

# DISSERTATION | DOCTORAL THESIS

Titel | Title

Generationen im Gespräch - Eine Gesprächsanalyse bei  
kurdischen Familien in Diyarbakır, Istanbul und Wien

verfasst von | submitted by

Mag. pth Reva Akkuş BA pth

angestrebter akademischer Grad | in partial fulfilment of the requirements for the  
degree of

Doktorin der Philosophie (Dr.phil.)

Wien | Vienna, 2025

Studienkennzahl lt. Studienblatt |

UA 792 327

Degree programme code as it  
appears on the student record sheet:

Dissertationsgebiet lt. Studienblatt |  
Field of study as it appears on the  
student record sheet:

Sprachwissenschaft

Betreut von | Supervisor:

Univ.-Prof. Mag. Dr. Eva Vetter | Univ.-  
Prof. i.R. Dr. Helmut Gruber



## **Danksagung**

Viele Personen haben mich bei der Arbeit an der vorliegenden Dissertation unterstützt. Dafür möchte ich mich an dieser Stelle bei allen, auch wenn ich nicht alle namentlich anführe, recht herzlich bedanken.

Mein besonderer Dank gilt meiner Betreuerin, Frau Univ.-Prof.in Dr.in Eva Vetter, und meinem Betreuer, Herrn Univ.-Prof. Dr. Helmut Gruber. Mit großem Engagement, wertvollen Impulsen und unermüdlicher Unterstützung haben sie mich durch alle Phasen dieser Arbeit begleitet. Ihre konstruktiven Rückmeldungen, ihr Vertrauen und ihre kontinuierliche Ermutigung haben mir stets Orientierung und Motivation gegeben. Ohne ihre fachliche und persönliche Begleitung wäre die Fertigstellung dieser Dissertation nicht möglich gewesen.

Herrn Mag. Günter Müller danke ich herzlich für seine beständige und wohlwollende Bereitschaft, die verantwortungsvolle Aufgabe des Lektorats zu übernehmen, meinen Text kritisch zu lesen und mit kritischen Anmerkungen sowie hilfreichen Korrekturvorschlägen zu begleiten.

Mein herzlicher Dank gilt auch allen Vertreter:innen der Familien, die mir ihr Vertrauen geschenkt und sich Zeit für die Gespräche genommen haben - ebenso allen Freund:innen und Bekannten in Diyarbakır, Istanbul und Wien, die mich bei der Kontaktaufnahme unterstützt und diese Begegnungen erst möglich gemacht haben.

Inci Dirim danke ich für ihre sensible Art, mit der sie mir ihr Wissen zur Verfügung gestellt und dadurch meine Arbeit bereichert hat.

Rena Wieser hat mich ermutigt, mit dieser Arbeit zu beginnen – ihr gilt mein herzlicher Dank. Johannes Reichmayr danke ich, dass er mir in schwierigen Phasen zur Seite stand. Barbara Zimmermann und Renée Riedler danke ich für ihre Hilfen bei Übersetzungen, ebenso wie den vielen Freundinnen, die mich auf vielfältige Weise begleitet und unterstützt haben.



# **Generationen im Gespräch**

## **Eine Gesprächsanalyse bei kurdischen Familien in Diyarbakır, Istanbul und Wien**

### **Inhalt**

|                                                                                                                                 |        |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------|
| Abbildungsverzeichnis. ....                                                                                                     | i      |
| Verzeichnis der Abkürzungen. ....                                                                                               | i      |
| Hinweise für die Transkription. ....                                                                                            | ii     |
| <br><b>1. Vorwort und Einleitung.</b> .....                                                                                     | <br>1  |
| <br><b>2. Historisch-politischer Rahmen: Minderheiten im Osmanischen Reich und<br/>in der Türkei.</b> .....                     | <br>7  |
| 2.1. Das Osmanische Reich als Vielvölkerstaat .....                                                                             | 7      |
| 2.1.1. Das Tanzimat – Neuordnung – als Reformversuch. ....                                                                      | 16     |
| 2.1.2. Rettungsversuche durch Islamismus – Osmanismus – Türkismus. ....                                                         | 19     |
| 2.1.3. Die Jungtürken als Vorreiter der türkischen Republik .....                                                               | 20     |
| 2.1.4. Das Sèvres Syndrom im kollektiven Gedächtnis. ....                                                                       | 23     |
| 2.2. Minderheitenpolitik in der Türkei. ....                                                                                    | 27     |
| 2.2.1. Ethnische und sprachenpolitische Grundzüge der türkischen Republik. ....                                                 | 27     |
| 2.3. Die Kurdinnen und Kurden in der Türkei. ....                                                                               | 36     |
| 2.3.1. Die Geschichte der Kurdinnen und Kurden. ....                                                                            | 37     |
| 2.3.2. Die Türkisierung und Nationalismustendenzen. ....                                                                        | 42     |
| 2.3.3. Kurdische Aufstände in der Türkei. ....                                                                                  | 49     |
| 2.3.4. Politische Partizipationsversuche der Kurdinnen und Kurden. ....                                                         | 53     |
| 2.4. Diyarbakır als Ort der Untersuchung .....                                                                                  | 57     |
| <br><b>3. Theoretische Bezugsfelder: Rassismusrelevante Differenzkategorien und<br/>gesellschaftspolitischer Kontext.</b> ..... | <br>63 |
| 3.1. Minderheiten in der Türkei: Begrifflichkeit, Geschichte und Diskurs. ....                                                  | 63     |
| 3.2. Ethnizität, Identität und narrative Identität. ....                                                                        | 71     |
| 3.2.1. Ethnizität. ....                                                                                                         | 71     |
| 3.2.2. Identität. ....                                                                                                          | 80     |
| 3.2.3. Narrative Identität. ....                                                                                                | 82     |

|                                                                                                                     |            |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 3.2.4. Sprachliche und lokale Identität. ....                                                                       | 89         |
| 3.3. Vom Rassismus zum Linguizismus .....                                                                           | 90         |
| 3.3.1. Rassismus als Ordnungs- und Deutungsinstrument. ....                                                         | 90         |
| 3.3.2. Linguizismus als Form des Rassismus und Linguizid am Kurdischen in der Türkei. .                             | 96         |
| 3.4. Zum Verständnis von Trauma und Politik. ....                                                                   | 105        |
| 3.5. Die Forschungsfrage. ....                                                                                      | 111        |
| <b>4. Methodischer Zugang. ....</b>                                                                                 | <b>114</b> |
| 4.1. Methodologie und methodisches Vorgehen. ....                                                                   | 114        |
| 4.1.1. Das Erhebungsverfahren. ....                                                                                 | 114        |
| 4.1.2. Transkription. ....                                                                                          | 117        |
| 4.1.3. Gesprächsanalyse. ....                                                                                       | 117        |
| 4.2. Methodische Grundprinzipien. ....                                                                              | 120        |
| 4.2.1. Die Forschungsfrage in der Gesprächsanalyse. ....                                                            | 122        |
| 4.2.2. Selektion von Gesprächspassagen. ....                                                                        | 122        |
| 4.2.3. Detaillierte Sequenzanalyse am Einzelfall. ....                                                              | 123        |
| 4.2.4. Analyseziele. ....                                                                                           | 125        |
| 4.2.5. Analyseressourcen. ....                                                                                      | 125        |
| 4.2.6. Analysevertiefung. ....                                                                                      | 126        |
| 4.3. Methodologischer Zugang zur Rekonstruktion potenziell traumatischer Erlebnisse durch<br>Gesprächsanalyse. .... | 127        |
| 4.4. Rekonstruktion narrativer Identität mit der gesprächsanalytischen Methode. ....                                | 128        |
| <b>5. Empirischer Teil. ....</b>                                                                                    | <b>132</b> |
| 5.1. Analyse der Interviews. ....                                                                                   | 132        |
| 5.1.1 Fallanalyse der Gespräche in Diyarbakır. ....                                                                 | 133        |
| 5.1.1.1. Herr A. Das Interview mit dem Vertreter der ersten Generation. ....                                        | 133        |
| 5.1.1.2. Frau B. Das Interview mit der Vertreterin der zweiten Generation. ....                                     | 155        |
| 5.1.1.3. Kind C. Das Interview mit dem Vertreter der dritten Generation in Diyarbakır. ...                          | 186        |
| 5.1.1.4. Generationenübergreifende Analyse der Gespräche in Diyarbakır. ....                                        | 202        |
| 5.1.2. Fallanalyse der Gespräche in Istanbul ....                                                                   | 209        |
| 5.1.2.1. Frau D. Das Interview mit der Großmutter. ....                                                             | 209        |
| 5.1.2.2. Frau E. Das Interview mit der Vertreterin der zweiten Generation in Istanbul. ....                         | 229        |
| 5.1.2.3. Kind F. Gespräch mit der Vertreterin der dritten Generation in Istanbul. ....                              | 250        |

|                                                                                                                   |            |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 5.1.2.4. Generationenübergreifende Analyse der Gespräche in Istanbul. ....                                        | 266        |
| 5.1.3. Fallanalyse der Gespräche in Wien. ....                                                                    | 272        |
| 5.1.3.1. Frau G. Das Interview mit der Vertreterin der zweiten Generation. ....                                   | 273        |
| 5.1.3.2. Frau H. Das Interview mit der Vertreterin der dritten Generation. ....                                   | 305        |
| 5.1.3.3. Generationenübergreifende Analyse der Gespräche in Wien. ....                                            | 325        |
| 5.2. Familienübergreifende Analyse. ....                                                                          | 329        |
| <b>6. Conclusio und Diskussion. ....</b>                                                                          | <b>349</b> |
| <b>7. Ausblick. ....</b>                                                                                          | <b>365</b> |
| <b>8. Literaturverzeichnis. ....</b>                                                                              | <b>366</b> |
| <b>9. Abstract. ....</b>                                                                                          | <b>391</b> |
| 9.1. Abstract –Deutsch. ....                                                                                      | 391        |
| 9.2. Abstract – Englisch. ....                                                                                    | 392        |
| <b>10. Anhang – Transkriptionen der Interviews. ....</b>                                                          | <b>395</b> |
| 10.1. Transkript des Interviews mit dem Vertreter der ersten Generation in Diyarbakır<br>am 08.04.2017. ....      | 395        |
| 10.2. Transkript des Interviews mit der Vertreterin der zweiten Generation in Diyarbakır<br>am 08.04.2017. ....   | 402        |
| 10.3. Transkript des Interviews mit dem Vertreter der zweiten Generation in Diyarbakır<br>am 08.04.2017. ....     | 420        |
| 10.4. Transkript des Interviews mit der Vertreterin der ersten Generation in Istanbul<br>am 6. Jänner 2017. ....  | 424        |
| 10.5. Transkript des Interviews mit der Vertreterin der zweiten Generation in Istanbul<br>am 6. Jänner 2017. .... | 444        |
| 10.6. Transkript des Interviews mit der Vertreterin der dritten Generation in Istanbul<br>am 6. Jänner 2017. .... | 456        |
| 10.7. Transkript des Interviews mit der Vertreterin der zweiten Generation<br>in Wien am 28. April 2020. ....     | 459        |

|                                                                            |     |
|----------------------------------------------------------------------------|-----|
| 10.8. Transkript des Interviews mit der Vertreterin der dritten Generation |     |
| in Wien am 04. März 2020. . . . .                                          | 495 |



## **Abbildungsverzeichnis**

|                                                                            |     |
|----------------------------------------------------------------------------|-----|
| Abbildung 1: Kurdische Siedlungsgebiete .....                              | 36  |
| Abbildung 2: Aufteilung nach Sykes-Picot .....                             | 44  |
| Abbildung 3: Luftaufnahme von der Altstadt vor der Zerstörung .....        | 56  |
| Abbildung 4: Luftaufnahme vom August 2016 .....                            | 57  |
| Abbildung 5: Aufnahme von einem Flugzeug im Mai 2017 .....                 | 57  |
| Abbildung 6: Sprachenrechte in ausgewählten Ländern und Konventionen. .... | 97  |
| Abbildung 7: Sequentielle Traumatisierung .....                            | 105 |

## **Verzeichnis der Abkürzungen**

|            |                        |
|------------|------------------------|
| 1.P.S.     | erste Person Singular  |
| 2.P.S.     | zweite Person Singular |
| 3.P.S.     | dritte Person Singular |
| 3.P.Pl.    | erste Person Plural    |
| 2.P.Pl.    | zweite Person Plural   |
| 3.P.Pl.    | dritte Person Plural   |
| ABL.       | Ablativ                |
| ADV        | Adverb                 |
| AKK.       | Akkusativ              |
| DAT.       | Dativ                  |
| FUT.       | Futur                  |
| LOK        | Lokativ                |
| MOD.       | Modalsuffix            |
| Neg.       | Negation               |
| Part.      | Partizip               |
| Poss.Suff. | Possesivsuffix         |
| PRÄ.       | Präsens                |
| PL         | Plural                 |
| Ref.Pronom | Referenzpronom         |

## Hinweise für die Transkription:

Zusammenstellung der wichtigsten GAT 2-Transkriptionskonventionen<sup>1</sup>

### Minimaltranskript

#### Sequenzielle Struktur/Verlaufsstruktur

[ ] Überlappungen und Simultansprechen  
[ ]

#### Ein- und Ausatmen

°h / h° Ein- und Ausatmen von ca. 0.2-0.5 Sek. Dauer  
°hh / hh° Ein- und Ausatmen von ca. 0.5-0.8 Sek. Dauer  
°hhh / hhh° Ein- und Ausatmen von ca. 0.8-1.0 Sek. Dauer

#### Pausen

(.) Mikropause, geschätzt, bis ca. 0.2 Sek. Dauer  
(-) kurze geschätzte Pause von ca. 0.2-0.5 Sek. Dauer  
(--) mittlere geschätzte Pause von ca. 0.5-0.8 Sek. Dauer  
(---) längere geschätzte Pause von ca. 0.8 bzw. 1.0 Sek. Dauer  
(0.5) gemessene Pausen von ca. 0.5 bzw. 2.0 Sek. Dauer  
(2.0) (Angabe mit einer Stelle hinter dem Punkt)

#### Sonstige segmentale Konventionen

und\_äh Verschleifungen innerhalb von Einheiten  
äh öh äm Verzögerungssignale, sog. "gefüllte Pausen"

#### Lachen und Weinen

haha hehe hihi silbisches Lachen  
((lacht)) ((weint)) Beschreibung des Lachens bzw. Weinens  
<<lachend> > Lachpartikeln in der Rede, mit Reichweite  
<<:-)> soo> "smile voice"

#### Rezeptionssignale

hm ja nein. nee einsilbige Signale  
hm\_hm. ja\_a zweisilbige Signale  
nei\_ein nee\_e  
?hm?hm mit Glottalverschlüssen, meistens verneinend

#### Sonstige Konventionen

((hustet)) para- und außersprachliche Handlungen u. Ereignisse

---

<sup>1</sup> Gesprächsforschung 10 (2009), Seiten 391-393

|                                 |                                                                                       |
|---------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|
| <<hustend> >                    | sprachbegleitende para- und außersprachliche Handlungen und Ereignisse mit Reichweite |
| ( )                             | unverständliche Passage ohne weitere Angaben                                          |
| (xxx) , (xxx xxx)               | ein bzw. zwei unverständliche Silben                                                  |
| (solche)                        | vermuteter Wortlaut                                                                   |
| (also/alo)                      | mögliche Alternativen                                                                 |
| (solche/welche)                 |                                                                                       |
| ((unverständlich<br>ca. 3 Sek)) | unverständliche Passage mit Angabe der Dauer                                          |
| ((...))                         | Auslassung im Transkript                                                              |
| →                               | Verweis auf im Text behandelte Transkriptzeile                                        |

## **Basistranskript**

### Sequenzielle Struktur/Verlaufsstruktur

|   |                                                                                    |
|---|------------------------------------------------------------------------------------|
| = | schneller, unmittelbarer Anschluss neuer Sprecherbeiträge oder Segmente (latching) |
|---|------------------------------------------------------------------------------------|

### Sonstige segmentale Konventionen

|     |                                       |
|-----|---------------------------------------|
| :   | Dehnung, Längung, um ca. 0.2-0.5 Sek. |
| ::  | Dehnung, Längung, um ca. 0.5-0.8 Sek. |
| ::: | Dehnung, Längung, um ca. 0.8-1.0 Sek. |

### Akzentuierung

|          |                      |
|----------|----------------------|
| akZENT   | Fokusakzent          |
| ak!ZENT! | extra starker Akzent |

### Tonhöhenbewegung am Ende von Intonationsphrasen

|   |                 |
|---|-----------------|
| ? | hoch steigend   |
| , | mittel steigend |
| - | gleichbleibend  |
| ; | mittel fallend  |
| . | tief fallend    |

### Sonstige Konvention

|              |                                            |
|--------------|--------------------------------------------|
| <<erstaunt>> | interpretierende Kommentare mit Reichweite |
|--------------|--------------------------------------------|

## **Feintranskript**

### Akzentuierung

|          |                      |
|----------|----------------------|
| akZENT   | Fokusakzent          |
| akzEnt   | Nebenakzent          |
| ak!ZENT! | extra starker Akzent |

### Auffällige Tonhöehensprünge

|    |                                      |
|----|--------------------------------------|
| ↑  | kleinere Tonhöehensprünge nach oben  |
| ↓  | kleinere Tonhöehensprünge nach unten |
| ↑↑ | größere Tonhöehensprünge nach oben   |
| ↓↓ | größere Tonhöehensprünge nach unten  |

### Verändertes Tonhöehenregister

|      |   |                          |
|------|---|--------------------------|
| <<t> | > | tiefes Tonhöehenregister |
| <<h> | > | hohes Tonhöehenregister  |

### Intralineare Notation von Akzenttonhöehenbewegungen

|                |                                                                                |
|----------------|--------------------------------------------------------------------------------|
| `so            | fallend                                                                        |
| ´so            | steigend                                                                       |
| ¯so            | gleichbleibend                                                                 |
| ^so            | steigend-fallend                                                               |
| ˘so            | fallend-steigend                                                               |
| ↑`             | kleiner Tonhöehensprung hoch zum Gipfel der Akzentsilbe                        |
| ↓´             | kleiner Tonhöehensprung herunter zum Tal der Akzentsilbe                       |
| ↑¯so bzw. ↓¯so | Tonhöehensprünge zu auffallend höheren bzw. tieferen gleichbleibenden Akzenten |

↑↑`so bzw. ↓↓´so      auffallend hohe bzw. tiefe Tonhöehensprünge zum Gipfel bzw. Tal der Akzentsilbe

### Lautstärke- und Sprechgeschwindigkeitsveränderungen, mit Extension

|          |   |                                |
|----------|---|--------------------------------|
| <<f>     | > | forte, laut                    |
| <<ff>    | > | fortissimo, sehr laut          |
| <<p>     | > | piano, leise                   |
| <<pp>    | > | pianissimo, sehr leise         |
| <<all>   | > | allegro, schnell               |
| <<len>   | > | lento, langsam                 |
| <<cresc> | > | crescendo, lauter werdend      |
| <<dim>   | > | diminuendo, leiser werdend     |
| <<acc>   | > | accelerando, schneller werdend |
| <<rall>  | > | rallentando, langsamer werdend |

### Veränderungen der Stimmqualität und Artikulationsweise

|              |   |                                                           |
|--------------|---|-----------------------------------------------------------|
| <<creaky>    | > | glottalisiert, „Knarrstimme“                              |
| <<flüsternd> | > | Beispiel für Veränderung der Stimmqualität, wie angegeben |

# 1. Vorwort und Einleitung

Zu Beginn möchte ich erzählen, was mich dazu bewogen hat, meine Dissertation über die Kurdinnen und Kurden aus Diyarbakır, eine Stadt in der Südosttürkei, zu schreiben. Den Anstoß dazu gab ein Vortrag über den Völkermord an der armenischen Bevölkerung in den Jahren 1915-1916. Die Vortragende, die so wie ich aus Urfa in der Südosttürkei stammt, berichtete, dass sie bei einem Treffen mit Nachkommen von Armeniern und Armenierinnen, die vor dem Genozid in den USA geflüchtet waren, erfahren habe, dass ihr eigener Urgroßvater aktiv am Völkermord beteiligt gewesen sei. Sie betonte, wie wichtig es sei, sich mit der eigenen Geschichte auseinanderzusetzen. Diese Aussage führte mich über Rassismuskurse in Österreich zur „postkommunitären Solidarität“ (Mecheril 2014) und zur Beschäftigung mit Minderheiten in der Türkei. Aufgrund meiner kemalistischen Sozialisation sah ich mich mit der Frage konfrontiert, wo sich meine eigene rassistische Denk- und Wahrnehmungsmuster einschreiben haben. Mein Interesse am Diskurs über Rassismus und Linguizismus in der Türkei wuchs im Laufe der Zeit und schärfte meine Sensibilität dafür, meine eigenen internalisierten Rassismen zu erkennen. So unterlief mir beim Verfassen dieser Arbeit mehrfach der Fehler, das Adjektiv „kurdisch“ klein, aber „türkisch“ großgeschrieben zu haben, ein scheinbar nebensächlicher, jedoch bedeutungsvoller Lapsus, durch den ich unbewusst die sprachliche Hierarchie reproduzierte. Bei dieser aus einem inneren Konflikt entstehenden sogenannten Freud'schen Fehlleistung setzt sich hegemoniale Sprachverhältnisse durch: zugunsten des Türkischen und auf Kosten des Kurdischen.

Aus meinem wachsenden Interesse heraus entschied ich mich 2014 nach Diyarbakır zu reisen, in eine Stadt, die mit ihrer ca. 9000-jährigen Geschichte zum UNESCO-Kulturerbe gehörte, bis ihre Altstadt Sur im Jahre 2015 von den türkischen Streitkräften zerstört wurde. Von Dezember 2015 bis März 2016 dauerten die Zusammenstöße zwischen den türkischen Streitkräften und Mitgliedern der Partiya Karkeren Kürdistane (im Folgenden PKK) und der Jugendorganisation „Yurtsever Devrimci Gençlik Hareketi“ (YGDH). Die Sicherheitskräfte setzten in der Altstadt, in der viele Zivilist:innen lebten, Scharfschützen, Panzer und Raketenwerfer gegen diese Widerstandskämpfer ein. Sur war viele Monate abgeriegelt und unter Beschuss. Nach Aussagen der Stadtverwaltung mussten schätzungsweise 50.000 Bewohner:innen aus Sur flüchten. Diese Menschen waren größtenteils innerstaatliche Kriegsflüchtlinge, die in den 1990er Jahren aus ihren zerstörten Dörfern in die Städte geflohen waren.

2016 besuchte ich nochmals Diyarbakır mit dem Ziel zu erfahren, welche unterstützenden Maßnahmen traumatisierten Kindern angeboten werden können und ob ich dazu einen Beitrag leisten könne. Wegen der guten Organisation der Stadtverwaltung und der ausreichenden eigenen Ressourcen (pädagogisches, medizinisches Personal, Beteiligung der Gewerkschaften und verschiedener Vereine) war keine zusätzliche externe Hilfe erforderlich. Ich hatte die Möglichkeit, mit Mitgliedern der Gewerkschaft der Lehrer:innen (Eğitim-Sen) zu diskutieren und eine Volksschule in der Altstadt zu besuchen. Nach Aussagen der Lehrerin zeigte sich im alltäglichen Verhalten der Kinder, wie sehr die Angst internalisiert und zu einem Teil ihres Lebens geworden war. Sie schilderte eine Situation, in der sie zusammenzuckte und sich hinter einem Kasten versteckte, als Geschosse vor der Schule vorbeipfiffen, und daraufhin die Kinder aufforderte, Schutz unter den Tischen zu suchen. In der Klasse, deren Schülerzahl von 28 auf 15 gefallen war, folgten lediglich zwei Kinder ihrer Aufforderung. Die übrigen reagierten mit einem Lachen und rieten ihrer Lehrerin, sich einfach daran zu gewöhnen. Ein besonders eindrückliches Beispiel war ein Erstklässler, dessen Cousine von einem Schrapnell tödlich verletzt wurde, während sie in einem Laden einkaufen war. Das Kind äußerte, nicht mehr in die Schule kommen zu wollen. Seine Zukunftsvorstellung sei nun, ein Guerilla zu werden, um nicht im eigenen Land der Willkür der staatlichen Sicherheitskräfte ausgesetzt zu sein. Auch wenn die Kinder in den Klassen entspannt wirkten, berichtete die Lehrerin, dass sich bei vielen Verhaltensänderungen feststellen ließen, sei es durch Beobachtungen der Lehrkräfte oder durch Rückmeldungen von Eltern. Beispiele dafür waren Schlafstörungen, Stottern, Rückzug oder aggressive Reaktionen. Auch im Spielverhalten der Kinder spiegelten sich die Auswirkungen der Gewalt wider. In den Pausen spielten die Kinder im Schulhof nicht mehr die üblichen Kinderspiele wie Fangen, sondern begannen, "Scharfschützen" nachzuahmen, orientiert an dem, was sie bei Widerstandskämpfer:innen beobachtet oder über sie gehört hatten. Diese Kinder verloren zum Teil ihre Wohnungen oder deren Väter ihre Arbeitsplätze bzw. ihre Werkzeuge wie z.B. Schubkarren, die das Einkommen der Familie bis dahin gesichert hatten. Es sind Kinder und Jugendliche, die mit den Geschichten des Krieges zwischen der PKK und dem türkischen Staat in den 1990er Jahren aufgewachsen waren. Darunter auch viele, die ihre Verwandten, Bekannten oder Freunde in diesem Krieg verloren haben. Für diese Kinder war es normal, über den Tod zu sprechen.

Bei Diskussionen in Vereinen wie ROJAVA waren die Gesprächsthemen die getöteten Kinder, Verwandten, Freunde, Nachbarn oder die Folter, die man erlitten hatte, oder aber auch die vergeblichen Bemühungen, die Kinder vor dem Bombenlärm zu schützen. Auch

wenn die Geschichten bereits mehrfach erzählt und manche Sätze mehrfach wiederholt wurden, hörte man ihnen stets mit derselben Aufmerksamkeit zu, so, als würden sie zum ersten Mal erzählt. Das Bedürfnis, den Schmerz zu teilen, war groß, weil der Schmerz tief saß, nicht nur wegen des erfahrenen Leids, sondern auch wegen der Wut, die sich gegen den Staat richtete. Eine Mutter, die ihre zwei Söhne im Kampf mit den Sicherheitskräften verloren hatte, beschrieb den Krieg als „eine schmerzhaftes Ohrfeige für die Seele“ und stellte immer wieder die Frage „Warum?“. „Wenn du hörst, dass eine Mutter ihre vier Söhne verloren hat, dann traust du dich nicht zu sagen, dass auch du deine Kinder verloren hast“, sagte sie. Die häufig gestellte Frage nach „Warum?“ bringt einerseits die Hilflosigkeit zum Ausdruck, andererseits auch die Wut und den Widerstand gegen den Staat. Die Verluste, der Schmerz, die niedergebrannten Dörfer, die erlebten Folterungen erhöhen den Widerstand gegen die Unterdrückung und den Assimilationsdruck des Staates. Die Verschwundenen, Verbrannten, Gefolterten und Getöteten, die Foltermethoden in den Gefängnissen sowie die brutalen Übergriffe von JITEM (ein informeller Geheimdienst der türkischen Gendarmerie) gehören zum Alltag der Gespräche, sie sind allgegenwärtige Themen in den Erzählungen der Menschen. Ein Mitarbeiter des Vereins ROJAVA verdeutlichte die traumatischen Auswirkungen des Krieges am Beispiel eines Papageis: Der Papagei, der „Heval“ (*Freund*) hieß und Wörter wie „Roj baş“ (*guten Tag*) artikulieren konnte, konnte von seinem Besitzer eine Woche lang nicht aus der umkämpften Altstadt geholt werden, weil der Krieg in Sur plötzlich ausgebrochen war und er in dieses Stadtviertel nicht mehr hineinkonnte. In einer kurzen Phase des Waffenstillstandes konnte er in seine Wohnung, um Heval zu holen. Heval hatte seine Federn verloren und all die Wörter verlernt, die er früher sprechen konnte. Er konnte nur mehr „bomm“ sagen. Die staatliche Gewalt hatte ihm sein Federkleid und seine Sprache geraubt und ihn schutzlos und sprachlos zurückgelassen. Die Kurdinnen und Kurden kämpfen seit Jahrzehnten darum, ihre Sprache nicht zu verlieren.

„Wovor hätten Menschen Angst, die außerhalb von Diyarbakır leben?“

Meine Freundin, eine Keramikünstlerin aus Ankara, erzählte, dass sie bei ihrer Keramikausstellung in Diyarbakır einen jungen Mann erstaunt vor einem Objekt stehen sah. Das Werk zeigte ein angstvolles Gesicht, halb mit einer Hand verdeckt. Der junge Mann sagte der Künstlerin: „es ist zwar sehr schön, aber ich frage mich, wovor Menschen eigentlich Angst haben, die außerhalb von Diyarbakır leben.“ Wenn man zu dieser Zeit in Diyarbakır mit Leuten sprach, kreisten die Gespräche um Staatsgewalt, Vertreibung, Folter, Verschwindenlassen und Tod. Fassungslosigkeit, Angst, Wut, Ohnmacht und Hilflosigkeit

herrschten bei diesen Gesprächen. Die Frage des jungen Mannes lässt erahnen, wie nahe Trauer, Angst und Wut in dieser Stadt beieinander liegen.

Das Projekt des türkischen Nationalstaates gründet aus Sicht der türkischen Vorstellung auf der idealistischen Vorstellung basierend auf ethnischer Identität, gemeinsamer Geschichte, Kultur und Sprache. Die Kurdinnen und Kurden machen vor allem durch ihre eigene Sprache deutlich, dass die Bevölkerung der Türkei nicht homogen ist. Die Sprache ist auch ein leicht erkennbares Zeichen, auf das sich der Verdacht des Separatismus richtet. Die Kurdinnen und Kurden erleben seit Jahrzehnten Krieg, Vertreibung, Unterdrückung und Verarmung. In den 1990er Jahren vervielfachte sich die Bevölkerung in Diyarbakır durch die massenhafte Vertreibung der Bevölkerung aus den umkämpften Dörfern rund im Kriegsgebiet. Anfang der 2000er Jahre beruhigte sich der Kurdenkonflikt mit der Festnahme des Kurdenführers Abdullah Öcalan. Im Jahre 2007 wurde ein Friedensprozess mit den Kurdinnen und Kurden initiiert, und viele hatten das Gefühl, dass das Schlimmste überstanden wäre. Die Wahlerfolge der HDP (Halkların Demokratik Partisi, Demokratische Partei der Völker) im Jahre 2015 weckten Hoffnungen auf friedlichere Zeiten. In jener Zeit der aufkeimenden Hoffnung wurden die Kurdinnen und Kurden erneut mit Gewalt von Seiten des Staates konfrontiert, die mit der Zerstörung von Diyarbakırs Altstadt Sur einherging. Zu dieser Zeit begann ich mit den Vorbereitungen für meine Untersuchung.

In der vorliegenden Studie steht die Versprachlichung der Folgen des Linguizismus, der ethnischen und sprachlichen Selbstpositionierungen und von belastenden Erlebnissen im Mittelpunkt. Dafür wurden mit Mitgliedern aus drei Familien mit familiärem Bezug zu Diyarbakır, die in drei unterschiedlichen Städten leben, Gespräche geführt. Der Beweggrund für die Wahl der unterschiedlichen Städte waren meine persönlichen Erfahrungen in verschiedenen Orten der Türkei, in denen ich gelebt habe und deren unterschiedliche sprachliche Gewohnheiten und Selbstverständlichkeiten mir aufgefallen sind. Ein zweiter Grund war die Selbstverständlichkeit des Kurdischen im Alltag, die ich aus keiner anderen Stadt in der Türkei kannte. Die Wahl der drei Städte hatte auch einen theoretischen Hintergrund in der Frage nach der Bedeutung des Raumes (Hall 2018). In wissenschaftlichen Arbeiten über die Kurdinnen und Kurden werden die untersuchten Fragen zwangsläufig mit der Sprache und der Auswirkung des Sprachverbots auf die Betroffenen verbunden behandelt. Beispiele dafür sind die Arbeiten von Handan Çağlayan (2014); Vahap Çoşkun, Şerif Derince & Nesrin Uçarlar (2010); Leyla Neyzi & Darıcı (2015). Çağlayan interviewte



im Rahmen ihrer Studie „Same home, different languages: intergenerational language shift: tendencies, limitations, opportunities; the case of Diyarbakır“ Kurdinnen und Kurden in unterschiedlichen Städten. Sie führte Interviews mit Familien in armen und wohlhabenden Gegenden Diyarbakirs sowie mit Familien, die aufgrund von Krieg, der Zerstörung ihres Dorfes oder wirtschaftlichen Gründen in den Westen gewandert sind. Ein zentrales Thema ihrer Studie sind Unterschiede im Sprachgebrauch der Mitglieder verschiedener Generationen kurdischer Familien und daraus entstehende Konflikte. Die ältere Generation spricht oft Kurdisch, während die jüngeren Generationen eher Türkisch sprechen. Çoşkun, Derince & Uçarlar (2010) interviewten im Rahmen ihrer Studie „Scars of Tongue“ 43 Personen in Diyarbakır mit unterschiedlichen kurdischen Sprachbiographien. „Scars of Tongue“ konzentriert sich auf die Auswirkungen der staatlichen Sprachenpolitik und die damit verbundenen Herausforderungen für die kurdische Sprache und kurdische Positionierungen in der Türkei. Neyzi & Darıcı untersuchten politische Subjektivitäten der kurdischen Jugend in Diyarbakır und Manisa und erweiterten zu ihrer Studie um Kurdinnen und Kurden in Berlin. In dieser Studie wird die kurdische Sprache am Rande behandelt. Im Rahmen dieser soziologisch orientierten Forschung wurden mit einer großen Anzahl von Menschen Interviews geführt.

Nach meinen Erkenntnissen wurde noch keine gesprächsanalytische Studie zum Linguizismus durchgeführt, die einen Schwerpunkt auf psychosoziales Leid gelegt hätte, um die Folgen des Linguizismus auf der persönlichen Ebene zu beleuchten. Meine Untersuchung füllt insofern eine Forschungslücke, als eine gesprächsanalytische Studie der Folgen des Linguizismus in drei unterschiedlichen Städten mit Einbezug der Diaspora bislang ausständig war.

Als Methode für die Untersuchung wurde die Gesprächsanalyse nach Deppermann (2008) gewählt. Dafür wurden autobiographische Interviews mit der allgemeinen Einstiegsfrage geführt, was das Kurdischsein in der Türkei bedeutet. Die Interviews wurden nach GAT 2 (Selting et al., 2009) transkribiert und in Sequenzen unterteilt, die dann feintranskribiert und einer Gesprächsanalyse nach Deppermann (2008) unterzogen wurden. Als erster Schritt wurden die Interviews der einzelnen Gesprächspartner:innen analysiert, anschließend wurden die Analysen der Gespräche generationenübergreifend und familienübergreifend verglichen und ausgewertet.

Um das sogenannte „Kurdenproblem“ und die gegenwärtigen Konflikte besser verstehen zu können, war eine Beschäftigung mit ihren historischen Grundlagen notwendig, weshalb eine

geschichtliche Abhandlung am Beginn steht. Diese bietet einen Überblick zum Gesellschaftssystem des Osmanischen Reiches und seine Rettungsversuche, zu den Jungtürken, zu denen auch Mustafa Kemal Atatürk gehörte, zu den Grundzügen der türkischen Republik und ihrer Sprachenpolitik, in der die zeitgeschichtlichen und gegenwärtigen Konflikte bereits angelegt waren. Ein historisch-thematischer Schwerpunkt liegt auf der Darstellung der Situation der Kurdinnen und Kurden in der Türkei und in der Stadt Diyarbakır, die von den Kurdinnen und Kurden als Kurdistan's Hauptstadt angesehen wird. Vorweg möchte ich hier festhalten und im theoretischen Teil näher ausführen, dass unter „ethnischer Identität“ das subjektive Empfinden von kollektiver Identität und Gruppenzugehörigkeit verstanden wird, auf der Basis einer konstruktivistischen und nicht einer primordialistischen Sichtweise (Balibar 1992; Hall 1989). Das „Kurdenproblem“, das vor allem ein sprachpolitisches Problem der Türkei ist, zeigt die Folgen des Linguizismus deutlich (Leiprecht 2001; Skutnabb-Kangas 1998; Skutnabb-Kangas & Burcak 1995). Der Linguizismus bietet den theoretischen Rahmen für diese Untersuchung, und zwar unter Einbeziehung von Theorien und Konzepten zu Minderheiten (Brubaker 2007; Rex 1986; D. Smith 2001), zu Ethnizität (Hall 2018; Fenton 2009; Brubaker 2007; Sökefeld 2008; Hobsbawm 1992), zu Identität (Hall 2018; Keupp 2008; Brubaker 2007; Sökefeld 2007; Deppermann & Lucius-Hoene 2002) und zu Rassismus (Barskanmaz 2019; Balibar 2016; Hall 2016). Für die Erfassung der belastenden und traumatischen Erlebnisse wurde das sozialpolitische Traumakonzept von David Becker (2006) genutzt.

Die Forschungsfragen beziehen sich auf die sprachpolitische Situation, den individuellen Sprachgebrauch und auf die Einstellung zu Sprachen in unterschiedlichen Städten. Es wird ferner gefragt, ob davon ausgegangen werden kann, dass die Nichtweitergabe der kurdischen Familiensprache an die nächste Generation infolge von Linguizismus belastende bzw. traumatisierende Auswirkungen hat; was es affektiv bedeutet, eine verbotene bzw. unterdrückte Sprache als Familiensprache zu sprechen oder zu erlernen; und weiters, welche subjektivierenden Effekte durch den Linguizismus entstehen.

Die Arbeit gliedert sich in sechs Teile. Der Einleitung folgt im zweiten Teil eine historische Abhandlung, im dritten Teil werden die theoretischen Bezugsfelder erörtert und abschließend die Forschungsfragen formuliert. Im vierten Teil wird der methodische Zugang dargestellt, gefolgt von der empirischen Untersuchung im fünften. Im sechsten Teil werden die Ergebnisse der Arbeit resümiert und anschließend im Ausblick mögliche Entwicklungen diskutiert.

## **2. Historisch-politischer Rahmen: Minderheiten im Osmanischen Reich und in der Türkei**

In diesem Kapitel wird zunächst ein Überblick zum Gesellschaftssystem im Osmanischen Reich, über seine Rettungsversuche und über die Bewegung der Jungtürken als Vorreiter der modernen Türkei unternommen (Abschnitt 2.1.). Anschließend werden die Grundzüge der türkischen Republik und ihre Sprachenpolitik beschrieben (Abschnitt 2.2.). Danach werden der Zielsetzung dieser Arbeit entsprechend Herkunft, unterschiedliche Sprachen und Religionen der Kurden dargestellt und anschließend wichtige Ereignisse und Entwicklungen der kurdischen Geschichte skizziert (Abschnitt 2.3.). Der Schwerpunkt liegt auf der Darstellung der Situation der Kurdinnen und Kurden in der Türkei. Der Abschnitt 2.4. widmet sich der besonderen Bedeutung der südostanatolischen Stadt Diyarbakır für die kurdische Bevölkerung als auch für die Kurdenpolitik der Türkei. Aus dieser Stadt stammen die Personen, mit denen Interviews geführt wurden.

Im Folgenden wird ein kurzer historischer Rückblick auf Nationalismen, Ethnizismen und Rassismen unternommen, die unter den gesellschaftlichen Bedingungen der heutigen Türkei weiter wirksam sind.

### **2.1. Das Osmanischen Reich als Vielvölkerstaat**

Nach einem Abriss über die Besiedlung von Anatolien in vorosmanischer Zeit durch Turkvölker wird der Zeitraum von der Gründung des Osmanischen Reiches bis heute beschrieben. In diesem wird eine kurze Übersicht über den Umgang mit unterschiedlichen Bevölkerungsgruppen in der 400-jährigen Geschichte des Osmanischen Reiches geboten, mit dem Ziel, die historischen, politischen und sozialen Umstände, aus denen die Türkei hervorgegangen ist, in knapper Form darzulegen. Dabei wird in Anlehnung an die Arbeiten des Turkologen Roderic H. Davison „Essays in Ottoman and Turkish History, 1774–1923. The Impact of the West“ (1990) die Herkunft der Türken und ihr Weg bis zur Entstehung des Osmanischen Reiches behandelt.

Die ersten Zeugnisse in Alttürkisch sind mit dem achten Jh. in den Orhon-Schriften aus der nördlichen Mongolei nahe dem Baikalsee datiert (Davison 1990: 1; Johanson 2001: 1719). Byzantinische Aufzeichnungen erwähnen die Türken zwei Jahrhunderte früher, chinesische Quellen hingegen schon 1300 v. Chr. (vgl. Davison 1990: 2; Klemens 2009:

109). Es ist unklar, ob das Wort „Turk“ zuerst ein Volk oder eine Gruppe von Völkern bezeichnet hat. Vermutlich im späten 7. bis frühen 8. Jh., in jenem Zeitraum, in dem sie mit dem Islam in Kontakt kamen, begannen sie sich selbst mit diesem Namen zu bezeichnen. Am Beginn der christlichen Zeitrechnung scheinen am Rande der Mongolei lebende türkische Völker nach Westen, nach Zentralasien, gedrängt worden zu sein. Im 6. Jh. gab es in diesem Gebiet ein organisiertes Staatswesen, das mit Konstantinopel über die Seidenstraße Handel trieb. Als im 7. Jh. die Bewohner:innen der arabischen Halbinsel mit ihrer neuen Religion sich auszubreiten begannen, kamen sie mit der türkischen Welt in Zentralasien in Berührung. Bedingt durch den militärischen Kontakt, den Handel und die Islamisierung nahmen die türkischen Völker allmählich den Islam an. Ursprünglich hatten die türkischen Völker buddhistischen, zoroastriischen, christlichen und manichäischen Glauben, die meisten jedoch waren pagan. Im 11. Jh. waren fast alle um den Fluss Syrdarya lebenden Türken und Türkinnen islamisiert (Davison 1990: 2).

Von diesen tribalen Verbänden taten sich die Seldschuken als sunnitische Muslime und vehemente Verteidiger des orthodoxen Islams gegen die Schiiten hervor. Sie dienten in dieser Region als Militärsklaven und wurden dadurch zu einem Machtfaktor. Im 11. Jh. brachten die Seldschuken sogar das Kalifat unter ihre Kontrolle. Sie verfolgten das Ziel, ihre Macht weiter nach Westen zu erweitern. Durch ihren Sieg in Malazgirt (Manzikert) in Ostanatolien im Jahre 1071 brach der byzantinische Halt im Osten ein (vgl. Davison 1990: 3). Somit wurde für die türkischen Stämme ein Weg geöffnet, um ungehindert in den Westen zu gelangen. Die britische Historikerin Caroline Finkel bezeichnet die Einwanderung der muslimischen Türken nach Anatolien als ein Ereignis von großer Tragweite.

“Islam arrived in predominantly Christian Anatolia with the Seljuk Turks; individuals of Turcoman stock had embraced Islam from the ninth century when they came into contact – often as mercenaries – with the Muslims dynasties of the Arab heartlands; mass conversion of Turks in Central Asia was only about a century old, however. Their migration into Anatolia was a momentous event” (Finkel 2006: 3).

Die Überfälle, die von diesen nomadischen Völkern durchgeführt wurden, schwächten das Byzantinische Reich und führten schließlich zur Bildung von zahlreichen türkischen Fürstentümern (vgl. Göçek 2012: 14). Aus einem der Anfang des 14. Jhs. von Osman Bey gegründeten Fürstentümer entstand das Osmanische Reich, ein islamisch legitimierter Staat, dessen Staatsform bis 1876 eine absolute Monarchie und danach eine konstitutionelle Monarchie war (vgl. Günay 2012: 83–84.; Aslan et al. 2015: 38). Das

Osmanische Reich war ab seiner Gründung ein multiethnisches und vor allem multi-konfessionelles Staatswesen, dessen wirtschaftliche, politische und militärische Bestrebungen auf Krieg und die territoriale Expansion ausgerichtet waren. Einerseits war die Verbreitung des Islams ein Ziel der osmanischen Expansionspolitik, andererseits sah der Islam den Schutz der Angehörigen monotheistischer Religionen vor. Auch bei unterschiedlichen politischen Machtverhältnissen gelang es kaum, ein Gleichgewicht zwischen den beiden an sich widersprüchlichen Intentionen herzustellen. Die militärische Ausdehnung setzte eine gute Heeresorganisation voraus, die durch die sogenannten Timare (Lehengüter) finanziert wurde. Timare wurden vom Sultan für eine bestimmte militärische oder administrative Leistung vor allem an Militärangehörige oder an höhere Staatsbeamte vergeben und dienten den Betreffenden als Einkommensquelle (Grabner-Haider et al. 2014: 210). Der Inhaber eines Timars, dem die Pfründe nur zur Nutznießung zur Verfügung standen, war verpflichtet, mit einer entsprechenden Anzahl von Bewaffneten an Feldzügen teilzunehmen (vgl. Faroqhi 2000: 21; Matuz 2012: 104).

Migrationsbewegungen waren in allen Phasen des Osmanischen Reiches für das soziale, religiöse und kulturelle Leben bestimmend. Die militärische Organisation sowie die bürokratische Struktur des Großreiches mit multiethnischer und multikonfessioneller Bevölkerung waren durch die Tradition der zentralasiatischen Turkvölker und ihre Nomadenkultur geprägt (vgl. Günay 2012: 27). Ethnische und religiöse Diversität waren naturgemäß ein wichtiger Bestandteil des Osmanischen Reiches, das sich zu Zeiten seiner größten Ausdehnung über drei Kontinente erstreckte und nach den heutigen politischen Grenzen 35 unabhängige Staaten umfasste (vgl. Merten 2014: 28). Die Osmanistin Suraiya Faroqhi meint, dass die kulturellen Unterschiede zwischen Nomaden und Halbnomaden auf der einen Seite und von sesshaften Dorfbewohnern auf der anderen von viel größerer Bedeutung für die Kultur waren als die Grenzen zwischen verschiedenen Ethnien (Faroqhi 1995: 52). Nimmt man jedoch die gesellschaftlichen und gesetzlichen Unterschiede zwischen den religiösen Gruppen unter die Lupe, entsteht, wie anschließend gezeigt wird, ein Bild von großen Differenzen zwischen vielen verschiedenen Gruppen. Zudem betont der Historiker Aron Rodrigue (1996), dass es wichtig sei, keine statische Vorstellung einer Interaktion zwischen „Mehrheit“ und „Minderheit“ zu haben, da das Osmanische Reich eine enorme Größe hatte und jahrhundertlang existierte.

“A temporal distinction, then, is the first important marker we need to take into account in order to talk about this topic at all.

Secondly, analysis of the Ottoman treatment of non-Muslim groups requires simultaneous attention to two systems: a non-essentialized, but nevertheless

significant, Ottoman version of the Islamic discursive framework – a vocabulary, a language, an overall explaining structure for organizing social and political life – that was in a dynamic relationship with the earlier Islamic textual religious tradition; and the interplay between that framework and the actual day-to-day reality in which this discursive paradigm was continuously molded and shaped.” (Rodrigue 1996).

Hier ist anzumerken, dass die nichtmuslimische Bevölkerung lange Zeit zahlenmäßig keine Minderheit bildete (vgl. Kapitel 2.1.1.). Es gab innerhalb der völkerrechtlich anerkannten Grenzen des Reichs 1872 rund 11 Millionen Nichtmuslime und knapp 4 Millionen Muslime (vgl. Karpát 1985: 177 zit. nach Zaffi 2006: 135). Dies änderte sich, erst nach dem Verlust große Gebiete auf dem Balkan durch die Niederlage im Krieg gegen Russland, entsprechend den Bestimmungen im Vertrag von Berlin 1878. Erst durch die Migrationsbewegungen der muslimischen Bevölkerung aus diesen Gebieten in das Kernland stellten die Muslime die Bevölkerungsmehrheit (vgl. Merten 2014: 478). Die politische Organisation der religiösen Gemeinschaft aller Gläubigen wurde dem theokratischen System des Islam folgend geregelt. Sie basierte auf dem Koran und der Sharia, die als ziviles und religiöses Gesetz dienten (vgl. Jacob 2017: 80). Die Gesamtheit aller muslimischen Gläubigen wird als „umma“ (Gemeinde) bezeichnet, die Anhänger:innen der anerkannten Buchreligionen, also die christlichen und jüdischen, wurden „dhimmi“ (Schutzbefohlene) genannt (vgl. Renesse et al. 1965: 120; Jacob 2017: 81). Die Strukturen des islamischen Großreichs mit multi-ethnischer und multi-konfessioneller Bevölkerung waren nach dem Millet-System geordnet. Das Wort „millet“ wird zwar als Nation übersetzt, meint hier jedoch die religiöse und konfessionelle Zugehörigkeit. Die im Land lebenden Personen wurden nach ihrer Religionszugehörigkeit bzw. nach ihrer Verbindung zu religiösen Gemeinschaften unterteilt, wie in die muslimische, die griechisch-orthodoxe, die armenische und die jüdische Millet. Innerhalb einer Millet galten die Regeln dieser Religion (vgl. Merten 2014: 47). Sprache, Herkunft und sonstige Eigenschaften spielten dabei keine Rolle (Zaffi 2006: 132; Aslan et al. 2015: 35). Die Menschen wurden rechtlich nicht als griechische, arabische oder bulgarische definiert, sondern als muslimische, christliche oder jüdische. Die Zugehörigkeit zum Islam stellte eine Grundvoraussetzung dar, um nicht als fremd zu gelten (Koller 2014: 219). Auch die Muslime und Musliminnen bildeten ein Millet, dem jedoch ein anderer Status zukam als jenem der christlichen und jüdischen Gemeinschaften. Die muslimische Millet wurde als millet-i hakime (die herrschende Millet) bezeichnet. Die Dhimma, die christlichen und jüdischen Gemeinschaften, durften sich in begrenztem Maße durch ihre Geistlichen selbst verwalten. Sie besaßen als

hierarchisch organisierte Gruppen eine hohe Organisationsfähigkeit. Ihre Geistlichen verfügten aufgrund ihrer Rolle als Vermittler zwischen dem Staat und der jeweiligen Glaubensgemeinschaft über ein gewisses Maß an Durchsetzungsfähigkeit und Macht, wodurch sie eine wichtige Position im Reich innehatten (vgl. Schuß 2008: 85). Die nichtterritoriale Autonomie passte zur geografischen Verteilung der Minderheiten im großen Reich, kam aber auch den strategischen Zielen des Osmanischen Reiches entgegen. Dadurch konnten Aufstände, Unruhen oder religiöse Unduldsamkeit verhindert werden und die Minderheiten unter der Kontrolle des Staates ihre Autonomie bewahren (Barkey & Gavrilis 2016: 25). Für die herrschende Gruppe war es praktikabler, den Angehörigen vieler Religionen, Ethnien und Sprachen zu gestatten, ihre Gebräuche, Traditionen und Gesetze innerhalb der weiten Grenzen zu bewahren, solange sie ihren nach sunnitischem Islam geregelten finanziellen Verpflichtungen nachkamen und sich den muslimischen Gesetzen beugten. Es wurde ein Regierungsverständnis durchgesetzt, mit dem die nach religiösen Kriterien eingeteilten Gruppen über ihre Führungseliten unter Kontrolle gehalten wurden (Bozarslan 2018: 70). Die jüdischen und christlichen Gläubige durften nach dem Millet-System auf islamischem Gebiet leben, mussten aber für diesen Schutz eine Steuer, die sogenannte „jizya“ zahlen, wie es im Koran vorgeschrieben ist. Diese galt auch als Ersatzleistung für den Militärdienst, der lediglich für muslimische Männer obligatorisch war. Zudem mussten sie auch eine erhöhte Grundsteuer (haraç) entrichten (vgl. Zaffi 2006: 133; Günay 2012: 24; Matuz 2012: 112; Jacob 2017: 91).

Das Osmanische Reich war bis zum 19. Jh. kein nationaler Staat und es war auch keine Kolonialmacht. In der Literatur wird meist erwähnt, dass weder die Integration noch die Assimilation im Interesse des Osmanischen Reiches lagen (vgl. Reinkowski 2006: 44). Als Grund werden die Religion und die Kopfsteuer angegeben, da nach islamischem Recht die in einem muslimischen Land lebenden Nichtmuslime den Status der „dhimmi“ (Schutzbefohlene) hatten und für den damit verbundenen Schutz eine Kopfsteuer zahlen mussten, die eine wichtige Einkommensquelle für das Reich war (Bozarslan 2018: 70). In der Literatur wird zum Teil hervorgehoben, dass es im Osmanischen Reich keine Islamisierungspolitik verfolgt wurde; die Schutzbefohlene wurden weder zum Konvertieren gezwungen wurden noch gab es Versuche der Missionierung (vgl. Faroqhi, 2000: 22–23; Reinkowski 2006: 44; Zaffi 2006: 132; Aslan et al. 2015: 35). Dieser Ansicht wird jedoch auch widersprochen (vgl. Jacob 2017, Barkey & Gavrilis 2016, Merten 2014; Andrews & Benningshaus 1989) und als Beleg die zahlreichen

Konversionen zum Islam angegeben (Merten 2014: 484). Der Begriff „dhimmi“ impliziert per se bereits einen untergeordneten Status und drücke die vom Islam für sich in Anspruch genommene Überlegenheit aus. Der Umgang mit den nichtmuslimischen Menschen hing vom jeweiligen Regime bzw. von Unterschieden in der Herrschaftsausübung ab (Rodrique 1996: 3). Ob und wie viele Rechte und Freiheiten den Schutzbefohlenen zustanden, bleibt somit umstritten. Die Diskussion dieser Frage wird oft emotional oder politisch geführt (vgl. Uçar 2015: 101–102). Das Millet-System war durch die Tatsache bestimmt, dass der Sultan als Verteidiger des sunnitischen Glaubens solchen ‚Abweichungen‘ gegenüber notwendigerweise intolerant sein durfte (Andrews & Benninghaus 1989: 32). Von der sunnitischen Lehre abweichender Alevismus wurde oft als ketzerisch definiert und deren Angehöriger waren häufig Repressionen ausgesetzt. Trotz ihres monotheistischen Glaubens standen Angehörige jezidischen Glaubens ebensoaußerhalb des Millet-Systems. Angehörige nichtmonotheistischer Religionen hatten nach islamischem Recht kein Recht auf Schutz ihres Lebens. Sie mussten bekehrt oder bekämpft werden (Merten 2014: 401). Ein gewaltsamer Versuch, die Angehörigen jezidischen Glaubens zu bekehren, endete im Jahre 1892 in einem Massaker (Andrews & Benninghaus 1989: 32).

In Arbeiten türkischer Wissenschaftler:innen, wie z.B. der Rechtshistorikerin Belkıs Konan, wird dieses Millet-System als friedvoll beschrieben.

“In the multinational Ottoman Empire, people were divided into groups only according to their religion; nation concept in the modern sense did not exist and in this regard, the Jewish, the Armenians and the Rums who composed nearly the half of the population lived freely until the collapse of the state without losing their identities and being forced to convert to Islam. In the Ottoman Empire, non-Muslim groups benefited from the protection of the Islamic law due the Treaty of Zimmet” (Konan 2015: 172).

