. 6.2; 6.3; 6.4). Ähnliche Ergebnisse erzielt auch Voss in seiner Untersuchung und berichtet, dass die meisten Pomaken von eins bis vier auf Slawisch und ab

¹⁴² U: Wir nehmen auch an europäischen Programmen teil. Zum Beispiel findet zwischen dem 20-30 September eine Kulturreise nach Mersin statt oder auch Erasmus + Programme. Davor ging die Kulturreise nach Rumänien, davor Slowenien. Demnächst wird Italien geplant.

fünf dann auf Türkisch zählen (2006: 63). Er behauptet außerdem, dass Pomakisch als Sprache nicht existiere (vgl. ebd.). Die sprachbiographischen Interviews haben jedoch gezeigt, dass die Befragten mehrheitlich Pomakisch als Muttersprache bezeichnen (vgl. Kap. 6.2).

Die pomakische Sprache und Kultur ist ein relevanter Teil ihrer Identität, den sie bewahren und weitergeben wollen. Stimmen aus den sprachbiographischen Interviews zeigen eindeutig, dass die Minderheit den Verlust ihrer Sprache und Kultur befürchtet und damit ein maßgeblicher Faktor ihrer ethnolinguistischen Identität verloren geht. Die Türkisierung in allen öffentlichen Bereichen wie Bildungseinrichtungen beschleunigen diese Prozess enorm. Hinzu kommen die Arbeiten von anderen Wissenschaftlern z.B. Pan und Voss, die die Türkisierung und die fehlende Ratifizierung Griechenlands unterstützen.

Eine weitere Folge der Türkisierung stellt die hohe Diskriminierung der Minderheiten im Allgemeinen dar. In den sprachbiographischen Interviews berichten die Sprecher von aktuellen fremdenfeindlichen Erfahrungen, denen sie im Alltag immer wieder aufgrund ihrer Religion und mehrsprachigen Sozialisation begegnen. Es sei an dieser Stelle nochmals gesagt, dass die Ergebnisse keinen repräsentativen Anspruch erheben. Dennoch kann die hier dargestellte Spracheinstellung auf die Pomaken in Westthrakien übertragen werden.

9.2 Zukunftsaussichten

Der Druck von außen erschwert den pomakischen Sprach- und Kulturerhalt auffallend. Während die Pomaken versuchen ihre Sprache und Kultur mittels Sprachweitergabe und Kulturarbeit zu bewahren, fördert der Staat die Türkisierung in Bildungseinrichtungen. Die Minderheit leidet unter diesen Umständen und die einzelnen Mitglieder finden nur selten einen Platz in der Mehrheitsgesellschaft. Es entsteht also eine Parallelgesellschaft, in der sich die Pomaken durchaus wohl und heimsich fühlen, dennoch langfristig gesehen dies keine Lösung für die gesellschaftlichen Konflikte zwischen Mehrheits- und Minderheitengesellschaft wie z.B. die steigende Tendenz der Fremdenfeindlichkeit darstellt.

In erster Linie sollte daher eine faire Sprachenpolitik in Bildungseinrichtungen geschaffen werden, die es erlaubt, die individuelle mehrsprachige Situation der Pomaken – und auch der anderen Minderheiten – zu fördern. Damit würde man sowohl der Türkisierung entgegenwirken und als auch den pomakischen Sprachen- und Kulturerhalt unterstützen. Daran anknüpfend sei an dieser Stelle auf das Schreiben von 2015 der FUEN hingewiesen, in dem sie Griechenland auffordern, das Rahmenübereinkommen zum Schutz nationaler Minderheiten (RSNM) und die Europäische Charta der Regional- oder Minderheitensprachen (ECRML) zu ratifizieren und zu

unterzeichnen (vgl. Kap. 4.2). Um damit zunächst einmal die einfachen Grundsätze des gesellschaftlichen Lebens der Minderheiten wie Sprach- und Kulturerhalt und die Pflege ihrer ethnolinguistischen Identität zu ermöglichen. Weiter würde sich dies positiv auf die Chancengleichheit im Bildungssystem und das gesellschaftliche Zusammenleben auswirken. Ziel sollte es also sein, allen Minderheiten ihre Rechte zu gewähren und die Toleranz und Akzeptanz gegenüber der dort lebenden vielfältigen Gesellschaft zu steigern. Das Engagement und die enge Zusammenarbeit der Bildungs-, Minderheiten- und Sprachenpolitik können in hier einen großen Input. Es sollte vor allem auch im Interesse der europäischen Minderheiten- und Sprachenpolitik sein, Pomakisch als kulturelles Erbe zu schützen und zu erhalten.

10 Zusammenfassung

Zusammenfassend zeigt die vorliegende Untersuchung, dass die Spracheneinstellung der Pomaken in Westthrakien/Kimmeria gegenüber ihrer Sprache positiv ist. Im Rahmen der sprachbiographischen Interviews äußern sie sich zu ihrem mehrsprachigen Spracherwerb und ihrer ethnolinguistischen Identität. Sie betonen, dass sie sich mittels ihrer Dreisprachigkeit, die häufig in Form von CS realisiert wird, identifizieren. In der aktiven Sprachverwendungen der einzelnen Sprachen während des CS konnte festgestellt werden, dass die meisten Sprecher überwiegend zwischen Pomakisch und Griechisch wechseln. Türkisch hingegen verwenden sie vor allem im religiösen Kontext. Hier erfolgt also ein Spracherhalt der türkischen Sprache mittels Religion. Während Griechisch und Pomakisch zu einer individuellen Mischform verschmolzen sind, die sich als integraler Bestandteil der ethnolinguistischen Identität der Pomaken etabliert hat. Die Mischform genießt innerhalb der pomakischen Minderheit ein hohes Ansehen. Sie ist Ausdruck ihrer ethnolinguistischen Identität und stärkt den *We-Code*. Weiter nutzen sie es, um sich von anderen ethnischen und sprachlichen Minderheiten und der Mehrheitsgesellschaft abzugrenzen. Es wird niemals willkürlich oder unsystematisch verwendet. Dieser Umstand deutet darauf hin, dass die Sprecher im Allgemeinen über sehr gute Sprachkenntnisse in den verschiedenen Sprachen nachweisen können. Die Fähigkeit drei unterschiedliche Sprachtypen grammatikalisch richtig miteinander zu verbinden, bekräftigt ein hohes Maß an Sprachkompetenz und Sprachbewusstheit. Mithilfe der Mischform nehmen sie eine bestimmte Position auf dem offiziellen sprachlichen Markt ein und fordern damit die Anerkennung einer eigenständigen pomakischen Identität ein. Ein wichtiger Faktor dieser Mischform ist die Sprach- und Kulturweitergabe des Pomakischen.