Der Historiker Hans Hattenhauer sieht das Ziel des Millet-Systems darin, die letzten Ungläubigen zum rechten Glauben zu führen (Hattenhauer 2004: 1428–1430, zit. nach Jacob 2017: 92). Auch Karl Binswanger charakterisiert die osmanische Politik dahingehend, dass sie ein feindliches Klima gegenüber den Nichtmuslimen in der Gesellschaft erzeugt und damit deren Konversion gefördert habe. In seiner Studie bezieht sich Binswanger zeitlich auf das 16. Jh. und auf Reiseberichte von Europäer:innen, deren Sichtweise auf die muslimisch-christlichen Verhältnisse bezogen als parteiisch angesehen werden müssen. Er stützt sich jedoch auch auf Rechtsquellen aus dem Osmanischen Reich. Es handelt sich dabei um Anklagen, die von Muslimen über das Verhalten ihrer nichtmuslimischen Nachbarn vorgebracht wurden. Solche Klagen und die



rechtliche Lage der Schutzbefohlenen dürften als Indiz gewertet werden, dass Dhimmi-Bestimmungen im alltäglichen Leben eher von sekundärer Bedeutung waren und von Muslimen und Musliminnen benutzt wurden, um sich dadurch Vorteile zu verschaffen (vgl. Jakob 2014: 85). Die Schutzbefohlenen genossen im Osmanischen Reich zwar eine relativ große Autonomie in Bezug auf die innere Verfasstheit ihrer Gemeinden, ihrer Religionsausübung sowie in Angelegenheiten des Zivil- und Familienrechts innerhalb der Gemeindemitglieder, unterlagen jedoch trotzdem zahlreichen Beschränkungen (vgl. Diner 2013:181). Der Schutz erstreckte sich auf das Leben und den Besitz, solange sie im Osmanischen Reich wohnten und alle Auflagen erfüllten. Die Gegenleistung dafür bestand einerseits in den Schutzzahlungen, dafür mussten im Gegenzug die Männer keinen Militärdienst leisten. Auf der anderen Seite mussten sie allen Pflichten nachkommen, die ihnen aufgrund dieser Autorität auferlegt wurden, auch solchen, die den nichtmuslimischen Menschen vom Imam mitunter nur empfohlen wurden, wie z.B. einer Kleiderordnung, die unter anderem zur äußerlichen Unterscheidung von den Muslimen und Musliminnen diente (vgl. Binswanger 1977: 27–28; Günay 2012: 39–41; Jacob 2017: 89). Auch wenn diese Regelungen nach Zeit und Verhältnissen unterschiedlich gehandhabt wurden, weist Binswanger auf eine strengere Handhabung im Laufe der Zeit hin (vgl. Binswanger 1977: 28; Jacob 2017: 89). In Gegenden mit kleinerem muslimischem Bevölkerungsanteil konnten diese diskriminierenden Regelungen nicht streng durchgeführt werden. Sie wurden manchmal abgeschafft, danach in einer strengeren Form wieder eingeführt, wie z.B. das Pferdeverbot. Zuerst war den Schutzbefohlenen nur der Besitz edler Pferde verboten, dann durften sie Pferde nur wie einen Esel reiten (Beine an einer Seite hängend), dann wurden ihnen Pferde gänzlich verboten und nur noch Maultiere und Esel waren zugelassen. Anschließend wurde ihnen Maultiere und am Ende sogar starke Esel verboten. Auch die Kleiderordnung entwickelte sich analog. Zunächst war es nur eine reine normative Unterscheidung, zum Beispiel durch ein spezielles Zeichen an der Kopfbedeckung, einen besonderen Gürtel, Stirnlocken und Bart. Später kam die Farbe der Kleider als Unterscheidung hinzu. Dann folgten Bestimmungen über Stoffart und Schnitt, was den Muslimen und Musliminnen zur Belustigung verhalf (vgl. Binswanger 1977: 28–29 und 176; Günay 2012: 41). Zuwiderhandelnden gegen eine solche Verordnung aus dem Jahre 1577 wurde sogar mit der Hinrichtung gedroht (Binswanger 1977: 173). In der Kleiderordnung kommt die Herabsetzung der nichtmuslimischen Menschen zum Ausdruck, was nicht nur ein Zeichen für latente Feindseligkeit war und als ein Signal für die Unsicherheit von Leib

und Leben verstanden werden kann (ebd. 181). Die Dhimmi-Bestimmungen betrafen auch die Wohnorte und Wohnformen. Die nichtmuslimischen Menschen durften nicht in der Nähe von Moscheen wohnen und ihre Häuser durften nicht höher sein als die der Muslimen und Musliminnen. Wenn in der Nähe ihrer Häuser eine Moschee gebaut wurde, hatten sie diese zu verlassen. Unterprivilegiert waren sie besonders im Rechtsbereich, sobald ein Muslim oder Muslimin beteiligt war (vgl. Jacob 2017: 90). Wenn ein Nichtmuslim oder Nichtmuslimin vom Imam für schuldig befunden wurde, erlitt er das Los eines Kriegsgefangenen, d.h. es drohte ihm die Todesstrafe oder seine Versklavung, die auch seine Frau und Kinder mit betreffen konnte. Sein Besitz wurde als Kriegsbeute betrachtet (vgl. Binswanger 1977: 36). Aussagen gegen Muslime und Musliminnen vor Gericht waren wertlos. Besonders im Geschäftsleben schuf dies große Probleme. Regeln und Vorschriften für Nichtmuslime variierten nach Zeit und Ort. Aufgrund der räumlichen Ausdehnung und der je nach Region divergierenden ethnischen und religiösen Zusammensetzung der Bevölkerung unterschied sich die jeweilige Verwaltungspraxis (vgl. Faroqi 2000: 49–50; Diner 2013:181). Der rechtliche und soziale Druck auf die Schutzbefohlenen bewirkte zahllose Änderungen des Millet-Systems (vgl. Merten 2014: 490). Der Übertritt zum Islam wurde zusätzlich zu den erwähnten, je nach Zeit und Ort divergierenden Diskriminierungen durch den Wegfall vieler Kirchen begünstigt. Konversion wurde auch durch den Wunsch, der Kopfsteuer (cizye) und einer erhöhten Grundsteuer (haraç) zu entkommen und die Aufstiegschancen in einer muslimischen Elitegesellschaft nutzen zu können, begünstigt. Der islamische Glaube war die Voraussetzung, um wichtige Positionen in der Regierung und in der Armee bekleiden zu können (vgl. Naimark 2004: 31). Karl Binswanger kommt zu dem Ergebnis, dass die Dhimma-Regelungen der Islamisierung der Dhimmis dienten:

„Die Dimma schafft durch alle ihre Bestimmungen die strukturellen Voraussetzungen, um die Integrität und Identität der Dimmis (als Gemeinschaft) abzubauen, aufzulösen und zu unterlaufen. Im sozialen Bereich zermürbt die Dimma das Individuum und gibt ihren Bestimmungen die Methoden zur Prosyetenmacherei direkt vor.“ (Binswanger 1977: 3).

Wegen der erwähnten Regelungen nach dem Millet-System darf von einem Begriff der Toleranz nur bedingt gesprochen werden, weshalb in der wissenschaftlichen Literatur auch der Begriff „verachtende Toleranz“ gebraucht wird (vgl. Merten 2014: 401). Die im Vergleich zum christlichen Europa häufige Existenz von krypto-jüdischen oder krypto-christlichen Gruppen kann als ein Zeichen von Duldung oder von Zwang gedeutet werden

(vgl. Binswanger 1977: 41; Reinkowski 2003: 18). Der amerikanische Historiker Davison schrieb dazu:

“Never during the last century of the Ottoman Empire was fully equality in fact conferred on the adherents of all religions. Even the reforming statesmen who enunciated the principle tended to retain an instinctive belief in Muslim superiority.”

(Davison 1990: 86 & 112,113., zit. nach Merten 2014: 478).

Im Gegensatz zu den oben genannten Hinweisen, dass die Nichtmuslime und Nichtmusliminnen nicht direkt zur Konversion gezwungen wurden, fand eine aktive Islamisierung z.B. bei den Janitscharen statt. Bei den Janitscharen handelte es sich um eine seit etwa 1360 bestehende Gruppe von Angehörigen einer Waffengattung. Sie sind eine Gruppe von Soldaten, die als Kinder in Form einer Abgabe aus christlichen Gebieten oder als Kriegsgefangene der Befehlsgewalt des Sultans unterstanden. Die Janitscharen waren zwangsweise rekrutierte christliche Bauernsöhne, die als Fußsoldaten aus dem Fünftel aller Kriegsgefangenen ausgewählt wurden, das dem Sultan nach jedem Feldzug zustand (vgl. Faroqhi 2000: 22). Auch wenn im Millet-System nur die Unterscheidung zwischen Muslimen und Nichtmuslimen bestand und die ethnische Zugehörigkeit keine Rolle spielte, gibt es Quellen, die Abweichungen von der oben erwähnten Regelung belegen. In Bezug auf die Roma wurde nicht nach religiösen, sondern nach ethnischen Gesichtspunkten und ohne Rücksicht auf die Religionszugehörigkeit eine Regelung praktiziert. In Anlehnung an zeitgenössische Berichte zeigt Merten, dass muslimische wie christliche Roma die gleichen Steuern zahlen mussten, da die Ernsthaftigkeit ihres Religionswechsels in Frage gestellt wurde (2014: 276–278). Auch Aleviten und Alevitinnen wurde im Osmanischen Reich innerhalb des muslimischen Millet-Systems keine Religionsfreiheit gewährt. Vom Ende des 16. bis zum 19. Jh. existieren kaum Quellen über sie. Sie waren wie die jezidische nicht als eigenständige Millet-Gruppe anerkannt und wurden als Sunniten betrachtet (vgl. Aksünger 2013: 43).

Die Belagerung Wiens 1683 und der Friede von Karlowitz 1699 markieren den Beginn des territorialen Rückzugs des Osmanischen Reichs aus Europa (Marcinkowski 2007: 12). Zudem verwickelte sich das Osmanische Reich seit 1661 in eine bis 1918 andauernde Folge von Kriegen (vgl. Renesse, Krawietz & Bierkämper 1965: 126). Durch den Vertrag von Küçük Kaynarca 1768 büßte das Osmanische Reich seine Großmachtstellung endgültig ein (Marcinkowski, 2007: 15). Hunderttausende Muslime und Musliminnen suchten in der Folge im Kerngebiet des Osmanischen Reiches Zuflucht. Dadurch veränderte sich die konfessionelle Zusammensetzung der Bevölkerung deutlich

zugunsten der muslimischen (vgl. Diner 2013: 183). Das bedeutete auch Einnahmenseinbußen durch den Verlust der nichtmuslimischen Bevölkerung.

### **2.1.1. Das Tanzimat – Neuordnung – als Reformversuch**

Im Laufe des 19. Jhs. konnte das Osmanische Reich wirtschaftlich und militärisch mit den europäischen Mächten nicht mehr Schritt halten. Die armenieschen, griechischen und jüdischen Menschen dominierten das sich entwickelnde Wirtschaftsleben immer stärker, da das islamische Recht die muslimische Bevölkerung davon abhielt, sich mit dem Bankwesen zu befassen (Naimark 2004: 32). Die Niederlage im Krieg gegen Russland (1877–1878) brachte viele Veränderungen in der ethnischen Zusammensetzung des Osmanischen Reichs mit sich. Auch die Unabhängigkeit von Rumänien, Serbien und Montenegro, die Gründung des Fürstentums Bulgarien und die Okkupation von Bosnien durch die Habsburgermonarchie änderten das demografische Bild Anatoliens (vgl. Aslan et al. 2015: 38; Faroghi 2015: 93). Nach Erik Jan Zürcher könnten wegen der Niederlage im Krieg gegen Russland insgesamt bis zu 1,2 Millionen Menschen aus dem Kaukasus ausgewandert oder geflohen sein (Zürcher 2004: 81). Zwischen 1877 und 1878 kamen erstmals muslimische und türkische Bevölkerungsgruppen wegen Gebietsverlusten durch Kriege mit Russland und seinen Verbündeten in Bosnien und Herzegowina, Bulgarien, in Nord-Griechenland und in Russland unter fremde Besatzung. Mehr als 260.000 wurden ermordet oder verhungerten. Das Ergebnis war die Flucht von über einer Million Menschen aus diesen Gebieten in das Osmanische Reich (ebd. 81). Die finanzielle Abhängigkeit durch Verschuldung und die militärische Überlegenheit der europäischen Länder und Russlands erhöhten den Druck. Der Versuch, das geschwächte Reich zu stärken, setzte Reformmaßnahmen in Gang, mit dem Ziel, das Militärwesen zu reformieren, das bis dahin die wichtigste Stütze des Reiches war. Das Edikt „Hatt-i Şerif von Gülhane“ (1839) postulierte die Gleichheit für die Mitglieder aller Religionsgemeinschaften. Mit dem Erlass „Hatt-i Hümayun“ sicherte Sultan Abdülmecid 1856 Nichtmuslimen und Nichtmusliminnen die uneingeschränkte Religionsfreiheit zu; sie erhielten das Recht, Zivilämter zu bekleiden und Zugang zum Militärdienst. Diese Reformen sollten die rechtliche Gleichstellung der nichtmuslimischen Bevölkerung des Reiches ermöglichen, sie zielten auf die Säkularisierung des Staatswesens und die Eindämmung der zentrifugalen Tendenzen des Nationalismus (Marcinkowski 2007: 45; Koller 2014: 220). Da diese Reformen auf die soziologischen und politischen Gegebenheiten des vom Islam geprägten Reiches keine Rücksicht nahmen, wurden sie

vielfach nicht umgesetzt. Es gab auch kein Parlament, das eine Kontrolle hätte ausüben können. In seinem Standardwerk zum Osmanischen Reich betont Josef Matuz trotz allem die Bedeutung dieser Reformen, da sie den Weg für die Beseitigung obsolet gewordener ökonomischer und soziokultureller Strukturen frei machte (2012: 226). Nach Renesse, Krawietz und Bierkämper hingegen verlor die Reform von 1856 an Bedeutung und blieb nicht mehr als eine außenpolitische Geste (1965: 128). Die politische Schwäche des Osmanischen Reiches begünstigte die Einflussnahme christlich-europäischer Mächte bereits im 18. Jh. Diese nahm im 19. Jh. erheblich zu. Die allgemeine Schwächung des Reiches und die Schwierigkeit der Zentralmacht, weit entfernte Provinzen eines Großreichs zu kontrollieren, begünstigten die Entstehung von Autonomitendenzen (Marcinkowski 2007: 21). Diese Unruhen wurden auf der Basis der Ideologie eines osmanischen Patriotismus als Ausdruck einer seit jeher bestehender Barbarei und Wildheit dieser Gesellschaften gedeutet, anstatt diese als zunehmende nationale Loslösungsbewegungen zu verstehen und anzuerkennen (vgl. Reinkowski 2006: 45).

Unter dem Druck von Reformern, aber hauptsächlich, um die separatistischen Tendenzen besonders am Balkan einzudämmen und das Wohlwollen der europäischen Mächte zu sichern, berief Sultan Abdulhamid II. (reg. 1876–1909) ein Parlament ein. Die Beteiligung sämtlicher Religionsgemeinschaften am Parlament war vorgesehen. Bei der Eröffnung des Parlaments waren 69 muslimische und 46 nichtmuslimische Repräsentanten der Bevölkerung anwesend (vgl. Aslan et al. 2015: 38; Matuz 2012: 236). Das neue Grundgesetz sah das Osmanisch-Türkische als Amtssprache vor. Die Nichtmuslime waren zu öffentlichen Ämtern zugelassen, vorausgesetzt, sie waren des Türkischen mächtig (Matuz 2012: 236). Der Sultan unterdrückte jedoch jede liberale politische Bewegung und suspendierte das Parlament 1878 wegen des Krieges mit Russland (1877 bis 1878) und wegen der Balkankrise (vgl. Windhager 2002: 112; Matuz 2012: 235–238). Das Osmanische Reich wurde durch den Berliner Vertrag von 1878 in das System des europäischen Völkerrechtes aufgenommen, womit auch die Verpflichtung zu friedlicher Koexistenz statt kriegerischer Auseinandersetzung verbunden war. Hiermit gab das Osmanische Reich seine islamische Mission der Weltherrschaft endgültig auf (vgl. Merten 2014: 386). Um sich gegen die europäischen Mächte zu stärken, setzte der Sultan auf einen betonten Islamismus und propagierte die Ideologie des Islamis, um das Zusammengehörigkeitsgefühl aller osmanischen Staatsbürger zu fördern (vgl. Reinkowski 2006: 38; Matuz 2012: 241; Diner 2013:183). Sultan Abdulhamid II. herrschte autokratisch bis zu seinem Sturz durch die nationalistischen Jungtürken, welche

mehr und mehr die türkisch-nationale Identität in den Mittelpunkt ihrer Ideologie rückten (vgl. Windhager 2002: 112; Matuz 2012: 241; Akpınarlı & Scherzberg, 2013: 70). Noch in der Regierungszeit von von Abdulhamid II. kam es aufgrund des zunehmenden Islamismus zu den ersten Massakern an Armeniern und Armenierinnen in den Jahren 1894 und 1896/97 (vgl. Tamcke 2006: 48; Akpınarlı & Scherzberg 2013: 70).

Nach Norman Naimark (2004) trugen der imperiale Stolz, das Gefühl der Überlegenheit und die Distanz zu europäischen Problemen sowie das Desinteresse für innenpolitische Konfliktlagen zur Schwächung des Osmanischen Reiches (ebd. 32). Der deutsche christliche Theologe Merten (2014: 479) und die britische Historikerin Finkel sehen im Millet-System und der damit zusammenhängenden konkreten Ausgestaltung der osmanischen Gesellschaft den Hauptgrund für den Niedergang des Osmanischen Reiches an.

„The Islamic ordering of society which regarded non-Muslims as legally different from the Muslim population contained within the seeds of the destruction of the Ottoman Empire, although it was the intervention of outside forces prepared to emphasize this ‘separateness’ that caused the logic of the arrangement to work itself out“ (Finkel 2006: 468).

Die Soziologin Fatma Müge Göçek leitet aus der Trennung von muslimischen und nichtmuslimischen Gruppen eine religiös-ethnische Separation ab, die durch verschiedene Regelungen wie Kleidungs Vorschriften, Verbot der Nutzung gemeinsamer Räume wie Badehäuser, Verbot von sozialen Bindungen wie Ehe und Erbschaften etc. ausgelöst wurde.

„It was the religious divide in Ottoman society that was going to be a significant factor in the gradual fragmentation of the empire“ (Göçek 1996: 35).

Eine entgegengesetzte Sicht vertritt hier Davide Zaffi, der die positiven Folgen des Millet-System trotz aller Unzulänglichkeiten betont und darauf verweist, dass die christlichen Minderheiten im Balkan sich zahlenmäßig kaum verringerten und die jüdische Bevölkerung sich infolge der Einwanderungen aus West- und Mitteleuropa sogar vermehrte (vgl. Zaffi 2006: 153). Auch der Historiker Götz Aly spricht z.B. für Saloniki, gemessen an christlicher Judenverfolgung und europäischem Antisemitismus im 19. Jh., „von einer vierhundertjährigen, weithin friedlichen Epoche“ mit einer ethnischen, sprachlichen und religiösen Vielfalt, verbunden mit einer effektiven Arbeitsteilung zwischen türkischen, bulgarischen, albanischen, griechischen und jüdischen Bevölkerungsgruppen (vgl. Aly 2017: 120).

Die sogenannte antikoloniale und ‚tolerante‘ Politik des Osmanischen Reiches gegenüber den Minderheiten wurde später im neu gegründeten türkischen Nationalstaat stark kritisiert. Nach der kemalistisch-nationalistischen Ideologie lag der Grund des Niederganges des Osmanischen Reiches auch darin, dass Angehörige anderer Volksgruppen nicht für das eigene Volk, d.h. für das türkische, dienstbarer gemacht wurden (vgl. Reinkowski 2006: 49).

### **2.1.2. Rettungsversuche durch Islamismus – Osmanismus – Türkismus**

Gegen Ende des 19. Jhs. gewann das Osmanische Reich im Vergleich zur Tanzimat-Ära eine deutlich stärker ausgeprägte islamische Identität, weil es die Mehrheit seiner nichtmuslimischen Untertanen verlor. Die Misserfolge bei den kriegerischen Auseinandersetzungen waren ausschlaggebend dafür, das Millet-System aufzugeben. Das Millet-System war nicht dafür geeignet, eine homogene Gemeinschaft zu schaffen, die Bewahrung der Rechte der nichtmuslimischen Bevölkerung wurde von den Politikern als Ursache der Auflösung des Reiches gesehen (Yıldız 2019: 58). Ethnische Unterschiede wurden als Sicherheitsrisiko gesehen und diese Anschauung entwickelte sich zur Basis der offiziellen Ideologie (Aslan et al. 2015: 39). Im 19. Jh. wurden zur Rettung des Osmanischen Reiches neue Gesellschaftsordnungen diskutiert: Islamismus, Osmanismus und Türkismus (vgl. Jacob 2017: 124).

Der Islamismus basierte auf der Vorstellung eines islamischen Staates nach dem Koran. Abdulhamid II. sah im Islam das Bindemittel, welches das Reich zusammenhielt und ihm die Sympathien vieler Muslime und Musliminnen in anderen Ländern, losgelöst von ethnischen oder sprachlichen Zugehörigkeiten, sicherte (Jacob 2017: 129–128). Das von ihm im Jahre 1891 hauptsächlich mit Kurden geschaffene Hamidiye Regiment wurde zur Untermauerung des Panislamismus installiert. Abdulhamid II. wollte damit die kurdische Bevölkerung mit dem Zentralstaat versöhnen und die muslimische Dominanz in den Ostprovinzen festigen. Er offerierte den sunnitischen Kurden eine privilegierte Rolle als ihm persönlich unterstellte Regimenter (Demir 2016: 419). Durch die Aufstellung von hauptsächlich kurdischen Regimentern, die Waffen erhielten, von Steuern befreit wurden und befugt waren, Sondergerichte zu halten, wurden die muslimischen Kurden gegenüber den Armeniern aufgewertet. Im Berliner Vertrag von 1878 wurde der armenischen Bevölkerung Schutz vor kurdischen und tscherkesischen Angriffen zuerkannt. Es wurden kleine armenische Parteien gegründet. Die armenischen Hochlandbewohner der Sassun-Region (westlich vom Vansee in Ostanatolien) weigerten sich, die doppelte Steuerlast zu

zahlen, es gab auch bewaffneten Widerstand kleiner Gruppen. Wegen der Angriffe von Abdulhamids II. irregulären Hamidiya-Truppen baten die armenischen Gruppen die europäischen Mächte um Schutz und zogen sich dadurch den Zorn des Sultans zu (Naimark 2004: 35). Auf ein gescheitertes Attentat gegen ihn im Jahr 1905 reagierte der Sultan brutal (Matuz 2012: 245). In der Zeit des Panislamismus wurde der sunnitische Orden Naksibendi, unterstützt von Abdülhamid II., stärker in den Staat integriert (Demir 2016: 418).<sup>1</sup>

Dem Panislamismus von Abdulhamid II. wurde zuerst der Osmanismus entgegengesetzt. Der Osmanismus war ein Modernisierungsversuch des auf islamischer Vorherrschaft beruhenden Reiches auf der Grundlage der Gleichberechtigung aller Reichsangehörigen. Die Autonomiebestrebungen und der Verlust der Länder am Balkan sowie die Nationalismusbewegungen im 19. Jh. förderten die nationalistische Vision eines modernen türkischen Staates, der auf türkischer Kultur, türkischer Sprache und türkischer Geschichte aufgebaut werden sollte. Der Türkismus verfolgte den Grundsatz, die Staatspolitik auf die nationale Souveränität zu gründen, in einer extremen Form wie bei Ziya Gökalp als Pan-Türkismus oder Turanismus (Demir 2016: 439). Im Türkismus liegen zahlreiche Wurzeln für die spätere Gründung des türkischen Staates und die Grundlegung des Nationalismusprinzips durch Atatürk. Zuvor wurde schon die Bewegung der Jungtürken wesentlich durch diese Strömung beeinflusst.

### **2.1.3. Die Jungtürken als Vorreiter der türkischen Republik**

Die jungtürkische Bewegung kann als die Basis der modernen Türkei betrachtet werden. Die Organisation der Jungtürken entwickelte sich seit 1870 und fand vor allem in Offiziers- und Beamtenkreise, unter Studierenden sowie Angehörige der städtischen Mittelschicht Unterstützung (Berlin & Klenner 2006: 27). Die Jungtürken waren eine illegale Gruppe, die von Studenten an der medizinischen Militärakademie in Istanbul als Opposition gegen Sultan Abdulhamid II. gegründet wurde. Der Name Jungtürke wurde von der französischsprachigen Zeitschrift „La Jeune Turquie“, die von liberalen Emigranten in Paris herausgebracht wurde, auf die ganze Erneuerungsbewegung im Osmanischen Reich übertragen (Matuz 2012: 249; Kaya 2015: 431–432). Die Jungtürken

---

<sup>1</sup> Dieser Orden spielte auch in der Republik Türkei eine bedeutende Rolle. Unterstützt durch seinen Führer Mehmet Zaid Kotku wurde 1970 die Islamische Partei unter Necmettin Erbakan gegründet (Eligür 2010: 57), deren Nachfolgepartei Millî Selamet Partisi 1971 in die Nationalversammlung gewählt wurde. Viele wichtige politische Persönlichkeiten, wie der jetzige Präsident Recep Tayyip Erdoğan, die Ministerpräsidenten Adnan Menderes (reg. 1950-1960), Turgut Özal (reg. 1983-1989) und andere, gelten als dessen Anhänger (ebd.; Demir, 2016: 418).



stellten keine homogene Gruppe hinsichtlich ihrer ethnischen, sozialen und geografischen Zugehörigkeit dar (vgl. Kaya 2015: 432). Zu den Gründern gehörten zwei Kurden, ein Albaner (der Gründer der Gruppe) und ein Tscherkesse. So gesehen spiegelte diese Gruppe die multinationale und -ethnische Struktur des Reiches wider (ebd.).

Die Ziele der Gruppe waren die erneute Inkraftsetzung der Konstitution von 1876, die Wiedereröffnung des Parlaments und die Gleichberechtigung aller Ethnien und Religionen (vgl. Renesse, Krawietz & Bierkämper 1965: 130). Die Vereinigung gewann allmählich Anhänger aus anderen Hochschulen und pflegte Kontakte nach Europa.

Mithad Pascha, der Großwesir unter Sultan Abdulhamid II. und ein aktives Mitglied der Jungtürken war, proklamierte 1876 die Verfassung. Diese ist im Wesentlichen der belgischen monarchischen Verfassung von 1831 nachgeformt (vgl. Renesse, Krawietz & Bierkämper 1965: 129). Alle Mitglieder (Türken, Albaner, christlicher Araber, Juden, Kurden) waren zu Beginn maßgebliche Unterstützer der jungtürkischen Gesellschaft. Sie richteten sich gemeinsam gegen fremde Interventionen in die osmanische Innenpolitik und gegen die wirtschaftlichen Einmischungen aus dem Westen (Kaya 2015: 433). Der westliche Imperialismus war der gemeinsame Feind einer großen Mehrheit der Jungtürken.

1908 zwangen sie Sultan Abdulhamid II. (reg. 1876–1909), der das Reich beinahe dreißig Jahre lang despotisch regierte, die Wiedereinsetzung der konstitutionellen Verfassung von 1876 anzunehmen. Die Jungtürken zogen dank ihres Einflusses in der Armee im Hintergrund die Fäden (Matuz 2012: 252–253). Die Revolution der Jungtürken wurde aufgrund der säkularen Ideologie auch von den nichtmuslimischen Gruppen unterstützt, weil sie die Hoffnung hatten, dass die Gegensätze zwischen den national orientierten und religiösen Gruppen überwunden werden könnten (Schölch 2004: 424; Jakob 2014: 180). Auch armenische radikale Gruppen wie die Daschnaken (Föderation der armenischen Revolutionäre) unterstützten die Jungtürken (Naimark 2004: 37). Die innere Schwäche des Osmanischen Reiches führte dazu, dass Nachbarstaaten versuchten, Gebietsforderungen an das Reich zu stellen. Die Jungtürken rückten dadurch stärker vom Osmanismus zum türkischen Nationalismus hin. Durch deren Türkisierungspolitik wandten sich die christlichen Gruppen, aber auch die nichttürkischen Muslime von den Jungtürken ab. Die schweren Erschütterungen der Balkankriege (1912/13) verhalfen der Türkisierungspolitik zum Durchbruch. Die Vertreibung der Muslime und Musliminnen ins Osmanische Reich erzeugte Konflikte. Von der muslimischen Bevölkerung wurden die nichtmuslimischen zunehmend als Verbündete der christlichen Mächte angesehen

(vgl. Jakob 2014: 218), die armenischen Gruppen versuchten ihre Minderheitenrechte weiterhin durch Unterstützung von Russland zu sichern. Die Jungtürken nahmen diese Situation als Anlass für ihre Pläne, den Völkermord an den Armeniern und Armenierinnen in die Tat umzusetzen (vgl. Naimark 2004: 40–42; Matuz 2012: 265).

Nach einem Staatsstreich übernahmen die Jungtürken die Regierung bis zum Oktober 1918 (vgl. Naimark 2004: 39–40; Matuz 2012: 256 und 268). Seit der zweiten Hälfte des 19. Jhs. propagierten führende Reformer die Idee eines Reichspatriotismus. Das Osmanische Reich wurde in dieser Zeit häufiger als Vaterland definiert. Wie in Europa nahmen nationalistische Bewegungen zu, die Heroisierung des Türkentums im Osmanischen Reich wurde verstärkt. Dieser ethnisch bestimmte Nationalismus war nicht mehr mit dem früheren Reichsgedanken vereinbar (vgl. Reinkowski 2006: 36–37). Die Integrations- und Exklusionsmuster verschoben sich und verliefen nun entlang ethnischer, religiöser und nationaler Kategorien (vgl. Naimark 2004: 39–40; Koller 2014: 220–221). Die jungtürkische Revolution mündete bald in eine nationalistische Militärdiktatur (vgl. Schölch 2004: 424; Matuz 2012: 257).

Eine im Jahr 1916 verabschiedete Verordnung, die Türkisch als Sprache bei Geschäftstransaktionen vorschrieb, ebnete den Weg für den Austausch der überwiegend christlichen Angestellten durch Personal islamischen Glaubens, auch mit dem Ziel, eine nationale türkische Bourgeoisie zu schaffen (vgl. Günay 2012: 110; Göçek 2012: 16). Im Osmanischen Reich hatte es keinen Adelsstand gegeben, weil die osmanischen Pfründe sich nicht auf Bodenbesitz gründeten, sondern die Timare nur zeitweilig dessen Ertrag zur Nutznießung erhielten. Das Nichtvorhandensein einer automatischen Erbberechtigung trug in großem Maße dazu bei, dass sich hier keine Aristokratie herausbilden konnte (vgl. Matuz 2012: 110–111).

Die Jungtürken betonten gegen den europäischen Imperialismus die Wichtigkeit der islamischen Einheit. Der antiwestliche Diskurs erreichte nach Murat Kaya seinen Höhepunkt in der jungtürkischen Zeitschrift „Türk“ (der Türke) und tendierte dazu, alle großen westlichen Mächte als imperialistisch und türkenfeindlich zu betrachten (vgl. Kaya 2015: 435). Es zeigt sich in der Einstellung der Jungtürken gegenüber dem Westen aber auch eine Ambivalenz, indem sie den Westen einerseits als Vorbild hinsichtlich sozialer, wirtschaftlicher, technischer und wissenschaftlicher Fortschritte anerkannten, andererseits ihn jedoch als imperialistischen Akteur sahen, ja sogar als Feind, wie Ziya Gökalp, einer der wichtigsten Mentoren der Jungtürken es formulierte:

We were defeated because we were backward

To take revenge, we shall adopt the enemy's science

We shall learn his skill still his methods

On progress we set our heart (vgl. Kaya 2015: 439).

Die Ideen von Mustafa Kemal (Atatürk) gehen teilweise auf Gökalp zurück. Nach seiner Ideologie sollten jedoch die westlichen Werte mit dem Islam in Einklang gebracht werden. Staatspräsident Erdoğan wurde 1999 zu einer Gefängnisstrafe verurteilt, weil er ein Gedicht von Gökalp vorgetragen hatte: „Unsere Minarette sind unsere Bajonette, unsere Kuppeln unsere Helme, unsere Moscheen unsere Baracken“. Erdoğan verkündete auch öffentlich, dass die Demokratie nicht das Ziel, sondern ein Mittel sei (Kaygısız 2010: 153).

#### **2.1.4. Das Sèvres-Syndrom im kollektiven Gedächtnis**

Die Niederlage des Osmanischen Reiches wurde überwiegend auf das schwach entwickelte Nationalbewusstsein zurückgeführt. Der Erste Weltkrieg war von den Jungtürken ursprünglich als Chance gesehen worden, die verlorengegangenen Gebiete zurückzugewinnen und die nationalistischen Bestrebungen besser umsetzen zu können (vgl. Göçek 2012: 15–16.; Matuz 2012: 262–263). Nach den großen Verlusten im Ersten Weltkrieg wurde jedoch am 30. Oktober 1918 der Waffenstillstand von Moudros geschlossen, der einer bedingungslosen Kapitulation gleichkam. Damit war die 500-jährige Geschichte des Osmanischen Reiches besiegelt (vgl. Renesse, Krawietz & Bierkämper 1965: 131; Matuz 2012: 268). Die jungtürkische Partei, die das Land in den Ersten Weltkrieg geführt hat, wurde verboten, ihre Anführer wurden in Abwesenheit zum Tode verurteilt. Das Osmanische Reich wurde besetzt, obwohl die Alliierten nur das Recht zur Besetzung der strategischen Positionen hatten. Sultan Mehmed VI. fügte sich dieser Willkür. Um die Befreiungsbewegung der Jungtürken zu zerschlagen, wurde das Parlament aufgelöst. Die Führung der Befreiungsbewegung ging in das Kerngebiet des Osmanischen Reiches und organisierte sich in Ankara unter Mustafa Kemal Pascha neu. Er berief nach Ankara ein Parlament ein und am 23. April 1920 wurde die Große Nationalversammlung konstituiert. Die nationale Regierung in Ankara brach sämtliche Kontakte zur Regierung in Istanbul ab und anerkannte keinen der nach dem 15. Mai 1920 mit der Regierung von Istanbul geschlossenen Verträge, so auch nicht das Diktat von Sèvres (vgl. Renesse, Krawietz & Bierkämper 1965: 132–131; Matuz 2012: 272–273). Der Vertrag von Sèvres wurde zwischen dem Osmanischen Reich und den Alliierten im August 1920 geschlossen und sah massive türkische Gebietsverluste vor. Er wurde jedoch offiziell nicht umgesetzt. Dieser Vertrag markiert einen Wendepunkt in der Entstehung

des kurdischen Nationalismus und ist eines der wichtigsten internationalen Zeugnisse in der Geschichte des kurdischen Kampfes für einen unabhängigen Staat. Laut diesem Vertrag sollten die kurdischen Gebiete zwar Teil des Reiches bleiben, erhielten jedoch weitreichende Autonomie und das Recht, nach einem Jahr unter Aufsicht des Völkerbundes einen unabhängigen Staat zu gründen (Günay 2012: 120). Nach dem nationalen Freiheitskampf wurde der Vertrag von Sèvres durch jenen von Lausanne aus dem Jahre 1923 ersetzt. Auch wenn der Vertrag von Sèvres nie umgesetzt wurde, blieb er im türkischen kollektiven Gedächtnis als schmerzliche historische Erfahrung und als Mahnung vor der Gefahr einer möglichen Auslöschung der Türken durch den Westen, auch „Sèvres Syndrom“ genannt, lebendig.

„The Sèvres syndrome refers to those groups and institutions in Turkey who interpret all public interactions, domestic and foreign, through a framework of fear and anxiety over the possible annihilation, abandonment or betrayal of Turkish state by the West“ (Gökçek 2011: 98).

Die Siege der neu organisierten türkischen nationalen Armee nach dem Ersten Weltkrieg brachten den Wendepunkt. Die beiden Regierungen im Osmanischen Reich wurden zu den Friedensverhandlungen in Lausanne eingeladen. Somit wurde die Regierung in Ankara international anerkannt. Diese beanspruchte jedoch, als alleinige Vertretung bei diesen Friedensverhandlungen anwesend zu sein. So kam es am 1. November 1922 zur Abschaffung des Sultanats und zur Umwandlung in ein parlamentarisches Kalifat (vgl. Renesse, Krawietz & Bierkämper 1965: 132-131; Matuz 2012: 275–278; Faroqhi 2000: 101). Die neue Türkei wurde bei diesen Verhandlungen von Außenminister Ismet Pascha vertreten. Die verhandelten Themen betrafen territoriale, militärische und ökonomische Fragen und solche der Minderheiten. Auch wenn es bei territorialen Fragen bald zu einer Einigung kam (außer bei der Mosul-Frage), schienen die Probleme in den zwei anderen Bereichen unüberwindbar (vgl. Zürcher 2004:160–163). Die türkische Seite weigerte sich, den von der Entente präsentierten Vertragsentwurf zu unterschreiben. Die Konferenz wurde abgebrochen. In Ankara wurden sowohl Ismet Pascha als auch die Regierung für ihre Zugeständnisse angegriffen. Dieser Vertrag legte die Grenzen der Türkei fest, lediglich die Provinz Hatay wurde erst später in diese Grenzen aufgenommen. Im Vertrag von Lausanne wurden auch die Rechte der nichtmuslimischen Minderheiten so festgeschrieben, dass die Türkei ihre Bürger unabhängig von Glaubensbekenntnissen, Nationalität oder Sprache schützen musste, was jedoch keiner Kontrolle unterlag (Zürcher 2005: 162; Häde 2017: 63).

Nach langen Verhandlungen wurden dem neuen Staat alle Gebiete zugesprochen, die im nationalen Programm beansprucht worden waren und es wurden alle Bedingungen beseitigt, die mit der Souveränität eines Staates unvereinbar waren (vgl. Renesse, Krawietz & Bierkämper 1965: 133). Mit der Begründung, alle Bürger:innen 'gleich' behandeln zu wollen, beharrte Ismet Pascha erfolgreich darauf, keine besonderen Minderheitenrechte in den Vertrag aufzunehmen (Schwartz 2013: 402). Der Vertrag enthielt weitreichende Bestimmungen zum Bevölkerungsaustausch zwischen Griechenland und der neuen Türkei, bei dem fast zwei Millionen Menschen in Bewegung gesetzt wurden.

Die Spuren des Niedergangs des Osmanischen Reiches sind als schmerzliche Erfahrung immer noch im kollektiven Gedächtnis islamistischer, nationalistischer und säkularer Kreise der Türkei existent. Die Reaktionen der Bevölkerung auf die EU-Verhandlungen zeigte diese Skepsis auch noch in jüngster Vergangenheit. In einer nationalen Meinungsumfrage von 2006 über die Einstellung der türkischen Bevölkerung zur EU stimmten 78% der Befragten der Aussage zu, dass „der Westen beabsichtige, die Türkei in Stücke zu zerlegen und aufzuteilen, wie es damals mit dem Osmanischen Reich geschehen ist“ (Kaya 2015: 422).

In den Augen des gegenwärtigen Staatspräsidenten Erdoğan ist der Lausanner Vertrag ein Verrat. Er kritisierte den ersten türkischen Premierminister Ismet İnönü in seiner Rolle als Delegationsführer. "Tarihte bize ne yaptılar. 1920'de bize Sevr'i gösterdiler, 1923'te Lozan'a bizi razı ettiler. Birileri de Lozan'ı zafer diye yutturmaya çalıştı. Her şey ortada." („Was haben sie mit uns gemacht? 1920 baten sie uns Sèvres an, 1923 ließen sie uns mit dem Lausanner Vertrag zufrieden sein. So manche versuchen, uns den Lausanner Vertrag als Sieg zu verkaufen. Es ist glasklar“)<sup>2</sup>.

Am Ende dieses Kapitels, in dem es um Regelungen zum Umgang mit der nichtmuslimischen Bevölkerung, um die Auseinandersetzung mit den europäischen Mächten und nationale Unabhängigkeitsbestrebungen sowie um Reformversuche und die jungtürkische Bewegung ging, soll als Fazit festgehalten werden, dass es eine kontinuierliche Diskriminierung nichtmuslimischer Menschen im Osmanischen Reich gab, mit wechselnden Methoden und Schwerpunkten. Diese wird sich, wie im Folgenden gezeigt wird, auch nach der Gründung der türkischen Republik fortsetzen und die Politik des Kemalismus mitbestimmen. In seiner Untersuchung mit dem Titel „Die Juden in der

---

<sup>2</sup> <http://www.bbc.com/turkce/haberler-turkiye-37505231>. Übersetzung der Autorin (Aufruf 27 Juli 2022)

Türkei in den Jahren der Republik, ein Abenteuer der Türkifizierung“ (2015) stellt Rifat N. Bali fest, dass das religiöse Element in der Politik gegenüber der jüdischen Bevölkerung in der gesamten Republik vorherrschte. Obwohl der Glaube an die Religion und auch die Abstammung nicht klar zum Ausdruck kommen, sind sich seiner Meinung nach sowohl die Gesellschaft als auch die Gründer der Republik über den Nutzen und die Notwendigkeit dieser Aspekte einig. Auch wenn der Kemalismus den Bruch mit der osmanischen Vergangenheit herbeiführen und anstelle der Religion die Ethnie in den Mittelpunkt rücken wollte, setzte sich die Diskriminierung von nichtmuslimischer Bevölkerung fort. David Jacob erwähnt in der Einleitung zu seiner veröffentlichten Dissertation, dass der Anteil der Nichtmuslime in 200 Jahren von 68% auf 0,2 der Gesamtbevölkerung gesunken ist (2017: VII). Die Zahl der Armenier und Armenierinnen, eine der größten nichtmuslimischen Volksgruppen, war mit dem Genozid von 1915 stark zurückgegangen. Die armenische Bevölkerung, die 1914 1.162.169 betrug, sank laut der Volkszählung von 1927 auf 64.745. Die zweite nichtmuslimische ethnische Gruppe war die griechische. Bei der Volkszählung von 1914 betrug die griechische Bevölkerung im Reich 1.529.170 Personen. Der Rückgang der griechischen Bevölkerung wurde mit den Kriegen zwischen 1920 und 1923 und dem am 20. Januar 1923 mit Griechenland unterzeichneten Vertrag bzw. dem Protokoll über den türkischen und griechischen Bevölkerungsaustausch verwirklicht. Nach den Daten der Volkszählung von 1927 sank die Zahl der Griechen und Griechinnen in der Türkei auf 119.822 (Aslan et al 2015: 56). Die griechischsprachige orthodoxe Bevölkerung machte 11,57 % der Gesamtbevölkerung Istanbuls aus; obwohl ihr Anteil bis 1965 auf 1,53 % zurückging, behielt Istanbul seine Position als Zentrum der griechischsprachigen Bevölkerung (ebd. 195). Zwischen 1927 und 1965 ging die sephardisch-sprachige Bevölkerung um 85,5 % zurück (ebd. 236). Laut der Volkszählung von 1927 machte die türkischsprachige Bevölkerung 86,41 % der Gesellschaft aus und ihr Anteil nahm von Ost nach West zu. Ab 1965 überstieg die türkischsprachige Bevölkerung insgesamt 25 Millionen und erreichte 90,70 % (ebd. 226–227). Aus einer multireligiösen Gesellschaft wurde eine hauptsächlich sunnitisch-türkische Gesellschaft geschaffen mit einem Bevölkerungsanteil von etwa 99 %<sup>3</sup>. Die Verfassung der Republik diente nach Jacob als Grundlage für die Ungleichbehandlung und das fast völlige Verschwinden der religiösen Minderheiten in der Türkei (Jacob 2017: VII).

---

<sup>3</sup> <https://www.bpb.de/themen/europa/tuerkei/187253/religionszugehoerigkeit-in-der-tuerkei/> (Abruf am 24 Juli 2022)

Die Diskriminierung nichttürkischer ethnischer Gruppen setzte sich mit der Politik des Nationalismus nach der Gründung der Republik Türkei 1923 verstärkt fort. Die Kurdinnen und Kurden waren nun die hauptsächliche Zielgruppe (vgl. Kaya 2015: 423, Güven 2012: 16).

## **2.2. Minderheitenpolitik in der Türkei**

### **2.2.1. Ethnische und sprachenpolitische Grundzüge der türkischen Republik**

Im Fall der Türkischen Republik wird eines der gravierendsten Probleme des Nationalstaats sichtbar: die Inkonsistenz der nationalstaatlichen Fiktion mit der konkreten Realität, die Fiktion von Homogenität Wirklichkeit werden zu lassen und ihren Staatsbürger:innen die nationale Identität aufzuzwingen (Sökefeld 2007: 40–41). Der Historiker Gerhard Melinz weist darauf hin, dass sich in der Türkei der Prozess der Nationsbildung, der türkische Nationalismus, sich stark vom analogen westeuropäischen Geschehen unterscheidet. Für die Herausbildung des türkischen Nationalismus sind die Auswirkungen des Ersten Weltkriegs und des Unabhängigkeitskrieges entscheidend. Die Triebkraft für die Entstehung der Republik kam nicht aus den inneren Widersprüchen der osmanischen Gesellschaft, sondern vielmehr aufgrund äußerer Einflüsse zustande (Melinz 1994: 52-53). Die Errichtung des Nationalstaates wurde nach einem kurzen Krieg dekretiert, von oben nach unten geschaffen, ohne dass es eines langen antikolonialen oder nationalen Kampfes bedurfte.

Die Loyalität zur osmanischen Dynastie und die gemeinsame Feindschaft gegenüber den christlichen Armeniern und Armenierinnen verbanden die kurdischen Gruppen mit den türkischen. Auch im Befreiungskampf standen sie auf der türkischen Seite. Für die Jungtürken waren die kurdischen Milizen zur Sicherung ihrer Ostgrenze zu Russland wichtig (vgl. Banken 2014: 91-92). Gemeinsam mit türkischen Einheiten kämpften sie auch in urbanen Zentren und gegen die Griechen, nachdem Mustafa Kemal ihnen politische Autonomie versprochen haben soll. Nach dem Krieg waren die kurdischen Offiziere, Stammesführer, Scheichs und städtischen Notabeln von der türkischen Seite bald enttäuscht. Die kemalistische Bewegung war an einer starken Zentralregierung und an der Betonung des Türkentums interessiert. Im Jahre 1920 veröffentlichte Ziya Gökalp, bezeichnenderweise ein Kurde aus Diyarbakır, die Grundprinzipien des türkischen Nationalismus. Seine Schriften gaben den Kemalisten die Argumentation, den Minderheiten eine türkische Identität aufzudrängen:

„... since race has no relationship to social traits, neither can it have any with nationality which is the sum total of social characteristics ... social solidarity rests on cultural unity, which is transmitted by means of education and therefore has no relationship with consanguinity ... a nation is not a racial or ethnic or geographic or political or volitional group but one composed of individuals who share a common language, religion, morality or aesthetics, that is to say, who have received the same education“ (zit. nach McDowall 2007: 189).

Der Soziologe Ismail Beşikçi, der wegen seinen Studien über die Kurdinnen und Kurden viele Jahre im Gefängnis verbrachte, berichtet von einem Gespräch mit einem Kurden, der die Enttäuschung über Mustafa Kemal auf den Punkt brachte:

„Nach welchem von beiden fragst du, denn es gibt zwei Mustafa Kemal. Einen, der während des Feldzuges einen Stammesführer nach dem anderen besuchte, Kalifat, Sultanat, den Padischah und Religion wie Glauben schützen sowie gegen die Ungläubigen kämpfen wollte und dafür von den Stammesführern Hilfe erbat. Oder den anderen, der nach dem Feldzug den Padischah verjagte, die religiösen Schulen schloss, dem Koran und unserer Religion keine Beachtung mehr schenkte? Nach welchem von beiden fragst du?“ (zit. nach Strohmeier & Yalçın-Heckmann, 2016: 98).

Die Verfassung von 1921 markierte das erste soziale und politische Dokument der Republik. In den ersten Kongressen der Republikaner unter Mustafa Kemal im Jahre 1919 in Erzurum und Sivas wurden „die Länder, in denen Türken und Kurden leben“ als gemeinsame Heimat beschrieben. Zudem wurde besonders betont, dass die Kurdinnen und Kurden in Bezug auf ethnische und soziale Rechte unterstützt werden würden. Es wird im Protokoll ausdrücklich das von türkischen und kurdischen Gruppen bewohnte Land erwähnt und dass die Abtrennung von kurdischen Menschen aus der osmanischen Gesellschaft als Unmöglichkeit gesehen wird. Danach wurde betont, dass die Kurdinnen und Kurden dabei unterstützt werden würden, Privilegien in Bezug auf soziale und traditionelle Rechte zu erlangen, die ihnen eine freie Entfaltung ermöglichen würden (Hennerbichler 2004: 480).

Mustafa Kemal näherte sich den Kurdinnen und Kurden auch nach der Eröffnung der Großen Nationalversammlung 1923 weiterhin in Maßen an. So wurde beispielsweise in der Zeit vor der Ausrufung der Republik im Parlament anstelle von „türkische Nation“ die Wendung „Völker der Türkei“ verwendet (Unat 1961: 361). Nach der Ausrufung der Republik würde das Wort nun jedoch „türkisch“ lauten. In einem Telegramm, das er Mitte Juni 1919 aus Diyarbakır an Cemil Pashazade Kasım schickte, einem Mitglied der



Gesellschaft des kurdischen Aufstiegs, erklärte Mustafa Kemal: „Ich bin voll und ganz dafür, meinen kurdischen Brüdern alle Arten von Gesetzen und Privilegien zu gewähren, um ihnen die Mittel zur Freiheit, zu Wohlstand und Fortschritt zu verschaffen.“<sup>4</sup> (Ulusoydan 1999: 388-389, zit. nach Beşikçi 2013)<sup>5</sup>.

Auf dem Kongress vom 20. bis 23. Oktober 1919 in Amasya, der unter Beteiligung türkischer und kurdischer Delegierter einberufen wurde, wurde Folgendes im Protokoll festgehalten:

„Beyannamenin birinci maddesinde Devlet-I Osmaniye’nin tasavvur ve kabul edilen hududu, Türk ve Kürtlerle meskûn olan araziye ihtiva eylediği ve Kürtlerin camia-i Osmaniye’den ayrılması imkansızlığı izah edildikten sonra bu hududun en asgari bir talep olmak üzere temin-i istihali lüzumu müştereken kabul edildi. Maahaza Kürtlerin serbest-i inkişaflarını temin edecek vech ve surette hukuk-i ırkıye ve istimaiyece mazhar-ı mesaadat olmaları dahi tervic ve ecanib tarafından Kürtlerin istiklali maksad-ı zahirisi altında yapılmakta olan tezvîratın önüne geçmek için de bu husuhun şimdiden Kürtlerce malum olması hususu tensib edildi.“ (Unat 1961: 361)

*(Im ersten Artikel der Erklärung wurde gemeinsam akzeptiert, dass die betrachtete und akzeptierte Grenze des Osmanischen Staates das von Türken und Kurden bewohnte Land umfasst. Es ist unmöglich, die Kurden von der osmanischen Gesellschaft zu trennen. Deshalb muss sichergestellt werden, dass diese Grenze als Mindestforderung akzeptiert wird. Allerdings ist es notwendig, die Kurden „rassen“ rechtlich und sozialrechtlich aufwerten zu lassen. Eine mögliche Unterstützung durch Ausländer bei kurdischen Unabhängigkeitsbestrebungen soll gehindert werden. Diese Bestimmung soll den kurdischen Menschen klar gemacht werden.)<sup>6</sup>*

Anschließend wurde erwähnt, dass diese Entscheidung den Kurdinnen und Kurden gründlich erklärt werden sollte. Es muss verhindert werden, dass sie ein Instrument der Provokation von Ausländern, insbesondere der Briten, werden. Ein bemerkenswerter Aspekt des Protokolls ist, dass die Landesgrenze sowohl von Türkinnen und Türken und Kurdinnen und Kurden bewohnten Gebiete umfasst (Özer, Kalaycı & Kışkır 2013: 236). Dieses Versprechen wurde von der späteren türkischen Regierung stets bestritten (vgl. Banken 2014: 93; Hennerbichler 2004: 363). Nachdem die türkische Seite Pläne und Versprechungen für eine gemeinsame Zukunft gemacht und die kurdischen Stammesführer für den "Befreiungskampf" gewonnen hatte, wurde die kurdische Existenz verleugnet und diese als Bedrohung verstanden. Die zentralistische Regierung war jeder Form administrativer Autonomie abgeneigt.

Der Friedensvertrag von Lausanne von 1923, in dem die kurdische Frage nicht mehr vorkam, gilt in der Türkei noch heute als das einzige den Status von Minderheiten

---

<sup>4</sup> Übersetzung der Verfasserin

<sup>5</sup> <http://www.zazaki.net/haber/mustafa-kemal,-ataturk-ve-kurtler-1624.htm> (Abruf 1. August 2022)

<sup>6</sup> Übersetzung der Verfasserin

verbindlich regelnde internationale Dokument (vgl. Akpınarlı & Scherzberg 2013: 75). Nach langwierigen Verhandlungen wurde der nichtmuslimischen Bevölkerung ein Minderheitenstatus garantiert, in der Praxis erkannte jedoch die Türkei nur die armenischen, griechischen und jüdischen Gruppen als Minderheiten an. Die anderen nichtmuslimischen Gruppen wurden nicht als Minderheiten anerkannt (ebd.). Auch die laizistische türkische Republik benutzte wie das Osmanische Reich die Religion als Ordnungsprinzip und den Kurdinnen und Kurden wurden unter dem Begriff „Religionsnation“ ethno-kulturelle Minderheitenrechte vorenthalten. Unter Berufung auf die gemeinsame Religion enthält die säkulare, laizistische Türkei den kurdischen Bürger:innen die Minderheitenrechte vor (vgl. Hennerbichler 2004: 379 und 485).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass der kemalistische Nationalismus zwischen der rechtlichen und der ethnischen Dimension oszillierte. Wenn der organische und territoriale Nationalismus betrachtet werden, kann gesagt werden, dass der kemalistische Nationalismus eine Mischung dieser beiden Typen ist. Während das Türkentum laut Verfassung auf der Staatsbürgerschaft zu beruhen scheint, lässt der organische Nationalismus im Druck auf die Sprache erkennen, dass er in das Privatleben einzugreifen versucht. So wurde beispielsweise im Apothekengesetz vom 24. Januar 1924 die Bedingung „türkisch zu sein“ eingeführt, um eine Apotheke eröffnen zu können (Yıldız 2007: 234), d.h. dass für Angehörige von Minderheiten dieses Recht abgeschafft wurde. In den 1930er Jahren unterstützte der Staat die Bemühungen vieler Ärzte, die Merkmale der türkischen "Rasse" zu bestimmen. Auf "wissenschaftlicher" Ebene wurde versucht, wie später noch genauer ausgeführt wird, Rassenforschung zu unterstützen und Rassenkonzepte zu entwickeln. Es wurden Institute gegründet und diejenigen, die Anthropologie studieren wollten, ins Ausland geschickt (Maksudyan 2016: 93).

In der Republik wurde unter dem Begriff des „Türkentums“ eine politische Gemeinschaft verstanden, die von Bürger:innen unabhängig von ihrer ethnischen Herkunft gebildet wird. Im Artikel 88 der Verfassung von 1924 heißt es, dass türkische Bürger:in ohne Unterschied der Religion oder Rasse als türkische Bürger:in anerkannt werden (vgl. Hennerbichler 2004: 483)<sup>7</sup>. Die Geschichtsauffassung des kemalistischen Nationalismus, der die dreißiger Jahre prägte, bestand auf Belegen, dass es in Anatolien seit der Antike türkische Zivilisationen gab, so dass man annehmen musste, dass die Türken zu den Gebieten gehörten, auf denen sie sich derzeit befanden. Das Land der "Ahnen" wurde

---

<sup>7</sup> <https://www.anayasa.gov.tr/tr/mevzuat/onceki-anayasalar/1924-anayasasi/>

ständig gelobt. Mit dieser Geschichtsdeutung sollte der neue Nationalstaat legitimiert werden (Ortaylı 1982: 73).

Der neue Staat konnte sich hier nicht auf die Osmanen, auf die Verlierer stützen (Akçam 2008: 54–55). Nach der Übernahme religiös-traditionalistischer Legitimität und Identität im Osmanischen Reich strebten die Kemalisten die Etablierung einer nationalen Identität an. Die religiös-nationalistische Rhetorik hatte sich im Befreiungskampf bewährt. Der Begriff „millet“ für eine religiöse Gemeinschaft hat in dieser Zeit einen Bedeutungswandel als Synonym für „Nation“ durchgemacht. Die Politik unter Kemal Atatürk basierte auf sechs Prinzipien: Reformismus, Nationalismus, Laizismus, Etatismus, Republikanismus, Populismus. Es wurde eine Transformation der Identität angestrebt, die Assimilationspolitik war ein wichtiges Instrument, um das Ziel einer homogenen Gesellschaft zu erreichen, wobei die Sprachreform eine zentrale Rolle spielte (Jacob 2017: 11; Çağlayan 2014: 49; Melinz 1994: 67). Das lateinische Alphabet wurde eingeführt, die Türkifizierung der Sprache wurde in Angriff genommen, arabische und persische Wörter wurden durch türkische ersetzt, es wurden Maßnahmen ergriffen, um die Verwendung anderer Sprachen als Türkisch einzuschränken (Çağlayan 2014: 49; Melinz 1994: 68). Der Historiker Gerhard Melinz formuliert treffend als das Interesse und Ziel der Republik mit dem Satz: „Eine Nation der Vergessener wurde angepeilt“ (ebd.).

Wie bereits erwähnt, ging die Umschreibung der türkischen Geschichte auf "wissenschaftlicher" Ebene Hand in Hand mit Sprachforschungen und Sprachreinigungen. So wurden Theorien geschaffen, die die Wurzeln der Turkvölker bis zu den Hethitern und Sumerern zurückverfolgte. Die „Sonnen-Sprach-Theorie“ ist der Höhepunkt dieser propagandistischen Bemühungen. Nach ihr gilt Türkisch als die Mutter aller Sprachen (Çağlayan 2014: 50; Melinz 1994: 68). Es wurde versucht, andere Sprachen und Identitäten in die türkische Identität zu verschmelzen. Die Pläne in diese Richtung wurden mit Verboten und Repressionen umgesetzt. Der Anspruch einer homogenen Gesellschaft fand Eingang auf allen Ebenen von Bildungseinrichtungen und Lehrplänen wie auch in allen anderen kulturellen Bereichen. Die kulturelle Vielfalt des Landes hingegen wurde weder im Lehrplan noch in den Lehrbüchern berücksichtigt (Çağlayan 2014: 50). Melinz bezeichnet den Nationalismus bei den Kemalisten als Ersatzreligion für die islamisch geprägte Zivilisation des Osmanischen Reichs (1994: 69).

Das soziolinguistische Profil des Osmanischen Reiches war von Mehrsprachigkeit geprägt. Das Sprachenrepertoire im Osmanischen Reich umfasste die türkische Sprache sowie indoeuropäische (Armenisch, Persisch, Kurdisch, Griechisch, Ladino und Slawisch), kaukasische (Tscherkessisch, Georgisch, Lazisch) und semitische Sprachen (Arabisch und Aramäisch). Die gemeinsame Sprache für verschiedene Sprachgruppen war Türkisch. (Ünver-Lischewski 2018: 247–248). In der Türkei war der Gebrauch der kurdischen Sprachen in den Anfängen der Republik nicht durch ein eigenes, gesondertes Gesetz, sondern indirekt über Erlässe und Verordnungen verboten. Der Gebrauch der kurdischen Sprache wurde durch Schulerlässe verhindert, daran orientierten sich dann auch andere Behörden. An Schulen wurde Kurdisch durch Erlässe aus dem Jahr 1924 verboten. Mit diesen wurden auch religiöse Bildungseinrichtungen geschlossen. In den 1930er Jahren wurde durch städtische Verordnungen der Gebrauch nichttürkischer Sprachen mit Geldstrafen belegt (vgl. Hennerbichler 2004: 484). Im Rahmen des Programms der türkischen Sprachplanung wurde am 1. November 1928 zur Anpassung und Anwendung des türkischen Alphabets das lateinische Alphabet eingeführt. Der Türkische Geschichtsverein (Türk Tarih Kurumu) und der Türkische Sprachverein (Türk Dil Kurumu) wurden 1931 gegründet, um die Erforschung der türkischen Sprache und der türkischen Geschichte zu beaufsichtigen. Der Hauptzweck dieser Institutionen bestand darin, nichttürkische Wörter, die hauptsächlich arabischen und persischen Ursprungs waren, durch „reine türkische“ (Öz Türkçe) Äquivalente zu ersetzen. In den 1930er Jahren wurde das Sprachverhalten während der Kampagne „Bürger spricht Türkisch!“ (Vatandaş Türkçe Konuş), die von der türkischen Regierung entscheidend unterstützt wurde, überwacht und an öffentlichen Orten kontrolliert. Der Zweck dieser Kampagne bestand darin, den öffentlichen Gebrauch nichttürkischer Sprachen einzudämmen und letztendlich zu verbieten. Sie richtete sich vor allem an Griechen, Juden und Armenier, mit der Androhung des Landesverweises, wenn sie kein Türkisch sprachen (Bali 2015: 71–73). Darüber hinaus wurde der Gebrauch der kurdischen Sprache in vielen Lebensbereichen, vor allem in Bildungseinrichtungen und politischen Bereichen, gänzlich verboten. Sprache wurde als Instrument zur Modifizierung und Kontrolle des Verhaltens im öffentlichen Raum eingesetzt (Ünver-Lischewski 2018: 259). Die Sprachen und ihre kulturellen Produkte wurden als Bedrohung und Problem betrachtet. Dieser Versuch führte zur Veränderung des sprachlichen Repertoires, zur asymmetrischen Entwicklung nicht-türkischer Sprachen. Laut dem Atlas der gefährdeten

Sprachen der Welt, der am 21. Februar 2009 von der UNESCO veröffentlicht wurde, sind 15 Sprachen in der Türkei gefährdet.<sup>8</sup> Die Einschränkungen des Gebrauchs der kurdischen Sprache in viele Sprachdomänen, insbesondere im Bildungs- und Politikbereich, werden als „Sprachmord“ bezeichnet (Hassanpour & Sheyholislami & Skutnabb-Kangas 2012: 1; Zeydanlıoğlu 2012: 106). Die Sprachpolitik verstärkte die Annahme, dass eine einheitliche Sprache Menschen verbindet. Folglich war die Sprache der Macht auf Kosten der Sprachenvielfalt und Sprachvarietäten zur Standardsprache geworden (Ünver-Lischewski 2018: 260).

1950 wurde ein Mehrparteiensystem eingeführt, weshalb die Kurden und Kurdinnen, vor allem im Hinblick auf ihre Wählerstimmen verstärkte Aufmerksamkeit erfuhren. Während der Mehrparteienzeit unterstützte die Mehrheit der kurdischen Bevölkerung im Osten und Südosten die Demokratischen Partei (DP), meist lokale Eliten, mit dem Ziel einer relativen Liberalisierung in Wirtschaft und Politik. Um den Druck auf die lokale Elite zu verringern, investierte die DP in die politische Integration von Stammes- und Sektenführern, indem sie klientelistische Beziehungen in Abhängigkeit von der zentralen Autorität schuf. Infolge des Anstiegs von Reichtum und Prestige begannen die kurdischen Eliten, die Aghas, mit der Regierung zu kooperieren. Jedoch flossen in die soziale und wirtschaftliche Entwicklung der Region keine Investitionen (Bozarslan 2002, 850–851). Die Bauern verloren durch die Mechanisierung ihr Land, wurden von ihren Produktionsmitteln abgeschnitten und mussten in den Westen abwandern, um neue Beschäftigungsmöglichkeiten zu finden. In der Region unterblieb die Industrialisierung. Im Jahre 1960 fand der erste Militärputsch der türkischen Republik statt. Einer der Beweggründe für den Putsch war der Vorwurf, dass die Partei durch kurdische Stammesführer und Scheichs einem Regionalismus Vorschub geleistet habe (vgl. Strohmeier & Yalçın-Heckmann, 2016: 106). Die Assimilationsmaßnahmen wurden nach dem Staatsstreich vom 27. Mai 1960 fortgesetzt und armenische, kurdische und griechische Dorf- und Ortsnamen weiterhin durch Türkische ersetzt. Cemal Gürses, der nach dem Militärputsch bis 1966 Staatspräsident war, erklärte die kurdische Existenz zur Bedrohung für den türkischen Staat. Er schrieb im Vorwort einer nationalistischen Publikation:

„Zu keinem Zeitpunkt in der Geschichte ist es zu einer Einwanderung eines fremden Volkes in unsere Ostprovinzen gekommen, dessen Erben die heutigen Einwohner wären. Nirgendwo auf der Welt gibt es eine Rasse mit einer eigenen Identität, die

---

<sup>8</sup> Vgl. <https://bianet.org/english/english/112728-unesco-15-lan->

„kurdisch“ genannt werden kann. Die Kurden sind nicht nur unsere Bürger, sondern auch unsere Volksgenossen. [...] Jahrhundertlange Misswirtschaft und Vernachlässigung durch den Staat und die abgeschlossene Lebensweise der Kurden haben leider diese Folge gehabt. [...] In diesem Kampf geht es um die Zukunft des türkischen Vaterlands und der türkischen Nation, und dies ist eine äußerst ernste Angelegenheit“ (zit. nach Strohmeier & Yalçın-Heckmann, 2016: 107).

Die diskursive Hegemonie, die Verleugung der Existenz der Kurdinnen und Kurden wurde verwirklicht, ohne die Worte „Kurde“, „Kurdischtan“ oder „kurdische Angelegenheit“ zu benutzen. Stattdessen werden die Begriffe „Bergtürke“, „Ostler“, „Banditen“, „Terroristen“, „Stammeswiderstand“ oder „regionale Rückständigkeit“ verwendet, um die Kurdinnen und Kurden als kulturell und wirtschaftlich rückständige Muslime und Musliminnen darzustellen. Die Verleugnung der kurdischen Existenz stellte oft ein Dilemma dar, wie auch in dem obigen Zitat deutlich wird: die Existenz der Kurdinnen und Kurden zu verleugnen und sie dann als Volksgenossen zu titulieren. Im Jahre 1968 wurde der Schriftsteller und Soziologe Mehmet Emin Bozarslan wegen der Herausgabe einer kurdischen Lese- und Rechtschreibfibel verhaftet. Auf die kritischen Fragen des Staatsanwaltserwiderte Bozarslan:

„Sie brauchen sich keine Sorgen machen, Herr Staatsanwalt. Wenn es so ist, dass weder die Kurden noch die kurdische Sprache existieren, dann kann es diese Fibel, die sie gerade in der Hand halten, auch nicht geben. Lassen Sie mich bitte nach Hause zu meiner Familie gehen, denn es wäre absurd, mich wegen solcher Dinge, die es gar nicht gibt, zu verurteilen“ (Deschner 1983: 117).

In den 1970er Jahren erfolgte eine starke Aufsplitterung der politischen Landschaft, insbesondere entstanden viele linke und linksradikale Gruppen mit unterschiedlicher politischer Ausrichtung. Die Unterentwicklung der Ostregionen wurde auch unter den Linken als ein Hindernis für die Entwicklung der Türkei gesehen. Neben ideologischen und strategischen Spaltungen gab es auch unterschiedliche Haltungen zur kurdischen Frage, zur Parteinahme für ethnische und religiöse Minderheiten bzw. zur Frage des Kemalismus. Die angeblich türkische Herkunft der Kurdinnen und Kurden und der Entwicklungsstand der kurdischen Sprache wurden heftig diskutiert. Es wurden Forderungen nach mehr Schulen und nach Beendigung der Repression durch den Staatsapparat laut. In den 1970er Jahren war die revolutionäre Bewegung sehr stark, zahlreiche Slumsiedlungen in Großstädten (Gecekondu) und ländliche Regionen wurden von den Linken zu befreiten Gebieten erklärt. Es gab heftige Auseinandersetzungen von

bewaffneten linksradikalen Gruppen mit den faschistischen Grauen Wölfen. Auf der anderen Seite machte sich eine Wiederkehr des Islams bemerkbar. Der nächste Militärputsch folgte am 12. September 1980 unter Führung von Kenan Evren, der bis 1989 an der Macht blieb (vgl. Deschner 2003: 333). Nach diesem Militärputsch kam es zu den stärksten politischen Verfolgungs- und Assimilationsmaßnahmen gegen die kurdische Bevölkerung. Neben direkten militärischen Interventionen, welche die politischen Spannungen verschärften, verfolgten verschiedene Artikel in der Verfassung von 1982 repressive Zwecke (Çağlayan 2014: 51). Mit dem Gesetz Nr. 2932, das 1983 vom Nationalen Sicherheitsrat erlassen wurde, wurde Kurdisch als Umgangssprache gänzlich verboten, d.h. Angehörige der kurdischen Volksgruppe durften ihre Muttersprache auch untereinander in der Öffentlichkeit nicht mehr verwenden. Jede andere Sprache als die Amtssprachen der vom türkischen Staat anerkannten Staaten wurde untersagt. Die Unterdrückung des Gebrauchs der kurdischen Sprache hielt bis Anfang der 2000er Jahre an. Der Ausdruck von Gedanken und Gefühlen auf Kurdisch, der Gebrauch von Kurdisch in der Politik und sogar kurdische Lieder konnten ein Grund für eine Inhaftierung sein (Jacob 2017: 263; Çağlayan 2014: 52; Hennerbichler 2004: 484; Tamcke 2002: 16). Der „Kurdismus“ als Ausdruck eines ethnischen Nationalismus entwickelte sich seit den frühen 1980er Jahren und führte zu bewaffneten Kämpfen. Das faschistische Juntaregime ging mit großer Härte gegen die linke Bewegung vor und gab 1982 eine neue Verfassung mit strengen Maßnahmen gegen die linke Bewegung heraus. In Reaktion darauf wurde die PKK (Partiya Karkeren Kurdistan, Arbeiter Partei Kurdistan) relativ schnell aktiv und startete 1984 ihren ersten Angriff gegen den türkischen Staat. Daraus resultierten bis heute andauernde bewaffnete Auseinandersetzungen zwischen dem staatlichen Militär und verschiedenen Widerstandsgruppen in den südöstlichen Provinzen der Türkei und angrenzenden Regionen (vgl. Strohmeier & Yalçın-Heckmann 2016:110–111; <sup>9</sup>). Somit wurde die Kurdenfrage auf eine Sicherheitsfrage reduziert und Formen der politischen Teilhabe und medialen Repräsentation der kurdischen Bevölkerung zunehmend unterbunden, indem sie mit den Aktivitäten illegalen kurdischen PKK in Verbindung gebracht und kriminalisiert wurden.

1985 modifizierte die Regierung ein Dorfwächtergesetz, das ähnlich wie die spätosmanische Hamidiye Regimenter organisiert war. In den kurdischen Dörfern wurde eine einheimische Miliz gegen die PKK-Angriffe gebildet. Die Spaltung in der

---

<sup>9</sup> <https://www.nadir.org/nadir/periodika/widerstand/index.html>

Bevölkerung vertiefte sich, das Engagement für die kurdische Sache und die Stärkung des Selbstbewusstseins wurden stärker (Strohmeier & Yalçın-Heckmann 2016:113). Ab 1986 traten kurdische Jugendliche massenweise der PKK bei, die Familien gefallener PKK-Kämpfer bekannten sich seit 1991 zu ihren Märtyrern, die Beerdigungen wurden in politische Demonstrationen umfunktioniert. Das Militär ging mit großer Härte gegen diese Demonstrationen und gegen die Bevölkerung vor. In den 1990er Jahren schien sich die Lage etwas zu entspannen, der damalige Staatspräsident Demirel sprach von einer „kurdischen Realität“, der türkische Staatspräsident Özal unternahm einen wichtigen Schritt und hob das Sprachenverbotsgesetz von 1983 auf. Der mündliche Gebrauch des Kurdischen war wieder erlaubt (ebd.). Verbote und Behinderungen wurden mit den seit Ende der 1990er Jahre beginnenden und in den 2000er Jahren verstärkten gesetzlichen und behördlichen Vorschriften schrittweise aufgehoben. Hinter diesen Entwicklungen steht die Tatsache, dass die kurdische politische Bewegung gesellschaftliche Unterstützung gewann. Mitbestimmend waren auch die internationalen Prozesse, in die die Türkei eingebunden war. Infolge des Harmonisierungsprozesses mit der Europäischen Union mussten einige gesetzliche und behördliche Regelungen geändert werden. Das Verbot der kurdischen Sprache wurde 1991 aufgehoben (Çağlayan 2014: 52). Der Begriff „verbotene Sprache“ im Pressegesetz (2002) wurde abgeschafft und der Weg für Rundfunksendungen auf Kurdisch geebnet, und zwar mit einer Vereinbarung bzw. der Formulierung, dass „verschiedene Sprachen und Dialekte, die von türkischen Bürgern traditionell in ihrem täglichen Leben verwendet werden“ (Çağlayan 2014: 52) künftig zugelassen seien. Durch eine Gesetzesänderung für den Fremdsprachenunterricht wurde erlaubt, spezielle Kurse zum Unterrichten der genannten Sprachen und Dialekte zu eröffnen. Die Sprachpolitik der Türkei zeigt jedenfalls deutlich, dass die Kategorie Sprache als zentrales Differenzmerkmal eingesetzt wird.

### **2.3. Die Kurdinnen und Kurden in der Türkei**

In diesem Abschnitt wird zunächst ein kurzer Überblick über die Herkunft und die Geschichte der Kurdinnen und Kurden gegeben. Dabei wird vorwiegend auf die Studien des österreichischen Historikers Ferdinand Hennerbichler verwiesen, der seit 1975 zur kurdischen Geschichte forscht. Im Folgenden wird hauptsächlich jener Teil Kurdistans behandelt, der seit 1923 innerhalb der Grenzen der Türkei liegt. Der Abschnitt „Die Türkisierung und Nationalismustendenzen“ umfasst den Zeitraum vom Ende des Osmanischen Reiches bis zu den Anfängen der Republik und steht, unter dem Vorzeichen



ethnischer Homogenisierung unter Anwendung unterschiedlicher Mittel. Anschließend wird die Haltung der Kurdinnen und Kurden und deren ethnische und sprachliche Politik in der Zeit der Republikgründung dargestellt. Im Teil über die „kurdische Aufstände in der Türkei“ werden die Beweggründe für den Widerstand und die Reaktion der Regierung beleuchtet. Abschließend wird die Bedeutung der Stadt Diyarbakır als zentralem Ort der vorliegenden Untersuchung behandelt.

### **2.3.1. Die Geschichte der Kurdinnen und Kurden**

Der persische Name Kurdistan bedeutet Land der Kurdinnen und Kurden und bezeichnet kein durch Grenzen abgestecktes oder geografisch festgelegtes Land. Kurdistan ist durch seine gebirgige Geografie geprägt und erstreckt sich von nordwest Richtung südost vom 39. bis zum 48. Längengrad (Strohmeier & Yalçın-Heckmann 2016: 22). Das vorwiegend von Kurdinnen und Kurden bewohnte Siedlungsgebiet in der Türkei ist durch hohe Berge wie den Ararat (5165 Meter), viele Hochplateaus, Durchbrüche durch die Gebirge des Taurus, Gräben des Euphrat und Tigris sowie die fruchtbaren Hochebenen nördlich der Städte Malatya und Muş charakterisiert (ebd.). Das Klima ist von großen Temperaturunterschieden gekennzeichnet. Im Sommer steigen die Temperaturen bis zu 45 Grad an, im Winter können sie auf minus 30 Grad sinken. In diesem Gebiet werden Ackerbau und Viehzucht betrieben. Kriegsbedingte Zerstörungen und Vertreibungen übten einen starken negativen Einfluss auf die Landschaft und die landwirtschaftliche Produktion aus (ebd. 24).



Abbildung 1: Kurdische Siedlungsgebiete (Hennerbichler 2004:19)

Die vorherrschend gebirgigen und teilweise unzugänglichen Gebiete Kurdistans waren mit ein Grund dafür, dass Zentralregierungen ihre Kontrolle nur unter großen Schwierigkeiten durchsetzen konnten (Strohmeier & Yalçın-Heckmann 2016: 23). Das Gebiet Kurdistan ist reich an Bodenschätzen, deren Kontrolle und Gewinnverteilung dazu beitrugen, die Ausbildung eines eigenen Staates der Kurdinnen und Kurden zu verhindern (Hennerbichler 2004: 28). Bevölkerungsbewegungen, Kriege und Eingriffe mehrerer Großmächte prägten die ethnische Zusammensetzung, die sich ständig veränderte. Die Anzahl der Kurdinnen und Kurden wird weltweit sehr unterschiedlich geschätzt und schwankt zwischen 15 und mehr als 40 Millionen. Die kleinere Zahl wird oft von Staaten mit kurdischen Bevölkerungsanteilen wie der Türkei verwendet, die hohen Schätzungen stammen von kurdischen Autoren, die sich auf ihre eigenen Beobachtungen berufen. Jedenfalls existieren keine überprüfbaren statistischen Angaben. Alle in der Türkei geborenen Kurdinnen und Kurden werden grundsätzlich als türkisch registriert. Da bei den Volkszählungen in der Türkei seit 1965 nicht nach der Muttersprache gefragt wird, ist es nicht möglich, eine überprüfbare Zahl anzugeben (Aslan 2015: 11). Schätzungen für die Anzahl der kurdischen Personen in der Türkei divergieren zwischen weit unter 10 und mehr als 20 Millionen, die verteilt im ganzen Land leben (Strohmeier & Yalçın-Heckmann 2016: 31; Hennerbichler 2004: 52). International anerkannte Quellen, wie die „Encyclopedia Britannica“ oder der „Fischer Weltalmanach“ geben die kurdische Bevölkerung der Türkei mit 25 Millionen an. Der Historiker Mehrdad R. Izady schätzte

die Zahl der Kurdinnen und Kurden 2002 auf 35,1 Millionen, bei folgender Verteilung über mehrere Länder: 52 % aller Kurdinnen und Kurden in der Türkei, 25,5 % im Iran, 16 % im Irak, 5% in Syrien und 1,5 % in der Kaukasusregion (vgl. Hennerbichler 2004: 42). Damit sind die Kurdinnen und Kurden weltweit das größte Volk ohne eigenen Staat (Jacob 2017: 117). Auch über die Religionszugehörigkeit der Kurdinnen und Kurden gibt es keine genaueren Angaben. Während einige Quellen den Großteil der Kurdinnen und Kurden (98 %) als sunnitisch-muslimisch angeben, werden diese Daten von Vertretern religiöser Minderheiten bezweifelt. Das „Zentrum für Kurdische Studien“ in Bonn schätzte im Jahre 2002 ca. 67–75 % kurdische Sunniten und 25–33 % als Angehörige synkretistischer Religionen, der schiitischen, christlichen und jüdischen Glaubens (Hennerbichler 2004: 42). Durch Perioden massiver Migration innerhalb und außerhalb Kurdistans kamen sie in engen Kontakt mit vielen anderen ethnischen Gruppen, was Verbindungen verschiedener Art förderte (Izady 1992: 86–98).

Historisch gibt es verschiedene Hinweise auf die kontinuierliche kurdische Existenz der in dem jetzt hauptsächlich von Kurdinnen und Kurden bewohnten Gebieten. Einer der ältesten Begriffe, der auf Kurdinnen und Kurden hindeutet, ist „kurde“ bei Naram Sin, dem Großkönig von Akhad (2273–2219 v. Chr.) (vgl. Hennerbichler 2010: 105). Durch den Vergleich von zwei verschiedenen Quellen (Naram Sin im 2. Jh. v. Chr. und Mari Archiven um etwa 1.800 v. Chr.) kann von einer geografischen und inhaltlichen Kontinuität des Begriffs „kurda“ ausgegangen werden (vgl. Izady 1992: 28–29 und 184; Hennerbichler 2010: 106). In einem Eroberungsbericht aus dem 12. Jh. v. Chr. wird erwähnt, dass die Stadt „Kurti“ beim Berg Azu (die heutige Stadt Bitlis südwestlich vom Vansee) in einer Schlacht besiegt wurde. Es ist die älteste Quelle, die „kurdisch“ als Bezeichnung für ein Volk aus der Gegend um den Berg Azu nachweist. Historische Quellen belegen weiters eine Stadt „Kurti“ um den genannten Berg. In den 1930er Jahren ließ die türkische Regierung diesen Ort in „Bahçesaray“ türkisieren, dadurch wurde der uralte Kurdenbegriff des Assyriekönig Tiglath-pileser I. ausgelöscht (vgl. Hennerbichler 2004: 179). Ein Begriff „kur-da“ befindet sich auch in hethitischen Verträgen (ca. 1.355–1.320 v. Chr.), ein Hinweis auf die Kontinuität dieser Bezeichnung (vgl. Izady 1992: 28–31). Die kurdischen Vorfahren zählen zu den Indigenen Ost-Anatoliens, Nord-Mesopotamiens und Nordwest-Irans (vgl. Hennerbichler 2004: 23). Älteste kurdischen Stämme sind spätestens seit dem 6. Jh. v. Chr. in der heutigen Türkei nachzuweisen, in Diyarbakır (Bakran), Erzurum (Belikan), Hakkari (Trigan), Elazığ

(Subhan), Dersim (Darsimi) (vgl. Hennerbichler 2004: 179). Das Gebiet im Zaros-Gebirge wurde ab dem 12. Jh. n. Chr. als Kurdistan bezeichnet (vgl. Jacob 2017: 116). Es wird davon ausgegangen, dass spätestens seit dem ersten Jahrtausend v. Chr. aus dem Nordwest-Iranischen eine eigene, neu-iranische Sprache entwickelt wurde (vgl. Hennerbichler 2004: 23). Die älteste sprachliche Iranisierung der Kurdinnen und Kurden könnte noch vor der Zeit der Achämeniden und möglicherweise auch der Meder aus Gebieten des heutigen Nordwest-Irans anzusetzen sein. Demnach können Kurdinnen und Kurden als selbständiges Volk mit eigenständiger Herkunft und Geschichte angesehen werden, das erst im Laufe des ersten Jahrtausends sprachlich iranisiert wurde. Sie repräsentieren damit eines der ältesten Völker des Nahen Ostens und Vorderasiens (Hennerbichler 2010: 2; Izady 1992: 27). Kurdinnen und Kurden sind ethnisch wesentlich vielfältiger zusammengesetzt als sprachlich, da sie im Laufe der Geschichte viele Völker integriert haben. Aus diesem Grund wird die Sprache als primäres Identifikationsmerkmal gesehen. Kurdisch ist eine indogermanische Sprache und gehört zur nordwestiranischen Sprachfamilie. Es ist eng verwandt mit Farsi/Persisch. Der sprachliche Nachweis des Altpersischen reicht 4000 Jahre zurück. Kurdisch entwickelte sich als eigenständige Sprache in einem Gebiet, in dem seit mindestens 3000 Jahren iranische Sprachen gesprochen werden, und ist spätestens seit der Zeit der arabischen Eroberung, also seit fast 1300 Jahren, dokumentiert. Kurmanci wird in der Türkei, im syrischen Kurdistan in den nördlichen Iran, im irakischen Kurdistan und in Armenien gesprochen. Sorani wird in südlichen Bereichen von Iran und Irak verwendet. (Skutnabb-Kangas & Bucak 1995: 349-350). Auch wenn Kurmancî (Bahdinani, Sorani) und Pahlawani (Gorani, Zaza) sprachlich eigenständig sind, versteht sich jemand als kurdisch, ganz gleich, ob die Sprache beherrscht wird oder nicht (vgl. Hennerbichler 2004: 98; Izady 1992: 169 und 186). Es gibt keine gemeinsame kurdische Hochsprache und keine gemeinsame Schrift.

Die Kurdinnen und Kurden sehen die Meder (9. bis 6. Jh. v. Chr.), ein Alt-Iran-Volk, als ihre Vorfahren an (vgl. Hennerbichler 2004: 305 und 315). Die Meder gelten als iranische Integrationsmacht im Nordwesten und integrierten auch die Kurden und Kurdinnen. So hatten sie entscheidenden Einfluss auf kurdische Völker im Nordwesten wie die Zagros-Bergvölker (vgl. ebd. 305). Ungeklärt sind die sprachlichen Einflüsse des Mederischen auf das Kurdische. Gesichert gilt nur, dass kurdische Dialekte nicht direkt aus dem Medischen hervorgingen. Bei der Sprachentwicklung dürften die Parther eine größere Rolle gespielt haben als die Meder und vermutlich aus dem Alt-Nordwest-Iranischen

eigene neuiranische Dialekte entwickelt haben (vgl. ebd. 306–307). Auch wenn die Herkunft der Kurdinnen und Kurden nicht von den Medern herzuleiten ist, war ihr Einfluss als Integrations- und dynamische Iranisierungsmacht auf die Kurdinnen und Kurden groß. Deswegen vertritt der Historiker Hennerbichler die Meinung, dass man sie als Vorfahren betrachten könnte (vgl. ebd. 315).

Auch Alexander der Große (356–323 v. Chr.) übte großen Einfluss auf Kurdistan aus, indem er die Kleinfürstentümer durch griechische Statthalter führen ließ (vgl. ebd. 314 und 330). Unter den Seleukiden (305–65 v. Chr.), dem Nachfolge-Imperium des Weltreiches Alexander des Großen in Vorderasien, waren Kleinfürstentümer von Bergvölker Kurdinnen und Kurden tributpflichtig, aber weitgehend autonom und nie völlig unterworfen. Sie wurden durch die Parther (247 v. Chr.–224 n. Chr.) iranisiert, die durch die Kontrolle der nördlichen Seidenstraße auch historisch bedeutsam waren (vgl. ebd. 332–336). Aus machtpolitischen Gründen lieferten das römische Imperium und das iranische Partherreich einander blutige Kriege. Während Rom über Armenien die Herrschaft der Parther destabilisieren wollte, versuchten die Armenier, ihren eigenen Einfluss vom Kaukasus bis zum Mittelmeer auszuweiten. In diesem Machtkampf bemühten sich die kurdische Bevölkerung in Ostanatolien um ihre Eigenständigkeit (vgl. ebd. 337).

Nach dem Niedergang verschiedener Kulturen entstanden kleine Stammesfürstentümer, die den größeren Mächten tributpflichtig waren und um Eigenständigkeit und Unabhängigkeit kämpften. Diese hatten bis zum 12. Jh. Namen mit griechischen Einflüssen, die mit „ene“ endeten, etwa „Gorduene“ (ein ostanatolisches Kleinfürstentum) oder „Adiabene“ (für Teile des heutigen Mittel- und Südkurdistan). Seit dem 2. Jh. wurden alle kurdischen Siedlungsgebiete erst Gorduene, danach international üblich, Kurdistan genannt (vgl. ebd. 316–317). Adiabene war im Gegensatz zu Gorduene ein kleines Königreich unter Führung eines lokalen Herrscherhauses. Die Hauptstadt war die heutige kurdische Metropole Arbil. Im Vergleich mit dem schwer zugänglichen Gorduene im Norden war Adiabene ein Zwischenstromland mit einem breiten Hochland und dahinter liegenden Bergen wesentlich mehr ein multiethnokultureller Lebensraum (vgl. ebd. 316). Im Partherreich war Adiabene ein kleines Vasallen-Königreich in Nordwestmesopotamien unter jüdischer Führung. Die Parther waren allen Religionen gegenüber positiv, tolerant und liberal eingestellt, ihre Städte waren multireligiös. Die Kurdinnen und Kurden versuchten Religionen durch Synkretismus zu versöhnen. Während Arbil (im Nordirak) und Edessa (die heutige Stadt

Şanlıurfa in der Türkei) zu den Hauptzentren der Ausbreitung des Christentums zählten, blieben kurdische Bergvölker bis zur Islamisierung im 7. Jh. überwiegend Zoroastrier (vgl. Hennerbichler 2004: 341–345).

### **Islamisierung**

Kurdistan war eines der ersten Länder, das von muslimischen Bewohner:innen der arabischen Halbinsel bereits im 7. Jh. zwangsislamisiert wurde (vgl. Hennerbichler 2004: 354). Obwohl Kurdistan den kulturellen und spirituellen Zentren des islamischen Kalifats wie Damaskus und Bagdad sehr nahe war, waren in Kurdistan nur wenige Moscheen vorhanden. Der Historiker Mehrdad Izady fragt nach dem Grund dafür und erwähnt einflussreiche islamische Autoren des Mittelalters wie Niza al-Mulk oder Ibn Athir, die die kurdischen Menschen als „mushrihir“, als Polytheisten bezeichneten (vgl. Izady 1992: 135).

„It appears that Islam touched Kurdistan rather superficially, and primarily on its peripheries. While there existed a notable minority of Kurdish Muslims, the majority adhered to the old religions (Cult of Angels, Judaism, and Christianity) resisting conversion until a gradual change in the socioeconomic life of the predominantly agriculturalist Kurdistan began to take shape from the 12th to the 15th centuries, and the destructive migration of the Turkic nomads through Kurdistan“ (Izady 1992: 135).

Er gibt Indizien dafür, dass die kurdische Mehrheit relativ spät, erst im 16. Jh. durch die türkischen Nomaden zum Islam bekehrt wurden (vgl. ebd.). Auch im Zuge der Islamisierung blieb die geostrategische Lage im Wesentlichen gleich, die kurdische Bevölkerung versuchte mit verschiedenen Methoden, manchmal gegeneinander kämpfend, ihren territorialen Einfluss zu stabilisieren und wenn möglich auszubauen.

„Teils bekämpften sie die neuen arabischen Eindringlinge erbittert, teils verbündeten sie sich mit ihnen, vielfach rebellierten sie selbst oder unterstützten Aufstände anderer. Damit wollten sie neue regionale Vorherrschaften durch eine Art Gleichgewicht der Kräfte verhindern, wobei sie Fronten wechselten und nicht zuletzt ihrem Ruf gerecht wurden, ihre eigenen größten Feinde zu sein“ (Hennerbichler, 2004: 355).

Trotzdem schafften es die einflussreichsten kurdischen Fürstentümer sich im Mittelalter zu etablieren. In Ost-Persien, in Chorasán gab es im 12. Jh. eine Provinz, die Kurdistan hieß (vgl. Strohmeier & Yalçın-Heckmann 2016: 58).

### **2.3.2. Die Türkisierung und Nationalismustendenzen**

Mit dem Sieg Alp Arslan im Jahre 1071 begann die Türkisierung, die für Kurdistan einschneidende Veränderungen brachte (vgl. Hennerbichler 2004: 357; Strohmeier & Yalçın-Heckmann 2016: 58). Ein Jahrhundert lang andauernde Migration von Turknomaden und Turknomadinnen nach Anatolien und Kurdistan führte zum Zusammenbruch regionaler Infrastrukturen und zur Abhängigkeit der lokalen (kurdischen) Bevölkerung von Turk-Imperien. Hennerbichler nennt zwei grundsätzliche Veränderungen durch die Türkisierung Kurdistans: die kurdischen Bergnomaden und Bergnomadinnen im schwer zugänglichen Hochland von Hakkari in Südostanatolien mit ihrem Kurmandschi setzten sich in weiten Teilen Kurdistan durch. Die Pahlawani sprechende, meist nichtmuslimischen Kurdinnen und Kurden mit sensibleren Nomaden-Infrastrukturen in westlicheren Gegenden Anatoliens wurden von den Türken zurückgedrängt. Dieser Prozess führte zur Kurmandschi Dominanz in Kurdistan (Hennerbichler 2004: 358).

Die Mongolen brachten auch für Kurdistan eine Periode der Zerstörung mit sich. Die Heere Timurs, der 1365 die Mongolen besiegte, verursachten noch schlimmere Zerstörungen als der Mongoleneinfall (Strohmeier & Yalçın-Heckmann 2016: 60; Hennerbichler 2004: 358). In der zweiten Hälfte des 15. Jhs. herrschte die turkmenischen Dynastie Aqqoyunlu in Kurdistan. Deren Verfall brachte den Kurdinnen und Kurden gegen Ende des 15. Jhs. vorübergehend eine gewisse Selbständigkeit bis zum Beginn des 16. Jhs. (vgl. Strohmeier & Yalçın-Heckmann 2016: 60–61; Tessa 2006: 48).

Die Geschichte ab dem ausgehenden Mittelalter ist wesentlich geprägt durch das Osmanische Reich. Im Kampf gegen die persischen Safawiden bekamen die Osmanen die Vorherrschaft. In diesem Kampf wurde Kurdistan zunächst erstmals in der Geschichte formell aufgeteilt, die Aufteilung 1639 mit dem Abkommen zwischen den Osmanen und Safawiden besiegelt und schließlich 1913/1914 als internationale Grenze anerkannt, wodurch ein kurdischer Pufferstaat verhindert wurde (vgl. Strohmeier & Yalçın-Heckmann 2016: 77; Hennerbichler 2004: 358–359).

Die Politik zielte darauf, eine staatliche Emanzipation von Kurdinnen und Kurden zu verhindern. Die Methoden dafür waren damals wie heute Teilung, Aufspaltung, Deportationen, Entvölkerung, systematische Zerstörung der Natur und Umwelt. Unter Selim I., dem Grausamen (1512–1520) fanden nach dem Sieg gegen die Safawiden Deportationen statt, obwohl bedeutendste sunnitischen kurdischen Herrscher Sultan

Selim bei seinem Krieg gegen den Safawiden unterstützten, weil sie entweder von Safawiden-Herrschern abgesetzt worden waren oder befürchteten, abgesetzt zu werden (vgl. van Bruinessen 1981: 5; Izady 1992: 103). Auch die Safawiden ließen nach ihrer Niederlage gegen die Osmanen die Kurdinnen und Kurden bis nach Afghanistan deportieren. Selim I. ließ bevölkerungsreiche kurdische Stämme nach Zentralanatolien verlegen und Türken und Türkinnen im Kurdengebiet ansiedeln. Diese wurden von den Kurdinnen und Kurden assimiliert, die jedoch überlebten in Zentralanatolien bis heute (vgl. Hennerbichler 2004: 359)<sup>10, 11</sup>.

Im Osmanischen Reich gab es ausschließlich auf die kurdischen Gebiete beschränkte Autonomieregelungen. Die Besitztümer wurden den kurdischen Lokalfürsten als erbliche Fürstentümer „Kürd Hükümeti“ (kurdische Herrschaft) angeboten, um sich ihre Unterstützung zu sichern (vgl. Strohmeier & Yalçın-Heckmann 2016: 68–71). Während manche Autor:innen wie Strohmeier & Yalçın-Heckmann (2016) die positiven Seiten dieser Autonomieregelungen auflisten, bezeichnet Hennerbichler diese als trügerisch, weil sie nur das Ziel verfolgten, Kurdistan in Stammes-Gebiete aufzuspalten, zu teilen und sie militärisch zu integrieren wie die Hamadiye-Regimenter, die zur Ermordung der armenischen Bevölkerung eingesetzt wurden (vgl. Hennerbichler 2004: 361).

Die wichtigste Quelle für die kurdische Geschichte ist das 1597 erschienene Buch „Sherefname“ (Prachtschrift), das aus vier Teilen besteht. Das Buch wurde vom kurdischen Herrscher Sharaf ad-Din auf Persisch verfasst und handelt von den Geschehnissen in den kurdischen Fürstentümern bis zum Ende des 16. Jhs. (vgl. Strohmeier & Yalçın-Heckmann 2016: 66–67; Hennerbichler 2004: 361). Nationalistische Tendenzen sind in dieser Prachtschrift vorherrschend, wie vom Titel her schon abzuleiten ist. Hier wird die Geburt des kurdischen Nationalismus gesehen (vgl. Hennerbichler 2004: 361). Der Historiker Hakan Özoğlu (2004) setzt sich mit dem kurdischen Nationalismus im Osmanischen Reich auseinander. Er geht in Anlehnung auf osmanische Belege und Reiseberichte der Missionare von der These aus, dass der kurdische Nationalismus sich erst im 20. Jh. entwickelt hat. Die Aufstände, z.B. von Bedirhan im Jahre 1847 oder Sheyh Ubeydullah 1880-81, hatten keine nationalistischen Implikationen, sondern es ging darum, nur die Verwaltungsimmunität gegenüber dem zentralistischen Reich zu bewahren, da es die Autorität mancher kurdischen Fürsten schwächen wollte (vgl. Özoğlu 2004: 91–93 und 100-101). Auch nach David McDowall,

---

<sup>10</sup> <http://www.bitlisname.com/2015/11/19/orta-anadolu-kurtleri-arastirma/>;

<sup>11</sup> <http://www.basnews.com/index.php/tr/lifestyle/366730>



einem britischen Spezialisten für Nahost-Angelegenheiten und anerkannter Experten für die kurdische Geschichte entwickelten die Kurdinnen und Kurden erst Anfang des 20. Jhs. „a sense of community as Kurds“ (McDowall 2004: 2). Özoğlu sieht die Zeit nach der zweiten Tanzimat-Periode (1908-1918) als Beginn der kurdischen Nationalbewegung, da in dieser Zeit kurdische Intellektuelle in Istanbul Zeitungen herausgaben, Vereine gründeten und sich mit der kurdischen Geschichte auseinandersetzten (vgl. Özoğlu 2017: 100). Bis zu dieser Zeit war das kurdische Bewusstsein einerseits durch Stammespartikularismus geprägt, andererseits durch die Religion, die wenig Raum für eine gemeinsame kurdische Identität lieferte (vgl. Banken 2014: 91).

Die kurdischen Intellektuellen waren auch von europäischen faschistischen Ideen und Bewegungen beeinflusst und betrachteten das Jesidentum als kurdische Religion, die trotz der Unterdrückung ihre ursprüngliche Reinheit bewahrt hatte. Ihre Annahme war, dass das Jesidentum ein direkter Ableger des Zoroastrismus war, einer arischen Religion, die von den deutschen Intellektuellen verherrlicht wurde. Mit dem Ende des Nationalsozialismus wurden die Degradierung des Islams und das Herunterspielen seiner Relevanz für die Kurden und Kurdeninnen beendet (vgl. Izady 1992: 136).

„The Kurdish intelligentsia, which frequented European capitals and were strongly influenced by their trends, came to view Islam – the other semitic religion – as their fellow Germanic “Aryans” viewed Judaism and Christianity. Abjuring Islam, the “Arab” religion, the Kurdish literary – cultural journal Hewan (published 1932-43, see Press & Electronic Mass Media) championed Yezidism the native Kurdish religion that had kept its native purity despite centuries of aliens’ suppressions. Their erroneous supposition was that Yezidism was a direct offshoot of Zoroastrianism, the “Aryan” religion glorified by the Germanic authors.

The degradation of Islam and downplaying of their relevance to the Kurds (or rather Kurdish nationalism) was a well-developed vogue until the end of the world war II and the violent death of Aryanism in the ashes of the Third Reich“ (Izady 1992: 136).

Eine Konsequenz der nationalistischen Bewegung war, dass die Kurdinnen und Kurden sich ethnisch neu definierten und sich gegen Staaten wehrten, die darauf aus waren, sich eine neue nationale Identität zu schaffen. Das Osmanische Reich versuchte seine zentralistische Macht zu stärken und ging dazu über, die kurdischen Fürstentümer systematisch zu zerstören. Dies führte zu den Aufständen kurdischer Fürsten mit dem Ziel, den eigenen Einfluss zu stärken. Auch wenn die kurdischen Fürsten Ansätze zur

Staatenbildung entwickelten, Münzen prägten, Steuern einhoben, Flaggen anfertigten, erreichten sie jedoch keine machtpolitische, territoriale Unabhängigkeit. Als Gründe dafür sieht Hennerbichler einerseits die Verfolgung von Eigeninteressen und andererseits chronische Streitereien untereinander, die mit Tendenzen einhergingen, die gemeinsame Sache zu verraten und zu hintertreiben (vgl. Hennerbichler 2004: 361–362). Das von den Kurdinnen und Kurden bewohnte Hochland zählte zu den am wenigsten entwickelten Gebieten Anatoliens und oft waren sie mit blutigen Kämpfen untereinander beschäftigt (vgl. Banken 2014: 91). Einige im Exil lebende Intellektuelle waren mit der Forderung nach einem eigenen Kurdenstaat an die Alliierten herangetreten, es fehlte aber an Resonanzboden im eigenen Volk (vgl. Banken, 2014: 93). „Die Kurden würden unbezwinglich sein, wären sie vereint“, zitiert Günther Deschner den preußischen Generalfeldmarschall Moltke (vgl. Deschner 2003: 74). Hennerbichler und auch McDowall nennen das Fehlen einer staatsbürgerlichen Kultur, internationaler Kontakte, einer weltoffenen Erziehung und etablierten Literatur als Gründe dafür, dass es ihnen nicht gelang, nach dem Osmanischen Reich eine neue Identität zu entwickeln (vgl. McDowall 2007: 2; Hennerbichler 2004: 362).

Im 20. Jh. und insbesondere mit dem Ersten Weltkrieg führte die Militärindustrie und die Motorisierung zu einer erhöhten Nachfrage nach Rohöl, was die geostrategische Kontrolle über die Ölquellen wichtig machte. Am 16. Mai 1916 unterzeichneten die Briten und Franzosen das Sykes-Picot-Abkommen, das den Nahen Osten entsprechend ihrer Interessen neu aufteilte.

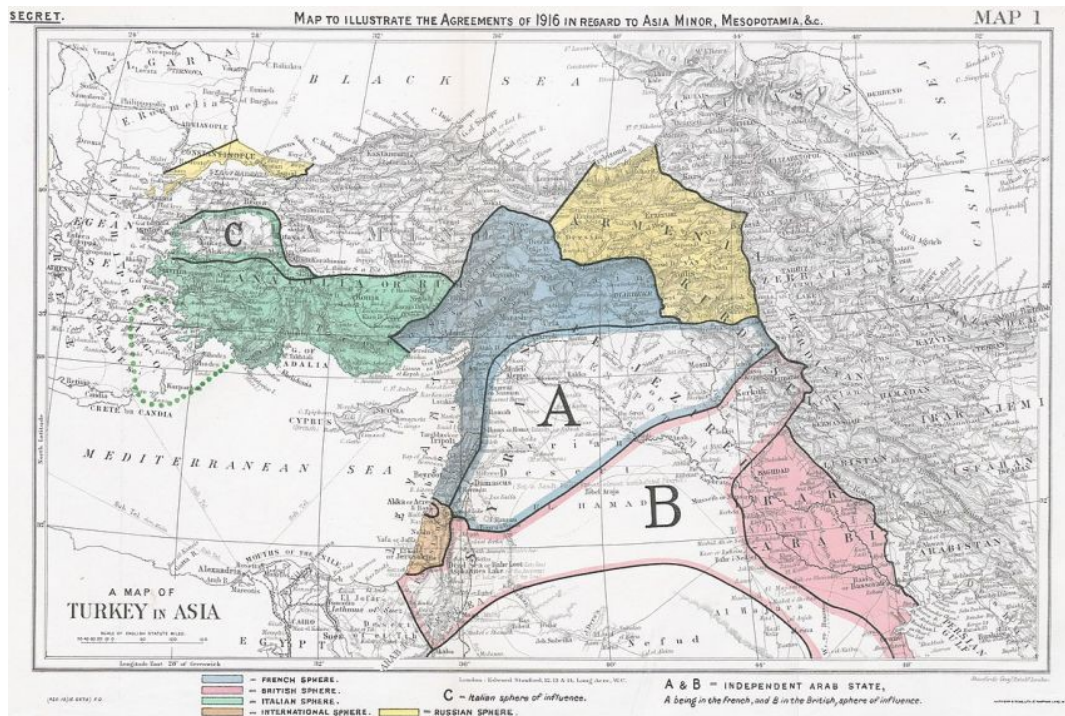


Abbildung 2: Aufteilung nach Sykes-Picot (Heper 2007: 151).

Es war eine geheime Vereinbarung zwischen den Regierungen Großbritanniens und Frankreichs, um ihre kolonialen Interessengebiete im Nahen Osten nach dem erwarteten Ende des Osmanischen Reiches festzulegen. Frankreich sicherte sich das Gebiet in der heutigen Südosttürkei, den Nordirak, Syrien und den Libanon, Großbritannien den Großteil des Iraks, Jordanien und Palästina. Die genauen Grenzen wurden in den Folgejahren ausdifferenziert. Dadurch sollten den Kolonialstaaten Erdölreserven garantiert werden (vgl. Banken 2014: 41; Hennerbichler 2004: 413). Dieses Abkommen stand im Gegensatz zu Versprechungen nach nationaler Unabhängigkeit und widersprach der Husain-McMahon-Korrespondenz von 1915 und 1916, einem Briefwechsel zwischen dem Führer der Hedschas, Husain Ibn Ali, Serif von Mekka, und Sir Henry McMahon, britischer Hochkommissar in Ägypten. Gegenstand dieser Korrespondenz war die politische Zukunft der arabischen Länder im Nahen Osten und der Wunsch Großbritanniens, eine Revolte gegen die osmanische Herrschaft anzuzetteln (Khella 2018: 24–25). Später wurde das Abkommen auf Italien und Russland ausgedehnt. Russland sollte Armenien und Teile Kurdistans, Italien einige ägäische Inseln und einen Einflussbereich in Südwestanatolien erhalten. Mit dem Sieg der Oktoberrevolution 1917 und der Ausrufung der Sowjetunion 1922 zog sich Russland aus der kolonialen Arena zurück. Nach Bekanntwerden dieses Abkommens durch die bolschewistische Regierung 1917 reagierte die arabische Welt mit Empörung, die Aufteilung konnte aber nicht verhindert werden (vgl. Banken 2014: 43; Hennerbichler 2004: 413). Der Historiker

Karam Khella weist darauf hin, dass dieser einst geheime Vertrag immer noch wichtig und relevant ist: „Der Geheimvertrag von Sykes und Picot diente als Modell“ (Khella 2018: 30). Die nationalstaatlichen Grenzen wurden nicht von den Völkern selbst gezogen, sondern von den imperialistischen Mächten der Zeit. So sicherten Briten, Franzosen und später auch US-Amerikaner ihre Vormachtpolitik über die Erdölgebiete wie z.B. Kurdistan ab. Das Territorium der Kurden und Kurdinnen, die bis zum Ende des Ersten Weltkrieges zum größten Teil im Osmanischen Reich und auch im Iran lebten, wurde zwischen der Türkei, dem Irak, dem Iran und Syrien aufgeteilt. Ein kleiner Teil der Kurdinnen und Kurden lebte auch in der Sowjetunion, heute in Georgien und Armenien (vgl. Akpınarlı & Scherzberger 2013: 92; Kirişçi & Winrow 1997: 18). Nach der Niederlage des Osmanischen Reiches gegen die Alliierten wurden die Kurden und Kurdinnen im Friedensvertrag von Sèvres (10. August 1920), bei dem sie kein Vertragspartner, sondern ein Vertragsgegenstand waren, zu den „befreiungswürdigen Völkern“ gezählt und es wurde ihnen eine autonome Region auf türkischem Territorium versprochen. Der Vertrag von Sèvres war eines der wichtigsten Ereignisse für die Kurden und Kurdinnen, da er einen Wendepunkt in der Entstehung des kurdischen Nationalismus darstellte. Mit dem Vertrag von Sèvres tauchte erstmals die Idee eines unabhängigen kurdischen Staates auf der aktuellen politischen Agenda auf. Der Vertrag definierte jedoch nicht die Grenzen eines solchen Staates und seine Gründung war abhängig von Entscheidungen der Vertragspartner über die Bereitschaft des kurdischen Volkes:

[...] if the Council then considers that these peoples are capable of such independence and recommends that it should be granted to them, Turkey hereby agrees to execute such a recommendation [...] (Treaty of Sèvres 1920, Artikel 64).

Der Völkerrechtler Roland Banks erläutert die Autonomie im Völkerrecht folgendermaßen: „[...] die Befugnis von Teilgebieten eines Staates, bestimmte Angelegenheiten im Wege der Selbstverwaltung, insbesondere durch den Erlass von Rechtsnormen, selbst zu regeln, ohne dass dieses Gebiet dadurch eigene Staatsqualität erlangt“ (Banks 2014: 194). So wurde der kurdischen Bevölkerung zum ersten Mal Selbstbestimmung zuerkannt, wenn auch sehr begrenzt. Auch wenn die britischen Verhandler im Friedensvertrag von Sèvres aus machtpolitischen Gründen zustimmten, billigten sie den kurdischen Menschen die Fähigkeit zur Selbstorganisation nicht zu. Die kurdische Gesellschaft wurde als eine Summe von Stammes-, Nomaden- und Nicht-Stadtstrukturen dargestellt. Der Begriff „Stamm“ bezieht sich sowohl auf die allgemeine als auch auf die anthropologische Verwendung als vorstaatliches Stadium der sozialen und politischen Entwicklung in evolutionistischer Konzeption. Diese Hypothese diente

auch zur Assimilation. Der britische Außenminister sagte in einer Sitzung in London im Oktober 1918, „self-determination... inapplicable to ‘wholly barbarous, undeveloped and unorganised black tribes’“ (zit. nach Hennerbichler 2004: 436). Die Möglichkeit eines unabhängigen Kurdistans war für Großbritannien, die darauf aus war, den Zugang zu den Ölquellen im Irak zu sichern, eine Quelle der Sorge. Paragraf 64 behandelte den Fall, dass sich die kurdische Bevölkerung für die Unabhängigkeit entscheiden und sich mit dieser Bitte an den Völkerbund wenden würden.

“no objection will be raised by the Principal Allied Powers to the voluntary adhesion to such an independent Kurdish State of the Kurds inhabiting that part of Kurdistan which has hitherto been included in the Mosul vilayet“ (McDowall 2007: 465).

Aus dem oben erwähnten Grund beunruhigte bereits dieser Satz die Briten, die ihre geostrategischen Vorteile ausbauen und den Nahen Osten sichern wollten. Sollte der Völkerbund den kurdischen Antrag als zulässig annehmen, würde er dem kurdischen Volk entsprechend alle Rechte einräumen. Die Einzelheiten dieser Rechte sollten zwischen den Siegermächten und der Türkei entschieden werden (Budak 2001: 95). Der Vertrag, Paragraf 89, definierte die den Armeniern und Armenierinnen zuzuteilenden Gebiete und legte damit die Grenzen der Region fest. Mit diesem Vertrag wurde das unabhängige Kurdistan auf ein Drittel der tatsächlichen Größe des als Kurdistan bezeichneten Gebiets begrenzt. Die halbherzige Unterstützung der Kurdinnen und Kurden durch die Siegermächte lässt sich deutlich aus den Briefen britischer Vertreter ablesen, wie etwa aus dem Schreiben vom 27. August 1919 von Thomas Hohler an C. Kerr:

“We do not care a row of pins about Kurds qua Kurds I imagine, nor about Armenians except from a humanitarian point of view...” [...] “I fear we cannot afford in these hard times to go in too heavily for humanity and *must* base ourselves in the first place on considerations of British interests” (zit. nach Baibourtian 2013: 307).

Aus geopolitischen Gründen führten die britische Delegation mit den kurdischen Vertretern die Verhandlungen weiter und erklärten Scheich Mahmoud Barsindschi mit Wirkung vom 1. Dezember 1918 zum Gouverneur des damaligen Sandschaks von Sulaimaniya. Die anderen kurdischen Stammesführer waren jedoch nicht bereit, ihn als alleinigen Führer zu akzeptieren. Zudem begannen die Briten mit der Zeit, die Steuern zu verdoppeln und sie auch rigoros einzutreiben. In dieser Zeit warben die Türken für eine gemeinsame Zukunft in der Türkei. So startete Scheich Mahmoud im Mai 1919 einen bewaffneten Aufstand gegen die britischen Kräfte und rief ein “Vereinigtes Freies

Kurdistan“ aus. Diesem Aufstand folgten viele andere, die von den Briten blutig niedergeschlagen wurden. Unter Winston Churchill wurde von der britischen Seite sogar Giftgas eingesetzt und sie versuchten so dem kurdischen Kampf um nationale Selbstbestimmung das Rückgrat zu brechen und den neuen Staat Irak unter ihrer Kolonialherrschaft zu gründen (vgl. Hennerbichler 2004: 436–442). Wie die britische Seite im Irak machten auch die türkische an die Kurdinnen und Kurden falsche Versprechungen, um sie für ihre Interessen machtpolitisch und militärisch zu nutzen. Nach der Unterzeichnung des Vertrags wurden zwei kleinere kurdische Aufstände gegen den Staat gestartet, die die Kemalisten misstrauisch und auf die Entwicklung aufmerksam machten. Die kurdische Opposition, das Rückgrat der ehemaligen kurdischen nationalistischen Führung, war auf der Suche nach einem Bündnis mit den Briten und Griechen, den Feinden der kemalistischen Bewegung. Beispielsweise versuchten einige kurdischen Aktivisten in Istanbul mit Hilfe des britischen Protektorats einen kurdischen Staat zu gründen. In der Folge waren türkische Nationalisten davon überzeugt, dass dem kurdischen Volk nicht vertraut werden könne und dass seine nationalistischen Bestrebungen genau überwacht werden müssten. Währenddessen sicherten die britischen, französischen Mächte und später die USA ihre Hegemonie über ölhaltige Regionen wie Kurdistan.

### **2.3.3. Kurdische Aufstände in der Türkei**

Der kurdische Nationalismus war eine neue Bewegung in der Region. Trotz der Zersplitterung unter den Kurdinnen und Kurden wurden Versuche gestartet, diese zu vereinen. In der Geschichte, besonders des späten Osmanischen Reiches, gab es Massaker wie die an die armenische Bevölkerung in den Jahren 1894 und 1896/1897 in der Regierungszeit von Abdulhamid II., unter der jungtürkischen Führung in den Jahren 1915/1916. Der jungtürkischen Monoethnisierungspolitik fielen in der Zeit des Genozids an den armenischen Menschen auch die kurdischen zum Opfer. Im Winter 1916 erfolgte der Abtransport der kurdischen Bewohner:innen aus den Gebieten Palu, Mus, Erzurum und Bitlis in die Südosttürkei. Sie wurden im Sommer 1917 in das südliche Mittelanatolien (Konya-Hochebene) weitertransportiert. Auf ihrem Deportationszug wurden sie nicht wie die Armenier und Armenierinnen massakriert (vgl. Hofmann 2007: 32). Als zwischen 1919 und 1920 immer klarer wurde, dass die Kemalisten der kurdischen Bevölkerung kein Selbstbestimmungsrecht zubilligen würden, gab es

zwischen 1920 und 1938 kurdische Aufstände wie den Koçgiri-Aufstand (1920), den Scheich-Said-Aufstand (1925) und den Dersim-Aufstand (1938).