Ferner führt die Mischform dazu, dass die Minderheit mehrheitlich eine hybride Identität aufweist. Die ethnischen, sprachlichen und nationalen Identitätsteile stehen in Wechselbeziehung zueinander. Auf ethnolinguistischer Ebene fühlen sie sich den Pomaken und auf nationaler Ebene den Griechen zugehörig. Außerdem zeigen sie sich äußerst heimtaverbunden und traditionsbewusst. Sie orientieren sich an den Moral- und Wertevorstellung, die in der pomakischen Gemeinschaft herrschen. Diese beeinflussen ihre Lebens- und Sprechweise. Die pomakische Sprach- und Kulturvermittlung wird als moralische Verpflichtung angesehen, um Pomakisch als kulturelles Erbe und Identitätsmarker zu bewahren und zu schützen. An dieser Stelle kann also festgehalten werden, dass die dargestellte Spracheinstellung und die strenge Sprachweitergabe sich positiv auf den Spracherhalt auswirken. Die aktive Kulturarbeit leistet in dieser Hinsicht ebenfalls einen großen Beitrag.

Nun wird dieser Umstand weder auf sprachpolitischer noch auf bildungspolitischer Ebene gefördert. Ganz im Gegenteil die Arbeit hat gezeigt, dass Griechenland keiner der Schutz- und Fördermaßnahmen der EU zum Schutz der Pomakischen Minderheit erfüllt. Zusätzlich beschleunigt die staatlich stark geförderte Türkisierung der Pomaken den pomakischen Sprach- und Kulturverlust. Stellenweise wurden die Folgen dieser Türkisierung bereits im Sprachgerbauch in Form von Turzismen festgestellt.

11 Fazit und Ausblick

11.1 Fazit

Die vorliegende Arbeit hat Aufschluss über die Spracheinstellung und die Sprachenpolitik in Westthrakien/Kimmeria gegeben. Hierfür wurden 14 sprachbiographische Interviews und Teilnehmende Beobachtungen durchgeführt.

Mittels der sprachbiographischen Interviews wurde festgestellt, dass im Allgemeinen der mehrsprachige Spracherwerb unproblematisch und natürlich verläuft. Er wird begleitet von der Ideologie der Natürlichkeit und Einfachheit. Der Fokus liegt auf der Sprachweitergabe des Pomakischen, um den Erhalt der Sprache und Kultur zu fördern. Weiter zeigen die sprachbiographischen Interviews, dass die Sprecher der Minderheit eine positive Spracheinstellung gegenüber dem Pomakischen aufweisen. Es ist ein fester Bestandteil ihrer alltäglichen Kommunikation und Interaktion. Zudem stellt sich heraus, dass die mehrsprachige Sozialisation zur aktiven und regelmäßigen Verwendung einer individuellen Mischform führt.

Die Pomaken nutzen diese als einen ethnolinguistischen Identitätsmarker und grenzen sich damit einerseits von anderen regionalen, ethnischen und sprachlichen Minderheiten sowie der Mehrheitsgesellschaft ab und andererseits stärken sie ihren *We-Code*. Die Mischform setzt sie vor allem aus dem Pomakischen und Griechischen zusammen. Während Türkisch überwiegend in religiösen Kontexten verwendet wird. Mithilfe der Mischform nehmen sie eine bestimmte Position auf dem sprachlichen Markt ein, welche außerdem ein hohes Ansehen innerhalb der pomakischen Minderheit genießt.

Mehrsprachig sozialisierte Sprecher weisen häufig eine hybride Identität auf, welche auch mehrheitlich bei den Pomaken festgestellt werden konnte. Auf ethnolinguistischer Ebene, welcher sie einen höheren Stellenwert beimessen, fühlen sie sich den Pomaken und auf nationaler Ebene den Griechen zugehörig. Eine Identifikation mit der türkischen Sprache, Kultur und dem Land selbst tritt nur vereinzelt auf. Somit wirkt sich die staatlich geförderte Türkisierung, welche insbesondere im Bildungswesen stattfindet, äußerst negativ auf den pomakischen Spracherhalt aus. Auch die aktive Kulturarbeit kann dem Druck, der von nationaler Ebene ausgeht, nur bedingt entgegenwirken. Dies führt zu einem bereits erkennbaren Sprachverlust.

Die neuen Erkenntnisse zeigen, dass der Wunsch nach sprachlicher und ethnischer Unabhängigkeit groß ist. Die fehlende Minderheit- und Sprachenpolitik und die mangelnde Bildungspolitik Griechenlands führt zu einer sprachlichen Regression, welche mithilfe der pomakischen Kulturarbeit allein nicht aufgehalten werden kann. Eine fortschreitende Entwicklung der aktuellen Sprachensituation wird einen zeitnahen Sprachtod herbeiführen. Auch jüngste Fälle zeigen, dass die griechische Regierung Stimmen aus der Region ignorieren. Ohne die nationale und vor allem europäische Förderung wird ein vollständiger Sprachen- und Kulturverlust ausgelöst und die stetig wachsende Diskriminierung im Land zugelassen (vgl. [abttf.org\(e\)](#), [abttf.org\(f\)](#), [abttf.org\(g\)](#), [abttf.org\(h\)](#), [abttf.org\(i\)](#)).