Der Koçgiri-Aufstand, genannt nach einer seiner Hochburgen im Nordwesten des türkischen Kurdistans, repräsentierte eine besondere Entwicklung und war ein ethno-religiöser Kampf von Dimili-Zaza-Sprechern alewitischen Bekenntnisses um regionale Selbstverwaltung und um Anerkennung als Volksgruppe. Die alewitischen Dersimis waren immer wieder ethno-kulturell wie religiös verfolgt worden und hofften im Schutz der Alliierten Autonomie zu erlangen. Es gelang den Mitgliedern der „Kürt Teali Cemiyeti“ (Gesellschaft für den kurdischen Aufstieg) lokale Stammesführer von ihren nationalen Zielen zu überzeugen. Am 8. Dezember 1919 forderten die Führer des Koçgiri-Aufstandes unter Androhung von Waffengewalt die Einrichtung eines unabhängigen Kurdistans unter Berufung auf den Vertrag von Sèvres. Es sollte die Provinzen Diyarbakır, Van und Bitlis umfassen. Daraufhin wurde der Aufstand rasch niedergeworfen. Die sunnitischen Kurdinnen und Kurden unterstützten die alewitischen nicht und hofften damit ihren eigenen Einfluss abzusichern (vgl. Hennerbichler 2004: 481–482). Der Brigantenführer Topal Osman (Osman der Lahme) half bei der Niederschlagung dieses Aufstandes. Dieser war an den armenischen und griechischen Völkermorden beteiligt und wurde von Mustafa Kemal zum Befehlshaber seiner Leibwache ernannt (vgl. Hoffmann 2007: 46).

Der wichtigste und größte Aufstand war der Scheich-Said-Aufstand im Jahre 1925 in Diyarbakır, bei dem der sunnitische Scheich miteinander in Konflikt liegende Stämme vereinen konnte und auch von kurdischen Offizieren unterstützt wurde. Nach der blutigen Erfahrung des Koçgiri-Aufstandes hatten kurdische Militäroffiziere, Scheichs, Stammesführer und Mitglieder der städtischen Oberschicht mit guten Kontakten zur Bevölkerung im Jahre 1921 eine neue kurdische Organisation namens „Azadi“ (Freiheit) gegründet, in der Scheich Said eine führende Rolle innehatte. Im Herbst 1924 begann die Regierung mit Verhaftungen. Der Aufstand begann am 8. Februar 1925. Die Stadt Diyarbakır wurde von Aufständischen belagert. Am 23. Februar verhängte die Regierung in Ankara das Kriegsrecht über die Provinzen im Osten, sandte 35.000 Soldaten und ließ die Luftwaffe die Aufständischen bombardieren. In Diyarbakır gaben die Aufständischen die Belagerung auf und zogen sich ins Gebirge zurück. Viele der Rebellen wurden getötet, 48 von ihnen wurden zum Tode verurteilt (vgl. Roehse 1991: 255, Hennerbichler 2004: 484). Dieser Aufstand lieferte den Vorwand für den Reformplan für den Osten, welcher der Regierung für zwei Jahre außerordentliche Vollmachten sichern sollte, jedoch eine

andauernde autoritäre Phase weit darüber hinaus einleitete (vgl. Strohmeier & Yalçın-Heckmann 2010: 99).

Nach diesem Aufstand begann der Staat mit der Vorbereitung verschiedener Berichte über die Kurdenfrage. Diese Berichte bestimmten den Ost-Reformplan. Der Finanzminister Mustafa Abdulhalik Renda sah nicht die Möglichkeit, dass zwei Nationen die gleiche Macht und Autorität in dem vom Osmanischen Reich übrig gebliebenen Land haben können (Gürboğa 2022: 263).<sup>12</sup> Die Türkei war nicht mehr das Land der gemeinsam kämpfenden türkischen und kurdischen Menschen, sondern ein türkisches Land im ethnokulturellen Sinne. Als Ziel stand die Türkisierung des Gebiets fest. In den 1930er Jahren war die Region Dersim aufgrund ihrer geografischen Gegebenheiten eine schwer zugängliche Region. Schon in osmanischer Zeit war der Kontakt mit der Region gering. Tatsächlich versuchte der Staat nach den Reformbemühungen Soldaten zu rekrutieren, um in die Region einzudringen, was jedoch nicht sehr erfolgreich war. Es gab einen ständigen Machtkampf zwischen Aghas und Scheichs in der Region. In der nachrepublikanischen Zeit störten die zahlreichen Aleviten in der Region die Regierung. In den Berichten hieß es, Dersim werde immer kurdischer und stelle eine Gefahr für die Republik dar (Ekinci 2011: 39).

Schließlich gab es 1936 noch den Ost-Bericht des damaligen Wirtschaftsministers Celal Bayar, der die Region auf besonderen Wunsch von Mustafa Kemal besucht hatte (İlyas 2014: 342). Im Bericht wurde erwähnt, dass die östlichen Provinzen nicht unter staatlicher Herrschaft standen, dass dafür die Macht der Armee und der Gendarmerie eingesetzt werden musste. Die grundlegende Politik war, dass sich die Kurdenfrage nur auf die öffentliche Ordnung konzentrierte und das einzige Ziel die Türkisierung des kurdischen Volkes war.

Einer der prominentesten Vorschläge in den Ost-Berichten, die in den ersten Jahren der Republik erstellt wurden, war die Umsiedlungspolitik. Der Staat wollte die volle Vorherrschaft über die Provinzen erlangen, in denen die kurdischen Bewohner:innen lebten. Dafür wollte er neben der militärischen Macht auch die demografische Struktur verändern.

Mit dem Gesetz Nr. 160 wurden kurdische Stämme, die im Becken des Vansees lebten, in den Westen geschickt und durch kaukasische, iranische und aserbaidshanische Türken und Türcinnen ersetzt (Çağlayan 2018: 157.) Laut Gesetz erwog der Staat eine

---

<sup>12</sup> <https://www.agos.com.tr/tr/yazi/10957/soykirimin-valisi-cumhuriyetin-bakani-abdulhalik-renda>



Bevölkerungsplanung, die sich gegen die Kurdinnen und Kurden richtete. Diese sollten in die türkisch dominierten Gebiete zerstreut und in diese Kultur assimiliert werden, wie umgekehrt die türkische Bevölkerung an Orte verlagert werden sollten, an denen sich die kurdische konzentrierte. Im Gesetz wurde auch festgehalten, dass im Falle des wiederholten Nichtbefolgens vorgeschriebenen Niederlassung durch Beschluss des Exekutivkomitees der Entzug der Staatsbürgerschaft drohe (Amtsblatt 1934: 4003)<sup>13</sup>. Das heißt, diejenigen, die zwangsumgesiedelt wurden, durften nicht an anderen Orten siedeln, es sei denn, es lag eine Entscheidung des Exekutivkomitees vor. Wer ins Exil ging, durfte auch nach zehn Jahren nirgendwo anders hin. Dieser Punkt zeigt die beabsichtigte Kontinuität des Assimilationsprozesses. Die Familien, die der erzwungenen Migration ausgesetzt waren, litten an den Orten, an denen sie sich einfanden, unter vielen Schwierigkeiten. Neben ihren sozialen Traumata litten die Kurdinnen und Kurden auch unter Armut, weil ihnen ihr Eigentum weggenommen worden war. Andererseits entstand durch die Marginalisierung dieser Menschen reflexartig ein kurdisches Bewusstsein. Die Interviews, die im Rahmen dieser Studie durchgeführt wurden, zeigen die persönliche Betroffenheit, beschreiben die erlittenen Verluste und zum Teil auch die daraus entstandene verstärkte kurdische Identifikation.

Mit der Arbeit an Eisenbahnen und Brücken verfolgte der Staat die Strategie, rascher in die Region Dersim vordringen zu können. Als soziale Strategie wurden die Siedlungsgesetze von 1934 erlassen. Im Juni 1934 wurde die Türkei per Gesetz in drei Zonen geteilt. Eine erste für Personen mit türkischer Kultur, eine zweite für eine Bevölkerung, die assimiliert werden sollte und eine dritte Zone, aus der die Bevölkerung vollständig evakuiert werden sollte. Ende der 1930er Jahre verstärkten sich die Bestrebungen zur Türkisierung bzw. zur ethnischen Homogenisierung, bis zum Einsatz systematischen Terrors gegen die Bevölkerung. Dies fand Ausdruck in der massiven Militärpräsenz in der Region Dersim, die 1935 offiziell in Tunceli umbenannt wurde. Dagegen wehrte sich die Minderheit der alewitisch Zaza-Dimili-Sprechenden unter der Führung von Seyit Rıza. Sie weigerten sich ihre Waffen abzugeben. 1937 begann die erste Armee-Operation. 1938 begannen türkische Einsatztruppen „eine Frühjahrs-Säuberungs-Operation“, die Gegend wurde bombardiert, die Armee setzte Giftgas ein und zerstörte Dörfer, mehr als 40.000 Kurdinnen und Kurden wurden massakriert (vgl. Hennerbichler 2004: 494–497). Nach Beendigung der Operation waren die kurdischen

---

<sup>13</sup> <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/2733.pdf> (Abruf 04 August 2022)

Stämme besiegt. Seyit Rıza, der Anführer des Aufstands, wurde hingerichtet. Außerdem wurde gemäß dem Niederlassungsgesetz die Verbannung in den Westen eingeleitet. Das relativ autonome Leben der Dersim-Stämme wurde beendet. Diesen Kämpfen folgten weitere umfangreiche Türkisierungsmaßnahmen und Deportationen. Die Spannungen unter den Völkern wurden instrumentalisiert. Beim kurdischen Aufstand von Kocgiri im Jahre 1920 wurden die lasischen Kämpfer gegen die kurdischen eingesetzt und im vorwiegend von Kurdinnen und Kurden bewohnten Mardin wurden arabische Beamten rekrutiert. Auch die Rekrutierung von Arabern als Dorfschützer gegen die PKK in neuerer Zeit kann als eine solche Instrumentalisierung gesehen werden (Akpınarlı & Scherzberger 2013: 83)

1947 wurde das Siedlungsgesetz erneut von 1934 geändert. Die Aufenthaltspflicht für Personen, die zuvor anderswo ansässig waren, wurde abgeschafft (Amtsblatt 1947: 12542)<sup>14</sup>. 1948 wurde das Siedlungsrecht geändert und den Zwangsumgesiedelten erlaubt, in ihr ehemaliges Land zurückzukehren (Amtsblatt 6950: 14321)<sup>15</sup>. So kehrten Tausende von Menschen in ihr Land im Osten zurück. Nach der Machtübernahme der Demokratischen Partei wurde 1951 ein weiterer Schritt getan und die an den Staat übergegangenen Immobilien an ihre früheren Eigentümer zurückgegeben (Amtsblatt 1951: 1757)<sup>16</sup>.

#### **2.3.4. Politische Partizipationsversuche der Kurdinnen und Kurden**

Die politische Partizipation und kurdische Vertretung auf parlamentarischer und administrativer Ebene steht in engem Zusammenhang mit den Aktivitäten kurdischer und anderer Parteien, die sich für die kurdische Identität und die Anerkennung der Kurdenfrage als Demokratisierungsproblem auf nationaler Ebene einsetzten.

Im Jahre 1974 wurde die PKK gegründet, 1978 formell etabliert. In der Gründungszeit war es eine marxistische Stadtguerilla-Organisation, später eine kurdische Massenbewegung. Die PKK kämpfte für einen gemeinsamen marxistische Staat der Kurden und Kurdinnen, Gewalt wurde als Mittel für politische Ziele gerechtfertigt. Zwischen 1984 und 2012 wurden nach offiziellen Zahlen 6.500 Zivilisten, 5.500 Sicherheitsbeamte und 21.800 PKK-Kämpfer getötet, diverse Personen starben oder verschwanden in Polizeihaft, 4000 Dörfer und Ortschaften wurden entvölkert, insgesamt verließen dreieinhalb Millionen Menschen ihre Heimat. In den 1990er Jahren gab es tausende sogenannte „Morde durch

---

<sup>14</sup> <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/6640.pdf> (Abruf 04 August 2022)

<sup>15</sup> Resmi Gazete, 6 Temmuz 1948, Sayı: 6950 (Abruf 04 August 2022)

<sup>16</sup> <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/7880.pdf> (Abruf am 04 August 2022)

unbekannte Täter“ (Faili Mechul Cinayetler) (vgl. Akpınarlı & Scherzberg 2013: 94). Der Krieg dauerte bis 1999, als der Anführer Abdullah Öcalan mit Hilfe ausländischer Geheimdienste von türkischen Sicherheitskräften aus der griechischen Botschaft in Nairobi entführt und auf die türkische Gefängnisinsel Imrali gebracht wurde. In der Türkei wurde er 2000 zum Tode verurteilt, 2002 wurde die Todesstrafe in lebenslange Haft umgewandelt (vgl. Hennerbichler 2004: 94). Der Waffenstillstandsaufbruch Öcalans an die PKK wurde nicht gewürdigt, da eine bedingungslose Kapitulation gefordert wurde.

Nach der Militärintervention von 1980 änderte die Regierung von Turgut Özal teilweise ihre traditionelle Perspektive auf die Region. Adnan Kahveci, einer der führenden Köpfe in Özals Kabinett von 1987, verfasste einen Bericht, der feststellte, dass das Kurdenproblem wichtiger sei als die Inflation, die auf 78 % gestiegen war. Kahveci wies in dem Bericht auch darauf hin, dass die türkischen Regierungen nicht die notwendige demokratische Reife erreicht hätten, um das Problem zu lösen, und dass militärische Methoden die Region an den Rand eines Bürgerkriegs gebracht hätten. In dem Bericht wurde auf die wirtschaftlichen, kulturellen, sozialen und politischen Faktoren, die dem Problem zugrunde liegen, hingewiesen und es wurde vorgeschlagen, die kurdische Identität und Sprache zu akzeptieren und die Möglichkeit zur Repräsentation in der politischen Arena zu schaffen. Es wurde angeregt, das Verständnis zu ändern, wonach laut Vertrag von Lausanne in der Türkei nur Nichtmuslime als Minderheit anerkannt werden müssen (Alış 2012: 26–27). Es wurde jedoch der wirtschaftlichen Entwicklung Vorrang eingeräumt und die Vorschläge wurden außer Acht gelassen.

Erst ab 1990 begann die kurdische politische Bewegung gegen die repressiven Praktiken der türkischen Regierungen zu reagieren, indem sie sich systematisch in politischen Parteien zu organisieren versuchte. Fünf kurdische Parteien wurden bis 2010 verboten; die meisten Abgeordneten wurden von politischen Aktivitäten ausgeschlossen; viele Mitglieder dieser Parteien wurden festgenommen und einige zu Gefängnisstrafen verurteilt. Es wurde diesen Parteien vorgeworfen, Beziehungen zur PKK oder ihrem Führer Abdullah Öcalan zu unterhalten sowie gegen Gesetze zum Wahlrecht und zur Parteiorganisation zu verstoßen. Die HDP ist die erste pro-kurdische Partei, die als Bündnis mit linken Bewegungen geschaffen hat, die Zehn-Prozent-Klausel zu überwinden und im Juni 2015 mit 13,1 % ins Parlament einzuziehen (Bozay & Kaygısız 2017: 102).

Im Zuge der Beitrittsverhandlungen der Türkei zur Europäischen Union wurden unter der Regierung von Recep Tayyip Erdoğan die Rechte der Minderheiten in der Türkei verbessert (vgl. Strohmeier & Yalçın-Heckmann 2016: 118). Erdoğan verwendete in seiner Rede 2005 in Diyarbakır das Wort Kürdistan, wodurch ein Paradigmenwechsel signalisiert wurde<sup>17</sup>. Zwischen 2010 und 2015 vollzogen sich für kurdische Bürger:innen wichtige politische Änderungen in der Türkei. Trotzdem gab es auch in dieser Zeit militärische Angriffe auf Kurden und Kurdinnen. 2011 wurden 34 Schmuggler aus dem kurdischen Dorf Roboski durch Luftangriffe vom türkischen Staat getötet<sup>18</sup>. 2013 begann Ankara offiziell mit der PKK-Führung Friedensgespräche zu führen. Der Verhandlungsprozess wurde von türkischer Seite im Juli 2014 offiziell bestätigt. Die Friedensgespräche hielten bis 2015 an. Nach den Wahlen im Juli 2015 hatte die HDP (Demokratische Partei der Völker) 13,1 % der Stimmen und bekam dadurch bundesweite Bedeutung. Daruafhin wurde der Prozess von Erdoğan für gescheitert erklärt und der Staat steigerte die Gewaltanwendung gegen die kurdischen Bürger:innen, wie aus den Berichten von IHD (Human Rights Association) hervorgeht<sup>19</sup>. Die Adalet ve Kalkınma Partisi (AKP - Partei für Gerechtigkeit und Entwicklung) führte zwischen Herbst 2015 und März 2016 in mehreren Städten militärische Aktionen durch (Gürbey 2017: 40)<sup>20</sup>. Zu Beginn der 2000er Jahre und insbesondere in den Jahren 2004 bis 2005, als sich die Beziehungen der Türkei zur EU entwickelten, gewannen die Debatten über den Minderheitenstatus der Kurdinnen und Kurden an Gewicht. Einige prominente kurdische Politiker und Intellektuelle lehnten diesen Status jedoch ab. Sie betonten, dass das kurdische Volk eine der "Gründernationen" der türkischen Republik sei. Das Konzept der Minderheit in der Türkei bezieht sich auf nicht-muslimische Bevölkerungsgruppen nach dem Vertrag von Lausanne von 1923. Die politischen und bürokratischen Praktiken verletzten jedoch sowohl den Grundsatz der Gleichheit als auch der positiven Diskriminierung und machten nichtmuslimische Minderheiten zu marginalisierten Bürgern zweiter Klasse, zu der die Kurdinnen und Kurden nicht gehören wollten (Alış 2012: 27-28).

---

<sup>17</sup> <https://t24.com.tr/haber/erdogan-diyarbakir-sadece-turklerin-kurtlerin-araplarin-degil-hepimizin,244136>

<sup>18</sup> <https://de.wikipedia.org/wiki/Uludere-Vorfall>

<sup>19</sup> <http://www.insanhaklaridernegi.org/wp-content/uploads/2016/03/IHD-2015-RAPORU.pdf>

<sup>20</sup> <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/243025/erneute-gewalteskalation-im-tuerkisch-kurdischen-konflikt/>

Die Friedensgespräche der AKP mit der PKK, die von November 2012 bis Juli 2016 geführt wurden, hatten ein neues Kapitel in den Beziehungen des Staates zu den kurdischen Bürger:innen eröffnet. Damit wurde die staatliche Leugnungs- und Repressionspolitik und die bisherige Haltung der Regierung, keine Gespräche mit „Terroristen“ zu führen, über Bord geworfen und der seit 1999 auf der Gefängnisinsel Imrali inhaftierten Führer der PKK, Abdullah Öcalan, wurde als Gesprächspartner und Vertreter der kurdischen Nationalbewegung akzeptiert (Gürbey 2017: 41). Damit wurden große Erwartungen für einen neuen Friedensprozess geweckt. Zum Newruz-Fest veröffentlichte die HDP vor Millionen Menschen eine Botschaft von Öcalan, der die PKK zum Waffenstillstand und zum Rückzug aus dem türkischen Gebiet aufforderte. Der Rückzug der PKK startete im Mai 2013, kam aber ab September zum Stillstand, weil die Regierung keine politisch-rechtlichen Schritte eingeleitet habe, sondern im Gegenteil den Bau von Grenzposten, Militärstationen, Sicherheitsstrecken und Staudämmen massiv fortgesetzt und neue Dorfschützer eingestellt habe, anstatt sie abzuschaffen.

Als der Islamische Staat (IS) die syrisch-kurdische Stadt Kobane nahe der türkischen Grenze einkesselte und der syrische Ableger der PKK (die syrisch-kurdische PYD und ihre Volksverteidigungseinheiten YPG) einen erbitterten Widerstand leistete, verhinderte die türkische Regierung die Öffnung eines Hilfskorridors nach Kobane. Dies führte zu landesweiten gewalttätigen Ausschreitungen. Öcalan und die PKK-Führung drohten mit dem Ende des Friedensprozesses (ebd. 43).

Nach dieser Eskalation wurden die Gespräche wieder aufgenommen. Bei einer gemeinsamen Pressekonferenz von Regierungsvertretern und einer HDP-Delegation am 28. Februar 2015 wurde eine Erklärung von Öcalan veröffentlicht. Am 21. März 2015, zum Newruz-Fest, ließ Öcalan eine Botschaft verlesen, in der er die PKK zu einem Kongress aufrief, um die Beendigung des bewaffneten Kampfes zu beschließen. Diese Schritte endeten in Bedeutungslosigkeit, da Erdoğan mit Blick auf die bevorstehenden Parlamentswahlen im Juni 2015 die absolute parlamentarische Mehrheit zu erlangen beabsichtigte. Die HDP überwand die Zehn-Prozent-Hürde bei den Parlamentswahlen im Juni 2015 und schaffte erstmals den Einzug ins Parlament. Die AKP verlor die absolute Mehrheit und das Ziel des Staatspräsidenten, ein Präsidialsystem einzuführen, geriet in Gefahr. Kurze Zeit später befreite die syrisch-kurdische PYD Mitte Juni 2015 die Grenzstadt Tal Abyad von der IS und erreichte eine geografische Zusammenlegung ihrer voneinander getrennten kurdischen Selbstverwaltungskantone Kobane und Cezire. Die türkische Regierung betrachtet diese Gebiete unter PYD-Verwaltung als

Parallelstrukturen der PKK und befürchtet eine Ausweitung auf die Türkei. Das wurde als Grund für die Beendigungen der Friedensgespräche gesehen und die Regierung startete im Juli 2015 eine grenzüberschreitende Militäroffensive gegen die PKK. Der Waffenstillstand der PKK wurde von Seiten der Regierung negiert. Die PKK hoffte auf einen Aufstand der kurdischen Bevölkerung mit ihrer neuen Strategie, den Krieg in die mehrheitlich kurdischen Städte wie Diyarbakır zu tragen (Gürbey 2017: 43-45). Die Regierung schlug mit exzessiver Gewalt zurück. Die zivile kurdische Bevölkerung wurde Zielscheibe der Gewalteskalation.

Im Mai 2016 wurde die Immunität von insgesamt 59 HDP-Abgeordneten aufgehoben. Die Vorsitzenden Selathattin Demirtaş und Figen Yüksekdağ und weitere wurden am 4. November 2016 wegen Terrorismusvorwürfen festgenommen. Auch Bürgermeister:innen der HDP wurden im Zuge des geltenden Ausnahmezustandes inhaftiert und die von HDP und BDP geführten Kommunalverwaltungen wurden unter staatliche Zwangsverwaltung gestellt und Dutzende ihrer Bürgermeister:innen durch staatliche Treuhänder ersetzt (ebd. 47). Zahlreiche, teils historische Stadtviertel in Diyarbakır und damit auch die Lebensgrundlagen vieler Menschen wurden komplett zerstört, mehr als 400 Zivilisten wurden getötet, darunter Kinder, Frauen und ältere Menschen, mehr als 40.000 sind geflüchtet (Gürbey 2017: 39).

Mit dem Terrorismusvorwurf wurden zahlreiche kurdische Medien verboten, 14.000 kurdische Lehrerinnen und Lehrer im Südosten des Landes entlassen. Die Regierung verfolgte das Ziel, der HDP einen endgültigen Schlag zu versetzen und die demokratiepolitischen Errungenschaften der kurdischen Politik auf lokaler Ebene zunichtezumachen (ebd. 48).

## **2.4. Diyarbakır als Ort der Untersuchung**

Im Altertum war die Stadt unter den Namen Amed bedeutend. Im Fürstentum der Bagratiden wurde sie zu Diyari Bakr, das Land der Bakran, umbenannt (Izady 1992: 39). Diyarbakır hat eine bewegte Geschichte und war seit seiner Gründung mit Belagerungen verschiedener Kriegsparteien konfrontiert. Sie war in ihrer Geschichte immer eine mehrsprachige Stadt gewesen. Bis zum Ersten Weltkrieg war die Bevölkerung arabisch, armenisch, jesidisch, jüdisch und assyrisch (Reinkowski 2021; Marilungo 2016: 275). Diyarbakır wird als symbolische Hauptstadt der Kurdinnen und

Kurden bezeichnet <sup>21</sup> (Marilungo 2016: 276). Die Historikerin und Forschungsreisende Gertrude Bell beschrieb, als sie 1908 Diyarbakır besuchte, die engstens mit der kurdischen Identität verbundene Stadt folgenderweise:

There is no peace for the lawless capital of Kurdistan. Warring faiths struggle together as fiercely as rival empires, and the conflict is embittered by race hatreds. The heavy air, lying stagnant between the high walls, is charged with memories of the massacres of 1895. (Johnson and Bell 2007: 116, zit. Nach Marilungo 2016: 276).

Die Altstadt mit ihren historischen Gebäuden, Kirchen, Moscheen, Badehäusern und Bazaren, mit ihren insgesamt 595 Bauwerken wurde 1988 unter Denkmalschutz gestellt. Die Stadtmauer und die Hevsel-Gärten von Diyarbakır wurden 2015 in die UNESCO-Liste des Weltkulturerbes aufgenommen.

Diyarbakır hat eine symbolhafte Bedeutung im Hinblick darauf, wie zerstörerisch und gewaltsam die Sprachverbote in der türkischen Republik durchgeführt wurden, aber auch hinsichtlich des Ausmaßes des Widerstandswillens der kurdischen Bevölkerung. Die Soziologin Handan Çağlayan erwähnt in ihrer Untersuchung über die kurdische Sprache im Alltag und deren Weitergabe an die nächste Generation, dass bei den älteren Personen die Spuren des Sprachverbotes durch den Reformplan für den Osten noch aufzuspüren und nachzuweisen sind (vgl. Çağlayan 2014: 26). Nicht nur auf öffentlichen Plätzen, sondern auch auf Basaren, Märkten und Straßen, sogar in Städten und Dörfern war es verboten, kurdisch zu sprechen, kurdische Musik zu hören oder entsprechende Kassetten aufzubewahren und mit ihren Familien und Besuchern in Gefängnissen in der Muttersprache zu sprechen. Der Staatsstreich vom 12. September 1980, mit dem sich das Militär an die Macht putschte, unterdrückte sowohl die Forderungen nach Demokratie und Rechtsstaatlichkeit im Allgemeinen als auch die Forderungen nach Rechten und Freiheiten der Kurdinnen und Kurden im Besonderen. Das Sprachverbot für andere Sprachen außer Türkisch im Gefängnis von Diyarbakır war drastisch. Seine Auswirkungen auf die politischen Gefangenen wurden auch in Theaterstücken und Literatur festgehalten. Wie Kamber Ateş in seiner autobiographischen Erzählung „Kamber Ateş, nasılsın?“ (Kamber Ateş, wie geht es dir?) schrieb, konnte seine Mutter, die nur Kurdisch sprach, beim Besuch im Gefängnis mit ihrem Sohn nicht in ihrer Sprache sprechen, da sie wusste, dass ihr Sohn gefoltert werden würde, wenn sie kurdisch

---

<sup>21</sup> <https://www.kürtler.com/diyarbakir-kurtleri.html>

gesprochen hätte.<sup>22</sup> Der einzige Satz, den sie auf Türkisch konnte, war „Wie geht es dir?“. Die ganze Besuchszeit lang wiederholte sie nur diesen Satz.

Die Gewaltanwendungen nach den gescheiterten Verhandlungen zwischen der PKK und der türkischen Regierung wurden besonders im Stadtteil Sur von Diyarbakır und in Cizre im Jahr 2015 und 2016 im vollen Ausmaß deutlich. Im Krieg gegen die PKK bombardierte das türkische Militär zwischen 2015 und 2016 diese Städte, unter anderem Diyarbakır. Die Altstadt wurde zum Teil zerstört. Die Bevölkerung wurde mit schweren Waffen angegriffen und bombardiert.

Auf den Satellitenfotos vor der Bombardierung (Bild Nr. 3) und danach vom Mai 2016 (Bild Nr. 4 und 5) sind diese Zerstörungen erkennbar.



Abbildung 3: Luftaufnahme von der Altstadt vor der Zerstörung<sup>23</sup>

---

<sup>22</sup> İHD, *Kamber Ateş Nasılsın?*, Istanbul: Human Rights Association (İHD) Diyarbakır Branch, 1991.

<sup>23</sup> <https://www.heise.de/tp/features/Diyarbakir-Stadt-Zerstoeerung-und-Enteignung-3827981.html?seite=all> (Abruf 26. Jänner 2019)





Diyarbakır ist ein wichtiger politischer Akteur im Kontext der kurdischen politischen Bewegung. Die kurdischen Bewohner:innen in Diyarbakır haben Herausforderungen im Zusammenhang mit politischer Unterdrückung und Menschenrechtsverletzungen erlebt. Die lokale Identität spiegelt oft den Widerstand gegen die Unterdrückung und den Kampf um kulturelle und politische Anerkennung wider. Die historischen und aktuellen Ereignisse und die ethnische Kohärenz und Widerstandskraft legten es nahe, Kurdinnen und Kurden aus Diyarbakır als Interviewpartner:innen für diese vorliegende Arbeit zu wählen.

### **3. Theoretische Bezugsfelder: Rassismusrelevante Differenzkategorien und gesellschaftspolitischer Kontext**

In diesem theoretischen Teil werden Begriffe und Konzepte vorgestellt und Themen- und Problemfelder behandelt, die in den Interviews von den Betroffenen explizit oder implizit angesprochen werden: Minderheit, Ethnizität, Identität, traumatische Ereignisse, Rassismus und Sprachverbot. Die Analyse der Gespräche wird an den vorgestellten leitenden Begriffen und Kategorien ansetzen. Die verwendeten Begriffe hängen miteinander zusammen und können nicht scharf voneinander abgegrenzt werden. Sie beziehen ihre Relevanz vor allem aus ihrem Gebrauch und ihrer Wirksamkeit, die zeit- und ortsgebunden sind. So wurden z.B. die Begriffe „Ethnizität“, „Ethnie“ und „ethnisch“ im deutschsprachigen Raum in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts in der politischen Öffentlichkeit zunehmend präsent und ersetzten Begriffe wie „Volk“ oder „Rasse“, die für die nationalsozialistische Weltanschauung und Politik zentral waren. Während der Kriege in Jugoslawien in den 1990er Jahren kamen vor allem Ausdrücke wie „ethnischer Konflikt“ oder „ethnische Gewalt“ in den allgemeinen Sprachgebrauch. Obwohl diese Begriffe durch konstruktivistische und postkoloniale Sichtweisen im wissenschaftlichen Diskurs ersetzt wurden, entfalten sie durch ihren Gebrauch im Alltag weiterhin ihre gesellschaftspolitische Wirksamkeit als essentialistische Konstrukte.

Abschnitt 3.1. behandelt die Minderheitenfrage in der Türkei, die zentral auch die kurdischen Bürger:innen betrifft, wie dies bereits im historischen Teil deutlich wurde. In engem Zusammenhang damit stellen sich auch Fragen zu „Ethnizität“ und „Identität“, die anschließend behandelt werden. Im nächsten Abschnitt wird ein theoretischer Ansatz zum Verhältnis von Trauma und Politik vorgestellt, der das Spannungsfeld beleuchtet, in dem die Kurdinnen und Kurden verortet sind. Sie werden vor allem über ihre Sprache als Minderheit wahrgenommen. Die darauf abzielende türkische Minderheiten- und Sprachenpolitik führt zum Begriff des Linguizismus, einer Form des Rassismus, der im letzten Abschnitt in enger Verbindung mit dem erhobenen und analysierten Gesprächsmaterial ausgeführt wird.

#### **3.1 Minderheiten in der Türkei: Geschichte, Begrifflichkeit und Diskurs**

Bevor im Folgenden auf die Kurdinnen und Kurden als Minderheit konkret eingegangen wird, wird auf die allgemeine Bedeutung des Begriffs Minderheit verwiesen und dargestellt, wie sich diese auf historischer, wissenschaftlicher und organisatorisch-rechtlicher Ebene manifestiert. Der britische Historiker Eric Hobsbawm behandelte in seinem umfangreichen Werk mit Fokus auf die Geschichte des 19. und 20. Jhs, auch die Entwicklung und Dynamiken von nationalen

Minderheiten im Kontext der Geschichte der Entstehung der Nationalstaaten und des Nationalismus. Er betonte in seinem Buch "Nationen und Nationalismus. Mythos und Realität seit 1780" (1991) die wichtige Rolle von Minderheiten bei der Bildung und Herausbildung von nationalen Identitäten. Ihr Status und ihre Rechte innerhalb eines Staates können als Indikatoren für die Stabilität und Kohäsion des nationalen Projektes angesehen werden. Hobsbawm argumentierte gegen den exklusiven Nationalismus und betonte, dass die Anerkennung und der Schutz der Rechte von nationalen Minderheiten entscheidend sind, um den sozialen Frieden und die Demokratie in der Gesellschaft zu gewährleisten. Das bringt Inklusion, Respekt und eine hohe Ambiguitätstoleranz für kulturelle Vielfalt als Mittel zur Bewältigung von Konflikten im Zusammenhang mit nationalen Minderheiten mit sich. Die Entstehung einer Nation spielt sich „in einem konstruierten Einschließungs- und Ausschließungsprozess von Gemeinschaften ab“ (Jacob 2017: 5). Die Wechselwirkung von Nation und Minderheit findet immer in einem konkreten gesellschaftspolitischen Kontext statt, dessen Strukturen, Werte und Normen bestimmen, wie diskriminierte Minderheitengruppen geschaffen werden. Die vorherrschenden Merkmale sind religiöse, sprachliche und kulturell-ethnische, es können aber auch andere kulturelle, soziale, sexuelle etc. Merkmale zur Diskriminierung durch eine dominante Bevölkerungsmehrheit herangezogen werden.

Um allgemein die Bedeutung von Minderheiten hervorzuheben, wird im Folgenden mit einigen Bemerkungen auf ihre Wichtigkeit im wissenschaftlichen Bereich, auf ihr epistemologisches Potential, hingewiesen. Sie spielen als Forschungsgegenstand bei der Herausbildung vor allem sozialwissenschaftlicher Einzeldisziplinen eine wichtige Rolle. Die von Eric Hobsbawm beschriebenen Dynamiken der Herausbildung von Nationen, Nationalismus und Minderheiten trugen maßgeblich zur Entstehung der Einzelwissenschaften Soziologie, Ethnologie und Politologie bei; ihre Begründer – von Karl Marx, Max Weber, Georg Simmel, Émile Durkheim bis zu Theodor W. Adorno, Max Horkheimer und Hannah Arendt – um einige zu nennen, lieferten Beiträge und forcierten die Diskussion über Minderheiten. Empirische soziologische Untersuchungen zu Minderheiten begannen in den 1920er Jahren mit den Studien zu "Integrationsproblemen" der US-amerikanischen Einwanderungsgesellschaft. Die Ungleichbehandlung und kollektive Diskriminierung von Minderheiten wurden von Vertretern der Chicago-Schule wie Robert E. Park (1928) und Louis Wirth (1928) herausgearbeitet. Auch die Antisemitismus- und Vorurteilsforschung der Frankfurter Institut für Sozialforschung sind mit der Thematik von Minderheiten verbunden. Mit dem Etikettierungsansatz (Labeling Approach) richtete sich seit den 1960er Jahren der Fokus auf die Ausgrenzung durch diskriminierende Zuschreibungen seitens der Mehrheitsgesellschaft (Lemert 1951; Becker

1963). Im Zusammenhang mit der Frage der Minderheiten gibt es verschiedene Theorien, die Erklärungen zur Dynamik und Interaktion zwischen verschiedenen sozialen Gruppen anbieten. Eine Reihe von Soziolog:innen und Politolog:innen haben sich speziell mit der Frage der nationalen Minderheiten beschäftigt. Von ihnen möchte ich Anthony D. Smith, Rogers Brubaker und John Rex herausgreifen und mit ihnen den Bogen zu Eric Hobsbawm schließen. Anthony D. Smith (2001) betonte die Bedeutung von gemeinsamen kulturellen Merkmalen und kollektiven Erinnerungen für die Bildung nationaler Identitäten. Er argumentierte, dass nationale Minderheiten oft die Bewahrer einer bestimmten Kultur und Geschichte sind und dass ihr Schutz und ihre Anerkennung wesentlich für die Stabilität von Nationalstaaten sind. Rogers Brubaker betont die soziale Konstruktion von nationalen Identitäten und kritisiert essentialistische Vorstellungen von Kultur und Ethnizität (2007). Brubaker untersucht die Interaktion zwischen nationalen Mehrheiten und Minderheiten und die politischen Implikationen dieser Beziehungen. Als Soziologe hat sich John Rex mit Fragen des Rassismus, der Migration und der Minderheitenintegration beschäftigt. Sein Werk "Race and Ethnicity" (1986) untersucht die soziale Konstruktion von Rasse und Ethnizität und analysiert die Dynamiken der Exklusion und Integration von Minderheiten in Gesellschaften. Ethnische, religiöse, sprachliche und kulturelle Merkmale werden am häufigsten zur Konstruktion von Minderheiten benutzt.

Eine verbindliche Definition von "Minderheit" gibt es aus völkerrechtlicher Sicht nicht. Allgemein werden, auch im Rahmen der UNO und im Zusammenhang mit dem Schutz der Minderheiten, folgende Elemente als konstitutiv für eine "Minderheit" angesehen: eine Minderheit ist numerisch kleiner als die Gesamtbevölkerung und hat eine nicht-dominante Stellung im Staat; sie hat ethnische, religiöse oder sprachliche Gemeinsamkeiten und ist in ihrer Selbstwahrnehmung durch ein Wir-Gefühl oder ein Identitätsgefühl verbunden.

Künnecke (2013: 1290-1293) referiert die Argumente der hierfür maßgeblichen Vertreter der Vereinten Nationen, Francesco Capotorti und Jules Deschêne, und diskutiert die ungenauen und damit unverbindlichen Formulierungen, welche die Anwendung einer Schutzbestimmung davon abhängig machen, ob der betroffene Staat sein Eingreifen für "möglich", "angemessen" oder "erforderlich" hält (Künnecke 2013: 1292). Auch wenn es keine verbindliche Definition von "Minderheit" gibt, herrscht insoweit Einigkeit, dass mit diesem Begriff nicht nur eine zahlenmäßige Gruppe, aber wohl sozial unterlegene gemeint ist (Vetter 2019: 533). Die objektive und/oder subjektive Benachteiligung kann auch Gruppen betreffen, die zahlenmäßig die Mehrheit darstellen wie z.B. Frauen. Als deskriptiver Begriff wird Minderheit als benachteiligte gesellschaftliche Gruppe definiert, die von der Mehrheitsgesellschaft zur

Randgruppe gemacht wird bzw. sich als solche fühlt. In diesem Zusammenhang ist in der Minderheitenforschung der Begriff der Machtasymmetrie wichtig geworden. Ein Machtdefizit der Angehörigen von Minderheiten bedeutet, dass diese einem großen Risiko ausgesetzt sind, benachteiligt und diskriminiert zu werden (Lützenkirchen 1999: 448).

Auf die Minderheiten im Osmanischen Reich und im Prozess der Herausbildung der türkischen Republik wurde im historischen Teil eingegangen und zusammenfassend darauf verwiesen, dass die republikanische Türkisierungspolitik in Kontinuität mit der osmanischen Politik gegenüber Minderheiten steht, unter Verschiebung der Exklusionsmuster. Der türkische Minderheitendiskurs setzt sich zusammen aus historischen Dispositionen, globaler Politik sowie der Rezeption internationaler Diskurse über Religionsfreiheit und Minderheitenrechte. Hier wird mit einem historischen Aufriss begonnen, um die Veränderungen der lokalen wie auch globalen politischen Ökonomie seit den 1980er Jahren und deren Auswirkung auf die türkische Minorisierungspolitik darzustellen.

Der Begriff, der vom lateinischen Wort „minor“ abstammt, was klein oder wenig bedeutet, hat sich im Laufe der Geschichte durch Hinzufügen neuer Qualitäten gewandelt und taucht vor allem in typischen Situationen als „das Andere“ auf. Der Begriff steht im Brennpunkt gesellschaftlicher, kultureller und (sprachen-)politischer Debatten als Ausdruck des Anderssein als die Mehrheit (vgl. Akpınarlı & Scherzberg 2013: 12-16). In der türkischen Republik waren Möglichkeiten von Forderungen in Bezug auf ethnische und religiöse Unterschiede immer eingeschränkt. Bei der Gründung der Republik wurde eine autoritäre Ordnung etabliert, die stark den Erfahrungen der spätosmanischen Zeit verpflichtet war. Die politische Dynamik dieser Zeit hat sich in kollektiven Erinnerungen festgesetzt und prägt moderne türkische Subjektivitäten auf unterschiedliche Weise. Die sozioökonomischen, kulturellen und politischen Veränderungen, die das Osmanische Reich seit dem 19. Jht durchmachte, rückten die Ideen des Nationalismus, der Staatsbürgerschaft und des Säkularismus in den Vordergrund. Diese beeinflussten die Art und Weise, wie ethnische und religiöse Gemeinschaften vom Staat wahrgenommen wurden. Die osmanische Regierungsführung war bis in die erste Hälfte des 19. Jahrhunderts darauf ausgerichtet, mit Unterschieden umzugehen, und zielte nicht auf die kulturelle Ausgleichung ihrer multiethnischen und multireligiösen Bevölkerung (Barkey 2008). Ein grundlegendes Dokument für das republikanische Verständnis von Minderheiten ist der Vertrag von Lausanne (1923), der sich in einem wichtigen Abschnitt mit dem Minderheitenproblem befasst. Der Vertrag ersetzte den früheren Friedensvertrag von Sèvres (1920), in dem die Minderheitenrechte auf der Grundlage von ethnischen, sprachlichen und religiösen Kriterien auf muslimische und nichtmuslimische Gruppen ausgedehnt worden

waren. Im Vertrag von Lausanne wurden die Bestimmungen von Sèvres nicht berücksichtigt und weder der Schutz ethnischer oder sprachlicher Minderheiten noch der Schutz religiöser Minderheiten im Allgemeinen festgehalten; nur der Schutz nichtmuslimischer religiöser Minderheiten wurde explizit anerkannt (Rodrigue 2013: 42-43). Der zeitgenössische türkische Minderheitendiskurs und die Politik müssen vor dem Hintergrund dieses ganz besonderen postosmanischen Rahmens analysiert werden, der die Türkei in Konflikt mit internationalen Menschenrechtskonventionen und anderen Auffassungen von Minderheiten bringt. Die Verfassung von 1924 folgte der Logik, die Staatsbürgerschaft von den vorherrschenden Merkmalen der damaligen Nationalität, nämlich Religion und Ethnizität, abzugrenzen. Jedoch wurden bereits in den ersten Jahren der Republik viele Gesetze und Richtlinien erlassen, die auf Nichtmuslime abzielten und ihnen bestimmte Staatsbürgerrechte entzogen (vgl. Bali 2015).<sup>27</sup> In der nationalstaatlichen türkischen Geschichte sind die „Anderen“ immer die Nichtmuslime, die als feindliche Kräfte von außen oder auch von innen gesehen werden. Das moderne türkische Konzept der Minderheit ist untrennbar mit diesem Verständnis eines ethnisch-religiösen Anderen verbunden. Der Soziologe und Historiker Taner Akçam (2004) meint, dass eine Mischung aus Erinnerungen und Amnesien, interkommunaler und politischer Rivalität und Gewalt selbst zu einem Kennzeichen türkischer Identität geworden ist.

Die rechtliche und politische Praxis zeigt, dass Minderheiten in der Geschichte der türkischen Republik in einem Maße markiert und benachteiligt wurden, dass ihre Bürgerrechte ernsthaft beschnitten wurden (Oran 2011; Jacob 2017: VII; Yıldız 2007: 234).

Die Bezeichnung Minderheit bezieht sich nach offiziellem Verständnis nur auf die nichtmuslimischen Gruppen in der Türkei, jedoch nicht auf muslimische, deren größte Gruppe die Kurdinnen und Kurden sind. Dieser Ansatz und die Praxis, wie nichtmuslimischen Bürger:innen wahrgenommen und betrachtet werden, setzen sich bis heute fort. Aus diesem Grund wollten die Kurdinnen und Kurden nicht als Minderheit anerkannt werden (Alış 2012: 27-28) und auch der Staat vermied es auf Grund seiner Assimilationspolitik, die Kurden als Minderheit anzuerkennen. Angesichts der autoritären Herangehensweise an Identitätsfragen in der türkischen politischen Tradition kam es zwangsläufig zu Konflikten, nachdem sich die Identitätspolitik seit Ende der 1980er Jahre zu einem Hauptstreitpunkt entwickelt hatte. Nach dem Militärputsch von 1980 wurde eine neue Verfassung eingeführt, die die Kontrolle des Staates über die Öffentlichkeit verstärkte und islamische Institute als Bollwerk gegen die

---

<sup>27</sup> Bali beschreibt in seinem auf Türkisch erschienenen Buch „Der Türkisierungsprozess in der Zeit der Republikgründung (1923-1945)“ wie die Juden und Jüdinnen unter Druck gesetzt wurden sind, damit sie auf ihre Minderheitenrechte verzichteten und wie ihre Geschäfte und Häuser geplündert wurden. Der Buchtitel wurde von der Autorin übersetzt.

politische Linke stärkte. Diese Verfassung repräsentierte eine sogenannte „türkisch-islamische Syntese“, „an eclectic mix of authoritarian, if incoherent, ideologies ranging from Turkish ethno-racial nationalism, Islamist supremacism and Ottomanism to Kemalist authoritarianism“ (Öktem 2011: 62).

Nach 1989 begann die zunehmende Konkretisierung von Minderheitenrechten durch internationale Organisationen im Rahmen der EU-Beitrittsverhandlungen, mit der Anerkennung von Minderheiten als kollektive Identitäten, unabhängig von Staatsbürgerschaft und Nationalität (Koenig 2005: 106-107). Die Reaktionen der Türkei auf Berichte verschiedener Menschenrechtsorganisationen und die Jahresberichte der EU-Kommission, die den Fortschritt der Türkei bei der Erfüllung der Kriterien für eine EU-Mitgliedschaft überwachte, zeugen davon, wie die Minderheitenfrage die hochsensiblen Probleme der staatlichen Souveränität, der nationalen Identität und der Legitimität kommunaler Differenz miteinander verbindet. Diese Reaktionen zeigen, dass der türkische Minderheitenbegriff mit der viel breiteren Definition von Minderheit und Minderheitenrechten im internationalen Menschenrechtsdiskurs nicht vereinbar ist (vgl. Akpınarlı und Scherzberg 2013). Die Bezeichnung ethnischer oder religiöser Gruppen in der Türkei erzeugt einen nationalistischen Reflex, der die Anwendbarkeit dieses Begriffs auf Gruppen verneint bzw. mit Vorwürfen des Separatismus darauf reagiert. Im Bewusstsein der negativen Konnotationen des Begriffs „Minderheit“ im türkisch-nationalistischen Diskurs lehnten die kurdischen Bürger:innen, wie bereits erwähnt, diese Kategorie ab. Innerhalb des türkischen Nationalismus ist der Minderheitendiskurs ein wichtiger Ort für die Produktion einer homogenen muslimischen Nation. Entgegen dem egalitären Versprechen des säkularen Nationalstaates und den Versprechungen des Minderheitenbegriffs im internationalen Menschenrechtsdiskurs hat die türkische Minderheitenpolitik ein zweistufiges Staatsbürgerschaftsmodell geschaffen, in dem ethno-religiöse Grenzen errichtet und essentialisiert werden. Die nationalistische Fixierung wirkt auf ethnische und religiöse Homogenität hin und zielt auf eine Turkifizierung der nicht-türkischen Muslime und Musliminnen (z. B. der kurdischen) bzw. die Sunnifizierung der nicht-sunnitischen muslimischen Bevölkerung (z. B. der alevitischen). Der Umgang mit Differenzen ist zu einem der grundlegendsten Probleme des türkischen Staates geworden, indem Minderheiten in den Grenzen des Nationalstaates als politische Fremde betrachtet werden. (Sienknecht 2018: 157-173; Akpınarlı & Scherzberg 2013: 99-102; Toktamış 2007: 17). Letztlich birgt der Minderheitenbegriff sowohl Emanzipations- als auch Unterordnungspotenziale für diejenigen, die einem Regime unterworfen sind bzw. freiwillig darauf zurückgreifen. Er ist daher von Natur aus ambivalent und mehrdeutig. Die Toleranz birgt



das Potential zur Essentialisierung von Begriffen rassischer, ethnischer, sexueller und religiöser Differenzen. „All otherness is deposited in that which is tolerated, thereby reinscribing the marginalization of the already marginal by reifying and opposing their difference to the normal, the secular, or the neutral” (Brown 2006: 45). Sowohl Toleranz als auch Minderheitenrechte weisen auf ihre eigenen Grenzen hin. Die türkische Umgangsweise mit den Minderheiten ist für die Ambivalenzen im Prozess der Minorisierung beispielhaft und steht im Widerspruch zur liberalen Definition von Minderheit und Minderheitenrechten im internationalen Vergleich. Die Unterlassung der Ratifizierung der Europäischen Charta der Regional- oder Minderheitensprachen und des Rahmenübereinkommens zum Schutz nationaler Minderheiten verdeutlicht diese Politik der Regierung (Akpınarlı & Scherzberg 2013: 98-99). Die restriktive Minderheitenpolitik der Türkei, die im Widerspruch zu den liberalen Diskursen steht, erzielt als zentrale Wirkung die Schaffung eines Subjekts, das von Ambivalenzen geprägt ist. Diese Ambivalenzen sind das Produkt unsicherer Beziehungen zu zentralen Kriterien öffentlicher Zugehörigkeit, nämlich Staatsbürgerschaft, Nationalität und Religion. Die Minderheitenpolitik hat ihren Ursprung in der Definition des türkischen Nationenbegriffs und im Glauben an den türkischen Gründungsmythos. Sie basiert auf zwei Prinzipien, die widersprüchlich erscheinen: der souveräne Staat wird als unteilbar gesehen und die Kontinuität und der Schutz von Minderheiten unter demselben Staat werden garantiert (Akgönül 2013: 74). Dieses Gleichgewicht ist in der Türkei prekär, die Ambivalenz im Bereich des Toleranzdiskurses ist groß. Da dem türkischen Minderheitenkonzept eine religiöse Differenz zugrunde liegt, ist die Frage, ob und wie sich eine Gruppe zum Islam verhält, von unmittelbarer Bedeutung für die Bestimmung von Mehrheiten und Minderheiten. Auf der einen Seite erklärt die nationalistische Perspektive, dass die Kurdinnen und Kurden keine Minderheit sein können; auf der anderen Seite nimmt der politische Diskurs sie weiterhin durch ihre Andersartigkeit wahr, die ihre Integration in die Nation als unvollständig hält.

Mit dem folgenden Hinweis auf die Untersuchung von Markus Dressler (2015), der in seinem Artikel „Historical Trajectories and Ambivalences of Turkish Minority Discourse” die Lage der Aleviten und Alevitinnen untersucht, wird beabsichtigt, das sunnitisch-muslimisch-türkische Ideal als Dreh- und Angelpunkt nationaler Identitätsschaffung zu veranschaulichen. Markus Dressler untersucht die Lage der alevitischen Menschen, deren Status dem der kurdischen ähnelt, weswegen hier seine Argumentation für den Umgang mit den Kurdinnen und Kurden übernommen wird. Er nimmt Bezug auf Pierre Bourdieus Doxa-Konzeption des religiösen Feldes und erweitert die Analyse der türkischen Doxa-Politik mit dem Nationalismus. Zusammen normalisieren diese beiden Wissensregime und die Normen und

Praktiken, die sie in der Öffentlichkeit regulieren, ein sunnitisch-muslimisches türkisches Ideal als Dreh- und Angelpunkt nationaler Identitätsbildung. Innerhalb dieser Semantik ist das Thema „muslimische Minderheiten“ kein Thema, da Muslime per Definition die Mehrheit darstellen. Dies bedeutet natürlich nicht, dass Gruppen, die im hegemonialen politischen Diskurs als türkisch angesehen werden, aber dennoch ethnische oder religiöse Besonderheiten aufweisen, die sie vom sunnitisch-muslimischen türkischen Mainstream unterscheiden, nicht Gegenstand einer Minorisierungspolitik sein können. Dressler macht darauf aufmerksam, dass im türkischen Kontext sowohl die Minderheitenpolitik als auch die Doxa-Politik vor dem Hintergrund der Homogenisierungsziele des säkularen Nationalismus analysiert werden müssen, der Differenz als ein zu überwindendes Problem betrachtet. In der Türkei bestimmt der Minderheitendiskurs die Grenzen der Nation, während es bei der Doxa-Politik darum geht, die dominierende theologisch-politische Position innerhalb des Islam zu definieren und zu legitimieren. Um die durch den türkischen Minderheitendiskurs erzeugten Ambivalenzen herauszuarbeiten, weist Dressler auf die Parallelen und Unterschiede zwischen der Minderheitenpolitik und der Doxa-Politik hin, die Orthodoxien und Heterodoxien etabliert. Beide Politiken bringen ungleiche Machtverhältnisse zum Ausdruck. Minderheiten sind nicht notwendigerweise Minderheiten im zahlenmäßigen Sinne, und heterodoxe Gruppen sind heterodox nicht aufgrund bestimmter Doktrinen, die sie vertreten, sondern aufgrund ihrer untergeordneten Stellung in einem bestimmten religiös-politischen Bereich. Es ist eine solche Unterordnung, durch die sowohl Minderheiten als auch Heterodoxien und standardmäßig auch Mehrheiten und Orthodoxien etabliert und aufrechterhalten werden (2015: 21-22). Sowohl Minorisierungs- als auch Doxa-Politiken halten die ihr unterworfenen Gruppen in einer Ambivalenz – sei es hinsichtlich ihrer Zugehörigkeit zur Nation oder hinsichtlich ihrer Zugehörigkeit zu einer religiösen Tradition. Beide müssen vor dem Hintergrund der Homogenisierungsziele säkularer Nationalstaaten analysiert werden,

„which difference is constituted as a problem that needs to be dealt with either by minimizing it, as in the Turkish assimilationist approach, or, as in the liberal approach, by addressing it through postulates of equality or pluralism. Nations by their very nature feel a need to monitor the boundaries of the grounds of nationhood, and secular states are interested in defining and controlling the role of religion in the public” (ebd. 23).

Über den Vergleich mit der Doxa-Politik können Parallelen der Politik mit den alevitischen und kurdischen Bevölkerung veranschaulicht werden, weil der politische Umgang mit diesen Gruppen Ähnlichkeiten zeigt.

Der mit der restriktiven Minderheitenpolitik geschaffene gesellschaftspolitische und soziale Kontext ist auch für den nächsten und übernächsten Abschnitt relevant. Die Minderheitenfrage ist eng mit Fragen der „Ethnizität“ und „Identität“ verbunden.

## **3.2 Ethnizität, Identität und narrative Identität**

### **3.2.1. Ethnizität**

Mit den Begriffen Ethnizität und Identität wird ein breites Feld von Themen abgedeckt, die bei im Laufe der vorliegenden Untersuchung durchgeführten Interviews zur Sprache kommen. Bei der nachfolgenden kurzen Darstellung dieser eng miteinander verflochtenen Begriffe steht ihre Problematisierung im Vordergrund, wie sie von verschiedenen Vertretern vorgenommen wurde. Bei diesen stütze ich mich hauptsächlich auf die Überlegungen von Martin Sökefeld, Steve Fenton, Stuart Hall, Fredrik Barth und insbesondere auf Rogers Brubaker. Perspektivisch zielen diese Konzepte und ihre Hinterfragung auf das, was Eric Wolf einen Prozess der Auflösung in „Beziehungsbündel“ nennt (Wolf 1986: 17), bei der die „Komplexität und Geschichtlichkeit von Positionierungen, Beziehungen und Differenzen“ zum Vorschein kommen (Sökefeld 2007: 48).

Der Begriff „Ethnizität“, der etymologisch auf das altgriechische Wort „ethnos“ als Ausdruck für „Volk“ zurückgeht, wurde zunächst als Selbst- und später auch als Fremdzuschreibung verwendet. Die damit geschaffenen „ethnischen Gruppen“, für die auch die Ausdrücke „Volk“, „Volksgruppe“ und „Stamm“ verwendet wurden, sind eine Form der Gruppenbildung, die auf soziokulturellen Attributen von gemeinsamer Herkunft sowie kultureller, sprachlicher und religiöser Tradition basieren. Eine spezifische Ausprägung erhält dieser Begriff unter dem bei der Bildung von Nationalstaaten wirkenden Homogenitätsprinzip, wobei ethnische u.a. Minderheiten durch Fremdmachung (Othering) abgegrenzt werden. In nationalistischen Ideologien und Politiken wird immer wieder auf dieses Muster der Differenzbildung zurückgegriffen, denn „ethnicity is one way of filling the empty containers of nationalism“ (Hobsbawm 1992: 4).

Margit Feinschmidt legt eine breite Definition von Ethnizität vor, mit der sie die Überlegungen und Diskussionen verschiedener Konzepte abzudecken versucht. Sie betrachtet Ethnizität als eine besondere Dimension soziokultureller Unterschiede. Dabei beschreibt sie sie sowohl als strukturelles als auch als symbolisch-kulturelles Phänomen. Ethnizität konstituiert sich durch Selbst- und Fremdzuschreibungen soziokultureller Merkmale. Das wird als Ausprägung sozialer Interessen, als symbolische Ressource verstanden, die für die Interessen der politischen Führung oder Eliten im Kampf um Einfluss oder Macht genutzt werden (Feinschmidt 2016).

Das Begriffsfeld „Ethnizität“ bzw. „ethnisch“ wird im Deutschen mehr im wissenschaftlichen als im Alltagssprachlichen und politischen Gebrauch verwendet. Im Antidiskriminierungsrecht z. B. steht „ethnisch“ in Gebrauch (Liebscher 2021). Nachdem der deutschsprachige Begriff „Rasse“ nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges außer Gebrauch kam, fanden als Ersatz manchmal „Ethnie“, „ethnische Gruppe“, „ethnische Minderheit“ Verwendung. Oft werden dabei die angeführten Merkmale (Sprache, Religion, Herkunft) im primordialistischen Sinne verstanden und können zu einem „Rassismus ohne Rassen“ führen (Balibar 1992; Hall 1989). Alltagssprachlich haben sich heute in den von Rassismus betroffenen Gruppen eher englischsprachige Begriffe eingebürgert, z.B. „Race“, „People of Colour“ etc. Das „Ethnische“ kann auch als das Fremde oder das Andere im Rahmen einer „strategischen Ethnisierung“ Verwendung finden, z.B. in der „ethnisierten Gastronomie“ (Schmiz 2021).

Bei der Problematisierung und Diskussion des Begriffsfeldes „Ethnizität“ schlägt Martin Sökefeld vor, vor allem auf die Verwendung von Konzepten wie „Ethnizität“, „Rasse“, „Kultur“ und „Minderheiten“ zu achten (2007). Immer, wie auch im Falle von Ethnizität, geht es um konkrete Auseinandersetzungen, um kollektive Identitäten, um Unterschiede, die gefasst, und um Differenzen, die hergestellt werden. Bei der Diskussion von Subjektivität oder Objektivität von Ethnizität und Identität nutzt Sökefeld Primordialismus und Konstruktivismus als zwei einander entgegengesetzte Perspektiven, um eine Unterscheidung dieser sozial- und kulturwissenschaftlichen Konzepte zu ermöglichen. Primordialismus hat mit dominierenden und unveränderlichen „Ursprüngen“ zu tun und ist mit Essentialismus verknüpft, der davon ausgeht, „dass Gemeinschaften und Identitäten auf einer gemeinsamen ‚Wesenheit‘ basieren, [...] die durch primordiale Beziehungen angelegt ist“ (Sökefeld 2007: 32). Dadurch werden Gemeinschaften und Identitäten auch in einer unveränderlichen historischen Kontinuität gesehen. Der in den Sozialwissenschaften seit den 1980er Jahren etablierte Konstruktivismus basiert auf der Annahme, „dass kollektive Identitäten soziale ‚Konstrukte‘ sind, die aus Diskursen und sozialem Handeln hervorgehen“ (Sökefeld 2007: 33). Es entstehen Identitätsmuster, die sozial produziert und somit auch historisch spezifisch sind. Postkoloniale Konzepte, wie z.B. von Stuart Hall, bemühen sich, nicht-binäre, hybride, nicht auf Ausschluss und Abgrenzung basierende Begriffe zu schaffen, mit denen Lebenswelten der Diaspora, des Exils und der Migration beschrieben werden, die ihren Akteuren auch einen „strategischen Essentialismus“ zubilligen (ebd.). Primordialistisch ist die Annahme einer unveränderbaren ethnischen Identität, unabhängig von historischen Prozessen, die oft auf biologische Ursachen zurückgeführt wird. Verwandtschaft, Territorium oder Religion prägen das Individuum ursprünglich, quasi genetisch, und in einer von ihm nicht veränderbaren Weise. Oft basieren

populärwissenschaftliche Aussagen, Alltags- und wissenschaftliche Diskurse auf primordialistischen Ideen. In der Kulturanthropologie, der Geschichtswissenschaften und in den Sozial- und Kulturwissenschaften werden diese Annahmen kritisiert, weil ethnische Identitäten veränderlich sind und sozial konstruiert werden können. Ethnie, Kultur und nationale Identitäten beschreiben keine Wirklichkeiten, sondern die deterministischen Deutungsmuster zur Legitimation von Machthierarchien (Sökefeld 2007: 40). Die Selbstverortung von Personen steht in engem Zusammenhang mit gesellschaftlichen und politischen Strukturen. Identität und auch Ethnizität sind ein Verhandlungsgegenstand und ein Verhandlungsprozess (ebd.). Auch Mehrheiten und Minderheiten sind wie im Falle der Ethnizität das Ergebnis solcher Grenzziehungsprozesse. Im Zusammenhang mit dem nationalistischen Separatismus und der Zählebigkeit primordialistischer Ansätze merkte Eric Hobsbawm schon 1992 an, dass es für die Ethnizitätsforschung heute nötiger denn je sei, „to reject the ‚primordial‘ theory of ethnicity“ (Hobsbawm 1992: 5). Einflussreich auf die Diskussion um Ethnizität war die Auffassung von Max Weber, da seine Definition einer ‚ethnischen Gruppe‘ sowohl den „subjektiven Glauben an eine Abstammungsgemeinschaft“ als auch eine „von Ähnlichkeiten des äußeren Habitus“ beinhaltet, darin ist eine konstruktivistische als auch eine primordialistische Sichtweise enthalten (Weber 1980: 46).

Nach Steve Fenton bezieht sich „Ethnie“ auf Rasse und Nation und dazugehörige gemeinsame rassische, kulturelle, religiöse oder sprachliche Merkmale. Diese drei Begriffe – Rasse, Nation und Ethnie – beziehen sich auf Abstammungs- und Kulturgemeinschaften, haben ähnliche, jedoch nicht genau gleiche Bedeutungen, aber so nahe, dass sie getrennt zu betrachten nicht möglich ist (Fenton 2009: 13). Nationalstaatliche Gesellschaften definieren sich über die Vorstellung eines ethnisch homogenen Staatsvolkes. Mit dem Glauben an gemeinsame Vorfahren, eine gemeinsame Zugehörigkeit zu einem Kollektiv und/oder geteilte kulturelle Werte wird Ethnizität konstruiert. Die Ähnlichkeiten und Differenzen der Begriffe Nation und Ethnizität beschreibt Fenton als die Idee einer ethnischen Gruppe, eines Volkes, das durch gemeinsame Abstammung verbunden ist. Das ist der Kerngedanke der Begriffe Nation und ethnische Gruppe (Fenton 2010: 22).

Ethnizität bezeichnet ein asymmetrisches Beziehungssystem von Menschengruppen (Ethnien), die sich voneinander durch wahrgenommene oder zugeschriebene kulturelle Inklusion und Exklusion abgrenzen. Die Selbst- und/oder Fremdzuschreibungen führen zur Grenzziehung, die in sozialen Prozessen unter spezifischen strukturellen Bedingungen erfolgen (Wimmer 2008: 67-68). Ethnizität ist demnach keine Natureigenschaft von Menschen bzw. Gruppen, sondern ein soziales Konstrukt, welches stets wiedergeschaffen wird. Sie kann sich in ihrer Bedeutung

innerhalb einer Gesellschaft im Zeitverlauf verstärken, abschwächen oder ganz auflösen. Sie erscheint als Muster sozialer Ungleichheit, da sie durch ökonomische, rechtliche und politische Dimensionen sozialer Ungleichheit bestimmt wird. Fenton betont, dass Ethnizität weder ein theoretischer Standpunkt sei, noch, dass es eine einheitliche Theorie von ihr geben kann. Eine Theorie der Ethnizität kann nur eine Theorie der Kontexte sein, unter denen sie situativ relevant ist (Fenton 2010: 2-3). Als Grund nennt er, dass es kein einheitliches Phänomen Ethnizität gibt, sondern vielmehr eine Reihe privater und öffentlicher Identitäten, die sich um Vorstellungen von Abstammung und Kultur verdichten. Demnach ist der Kontext der ethnischen Zugehörigkeit wichtiger als die ethnische Zugehörigkeit selbst. Unabhängig von kulturellen Unterschieden und der Diffusion von kulturellen Praktika über die Grenzen hinweg werden jedoch ethnische Grenzen aufrechterhalten.

Der norwegische Sozialanthropologe Fredrik Barth überwindet in seinem Buch „Ethnic Groups and Boundaries“ (1969) die auch in der Definition von Ethnizität bei Max Weber enthaltene Perspektive der Fremdzuschreibung. Sein Verständnis basiert auf der Wechselwirkung von Selbst- und Fremdzuschreibung. Die Identitätsbildung wird zwischen dem Eigenen und dem Anderen, zwischen Gemeinsamkeiten und Differenzen ausgehandelt, wodurch auch dieser Aushandlungsprozess in den Fokus der Beobachtung gerückt werden kann. Nach Fredrik Barth resultieren ethnische Gruppen aus einem sozialen Prozess der Grenzziehung und resultieren nicht aus kulturellen Unterschieden, weil die kulturellen Differenzen auch innerhalb derselben Gruppe existieren (Wimmer 2008: 63-64). Mathias Bös fasst zusammen, dass nicht die Ethnizität der Grund für eine gemeinsame Lebensweise ist, sondern weil diese Merkmale vorliegen, entsteht „Ethnizität“, im Sinne des geteilten Abstammungsglaubens, der dann zur „Propagierung“ eines spezifischen ethnischen Gruppenhandelns verwendet wird (Bös 2008: 57). Kulturelle Mythen über die eigene Herkunft und Kultur dienen dazu, dass ethnische Gruppen sich kulturell unterschiedlich zu anderen Gruppen definieren und selbst auch von außen so gesehen werden (vgl. Giddens, Fleck & Egger 2009: 436-437). Ethnizität ist demnach im Wesentlichen ein Aspekt einer Beziehung, aber keine Eigenschaft einer Gruppe. Die „objektiven“ Kulturmerkmale, die bei der Zugehörigkeit berücksichtigt werden, sind nicht die Summe objektiver Unterschiede, sondern nur solche, die die Akteure selbst als signifikant ansehen. Die Bedeutung der Selbst- und Fremdzuschreibung gegenüber solchen kulturellen Merkmalen spielt eine große Rolle (Barth 1969: 14). Demnach hat Ethnizität mit der Auseinandersetzung um kollektive Identitäten zu tun, die sich von anderen unterscheiden. Auch die nationale Identität ist eine sozial konstruierte Kategorie, so wie die Nation, und wird durch Selbst- oder Fremdzuschreibung zu einer sozialen Identität (Klein 2014: 93). Daraus resultieren

die Konsequenzen für soziales Handeln, die aus solchen Zugehörigkeits- und Abgrenzungsgefühlen entstehen. Die Definition der sozialen Einheit legitimiert die Grenzziehung, die jedoch wie bereits erwähnt, nicht die Ursache von Ethnizität ist, sondern durch sie gebildet wird und ein aktiver Prozess ist (Eriksen & Jakoubek 2016: 3; Sökefeld 2007: 31; Barth 1969: 11). Im Zusammenhang mit der Diskussion über Subjektivität oder Objektivität von Ethnizität und Identität bezeichnet Stuart Hall bestimmte Raum- und Zeitkoordinaten als starke Variante kultureller Identität. Sie werden

„durch den Begriff der Ethnizität eingeschrieben [...], wobei soziale Aktivitäten, gemeinsame Welten und allumfassende Bedeutungssysteme so imaginiert werden, dass sie sich in der realen Welt oder höchst spezifischen Landschaft abspielen – an einem Ort, der von gemeinsamer (Bluts-)Verwandtschaft und folglich vielleicht gewissen physischen Merkmalen oder Eigenschaften diskursiv fixiert wird“ (Hall 2018: 124-125).

Weiters führt er an, dass Ethnizität eine Form kultureller Identität ist, die – historisch oder kulturell konstruiert – auf eine mächtige Weise die Verbundenheit mit einem Ort und Herkunft der Gruppe vermittelt. Diese Vorstellung wird nicht als diskursive Konstruktion erlebt, sondern als ob sie natürliche Beständigkeit besäße (Hall 2018: 125). Diese Differenzdiskurse deuten auf die Herstellung bedeutungsvoller Unterscheidungen hin, die immer auch als Machtoperationen betrachtet werden müssen (Hall 2018: 102). Ein verändertes, dekonstruiertes Verständnis von „Ethnizität“ erfordert auch ein ebensolches von Kultur. Ein prozessuales Verständnis von Kultur löste ein essentialistisch-normatives ab. Stuart Hall verzichtet bei seinem Kulturbegriff auf jede essentielle oder ursprüngliche Bedeutung von Kultur. Er schlägt vor, politisch und sozial konstruierte Kategorien, wie auch den Begriff „Ethnizität“ neben der dominanten Vorstellung, die mit Nation und Rasse verknüpft ist, in eine positive Konzeption von Ethnizität aufzuteilen. Als Anerkennung dessen, dass „wir alle von einer bestimmten Geschichte heraus, aus einer bestimmten Erfahrung, einer bestimmten Kultur“ sprechen. „In diesem Sinne sind wir alle ethnisch verortet, unsere ethnischen Identitäten sind für unsere subjektive Auffassung darüber, wer wir sind, entscheidend (Hall 2021: 247).

Der Ansatz und die Überlegungen des amerikanischen Soziologen und Politikwissenschaftlers Rogers Brubaker eignen sich besonders gut, das von Eric Wolf angeführte „Beziehungsbündel“ sichtbar werden zu lassen (zitiert nach Sökefeld 2007: 48). Er betont die Bedeutung von Identitätspolitik und ethnischen Grenzziehungen in modernen Gesellschaften und untersucht die sozialen und politischen Konflikte, die mit ethnischer und nationaler Zugehörigkeit verbunden sind. Mit einem Fokus auf soziale Konflikte und Ungleichheiten untersucht Brubaker, wie kulturelle und ethnische Identitäten politisch und sozial konstruiert und mobilisiert werden. In seinem Buch „Ethnizität ohne Gruppen“ (2007) zeigt er, dass Ethnizität

nicht notwendigerweise mit der Existenz klar definierter Gruppen verbunden ist und von solchen ausgegangen werden kann. Ein Phänomen, das er als „Gruppismus“ bezeichnet, bei dem ethnischen Gruppen, Nationen und Rassen als substantielle und homogene Einheiten aufgefasst und z.B. zu Serben, Kroaten, Muslimen etc. verdinglicht werden (Brubaker 2007: 17). Das Sprechen über ethnische oder nationale Gruppen wird besonders unscharf, wenn nicht zwischen Gruppen und Kategorien unterschieden wird (Brubaker 2007: 24). Bei der Frage der Ethnizität sollte man also mit „einem kategorienzentrierten statt einem gruppencentrierten Ansatz vorgehen“ (Brubaker 2007: 41).

Der Perspektivenwechsel von der Gruppe zur Kategorie eröffnet die Möglichkeit, andere Fragen aufzuwerfen und besser zu verstehen, wie Ethnizität funktioniert. Es ist hilfreicher

„nicht mit ‚den Rumänen‘ oder ‚den Ungarn‘ als Gruppen anzufangen, sondern mit ‚Rumänisch‘ und ‚Ungarisch‘ als Kategorien. [...] Wer mit Gruppen beginnt, ist verfrüht zu fragen, was Gruppen wollen, fordern oder anstreben, wie sie sich selbst und andere einschätzen und wie sie in Bezug auf andere Gruppen agieren. [...] Beginnt man hingegen mit Kategorien, so richtet sich die Aufmerksamkeit auf Prozesse und Beziehungen statt auf etwas Gegenständliches.“ (Brubaker 2007: 41).

Dadurch, so meint Brubaker, kann man genauer sehen, wie Menschen und Organisationen ethnische und nationale Kategorien benutzen, um Prozesse und Beziehungen kanalisieren und solche Kategorien institutionalisieren.

„Es stellt sich die Frage, wie, warum, und in welchen Kontexten ethnische Kategorien benutzt – oder nicht benutzt – werden, um Probleme und schwierige Situationen zu verstehen, Affinitäten und Zugehörigkeiten zu artikulieren, Vereinbarkeiten und Verbindungen zu erkennen, Geschichten und Selbstverständnis in einen Deutungsrahmen zu stellen.“ (Brubaker 2007: 41).

In weiteren Punkten, die hier kurz angeführt werden, führt Brubaker aus, wie ein Verstehen ethnischer Konflikte „jenseits des Gruppismus“ möglich wird (Brubaker 2007: 21). Diese Punkte tragen dazu bei, die Forschung zu Ethnizität, Rasse und Nationalgefühl zu erweitern. Bei der Hinterfragung des Begriffs Ethnizität geht es darum, wie bereits ausgeführt wurde, dass Ethnizität, Rasse und Nation nicht als wesenhafte Gruppen oder Gebilde gesehen werden, „sondern unter dem Aspekt des Relationalen, Prozessualen, Dynamischen, Wechselvollen und der Disaggregation“ (ebd. 22). Ethnisierung, Rassifizierung und Nationalisierung sollen nach ihm als politische, soziale, kulturelle und psychologische Prozesse betrachtet werden. Statt auf die Gruppe zu fokussieren, lenkt Brubaker die Aufmerksamkeit auf das „Zusammengehörigkeitsgefühl (groupness) als Ereignis“, das er als variabel und zufällig und nicht als fest und gegeben betrachtet. So können Phasen des Zusammenhalts und Momente



empfundener kollektiver Solidarität in Betracht gezogen werden, ohne dass von einem konstanten, dauerhaften oder definitorischen Zusammengehörigkeitsgefühl ausgegangen wird (ebd. 22-23). Bei einem weiteren Punkt „Die Realität der Ethnizität“, geht es darum, dass die Ethnizität und nationale Identität nicht an die Existenz ethnischer Gruppen oder Nationen als wirklich vorhandener Gruppen oder Entitäten gebunden ist (ebd. 22). Beim Punkt „Gruppenbildung als Projekt“ geht er auf die Dynamik der Gruppenbildung als sozialem, kulturellem und politischem Projekt ein, „das darauf abzielt, Kategorien in Gruppen zu verwandeln und das Niveau des Zusammengehörigkeitsgefühls zu heben“ (ebd. 26). Brubaker macht auch auf die Wichtigkeit der Unterscheidung von Gruppen und Organisationen aufmerksam. Ethnische Gruppen werden meist als Protagonisten ethnischer Konflikte gesehen und dargestellt. Vielmehr sind dies verschiedene Institutionen, die sich als Organisationen von und für bestimmte ethnische Gruppen präsentieren oder von anderen als solche aufgefasst werden. Auch wenn das der Fall sein sollte, dürfen Organisationen nicht mit ethnischen Gruppen gleichgesetzt werden (Brubaker 2007: 28). Als Beispiel nennt er u.a. die Kurdische Arbeiterpartei (PKK), die für sich in Anspruch nimmt, im Namen der in der Türkei lebenden Kurdinnen und Kurden zu sprechen und zu handeln. Zwischen solchen Organisationen und den vermeintlich homogenen und abgegrenzten Gruppen zu unterscheiden, hält er für wichtig, unter anderem, weil die Beziehung zwischen Organisationen und den Gruppen, die sie zu vertreten behaupten, zweifelhaft sein kann (ebd. 28-30).

Beim Punkt „Rahmung (Framing) und Kodierung“ bezieht sich Brubaker auf die Interpretation und Deutungsmuster, denen ethnische, nationale oder rassische Gewalt und Konflikte unterworfen werden und wodurch sie als ethnisch konstruiert werden. Sie werden gerahmt durch Benennung und Deutungsmuster von verschiedenen Seiten, wie durch Täter:innen, Opfer, Politiker:innen etc., das interpretative Rahmen ist häufig umkämpft, führt zu gesellschaftlichen Auseinandersetzungen, wie sie etikettiert, gedeutet und erklärt werden (ebd. 30-31). Brubaker meint, dass ethnische und nationale Deutungsmuster eingängig sind und unter anderen möglichen Aspekten als legitim favorisiert werden. Tendenziell wird der ethnische Gehalt von Konflikten und Gewalt überschätzt, indem solche Fälle ethnisch kodiert werden, obwohl sie auch unter anderen Aspekten kodiert werden könnten. Die ethnischen Deutungsmuster werden von den Akteur:innen strategisch eingesetzt, um die Interessen eines Clans, einer Clique oder Klasse zu verschleiern (ebd. 31). In diesem letzten Punkt der Hinterfragung des Begriffs Ethnizität betont Brubaker die Wichtigkeit der „Ethnizität als Kognition“. Mit Hilfe der kognitiven Perspektive will er zeigen, wie Ethnizität, Rasse und Nationalgefühl konstruiert werden, wie und wann Menschen unter rassistischen, ethnischen oder

nationalen Aspekten sich und andere wahrnehmen, die Welt erfahren und ihre Probleme deuten, wie sich Zusammengehörigkeitsgefühl in bestimmten Situationen herauskristallisiert, während es in anderen latent oder nur potenziell bleibt (ebd. 32). Zusammenfassend schreibt Brubaker, dass es sich bei der Untersuchung von Ethnizität und ethnischen Konflikten produktiver erweist, das Augenmerk

„auf praktische Kategorien, situiertes Handeln, kulturelle Idiome, kognitive Schemata, Commonsense-Wissen, organisatorische Routinen und Ressourcen, diskursive Deutungsmuster, institutionalisierte Formen, politische Projekte, zufällige Ereignisse und ein variables Zusammengehörigkeitsgefühl zu richten.“ (ebd. 18).

Ethnizität kann Funktionen haben, welche einerseits das Individuum zur persönlichen Orientierung heranziehen kann, und andererseits eine politisch instrumentelle (Eckhard & Radke 1990: 26). Aus der Sicht des nationalen Staates sind immer 'die Anderen' ethnisch und in der Regel sind diese die Minderheiten. Diese Sichtweise unterstützt die Fiktion der Homogenität, die zur Benachteiligung der ethnisch gesehenen Gruppe führt. Sie kann zugleich auch eine politische Mobilisierung der ethnischen Gruppe provozieren.

Mit dem bei Steve Fenton hervorgehobenen „Kontext der ethnischen Zugehörigkeit“, dem „Aushandlungsprozess bei Selbst- und Fremdzuschreibungen“ bei Frederik Barth (1969), den Raum- und Zeitkoordinaten bei Stuart Hall (2018: 124-125) und den Differenzierungen von Rogers Brubaker (2007) kann als Fazit und Ausblick der hier referierten Beiträge zur Ethnizität mit den Worten von Martin Sökefeld resümiert werden:

„Vermutlich wird es den Sozialwissenschaften nicht gelingen, ein nicht-essentialistisches Verständnis ihrer Konzepte, ein Verständnis, das den Konstruktionscharakter und die Machtverstrickung von Begriffen mitbedenkt, in außerwissenschaftlichen, allgemein-gesellschaftlichen und politischen Diskursen durchzusetzen. Umso wichtiger ist es, dass die Sozialwissenschaften ihren eigenen und den gesellschaftlichen Gebrauch der Begriffe reflektieren und analysieren, dass sie die ‚Dinge‘ auflösen in ‚Beziehungsbündel‘, wie Eric Wolf es nennt, und dass sie die Komplexität und Geschichtlichkeit von Positionierungen, Beziehungen und Differenzen aufzeigen, die von kollektiven Kategorien weitgehend verdeckt werden.“ (Sökefeld 2007: 48).

In diesem Sinne sind auch die für die vorliegende Untersuchung aufgenommenen und untersuchten Gespräche als ein Beitrag zur Sichtbarmachung dieses „Beziehungsbündels“ zu verstehen, indem „die Komplexität und Geschichtlichkeit von Positionierungen, Beziehungen und Differenzen“ aufgezeigt werden. In den Gesprächen werden gelebte Geschichte und konkrete Ereignisse erzählt und ihre Analyse kann zeigen, wie Ethnizität und Identität konstruiert und gebraucht werden.

Der folgende Gedanke von Eric Wolf betont die Wichtigkeit der Darstellung des Beziehungsbündels, das in der Analyse der vorliegenden Gespräche deutlich wird. .

„Begriffe wie ‚Nation‘, ‚Gesellschaft‘ oder ‚Kultur‘ sind lediglich Bezeichnungen für einzelne Bruchstücke und laufen Gefahr, für die Sache selbst genommen zu werden. Nur wenn wir diese Begriffe als Bündel von Beziehungen auffassen und nur indem wir sie auf die Zusammenhänge zurückbeziehen, aus denen wir sie ursprünglich entwendet haben, können wir – hoffentlich – Trugschlüsse vermeiden und unseren Erkenntnishorizont erweitern“ (Wolf 1986: 17).

Ethnizität und Identität haben für die in dieser Studie befragten Personen eine doppelte Bedeutung. Wegen der Homogenisierungspolitik der Türkei erlitten bzw. erleiden sie auf Grund der ethnischen Fremdzuschreibung Diskriminierungen, gleichzeitig ist ihre Selbstzuschreibung auch ethnisch mitbestimmt und verbunden mit ihrer kurdischen Sprache und Kultur. Ausgelöst durch den starken Assimilationsdruck der Regierung wenden sich Kurdinnen und Kurden verstärkt ihrer ethnischen Zugehörigkeit zu. Diese Fremd- und Selbstzuschreibungen führen zur Unterdrückung der kurdischen Bevölkerung, da

„turkish nationalists held an evolutionary idea of nation as a „mature stage of civilization“ where any ethnic specifications and expressions of the populations residing within the borders of the nation would challenge national security and territorial integrity” (Toktamış 2007: 17).

Nach dieser Einstellung werden die Kurdinnen und Kurden als Gefahr für die nationale Sicherheit und territoriale Integrität aufgefasst, weil sie keine gemeinsame Geschichte, Kultur und Sprache mit den Türken und Türkinnen haben. Der Nationalstaat legitimiert Machtverhältnisse und schafft Differenzmerkmale wie Sprache, Herkunft, Zugehörigkeit etc. Die Berufung auf nationale Identität schafft scharfe Grenzen dafür, wer dazugehören darf und wer nicht (Kraus 2015: 144). Auch wenn die postulierte Homogenität der Nation eine Fiktion ist, ist sie wirksam und reproduziert sich mit folgensweren Konflikten, wie z.B. im Fall der Kurden und Kurdinnen, die ihre von Linguizismus betroffene Sprache als ethnizitätsbildend betrachten. Auch die „türkische“ Gruppe erkennt das Kurdische als ein Merkmal für die kurdische Ethnizität und sorgt somit für eine Grenzziehung.

Die ethnische Positionierung von Kurdinnen und Kurden steht in engem Zusammenhang mit den gesellschaftlichen und politischen Entwicklungen in der Türkei und in der Diaspora.

Selbstethnisierende Identitätskonstruktionen und Gruppenbildungen können als eine Form der Auseinandersetzung mit ethnisierenden Zuschreibungen interpretiert werden. Die Fremdzuschreibung durch die Mehrheitsgesellschaft kann die Individuen dazu leiten, ihre Geschichte zu reflektieren und eigene Viktimisierung als einen Teil der imaginierten nationalen Geschichte zu konstruieren (Ghaderi 2014: 98). In diesem Zusammenhang ist die Begrifflichkeit der ethnischen Identität wichtig für die Analyse, weil diese zwischen den

sozialen Systemen und dem personalen System die Grenze strukturiert und die Selbstpositionierung der Betroffenen mitbestimmt. Die Analyse dieser Gruppenprozesse als soziale Prozesse erlaubt es, die ihnen zugrunde liegenden politischen Prozesse und kulturell vorgeprägten Umdeutungsmuster offen zu legen. Die Positionierungen der interviewten Personen in ihren Erzählungen ermöglichen empirisch zu untersuchen, wie sie sich in diesem Affiliationsbedürfnis und in ihrem Recht auf ethnische Zugehörigkeitskonstruktionen andererseits erleben (Ammann 2019: 26). In der vorliegenden Studie finden sich immer wieder Belege für diese Zusammenhänge, z.B. wenn Herr A die „Geschwister“-Metapher für die Türken und Türkinnen verwendet und zugleich sich von den ihnen distanziert (Ausschnitt 6) oder Frau G ihre Ortszugehörigkeit und ihre Sprache als Identitätsmerkmal hervorhebt (Ausschnitt 8) und nicht in die Türkei einreisen darf.

### **3.2.2. Identität**

In den beiden vorangegangenen Abschnitten ist die enge Verbindung der Begriffe Nation, Minderheit, Ethnizität und Identität deutlich geworden. Auch historisch ist diese Verbindung gegeben, denn die Auffassung einer individualisierten Identität entstand im Zusammenhang mit den sich entwickelnden Ideen des Nationalismus gegen Ende des 18. Jhs. Mit dem Identitätskonzept werden die unterschiedlichen Handlungen eines Individuums zusammengefasst, auf mehr oder weniger stabile Eigenschaftsdimensionen hin abstrahiert und durch eine einheitliche Struktur (Subjektstruktur) verbunden verstanden. Die Identifikation der Individuen schuf ein Kollektiv, eine nationalistische Vorstellung, eine Sphäre, die mit ähnlichen Menschen bevölkert ist (Bös & Schraml 2009: 100).

In diesem Abschnitt wird von einer konstruktivistischen Auffassung von Identität ausgegangen, die sich vor allem auf Deppermann und Lucius-Hoene (2002), Keupp (2008), Hall (2018), Sökefeld (2007) und Brubaker (2007) stützt und die gesellschaftlichen Prozesse ihres Zustandekommens hinterfragt. Identität bildet die Brücke zwischen Individuum und Gesellschaft und wird als im sozialen Interaktionsprozess entstanden aufgefasst. Individuen gewinnen ihre soziale Identität vor allem durch die Zugehörigkeit zu sozialen Gruppen (Deppermann & Schmidt 2003: 27). Aus diesem Grund ist der Begriff der Identität wichtig für gesellschaftliche Analysen. Der Begriff Identität wurde vor allem durch die Arbeiten von Erik Erikson, Erving Goffman und Peter L. Berger in den 1960er Jahren populär und fand in den Gesellschaftswissenschaften und im öffentlichen Diskurs weite Verbreitung. Es entstand eine Vielzahl von Identitätskonzepten, die essentialistisch oder konstruktivistisch ausgerichtet sind.

In der vorliegenden Arbeit werden nur solche auf konstruktivistischer Grundlage berücksichtigt,

„die Identitäten nicht als gegeben hinnimmt, sondern danach fragt, aufgrund welcher gesellschaftlichen Prozesse sie zustande kommen. Konstruktivismus kann primordialistische und essentialistische Perspektiven insofern nicht einfach ad acta legen, als sie die Identitätskonzepte gesellschaftlicher Akteure dominieren.“ (Sökefeld 2007, 33).

Im Alltagsdiskurs sind Identitäten immer mit primordialistischen und essentialistischen Codes verbunden.

In Bezug auf Identität ist Kontinuität ein wichtiger Aspekt, was jedoch nicht meint, dass es einen gleichbleibenden Kern der Identität gibt. Das Gefühl und Bewusstsein der Kontinuität entstehen unter der Voraussetzung, dass sich die Person in körperlichen, seelischen und sozialen Aspekten entwickelt. Das bedeutet, dass Identität ein Prozessgeschehen beständiger, alltäglicher Identitätsarbeit ist und sich historisch und kulturell transformiert (Hall 2018: 143; Keupp et al. 2008: 17, 30; Bauman 1997: 134). Das heißt, dass Identität kein dauerhafter, sondern ein momentan greifbarer, aber fluktuierender Zustand ist (Mey 2018: 191). Demnach geht es bei Identität um eine soziale Verortung, um eine Überbrückungsleistung der Kluft zwischen dem Innen und dem Außen, zwischen persönlicher und öffentlicher Welt (Keupp et al. 2008: 28; Hall 1994: 182). Personale Identität ist die subjektive Verarbeitung biografischer Erfahrungen vor dem Hintergrund von Selbstansprüchen und sozialen Erwartungen. Der Psychologe Karl Hauber definierte personale Identität als Summe der „Repräsentationen und Beliefs einer Person über ihre Einzigartigkeit als einmaliges Individuum (Hauber 1989: 279). Konflikte gibt es, wenn Selbstansprüche mit den sozialen Erwartungen divergieren und wenn nur ein enger Raum für Autonomie und Handlungspotential zur Verfügung steht.

Die Identitätsentscheidungen werden nicht allein von einer personalen Position aus getroffen, z.B. der Zugehörigkeit zu einem Geschlecht, einer Ethnie, einer Nation, einer gesellschaftlichen Klasse. Der Staat und seine Politik bestimmen ethnische und identitätsbildende Definitionsmuster mit. Mit Grenzziehungen spielen Staaten eine wichtige Rolle bei der Schaffung bzw. Ausprägung ethnischer Identitäten. Mit ihrer Politik können sie zur Förderung der ethnischen Identitätsbildung wie auch der Diskriminierung und Unterdrückung dienen. Hall hebt hervor, dass Identitätsstandpunkte aus dem Grund wichtig sind, da ohne sie keine politische Position erkämpft werden kann. Demnach ist die Identitätskonzeption auch durch politisches Handeln geprägt (Hall 1994: 181-199). Eine konstruktivistische Perspektive führt zur Dekonstruktion von Identitäten und kann die Machtpraktiken zeigen, die mit ihrer Konstruktion verbunden sind. Identität ist aber auch an ihre Anerkennung oder Nichtanerkennung gebunden (Sökefeld 2007: 34). Als eine „Lösung in diesem Dilemma

zwischen Anerkennung von Identität und dekonstruierender sozialwissenschaftlicher Analyse“ schlägt Sökefeld vor,

„auf ‚Identität‘ als objektives, beschreibendes Konzept der Wissenschaften weitgehend zu verzichten und Ethnizität nur mehr als ein ‚emisches Konzept der Akteure zu betrachten. Aus dieser Perspektive muss die Analyse von ‚Identitäten‘ sowie von Nationalismus, Rassismus oder Ethnizität stets vom gesellschaftlichen Kontext des politischen und gesellschaftlichen Gebrauchs dieser Begriffe ausgehen.“ (Sökefeld 2007: 35).

Im Text „Jenseits der Identität“ beschreiben Rogers Brubaker und Frederick Cooper (2007) verschiedene Anwendungsfelder des Begriffs Identität und zeichnen seine theoretische Mehrdeutigkeit und Widersprüchlichkeit nach. Sie kommen zum Schluss, dass für die soziale und politische Wirksamkeit eines partikularistischen Selbstverständnisses das Wort „Identität“ nicht notwendig ist. Um die Prozesse aufzuspüren, durch die Menschen mit kategorischen Attributen die Definition ihrer Nöte und Probleme, ihre Interessen und Bereitschaft zu kollektivem Handeln teilen können, kann man am besten mit der Betonung der zufälligen und veränderlichen Beziehungen zwischen bloßen Kategorien und solidarischen Gruppen arbeiten. Wenn aber die Bedeutung und die Signifikanz unterschieden werden soll, wie die,

„die Menschen Konstruktionen wie „Rasse“, „Ethnizität“, und „Nationalität“ verleihen, dann muss man sich bereits durch ein Begriffsdickicht hindurcharbeiten, und es ist fraglich, was man gewinnt, wenn man solche Begriffe unter der einebnenden Rubrik der Identität zusammenfasst. Und wenn man die spätmoderne Wahrnehmung eines Selbst vermitteln will, das konstruiert und aus einer Vielfalt konkurrierender Diskurse unentwegt neu konstruiert wird und zugleich fragil, fluktuierend und fragmentiert bleibt, ist nicht klar, inwiefern das Wort „Identität“ hier hilfreich ist“ (Brubaker 2007: 60).

Rogers Brubaker und Frederick Cooper richten wie Martin Sökefeld ihre Kritik am Identitätsbegriff in eine ähnliche Richtung, indem sie wegen der Überfrachtung und Vieldeutigkeit des Begriffs Identität und seiner damit verbundenen analytischen Unbrauchbarkeit als Alternative vorschlagen, diesen durch die Begriffsgruppen „Identifikation und Kategorisierung“, „Selbstverständnis und sozialer Standort, Gemeinsamkeit und Verbundenheit“ zu ersetzen (Brubaker 2007: 13, 93), die prozessual und frei von den verdinglichenden und widersprüchlichen Tendenzen von Identität sind (ebd. 46).

Diese Begriffe, die von Brubaker und Cooper ausführlich in ihrem Text erläutert werden, werden in der Analyse neben dem der „sprachlichen und lokalen Identität“ und dem Konzept der „narrativen Identität“ berücksichtigt.

### **3.2.3. Narrative Identität**

In diesem Abschnitt wird das Konzept der „narrativen Identität“ erläutert. Es werden einzelne Aussagen von ausgewählten Theoretikern dargestellt und ihr Identitätsbegriff analysiert. In narrativen Ansätzen wird davon ausgegangen, dass Personen ihre Identität anhand der Geschichten konstruieren, die sie über sich selbst erzählen, und diese somit durch den Dialog mit Anderen entwickeln. Im Zentrum steht die Sprache als Medium. Persönliche Erfahrungen, Erinnerungen und soziokulturelle Einflüsse prägen diese Erzählung und bilden ein zusammenhängendes Selbstgefühl für den Einzelnen (Römer 2017). Bei der nachfolgenden kurzen Darstellung stütze ich mich hauptsächlich auf die Überlegungen von Inga Römer, Paul Ricoeur, Marya Schechtman, Dan McAdams, Peter Welsen, Arnulf Deppermann und Gabriele Lucius-Hoene.

Die Philosophin Inga Römer (2017) behandelt das Konzept der narrativen Identität als Antwort auf die philosophische Frage nach der Identität des Selbst oder der Person. Sie formuliert die narrative Identität als „eine Antwort auf die philosophische Frage nach der Identität des Selbst beziehungsweise der Person. Wer jemand ist, wird durch seine narrative zusammenhängende Lebensgeschichte fassbar“ (Römer 2017: 263). Narrative Identität unterscheidet sich von der Vorstellung einer substanzbasierten Identität und der Idee, dass das Selbst lediglich eine Ansammlung von Wahrnehmungen ist. Stattdessen postuliert der Ansatz der narrativen Identität, dass eine Identität einer Person durch eine zusammenhängende Lebensgeschichte definiert wird, welche in Form von Erzählungen ausgedrückt wird. Römer erwähnt, dass Hannah Arendt eine frühe Vorstellung von narrativer Identität hatte, in der sie argumentierte, dass die Identität einer Person in ihrer Sprache und ihren Handlungen zum Ausdruck kommt. Diese Handlungen fügen sich in ein vorbestimmtes Muster von Handlungszusammenhängen ein und können als Lebensgeschichte erzählt werden, um zu veranschaulichen, wer jemand ist (ebd.).

Die Hauptvertreter:innen der entwickelten Ansätze zur narrativen Identität, wie die Philosophen Alasdair MacIntyre und Charles Taylor, argumentieren, dass der zeitgenössische Individualismus eine Identitätskrise mit sich bringt, die die Notwendigkeit aufwirft, Fragen zur Identität und zum guten Leben neu zu stellen. Um dies zu tun, betonen sie die Bedeutung, das Leben als eine identitätsbildende narrative Einheit zu verstehen ist, die sich am Konzept des Guten orientiert. MacIntyre hebt hervor, dass Geschichten „gelebt werden, bevor sie erzählt werden“, dass jede Lebensgeschichte in einem breiteren Kontext von Traditionen verwurzelt ist und durch sie verständlich wird. Die Suche nach dem guten Leben besteht demnach darin, diese narrative Einheit bestmöglich zu leben und zu vervollständigen. Taylor argumentiert, dass die unausweichliche Ausrichtung auf das Gute dazu führt, das Leben in narrativer Form zu

begreifen. Da wir uns nach dem Guten ausrichten, bestimmen wir unseren Standpunkt in Bezug darauf und legen entsprechend der Richtung unseres Lebens fest. Demnach müssen wir unser eigenes Leben in narrativer Form als eine Suche verstehen (Römer 2017: 263).

Die radikale Gegenposition zur Vorstellung von gelebter Narrativität ist der narrative Konstruktivismus. Ein Vertreter dieses Ansatzes, der Philosoph Daniel Dennett, betrachtet das Selbst als eine abstrakte Entität. Er argumentiert, dass wir virtuose Romanschriftsteller:innen sind, die um dieses abstrakte Selbst herum eine Autobiographie konstruieren. Die Frage, was das Selbst wirklich ist, hält er für einen Kategorienfehler. In einigen Fällen, insbesondere wenn das Verhalten einer Person nicht mehr um ein Zentrum organisiert werden kann, könnte sogar von mehreren Selbstkonzepten in einer Person gesprochen werden. Das Selbst, sei es eines oder mehrere, wird in jedem Fall als theoretisches Abstraktum betrachtet, dessen Funktion es ist, das Verhalten eines komplexen Wesens durch vermittelte Konstruktionen zu verstehen, vorherzusagen und sinnvoll zu interpretieren. J. David Velleman teilt eine ähnliche Position wie Dennett, mit dem Unterschied, dass er glaubt, dass die narrative Konstruktion einer Autobiographie keine reine Fiktion ist. Stattdessen existiert ein wirkliches Selbst, das durch die reflexive Vorstellung der autobiografisch erzählenden Person vermittelt. Dieses wahre Selbst ist eine tatsächlich erzählendes Subjekt, das autonom handelt und sich nach jenen Maßstäben richtet, die es selbst narrativ konstruiert hat (Römer 2017: 263-264).

Eine Theorie von narrativer Identität entwarf der französische Philosoph Paul Ricoeur, der eine mittlere Konzeption narrativer Identität vertritt. Er unterscheidet zwischen der ‚idem-Identität‘, die die Kontinuität und Stabilität im Leben eines Individuums darstellt, und der ‚ipse-Identität‘, die die Selbstwerdung und persönliche Entwicklung reflektiert. Die narrative Identität vereint diese beiden Aspekte, indem sie sowohl die Fortdauer als auch die Veränderung im Leben eines Menschen berücksichtigt (Ricoeur 1991: 396). Ricoeur betont, dass die substantielle Auffassung von Identität (idem) die Vorstellung von Unveränderlichkeit über die Zeit hinweg suggeriert, während die durch die narrative Funktion vermittelte Identität (ipse) veränderlich ist und zeitlich vermittelt wird (Ricoeur 2021: 430). Er behandelt in seiner Triologie „Zeit und Erzählung“ (1991) die narrative Identität im Kontext von Geschichten und Erzählungen. Er argumentiert, dass die Identität eines Individuums nicht als statische Entität betrachtet werden sollte, sondern als ein dynamischer Prozess, der durch die Erzählung geformt wird. Ähnlich wie verschiedene Fabeln über dieselben Ereignisse geschaffen werden können, können auch für das eigene Leben immer wieder unterschiedliche und sogar widersprüchliche Geschichten entwickelt werden. Er argumentiert,



„dass – im Wechselspiel der Rollen von Historie und Fiktion – die historische Komponente der Autobiographie ihre Erzählung aus einer Chronik schöpft, die denselben dokumentarischen Beweisverfahren unterworfen ist wie jede andere historische Narration auch, während die fiktionale Komponente sie aus Phantasievariationen schöpft, die die narrative Identität destabilisieren.“ (Ricoeur 1991: 399).

Somit ist die narrative Identität ein fortwährender Prozess der Bildung und Auflösung, sie ist ein Problem und zugleich die Lösung. Ricoeur hebt die zeitliche Dimension der personalen Identität hervor, in der sich das menschliche Dasein artikulieren lässt. Die retrospektive Reflexion über vergangene Ereignisse und die prospektive Ausrichtung auf zukünftige Möglichkeiten wird die Identität konstruiert (Ricoeur 1996: 142-143). Er beschreibt „die Zeitlichkeit des Selbst in beide Richtungen, in die Vergangenheit und in die Zukunft, entfaltet, wobei die gelebte Gegenwart zugleich ihren Doppelcharakter, als Präsenz und Initium, offenbart.“ (Ricoeur 2006: 310). Narrative Identität wird nicht so verstanden, dass unser Leben schon narrativ wäre oder einfach erzählerisch ausgesagt werden könnte oder dass die narrative Identität eine bloße Konstruktion wäre. Sondern sie findet in ausdrücklichen und umfassenderen Wirklichkeit-, Geschichts- und Möglichkeit erschließenden Erzählungen ihre Vertiefung (Ricoeur 2021 :430). Ricoeurs Werk „Wege der Anerkennung“ (2006) befasst sich mit dem Thema Anerkennung in verschiedenen sozialen und ethnischen Kontexten. Er argumentiert, dass Anerkennung wesentlich für die Bildung des Selbst und für die soziale Integration ist. Ricoeur betont die Notwendigkeit, die ethische Dimension der Anerkennung zu verstehen, um eine gerechtere und verantwortungsvollere Gesellschaft zu schaffen. Nach ihm befindet sich die narrative Identität „an dem strategischen Punkt auf dem Weg der Modalitäten der Fähigkeiten, an dem das Erzählen, nach dem Wort von Hannah Arendt, über das ‚wer‘ des Handelns Aufschluss gibt (Ricoeur 2006: 310). Nach ihm legt die Identität „einen Weg durch unterschiedliche Phasen zurück; die logische Bedeutung von Identifikation wird in deren existenzieller Bedeutung wiederaufgenommen; und dank den konkreten Erfahrungen des Kampfs um Anerkennung und der Friedenszustände ist sie verdichtet auch im Anerkanntsein noch enthalten.“ (ebd. 311).

Marya Schechtman befasst sich als Philosophin mit dem Thema narrativer Identität und verschmilzt philosophische und psychologische Aspekte, wie sich Menschen selbst erschaffen (bei Daniel Dennett, Jean-Paul Sartre) und das Leben von Personen eine erzählerische Form hat (wie bei Alasdair Macintyre, Donald Spence). Sie entwickelt daraus die Sichtweise, nach der ein Mensch seine Identität durch die Gestaltung einer autobiografischen Erzählung – einer Geschichte seines Lebens – schafft (Schechtman 2007: 93). Der narrativen Sichtweise der Selbstkonstitution zufolge liegt der Unterschied zwischen Personen und anderen Individuen,

wie sie ihre Erfahrungen und damit ihr Leben organisieren. Diese Sichtweise behauptet, dass sich Individuen als Personen konstituieren, indem sie sich selbst als beständige Subjekte betrachten, die Erfahrungen in der Vergangenheit gemacht haben und auch in Zukunft machen werden und bestimmte Erfahrungen als ihre eigenen betrachten. Manche Menschen erzählen Geschichten aus ihrem Leben und gerade dadurch werden sie zu Menschen. Nach dieser Auffassung wird die Identität einer Person durch den Inhalt ihrer Selbsterzählung konstituiert (ebd. 94). Diese erzählte Geschichte ist entscheidend für die Art und Weise, wie wir uns als Personen verstehen. Auch Schechtman betont, dass die Identität nicht statisch ist, sondern kontinuierlich durch die Geschichten, die wir über unser Leben erzählen, geformt wird. Die Momente bewusster Wahrnehmungen einer Person sind keine eigenständigen Einheiten, die aneinandergereiht sind, sondern ein dynamisches interaktives System, „that integrates to produce a subjectivity that extends over time“ (ebd. 143). Diese Geschichten integrieren unsere Vergangenheit, Gegenwart und zukünftigen Pläne und Ambitionen. Sie sind entscheidend dafür, wie wir uns als kohärente Individuen wahrnehmen und wie wir unsere Handlungen und Erfahrungen interpretieren.

„What the narrative self-constitution view suggests is that something similar happens for elements spread out over time that are part of the same narrative. The moments of conscious awareness in a single person’s life are not distinct entities that are somehow strung together, but rather a dynamic interactive system that integrates to produce a subjectivity that extends over time” (Schechtman 2007: 143.)

Beide, Ricoeur und Schechtman, betonen das Dynamische der narrativen Identität und dass sich die Identität entwickelt und verändert. „Was jemanden ausmacht, ist demnach nicht das Ergebnis eines Prozesses, sondern es ist sein Sich-im-Prozess-Befinden“ (Wedelstaedt 2016: 112). Der Psychologe und Persönlichkeitsforscher Dan McAdams beschreibt Menschen als Geschichtenerzähler und zitiert Joan Didion „We tell ourselves stories in order to live“. Er beschreibt narrative Identität als „person’s internalized and evolving story of how he or she has become the person he or she is becoming (McAdams 2019: 2). Er beschreibt Storytelling als einen von Natur aus sozialen Akt. Erstens, weil es immer zuhörende Menschen, Zuschauer oder Publikum gibt, und zweitens, weil es fast immer um das soziale Leben, um Akteure geht, die im Laufe der Zeit und unter allen Umständen miteinander interagieren (McAdams 2017: 2). McAdams betrachtet dieses Konzept der narrativen Identität als aus drei Ebenen bestehend. Es beschreibt die Persönlichkeit aus der Perspektive (1) des sozialen Akteurs (the social actor), (2) des motivierten Handelnden (motivated agent) und (3) des autobiografischen Autors (autobiographical author) (2019: 3-8). Diese Ebenen dienen McAdams zufolge dazu, das Leben

zusammenhängend zu erfahren – durch den sinn- und einheitstiftenden Prozess der Selbstgestaltung in Form sich entwickelnder Selbsterzählungen.

„The process of selfing involves constructing and authoring experience as one’s own, as well as appropriating, synthesizing, reflecting on, and simply observing experience in such a way that is deemed to be mine. Over time, selfing builds up and attempts to bind together the Me.” (McAdams 1996: 302).

Menschen konstruieren ihre individuelle Identität und ihr Selbstkonzept durch die Narration über ihr eigenes Leben. Es geht um persönliche Erfahrungen, Erinnerungen und Gefühle, die die Personen in einer bestimmten Weise miteinander verknüpfen, um ihrem Leben bzw. ihrer Erzählung einen Sinn zu geben. Durch die Konstruktion narrativer Identität gelingt es den Personen, ihre Vergangenheit zu verstehen, ihre Gegenwart zu verarbeiten und – wenn es darum geht – auch ihre Zukunft zu gestalten (McAdams 2017: 14). Narrative Identität ist die verinnerlichte und sich entwickelnde Lebensgeschichte einer Person, die die rekonstruierte Vergangenheit und die imaginäre Zukunft integriert, mit dem Ziel, dem Selbst zeitliche Kohärenz und ein gewisses Maß an psychosozialer Einheit und Sinn zu verleihen. (McAdams & McLean 2013: 233; McAdams 2019: 2). Im Alltag wird dem Individuum die Aufgabe gestellt, an seiner Identität stets zu arbeiten, um an ihn gerichteten verschiedenen Rollen gerecht zu werden und auch, um in der Gesellschaft einen Platz einnehmen zu können. Die aufgelösten Indikatoren der Gesellschaft, die Multidimensionalität und „regionale und schichtenspezifische Unterschiede“ sind Faktoren, die Identitätsbildung erschweren (Kraus 2000: 161). Norbert Meuter (1995) greift auf den Begriff „Lebenswelt“ zurück, um Narrativität anschaulich zu machen. Als Lebenswelt wird nach Husserl

„die konkrete, ungebaute Welt verstanden, in der Personen alltäglich leben und die als durch sie geprägte traditionale Welt diejenige ist, die für eine Person bzw. Personengemeinschaft zu einem bestimmten historischen Zeitpunkt die ihr geltende und all ihren Aktivitäten vorgegebene Welt ist“ (Husserl 2008: LIX).

Durch lebensweltliches Erleben und Handeln, jeweils auf kulturell und historisch unterschiedliche Weise, bilden sich interindividuelle Muster und Strukturen aus. Diese haben für das einzelne Individuum Orientierungsfunktion. Daraus formuliert Norbert Meuter die These, „dass narrative Strukturen besonders fundamentale Strukturen unserer lebensweltlichen Orientierung darstellen“ (Meuter 1995: 122), weshalb die Gestaltung der narrativen Identität von Erzählmöglichkeiten der Gesellschaft, in der man lebt, abhängt. Heiner Keupp fasst es so zusammen, dass in der Gesellschaft eine Reihe von vorgefertigten „Identitätsbausteinen“ existiert, durch die die persönliche Sinnproduktion konstruiert werden kann (2007: 14). Auch wenn es in philosophischen und sozialwissenschaftlichen Ansätzen unterschiedliche

Sichtweisen gibt, werden unter narrativer Identität diejenigen Aspekte der Identität verstanden, „die im Modus der autobiografischen Narration dargestellt und hergestellt werden“ (Lucius-Hoene & Deppermann 2002: 47). Lucius-Hoene und Deppermann beschreiben die narrative Identität, als „die Art und Weise, wie ein Mensch in konkreten Interaktionen Identitätsarbeit als narrative Darstellung und Herstellung von jeweils situativ relevanten Aspekten seiner Identität leistet“ (2002: 55). Sprache ist ein wichtiges Medium für Identitätsarbeit, für interpersonale Verständigung und für die Behauptung und Aushandlung der Identität (Lucius-Hoene & Deppermann 2002: 49). Die Idee, dass Kohärenz über Geschichten konstituiert wird, ist im Zentrum des Konzepts der narrativen Identität (Keupp et al. 2008: 58). Die sprachlichen, kognitiven, instrumentellen und materiellen Mittel sind identitätskonstitutive Ressourcen, mit denen die Identitätsansprüche eher souverän oder eher mühsam verwirklicht werden können (Keupp et al. 2008:19; Lucius-Hoene & Deppermann 2002: 50). Die Soziolinguistik analysiert, welche Bedeutung der Wandel des Verhältnisses zwischen Staat und Wirtschaftsunternehmen in Globalisierungsprozessen für den Zusammenhang von Sprache und Identitäten hat, die diskursive Konstruktion von nationaler Identität wird untersucht und hinterfragt (Wrana, Ziem, Reisigl, Nonhoff & Angermuller 2014: 188). Die Antwort auf die Frage „Wer bin ich“ variiert zeit- und situationsbezogen und je nachdem wie man sich positionieren bzw. präsentieren möchte. Narrative Identität kann als erzählende Antwort auf diese Frage verstanden werden (Keupp 1996: 41) und die verschiedenen diskursiven Repräsentationssysteme wirken sich darauf aus, wie Identität erzählt und verstanden wird. (Hall 2018: 123). Die narrative Identität ermöglicht es, vielfältige, unterschiedliche, vielleicht auch widersprüchliche Zustände und Erfahrungen in eine Temporalstruktur zusammenzusetzen. Es geht um die erzählende Person, die sich im Fluss der Zeit ändert und diese oft von Brüchen gekennzeichnete Veränderung in einer je nach Person kohärenten Geschichte erzählt (Wodak, de Cillia, Reisigl, Liebhard, Hofstätter & Kargl 1998: 55-56). Die Durchsetzung eigener Identitätsentwürfe hängt vom rhetorischen Geschick der jeweiligen Person, aber auch von den Macht- und Rollenverhältnissen, in denen die Personen sich bewegen, ab (Lucius-Hoene & Deppermann 2002: 50).

Lucius-Hoene und Deppermann gehen bei der Identitätsfrage auf die qualitativen und strukturellen Aspekte ein. Als qualitative Identität bezeichnen sie die Zuschreibungen oder Prädikate der Person, wie Eigenschaften, Gruppenzugehörigkeiten, Bewertungen etc. Bei den strukturellen Aspekten geht es um die Einheit der Person im Hinblick auf Kontinuität (temporale Strukturierung) und Kohärenz (Einheit der Person, innere Stimmigkeit u.Ä.) (2002: 48). Narrative Identität ist demnach Identitätsarbeit als narrative Darstellung und Herstellung

von situativ relevanten Aspekten der Identität. Ausschlaggebend dabei sind Kontinuität, Kohärenz, Plausibilität und eine Präsentation der Identität, die Selbstachtung ermöglicht (Lucius-Hoene & Deppermann 2002: 75). Auch Keupp impliziert für eine gelungene Identität Kohärenz, Authentizität, Anerkennung und Handlungsfähigkeit (Keupp 2008: 301).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die narrative Identität, die sprachliche Konstitution von Identität ist, die nicht abgeschlossen werden kann, sondern den gegebenen Umständen nach, immer wieder neu konstruiert wird. In dieser Studie wird die narrative Identitätskonstruktion als reflexives und intersubjektives Verfahren verwendet, wobei Werthaltungen, sprachlich und politische Einstellungen, Erfahrung und Handlungskompetenzen im Fokus stehen. In dieser Arbeit spielen die äußeren Prozesse beim Konstruieren der narrativen Identität eine wichtige Rolle. Das Individuum reflektiert in der Gesellschaft, in dem es lebt, die äußeren Prozesse, nimmt wahr und positioniert sich dementsprechend persönlich. Wie das Individuum von der Gesellschaft und der Politik wahrgenommen wird, welche Erwartungen und Normierungen an es gestellt werden und wiederum, wie die Person dies reflektiert, um sich zugehörig zu fühlen, sind die Themen der vorliegenden Untersuchung. Die gesellschaftlichen und politischen Strukturen üben einen großen Einfluss darauf aus, wie Identität konstruiert wird. Diese Faktoren wirken auf die Einstellungen, Handlungskompetenzen, Verhaltensweisen und Werthaltungen aus, die über die Sprache vermittelt werden (Kraus 2000: 169). Deshalb wird Identität in einem zeitlich bestimmten historischen Zusammenhang verstanden, in dem die Politik der türkischen nationalen Identität für die kurdische Bevölkerung beim Konstruieren der narrativen Identität ausschlaggebend ist.