11.2 Ausblick

Um einen noch breiten Einblick in die Sprachensituationen der Pomaken in Westthrakien erhalten zu können, müssen die vorliegenden Untersuchungsmethoden in einem größeren Umfang erfolgen. Dies erfordert die Erweiterung des Forschungsfeldes, was ohne finanzielle Mittel nicht umgesetzt werden kann. Weiter stellt das Forschungsfeld eine politisch sehr komplexe Situation dar. Der griechische Staat zeigt bis dato wenig Interesse, ihre sprachlichen, ethnischen und religiösen Minderheiten zu unterstützen. Die weitere Forschungsarbeit muss also aus einer Position aus erfolgen, die es schafft, auf nationaler und auch europäischer Ebene den Druck zu erhöhen, um die oben dargestellten Ziele realisieren zu können (vgl. Kap. 9.2). Anschließend sollte über einen längeren Zeitraum geprüft werden, inwiefern sich die oben aufgeführten Maßnahmen auf die Spracheinstellung und das Sprachverhalten der Pomaken in der gesamten Region auswirken. Können auf diese Weise positive Ergebnisse erzielt werden, kann eine effektive Sprach- und Kulturarbeit zum Erhalt der pomakischen Minderheit geleistet werden.

12 Literaturverzeichnis

- Agheysi, R., & Fishman, J. A. (1970): Language Attitude Studies: A Brief Survey of Methodological Approaches. *Anthropological Linguistics*, Nr. 12, S. 137-157.
- Ajzen, I., & Fishbein, M. (2000): Attitudes and the attitude-behavior relation: Reasoned and automatic processes, in: W. Stroebe & M. Hewstone (Hrsg.), *European Review of Social Psychology*, John Wiley & Sons, S. 1-33.
- Appel, R., & Muysken, P. (2005): *Language Contact and Bilingualism*, Amsterdam.
- Atkinson, R. (1998): *The Life Story Interview*, London: SAGE.
- Atkinson, R. (2002): The life story interview, in: J. F. Gubrium & J. A. Holstein (Eds.), *Handbook of Interview Research: Context & Method*, London: Sage, S. 121-140.
- Auer, P. (2009): Competence in performance: Code-switching and andere Formen bilingualen Sprechens, in: I. Gogolin & U. Neumann (Hrsg.), *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy*, Wiesbaden: VS Verlag, S. 91-111.
- Auer, P. (1999): *From Code-Switching via Language Mixing to Fused Lects: Toward A Dynamic Typology of Bilingual Speech*. *International Journal of Bilingualism*, Nr. 3, S. 309-332.
- Baker, C. (2000): *A Parent's and Teacher's Guide to Bilingualism*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, C., & Prys Jones, S. (1998): *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*, Bristol.
- Boas, F., & Deloria, E. (1941): *Dakota Grammar*. *Memoirs of the National Academy of Sciences*, Nr. 23(2), Washington.
- Bourdieu, P. (1979/1999): *Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*, Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1983a/1997). Für einen anderen Begriff von Ökonomie, in: P. Bourdieu (Hrsg.), *Der Tote packt den Lebenden: Schriften zu Politik und Kultur 2*, Hamburg: VSA, S. 79-100.
- Bourdieu, P. (1983b). *Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital*.
- Bourdieu, P. (1980/1993): Soziologische Fragen (aus dem Französischen: *Questions de sociologie*), Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Bourdieu, P. (2001): *Meditationen: Zur Kritik der scholastischen Vernunft*, Frankfurt/Main.

Bourdieu, P. (2015) [1982]: *Was heißt sprechen? Zur Ökonomie des sprachlichen Tausches aus dem Französischen: Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. (2. erweiterte und überarbeitete Auflage, J. B. Thompson, Einleitung, H. Beister, Übersetzer), Wien: Braumüller.

Brenzinger, M. (1997): Language contact and language displacement: in F. Coulmas (Hrsg.), *The Handbook of Sociolinguistics*, Oxford, S. 273-284.

Busch, B. (2017): *Mehrsprachigkeit*. Wien: Facultas.

Cooper, R. L., & Fishman, J. A. (1974): *The Study of Language Attitudes. International Journal of the Sociology of Language* 3, S. 5-19.

Council of Europe. (2001): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Cambridge: Cambridge University Press.

De Houwer, A. (1999): Environmental factors in early bilingual development: The role of parental beliefs and attitudes: in: E. Guus & L. Verhoeven (Hrsg.), *Bilingualism and Migration*, Berlin: Mouton de Gruyter, S. 75-95.

Dorian, N. (1981): *Language Death: The Life Cycle of a Scottish Gaelic Dialect*. Philadelphia.

Eagly, A. H., & Chaiken. (1993): *The Psychology of Attitudes*. Fort Worth, TX: Harcourt Brace Jovanovich.

Ehlich, K. (2008): Europa der Sprachen – Mehrsprachigkeit oder Einsprachigkeit?: in K. Ehlich & V. Schubert (Hrsg.), *Sprachen und Sprachenpolitik in Europa*, Tübingen: Narr, S. 33-59.

Eichhorn, C. (2008): *Classroom-Management: Wie Lehrer, Eltern und Schüler guten Unterricht gestalten*, Klett-Cotta.

Enninger, W., & Wandt, K.-H. (1981): Zur Nation von Repertoire(dis)kontinuität: Ein Komplement zur Terminologie im Bereich von 'language maintenance' und 'language shift'. In M. Hartig (Hrsg.), *Angewandte Soziolinguistik*, S. 65-77.

Fischer, M. (1988): *Sprachbewußtsein in Paris: Eine empirische Untersuchung*, Wien [u.a.].

Fishbein, M. (1967): Attitude and the prediction of behavior: in M. Fishbein (Hrsg.), *Readings in Attitude Theory and Measurement*, New York: Wiley, S. 477-492.

Fishbein, M., & Stasson, M.: (1989). *The role of desires, self-predictions, and perceived control in the prediction of training session attendance*. Journal of Applied Social Psychology Nr. 20, 173-198.

Fishman, J. A. (1991): *Reversing language shift: Theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages*, Clevedon, U.K.: Multilingual Matters.

Foroutan, N., & Schäfer, I. (2009): *Hybride Identitäten – muslimische Migrantinnen und Migranten in Deutschland und Europa*. APuZ, Nr. 5, S. 11-18.

Gerhards, J. (2010): *Mehrsprachigkeit im Vereinten Europa: Transnationales Sprachliches Kapital als Ressource in einer globalisierten Welt*, Wiesbaden: VS Verlag.

Glück, H. (Hrsg.). (2000): *Metzler-Lexikon Sprache*, Stuttgart: Metzler.