### **3.2.4. Sprachliche und lokale Identität**

Wie im vorangegangenen Teil erwähnt, wird die Identität nicht als etwas Statisches betrachtet, sondern als ein konstruktiver Prozess, der durch Sprache und soziale Strukturen geformt wird, immer etwas Veränderliches und Prozesshaftes (Wodak, de Cillia, Reisgl, Liebhard, Hofstätter & Kargl 1998: 48). Das gilt auch für sprachliche und lokale Identitätskonstruktionen. Diese stehen in der vorliegenden Arbeit im Fokus, weil die Interviewten sich als kurdisch definieren und selbst oder ihre Eltern in Diyarbakır geboren sind. Gruppenzugehörigkeiten bieten Menschen identitätsstiftende Attribute an und stellen auch identitätskonstruktive Gestaltungsmöglichkeiten zur Verfügung (Lucius-Hoene & Deppermann 2002: 49). Jedes Individuum besitzt mehrere soziale Identitäten, wie Geschlecht, Familie, Geburtsort, Nation

etc. Es geht darum, wie Menschen individuell und auch kollektiv Bedeutung und Bedeutungssysteme konstruieren, inszenieren oder erzählen (Hu 2019: 18).

Sprache spielt für die Identitätskonstruktionen eine herausragende Rolle, als dynamisches Werkzeug zur Aushandlung von Identität (ebd. 19). Besonders im Falle des Kurdischen, dem durch die sprachpolitischen Maßnahmen in der Türkei eine besondere Rolle zukommt. Kurdisch wird auch als Ausdruck geltender kurdischer Identität verstanden. Wenn Menschen ihre Identität mit einer als verboten betrachteten Sprache wie Kurdisch ausdrücken, kann dies als Akt des Widerstandes gegen politische Unterdrückung betrachtet werden. Die Frage nach der Identität in Verbindung mit Kurdisch verweist auf historische und politische Kontexte, die im Teil 2 „Historisch-politischer Rahmen: Minderheiten im Osmanischen Reich und in der Türkei“ behandelt wurden und auf die persönliche und politische Bedeutung, auf die im Teil 3.3. über Linguizismus näher eingegangen wird. Konzepte zu lokalen Identifikationen richten den Fokus auf die Einbeziehung der räumlichen Umwelt als Teil der personalen oder sozialen Identität, auf eine kognitiv-emotionale Bindung oder auf eine Integration dieser Perspektiven. Die Frage, was genau das Identifikationsobjekt bei lokaler oder räumlicher Identifikation darstellt, ist nicht übereinstimmend geklärt. In der Literatur wird eine physisch-materielle oder eine sozial-kulturelle Betonung gegenübergestellt (vgl. Petzold 2011: 66). Uwe Fichtner hebt hervor, dass regionale Identifikation durch emotionale Reaktionen auf eine Region gekennzeichnet ist (1988: 113). Auch Stolz wird als Ausdruck für regionale Identifikation gesehen (Brown, Perkins & Brown 2003: 259). Im Lebenslauf der Bewohner:innen eines Ortes wird das Gefühl der Zugehörigkeit zu einem Raum und eine raumbezogene Identität durch bestimmte Merkmale gestützt bzw. gefördert. Diese können die Dauer des Wohnsitzes oder der Ortsanwesenheit sein, die Besitztümer oder die Sprache der Region, in der man sich ausdrückt (vgl. Fichtner 2006: 112). Die lokale Identität der Kurdinnen und Kurden in Diyarbakır ist geprägt von historischen, politischen und sozialen Faktoren. Auch die kurdische Sprache ist eine wesentliche Komponente der lokalen Identität in Diyarbakır. Sie wird von vielen Menschen in der Stadt gesprochen und spielt eine entscheidende Rolle in der kulturellen Überlieferung und im alltäglichen Leben, wie auch Frau H im Interview im Vergleich mit anderen Städten in der Türkei zum Ausdruck bringt.

### **3.3. Vom Rassismus zum Linguizismus**

#### **3.3.1. Rassismus als Ordnungs- und Deutungsinstrument**

In diesem Abschnitt wird eine kurze Definition von Rassismus unternommen. Anschließend wird kursorisch ein geschichtlicher Überblick zu Facetten des Rassismus in der Türkei skizziert,

um klarzustellen, auf welchen historischen und gesellschaftlichen Hintergründen der Rassismus in der Türkei besonders in Bezug auf die Kurden beruht und sich reproduziert.

Rassismus scheint in seiner Etymologie eine Diskriminierung auf Basis verschiedener Rassen zu bedeuten, die Herrschaftsverhältnisse rechtfertigen, bei der körperliche und/oder wahrnehmbare Merkmale als Zeichen einer Differenzierung funktionieren. Das bezeichnet Stuart Hall als rassistisches Klassifikationssystem, das auf 'rassischen' Charakteristika beruht (Hall 2016: 172). Auch wenn Rasse real nicht existiert, entfaltet dieses Konstrukt im Zusammenhang mit gegenwärtigen gesellschaftlichen und politischen Strukturen seine Wirkung bis heute. Mit den Worten der Soziologin Colette Guillaumin „Race doesn't exist, but it does kill people“ (1995: 107). Rasse steht für eine Form der Naturalisierung von diversen Unterschieden (Barskanmaz 2019: 80). Körperliche Merkmale funktionieren in rassistischen Diskursen als Bedeutungsträger, als Zeichen innerhalb eines Diskurses der Differenz, die zur Hierarchisierung dient. Auch ethnische, kulturelle Herkunft und Sprache knüpfen an rassistischen Bildern an. Rassismus drückt ein Macht- bzw. Dominanzverhältnis aus, das von einer wertenden Hierarchisierung von Menschengruppen ausgeht. Rudolf Leiprecht fasst in seiner Definition Rassismus als ein Phänomen auf, bei dem es

„um historische und gesellschaftliche Hervorbringungs- und Reproduktionsprozesse von Ideen, Vorstellungen, (Alltags-)Theorien, Repräsentationen, Wissen u.Ä. zu Großgruppen handelt, die als Rassen konstruiert, zueinander in ein hierarchisches Verhältnis gesetzt und als sich selbst reproduzierende und deshalb über Generationen miteinander verbundene Einheiten (Genealogien) vorgestellt werden“ (2016: 226).

Unter den Rassenklassifikationen wird die wertende Hierarchisierung von Menschen mit unterschiedlich differenzierten Kategorisierungen und Zuordnungen verstanden, in der sich die europäischen Länder als überlegen eingeordnet haben und die Idee vertraten, dass andere Rassen ihnen dienen, ihnen untergeordnet sein oder kultiviert werden sollten (Kimmich 2016: 13-17). So gesehen stellt Rassismus das Fundament für soziale, rechtliche, militärische, wissenschaftliche, ökonomische und andere gesellschaftliche Logiken und Funktionsweisen dar (DeZim 2022; Verein ZARA 2021). Das Herrschaftsverhältnis legitimiert ein normalisierendes Differenzdenken entlang einer einmal expliziten oder auch impliziten Rassenhierarchie, die aufgrund rassialisierbarer Marker von unüberbrückbaren Identitäten oder Kulturen ausgehen und diese ständig neu herstellen. Der Begriff „neuer Rassismus“ geht auf Martin Barker zurück. Er nennt die Ansicht des neuen Rassismus pseudobiologischen Kulturalismus. Demnach sind Nationen nicht aus Politik und Wirtschaft gebaut, sondern „out of human nature. It is in our biology, our instincts, to defend our way of life, traditions and customs against outsiders – not because they are inferior, but because they are part of different

cultures.” (Barker 1981: 23-24). Das Nationalbewusstsein wird wie ein menschlicher Trieb gesehen, der mit dem Instinkt der Selbsterhaltung verbunden ist (ebd. 24).

Étienne Balibar prägte den Begriff „Neo-Rassismus“,

„dessen vorherrschendes Thema nicht mehr die biologische Vererbung, sondern die Unaufhebbarkeit der kulturellen Differenzen ist; eines Rassismus, der – jedenfalls auf den ersten Blick – nicht mehr die Überlegenheit bestimmter Gruppen oder Völker über andere postuliert, sondern sich darauf 'beschränkt', die Schädlichkeit jeder Grenzverwischung und die Unvereinbarkeit der Lebensweisen und Traditionen zu behaupten“ (Balibar 2016: 30-31).

Rassismus als ein gesellschaftliches Verhältnis begründet die ungleiche Verteilung von Lebenschancen und den ungleichen Zugang zu gesellschaftlichen Ressourcen (Barskanmaz 2019: 20). Die Diskussionen über die Bewertungen von gut und schlecht, minderwertig und überlegen, rückständig und fortschrittlich haben sich zu den wichtigen Quellen des Rassismus entwickelt. Als Werkzeug für politische Zwecke und mit ideologischem Hintergrund legitimiert Rassismus die Macht, die Beseitigung des ‚Schlechten, Unzivilisierten‘, dadurch werden alle Arten von unmenschlicher Behandlung als angemessen für diese Ziele legitimiert. So spricht Hall nicht von Rassismus, sondern von „Rassismen“, wenn über die konkrete gesellschaftliche Realität gesprochen wird (Hall 2016: 179). Rassismus funktioniert über die Organisation von Affekten, indem er sowohl Subjekte als auch Objekte durch stereotype Zuschreibungen ordnet. Die dem Rassismus ausgesetzten Individuen und Gruppen sind dann dazu gezwungen, sich selbst als eine Gemeinschaft wahrzunehmen (Balibar 2016: 24). Konträr zu der Begrifflichkeit rassistischer Ideologien gibt es emanzipatorische Bewegungen, die aus der Abgrenzung heraus entstanden sind. Aufgrund phänotypischer Merkmale werden Menschen als ‚Rasse‘ konstruiert und stigmatisiert, dieses Bewusstsein ist die Grundlage für den Widerstand gegen den Rassismus. Menschen, die sich diesen Gegenbewegungen, wie Black Power oder #BlackLivesMatter, anschließen, stehen dafür ein, die Vorstellung von biologisch begründeten Rassen zu entlarven und die gesellschaftlichen Strukturen zu ändern, die auf rassistischen Annahmen basieren (Hall 2016; Hirschfelder 2016). Rassismus ist ein Deutungs- und Ordnungsinstrument, dem eine wertende Hierarchisierung aufgrund von wahrnehmbaren Faktoren wie Hautfarbe, Sprache etc. und damit verknüpften Zuschreibungen zugrunde liegt. Die gesellschaftliche Zuschreibung von Anderen fungiert in erster Linie als Mittel, um Ungleichheiten zu rechtfertigen und bestimmten Gruppen den Zugang zu sozialen Ressourcen systematisch zu verwehren (Edthofer 2017). Othering stellt den Mechanismus dieses Ausschlusses dar. Das Machtverhältnis des Rassismus wird über einen Fremdmachungsprozeß, dem „Othering“, einer „Unterscheidung zwischen "Wir" und "Nicht-Wir" generiert (Çiçek, Heinemann & Mecheril 2014: 321). Die Others sind bei Simone de Beauvoir die Frauen,



„woman is other than man“ (1956: 260). Die Männer werden innerhalb der Gesellschaft als die Norm gesehen. Die Bezeichnenden, bei Simone de Beauvoir Männer, sehen sich nicht als etwas Messbares, sondern als Maßstab, als neutral und normal. Das Othering wurde in den postkolonialen Studien, z.B. von Edward Said (1978) und Gayatri Chakravorty Spivak (1985) aufgenommen und weiterentwickelt. Durch Othering wird ein Machtverhältnis etabliert, in dem Ausschluss und Unterdrückung auf struktureller Ebene generiert wird (Leiprecht 2001: 416). Rassifizierung geht von einer durch Othering konstituierten Norm aus, in der das neutrale, normierende Weißsein mit strukturellen Vorteilen und Privilegien verbunden ist (Barskanmaz 2019: 22). Der Soziologe Murat Ergin merkt in seinem Artikel „Is the Turk a white man“ an, dass die Osmanen um die Wende des 20. Jahrhunderts die Bedeutung rassistischer Zeugnisse für den Erwerb einer sinnvollen Existenz in der neuen Welt der Moderne gut verstanden hatten (Ergin 2008: 832). Das „Weißsein“ stellte als eine eurozentristische Norm auch für die türkische Elite das Ideal dar. Die Zugehörigkeit zu einer starken und tugendhaften Rasse schien eine angemessene Antwort auf den zunehmenden wirtschaftlichen und militärischen Druck aus Europa sowie antitürkische Botschaften in der europäischen öffentlichen Meinung zu sein (ebd.). In der osmanischen Gesellschaft entstanden bereits in der zweiten Hälfte des 18. Jhs. eine Reihe von Schlüsselideen zum Rassendiskurs, wie die Reinheit und Überlegenheit der türkischen Rasse, die geografische Ausdehnung der türkischen Welt, das Alter der türkischen Sprache, so wie die historische Homogenität der türkischen Kultur und die Beiträge der Türken und Türkinnen zur Weltzivilisation (Ergin 2012: 382). Der Turkismus in der osmanischen Zeit war nur einer von mehreren konkurrierenden Versuchen zur Rettung des Osmanischen Reiches von dem Zerfall Ende des 19. Jhs. und Anfang des 20. Jhs. In der Modernisierung des multiethnischen, multireligiösen Osmanischen Reiches im 19. Jh. bemühten sich die Eliten, die Türkischheit (Türkçülük) des Reiches zu betonen (Ergin 2012: 326). Das Konzept des Rassismus in der Türkei kann unabhängig von der Modernisierungsbemühungen nicht analysiert werden. In dem Zeitraum, in dem westliche Eugeniker:innen nicht-westliche Völker als minderwertig einstufen, übernahmen türkische Reformierende ihre Methoden und das Vokabular, um die „Modernität“ der Türken und Türkinnen zu beweisen (Ergin 2008: 281). Die „Rassenforschung“ wurde im Kontext einer radikalen Modernisierung als Fortschritt betrachtet. Die türkische Modernisierung brachte rassistische Versuche mit sich, die angeborene Fähigkeit der Türken und Türkinnen zur Modernisierung zu etablieren, gleichzeitig wurde gegen die eigene rassistische Wahrnehmung im Westen anzukämpfen versucht (ebd. 282).

Die aus dem Westen kopierte Eugenik wurde angenommen, um die Überlegenheit der türkischen Rasse zu beweisen. In der Gründungszeit der Republik wurde es für notwendig erachtet, eine nationale Identität zu etablieren, mit dem Glauben, die Nation basiere identisch mit der Rasse auf der Illusion des gemeinsamen Ursprungs, die die soziale Solidarität stärken würde. Die Behauptung, die türkische Rasse sei die höchste der verschiedenen Rassen innerhalb einer nicht homogenen Gruppe trug dazu bei, die Dominanz und Macht der Türken und Türkinnen über die nichtmuslimischen Menschen und nicht erwähnten religiösen und ethnischen Gruppen zu rechtfertigen. Das sollte auch der Gründung eines separaten Staates durch diese Gruppen jede Grundlage entziehen (vgl. Maksudyan 2016: 9-10).

Mit der Unterstützung von Mustafa Kemal wurden eine Reihe von pseudowissenschaftlichen Studien durchgeführt, um die Überlegenheit einer türkischen Nation zu beweisen. Die beteiligten Wissenschaftler:innen, vorallem „Anthropolog:innen“, „Archäolog:innen“ und „Historiker:innen“ arbeiteten eifrig in zwei Schlüsselbereichen: Geschichte und Sprache. Die türkifizierte Geschichtsthese versuchte, eine türkisch zentrierte Weltgeschichte zu schreiben, indem sie die Herkunftsländer der Türken und Türkinnen als die Wiege der westlichen Zivilisation postulierte und die Europäer:in "rassisch" zu der türkischen Gruppe zuordnete. Die Annahme der „Sonnensprachtheorie“, dass Urmenschen die ersten türkischen Worte aussprachen, als sie die Sonne bewunderten, versuchte die türkische Sprache als Ursprung aller Sprachen zu begründen (Ergin 2008: 833). Ein paralleler pseudowissenschaftlicher Diskurs entstand, basierend auf Arbeiten von damaligen „Psychiater:innen“, „Anthropolog:innen“ und „Mediziner:innen“. Unter der Führung von Atatürks Adoptivtochter Afet Inan wurden im Jahre 1937 anthropologische und anthropometrische Untersuchungen durchgeführt. Kurz zusammengefasst verfolgten diese Studien unter dem Einfluss des Sozialdarwinismus den Zweck zu belegen, dass die Türken und Türkinnen zur überlegenen Rasse gehörten (Maksudyan 2016: 113). Diese Arbeiten wurden zwischen 1925 und 1936 in der Zeitschrift „Türk Antropoloji Mecmuası“ (Türkische anthropologische Zeitschrift) veröffentlicht. Es war eine Zeit, in der die Rasse sowohl in der Definition der türkischen Identität als auch in der Wahrnehmung von Minderheiten einen Bereich jenseits der Staatsbürgerschaft markierte (Ergin 2008: 830). Die Veröffentlichungen in dieser Zeitschrift zeigen, wie die offizielle Ideologie die Anthropologie nutzte, um ihre Rassenthesen im pseudowissenschaftlichen Rahmen zu rechtfertigen (Maksudyan 2016). Der Nachweis, dass die türkische Rasse den Europäern überlegen ist, wurde im Hinblick auf die Erlangung von Unabhängigkeit und Ansehen für den neuen Staat als wichtig erachtet. Daher wurden einschlägige Studien durchgeführt, um diese Meinung zu bestätigen. Wie in allen derartigen Untersuchungen

bekamen die „Wissenschaftler“ ihr erwartetes Ergebnis (ebd. 164-169). Ein weiterer Beweis für die Überlegenheit der türkischen Rasse wurde durch den Vergleich mit den verschiedenen Völkern im Anatolien zu erbringen versucht. Dabei wurde implizit behauptet, dass die Türken und Türcinnen die vollkommenste Volksgruppe unter den Völkern in Anatolien seien, was ihnen das Recht für die Verwaltung des Staates gäbe. Die Historikerin Nazan Maksudyan erwähnt eine anthropometrische Studie von 1939 (direkt nach dem Massaker von Dersim), in der bei 200 Jungen im Alter von 14 bis 18 Jahren bei in den Bergen lebenden, dunkel gefärbten, langen, schmalgesichtigen Kindern aus dem östlichen Teil der Türkei, Merkmale erhoben wurden, die nicht den typischen Merkmalen der türkischen Rasse entsprachen. Zwar wird hier die ethnische Zugehörigkeit nicht erwähnt, es ist aber naheliegend, dass hier von kurdischen Kindern gesprochen wurde (Maksudyan 2016: 169-170). Die Eliten der frühen republikanischen Ära brachten die Notwendigkeit einer kulturellen Revolution zum Ausdruck. Das kemalistische Modernisierungsprojekt identifizierte sich mit der westlichen Welt. Die kurden Bewohner:innen, die „Bergtürken“ genannt wurden, gehörten zu der Gruppe von Menschen, die nicht zu diesem Bild passten und „zivilisiert“ werden mussten.

Nach dem Zweiten Weltkrieg verlor das Wort Rasse auch in der Türkei seine Popularität. Der kulturelle Rassismus ersetzte den biologischen Rassismus. Rasse wurde in die Definition von Nation impliziert. Sagen wie „Wie glücklich ist derjenige, der sagt, ich bin ein Türke“ oder „Mein Dasein soll der türkischen Existenz ein Geschenk sein“ drücken die rassistische Haltung im türkischen Nationalismus aus.

Der Soziologe Murat Ergin beschreibt in seinem Artikel „Is the Turk a White Man?“ die türkische Übernahme der Rasse in den Nationalismus als einen Versuch, sich einer imitierenden Modernisierung zu widersetzen und ein Gefühl nichtwestlicher Modernität zu schaffen (Ergin 2008: 837). Perry Anderson bezeichnet den türkischen Nationalismus in Anlehnung an den Soziologen Çağlar Keyder (2005) als Kompensationsmechanismus, mit dem die Leere gefüllt werden sollte, welche die ethnischen Säuberungen während der Gründungszeit hinterlassen hatten (2009: 44).

Rassistische Diskriminierung bezieht sich im türkischen Kontext auf Abstammung sowie auf nationale oder ethnische Zugehörigkeit. Rassismen gruppieren sich um historische und gesellschaftliche Hervorbringungs- und Reproduktionsprozesse von Ideen, Vorstellungen und Theorien zu Großgruppen, die zueinander in ein hierarchisches Verhältnis gesetzt werden. Unter Begriffen wie Ethnie, Volk, Kultur, Stamm oder Nation werden Konstruktionsmuster miteinbezogen. Es wird davon ausgegangen, dass diese Konstrukte als Ordnungssystem und Differenzlogiken soziale Verhältnisse regulieren und sie rechtfertigen (Leiprecht 2016: 226).

Kulturalistischer Rassismus oder Neo-Rassismus ist ein fester Bestandteil rassistischer Argumentation auch in der Türkei, in der sich Rassismen als soziales Phänomen in einer Vielzahl von Praxisformen, wie Gewaltanwendung, Missachtung, Erniedrigung und Ausbeutung und als Linguizismus gegenüber Kurden und anderen Minderheitengruppen in der Türkei zeigt. Die kurdische Identität in der Türkei machte einen Rassifizierungsprozess durch, bei dem die Menschen anhand bestimmter Merkmale zu einer natürlichen, angeborenen Einheit zugeordnet werden. In diesem Prozess erlangen menschliche Merkmale sowohl körperliche als auch kulturelle, rassische Bedeutung und bilden die Grundlagen für die Klassifizierung von Individuen in Gruppen. Den von Rassifizierung Betroffenen wird eine natürliche Andersheit zugesprochen und dadurch das Verhältnis zwischen jener und der eigenen Gruppe definiert (Barskanmaz 2019: 77; Ergin 2014: 323).

Murat Ergin erhebt in seiner Arbeit „The racialization of Kurdish identity in Turkey“ zwei Behauptungen (2014). Er meint erstens, dass die Angriffe auf Kurdinnen und Kurden darauf hinweisen, dass die kurdische Identität nicht nur eine ethnische Identität ist, sondern einen Rassifizierungsprozess erfährt bzw. erfahren hat, der auf vier Indikatoren basiert: Betonung körperlicher Merkmale in den Definitionen von Kurden; Verknüpfung der kurdischen Identität mit dem Fehlen bestimmter moralischer Merkmale; die zunehmende Zuschreibung statt Selbstbehauptung der kurdischen Identität; und Diskurse der Rassenauslöschung. Zweitens entspricht die Rassifizierung der kurdischen Identität einem historischen Wandel in der Auffassung von Vielfalt. Rassifizierung wurde möglich, nachdem eine ausgeprägte kurdische Identität anerkannt, aber als normativ unerwünscht gesehen wurde (Ergin 2014: 322). Die Rückständigkeit des Ostens, die Bezeichnung der Kurdinnen und Kurden als einfache Bauern, die von Stammesbanditen, Schmugglern oder Feudalherren ausgebeutet werden, wurde als fehlende Bereitschaft zur Zivilisation interpretiert (Yeğen 2015: 25). Diese hegemoniale Struktur, unterstützt durch die Macht der türkischen Armee, legte die Grundlagen für die Unterdrückung der kurdischen Bevölkerung, die besonders durch ihre kurdische Sprache nicht als Türken und Türkinnen auffallen und Ziel des Rassismus und Linguizismus werden. Beim Rassismus geht es um die Herstellung von Unterschieden, die mit einer Deutung und Bedeutung versehen werden und sich für rassifizierte Menschen auf Zugänge zu Ressourcen auf allen relevanten gesellschaftlichen Ebenen auswirken.

### **3.3.2. Linguizismus als Form des Rassismus und Linguizid am Kurdischen in der Türkei**

Linguizismus bezieht sich darauf, (a) welche Sprache(n) man verwendet (z.B. Kurdisch); (b) wie man sie verwendet (z.B. östliche Dialekte in der Türkei), und (c) welche Sprachen man

nicht verwendet oder in der man nicht kompetent ist (z.B. Englisch), alles gemäß den Normen derer, die sich anmaßen, andere nach ihren Sprachen zu beurteilen. Skutnabb-Kangas definiert den Begriff Linguizismus als eine Form von Diskriminierung, die auf Sprache basiert. Sie beschreibt Linguizismus als „...ideologies and structures which are used to legitimate, effectuate, and reproduce an unequal division of power and resources between groups defined on the basis of language.“ (2000: 362). Sie argumentiert, dass Linguizismus ähnliche Mechanismen wie Rassismus und Sexismus verwendet, um sprachliche Minderheiten zu benachteiligen. In einer Alltagsszene, die über die sozialen Medien verbreitet wurde, kann dies nachvollzogen werden. Die Aussage, „dieses Land ist das Land der Türken und Türkinnen, alles ist türkisch, nicht tscherkessisch. In diesem Land wird keine zweite Sprache gesprochen, egal ob es Kurdisch oder Tscherkessisch ist.“ („Bu ülke türklerin ülkesi, her şey Türk’ür, Çerkez değil. Bu ülkede ikinci dil konuşulmaz; kürt olsun, çerkez olsun“) wurde von einem emotional aufgebrachten Mann am 13. Juli 2022 in einem Linienbus vorgebracht, weil zwei Jugendliche untereinander tscherkessisch gesprochen haben. Ein anderer Passagier unterstützte diesen mit der Begründung, dass das Nebeneinander von zwei Sprachen das Land zur Separation führe.<sup>28</sup> Dieses Ereignis zeigt wie viele ähnliche, dass Sprache als Differenzmerkmal für eine rassistische Unterscheidung und in Anlehnung an Rudolf Leiprecht als „Sprachversteck für Rasse“ verwendet wird (Leiprecht 2001: 28). In ihrer Definition zum Linguizismus sieht Tove Skutnabb-Kangas diesen mit anderen Ismen verwandt wie Rassismus, Klassismus, Sexismus, Ageism etc.

Sprache ersetzt als Differenzmarker das Wort „Rasse“, um bei der Legitimation sozialer Ungleichheit nicht auf einen Biologismus zurückzugreifen. Inci Dirim beschreibt Linguizismus als eine spezielle Form des Rassismus, der Menschen hierarchisiert, die die Sprache in einer bestimmten Art verwenden, „[...] als ein Instrument der Machtausübung gegenüber sozial schwächer gestellten Gruppen mit der Funktion der Wahrung bzw. Herstellung einer sozialen Rangordnung“ (2010: 91). Menschen werden nicht mehr nach ihrer Fähigkeit, mehr oder weniger Zugang zu Ressourcen und struktureller Macht zu haben, oder anhand der Hautfarbe unterschieden, sondern anhand der ethnischen Zugehörigkeit, der kulturellen Bezüge und der Sprache. Sprache wird hier als Zeichen für gesellschaftliche Hierarchien gesehen und als Grund für Exklusion oder Inklusion betrachtet. Dieser Begriff geht vor allem auf die Arbeiten von Tove Skutnabb-Kangas und Robert Phillipson zurück, die in den 1980er Jahren eine große Sammlung von Artikeln unter dem Titel „Linguicism Rules in Education“ veröffentlichten

---

<sup>28</sup> <https://www.karar.com/guncel-haberler/cerkesce-konusan-genclere-sozlu-saldiri-burasi-turkiye-turkce-1675333> (Abruf am 15. August 2022)

(Phillipson & Skutnabb-Kangas, 1986). Skutnabb-Kangas (1998) betont die Rolle der Sprache bei der Diskriminierung und den Wandel, dem sie ausgesetzt ist. Die biologisch bedingte Diskriminierung hat sich zu einer kulturell/ethnisch basierten Diskriminierung und einer sprachlich basierten Diskriminierung entwickelt.

Sprache zeigt sich in der Türkei als zentrales Element, als Charakteristikum der Rassismen, die als kulturelles Merkmal zur Legitimation der alltäglichen Rassismen beiträgt und zur Ausgrenzung von Menschen, die eine andere Muttersprache oder Türkisch mit Akzent sprechen dient.

Die (türkische) Mehrheit hält die Einsprachigkeit in Türkisch für den normalen und erstrebenswerten Zustand, ausgenommen sind prestigeträchtige Sprachen wie Englisch, Französisch etc. Gesellschaftliche Mehrsprachigkeit wird als separatistische Bestrebung gesehen, die verhindert werden muss. Wenn individuelle Mehrsprachigkeit akzeptiert werden muss, sollte der Schwerpunkt auf dem Erlernen der Mehrheitssprache liegen. Wenn die muttersprachliche Schulbildung für Minderheiten akzeptiert werden muss, besteht die einzige Legitimation dafür darin, dass sie zu einer besseren Beherrschung der Mehrheitssprache führt (Skutnabb-Kangas 1989: 42). Die Kinder, deren Muttersprache keine Amtssprache ist, müssen jedoch zwei- oder mehrsprachig aufwachsen. Der Dokumentarfilm „Zwei Sprachen ein Koffer“ zeigt, dass Bildung zu erlangen im türkischen Kontext im Osten nicht immer leicht ist<sup>29</sup>. Wenn sie eine gute Bildung anstreben, müssen sie die Amtssprache lernen und diese beherrschen, damit sie am gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und politischen Leben des Landes teilnehmen können. Der ungleiche Zugang zu Macht und zu materiellen wie auch immateriellen Ressourcen aufgrund der kurdischen Muttersprache spiegelt Linguizismus wider. Diese Politik wird durch die Verherrlichung des Türkentums, durch Stigmatisierung und Rationalisierung legitimiert. Hier werden Mechanismen angewandt, die ungleiche Machtverhältnisse zwischen den Gruppen reproduzieren. Diese Mechanismen fasst Skutnabb-Kangas (2015a) in drei Gruppen zusammen, die in Bezug auf die dominante Sprache Türkisch folgendermaßen gereiht werden können:

- (a) was das Türkische ist – zum Beispiel logisch, reich (Sonnentheorie),
- (b) was es hat – zum Beispiel gute Literatur, historische Texte (Orchon-Inschriften)

---

<sup>29</sup> <https://www.kinofenster.de/filme/filmarchiv/zwei-sprachen-ein-koffer-film/>. Der Film spielt in einem kurdischen Dorf, in dem es keinen Wasseranschluss und nur ab und zu Strom gibt. Die Menschen leben weit unter dem normalen Dorfstandard, und auch die Kleidung der vernachlässigten und schmutzigen Kinder, die nur kurdisch sprechen, zeigt Armut und Elend. Der Lehrer, der aus dem Westen kommt, trifft am ersten Tag kein einziges Kind in der Schule an, weil sie entweder als Saisonarbeiter mit ihren Eltern in den Westen gegangen sind oder als Hirten arbeiten. Der Film macht aufmerksam auf die einsprachige Haltung des Erziehungssystems und damit zusammenhängende Probleme.

(c) was es bringt – wie z. B. Türen öffnen, einen guten Job zu bekommen, zu Großgruppe zu gehören und nicht des Separatismus beschuldigt zu werden.

Diese drei Prozesse helfen dabei, die ungleichen Machtverhältnisse zwischen den Gruppen zu legitimieren. Die Sprache spielt dabei eine zentrale Rolle. Die Abwertung des Kurdischen wird mit der Abwertung ihrer Sprecher:innen unterstrichen, indem sie als traditionell, rückständig etc. stigmatisiert werden. In der Praxis zeigt sich sprachlicher Rassismus auch aufgrund des Akzents. Akzente von Personen, deren Muttersprache nicht Türkisch ist und/oder die einen Dialekt sprechen, werden den diskriminierenden Praktiken der vorherrschenden Sichtweise im gesellschaftlichen Leben ausgesetzt. Pelin Aktaş und Yiğit Ünsay setzen sich in ihrer Studie mit den verschiedenen Formen von Sprachrassismus in Bezug auf Muttersprache und Akzent auseinander. Sie untersuchten die Problematik des Linguizismus in der Türkei durch eingehende Interviews mit den Student:innen der Kommunikationswissenschaft in Antalya. Die Erfahrungen der Studierenden zeigen, dass der Akzent für die Betroffenen eine Situation des Andersseins schafft, was sich als ein im Rahmen des Sprachrassismus zu bewertendes Phänomen zeigt (Aktas & Ünsay 2018: 215-235). Der Weg, um in jeder Phase des Bildungs- und Geschäftslebens in der Türkei perfekt und problemlos angepasst zu sein, ist eine Art Türkisch namens „Istanbul-Türkisch“, das als korrektes Türkisch ohne Akzent akzeptiert wird.

Die Ergebnisse der Studien von Handan Çağlayan (2014) und Vahap Çoşkun, Şerif Derince & Nesrin Uçarlar (2010), und Leyla Neyzi & Haydar Darıcı (2015) weisen darauf hin, dass die Schulerfahrungen kurdischer Schüler sprachlich „subtraktiv“ sind. Der Begriff „subtraktiv“ geht auf Jim Cummins zurück und bezeichnet die Situation, in der einsprachige Politik, ein einsprachiges Leben und eine einsprachige Bildung im Vordergrund stehen. Im Vergleich dazu gibt es Situationen des additiven Sprachenlernens, bei denen andere Sprachen zu den sprachlichen Fähigkeiten einer Person hinzugefügt werden (Skutnabb-Kangas & Phillipson 1995: 102). Skutnabb-Kangas und Dunbar beschreiben die subtraktive Lernsituation bildhaft als „the child is being submerged in a foreign language, without any chance of learning how to “swim” in it.” (2010: 11).

Auf der Grundlage von Erkenntnissen von Skutnabb-Kangas & Dunbar (2010: 57-67) lassen sich die kurz- und langfristigen pädagogischen, sozialen, physischen und psychologischen Folgen subtraktiver Sprachpraktiken und Submersionsmodelle auf Schüler wie folgt zusammenfassen:

- negative Bildungsfolgen: Schulversagen, geringe Schulbesuchsquoten, geringe Entwicklung der Erst- und Zweitsprache;

- negative körperliche Folgen: Alkoholismus, Gewaltbereitschaft etc.;
- negative psychologische Folgen: mangelndes Selbstvertrauen, die eigene Gemeinschaft als wertlos und rückständig betrachten, die eigene Muttersprache als wertlos ansehen etc.;
- das Verschwinden der Sprache und der etablierten Kultur;
- negative sozioökonomische und andere soziale Folgen: hohe Arbeitslosenquoten, geringes Einkommen, wirtschaftliche und soziale Ausgrenzung, Entfremdung und psychische Erkrankungen.

Kinder, die eine andere Sprache als die Amtssprache sprechen, werden dazu gebracht, ihre Muttersprache aufzugeben und die dominierende Sprache zu lernen. Durch diese subtraktive Praktiken wird Schülern mit einer anderen Muttersprache eine zweite Sprache beigebracht und ihre Erstsprache wird somit von ihrem sprachlichen Repertoire subtrahiert (Skutnabb-Kangas 2000: 561-562). Skutnabb-Kangas unternimmt eine Begriffserklärung über Muttersprache, um besser beurteilen zu können, ob Minderheiten- und Mehrheitsmuttersprachen die gleichen Rechte haben oder ob Mehrheitsmuttersprachen mehr institutionelle Unterstützung erhalten. Viele Kinder aus Minderheiten werden gezwungen, sich für ihre Muttersprache, ihre Eltern, ihre Herkunft, ihre Gruppe und ihre Kultur zu schämen. Viele von ihnen, insbesondere in Ländern, in denen die Rassismen subtiler sind und nicht so offen zum Ausdruck kommen, übernehmen die negativen Ansichten, die die Mehrheitsgesellschaft über die Minderheiten, ihre Sprachen und Kulturen hat (Skutnabb-Kangas 1981: 18). Skutnabb-Kangas beschreibt eindrücklich, wie Kinder aus Minderheiten oft mit ihrer Muttersprache hadern und sich aufgrund gesellschaftlicher Diskriminierung nicht positiv damit identifizieren können (ebd.). Dieses Phänomen zeigt sich nicht nur theoretisch, sondern auch sehr konkret in den persönlichen Erfahrungen vieler Betroffener. Die folgenden Auszüge aus der Aussage von Esref Okumus auf der Konferenz über Minderheitenrechte in Kopenhagen vom 30. März bis 1. April 1990 beschreiben die Lage eines kurdisch geborenen Kindes:

As a Kurd in Turkey, you are born in a village or a town the name of which is not valid, because names of nearly all Kurdish villages and towns I know are today changed into Turkish.

If your parents wish to give you a Kurdish name, your name will not be registered by the authorities. It will be changed into Turkish. If your parents still insist to keep your Kurdish name, they will be prosecuted ...

When you ... go to school, you won't be able to communicate with your teachers... if you ... have parents who do not speak Turkish.



... you are not allowed to claim that your mother tongue is Kurdish. The third section of law no. 2932 tells you what your mother tongue is: “The mother tongue of Turkish citizens is Turkish”. You are not allowed to speak Kurdish in public places ... you can be sentenced to a maximum of 2 years of imprisonment...

If you “build or attempt to build an association” to strengthen your culture and language, you can be sentenced to a maximum of 15 years of imprisonment...

Thousands of Kurds have been sentenced according to these laws. If you try to explain this situation abroad, exactly as I am doing at this moment, you can be sentenced to 10 years of imprisonment for “damaging the reputation of the Turkish state”. (zitiert von Nettle & Romaine 2000: 146).

Skutnabb-Kangas & Phillipson (1995: 80) entwickelten ein Raster, in dem einige wichtige Dimensionen von Sprachrechten erfasst werden können. Die erste und in dem Raster auf der vertikalen Achse dargestellte Dimension ist der Grad der Offenheit, anhand dessen man das Ausmaß markieren kann, in dem Gesetze oder Vereinbarungen in Bezug auf die Rechte von Minderheitensprachen in der Bildung explizit sind. Die zweite Dimension, dargestellt auf der horizontalen Achse, ist der Grad der Förderung, auf dem das Ausmaß, in dem eine Sprache verboten, toleriert oder aktiv gefördert wird, eingetragen werden kann.

## Dimensionen von Sprachrechten:

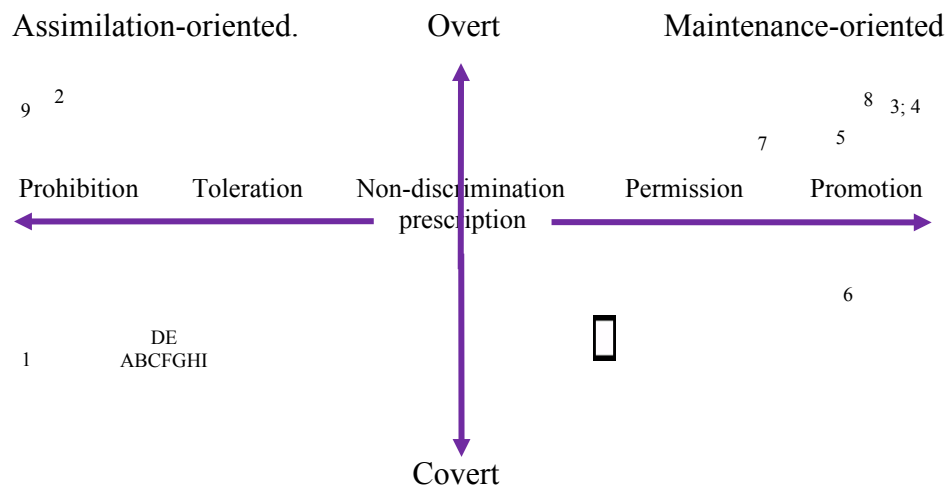


Abbildung 6: Sprachenrechte in ausgewählten Ländern und Konventionen. Tove Skutnabb-Kangas & Robert Phillipson (1995:80)

| Die Nummer referieren auf die Länder,                         | die Buchstaben auf die Bündnisse                                                                                                                                  |
|---------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. English Language Amendments to the USA, senator Huddleston | A: The Charter of the United Nations, 1945                                                                                                                        |
| 2. as above, senator Hayakawa                                 | B: The Universal Declaration of Human Rights, 1948.                                                                                                               |
| 3. Ex-Yugoslavia                                              | C: International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights, 1966                                                                                           |
| 4. Finland, Swedish-speakers                                  | D: International Covenant on Civil and Political Rights, 1966                                                                                                     |
| 5. Finland, Sámi                                              | E: The UN Convention on the Rights of the Child, 1989,                                                                                                            |
| 6. India                                                      | F: The Council of Europe Convention for the Protection of Human Rights and Fundamental Freedoms, 1950; G: The African Charter on Human and Peoples' Rights, 1981, |
| 7. The Freedom Charter of ANC and others, South Africa        | H: American Declaration of the Rights and Duties of Man, 1948,                                                                                                    |
| 8. the Basque Normalization Law                               | I: American Convention on Human Rights "Pact of San Jose, Costa Rica, 1969.                                                                                       |
| 9. Kurds in Turkey                                            |                                                                                                                                                                   |

Das Förderkontinuum beginnt mit einem Sprachverbot, dessen Ziel eindeutig darin besteht, die sprachliche Minderheitsgruppe zur Anpassung an die dominante Sprache zu zwingen. Es geht weiter über die Sprachtoleranz, eine Situation, in der die Sprache nicht verboten ist, bis hin zur Nichtdiskriminierungsvorschrift, bei der die Diskriminierung von Menschen aufgrund der Sprache verboten ist, entweder offen oder verdeckt. Der nächste Punkt auf dem Kontinuum wäre die Erlaubnis, die Minderheitensprache zu verwenden. Am anderen Ende des Kontinuums steht die Förderung der Minderheitensprache. Dies ist offensichtlich darauf ausgerichtet, sie zu erhalten. Die türkische Gesetzgebung wird im Raster als Nr. 9 angezeigt. Die Türkei hat eine extrem einsprachige Ideologie, die eine Auslöschung der Minderheiten sowohl physisch als auch sprachlich/kulturell impliziert.

Skutnabb-Kangas definiert Menschenrechte in Bezug auf Sprache als grundlegende Rechte, die es Menschen ermöglichen, ihre Sprache zu sprechen, zu entwickeln und weiterzugeben. Diese Rechte beinhalten den Zugang zu Bildung in der eigenen Sprache und das Recht auf Erhalt und Förderung der sprachlichen Vielfalt. Sie beschreibt sprachliche Menschenrechte als

"[...] the rights of individuals to learn and use their mother tongue(s) in both private and public spheres, including education, without suffering from discrimination or assimilationist pressures." (Skutnabb-Kangas 2000: 497).

Durch das Fehlen dieser Rechte in der Türkei wird versucht, die Sprachen außer Türkisch unsichtbar zu machen. Im Vergleich zu anderen Ländern wie Schweden, Kanada oder USA wird in der Türkei mit den offeneren und brutaleren Mitteln gegen andere Sprachen vorgegangen (vgl. Skutnabb-Kangas 1998 und Skutnabb-Kangas & Bucak 1995). Verdeckte Linguizide, wie sie implizit in den Bildungssystemen der meisten westlichen vorhanden sind, scheinen im Vergleich zu der in der Türkei praktizierten offenen Ablehnung äußerst effektiv zu sein. Die offene Unterdrückung erzielt genau das Gegenteil, nämlich, dass die Sprecher:innen die Sprache und Kultur behalten wollen, während die Pseudotoleranz Assimilation zu begünstigen scheint. Die offene Unterdrückung des Kurdischen führte dazu, dass die Sprecher:innen die Sprache und Kultur behalten wollen. Kurdinnen und Kurden sprechen immer noch Kurdisch und wehren sich gegen sprachliche Unterdrückung, während sich viele ehemalige Spanischsprecher:innen in den USA sowie Finnisch- und Sámi-Sprecher:innen in Schweden assimiliert haben. Gegen verdeckte Gewalt, gegen die Kolonisierung des Geistes anzukämpfen scheint schwieriger, wo kurzfristige „Vorteile“ längerfristige Verluste verschleiern können (Skutnabb-Kangas 1998).

Sprachfragen sind mit soziokulturellen, politischen und persönlichen Fragen verflochten. Der Entzug der Muttersprache hat sowohl auf individueller Ebene als auch auf Gruppenebene tiefgreifende Folgen. Auf Gruppenebene kommt der Entzug der Muttersprache einem Linguizid gleich. Das im April 2022 veröffentlichte Language Map Project, das vom Kurdischen Studienzentrum in Zusammenarbeit mit Rawest Research (Politik- und Gesellschaftsforschung für die Kurden und Kurdinnen) ausgearbeitet wurde, zeigt, dass Veröffentlichungen auf Kurdisch trotz des ernsthaften Sprachverlusts und der Verbreitung des Rundfunks zahlenmäßig gewachsen sind und das Interesse an Kurdischkursen, z.B. an den Universitäten, gestiegen ist<sup>30</sup> (Kurdish Studies Center 2022). Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass die Sprachkompetenz im Reden und Verstehen weiterhin vorhanden ist, aber der Gebrauch des Kurdischen im täglichen Leben gering ist und der Gebrauch von Generation zu Generation abgenommen hat.

---

<sup>30</sup> <https://kurdish-studies.org/wp-content/uploads/2022/04/KSC-Dil-Haritasi-Nisan22.pdf> Aufruf am 24. August 2022)

Ungeachtet des Rückgangs der Verwendung der kurdischen Sprache im täglichen Leben fordern laut dem Direktor Reha Ruhavioğlu des Kurdischen Studienzentrums in einem Interview 90 % der kurdischen Befragten in kurdischen Städten wie Diyarbakır, Urfa, Mardin und Van die Verwendung des Kurdischen im Bildungsbereich und in vielen Bereichen des täglichen Lebens.<sup>31</sup> Angesichts der Größe der kurdischen Sprachgruppe ist ihre Eliminierung zu einem zentralen Schwerpunkt des türkischen Nation-Building-Projekts geworden während bei anderen Gruppen, z.B. den alevitischen, auch die Religion ausschlaggebend war. Von der kurdischen Bevölkerung wurde und wird erwartet, dass sie sich zum Turkismus und zum Türkischen als ihrer Muttersprache zu bekennen. Das zielt nicht nur die Leugnung und Unterdrückung, sondern insbesondere die Auslöschung der kurdischen Sprache. Die kurdische Sprachpolitik der Türkei wird daher als „Linguizid“ oder „linguistischer Völkermord“ bezeichnet (Skutnabb-Kangas & Bucak 1995). Dass die Einbeziehung des Linguizismus im Rahmen der Vorarbeiten einer Konvention gegen den Völkermord besprochen wurde, belegt das Ausmaß bzw. die Folgen solcher Politiken. Auch wenn der Artikel III über kulturellen und sprachlichen Völkermord mit einem Veto abgelehnt und nicht in die Abschlusskonvention aufgenommen wurde, wurden die folgenden Handlungen in den Entwurf des Übereinkommens über die Verhütung und Bestrafung des Völkermordes (E/794) als Verbrechen des „kulturellen“ Völkermords betrachtet:

- (1) Prohibiting the use of the language of the group in daily intercourse or in schools, or the printing and circulation of publications in the language of the group;”(Capotorti 1979: 37)<sup>32</sup>

Demnach kann die Politik, das Verbot des Gebrauchs der Gruppensprache im täglichen Umgang, in der Schule, der Weitergabe der Sprache und der Verbreitung von Veröffentlichungen als kultureller Völkermord oder Sprachmord bezeichnet werden (vgl. Skutnabb-Kangas & Bucak 1995: 359-360). Auch im Ausland sind die Kurdinnen und Kurden mit sprachlicher Diskriminierung konfrontiert, sie können mit keiner Hilfe der Botschaften ihres Heimatlandes in Bezug auf ihre Sprache und Kultur rechnen, im Gegenteil, sie werden daran gehindert, ihre Sprache zu bewahren. Keine andere schriftkundige Sprachgemeinschaft in der heutigen Welt ist gezwungen, ihre Sprache unter ebenso beschwerlichen und schwierigen Bedingungen, unter kultureller und sprachlicher Unterdrückung zu pflegen und zu entwickeln

---

<sup>31</sup> <https://surajans.com/reha-ruhavioglu-kurt-meselesinin-cozumune-dil-ile-baslanabilir/> (Aufruf am 24. August 2022)

<sup>32</sup> <https://digitallibrary.un.org/record/10387> (Abruf am 12 August 2022)

(Skutnabb-Kangas & Bucak 1995: 352). Um eine Sprache auszulöschen, müssen entweder ihre Sprecher:innen eliminiert oder dazu veranlasst werden, eine andere Muttersprache als eigene anzugeben, um das Problem wenigstens „statistisch“ zu bereinigen. Ein Beispiel für diese Absurdität berichtet der Journalist Atila Dirim nämlich, dass die Muttersprache als statistische Kategorie einer anderen zugeordnet wird: Bei einer Volkszählung im Jahre 1985 wurde seine in der Türkei ansässige deutsche, in Deutschland in einer deutschen Familie aufgewachsene Mutter mit türkischer Staatsbürgerschaft nach ihrer Muttersprache gefragt. Ihre Antwort „Deutsch“ konnte der Beamte nicht akzeptieren. „Ihre Muttersprache kann nicht Deutsch sein, weil sie türkische Staatsbürgerschaft haben“ war die Reaktion des Beamten. So wurde ihre deutsche Muttersprache als Türkisch eingetragen<sup>33</sup>.

In der vorliegenden Arbeit werden die rassismusrelevanten Differenzkategorien Herkunft und Sprache untersucht. Mit den Interviews von Betroffenen kann der Linguizid bzw. der Prozess des Linguizismus auf einer persönlichen Ebene nachvollzogen werden.

### **3.4. Zum Verständnis von Trauma und Politik**

Im vorangegangenen Abschnitt wurde gezeigt, wie sich der Rassismus in der Türkei gegenüber den Kurdinnen und Kurden durch Missachtung, Erniedrigung und Gewaltanwendung manifestiert und als Linguzismus zum Ausdruck kommt. Unter diesen Rahmenbedingungen fanden immer wieder Ereignisse und Geschehnisse statt, z.B. die Zerstörung der kurdischen Dörfer und die Vertreibung ihrer Einwohner:innen, die Verhaftung und Ermordung von Familienangehörigen u.a., die als „man made disaster“ bezeichnet werden und mit sozialpolitischen Traumatisierungen verbunden sind. Auf diese Bedingungen wird im Folgenden unter dem Gesichtspunkt der Verbindung von Trauma und Politik eingegangen.

Der Beginn der Traumaforschung am Ende des 19. Jh. ist mit dem Namen des deutschen Neurologen Hermann Oppenheim verbunden, der den Begriff „Trauma“ (aus dem Griechischen für „Wunde“) einführte, um psychisch verursachte Symptome zu beschreiben, die in der Folge von Eisenbahn- und Industrieunfällen auftraten. Über die Forschungen zur Hysterie, bei der sexuelle Übergriffe und Missbräuche in der Kindheit eine maßgebliche Rolle spielten, hoben Sigmund Freud, Josef Breuer und Pierre Janet die Bedeutung einer psychologischen Sichtweise für die Entstehung von Neurosen hervor, die durch das Einwirken überwältigender Ereignisse entstanden. Auch bei den massenhaft auftretenden „Kriegszitterern“ im Ersten Weltkrieg als Folge von massiven Erschütterungen wurde die Verursachung des Leidens psychologisch

---

<sup>33</sup> <https://hyetert.org/2014/01/04/anayasaya-vatandaslik-bagiyla-bagli-olan-herkes-turk-degildir/>

erforscht und die betroffenen Soldaten konnten nicht mehr einfach als „Simulanten“ abgetan werden (Fischer-Homberger 1975).

In der Folge von Holocaust, antikolonialen Kämpfen und dem Vietnamkrieg kam es zu einem Paradigmenwechsel in der Traumaforschung in den 1980er Jahren. Es wurde als sozialpolitisches und psychosoziales Leiden anerkannt. Über die Beschäftigung und Behandlung von Holocaust-Überlebenden entstanden Traumakonzepte, die nachwiesen, dass die Zeit der Unterdrückung, der Verfolgung, der Inhaftierung und der Zeit danach, also Vorgeschichte und Folgezeit, direkt mit der Ausbildung ihrer Symptome, einschließlich ihrer transgenerationalen Weitergabe, in Verbindung standen. Am Höhepunkt des Kalten Krieges in den 1960er Jahren analysierte der Psychiater Frantz Fanon die durch die permanente koloniale Repression und den Rassismus in Algerien entstandenen psychischen Verletzungen und Deformationen. Bei den von ihm behandelten Psychiatriepatient:innen, Opfer der französischen Kolonialpolitik, führte er den Zusammenhang von traumatisierender kolonialer Gewalt und der Ausbildung von psychiatrischen Symptomen deutlich vor Augen (Fanon 1966). Die von den Diktaturen in Brasilien, Chile, Argentinien und Uruguay praktizierten und traumatisch wirkenden Terror- und Foltermethoden hatten auf die Überlebenden massive psychische Auswirkungen. Die Leiden der Vietnamveteranen wurden mit der 1980 im Diagnostischen und Statistischen Manual Psychischer Störungen (DSM) aufgenommenen Posttraumatischen Belastungsstörung (PTBS) anerkannt. Ihre Symptomatologie wurde jedoch statistisch vereinheitlicht und aus dem Kriegskontext gelöst. Es entstand keine auf wissenschaftlicher Basis entwickelte Diagnose, sondern eine versicherungsrechtliche Lösung zur Versorgung der Kriegsveteranen, die unter multiplen psychischen Störungen litten. Diese auf das Medizinsystem zugerichtete Diagnose hat sich als gängige Ansicht zum Trauma etabliert. Der Psychologe und Psychotherapeut David Becker fasst pointiert zusammen, was bei der Diagnose der Posttraumatischen Belastungsstörung ausgeklammert blieb: „Leid wird anerkannt, aber seiner (kolonialen) Inhalte entkleidet. Soziale Prozesse werden als krankheitsverursachend wahrgenommen, selbst aber tabuisiert.“ (Becker 2010: 62).

In der vorliegenden Arbeit wird ein psychosozialer und sozialpolitischer Traumabegriff zugrunde gelegt, der sowohl gesellschaftliche und als auch politische Dimensionen umfasst. Trauma wird dabei nicht als einzelnes traumatisches Ereignis angesehen, das sich, losgelöst vom Kontext, in einem davon betroffenen Individuum abspielt. Nur eine Auffassung von Trauma als Prozess erlaubt eine gesellschaftlich-historische Kontextualisierung. Dabei werden die mit Macht und Handlungsmöglichkeiten verbundenen sozialen und psychosozialen Rahmenbedingungen berücksichtigt. David Becker kennzeichnet Trauma als Prozess, „der

durch die Wechselwirkung zwischen der sozialen Umwelt und der psychischen Befindlichkeit der Menschen bestimmt wird und keine statische Gestalt hat, sondern sich ständig verändert und weiterentwickelt“ (Becker 2006: 196). Mit diesem Verständnis können die Zusammenhänge von Gesellschaft, Politik und Trauma hergestellt und betrachtet werden (vgl. Mlodoch 2017). Bei sozialpolitischen Traumatisierungen ist die persönliche Ebene mit politischen und gesellschaftlichen Prozessen verknüpft. David Becker, der sich um die Wahrnehmung und Erforschung der sozialpolitischen Traumathematik bemüht, kritisiert die Traumaforschung, die im Wesentlichen nach einem biomedizinischen Modell psychiatrisch und symptomorientiert vorgeht und mit einer technischen Behandlungspraxis verbunden ist, „die ihren extrem reaktionären Charakter hinter einer angeblich apolitischen Haltung verbirgt“ (Becker 2006: 10). Die Täterschaft wird in der Traumadefinition in der Regel ausgeklammert, die problematische gesellschaftliche Situation setzt sich fort, wo die Täter:innen in der machtvollen Position sind und eine zentrale Rolle im Traumatisierungsprozess spielen (Brunner 2015: 12). In diesem Zusammenhang versteht Becker die widersprüchlichen Dimensionen der weltweiten Bemühungen um die Opfer der Verfolgung mit Edward Saids Idee der „verflochtenen Geschichten“ als postkoloniale Prozesse und sieht seine Ideen als Schlüsselkonzepte, mit denen neue Möglichkeiten in der Traumaaarbeit erschlossen werden können (Becker 2006: 11). Edward Said hat dargelegt, dass bei gesellschaftlichen und historischen Entwicklungen immer auch die Geografie als zentrales, bestimmendes Element mitzudenken ist (vgl. ebd. 62). Das trifft auch in Bezug auf die kurdische Bevölkerung in der Türkei zu. Der Unterschied zwischen Trauma als individuellem und sozialem Phänomen ist, dass bei der zweiten Art der Traumatisierung die gesellschaftlichen Machtverhältnisse ausschlaggebend sind. Die Opfer des Krieges, der Folter, die Kindersoldaten, die Familienmitglieder der verschwundenen Opfer werden als „traumatisiert“ bezeichnet. Auch wenn die Umrisse des Begriffes Trauma unscharf sind, wird dadurch auf das Leid der Betroffenen hingewiesen (vgl. Becker 2006: 9). Traumatisierung ist ein ständiger Prozess der Interaktion zwischen den gesellschaftlichen Verhältnissen und den Personen. Ein diese Dimensionen umfassendes Erklärungsmodell ist das von Hans Keilson (2005) entwickelte und von Becker (2006) mit seinem sozialpolitischen und psychosozialen Traumabegriff erweiterte Konzept. Keilson und Becker verstehen Trauma nicht als ein Ereignis, sondern als einen Prozess und gehen von sequenziellen, kumulativen Erschütterungen aus, die meist im Kontext einer Situation von genereller Bedrohlichkeit geschehen. Dies verändert die Selbst- und Weltansicht nachhaltig (vgl. Keilson 1979, Becker 2006).

Im Folgenden werden die für die vorliegende Untersuchung interessanten Ansätze der beiden Autoren dargestellt. Hans Keilson (1909-2011) war Arzt, Schriftsteller und Holocaust-Überlebender. Im Rahmen einer Langzeitstudie mit jüdischen Kriegswaisen in den Niederlanden konnte er eine ‚sequentielle Traumatisierung‘ nachweisen, die er anschließend in sein theoretisches Konzept integrierte. Demnach setzt sich das Trauma der betroffenen Kinder und späteren Erwachsenen nicht aus einer einzelnen, sondern aus drei aufeinanderfolgenden Phasen zusammen: der Besetzung der Niederlande und dem Beginn des Terrors; der direkten Verfolgung, die Deportation der Eltern und Kinder, die Trennung der Familien sowie die Zeit in Konzentrationslagern umfasst; sowie der Nachkriegszeit, die unter anderem von der umstrittenen Entscheidung zur Vormundschaft geprägt war (vgl. Brensell 2013).

Die Sicht auf diese Sequenzen erweitert den Blick von einem einzelnen Ereignis – dem Gewalterlebnis – und ermöglicht ein radikal anderes Verständnis von Trauma: Es wird nicht mehr nur auf ein traumatisches Ereignis fokussiert, sondern die Abfolge von Ereignissen erhält eine Bedeutung. Es geht um den Konnex, wie Keilson schreibt, um das Zusammenspiel der einzelnen Sequenzen (Keilson 2005: 61). Keilson konnte in seinen Studien nachweisen, dass der langfristige psychische Zustand der Kriegswaisen nicht primär durch die Intensität der ersten beiden traumatischen Phasen bestimmt wurde. Entscheidend war vielmehr die Qualität der Lebensumstände in der Nachkriegszeit: Kinder, die in stabileren Verhältnissen aufwuchsen, zeigten bessere psychische Verläufe als jene, die trotz milderer Verfolgungserfahrungen in einer belastenden dritten Phase lebten (vgl. Kühner 2002; Brensell 2017). Es war eine neue Erkenntnis, dass für den Traumaprozess und die Entwicklung von Symptomen die nachfolgenden Verarbeitungsmöglichkeiten entscheidend sind und wichtiger waren als die extremtraumatisierenden Situationen der zweiten Phase. Eine relativ günstige zweite und eine relativ ungünstige dritte traumatische Sequenz führen im Erwachsenenleben zu schwerwiegenderen Symptomen als eine relativ ungünstige zweite und eine günstige dritte. Ein prozessorientiertes Verständnis von Trauma verändert grundlegend, wie mit seinen Folgen umgegangen wird. Die Erkenntnisse von Keilson sind wichtig für das Verständnis der individuellen Bearbeitung von Traumata, ihre Bedeutung liegt aber in der Erweiterung des Blicks auf die gesellschaftlichen und politischen Verhältnisse. Der Ansatz von Hans Keilson basiert auf empirischen Untersuchungen im Rahmen einer Langzeitstudie, deren Ergebnis es war, dass die Vor- und Nachgeschichte der Traumatisierung konstitutiv für den Traumaprozess sind. Sein Ansatz führe zu einem Konzept, das es erlaubte, Trauma unter verschiedenen sozialpolitischen Kontexten zu untersuchen. Keilson erkannte in seiner Untersuchung im



Kontext des Holocaust, „dass jede sozialpolitisch verursachte Traumatisierung einzigartig ist, dass es aber Modi gibt, sie als psychosozialen Prozess zu beschreiben und zu verstehen, die sehr wohl in unterschiedlichen Situationen Anwendung finden können“ (Becker 2011: 268). Mit dieser Auffassung und Herangehensweise können auch die Positionen der Gesprächspartner:innen meiner Untersuchung näher bestimmt werden. Keilson betont, dass es kein „Nach-dem-Trauma“ gibt, sondern immer nur einen sich fortsetzenden traumatischen Prozess.

„Dieser setzt sich im heilenden oder im zerstörerischen Sinne nach dem Ende eines Krieges, direkter Gewalt und Verfolgung fort. Oft kann bestimmt werden, wann ein traumatischer Prozess begonnen hat, aber nur selten, wann er aufhört. [...] Einer der Vorteile dieses Konzeptes ist seine einfache Anwendbarkeit in den unterschiedlichsten kulturellen und politischen Settings. [...] Es zeigt, dass Qualität und Quantität traumatischer Sequenzen in unterschiedlichen Kontexten unterschiedlich sind, und dass diese Sequenzen selbst durchaus benannt werden können. Entsprechend fügt es sich auch gut zu den verflochtenen Geschichten von Said, denn es gibt ja nicht vor, was Trauma ist, sondern wie man danach fragen kann, das heißt, es ist von vorneherein offen für die Analyse und das Verständnis politischer Verhältnisse“ (Becker 2011: 261).

Becker (2006) hat das Konzept der sequentiellen Traumatisierung von Keilson für einen sozialpolitischen und psychosozialen Traumabegriff nutzbar gemacht. Der Ausgangspunkt für seine sozialpolitische Traumakonzeption war seine Arbeit mit Folteropfern in Chile. Becker stellt das Konzept der sequentiellen Traumatisierung in einen allgemeineren Rahmen, um es für unterschiedliche Kontexte nutzbar zu machen.

Becker entwickelte eine auf sechs Sequenzen erweiterte Konzeption der sequentiellen Traumatisierung. Er erarbeitete ein Grobraster, das die Grundzüge und zentralen Elemente seines Konzeptes abbildet.

## Sequentielle Traumatisierung

Grobraster der traumatischen Sequenzen in einem gegebenen sozialen Kontext  
Erweiterung des Konzeptes von Hans Keilson.

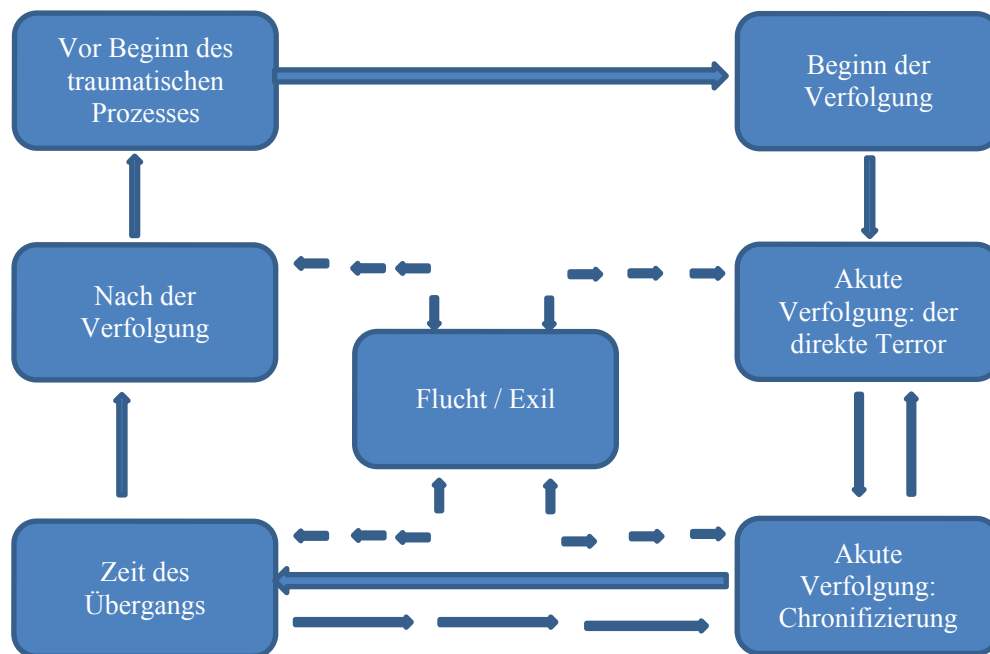


Abbildung 7: Sequentielle Traumatisierung (Becker 2006: 190)

- Die erste ist die Zeit vor dem Beginn des traumatischen Prozesses, vor dem Ausbruch des Konflikts, die bereits von traumatischen Erlebnissen durchsetzt sein kann (individuell-biografischer Art, durch strukturelle Gewalt, durch nicht überwundene historische Erlebnisse);
- Der Beginn der Verfolgung als zweite Sequenz, im Sinne von Keilson als erste traumatische Sequenz;
- Die dritte Sequenz ist die Phase der Verfolgung und des direkten Terrors (Verhaftung, Folter, Mord, Zerstörung). Bei der Erfahrung des Terrors befindet sich das Ich der Person im massiven Konflikt zwischen Fragmentierung und Strukturierung;
- Die Chronifizierung der akuten Verfolgung setzt Becker als vierte Sequenz an, die sich mit der dritten Phase abwechseln kann. Sie entsteht in einer Zeit in Kriegen und Diktaturen, in der keine unmittelbare Zerstörung droht, wohl aber diese eintreten kann;
- Die fünfte Sequenz umfasst die Zeit des Übergangs, in der ein Ende abzusehen ist. Waffenstillstand und Friedensverhandlungen finden statt, aber auch die Möglichkeit des Rückfalls in Krieg und Verfolgung, je nach der Dauer dieser Sequenz;

- Die sechste Sequenz ist die Zeit nach der Verfolgung. Der traumatische Prozess ist nicht abgeschlossen, trotz des Endes von Verfolgung und Konflikt. Es geht um die Versorgung der Opfer und um gesellschaftliche Versöhnungsprozesse in Form von juristischer und sozialer Aufarbeitung der Vergangenheit (Becker 2006: 190-192). Die beiden vorgestellten Konzepte von Keilson und Becker zum Prozesscharakters des Traumas und der Abfolge verschiedener Sequenzen zeigen, dass Trauma zwar ein individueller Prozess ist, der jedoch nur im Kontext der sozialen und politischen Dimension verstanden werden kann (ebd. 195-197). Wenn ein traumatisches Geschehen eine Gesellschaft belastet, bedeutet das nicht, dass jede:r Einzelne traumatisiert ist. Eine traumatische Situation zerstört jedoch das soziale Gewebe, es werden die Grundlagen menschlicher Beziehungen angegriffen und verletzt (ebd. 220-222). Bei der sozialpolitischen Traumatisierung ist die zerstörte bzw. zerstörerische Umwelt und das angegriffene Objekt sichtbar und das permanente traumatische Potential der Umwelt enorm groß. Das macht den Boden bereit für Retraumatisierung, bzw. für die Reaktualisierung des traumatischen Leidens (ebd. 67). Das Verständnis von Trauma als politische Konstruktion konzentriert sich auf politische Diskurse und darauf, wie Emotionen in Machtbeziehungen erzeugt werden. Diese Erinnerungen werden durch Kommunikation diskursiv geformt. Die beiden Konzepte bieten eine Begrifflichkeit, die geeignet ist, auch im Zusammenhang mit der vorliegenden Untersuchung Verwendung zu finden. Wie schon am Beginn ausgeführt, ist hier ein sozialpolitischer Traumabegriff relevant, der als eine Folge der Machtverhältnisse zu verstehen ist. Psychisches Leid ist nicht unabhängig vom sozialen Kontext zu verstehen, besonders in einem totalitären System, in dem Linguizismus verbreitet ist (vgl. ebd. 29). Umgekehrt ausgedrückt steht der Linguizismus im Spannungsbogen zwischen intrapsychischen und soziopolitischen Prozessen und wird in diesem reflektiert. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit geht es darum, die persönlichen Folgen der traumatisierenden Erlebnisse der Kurdinnen und Kurden im politisch-gesellschaftlichen Kontext der Türkei hervorzuheben, um mehr vom sozialpolitisch verursachten Leid zu verstehen, das ein hochindividueller, intrapsychischer und gesamtgesellschaftlicher Prozess ist.

### **3.5. Die Forschungsfrage**

Die Auseinandersetzung mit der Theorie hat zur Präzisierung der Fragestellung beigetragen. Die Diskussion der Minderheitenfrage, der Ethnizität und Identität hat auf die „Beziehungsbündel“ (Wolf 1986: 17) verwiesen, die auch in den Interviews zutage treten. Sie führen vor allem zu Fragen des Linguizismus. Rassistische und Othering-Erfahrungen können

als belastend/traumatisierend erlebt werden. Vor diesem Hintergrund ist die personelle Identität im Sinne narrativer Identität den Wandlungen des Selbst ausgesetzt, die psychisch und sozial hergestellt und gesichert werden (Lucius-Hoene 2002). Die gesellschaftlichen Machtverhältnisse sind in den je aktuellen Fundus von Selbstnarrationen eingewoben (Kraus 2000: 181) und diese werden in der Sprache sichtbar. Die Gesprächsanalyse dient als Werkzeug, um die theoretischen Verbindungen zu erforschen und zu verstehen. Durch die Analyse kann nachvollziehbar gemacht werden, wie diskriminierende Praktiken von den Betroffenen erlebt werden, wie sie in der Sprache verankert sind und wie sie die Positionierungen der Betroffenen beeinflussen. Die Untersuchung der narrativen Identität im Hinblick auf Erfahrungen von Rassismus, Linguizismus und belastende Erfahrungen erfordert einen sensiblen und kontextualisierten Ansatz.

Die erzählende Person lässt sich auf die soziale Differenz ein und setzt sich der offenen und kritischen Auseinandersetzung zwischen ihrer eigenen Geschichte und denen aus anderen Gruppen ein (ebd.). Kraus weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass Selbstnarrationen nicht einfach Ergebnisse kommunikativer Prozesse sind, sondern sie stützen sich auf das gesellschaftlich verfügbare Formenpotential und drücken die darin eingewobenen Machtbeziehungen aus (2000: 181).

Die Fragestellungen präzisierten sich im Rahmen der theoretischen Bezugsfelder und Auseinandersetzungen. Die erzählenden Personen stehen in Beziehung zu den Themen dieses Forschungsanliegens: den Auswirkungen historischer und kollektiver Ereignisse und individuellen Erfahrungen im Zusammenhang mit diesen Ereignissen. Der Gegenstand des Forschungsinteresses ist ein Teil der narrativen Identität. Darin werden die subjektiven Anteile und die jeweilige Konstruktion als Ausdruck spezifischer Erfahrungen und Formen von Lebensbewältigung nachvollziehbar (Lucius-Hoene & Deppermann 2002: 289). Die Gesprächsanalyse (GA) folgt einem radikalen Empirieverständnis. Dabei werden die Fragestellungen, Konzepte und Hypothesen materialgestützt entwickelt (Deppermann 2008: 21). Diese Offenheit kommt aus dem rekonstruktiven Erkenntnisinteresse der GA.

Die vorliegende Arbeit untersucht die sprachlichen Verfahren, mittels derer die Gesprächspartnerinnen ihre Erfahrungen mit Linguizismus narrativ rekonstruieren. Ausgangspunkt dieser Untersuchung bildete die Frage, ob es sprachliche Darstellungsverfahren für ihre Erfahrungen mit Linguizismus gibt.

Zu Beginn der Untersuchung wurden folgende Fragen formuliert:

- a) Wie wirkt sich die sprachenpolitische Situation auf den individuellen Sprachgebrauch und die Einstellung zu Sprachen aus?

- b) Inwieweit kann davon ausgegangen werden, dass die Nichtweitergabe der Familiensprache an die nächste Generation in Folge von Linguizismus belastende oder traumatisierende Auswirkungen hat?
- c) Was bedeutet es affektiv, eine verbotene Sprache zu sprechen bzw. zu erlernen?
- d) Weitere Fragen und Analysegesichtspunkte waren:
  - Wie wird über die Weitergabe bzw. Nichtweitergabe von Sprache diskutiert und welche Emotionen hängen damit zusammen?
  - Werden emotional belastende Erlebnisse in Worte gefasst? Und wenn ja, wie?
  - Können eigene oder traumatische Erlebnisse der Eltern- und/oder Großelterngeneration auch zu einer sprachlichen Intrusion führen?

Für die Untersuchung der Forschungsfragen wurde eine Inventarisierung des Gesprächsablaufs mit Rahmendaten der Gesprächsaufnahme erstellt, welche einen Überblick über die Daten verschafft; anschließend wurden bestimmte Gesprächspassagen selektiert.

Die Selektion der Gesprächspassagen richtete sich nach folgenden Kriterien (vgl. Deppermann 2008: 36-37):

- Die kontextgebundene Motivation eines Gesprächsausschnitts soll zu rekonstruieren sein. Thematisch bzw. handlungslogisch abgeschlossene Einheiten sollten gewählt werden, sonst besteht die Gefahr von Fehlinterpretationen.
- Die Passagen sollten in direktem Bezug zu den primären Untersuchungsfragen stehen, z.B. durch Thematisierung von Emotionen.
- Die erstellten Themenblöcke dienen einer Kollektion der Segmente, die für die Forschungsfrage einschlägig ist. Die Themenblöcke wurden in Subklassen unterteilt. Das ist auch vorteilhaft, weil damit die Spannweite relevanter Ereignisse erfasst und grob differenziert wurde.

## **4. Methodischer Zugang**

Als forschungsmethodischer Zugang wurden das problemzentrierte Interview (Witzel 2000) für die Erhebung und die Gesprächsanalyse für die Auswertung der Interviews (Deppermann 2008) gewählt. Das problemzentrierte Interview ist eine Methode, um ein profundes Verständnis über spezifische Probleme, persönliche Erfahrungen und subjektive Sichtweisen gewinnen zu können. Es erlaubt, die komplexe menschliche Dimension eines Themas zu erfassen und vertiefende Einblicke zu erhalten. Dafür wurden Gespräche, die im Rahmen eines problemzentrierten Interviews geführt wurden, aufgezeichnet und anschließend verschriftlicht.

Die Gesprächsanalyse ist eine Forschungsmethode, die sich darauf konzentriert, wie Gespräche strukturiert sind und wie soziale Interaktionen durch Sprache vermittelt werden. Der gesprächsanalytische Zugang zielt darauf ab, die Feinheiten und Muster von gesprochener Interaktion zu untersuchen und zu verstehen.

Im folgenden Abschnitt wird auf die relevanten methodischen Konzepte für die vorliegende empirische Studie eingegangen.

### **4.1. Methodologie und methodisches Vorgehen**

#### **4.1.1. Das Erhebungsverfahren**

Das Erhebungsverfahren ist ein zentraler Vorgang in der empirischen Forschung, bei dem Daten gesammelt werden, um eine Fragestellung zu untersuchen. Das narrative Interview ist das am häufigsten verwendete Interviewverfahren zur Erhebung von Lebensgeschichten in der qualitativen Sozialforschung. Das problemzentrierte Interview (im Weiteren als PZI abgekürzt) nach Andreas Witzel (2000) ist biografisch angelegt und dient dazu, die Erfahrungen, die subjektiven Wahrnehmungen und Einstellungen der Befragten zu einem bestimmten Problem oder Thema zu erfassen. Das PZI ist eine fundierte qualitative Forschungsmethode, die es ermöglicht, komplexe soziale Phänomene aus der Perspektive der Befragten zu verstehen. Das PZI basiert auf dem Konzept der Hermeneutik und der interpretativen Sozialforschung (ebd. 2). Durch ein deduktiv-induktives Wechselspiel will das PZI ein offenes mit einem theoriegeleiteten Verfahren verbinden. Es ist deduktiv, weil es bereits ein Vorwissen über den zu untersuchenden Gegenstand als heuristisch-analytischen Rahmen für Fragestellungen gibt. Gleichzeitig ist es induktiv, weil durch narrative Elemente ein Offenheitsprinzip verfolgt wird. Die Grundpositionen des PZI werden unter Problemzentrierung, Gegenstandsorientierung und Prozessorientierung zusammengefasst (3-4). Die Problemzentrierung richtet sich auf eine

gesellschaftlich relevante Problemstellung, bei der das Vorwissen genutzt wird, um am Problem orientierte Fragen bzw. Nachfragen zu generieren und stellen zu können. Die Gegenstandsorientierung betont die Flexibilität gegenüber den unterschiedlichen Anforderungen des untersuchten Gegenstands. Die Prozessorientierung bezieht sich auf den Kommunikationsprozess, der sensibel geführt werden soll (ebd.). Die Bedeutung des Verstehens und der Interpretation von sozialen Phänomenen aus der Perspektive der Interviewten ist die Grundposition des PZIs. Das Interview fördert die Exploration der Thematik, indem es den Befragten erlaubt, ihre Gedanken und Gefühle ausführlich zu beschreiben. Das Problem bzw. das Thema wird in den Kontext gestellt, in dem es für die Befragten relevant ist, wodurch die Einflüsse und Hintergründe besser verstanden werden. PZI ist offen und flexibel, der Ablauf des Gesprächs wird den Antworten und Erzählungen der Interviewten angepasst (ebd. 5).

In dieser Studie wurden gemäß den eben dargestellten Grundlagen des PZIs die Befragten ermutigt, ihre Sicht auf das Thema, damit verbundene Probleme und ihre Erfahrungen und Meinungen ausführlich darzustellen. Das Ziel war, eine tiefere Exploration des Themas zu erreichen, um die verschiedenen Facetten und Dimensionen aus der Sicht der Betroffenen zu verstehen. Die Interviewten werden aufgrund ihrer einzigartigen Erfahrungen, Hintergründe und Perspektiven befragt. Dies führt zu einer Vielfalt von Meinungen und einem Verständnis des untersuchten Problems. Die Interpretation und die Bedeutung des Problems aus der Sicht der Befragten stehen im Fokus des PZIs. Wie oben erwähnt, werden im PZI offene Fragen gestellt, die die interviewten Personen ermutigen, ihre Gedanken, Anschauungen und Erfahrungen mitzuteilen. In diesem Zusammenhang muss kritisch angemerkt werden, dass die offenen Fragestellungen bei den Interviewten aus verschiedenen Gründen zur Überforderung führen können. Die offenen Fragen und die explorative Natur der Interviews verlangen von den interviewten Personen, über Dinge nachzudenken, über die sie im Alltag möglicherweise nicht reflektieren. Zudem ist das Vertrauen zum Gegenüber eine entscheidende Voraussetzung, um über politische und persönliche Themen zu sprechen, da die möglichen Folgen einer Meinungsäußerung zur brisanten Situation in Diyarbakır für die Betroffenen schwer abzuschätzen sind. Solche Herausforderungen oder Vorbehalte könnten ein Grund für die kurzen Antworten und die nonverbale Kommunikation von Kind C sein. Das Kind hatte jedenfalls Schwierigkeiten, seine Gedanken zu formulieren.

Eine weitere kritische Anmerkung verdient die Interviewsprache. Die Interviews wurden auf Türkisch geführt, weil die Interviewerin nicht Kurdisch spricht. Ein gelungenes Interview setzt eine vertrauensvolle, von Gefühlen getragene Beziehung und das gegenseitige Verstehen voraus.

Der Philosoph Souleyman Bachir Diagne<sup>34</sup> erzählt in „The Philosopher as Translator“ über die Erfahrung der Übersetzung und benennt dafür zwei wesentliche Dimensionen, eine universelle und eine individuelle. Die Interviewerin teilt die individuelle Erfahrung des Kurdischen zwar nicht, aber auf der universellen Dimension wird durch das Vertrauen und die von Gefühlen getragenen Beziehung das gegenseitige Verstehen als Prozess hergestellt und macht eine darauf basierende Übersetzung der Erfahrungen möglich.

Das PZI konzentriert sich auf Probleme oder Konflikte, die für die Interviewten von Bedeutung sind (Witzel 2000: 3). Als Problemstellung wurde auf das gesellschaftlich-politische Thema ‚Diyarbakır‘ Bezug genommen, das als Zentrum und Symbol des kurdischen Widerstands gegen die staatlichen Repressionen gilt. Für die Gegenstandsorientierung wurden im Jahre 2015, ein Jahr vor Beginn der Untersuchung, Gespräche mit in Diyarbakır lebenden Personen durchgeführt, ebenso mit Aktivist:innen von zivilgesellschaftlichen Organisationen wie dem Verein Rojava, der Bildungsgewerkschaft Eğitim-Sen, und Vertreter:innen der Stadtregierung. Das schuf einen ersten Überblick über Probleme in der zu untersuchenden Gruppe (ebd.).

Das Hauptziel des im Rahmen der vorgelegten Studie durchgeführten PZIs war, herauszufinden, wie die Interviewten die Selbst- bzw. Fremdzuschreibung des Kurdischseins erleben, welche Erfahrungen sie diesbezüglich haben und welche Ansichten und Forderungen sie haben. Zu Beginn des PZIs stand die materialgenerierende Einstiegsfrage: Wie ist es für Sie/für dich kurdisch zu sein?“ Diese Frage ist offen und nicht – unbedingt – mit einer Zuschreibung verknüpft, da die Frage in dieser Form auch an Türken und Türkinnen gestellt werden könnte, um deren Meinung darüber zu erfahren. Die Auswahl der Befragten erfolgte jedoch gezielt, um aus Diyarbakır stammende Personen zu erreichen, die persönliche Erfahrungen mit dem Thema haben. Soziale Wirklichkeit wird nicht als etwas statisch Gegebenes gesehen, das Handeln strukturiert und determiniert. Sie wird von den Interagierenden in einem fortwährenden Herstellungsprozess erzeugt (Ayaß 2008: 346). Aus diesem Grund wurden Familien in unterschiedlichen Städten, in unterschiedlichen sozialen Räumen, als Probandengruppe ausgesucht. Das Ziel war herauszufinden, ob und wie sich die soziale Wirklichkeit auf den individuellen Umgang mit Spracherfahrungen bzw. mit belastenden Erlebnissen aufgrund der sprachlichen und ethnischen Zugehörigkeit auswirkt. Auf die Anonymität der Befragten wurde aus politischen Gründen großer Wert gelegt und jegliche Information, die auf die persönliche Identität hindeuten könnte, aus der Transkription und der Analyse ausgeklammert.

---

<sup>34</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=5yQdiZ9t3Yo> <https://www.youtube.com/watch?v=G22wKNViJE8>



#### **4.1.2. Transkription**

Die Transkription als Verschriftlichung von akustischen Gesprächsprotokollen oder audiovisuellen Aufnahmen zur Gesprächsanalyse folgt festgelegten Notationsregeln (Brinker & Sager 1996: 39). Für die vorliegende Studie wurde die Transkription nach dem Gesprächsanalytischen Transkriptionssystem (GAT 2) durchgeführt (Selting et al. 2009).

Das GAT 2 hat sich im deutschsprachigen Raum in fast allen Bereichen der empirischen Kommunikationsforschung als Standard durchgesetzt (Hagemann & Henle 2014: 1). GAT 2 zielt darauf ab, die Struktur und das Muster von Gesprächen genau darzustellen und dabei nicht nur die gesprochenen Wörter, sondern auch bestimmte Aspekte der gesprochenen Sprache zu transkribieren, die für die Analyse der Gespräche von Bedeutung sind. Es erfasst paraverbale Phänomene wie Sprechpausen, Betonungen, Lautäußerungen, Tonfall und andere sprachliche Phänomene sowie auch nonverbale Äußerungen. Das Ziel dabei ist, so genau wie möglich die für die jeweilige Problematik analytisch relevanten Aspekte und Phänomene in der Transkription zu erfassen, dabei aber gleichzeitig die größtmögliche Lesbarkeit zu gewährleisten (Brinker & Sager, 1996: 54).

Es wurden nach GAT 2 spezielle Konventionen verwendet, um bestimmte sprachliche Phänomene zu erfassen, nonverbale Elemente wie Lachen oder Weinen wurden in Klammern notiert. Jedes Segment wurde in einer eigenen Zeile transkribiert, die Überlappungen der Sprechakte wurden durch spezifische Symbole oder Markierungen kenntlich gemacht, die Übersetzungen der türkischen Äußerungen wurden unter die Zeilen platziert. GAT 2 ist eine zeitaufwendige Methode, die eine detaillierte Analyse von Interaktionsmustern, Sprechakte und Gesprächsstrategien ermöglichen soll. Das Minimaltranskript stellt die grundlegende Ausbaustufe von GAT 2 dar und dient der Identifikation von Passagen, die genauer transkribiert werden sollen (Selting et al. 2009: 359). So wurden die Interviews zunächst minimal transkribiert; anschließend wurden aus den Gesprächssegmenten Themenblöcke gebildet, aus diesen wurden die für die Fragestellung interessanten Stellen einer Basistranskription unterzogen. Am Ende dieses Vorganges wurden die zu analysierenden Passagen feintranskribiert. Mit der Feintranskription wurden v.a. die prosodische Verfeinerung der Transkription und die gestische Kommunikation ergänzt (ebd. 377). Die verwendeten GAT 2-Transkriptionskonventionen befinden sich im Anhang.

#### **4.1.3. Gesprächsanalyse**

Als Analysemethode zur Auswertung der Interviews wurde für die vorliegende Studie die Gesprächsanalyse (im Weiteren mit GA abgekürzt) nach Deppermann (2008) gewählt. Mit dieser Methode kann erforscht werden, wie die Gesprächspartner:innen ihre narrative Identität,

ethnische und/oder sprachliche Zugehörigkeit, Alltagspraktiken und soziale Ordnung in ihrem täglichen Leben konstruieren.

Die GA ist eine qualitative Forschungsmethode und verbindet Linguistik mit Soziologie, Kulturanthropologie und Psychologie. Sie hat ihren Ursprung in der Konversationsanalyse (KA), die ihre Wurzeln wiederum in der Soziologie hat. Sie entstand auf der Suche nach neuen methodologischen Möglichkeiten in der Soziologie (ten Have 1999: 7). Die KA wurde in den 1960er Jahren entwickelt und hat sich zu einem bedeutenden Bestandteil der Soziolinguistik und der sozialwissenschaftlichen Forschung weiterentwickelt. Die KA geht davon aus, dass Gespräche systematisch strukturiert sind und bestimmten Regeln und Prinzipien folgen. Sie zielt darauf ab, diese impliziten Regeln und Muster der Kommunikation zu entdecken und an das Datenmaterial offen ohne konkrete Vorannahmen heranzugehen, was sich im Konzept des „unmotivated looking“ ausdrückt (Sacks 1984: 27). Damit ging die Klärung handlungstheoretischer Grundbegriffe und der Methode des alltäglichen Verstehens einher (Eberle 1997: 247). Die Grundlage der KA ist die Ethnomethodologie, die an Fragen der sozialen Interaktion und an der Aufdeckung von Prinzipien und Strukturen des alltäglichen Lebens interessiert ist. Die ethnomethodologische Sichtweise geht davon aus, dass soziale Wirklichkeit nicht als feststehend und von sozialen Handlungen isoliert beschrieben werden kann. Sie wird durch kommunikatives Handeln interaktionell in situ erzeugt (Ayaß 2008: 348). In unseren sprachlichen Äußerungen und Handlungen finden sich fortwährend Bezüge auf die situativen und kontextuellen Gegebenheiten (Bergmann 1980: 13). So möchte die Ethnomethodologie beschreiben, mit welchen alltagspraktischen Handlungen die soziale Wirklichkeit hergestellt wird (vgl. Bergmann 1980: 11-12.; Eberle 1984: 334; Eberle 1997: 247; Auer 2012: 117). Das Ziel der Ethnomethodologie ist, den Sinn der alltäglich und unreflektiert eingesetzten Praktiken methodisch offenzulegen,

„die als selbstverständlich hingenommenen Praktiken und Verfahren (Methoden) zu bestimmen, mittels derer die Mitglieder einer Gesellschaft (ethnos) in ihrem Handeln das eigene Tun wahrnehmbar und erkennbar machen und die Wirklichkeit um sich sinnhaft strukturieren und ordnen“ (Bergmann 2008: 51).

Deppermann sieht die KA als zentralen Ausgangspunkt für den Gegenstand und das methodische Vorgehen, jedoch ersetzt er diesen Begriff durch die allgemeinere Bestimmung der GA. Trotz einiger Unterschiede werden die beiden Begriffe oft synonym verwendet. Nach Deppermann geht die GA über die in der KA gängigen Fragestellungen hinaus, indem er „auch ‚inhaltlichere‘ Interessen, die Integration ethnographischer Daten, die Rolle von Variationen und Kontextwissen im Forschungsprozess oder Fragen der Generalisierung und Gültigkeit von Untersuchungen“ behandelt und sie durch Prozeduren der interaktionalen Soziolinguistik

ergänzt (Deppermann 2008: 10). Deppermann übernimmt den Begriff „ethnographische GA“ von Johannes Schwitalla (1997) und diskutiert ethnographisches Arbeiten im Dienst der GA und setzt Ethnographie als methodisches Hilfsmittel für die GA ein (Deppermann 2000: 104). Damit wird das konversationsanalytische Vorgehen um neue, auf den Inhalt bezogene Fragestellungen, erweitert. In der GA geht es um das Explizieren der im Alltag implizit bleibenden, allgemeinen formalen Prinzipien der Herstellung von Ordnung und Bedeutung im Gespräch. Es geht nicht darum, Gespräche an vorausgesetzten Maßstäben zu messen, sondern darum „die Prinzipien zu rekonstruieren, an denen sich die Beteiligten selbst beim Handeln und Interpretieren im Gespräch orientieren“ (Deppermann 2008: 50). KA geht davon aus, dass Gesprächsteilnehmer:innen nach Schlegloff (1997) einander aufzeigen (*display*), welchen Sinn und Bedeutsamkeit sie ihren Äußerungen gegenseitig zuschreiben, welche Informationen und Beziehungen sie vermitteln (ebd.). Deppermann kritisiert die Ausklammerung der *displays* (Erkennungssignale) in der KA und ihre Annahme, dass für den/die Analytiker:in kein Kontextwissen erforderlich ist und das Erkennen von *Displays* voraussetzungslos möglich ist (ebd. 100). Ohne Kontextwissen können jedoch die Zeichen nicht adäquat interpretiert bzw. keine Deutungshypothesen aufgestellt werden. Das Kontextwissen und seine aktive Anwendung sieht er als „unabdingbare Voraussetzung für jegliche Gesprächsanalyse“ an (ebd. 101). Für diese Annahme Deppermanns möchte ich ein Beispiel aus den Interviews anführen: Während des Interviews mit Frau G fehlte der Interviewerin der Begriff „dengbej“ (kurdischer Volksliedsänger), der unter den Kurdinnen und Kurden ein allgemein verständliches Kulturgut ist, jedoch durch Verbote öffentlich nicht zugänglich ist. Dieses Unkenntnis der Bedeutung eines für die Interviewten wichtigen Begriffs irritierte sie, da sie davon ausging, dass sie mit der Interviewerin über ein geteiltes Wissen verfügte. Sie drückte ihre Irritation aus und fragte nach, ob die Interviewerin nicht wisse, was es heiße. Die fehlende ethnographische Kenntnis verhinderte möglicherweise ein detaillierteres Gespräch darüber.

Nach Deppermann sollen die Aktivitäten der Gesprächsteilnehmer:innen so expliziert werden, dass das Geschehen als sinnvoller, systematisch geordneter Prozess verständlich wird (2008: 51). Auch wenn ethnographisches Wissen in der GA als besonderes Erkenntnispotential gesehen wird, darf dieses nicht „als fraglos gültige Interpretationsressource“ verwendet werden (Deppermann 2000: 116). Diesen Aspekt bezeichnet Deppermann als „Wissensparadox“ (ebd. 117; 2008: 84). Das Besondere in der GA bleibt, wie bei der KA, Erkenntnisse materialgestützt zu gewinnen.

Die Nutzbarmachung von Hintergrundwissen und Variationsverfahren wurde auch in der vorliegenden Studie als Analyseressource genutzt. Hintergrundwissen half,

Interpretationskategorien zu bilden, den Sinn von Gesprächen zu verstehen und Gesprächspraktiken zu explizieren. Das Wissensparadox, das dabei entstand, wurde reflektiert, um eine Haltung der methodischen Fremdheit zu entwickeln. Ein Beispiel dafür ist das Interview mit dem Kind C (Themenblock „Sprache“), bei dem kein Othering aufgrund der kurdischen Sprache vorkam wie bei anderen interviewten Personen der Untersuchung.

Bei der GA geht es nicht darum, die gesprochene Sprache in den Alltagsgesprächen nach den Kriterien der geschriebenen Sprache zu beurteilen (vgl. Deppermann 2007: 19 und 30; Sacks 2013: 147; Schwitalla 2012: 23), sondern auf Details wie kleinste Pausen oder ein Räuspern bei der Interpretation der Gesprächshandlungen Wert zu legen. Diese können für den weiteren Gesprächsverlauf ausschlaggebend und bedeutsam sein (Bergmann 1980: 20; Eberle 1997: 245). Diese Signale der Interaktanten sind nach Deppermann (2000) mit einem Kontextwissen, das auf gesprächsexternem Wissen beruht, zugänglich. In der GA wird das Ziel verfolgt, Formen, sequenzielle Organisation, Bedeutung und Funktionen sprachlicher Phänomene in Gesprächen zu rekonstruieren. Die rekonstruktive Methodologie geht davon aus, dass „soziale Ordnung auf den interpretativen Leistungen der Handelnden beruht“ (Fabel-Lamla & Tiefel 2003: 189), und hat das Ziel, die impliziten Wissensbestände, die charakteristischen Struktureigenschaften, die latenten Sinnzusammenhänge, die Interpretationen der Untersuchten zu rekonstruieren, da sie reflexiv nicht verfügbar sind (vgl. Kraimer 2000: 23–24; Fabel-Lamla & Tiefel 2003: 189). Der Anspruch der fallrekonstruktiven Forschungslogik ist nicht nur, den Fall in seiner Komplexität zu erfassen, sondern zu den Strukturen und Gesetzmäßigkeiten vorzudringen und dadurch zu allgemeinen Ansichten zu gelangen (Fabel-Lamla & Tiefel 2003: 190). Erst nach der Rekonstruktion der biographischen Gesamtformung können Fallvergleiche gemacht werden (Flick 2000: 181; Fabel-Lamla & Tiefel 2003: 191). Die GA hat auch das Ziel, Kategorien, Prozesse und Zusammenhänge im Gespräch zu entdecken, explizit zu machen, zu systematisieren und bei den Erfahrungs-, Erlebens- und Interpretationsmustern der Untersuchten anzusetzen (Deppermann 2007: 25 und Fabel-Lamla & Tiefel 2003: 189). Gesucht wird nach der spezifischen Wirklichkeit, die die Gesprächsbeteiligten im Kontext ihrer Bedingungen konstruiert haben (Hildenbrand 1995: 257; Fabel-Lamla & Tiefel 2003: 190).

## **4.2. Methodische Grundprinzipien**

Die GA ist eine datenzentrierte Methode, bei der Audio- oder Videoaufnahmen unerlässlich sind. Für diese Studie wurden die Gespräche mit Audioaufnahmen festgehalten,

Videoaufnahmen wurden wegen des Gebots der Wahrung der Anonymität nicht in Betracht gezogen. Nach den Empfehlungen von Deppermann wurden auch keine Gedächtnisprotokolle aufgezeichnet, da er diese als für die GA ungeeignet ansieht, weil sie mit einem gewissen Vorwissen über das Gespräch geformt sind und dadurch Interpretationen und Selektionen beinhalten können. Beides könnte dazu führen, mit vordefinierten Kategorien die Analyse zu beginnen. Die GA versucht, „im konkreten sequenziellen Kontext des Interaktionsprozesses zu klären, wie die Gesprächsbeteiligten selbst sprachliche Verfahren systematisch einsetzen und interpretieren (Deppermann 2007: 28). Die GA ist eine verstehende, interpretative Methode. Sie geht von keiner hypothetisch-deduktiven Forschungslogik aus. Die Analysearbeit stützt sich auf heuristische Fragen, die keine theoriegeleiteten Zuordnungskategorien vorgeben. Die materialgestützte Suche nach Gesprächseigenschaften und -zusammenhängen dient der Systematisierung, mit dem Ziel, Beschreibungsinstrumente bereitzustellen und grundlegende Interaktionseigenschaften zum Gewinn, zur Fundierung und zur Prüfung von Aussagen über Gespräche zu nutzen (Deppermann 2008: 54). Die Gesprächsanalyse versucht die gesprächskonstitutiven Einheiten (Schritt, Sequenz, Phase) zu ermitteln und als Elemente der Gesprächsstruktur auf verschiedenen Ebenen, wie Äußerungsebene, Bedeutungsebene, Handlungs- und Beziehungsebene, zu beschreiben (Brinker & Sager 1996: 19). Die gesprächsanalytische Methodologie beruht auf fünf universalen Organisationsprinzipien der verbalen Interaktion, die wesentlich für jede Gesprächsaktivität sind. Diese sind die aktive Herstellung durch die Teilnehmer:innen (Konstitutivität), der zeitliche und dynamische Ablauf (Prozessualität), die aufeinander bezogenen Beiträge (Interaktivität), die Nutzung der sprach- und kulturspezifisch etablierten Methoden (Methodizität) und die Verwendung der gemeinsamen und/oder individuellen Ziele (Pragmazität) (Deppermann 2007: 3–12). *Konstitutivität* meint, dass die Gesprächsbeteiligten Strukturen in einer geregelten, routinierten und durch Erwartungen restringierten und erwarteten und dennoch nicht determinierten Weise konstruieren. Sie produzieren mit Hilfe von Ressourcen und Routinen systematisch neue, an die Situation angepasste Strukturen und interpretieren kontextbezogen. Als Realisierungsvoraussetzung für jede sprachliche Interaktion werden deklarative und prozedurale Wissensbestände und die Fähigkeit zu Konstruktion von Interferenzen gesehen (ebd. 4). Durch die *Prozessualität* können im Gespräch kompositionale sprachliche Strukturen aufgebaut und nach und nach Sinn konstituiert werden. Prozesshafte sprachliche Strukturen werden in einem zeitlichen Prozess aufgebaut. Äußerungen werden vor dem Hintergrund des Vergangenen interpretiert, erst im Vollzug erhalten sie ihre abgegrenzte Identität als zeitliche Ganzheiten. Es wird an vorangehende Kontexte angeknüpft, wodurch Kohärenz hergestellt

wird (ebd. 5–6.). In der *Interaktivität* liegt die wesentliche Quelle von Emergenz. In der GA ist Emergenz ein zentrales Konzept, das auf die Vorstellung hinweist, dass die Gesprächsbeteiligten gemeinsam die Bedeutung von Äußerungen, Handlungen und Kontexten konstruieren. Sie produzieren Handlungssequenzen, die systematisch aneinander anschließen, was jedoch aufgrund der doppelten Kontingenz sehr selten vollständig vorhersagbar ist (ebd. 7). Auch wenn Gesprächsprozesse im ersten Blick unsystematisch und chaotisch erscheinen, zeigt die genaue Analyse die Nutzung der sprach- und kulturspezifisch etablierten Methoden durch die Gesprächsbeteiligten (*Methodizität*). Es handelt sich um sozialisatorisch erworbene Fertigkeiten und Routinen, die von Mitgliedern einer Sprach- und Praxisgemeinschaft beherrscht werden (Deppermann 2007: 9; Auer 2012: 147). Unter *Pragmatizität* wird verstanden, dass die Teilnehmer:innen gemeinsame und individuelle Ziele im Gespräch verfolgen und Probleme und Aufgaben bearbeiten, die in der Gesprächsorganisation entstehen. Die Sprache wird hier als Werkzeug des sozialen Handelns verstanden, dabei wird auch die Verwendung des nicht sprachlichen Zeichens mitberücksichtigt (Deppermann 2007: 12).

#### **4.2.1. Die Forschungsfrage in der Gesprächsanalyse**

Die GA folgt, wie schon erwähnt, einem radikalen Empirieverständnis und ist eine verstehende, interpretative Methode. Dabei werden die Fragestellungen, Konzepte und Hypothesen materialgestützt entwickelt (Deppermann 2008: 21). Die Untersuchungsfragen und Analysekonzepte wurden nach hypothetisch-deduktiver Forschungslogik in der Auseinandersetzung mit empirischen Gesprächsdaten neu formuliert, modifiziert, präzisiert. Diese Offenheit kommt aus dem rekonstruktiven Erkenntnisinteresse der GA, mit dem Ziel, Prinzipien der Organisation und der Sinnbildung in Gesprächen zu entdecken, denen die Interaktionsteilnehmer im Vollzug von Gesprächen folgen (ebd. 19). Mit der Erhebungsmethode PZI wurde das Ziel verfolgt, das Untersuchungsthema als Ausgangspunkt zu nehmen, um Muster, Strukturen und Dynamiken zu identifizieren, die Erfahrungen und Interpretationen eines Themas zu verstehen. Auch in dieser Studie wurde dafür eine Inventarisierung des Gesprächsablaufs mit Rahmendaten der Gesprächsaufnahme erstellt, welche einen Überblick über die Daten verschaffte. Anschließend wurden die Gesprächspassagen selektiert.

#### **4.2.2. Selektion von Gesprächspassagen**

Die Auswahl von Gesprächspassagen ist ein wichtiger Schritt, um relevante Beispiele für die Interpretation und die Analyse zu identifizieren. Nach Deppermann (2008) wird anhand einer

detaillierten Sequenzanalyse festgestellt, in welche Richtung die Untersuchung gehen kann. Anhand einer ersten Auswahl von Gesprächspassagen wird das Erkenntnisinteresse konkretisiert, und so kann die analytische Arbeit beginnen. Für die Selektion der Gesprächspassagen wurden die von Deppermann (ebd. 36–37) vorgeschlagenen Kriterien berücksichtigt. Zudem wurde versucht, thematisch bzw. handlungslogisch abgeschlossene Einheiten zu wählen. Es wurden Passagen mit direktem Bezug zu den primären Untersuchungsfragen in die Analyse genommen, z.B. die Thematisierung von Emotionen, die Spracherfahrungen und das Othing. Es wurde versucht, diese Passagen in Themenblöcken zu sammeln. In schrittweiser Arbeit wurden anfänglich 15 bis 20 Themenblöcke für jedes Interview in fünf Blöcke zusammengefasst. Wie Deppermann vorschlägt, wurde mit dem Gesprächsbeginn bzw. mit dem ersten Aufkommen des zu untersuchenden Themas begonnen, da dieses für den weiteren Verlauf des Gesprächs ausschlaggebend war. Auch die Auswahl der Passagen für die Analyse war keine einmalige Prozedur. Eine Kollektion der Segmente wurde angelegt, die für die Forschungsfrage einschlägig war. Eine solche Kollektion wurde in mehreren Schritten in Subklassen unterteilt. Es wurde darauf geachtet, nicht vorschnell eine relevante Strukturierung für die untersuchten Gespräche anzunehmen. Der Vorteil davon war, die Spannweite relevanter Ereignisse zu erfassen und grob zu differenzieren. Das Ziel war, wie Deppermann empfiehlt, nicht die Ergebnisse zu determinieren, sondern die analytische Sensibilität zu steigern, Beschreibungsinstrumente bereitzustellen und grundlegende Interaktionseigenschaften zum Gewinn, zur Fundierung und zur Prüfung von Aussagen über Gespräche zu nutzen (ebd. 54).

#### **4.2.3. Detaillierte Sequenzanalyse am Einzelfall**

Die Sequenzen wurden anhand gesprächsanalytischer Kriterien untersucht (Gruber 2001, Deppermann 2008). Die detaillierte Sequenzanalyse ermöglichte eine intensive Auseinandersetzung mit dem Text und dessen möglichen Bedeutungen, wodurch die relevanten Gesprächsabschnitte analysiert wurden. Nach den Worten von Deppermann ist die Sequenzanalyse „das Herzstück“ der GA (Deppermann 2008: 53) und wichtige sowie grundlegende Untersuchungseinheit der GA (Gruber 2001: 1227).

GAT 2 ermöglichte die intensive Auseinandersetzung mit den Aufnahmen und war wichtig für die Entwicklung von Fallinterpretationen, die Bildung von theoretischen Konzepten, die Präzisierung und die Überprüfung von Aussagen über allgemeine Prinzipien und Strukturen von Gesprächsprozessen (Deppermann 2008: 53).

Als Erstes wurde inhaltlich paraphrasiert, worum es in der jeweiligen Gesprächspassage geht. Dieser Schritt diente der ersten Orientierung (Rehbein 2001: 932; Deppermann 2008:55). Die Phonetik (dialektale oder fremdsprachliche Lautung, Lauttilgungen etc.); Prosodie (Gesamtheit der lautlichen Eigenschaften der Sprache); Lexik: z.B. nicht lexikalisierte Laute (wie Interjektionen), Wahl von Code und Register; Stilistik: Gebrauch von Formeln, Bildhaftigkeit des Sprechens, Ironie, rhetorische Figuren, Reime etc. werden unter Äußerungsgestaltung und Formulierungsdynamik zusammengefasst (Deppermann 2008: 56–57). Diese Analysegesichtspunkte spielten eine wichtige Rolle für die Analyse der belastenden bzw. traumatischen Erlebnisse (Ben-Ezer 1999: 34–36; Günthner 2006: 87).

In der Analyse wird auf die Untersuchung der paralinguistischen Phänomene und des Inhaltes großer Wert gelegt. Paralinguistische Phänomene geben Hinweise auf den Zusammenhang emotionaler Betroffenheit mit dem gesprochenen Thema, welche für diese Studie grundlegend ist. Die Fragen, welche linguistischen Merkmale und Formen besonders auffällig sind, welche Merkmale die Äußerungen kennzeichnen, in welchem Verhältnis die prosodischen zu den verbalen Äußerungseigenschaften stehen, waren ebenfalls wichtige Gesichtspunkte der Analyse. Bei den konstitutiven Ressourcen (Wie) und pragmatischen Aufgaben (Wozu) geht es um Lösungen pragmatischer Aufgaben und Probleme. Bei den pragmatischen Aufgaben geht es um die methodischen Anstrengungen der Interaktant:innen zur Bewältigung von Aufgaben und Problemen. Es ging darum, zu verstehen, wozu die einzelnen Gesprächspraktiken eingesetzt werden. Dabei wurden die Gesprächsmerkmale beschrieben und nicht durch gesprächsexterne Bedingungen Erklärungen gesucht (Deppermann 2008: 79–84). Deppermann gibt nach dem Sequenzialitätsprinzip sieben Analysegesichtspunkte vor, die in der vorliegenden Studie berücksichtigt wurden: 1) Paraphrase und Handlungsbeschreibung, 2) Äußerungsgestaltung und Formulierungsdynamik, 3) Timing, 4) Kontextanalyse, 5) Folgeerwartung, 6) Interaktive Konsequenzen, 7) Sequenzmuster und Makroprozesse. Grundlegend ist für die GA der Gesprächsprozess, auch in dieser Studie wurde nicht die isolierte Äußerung, sondern „relationale Aktivitäten in Beziehung zu vorausgehenden und nachfolgenden Aktivitäten“ untersucht. Das ermöglichte, stets auf einer Ebene mit den Gesprächsbeteiligten zu bleiben und nicht „Früheres durch Späteres zu erklären“ (ebd. 54). Die Gespräche sind in drei Phasen gegliedert: Eröffnung, Durchführungskern und Beendigungsphase. Diese sind charakteristisch für die Sequenzmuster. Die Übergänge sind oft mit Grenzmarkierungen entweder explizit angezeigt, wie es bei Herrn A oft der Fall war, „*bu kadar işte*“ (*das ist alles*), oder mit Diskursmarker angezeigt. Der Sinn von Äußerungen baut auf dem Verständnis der Gesprächssituation, auf Interaktion, auf dem situativen Hintergrund



auf. Die Kontextanalyse ermöglicht es, die Bedeutung in einer breiteren Perspektive zu verstehen und über die „wörtliche“ Interpretation hinauszugehen (ebd. 62). Für die Kontextanalyse sind drei Fragen entscheidend: Was geht einer fokalen Äußerung, dem Gegenstand der Untersuchung, voraus? Wie bezieht sich die fokale Äußerung auf Vorangegangenes? Welche Voraussetzungen werden mit der fokalen Äußerung gemacht? (ebd. 62–65). Die Äußerungen orientieren sich an einen vorangehenden Kontext und sind Ausgangslage für folgende Äußerungen, die an soziale Erwartungen verknüpft sind. Die GA untersucht Folgeerwartungen und rekonstruiert deren Konsequenzen (ebd. 68–70). Das ist wichtig für die Untersuchung von Abfolge und Zusammenhang einzelner Beiträge. Die Untersuchung von Makroprozessen ermöglicht die wiederkehrenden und übergeordneten Muster von Interaktionssequenzen zu kennzeichnen. So werden Veränderungen, Wendepunkte und kontinuierliche Dynamiken, die über eine einzelne Interaktion hinausgehen, erfasst (ebd. 77).

#### **4.2.4. Analyseziele**

Bei der Frage nach den Analysezielen geht es um die konstitutiven Ressourcen, d.h. um das Wie, und um pragmatische Aufgaben der Gesprächspraktiken, d.h. um das Wozu.

In der intensiven Sequenzanalyse wurden für wenige Gesprächsabschnitte verschiedene analytische Zugänge und Interpretationen erprobt. Schrittweise wurden ausgewählte Gesprächspraktiken (sowohl mikroskopisch wie Prosodie als auch makroskopisch wie gesprächsübergreifende Handlungsschemata) abgegrenzt, um diese fallübergreifend zu untersuchen. Damit konnte ein systematischer Zusammenhang zwischen konstitutiven Ressourcen und pragmatischen Aufgaben ausgewiesen werden. Es ging darum, zu verstehen, wozu die einzelnen Gesprächspraktiken eingesetzt wurden und zu rekonstruieren, mit welchen Problemen sich die interviewte Person beschäftigte. Dabei war es wichtig, nur die Gesprächsmerkmale zu beschreiben und nicht in gesprächsexternen Bedingungen Erklärungen zu suchen. Die Untersuchung von Funktionen der Äußerungen basiert auf einem verstehenden Zugang zu Gesprächen, dabei wird auf Beurteilungen, auf die Zuschreibung einer Intention verzichtet. Es geht nicht darum, ob die Person bewusst oder unbewusst oder routinehalber reagiert hat, sondern um die Auseinandersetzung mit den Fragen, wozu die jeweilige Äußerung in dieser Art und Weise in diesem Moment gemacht wurde, was diese Wahl leistet, welche Gründe dafür Anlass gegeben haben, dieses fokale Element an dieser Stelle zu produzieren (Deppermann 2008: 79–84).

#### 4.2.5. Analyseressourcen

Bei den Analyseressourcen geht es um Nutzbarmachung von Hintergrundwissen und Variationsverfahren. Hintergrundwissen hilft, Interpretationskategorien zu bilden, den Sinn von Gesprächen zu verstehen und Gesprächspraktiken zu explizieren. Beim Variationsverfahren geht es darum, das Faktische mit dem Möglichen zu vergleichen, „was hätte noch an dieser Stelle gesagt werden können“. Dadurch werden Differenzen und Ähnlichkeiten festgestellt. Solche gedankenexperimentellen Variationen sind als Heuristik für den Gewinn von Analysehypothesen wertvoll, die belegt bzw. falsifiziert werden sollten (Deppermann 2008: 92–93).

#### 4.2.6. Analysevertiefung

Bei der Analysevertiefung wurden fallübergreifend eigene Interpretationen und Hypothesen, die an einigen Gesprächsausschnitten entwickelt worden waren, geprüft und ausgearbeitet. Wohlbegründete Aussagen über die Eigenschaft von Gesprächspraktiken können erst dann gemacht werden, wenn ein großes Maß an Phänomenvarianz untersucht wurde (Deppermann 2008: 94). Es wurden folgende *Strategien* angewendet, um Hypothesen für fallübergreifende Analysen zu testen: *Kookkurenzen* bezeichnen das gemeinsame Vorkommen zweier oder mehrerer Wörter. Sie können redundante Informationen beinhalten und dadurch dazu beitragen, die Interpretation des fokalen Elements zu vereindeutigen. *Varianz von Fällen* ist die Grundlage für eine systematische und umfassende Darstellung einer Gesprächspraktik. Die Analyse der unterschiedlichen Fälle beinhaltet die Frage nach den konstitutiven Komponenten und Realisierungsformen, z.B. welche Formen sind notwendig für die Realisierung der Gesprächspraktik, welche optional? Auch die Fragen nach bedingungs- und funktionsabhängigen Realisierungen wurden untersucht. Das Ziel war, wie Deppermann nahelegt, einen systematischen Zusammenhang zwischen Aufgaben der Interaktionsorganisation und linguistischen Kategorien herzustellen. Durch *marginale Fälle und benachbarte Praktiken* gewinnen die besonderen Eigenschaften eines Gesprächs schärfere Konturen, wenn sie mit benachbarten Fällen verglichen werden (Deppermann 2007: 99–100). Auch *abweichende Fälle und Reparaturverfahren* sind besonders aufschlussreich, da sie den bisher gebildeten Hypothesen widersprechen können (ebd. 101–102). Die Aktivitäten, die Gesprächspartner:innen einsetzen, können bestimmte *strategische Nutzungen* haben, wie z.B. die Vermeidungsstrategie, um bestimmte Themen nicht ansprechen zu müssen (ebd. 103). Bestimmte Strategien können auch in *unterschiedlichen Kontexten* vorkommen. Es geht bei dieser Analyse darum, herauszufinden, worin die kontextfreie Grundstruktur der

Gesprächspraktik und ihre kontextsensitiven Anpassungen an besondere Umstände etc. besteht (ebd. 104). Für die Untersuchung ist es wesentlich, nach Fällen zu suchen, mit denen Hypothesen, z.B. wie „Wenn-Dann“ getestet und Fragen beantwortet werden können (Deppermann 2008: 104).