Grinevald, C. (1998): *Language endangerment in South America: A programmatic approach*: in: L. A. Grenoble & L. I. Whaley (Hrsg.), *Endangered Languages: Language Loss and Community Response*, Cambridge: Cambridge University Press, S. 124-159.

Gümüsoglu, T. (2010): *Sprachkontakt und deutsch-türkisches Code-Switching: Eine soziolinguistische Untersuchung mündlicher Kommunikation türkischer MigrantInnen*, Bd. 1., Frankfurt am Main.

Gutenberger, E. (1995): *Identitäts- und Sprachkonflikt in einer pluriethnischen Gesellschaft: Eine soziolinguistische Studie über Quechua-Sprecher und Sprecherinnen in Peru*, Wien: Universitätsverlag.

Haarmann, H. (1996): *Identität*, in: H. Goebel, P. H. Nelde, Z. Stary & W. Wölck (Hrsg.), *Kontaktlinguistik: Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*, Berlin, New York, S. 218-233.

Heckmann, F. (1992): *Ethnos, Demos und Nation, oder: Woher stammt die Intoleranz der Nationalstaaten gegenüber ethnischen Minderheiten?*, in: G. Seewann (Hrsg.), *Minderheitenfragen in Südosteuropa: Untersuchungen zur Gegenwartskunde Südosteuropas*, München, S. 9-37.

Helmke, A. (2003): *Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern*, Seelze: Kallmeyer.

Hinnenkamp, V. (2005): *"Zwei zu bir miydi?" – Mischsprachliche Varietäten von Migrantenjugendlichen im Hybriditätsdiskurs*, in: V. Hinnenkamp & K. Meng (Hrsg.), *Sprachgrenzen überspringen: Sprachliche Hybridität und polykulturelles Selbstverständnis*, Tübingen: Narr Francke, S. 51-105.

Hirschauer, S., & Amann K. (Hrsg.). (1997): *Die Befremdung der eigenen Kultur: Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

- Hohl, J. (2000): Das qualitative Interview, in: Zeitschrift für Gesundheitswissenschaften, Nr. 8, S.142-148.
- Hopf, C. (1978): Die Pseudo-Exploration – Überlegungen zur Technik qualitativer Interviews in der Sozialforschung, in: Zeitschrift für Soziologie, Nr. 7, S. 97-115.
- Huber, Á. (2015): Untersuchungen zur ethnischen-nationalen und sprachlichen Identität junger Ungarndeutscher (=Studie zur Germanistik; 56), Hamburg.
- Ioannidou, A., & Voss, C. (2001). "Kodifizierungsversuche des Pomakischen und ihre ethnopolitische Dimension.", in: Die Welt der Slaven, Nr. 46, S. 233-245.
- Jeske, C.-M. (2000): Europäische Mehrsprachigkeit – Möglichkeiten und Grenzen, in: F. G. Königs (Hrsg.), FLuL: Themenschwerpunkte: Position (in) der Fremdsprachendidaktik, Nr. 29, Tübingen: Narr.
- Kallmeyer, W. (2005): Qualitative Methoden, in: U. Ammon et al. (Hrsg.), Sociolinguistics: An International Handbook of the Science of Language and Society, Berlin: De Gruyter, S. 978-992.
- Karagiannis, E. (2003): Fremdzuschreibung und Minderheit: Bemerkungen zu den Pomaken Bulgarien. Institut für Ethnologie der Freien Universität Berlin.
- Keim, I., & Tracy, R. (2006): Mehrsprachigkeit und Migration, in: Der Bürger im Staat, Nr. 56 (4), S. 222-227.
- Kerswill, P., & Williams, A. (2000): Creating a new town koine: Children and language change in Milton Keynes. Language in Society, Nr. 29, S. 65-115.
- Keupp, H., et al. (2002): Identitätskonstruktionen: Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne, Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Verlag.
- Koller, H.-C. (2004): Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft, Stuttgart.
- König, K. (2014): Spracheinstellung und Identitätskonstruktion. Eine gesprächsanalytische Untersuchung sprachbiographischer Interviews mit Deutsch-Vietnamesen, in: W. Imo & C. Spieß (Hrsg.), Empirische Linguistik/Empirical Linguistics, Bd. 2., Berlin: De Gruyter.
- Kramsch, Claire. (2003): "The multilingual subject.", in: I. De Florio-Hansen & A. Hu (Hrsg.), Plurilingualität und Identität: Zur Selbst- und Fremdwahrnehmung mehrsprachiger Menschen, Tübingen, S. 107-125.
- Kresić, M. (2006): Sprache, Sprechen und Identität: Studien zur sprachlich-medialen Konstruktion des Selbst, München: Iudicium.

Kresić, M. (2016): Sprache und Identität, in: J. Kilian, B. Brouer & D. Lüttenberg (Hrsg.), Handbuch Sprache in der Bildung, Bd. 21, Berlin, S. 122-140.

Labov, W. (1984): Field methods of the project on linguistic change and variation, in: J. Baugh & J. Sherzer (Hrsg.), Language in use: Readings in sociolinguistics, Englewood Cliffs: Prentice Hall, S. 28-54.

Labov, W. (2006): The social stratification of English in New York City. (2. Auflage), Cambridge: Cambridge University Press.

Lamnek, S. (2010): Qualitative Sozialforschung, Weinheim, Basel: Beltz.

Lasagabaster, D. (2004): Attitudes/Einstellungen, in: U. Ammon et al. (Hrsg.), Soziolinguistik, Bd. 2, Berlin: de Gruyter, S. 399-405.

Le Page, R. B., & Tabouret-Keller, A. (1985): Acts of Identity, Cambridge.

Löffler, H. (2010): Dialektologie: Eine Einführung, Tübingen: Narr.

Lucius-Hoene, G., & Deppermann, A. (2002): Rekonstruktionen narrativer Identität: Ein Arbeitsbuch zur Analyse narrativer Interviews, Opladen: Leske & Budrich.

Malkidis, T. (2015): ΘΡΑΚΗ. ΜΟΥΣΟΥΛΜΑΝΙΚΕΣ ΜΕΙΟΝΟΤΗΤΕΣ, ΠΟΜΑΚΟΙ, ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ, ΠΟΛΙΤΙΚΗ. (Übers.: Malkidis, T. (2015): Thrakien. Muslimische Minderheiten. Pomaken, Bildung & Politik, Xanthi: Spanidi.

Mattheier, K. J. (1994): Varietätenzensus. Über die Möglichkeiten, die Verbreitung und Verwendung von Sprachvarietäten in Deutschland festzustellen, in: Mattheier, K. J. & Wiesinger (Hrsg.), Dialektologie des Deutschen. Germanistische Linguistik, Nr. 147, Tübingen, S. 413-443

Mayring, P. (2002): *Einführung in die Qualitative Sozialforschung: Eine Anleitung zum qualitativen Denken*, Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

Milroy, L. (2002): Social networks, in: J. K. Chambers, P. Trudgill & N. Schilling-Estes (Hrsg.), The Handbook of Language Variation and Change, Oxford: Blackwell, S. 549-572.

Milroy, L., & Milroy, J. (1992): Social network and social class: towards an integrated sociolinguistic model. Language in Society, Nr. 21(1), S.1-26.

Misoch, S. (2015): Qualitative Interviews, Oldenbourg: De Gruyter.

Müller, A., Schulz, P., & Tracy, R. (2018): Spracherwerb, in: C. Titz, S. Geyer, H. Ropeter, S. Wagner, S. Weber, & M. Hasselhorn (Hrsg.), Konzepte zur Sprach- und Schriftsprachförderung entwickeln, Stuttgart: Kohlhammer, S. 53-68.

Muysken, P. (2002): Bilingual Speech: A Typology of Code-Mixing, Cambridge.

- Norton, B. (2000): *Identity and Language Learning: Gender, Ethnicity and Educational Change*, Harlow: Longman.
- Pavlenko, A. (2005): *Emotions and Multilingualism*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Pavlov, I. P. (1927): *Conditioned Reflexes: An Investigation of the Psychological Activity of the Cerebral Cortex*, London: Oxford University Press.
- Piller, I. (2001): Private language planning: The best of both worlds? *Estudios de Sociolingüística*, Nr. 2(1), S. 61-80.
- Poplock, S., & Sankoff, D. (1988): Code-Switching, in: U. Ammon, N. Dittmar, & K. J. Mattheier (Hrsg.), *Soziolinguistik: Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft*, 2. Hbd., Berlin, New York: de Gruyter, S. 1174-1180.
- Portz, R. (1982): *Sprachliche Variation und Sprachreinstellungen bei Schulkindern und Jugendlichen: Eine empirische Untersuchung in Norwich/England*, Tübingen: Narr.
- Rehbein, J. (2002): Pragmatische Aspekte des Kontrastierens von Sprachen – Türkisch und Deutsch im Vergleich, in: *Arbeiten zur Mehrsprachigkeit – Folge B.*, Nr. 40: Sonderforschungsbereich 538, Universität Hamburg.
- Riehl, C. M. (2014): *Sprachkontaktforschung: Eine Einführung*, Tübingen.
- Romaine, S. (1995): *Bilingualism*, Oxford: Blackwell.
- Ronjat, J. (1913): *Le Développement du Langage Observé Chez un Enfant Bilingue*, Paris: Champion.
- Rosa, H. (2007): Identität, in: J. Straub, A. Weidemann & D. Weidemann (Hrsg.), *Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kompetenz: Grundbegriffe – Theorien – Anwendungsfelder*, Stuttgart/Weimar: Metzler, S. 47-56.
- Saunders, G. (1982): *Bilingual Children: Guidance for the Family*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Schlehe, J. (2003): Formen qualitativer ethnographischer Interviews, in: B. Beer (Hrsg.), *Methoden und Techniken der Feldforschung*, Berlin: Reimer, S. 71-93.
- Schmidt-Mackey, I. (1977): Language Strategies of the Bilingual Family, in: W. Mackey & T. Andersson (Hrsg.), *Bilingualism in Early Childhood: Papers from a Conference on Child Language*, Rowley, MA: Newbury House Publishers, S. 132-146.

Schubert, V., & Ehlich, K. (2008): Ein Jahr der Europäischen Sprachen. Einführung, in: K. Ehlich & V. Schubert (Hrsg.), Sprachen und Sprachenpolitik in Europa, Tübingen: Narr, S. 7-15.

Schütze, F. (1976a): Zur Hervorhebung und Analyse von Erzählungen thematisch relevanter Geschichten im Rahmen soziologischer Feldforschung – dargestellt an einem Projekt zur Erforschung von kommunalen Machtstrukturen, in: A. Weymann (Hrsg.), Kommunikative Sozialforschung: Alltagswissen und Alltagshandeln. Gemeindeforschung, Polizei, politische Erwachsenenbildung, München: Fink, S. 159-260.

Schütze, F. (1976b): Zur soziologischen und linguistischen Analyse von Erzählungen, in: G. Dux & T. Luckmann (Hrsg.), Beiträge zur Wissenssoziologie – Beiträge zur Religionssoziologie, Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 7-14.

Schütze, F. (1983): Biographieforschung und narrative Interviews, in: Neue Praxis, Nr.13, S. 283-293.

Schütze, F. (1984): Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens, in: M. Kohli & G. Robert (Hrsg.), Biografie und soziale Wirklichkeit: Neue Beiträge und Forschungsperspektiven, Stuttgart: Metzler, S. 78-117.

Schütze, F. (1987): Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien. Kurseinheit 1., Hagen: Fernuniversität Hagen.

Steinke, K. (2003): „Pomakisch“, in: M. Okuka (Hrsg.), Lexikon der Sprachen des europäischen Ostens, Klagenfurt, S. 391-393.

Spittler, G. (2001): Teilnehmende Beobachtung als Dichte Teilnahme, in: Zeitschrift für Ethnologie, Nr. 126(1), S. 1-25.

Spolsky, B. (1998): Sociolinguistics: Oxfords Introductions to Language Study. Series Editor H.G. Widdowson. Oxford.

Stickel, G. (1999): Zur Sprachbefindlichkeit der Deutschen: Erste Ergebnisse einer Repräsentativerhebung, in: G. Stickel (Hrsg.), Sprache – Sprachwissenschaft – Öffentlichkeit, Berlin, New York: de Gruyter, S. 17-44.

Tabouret-Keller, A., & Le Page, R.B. (1985): Acts of Identity: Creole-based Approaches to Language and Ethnicity, Cambridge: Cambridge University Press.

Thomas, S. (2019): Ethnografie: Eine Einführung, Wiesbaden: Springer.

Verhàs, E. (2019): Η τουρκική μειονότητα της Δυτικής Φράκας: Ένας μακροχρόνιος αγώνας για δικαιώματα και αναγνώριση. Minority Rights Group Europe Nonprofit Kft. (MRGE).

Voss, C. (2006): Die slawischsprachigen Balkanmuslime: kulturelle Identitäten und Sprachideologien. *The Slavic Speaking Balkan Muslims: Cultural Identities and Language Ideologies*. Südosteuropa Mitteilungen, Nr. 02, S. 56-69.

Voss, C. (2014): Sprachlicher Markierung religiöser Gruppengrenzen, in: L. Reinhard & H. Georg-Majer (Hrsg.), *Abhandlungen der Akademie der Wissenschaft zu Göttingen (Bd. 24)*, De Gruyter. Berlin.

Warren, C.A.B. (2002): Qualitative interviewing, in: J.F. Gubrium & J.A. Holstein (Hrsg.), *Handbook of Interview Research: Context & Method*, London: Sage, S. 83-101.

Weinrich, U. (1977): *Sprachen in Kontakt: Ergebnisse und Probleme der Zweisprachigkeitsforschung*, München: Beck.

Weir, T. (1995): Die Sprachen des europäischen Rechts. Eine skeptische Betrachtung, in: ZEuP, S. 368ff.

Werlen, B. (1984): *Studien zur Datenerhebung in der Dialektologie*, Stuttgart: Franz Steiner Verlag: Stuttgart.

Whorf, B. L. (1956): *Language, Thought and Reality: Selected Writings*. Edited and with an Introduction by John B. Carroll, New York, London: The Technology Press of Massachusetts Institute of Technology.

Internetquellen

Föderation der West-Thrakien Türken in Europa (2006): Der Mufti von Xanthi M. Emin Aga hat zwei Prozesse gewonnen, [online]
abttf.org (a): <https://www.abttf.org/haberler-detay.php?id=954&kid=104> [10.06.2020].

Föderation der West-Thrakien Türken in Europa (2017): Gewählter Mufti von Xanthi zu einer Haftstrafe von 7 Monaten verurteilt, [online]
abttf.org (b): <https://www.abttf.org/arama-detail.php?id=5699> [10.06.2020].

Föderation der West-Thrakien Türken in Europa (2020): Gewählter Mufti von Xanthi Ahmet Mete wurde zu einer Haftstrafe von 4 Monaten verurteilt, [online]
abttf.org (c): <https://www.abttf.org/haber-detail.php?id=6139&kid=104&lang=en> [10.06.2020].

Föderation der West-Thrakien Türken in Europa:
abttf.org(d): <https://www.abttf.org/html/index.php?link=detay&id=5222&grup=4&l=ge&arsiv=0> [10.06.2020].

Föderation der West-Thrakien Türken in Europa (2021): Außenminister Dendias ignorierte die gegen die türkische Gemeinschaft in West-Thrakien gerichtete Assimilation und

Rechtsverletzungen, [online]

abttf.org(e): <https://www.abttf.org/haberler-detay.php?id=6384&kid=110> [24.01.2021].

Föderation der West-Thrakien Türken in Europa (2021): Die türkische Gemeinschaft in West-Thrakien und ihre Organisationen wurden wieder zur Zielscheibe der griechischen Presse!, [online]

abttf.org(f): <https://www.abttf.org/arama-detail.php?id=6382> [24.01.2021].

Föderation der West-Thrakien Türken in Europa (2021): Stylianidis: „Besonders in Rodopi und Xanthi mit Minderheitsbevölkerung will ich eine solche (Bevölkerungs-)Mischung nicht“, [online]

abttf.org(g): <https://www.abttf.org/arama-detail.php?id=6379> [24.01.2021].

Föderation der West-Thrakien Türken in Europa (2020): Nach Komotini wurde auch das Schild der Medresse in Xanthi geändert und das Wort „Minderheit“ wurde entfernt!, [online]

abttf.org(h): <https://www.abttf.org/arama-detail.php?id=6373> [24.01.2021].

Föderation der West-Thrakien Türken in Europa (2020): Wir verurteilen nachdrücklich den Angriff auf unseren Mufti of Xanthi Ahmet Mete, [online]

abttf.org(i): <https://www.abttf.org/arama-detail.php?id=6356> [24.01.2021].

Parliamentary Assembly. Council of Europe (2019): La charia, la Déclaration du Caire et la Convention européenne des droits de l’homme, [online]

assembly.coe: <http://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML-fr.asp?fileid=25353&lang=fr> [01.07.2020].

Bundeszentrale für politische Bildung. Aus Politik in der Zeitgeschichte (2017): Minderheitenschutz in Europa: Entwicklung und aktueller Stand, [online]
bpb (a): <https://www.bpb.de/apuz/243858/minderheitenschutz-in-europa-entwicklung-und-aktueller-stand> [23.05.2020].

Bundeszentrale für politische Bildung. Aus Politik in der Zeitgeschichte (2014): Mustafa Kemal Atatürk – Geliebt, respektiert, verhasst, [online]

bpb (b): <https://www.bpb.de/internationales/europa/tuerkei/184970/atatuerk> [22.07.2020].

Die Bundesregierung (2013): Sprachenregelungen in EU-Organen, [online]
BD.de: <https://www.bundesregierung.de/breg-de/service/sprachenregelung-in-eu-organen-616372> [22.07.2020].

European court of human rights (2006): Press release issued by the Registrar. Two Chamber judgements concerning Greece. Case of Agga v. Greece (No 3) (a), [online]
https://www.abttf.org/ekler/ECHR_130706_Aga.pdf [23.05.2020].

European court of human rights (2006): Press release issued by the Registrar. Two Chamber judgements concerning Greece. Case of Agga v. Greece (No 4) (b), [online] <http://hudoc.echr.coe.int/app/conversion/pdf/?library=ECHR&id=001-76317&filename=001-76317.pdf&TID=zirmdebvzo> [23.05.2020].

European court of human rights (2018): Grand Chamber. Case of Molla Sali v. Greece, [online] <https://hudoc.echr.coe.int/eng#%7B%22itemid%22:%5B%22001-188985%22%5D%7D> [23.05.2020].
Case of Serif v. Greece PDF: <https://minorityrights.org/wp-content/uploads/old-site-downloads/download-388-Serif-v.-Greece.pdf> (letzter Zugriff: 23.05.2020).

European court of human rights (1999): Judgement. Case of Serif v. Greece, [online] <https://minorityrights.org/wp-content/uploads/old-site-downloads/download-388-Serif-v.-Greece.pdf> [23.05.2020].

European court of human rights (2020): Judgement. Case of „Xanthi Turkish Union“, [online] <https://undocs.org/pdf?symbol=en/A/HRC/40/NGO/66> [23.05.2020].

Europäische Kommission (2002): Statistik kurz gefasst. Bevölkerung und Soziale Bedingungen. Erste Ergebnisse und Erhebung von Bevölkerungsdaten in Europa für 2001, [online] <https://ec.europa.eu/eurostat/documents/3433488/5493459/KS-NK-02-017-DE.PDF/43508f1b-d9a9-4119-b6e7-16f916a5ce06?version=1.0> [21.06.2020].

Europarat: Europäische Charta der Regional- und Minderheitensprachen (SEV Nr. 148). Unterschriften und Ratifikationsstand des Vertrags 148, [online] https://www.coe.int/de/web/conventions/full-list/-/conventions/treaty/148/signatures?p_auth=Tq41lvHC [19.09.2020].

Europäischer Rat (a): Mehrsprachigkeit, [online]: <https://www.consilium.europa.eu/de/general-secretariat/corporate-policies/multilingualism/> [13.06.2020].

Europäischer Rat (b): Sprachenpolitik, [online]: <https://www.consilium.europa.eu/de/about-site/language-policy/> [13.06.2020].

Europäisches Parlament (a): Mehrsprachigkeit im Europäischen Parlament, [online]: <https://www.europarl.europa.eu/about-parliament/de/organisation-and-rules/multilingualism> [13.06.2020].

Europäisches Parlament (b): Dolmetschen, [online]: <https://www.europarl.europa.eu/interpretation/de/introduction/introduction.html> [13.06.2020].

Europäisches Parlament (c): Blickpunkt. Verständigung in der Vielfalt: Sprachen im Europaparlament, [online]: <https://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?type=IM-PRESS&reference=20071017FCS11816&language=DE> [13.06.2020].

Europäisches Parlament (2000) (d): Das Europäische Jahr der Sprachen 2001,[online]: https://www.europarl.europa.eu/language/annee_de.htm [13.06.2020].

Europäisches Parlament (2006) (e): Türkisierung der Pomaken und der Roma im griechischen Teil Thrakiens. Schriftliche Anfrage E-2445/06 von Georgios Karatzaferis (IND/DEM) an die Kommission, [online]: <https://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+WQ+E-2006-2445+0+DOC+XML+V0//DE> [25.12.2020]

Europäische Union (a): Grundsätze, Länder, Geschichte. Sprachen, [online]: https://europa.eu/european-union/about-eu/eu-languages_de [23.05.2020].

Europäische Union (b): European Education Area. Linguistic and diversity, [online] https://ec.europa.eu/education/policies/linguistic-diversity_de [23.05.2020].

Europäische Union (c): European Education Area: Council recommendation improving teaching and learning languages, [online] https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/council-recommendation-improving-teaching-and-learning-languages_de [23.05.2020].

Europäische Union (d): Grundsätze, Länder, Geschichte. Griechenland Überblick, [online] https://europa.eu/european-union/about-eu/countries/member-countries/greece_de [02.07.2020].

Europäische Union (e): Grundsätze des Europäischen Parlaments, [online] https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/RULES-9-2019-07-02-RULE-167_DE.html [23.05.2020].

Europäische Union (a): Der Zugang zum EU-Recht. Verordnung Nr. 1 zur Regelung der Sprachenfrage für die Europäische Wirtschaftsgemeinschaft, [online] <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/?uri=CELEX:31958R0001> [10.06.2020].

Europäische Union (b): Der Zugang zum EU-Recht. Verordnung Nr. 920/2005 des Rates vom 13. Juni 2005 zur Änderung der Verordnung Nr. 1, [online]: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/?uri=CELEX:32005R0920> [10.06.2020].

Europäische Union (c) (2007): Programm für lebenslanges Lernen. Comenius. Erfolgreiche Projekte. Europa bildet Chancen, [online]: https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:d9ac350d-f880-4b18-a205-80ba147b5afa.0008.03/DOC_1&format=PDF [10.06.2020].

Agentur der Europäischen Union für Grundrechte (a) (2012): Muslime in der Europäischen Union. Diskriminierung und Islamphobie, [online] https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/156-Manifestations_DE.pdf [19.08.2020].

Agentur der Europäischen Union für Grundrechte (b) (2006): Die Situation der Roma in elf EU-Mitgliedstaaten. Umfrageergebnisse auf einen Blick, [online] https://fra.europa.eu/sites/default/files/2099-fra-2012-roma-at-a-glance_de_0.pdf [21.06.2020].

Föderalistischen Union Europäischer Volksgruppen (2015). Resolution zur Situation der Minderheitenrechte in Griechenland anlässlich des FUEN Kongress 2015 in Komotini/Gümülcine, [online] https://www.fuen.org/assets/upload/editor/2015_FUEN_Greece_de.pdf [04.01.2021].

Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen, [online]: <https://www.europaeischer-referenzrahmen.de/> [02.06.20].

WWI Document Archive. Conventions and Treaties. Treaty of Lausanne, [online]: https://wwi.lib.byu.edu/index.php/Treaty_of_Lausanne [10.10.2020].

United Nations Human Rights. Office of the high commissioner (2010): Declaration on the Rights of Persons Belonging to National or Ethnic, Religious and Linguistic Minorities, [online]: https://www.ohchr.org/Documents/Issues/Minorities/Booklet_Minorities_English.pdf [14.06.2020].

Europarat (1995): Sammlung Europäischer Verträge – Nr. 57. Rahmenübereinkommen zum Schutz nationaler Minderheiten, [online] <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=090000168007cdc3> [15.07.2020].

Europarat (a): Vertragsbüro. Gesamtverzeichnis. Unterschriften und Ratifikationsstand des Vertrags 157, [online] https://www.coe.int/de/web/conventions/full-list/-/conventions/treaty/157/signatures?p_auth=hz1p6MKE [19.09.2020].

Europarat (b): Vertragsbüro. Gesamtverzeichnis. Details zum Vertrag 157, [online] <https://www.coe.int/de/web/conventions/full-list/-/conventions/treaty/157> [19.09.2020].

To Βήμα (2018): Τσίπρας: Ιστορικό βήμα το νομοσχέδιο για τη Σαρία, [online] <https://www.tovima.gr/2018/01/09/politics/tsipras-istoriko-bima-to-nomosxedio-gia-ti-saria> [01.07.2020].

UNESCO (a) (2002): Allgemeine Erklärung zur kulturellen Vielfalt, [online] https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-03/2001_Allgemeine_Erkla%C3%A4rung_zur_kulturellen_Vielfalt.pdf [14.06.2020].

UNESCO (b) (2005): Übereinkommen über den Schutz und die Förderung der Vielfalt kultureller Ausdrucksformen, [online] <https://www.unesco.de/sites/default/files/2018->

03/2005_Schutz_und_die_F%C3%B6rderung_der_Vielfalt_kultureller_Ausdrucksformen_0.pdf [14.06.2020].

UNESCO (c): Languages Atlas, [online] <http://www.unesco.org/languages-atlas/index.php> [14.06.2020].

Eurpäische Parlament (2007): Verordnung Nr. 1 zur Regelung der Sprachenfrage für die Europäische Wirtschaftsgemeinschaft, [online] <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CONSLEG:1958R0001:20070101:DE:PDF> [16.06.2020]

ZEIT ONLINE (a) (1999): Capito? Verstanden? Compris?, [online] https://www.zeit.de/1999/25/199925.reden_europa_.xml [20.08.2020].

ZEIT ONLINE (b) (2019): Gedenken an Putschversuch vor drei Jahren, [online] <https://www.zeit.de/politik/ausland/2019-07/tuerkei-putschversuch-recep-tayyip-erdogan-jahrestag-gedenkfeier> [20.08.2020].

ZEIT ONLINE (c) (2017): Wie man seinen Nachbarn erschreckt, [online] <https://www.zeit.de/politik/ausland/2017-12/recep-tayyip-erdogan-griechenland-grenze-konflikt> [20.08.2020].

ZEIT ONLINE (d) (2018): Scharia-Rechtsprechung wird eingeschränkt, [online] <https://www.zeit.de/politik/ausland/2018-01/west-thrakien-scharia-einschraenkung-griechenland> [20.08.2020].

Zukunft.CH Mit Werten Wert schaffen (2019): Europarat: „Scharia widerspricht Menschenrechten“, [online] <https://www.zukunft-ch.ch/europarat-scharia-widerspricht-menschenrechten/> [01.07.2020].

13 Anhang

Abstract

In der Arbeit mit dem Titel “Language policy and language attitude the Pomak community in northeastern Greece” werden die Spracheinstellung (language attitude) und Sprachenpolitik (language policy) in mehrsprachigen Gemeinschaften in Westthrakien untersucht. Mithilfe von sprachbiographischen Interviews wird die Spracheinstellung gemessen. In der pomakischen Sprechergemeinschaft herrschen drei Sprachen (Griechisch, Pomakisch, Türkisch) nebeneinander, aus denen sich einerseits individuelle Mischformen bilden und andererseits sie um ihren sozialen Status innerhalb der Sprechergemeinschaft kämpfen. Nicht selten kommt es in solchen Sprechergemeinschaften zu Sprachverschiebung und/oder –verlust. Demographische Beobachtungen in Form von Teilnehmenden Beobachtungen und Untersuchungen in kulturellen und religiösen Institutionen sowie auch in Bildungsreinrichtungen zeigen die Lebensweise der Sprechergruppe und legen die aktuelle Situation der Sprachenpolitik dar.

Die Ergebnisse der gesamten Untersuchung geben eine Übersicht über die sprachliche und soziale Entwicklung der mehrsprachigen Sprechergemeinschaften. Es werden Lösungsansätze aufgezeigt, Minderheitensprachen zu institutionalisieren und Bildungserfolge in einer mehrsprachigen Sprechergemeinschaft zu generieren, um auf diese Weise dem eventuellen Sprachverlust entgegenwirken zu können.

Schlüsselbegriffe: Minderheitensprachen, Spracheinstellung, Sprachenpolitik, Sprachideologie, Spracherhalt, Sprachverlust, Mehrsprachigkeit,

Abstract

The thesis entitled, “Language policy and language attitudes, the Pomak society in northeastern Greece”, examines the language attitude and language policy in multilingual societies in western Thrace. Language attitudes are examined with the use of biographical language interviews. In the Pomakian language communities the use of three languages is prominent: Greek, Pomakian, and Turkish. On one hand languages are formed from a mix of these languages but on the other hand the Pomakian speakers fight for their social status to be recognized as a language on its own. It is not uncommon for societies with these problems to alter or even completely lose their language. Demographic observations based on observing participants and investigating cultural, religious and educational institutions show the way of life for the Pomakian speaker community and help explain the current situation of the language policy. The results of the study provide an overview of the linguistic and social development of the multilingual speaker societies. Possible solutions are to institutionalize minority languages and to generate educational success in multilingual speaking societies to counteract the possible loss of their language.

Keywords: minority languages, language attitude, language policy, language ideology, language maintenance, language shift, multilingualism,

Eidesstattliche Erklärung

Vor- und Zuname: Aylin Kara Osman

Geburtsdatum: 01.01.1992

Geburtsort: Flensburg

Hiermit versichere ich an Eides statt,

dass ich die eingereichte Dissertation selbstständig und ohne unzulässige fremde Hilfe verfasst, andere als die in ihr angegebene Literatur nicht benutzt und dass ich alle ganz oder annähernd übernommene Textstellen sowie verwendete Grafiken, Tabellen und Auswertungsprogramme kenntlich gemacht habe.

Hamburg, 14.01.2023