Am Ende der Analysevertiefung wurden fallübergreifend eigene *Interpretationen und Hypothesen*, die an einigen Gesprächsausschnitten entwickelt worden waren, *geprüft* und ausgearbeitet.

Die Analysen wurden unter folgenden Gesichtspunkten durchgeführt:

- a) dominante Themen im Gespräch,
- b) Ermittlung von Bildern, die am deutlichsten in Erinnerung geblieben sind,
- c) persönliche Erfahrungen mit sprachlicher und/oder die Herkunft betreffender Diskriminierung.

#### **4.3. Methodologischer Zugang zur Rekonstruktion potenziell traumatischer Erlebnisse durch Gesprächsanalyse**

Die GA wurde für die vorliegende Studie als geeignete Methode für die Untersuchung von belastenden Erlebnissen bzw. Traumata gesehen. Betroffene nutzen die Sprache, um ihre Erlebnisse, Emotionen und Gedanken mitzuteilen. Die Art und Weise, wie belastende Erlebnisse im Gespräch zum Ausdruck kommen, variiert individuelle und nach dem Grad der Verarbeitung. Solche Erlebnisse können ausgedrückt oder auch vermieden werden. Im Gespräch können Emotionen wie Angst, Trauer, Wut oder Verzweiflung zum Ausdruck gebracht werden bzw. in Form von Verhaltensänderungen, Veränderung der Stimmlage etc. zum Ausdruck kommen. Dabei können Bewältigungsmechanismen oder auch die Veränderung der Weltanschauung durch das Erlebte deutlich werden. Betroffene wie Frau B können darüber sprechen, wie das Trauma ihre Sichtweise auf das Leben, auf andere Menschen und auf ihre Zukunft beeinflusst hat. Die Betroffenen drücken ihre Gefühle, Gedanken und Reaktionen auf ihre persönliche Weise aus, sie interpretieren die Ereignisse, sie ziehen Sinn daraus und versuchen diese in ihre Lebensgeschichte zu integrieren.

Ein zentrales Merkmal traumatischer Erlebnisse ist es, dass sie nicht als bewusstseinsfähige, episodisch strukturierte und erzählbare Erinnerungen in das autobiographische Gedächtnis integriert sind. Solche Erlebnisse können oft fragmentiert und inkohärent im Gedächtnis gespeichert werden. „Das episodisch-autobiographische Gedächtnis kann durch traumatischen

Stress vorübergehend oder dauerhaft beeinträchtigt werden“ (Gudenus & Eichenberg & Welzer 2010: 20). Die Personen können Schwierigkeiten haben, eine konsistente Erzählung des Ereignisses zu erstellen. Es liegt daran, dass neuronale Prozesse versuchen, die belastenden Aspekte der Erfahrung zu bewältigen, indem sie sie vielleicht in Bruchstücke aufteilt (Levine 2016; Piefke & Markowitsch 2010: 20; Kühner 2008). Die Art und Weise, wie Menschen traumatische Erlebnisse verarbeiten und in ihr autobiographisches Gedächtnis integrieren, kann stark variieren. Manche Menschen versuchen, sich vor der erneuten Konfrontation zu schützen, indem sie nicht darüber sprechen. Eine andere mögliche Erscheinungsform ist, dass den Betroffenen für das Erlebte keine angemessenen sprachlichen Mittel zur Verfügung stehen. Erving Goffman bezeichnet es „signs giving off“, d.h. die unbewusste Übermittlung von Informationen durch nonverbale Signale, Körpersprache oder andere nicht explizite Mittel im Gegensatz zu „signs given“, also bewusst im Handeln gesetzte Ausdrucksmittel (Goffman 1959). Die Traumadarstellungen können jedoch auf sprachlicher, kommunikativer und stimmlicher Ebene untersucht und rekonstruiert werden (Deppermann & Lucius-Hoene 2005: 37). Die GA ermöglicht es, neben der individuellen Perspektive auch den sozialen und kulturellen Kontext zu berücksichtigen, sowie die dem Gespräch innewohnende Bedeutung zu rekonstruieren. Durch die Analyse dieser Signale können die emotionalen Auswirkungen von belastenden bzw. traumatischen Erlebnissen auf die Betroffenen verstanden und die Interpretation der Erlebnisse rekonstruiert werden.

In der vorliegenden Studie werden mit dieser Methode die Folgen von Linguizismus bei den Kurdinnen und Kurden analysiert, die das Hauptziel der türkischen Sprachenpolitik sind.

Die Aufgabe besteht hier nicht in der Erzählung traumatischer Erlebnisse, es geht nicht darum festzustellen, ob mehr oder weniger kohärente Narrative auf belastende Erlebnisse oder auf einen erfolgreichen Abschluss eines Bewältigungsprozesses hinweisen. Zudem ist es schwierig, diese psychischen Phänomene aus der Korrelation von sprachlichen Oberflächen- und tiefenpsychologischen Strukturen linguistisch zu bestimmen. Das Ziel der Studie ist es, zu untersuchen, ob in den Erzählungen der interviewten Personen Hinweise auf belastende Erlebnisse erkennbar sind, die auf Linguizismus zurückzuführen sind. Es wurde versucht, die linguistische und psychologische Perspektive auf das Verhältnis von erzählter Situation und Erzählsituation genauer zu untersuchen und die stimmlichen, sprachlichen und kommunikativen Verfahren bei der Darstellung traumatischer Erlebnisse zu rekonstruieren.

#### **4.4. Rekonstruktion narrativer Identität mit der gesprächsanalytischen Methode**

In diesem Abschnitt geht es um die Rekonstruktion, wie sich die Personen während des Interviews mit ihren Erinnerungen und Erfahrungen auseinanderzusetzen und mit ihren narrativen und rhetorischen Mitteln eine bestimmte Selbst- und Weltsicht her- und darzustellen (Lucius-Hoene & Deppermann 2002: 95). Lucius-Hoene und Deppermann befassen sich mit der Positionierung in autobiographischen Interviews, um Zugang zur narrativen Identität zu erhalten. Für sie geht es bei der narrativen Identität nicht nur um das erzählte Selbst, sondern auch um Selbstdarstellung und interaktionale Aushandlungen. Während des Gesprächs werden Positionen ausgehandelt; der Rahmen, in dem das Gespräch stattfindet, bedingt kognitive, pragmatische und interaktive Aufgaben, die bewältigt werden müssen. So gesehen ist die narrative Identität eine sprach- und situationsgebundene Leistung und beinhaltet nur Teilaspekte von möglichen Identitätsansprüchen (Lucius-Hoene & Deppermann 2002: 55). Das Erzählen kann nicht nur als eine Form der Identitätsdarstellung, sondern auch als ein Prozess der Identitätsherstellung betrachtet werden. Einerseits wird die Welt, Ereignisse und Objekte dargestellt einschließlich der eigenen Person, die durch bestimmte Eigenschaften, Motive und Handlungen im Erzählprozess charakterisiert wird. Andererseits ist das Erzählen selbst eine Handlung, die die Person zeit- und situationsspezifisch für das Publikum ausführt (ebd. 56). Lucius-Hoene & Deppermann gliedern das Konstrukt der narrativen Identität in drei Dimensionen: die temporale, soziale und die selbstbezügliche Dimension. Die *temporale* Dimension beinhaltet die Strukturierung von autobiografischen Erfahrungen. Beim Erzählen der biografischen Veränderungen nimmt die Person Bezug auf sich selbst, auf das erzählte Ich in der Vergangenheit. Das erzählende Ich stellt das erzählte Ich auf eine bestimmte Art und Weise dar und bewertet ihre damalige Person und begründet ihr „Gewordensein“ (Lucius-Hoene & Deppermann 2002: 61). Die zeitliche Dimension beschreibt die temporale Entwicklung der Identität (Wie bin ich geworden), während die *soziale* Dimension die qualitativen Aspekte der Identität (Was für ein Mensch bin ich?) charakterisiert, d.h. die Person beansprucht im sozialen Raum einer Interaktion eine bestimmte Position. Die Metapher der Positionierung weist darauf hin, dass zur zeitlichen Dimension der Identität eine Art räumliche hinzukommt. In der Interaktion mit anderen setzt sich die Person in Bezug zu sozialen Positionen anderer, Werten, Normen, Macht- und Wissenssystemen. Wer ich bin, ergibt sich aus dem sozialen Ort, der im Erzählen beansprucht wird (ebd. 61–62). *Hörerbezogene* Selbstdarstellungen und Identitätsakte beeinflussen gleichzeitig das Selbstverständnis und die Beziehung zur eigenen Identität. Die *selbstbezüglichen* Aussagen, wie die Person sich explizit oder implizit beschreibt, die autoepistemischen Prozesse, wie die Person sich mit eigenen Erinnerungen konfrontiert, sich rechtfertigt und wie die Person mit sich selbst umgeht,

beinhalten wichtige Aspekte der narrativen Identität, die zu analysieren und rekonstruieren sind (ebd. 67–75). Entsprechend der GA werden auch bei der Rekonstruktion narrativer Identität die Äußerungen der erzählenden Person nicht zu vorbestimmten Kategorien untergeordnet, sondern es wird das Ziel verfolgt, in den Transkriptionen die Kategorien, Prozesse und Zusammenhänge zu entdecken, mit denen die Person selbst narrative Identität konstituiert. Das Prinzip während der Analyse ist die Spiegelbildlichkeit, d.h. die Prozesse der Konstruktion durch die Gesprächspartner:innen im Interview und der Rekonstruktion von Sinn bei der Auswertung sollen sich spiegelbildlich zueinander verhalten, weil das Ziel der Untersuchung im Verstehen der Sinnstrukturen liegt, die von den Interaktant:innen im Interview selbst hergestellt wurden. Dadurch wird die Zuordnung der Inhalte zu bestimmten theoretisch definierten Codes oder anderen Operationalisierungen vermieden. Grundsätzlich sind alle drei Dimensionen für die Auswertung der Gespräche relevant, in Bezug auf die vorliegende Studie kommt der *sozialen* und *zeitlichen* Dimension eine bedeutsame Rolle zu (Lucius-Hoene & Deppermann 2002: 95). Methodische Leitlinien dabei sind die Hermeneutik und GA. Das interpretative Verstehen und Deuten der Hermeneutik steht in Einklang mit der GA-Verfahrensweise (ebd. 96). Lucius-Hoene & Deppermann beschreiben allgemeine Prinzipien, die den Auswertungsprozess leiten. Datenzentrierung unterstreicht den empirischen Ansatz, dass es um die im narrativen Interview her- und dargestellten Identität geht und nicht um Spekulationen über die objektive Biografie. Präzise Analyse von sprachlich-kommunikativen Phänomenen und Interviewverlauf ist erforderlich, um im Interview existierenden Phänomene zu erkennen bzw. zu beschreiben (ebd. 97).

Wie bei der GA soll auch bei der Rekonstruktion der narrativen Identität eine Vielzahl von Interpretationsmöglichkeiten erprobt werden. Die subjektive Wirklichkeit der erzählenden Person wurde während der Analyse ernstgenommen, aus analytischen wie auch aus ethischen Gründen. Bei jeder Äußerung wurde davon ausgegangen, dass diese nicht zufällig in dieser Position realisiert wurde. Deshalb wurde nach Gründen gesucht, um das Handeln bzw. sprachliche Aktivität als motiviert begreiflich zu machen. Die *sozialen, temporalen und selbstbezüglichen* Dimensionen wurden untersucht, wie z.B. bei Herrn A, wenn er seine Arbeit auf der Baustelle beschreibt (Ebene der Sachverhaltsdarstellung), der Politik bzw. den Vertretern der Stadtregierung Schuld zuschreibt (Ebene der Beziehungsdarstellung) und sich benachteiligt sieht (Ebene der Selbstdarstellung). Die Sequenzanalyse und Kontextualität, auf die bei der GA methodisch eingegangen wurde, spielen auch für die Rekonstruktion der narrativen Identität eine wichtige Rolle. Die narrative Identität wird im Gespräch in einem zeitlichen Prozess konstruiert und die Gesprächsaktivitäten sind auf einen Kontext

zugeschnitten, wie in den Interviews dieser Arbeit. In diesem Zusammenhang wurden auch die Aktivitäten der Interviewerin und ihr Einfluss auf das Gespräch berücksichtigt, z.B. als sie bei Frau D überrascht reagierte oder durch ihr fehlendes Kontextwissen über den Begriff „dengbej“ Frau D irritierte.

Es wurde versucht, die Interpretation möglichst explizit und präzise zu formulieren (Explikativität) und einen Begründungszusammenhang herzustellen, wie Lucius-Hoene und Deppermann (2002: 103) vorschlagen. Es wurde darauf Wert gelegt, anzugeben, auf welche Aspekte des Materials und des Kontextes sich die Interpretation stützt. Wie bei der GA wurden auch für die Rekonstruktion der narrativen Identität notwendiges Alltagswissen sowie ethnografisch-historisches und theoretisches Wissen als Analyseressourcen eingesetzt, ohne das Prinzip der Vorläufigkeit dieses Wissens im gesamten Analyseverfahren außer Acht zu lassen.

## **5. Empirischer Teil**

### **5.1. Analyse der Interviews**

Die Interviews wurden je nach Gespräch aufgeschlüsselt, segmentiert, analysiert und schließlich interpretiert. Die Transkriptionen wurden thematisch gegliedert und die entsprechenden Abschnitte mit Überschriften versehen (kodiert). Diese themenbezogenen Blöcke werden zu interviewübergreifenden thematischen Einheiten zusammengefasst. Ausgewählte Stellen wurden einer Feintranskription und anschließend einer Feinanalyse unterzogen. Die Gesprächsinventare mit Zeitangaben, Inhalten und Besonderheiten in der Reihenfolge der Konversation sind jeweils im Anschluss an die jeweiligen Analysen zu finden.

#### **5.1.1. Fallanalyse der Gespräche in Diyarbakır**

Die Suche nach Familien, in denen sich Vertreter:innen aus drei Generationen zu einem Interview bereit erklärten, gestaltete sich schwieriger als erwartet. Ich war in den Osterferien 2017 in Diyarbakır. Eine Lehrerin fungierte als Kontaktperson zu den Familien in Diyarbakır. Diese aus Diyarbakır gebürtige Lehrerin ist ein aktives Mitglied der Gewerkschaft der Lehrpersonen und anderer Ausbildungskräfte. Obwohl sie einen großen Familien- und Bekanntenkreis hat, war es für sie nicht leicht, eine Familie mit Vertreter:innen aus drei Generationen zu finden. Die Hindernisse waren sprachlicher Natur bzw. mit der damaligen sozio-politischen Situation verbunden. Während ich als Interviewerin nicht Kurdisch sprach, konnten viele Angehörige der älteren Generation in Diyarbakır kein Türkisch. Betreffend die sozio-politischen Lage waren die Auswirkungen des gescheiterten Putschversuchs von 2016 in der Stadt noch intensiv zu spüren. Noch dazu war es kurz vor dem Referendum (16. April 2017), in dem es um die Errichtung des Präsidialsystems ging, in dem Erdoğan per Verfassung noch mehr Macht auf seine Person vereinigen wollte. Der Putschversuch wurde als Freibrief genutzt, um politischen und wirtschaftlichen Druck auf große Teile der Opposition auszuüben. Von ungefähr 4.400 Lehrer:innen in Diyarbakır, die zuvor suspendiert worden waren, wurden 180 entlassen, 240 von ihnen wurden Stellen in anderen Städten angeboten.<sup>35</sup> Durch die Suspendierung bzw. Versetzung von Personen des öffentlichen Dienstes in eine andere Stadt waren viele gezwungen, in die Provinzen von Diyarbakır oder in andere Städte zu ihren

---

<sup>35</sup> <https://www.tigrishaber.com/12-ogretmene-ikinci-surgun-42148h.htm>



Familien zu ziehen. Dadurch waren viele Angehörige der zweiten oder dritten Generation nicht in Diyarbakır.

Vermittelt durch einen Menschenrechtsaktivisten konnte mit der HDP (*Demokratische Partei der Völker*) in Diyarbakır Kontakt aufgenommen werden, durch die der Zugang zu Familien in einem Randbezirk möglich wurde. Schließlich konnten mit drei Familien Interviews geführt werden. Die Familien, die interviewt wurden, wohnen als Großfamilien in der Peripherie der Stadt in selbstgebauten unverputzten Häusern. Die Gassen sind nicht asphaltiert und endeten teilweise in den Felder. Die Männer arbeiten auf Baustellen oder in der Landwirtschaft als Saisonarbeiter bzw. haben Gelegenheitsjobs. Für die Analyse wurden die ausführlichen Interviews mit Mitgliedern einer Familie ausgewählt, nämlich einem 60-jährigen Großvater, seiner Tochter und seinem Enkelkind. Die Gespräche fanden am 4. April 2018 in Diyarbakır statt. Der Vertreter der dritten Generation war wie die anderen Jugendlichen, mit denen Interviews geführt wurden, sehr schweigsam und wirkte von der Interviewsituation überfordert. Das Gespräch mit ihm verlief durchgehend in Frage-Antwort-Form und ist sehr kurz.

#### **5.1.1.1. Herr A. Das Interview mit dem Vertreter der ersten Generation**

Das erste Interview wurde mit einem Vertreter der ersten Generation geführt, der im Folgenden Herrn A genannt wird. Das Gespräch fand im oberen Stock des zweistöckigen Hauses statt, das vom Interviewpartner selbst erbaut wurde und wo er mit seinen drei Frauen und seinen Kindern, die z.T. verheiratet sind, lebt. Im Zimmer, in dem das Gespräch stattfand, befand sich auch seine dritte Frau, die er vor kurzem geheiratet hatte. Sie hörte unserem Gespräch aufmerksam zu und verhielt sich weitgehend still.

Das Gespräch ist durch viele Pausen gekennzeichnet, insgesamt summieren sich die Pausen auf über zwei Minuten. Es lassen sich keine über die auffälligen Pausen und Verzögerungssignale hinausgehenden Störungen des Redeflusses feststellen. Trotz der langen Pausen bleibt das Gespräch kohärent. In diesem Gespräch geht es um ethnische Differenzierung, soziale Ungleichheit, den politischen Druck auf die lokale Stadtverwaltung durch den Einsatz von Treuhändern und um Sprache als Identitätsmerkmal. Auf die Fragen der Interviewerin zu seiner Lebensgeschichte erzählt der Mann auch von seiner Kindheit und teilt einige Informationen über sein Leben und seine Familienmitglieder mit.

#### **Detaillierte Sequenzanalyse**

Im Folgenden sind die Themen des Gesprächs in Blöcke gegliedert, themenbezogene Abschnitte mit Überschriften versehen und mit der jeweiligen Dauer in Minuten aufgelistet.

Die Themen des Gesprächs werden in drei Bereiche gegliedert, wobei die Grenzen fließend und viele Übergänge vorhanden sind. In der Feinanalyse zum jeweiligen Themenblock wird auf diese Übergänge eingegangen. Auch bei dieser Analyse werden die Themen in der Reihenfolge der Auflistung als thematische Blöcke behandelt und entsprechendes Material aus dem gesamten Interview verwendet.

| <b>Themenblöcke des Interviews mit dem Vertreter der ersten Generation Diyarbakır</b> |                                                               |                             |             |              |
|---------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------|-----------------------------|-------------|--------------|
| <b>Themenblock</b>                                                                    | <b>Inhalt</b>                                                 | <b>Besonderheit</b>         | <b>Zeit</b> | <b>Zeile</b> |
| <b>Ethnische und regionale Zugehörigkeit</b>                                          | Definition Kurdischsein: Sprache und Ursprung                 | Stolz                       | 00:00-00:15 | 001-003      |
|                                                                                       | ethnische Differenzierung, soziale Ungleichheit               | Ungerechtigkeit             | 00:15-00:50 | 005-012      |
|                                                                                       | ethnische Differenzierung durch Politiker:innen               | Gewalt, Krieg in Sur        | 00:50-00:55 | 013-016      |
|                                                                                       | Großstadtverwaltung durch Treuhänder                          | Ungerechtigkeit             | 00:55-01:26 | 018-025      |
|                                                                                       | Sehnsucht nach Diyarbakır                                     | lokale Zugehörigkeit        | 09:06-09:14 | 214-221      |
|                                                                                       | Binnenmigrationserfahrungen                                   | Vokalisierung und Dehnungen | 09:30-10:00 | 230-241      |
| <b>Sprache und Kindheit</b>                                                           | Sprache, Kindheit                                             | Frage nach der Kindheit     | 03:11-04:00 | 070-080      |
|                                                                                       | Kurdisch als Familiensprache, Türkisch als offizielle Sprache | dichte Akzentuierungen      | 05:46-06:13 | 127-135      |
| <b>Familie und familiäre Ereignisse</b>                                               | Geburt der Enkelkinder                                        | knappe Erzählweise          | 10:12-10:31 | 254-259      |
|                                                                                       | Geschwister, Verhaftung des Bruders                           | belastend                   | 10:39-11:14 | 324-329      |
|                                                                                       | Armut und Tod der Geschwister                                 | belastend, „Wir-Form“       | 13:07-13:32 | 332-338      |
|                                                                                       | Neffe als Guerillakämpfer<br>Auflehnung gegen den Staat       | hörbares Ein- und Ausatmen  | 14:14-14:26 | 354-357      |
|                                                                                       | grundlose Verhaftungen der Kurden und Kurdinnen               | laut und schneller werden   | 14:26-14:34 | 358-359      |

Ethnische Zugehörigkeit erwähnt Herr A im Zusammenhang mit sozialer Ungleichheit und politischem Druck auf die Stadtverwaltung in Diyarbakır. Deshalb werden diese Themen unter “Ethnische und regionale Zugehörigkeit” gesammelt. Seine ethnische Zugehörigkeit bezeichnet er als mit seiner Sprache und mit seinen “Wurzeln” verbunden. Die Sprache wird von ihm oft thematisiert, besonders in Bezug auf seine Kindheit, daher wird sie im Themenblock “Sprache und Kindheit” behandelt. Auf die Fragen der Interviewerin zu seiner Familiengeschichte geht er nicht detailliert ein. Seine Erzählung über seinen zehntägigen Schulbesuch gibt einen

Einblick in die familiäre Lebenssituation. Aus diesem Grund wird dieses Thema mit den Informationen über Familienmitglieder unter “Familie und familiäre Ereignisse” behandelt.

### **Themenblock “Ethnische und regionale Zugehörigkeit”**

Als Erstes wird der Beginn des Gesprächs analysiert, weil dieser Teil für die Fragestellung der Arbeit besonders relevante Informationen enthält und die offene Positionierung des Interviewten zum Ausdruck bringt.

#### Ausschnitt: 1

- 01 I: KonumUZ Kürt Olmak sizce kürt olmak NE demek  
*unser Thema ist Kurdischsein. Was bedeutet Kurdisch-Sein Ihrer Meinung nach.*
- 02 A şim'di kürt olmak (.) diliMİZ ˈkürt hı kö'küMÜZ ˈkürt  
*Also Kurdischsein (.) unsere Sprache ist Kurde hmm unsere Wurzeln sind*
- 03 (--) ya'ni kürtlUGUMdan Gurur DUY`yorUM  
*Kurde (--) Also ich bin stolz auf mein Kurdischsein*
- 04 I: [hı hı]

Nach der Frage, was Kurdischsein seiner Meinung nach bedeute, setzt Herr A den Diskursmarker “şimdi” (*jetzt*) am Anfang seines Redebeitrages ein. Mit diesem Diskursmarker betont er seine eigene Definition des Kurdisch-Seins (vgl. Sarı 2020: 85). Bei seiner Beschreibung verwendet er die Wir-Form, die sich auf eine Gruppe bezieht, zu der er sich zählt. Mit der Akzentuierung des Possessivsuffixes bei “dilimiz” (*unsere Sprache*) und “kökümüz” (*unsere Wurzel*) wird die Zugehörigkeit zu der Gruppe auch prosodisch hervorgehoben (Zeile 02). Unter Rückgriff auf die personale Verweisform “wir” zieht er eine Grenze zwischen jenen, die zu dieser Gruppe gehören und jenen, die nicht dazu gehören. Er distanziert sich von ihnen bis zur Ablehnung, indem er die Zugehörigkeit zu seiner Gruppe mit Stolz verbindet (Zeile 03). Er kennzeichnet diese Zugehörigkeit mittels der Faktoren Sprache und Wurzeln und stellt Kurde zu sein als selbstverständlich dar. Statt der Sprachbezeichnung “kürtçe” (*kurdisch*) verwendet er die Bezeichnung für die Ethnizität “kürt” (*kurdisch, Kurde/Kurdin*) (Zeile 02). Die Beschreibung der Sprache geschieht unter Rückgriff auf eine personifizierende Metaphorik. Dadurch setzt er menschliche Attribute auf die Sprache und auf die ethnischen Wurzeln. Es wird nicht die Sprache, sondern deren Sprecher:innen genannt und hervorgehoben. Nach einer mittleren Pause setzt Herr A wieder den Diskursmarker “yani” ein. Die Partikel “yani” dient am Anfang eines Redebeitrages im Allgemeinen als Übergang zu einem klareren Beitrag. Sie drückt die Bemühung aus, sich besser äußern bzw. die Botschaft klarer vermitteln zu wollen. Aus dieser Sicht ist “yani” ein Hinweis auf Zweifel, sich vielleicht nicht klar ausgedrückt zu haben oder nicht richtig verstanden worden zu sein (vgl. Ilgin & Büyükkantarcıoğlu 1994: 29). Unmissverständlich verknüpft Herr A die Bewertung seiner

Ethnizität mit “Stolz” (Zeile 03). Prosodisch werden auch Teile dieser Aussage mit Akzenten markiert, wie das Possessivsuffix beim Nomen Kurde “kürtlUĞUMdan” (in dialektaler Form ausgesprochen), die erste Silbe von “gurur” (*Stolz*) und der Verbstamm und die 1.P. Sg. von “duyuyorum” (*fühlen, spüren*).

|                             |              |                  |
|-----------------------------|--------------|------------------|
| kürtlUĞUMdan                | Gurur        | DUYyorUM         |
| <i>auf mein Kurde sein</i>  | <i>stolz</i> | <i>spüren</i>    |
| kürt+lüğü+m+den             | gurur        | duy+yor+um       |
| Kurde+Poss.Suff+1.P.S.+ABL. | Stolz        | Spür+PRÄ+3.PS.S. |

Nach der Aussage über seinen Stolz auf seine ethnischen Wurzeln beschreibt Herr A die Ungerechtigkeiten, die Kurdinnen und Kurden durch Türken und Türkinnen erfahren (Ausschnitt 2).

#### Ausschnitt: 2

- 05 A: ME:ˈsela: e:: türk= TAˈrafI bazEn e:: (Türgeräusche)  
*zum Beispiel äh die türkische Seite manchmal äh (Türgeräusche)*
- 06 (--) ˈbizi şey ediˈyo: meSElA a: (1.0) e:  
*macht uns Dings zum Beispiel äh (1 Sek.)*
- 07 <<f> ↑ZUˈlüm yapıyo ˈbize> (---) gerÇEKten <<all>belki siz  
*(sie) übt Grausamkeiten auf uns aus (---) wirklich <<all>vielleicht sehen Sie*
- 08 de görˈyoˈsunuz> (.) millet= vekilˈlerimİZ HEPsi ceza  
*das auch> unsere Abgeordneten alle im Gefängnis,*
- 09 evinde (..) <<acc> beˈlediˈye \_başkanımİZ da hepsi  
*auch unser Bürgermeister, alle sind*
- 10 ceza evinˈde (--) ondan sonˈra (.)<<f> O DA çIkˈmıř  
*im Gefängnis (--) dann ist er/sie aufgetaucht*
- 11 gelˈmiř sonra burda hALA DA OY ˈistiYO> (.) TÜM şehrimİZİ  
*und kommt, dann verlangt er/sie hier noch nach Wählerstimmen (.) unsere ganze*
- Stadt*
- 12 yıHTI:!! Yani bİ şey BirakmaDI! Ey (.) ondan sonra  
*hat er/sie ruiniert, also hat nicht ein Ding übrig gelassen(.) danach*

Herr A fährt mit einem argumentunterstützenden Gliederungssignal “mesela” (*zum Beispiel*) fort. Solche Signale fungieren als Teil der Argumente, um den Argumentationsgedanken zu verstärken (Erdoğan 2009: 362). In solchen Passagen können Rechtfertigungs- und Plausibilisierungsfunktionen eingebaut sein (vgl. Lucius-Hoene & Deppermann 2002: 172). In seinem Beispiel nimmt er mit “türk tarafi” (*türkische Seite*) eine Kategorisierung vor (Zeile 05). Herr A führt eine klare Gegenüberstellung mit eindeutigen Wertungen durch. Mit seiner Kategorisierung und der Beschreibung der Sachverhalte legt er nahe, wie Ereignisse zu erklären, zu rechtfertigen und zu bewerten sind (Deppermann 2008: 91). Mit dieser

Kategorienbezeichnung legt er eine spezifische Relevanzsetzung fest und impliziert damit eine Bewertung. Die vorangegangene Äußerung “stolz zu sein” gibt nach dem Sequenzialitätsprinzip den primären Kontext ab (vgl. Lucius-Hoene & Deppermann 2002: 187). Dadurch bekommt der vorangegangene Kontext eine besondere Deutung. Was die “türkische Seite” macht, “zulüm” (*Grausamkeiten, Unterdrückung*), wird mit seinem Kurdischsein und darauf stolz zu sein vergeküpft (Zeile 07). Mit dem Temporaladverb “manchmal” (Zeile 05) schwächt er seine starke Beschreibung der Grausamkeiten der türkischen Seite ab, gegen die er Stellung bezieht und die er als diskriminierend bezeichnet. Er bindet die Interviewerin vorsichtig in seine Erzählung ein, indem er mit der Abtönungspartikel “belki” (*vielleicht*) seine Vermutung an sie richtet, dass auch sie das so sehen könnte und versucht sie implizit zur Verbündeten zu machen (Zeilen 07–08). Anschließend will er aufzählen, was er unter “zulüm” versteht, und nennt die Inhaftierung der Bürgermeister:innen. Dadurch hebt er ungerechte Behandlungsweisen hervor. In Zeile 12 wird das Vergangenheitsuffix der Verben “yıkıtı” (in dialektaler Form) (*ruinieren, niederreißen*) und “bırakmadı” (*nichts (übrig)lassen*) mit einem extra starken Akzent markiert. Mit der Kontrastierung von Kategorisierung und Beschreibung stellt er unterschiedliche Handlungen einander gegenüber und hebt dadurch Bedeutungsaspekte hervor. Damit verbindet er Schuld und Verantwortlichkeit zu einer impliziten Behauptung. Er kommt von den Ungerechtigkeiten gegenüber Parteimitgliedern bzw. Abgeordneten der HDP zum Hauptverantwortlichen, dessen Namen er nicht nennt. Mit dem Personalpronomen “o” (*er/sie/es*) verweist er auf einen Einzigen, weil nur ein Referent als relevant betrachtet wird (Klein 2001: 582). Diese nicht genannte Person, höchstwahrscheinlich Präsident Erdoğan, ist einerseits derjenige, der die Stadt ruiniert hat, die Abgeordneten der HDP hat einsperren lassen und andererseits um die kurdischen Stimmen wirbt. In dieser Passage argumentiert Herr A, warum die Kurdinnen und Kurden Erdoğan’s Partei nicht gewählt haben. Diese Handlung verbindet er mit dem Konzept Ehre (Zeilen 13 und 14). Das Subjekt seiner Aussage ist in der Zeile 14 “biz” (*wir*), das Prädikat deutet jedoch auf die zweite Person Singular hin.

Biz nasıl ona oy verecekSEN  
wir wie ihm Stimme gib+Fut+2.P.S.  
*wir wie kannst (du) ihm die Stimme geben*

Erdoğan nicht zu wählen ist aus seiner Perspektive das Einzige, was er als Bürger machen kann, und er verbindet das mit Ehre (Zeilen 13 und 14). Das Konzept Ehre spielt besonders im

Zusammenhang mit der Familie eine Rolle und ist abhängig vom Verhalten der Frauen, verteidigt wird sie jedoch von den Männern (Ammann 2001: 110). Das Ruinieren der Städte durch die Staatsmacht verbindet er mit einem Angriff auf seine Ehre, die er mit seiner Stimme bei den Wahlen verteidigt (Ausschnitt 3):

#### Ausschnitt: 3

- 13 A: bizdEN Oy is'ti: (.) BİZ Yani (1.0) az= 'buçUK şerefimİZ  
*er verlangt von uns unsere Stimmen (.) wenn wir also ein bisschen Würde*  
 14 olSA (-)biz nasıl= ona oy verecekSEN YANİ (.) !MÜMKÜN!  
*hätten, wie können wir ihm die Stimme geben also (.) das ist*  
 15 Degil e: (1.0) <<f>BI DE> onu 'İS'temiyorUZ (2.0)  
*unmöglich, äh und wir wollen ihn nicht (2 Sek.) das*  
 16 bu:ndAN İba`ret yaNİ  
*das ist also alles.*

Herr A schließt seine Erzählung mit der zusammenfassenden Feststellung “bundan ibaret yani” (*das ist also alles*) ab (Zeile 15 und 16). Daraufhin gibt die Interviewerin ein Hörersignal und eröffnet ihm Raum, weiterzuerzählen. Er wartet sechs Sekunden und nach einem Verzögerungssignal setzt er eine zwei Sekunden lange Pause ein, auf die eine Verallgemeinerung von Erfahrungen der kurdischen Gemeinschaft folgt (Ausschnitt 4):

#### Ausschnitt: 4

- 18 A: (6.0) e: (-- )mesela e (2.0) TÜM inşaatlarA  
*(6.0) äh (2 Sek.) zum Beispiel e (-- ) auf alle Baustellen*  
 19 BEN DE inşaatçıyAM tüm kürt kısmI <<len>ZOR işlerde  
*auch ich bin ein Bauarbeiter, alle Kurden machen Schwerarbeit*  
 20 'çalışyor`lar> onlarınKİ hep'si mAAşlı:; °h  
*die Ihrigen bekommen alle ein Gehalt dann arbeiten alle*  
 21 <<p>ondan sonra hep SigortaLI Çalışyorlar> ↑mesela bizDE  
*mit Versicherung zum Beispiel bei uns*  
 22 belEdiye başkanıMZİ <<all>ceza evine= atmışlar  
*unseren Bürgermeister haben sie ins Gefängnis geworfen*  
 23 onlar kayyum atmışlar> KAYyum A:/ attıhi yerde  
*sie haben Treuhänder eingesetzt a/ wo ein Treuhänder ist,*  
 24 e: HEPSİ akrabalarını <<f>İŞE almış`lar;>  
*äh haben alle ihre Verwandten eingestellt, die anderen*  
 25 geri kalanI !İŞ!ten at'yolar  
*haben sie entlassen*

In der 18. Zeile beginnt Herr A mit der Konjunktion „mesela“ (*zum Beispiel*) und setzt zu einer weiteren Kontrastierung an. Seine Argumentation zielt darauf ab, ungerechte Behandlungen aufzuzeigen. Er unterbricht seine Aussage “tüm inşaatlara” (*auf alle Baustellen*) und kommt auf seine eigene Position als Bauarbeiter zu sprechen. Er akzentuiert das Segment “ben de” (*ich auch*) und das Personalsuffix “inşaatçıyAM” (*ich bin Bauarbeiter*), welches er im Dialekt

ausspricht. Anschließend wechselt er wieder zur Wir-Form und fügt an, dass alle Kurden schwere Arbeit zu verrichten haben (Zeile 19). Das Adjektiv “zor” (*schwierig*) bekommt einen besonders starken Akzent (Zeile 19 und 20). Mit dem Possessivpronomen “onların” und dem Zugehörigkeitssuffix “-ki” (*ihre*) wird die Distanz zwischen den Gruppen deutlich (Zeile 20). Nach einem hörbaren Einatmen, das im ganzen Gespräch nur zwei Mal vorkommt, fügt er hinzu, was für Privilegien die andere Seite noch hätte (Zeile 21). Das unterstreicht er mit dem Adverb “hep” (*alle, immer, stets*), das auf attributive, emphatische Verwendung auf den nachkommenden Begriff hindeutet (Dirim & Auer 2004: 15). Was hier emphatisch hervorgehoben wird, ist ohne Versicherungsschutz zu arbeiten. Danach fügt er wieder die Konjunktion “mesela” (*zum Beispiel*) ein und formuliert eine Verallgemeinerung dafür, was in seiner Gruppe “bizde” (*bei uns*) passiert, und unterstreicht zugleich seine Zugehörigkeit (Zeile 21). Er kommt von den Privilegien der türkischen Gruppe, zu den Inhaftierungen der kurdischen Bürgermeister:innen. Das hebt wiederum die ethnische Zugehörigkeit hervor, die über soziale Grenzen hinweg verbindet. Die schwere Arbeit auf der Baustelle und die Inhaftierung der Bürgermeister:innen werden in diesem Zusammenhang beklagt. Die Schuldigen werden nicht explizit genannt. Im Türkischen ist eine personale Deixis nicht zu realisieren (Pro-Drop Sprache) bzw. kann wie in Zeile 23 mit dem Personalpronomen “onlar” (*sie*) ohne Genus ausgedrückt werden. Die Zuweisung staatlicher Zwangsverwaltung formuliert er in der “-mİş” Vergangenheitsform, mit der verschiedene Kerninhalte bzw. Funktionen (je nach Diskurstyp) ausgedrückt werden können. Dadurch bringt er seine Feststellung über eine Handlung zum Ausdruck, die er nach dem Zeitpunkt des Geschehens erfahren hat und für ihn eine erstaunliche Begebenheit darstellt (Aktaş 2001: 45–48). In Zeile 24 akzentuiert er “hepsi” (*alle*) und “işe” (*in die Arbeit*), dadurch wird der Machtmissbrauch von regierungstreuen Statthaltern und die Arbeit als Manifestation von sozialer und politischer Ungleichheit hervorgehoben. In Bezug auf die Sprache kommt er auf seine Binnenmigrationserfahrungen zu sprechen (Ausschnitt 5). Er lebte insgesamt acht Jahre in einer Kleinstadt in der Westtürkei, seit ca. 23 bis 25 Jahren ist er wieder in Diyarbakır. Auf die Frage nach dem Grund seiner Rückkehr gibt er als Antwort, dass es ihm dort nicht gefallen habe.

#### Ausschnitt: 5

- 214 A: e: ora'sınI SEVme'dim (--)  
*äh mir hat es dort nicht gefallen*
- 215 I: hı hı neyini sevmediniz  
*hm hm was hat ihnen dort nicht gefallen*
- 216 A: yanı (.) e: (-) ORAnın e: (1.0) <<all> Eh1AkI|nı  
*also (.) äh (-) die dortige äh (1.0) seine/ihre Moral,*
- 217 KOnuŞmasını>> ŞEYi`ni <<all> böyle burası> e `hepsi

- 218            *sein/ihr Sprechen sein/ihr Dings <<all> so hier> äh sind alle*  
              kürTÜR (.) istedi`im yere gi`dim gezyorum (.)  
              *Kurden (.) wohin ich will kann ich gehen, spaziere ich (.)*  
 219            *konuşyorum RAHat!IM! odur*  
              *rede ich, habe meine Ruhe! Das ist es.*  
 220    I:        *orda niye/ orda rahat değil miydiniz*  
              *warum, dort hatten sie keine Ruhe?*  
 221    A:        *!YO! ↑Rahat `değildig;*  
              *Nein, wir hatten keine Ruhe.*

Herr A bildet hier eine Aufzählung mit Hilfe von “generalized list completer[n]” (Jefferson 1990: 66). Listenkonstruktionen stellen verschiedene Ressourcen für die sprechende Person dar und werden in der alltäglichen Konversation oft verwendet (Jefferson 1990: 73). Diese Listen haben die Funktion, dem Gesagten Ausdruck zu verleihen. Sie liefern die Bedeutung in einer Struktur, die Geschichten ähnelt. Dabei geht es nicht um einen bestimmten Inhalt, sondern um ihre Form und die Ziele der Sprecher:in:

„Specifically, lists in oral interactions are processes which are not about a specific content but about their form and their speaker’s goals; these are key aspects of metadiscourse. As part of metadiscourse, lists may connect to Metalanguage (Jakobson 1987), since they organize language use itself. However as the conclusion will suggest, the Long List is part of the poetic function of parallelism (Jakobson 1987) and not only about metalanguage.“ (Dori-Hacohen 2020: 305-306).

Seine Gründe zählt er akzentuiert auf (Zeilen 216–217): “ahlakını” (im Dialekt: ehlakını; *ihre/seine Moral*), “konuşmasını” (*ihr/sein Sprechen*) und als drittes Element nennt er “şeyini” (*ihr/sein Dings*). Der Begriff “ahlak” bedeutet gütig zu sein, positive Eigenschaften und Moral zu haben (Steuerwald 1972: 18). Dadurch beurteilt er die moralischen Werte der Gesellschaft in der westlichen Türkei. Nicht nur die Sprache, sondern auch die Art und Weise, wie dort gesprochen wurde, wird abgewertet, womit er den Umgang der Menschen in der westlichen Türkei miteinander kritisch bewertet. Mit “şeyini” (*ihr/sein Dings*) signalisiert er, dass er davon ausgeht, dass die Interviewerin selbst die Liste der Unannehmlichkeiten ergänzen kann. In der Zeile 219 fasst er seine Befindlichkeit in Diyarbakır im Vergleich zur westlichen Türkei mit „rahatım“ zusammen. “Rahat olmak” kann ins Deutsche als “*zufrieden sein, entspannt sein, sich wohl fühlen, (eigene) Ruhe haben, keine Sorgen haben*” übersetzt werden. Hier akzentuiert er die erste Silbe und das Personalsuffix in der ersten Person. In diesen Zeilen drückt er implizit aus, dass er sich im Westen der Türkei in seiner Bewegungs- und Redefreiheit eingeschränkt gefühlt hat. Mit “odur” (*das ist es*) markiert er das Ende seines Beitrages. Auf die Frage, ob es ihm in der Binnenmigration nicht gut gegangen sei, betont er seine Verneinung “yo” (*nein*) mit einem extra starken Akzent und spricht in der Wir-Form (Zeile 221).

Im folgenden Abschnitt (6) beschreibt Herr A den Kontakt mit den Menschen während seines Aufenthalts im Westen der Türkei. Auf die erneute Frage, ob er dort nicht seine Ruhe gehabt



hätte und was der Grund für dieses Unwohlsein gewesen sei, wiederholt er seine Verneinung wieder prosodisch markiert und erwidert damit, dass es nicht mit den Menschen zu tun gehabt hätte und dass er mit den Menschen dort gut zusammengearbeitet hätte (Zeilen 230–232). Vokalisierungen wie “e” scheinen lexikalisch keine Bedeutung zu haben, weisen jedoch auf momentane Probleme bei der Sprachproduktion hin. In diesem Abschnitt produziert er sieben Mal die Vokalisierung “e”. Prosodisch auffällig in diesem Abschnitt ist ein dichtes Vorkommen von Vokalisierungen und Dehnungen, die auf eine emotionale Betroffenheit hindeuten (vgl. Kienast 2002: 106).

#### Ausschnitt: 6

- 230 A: (-) ↑YOK ON`lar ´bize Bİ ŞEY Dem´yodU`lar yog↓  
 (-) *Nein sie haben uns nichts gesagt, nein*
- 231 yani: e: Beraber DE Çalışyodug bize bi şey demiyor  
*also: zusammen haben wir auch gearbeitet, sie haben uns nichts gesagt*
- 232 hani e:: BİR KİŞİler´le Bİ/ hiç ´bişeyimiz YOG  
*also äh mit den Personen hatten wir nichts*
- 233 I: [h<sub>1</sub> h<sub>1</sub>]  
 [hm hm]
- 234 A: hani: e: (1.5) <<p> onlar DA bizimle aynı  
*also äh (1.5) <<p> sie auch waren gleich wie wir,*
- 235 KARDEŞ gibiydig>  
*wir waren wie Geschwister*
- 236 I: [h<sub>1</sub> h<sub>1</sub>]  
 [hm hm]
- 237 A: yanlız e: (2.0) <<f>!DEVLET! bU işE> Yani siyasi  
*nur äh (2.0) die Regierung, also die politischen*
- 238 ↑KİŞİler yani ↑millet`I BİRbirine e: şey ediyor  
*Personen also, machen die Menschen dings äh gegeneinander.*
- 240 yani e: geri kalan/ e: öle olmazsa e: millette  
*also äh der Rest äh wenn es nicht so wäre, wenn du es den Menschen*
- 241 BIRahırsan millet birbirine uyuYORlar;  
*überlässt, die Menschen passen sich aneinander an*

Herr A erwähnt hintereinander, dass die Menschen im Westen der Türkei ihnen nichts (Kritisches oder Böses) gesagt hätten (Zeile 230 und 231). Diese Aussage impliziert, dass er erwartet hätte, dass die Menschen in der westlichen Türkei ihn und seine Gruppe negativ beurteilen könnten. Damit geht eine stillschweigende Hinnahme der sozialen Hierarchie einher. Zudem bezeichnet er die Beziehung zu diesen Menschen als geschwisterlich (Zeile 235). Hier verwendet er eine Familienmetapher. Er übernimmt einen Begriff, der von Nationalist:innen oder von den assimilierten Kurdinnen und Kurden verwendet wird, der die Zugehörigkeit zu einer gemeinsamen Familie verbildlicht. Diese Positionierung kommt im Gespräch nur in diesem Zusammenhang, d.h. nur in Bezug auf seine Lebenssituation im Westen der Türkei vor. Nach dieser Beschreibung erklärt er mit mehreren Verzögerungssignalen den Staat bzw. die Regierung, welche mit einem extra starken Akzent markiert wird, als verantwortlich für den

Zwiespalt innerhalb der türkischen und kurdischen Gesellschaft. Dadurch konstruiert er drei Gruppen, „wir die kurdischen“, „die türkischen“ und „die Regierung“. Er nennt die Regierung klar als Urheberin dieser Spannungen, ohne die sich die kurdischen und türkischen Gruppen vertragen würden. Damit merkt er jedoch an, dass es Spannungen zwischen den ethnischen Gruppen gibt (Zeilen 237–241).

#### Fallübergreifende Analyse – Themenblock „Ethnische und regionale Zugehörigkeit“

Über die Wir-Kategorie drückt Herr A das für selbstverständlich genommene Zugehörigkeitsgefühl zur kurdischen Gruppe aus (Ammann 2001: 46; Hausendorf 2000: 8) und grenzt sich von der dominanten türkischen Gruppe ab. Die Bevölkerung von Diyarbakır hatte eine sehr heterogene ethnische und soziale Zusammensetzung, die jedoch im Nationsbildungsprozess allmählich verschwunden ist. Einst hatten hier Armenier, Juden, Yeziden, Zaza, Araber, Assyrer und Roma gelebt (Aslan, Yardımcı, Arpacı & Gürpınar 2015: 53-58; Üngör 2012: 12–15). Über die Größe dieser Gruppen kann heute keine genaue Angabe gemacht werden, da die ethnischen und sprachlichen Daten nicht erhoben werden und alle türkischen Staatsbürger:innen als Türken und Türkinnen mit Türkisch als Muttersprache betrachtet werden (Aslan, Yardımcı, Arpacı & Gürpınar 2015: 50). Für die kurdische kulturelle Gemeinsamkeit hebt er die Sprache und die Wurzeln, auf die er nicht näher eingeht, hervor. Die Personifikation des Kurdischen und der kurdischen Wurzeln betont ihre Bedeutung und unterstreicht ihren Stellenwert für seine Identitätsarbeit (vgl. Straßner 1987: 67) (Ausschnitt 1). Das Verrichten schwerer Arbeiten im Baugewerbe durch Kurden begründet er mit der politischen Ungerechtigkeit kurdischen Bürger:innen gegenüber. Diese Verallgemeinerung von Erfahrungen bietet sich als bekannte Gewissheit an. Er äußert eine politisch soziale Betrachtung, die auch durch Studien bestätigt wird (Ausschnitt 3) (vgl. Strohmeier & Yalçın-Heckmann 2016: 203). So kategorisiert er nicht nur sich selbst, sondern auch die kurdische Gruppe als Leidende und nimmt eine soziale Zuordnung der Akteure vor. Mit dem Personal-Possessiv-Pronomen „onlarınki“ (*deren*) distanziert er sich von der anderen Gruppe, die er „türk taraf“ (*türkische Seite*) nennt. Das Erkennen seiner Situation als ungerecht beschreibt er „mithilfe der Wahrnehmung der Anderen“, hier der Türken. Seine Abgrenzung erfolgt dadurch, dass ihm regelmäßige Monatsgehälter und ein Versicherungsschutz verwehrt werden (Ausschnitt 4). Er stellt seine Binnenmigrationserfahrungen seinem Leben in Diyarbakır gegenüber. Er kritisiert die Menschen im Westen der Türkei wegen ihrer Unmoral und ihren zwischenmenschlichen Umgangsweisen. Im Gegensatz dazu beschreibt er Diyarbakır positiv, als einen Ort, wo alle kurdisch sind und er sich frei bewegen kann (Ausschnitt 5). In der

Erzählung über die Mitmenschen im Westen wird eine Hierarchie sichtbar, in der Über- und Unterordnung klar festgelegt sind. Zugleich verwendet er in diesem Zusammenhang die Metapher von der Geschwisterlichkeit für die Beziehung zu den anderen Menschen in der Westtürkei. Das ist ein Zeichen des Assimilationsdruck. Diese Rhetorik dient nämlich dazu, die kurdische Identität der türkischen Mehrheitsgesellschaft unterzuordnen und die Unterschiede zwischen den beiden Gruppen zu marginalisieren. Anschließend stellt er den Staat als verantwortlich für den Zwiespalt dar, womit er, im Widerspruch zu seiner vorhergehenden Formulierung, Spannungen zwischen den ethnischen Gruppen zugibt. Indem er dem Staat die ganze Verantwortung zuschreibt, enthebt er jedoch die Menschen ihrer eigenen Verantwortlichkeit (Ausschnitt 7).

### Themenblock „Sprache und Kindheit“

Herr A berichtet bis zur dritten Minute von der politischen Lage, von Unterdrückung bzw. sozialer Ungleichheit. Auf die Frage, wie es in seiner Kindheit war, erwidert er, dass es in seiner Kindheit nichts dergleichen gegeben hätte und bestimmt seine ethnische Zugehörigkeit über die Sprache wie im Ausschnitt 7:

#### Ausschnitt: 7

- 70 A: <<len> ÇO`cukken yAni> (--) e: (2.0) <<all>↑böle  
 <<len> also als Kind> äh (2.0.) <<all> hat es so etwas
- 71 BÎ şey yokTI (1.5) GERçek`ten yAni e: zAtan e(--)  
 nicht gegeben (1.5.) wirklich, also e: so wie so
- 72 BÎ/ e: (1.0) o zaman e: tÜrk`çe de ´dog`ru ´dürüst o zaman  
 ein/ äh (1.0) damals e: Türkisch konnte niemand so richtig
- 73 KİMse konuşamıDI yAni <<len>şehre geldigimiz zaman>  
 sprechen, also <<len>wie wir in die Stadt gekommen sind>
- 74 e: <<res> ŞİMDİ DE DİLİMİZ kürtÇEDİR!> yAni DOĞru  
 äh <<res> auch jetzt ist unsere Sprache Kurdisch> also richtig
- 75 dÜrüst e: de ↑tÜrkçeyi Çeviremiyoruz yAni !ZOR! idare  
 können wir Türkisch nicht, also schwer kommen wir damit zurecht
- 76 I: [hı hı]  
 [hm hm]
- 77 A: e: ´diyoruz <<all>BİZ iStiyoruz !Kİ! BİZ dİlimizLE  
 wir möchten dass wir unsere Sprache sprechen
- 78 konuşalIM yani ´ufakKEN !ÇOK! güzeldi YANİ O zAman böLE  
 also als Kind war es sehr schön, also damals gab es solche
- 79 zorluk= yohti: ölüm= yohti: (--)<<len> e: mesela e:>  
 Schwierigkeiten nicht. Tod hat es nicht gegeben äh zum Beispiel äh
- 80 bi polis bi e: çocuğı öldürdigi  
 ein Polizist hat ein äh Kind umgebracht

In diesem Gesprächsabschnitt fällt prosodisch eine Dichte von Akzentuierungen, Dehnungen, gefüllter und ungefüllter Pausen sowie die siebenfache Anwendung der Partikel “yani” auf.

Seinen Turn beginnt er mit dem Wiederholen des Wortes Kindheit, welches als eine Reparatur gesehen werden kann. Wie bereits besprochen, drückt die Partikel “yani” einen Zweifel aus und stärkt die vorausgehende Aussage. Mit “yani” signalisiert er, dass er die wiederholte Formulierung “*in der Kindheit*”, erklären möchte. Danach folgen eine Verbalisierung mit “e” und eine zwei Sekunden lange Pause, die einen starken perzeptiven Einschnitt verursachen. Er erzählt, dass es so etwas in seiner Kindheit nicht gegeben habe. Hier setzt er den unbestimmten Artikel “bir” und den Diskursmarker “şey” (*Dings*) ein, der mit Reparaturorganisation und verbaler Planung zu tun hat (Yılmaz 2004:174–176). Den unbestimmten Artikel “bi(r)” (*ein*) und das Tempussuffix -di “yoktu” (*gab es nicht*) akzentuiert er, hier in dialektaler Form (Zeile 71). Dem folgt eine Pause und darauf das Adverb “gerçekten” (*wahrlich, wahrhaftig*), welches die Funktion hat, die Aufmerksamkeit der zuhörenden Person auf die Wichtigkeit des Gesagten zu lenken (Yılmaz 2006: 282). Er fügt die Partikel “yani” und das Adverb “zaten” (*sowieso*) hinzu. Damit kommt er zum Thema Sprache und meint, dass damals niemand richtig Türkisch konnte. Für die Beherrschung der türkischen Sprache verwendet er die adverbiale Bezeichnung “doğru dürüst”. Damit gibt er an, dass Türkisch *nicht einwandfrei, nicht ganz wie gewünscht*, beherrscht wurde (Zeile 72). Damit verallgemeinert er die Sprachkompetenz der Gruppe, der er sich zugehörig fühlt. Er wertet dadurch seine eigenen Türkischkenntnisse ab und übernimmt die gesellschaftspolitische Idealisierung der türkischen Sprache. In den Zeilen 74 und 75 bezeichnet er die aktuellen Türkischkenntnisse erneut mit diesem Adverb. Hier setzt er statt “sprechen” bzw. “können” das Verb “çevirmek” (*umdrehen, den Dreh raushaben*) ein. Mit einer Negation drückt dieses Verb die Unfähigkeit aus, etwas zu tun. Ins Deutsche kann diese Aussage wie folgt übersetzt werden: *das Türkische geht uns nicht leicht von der Zunge* (Zeile 75). Mit diesem Ausdruck formuliert er implizit die Abwehr seiner ethnischen Gruppe gegen die Verwendung des Türkischen. Mit der Partikel „yani“ möchte er seine Aussage noch klarer vermitteln (Zeile 75 und 76). Dafür betont er die Schwierigkeiten mit der türkischen Sprache, mit der seine Gruppe schwer zurechtkommt. Hier markiert er das Adjektiv “zor” (*schwer*) mit einem extra starken Akzent (Zeile 75), dann folgt sein Wunsch, sich in seiner Muttersprache ausdrücken zu können (Zeile 77). Anschließend kommt er wieder auf seine Kindheit zu sprechen und erzählt, weshalb sie schön war: Sie hätten damals keine solche Schwierigkeiten gehabt. Damit bezieht er sich auf den Druck, Türkisch sprechen zu müssen (Zeilen 70–78). Die Bewertung der Kindheit als schön ergibt sich nicht aus schönen Erinnerungen, sondern daraus, dass es keine Schwierigkeiten und keinen Tod gegeben hätte. Herr A stellt den Assimilationsdruck mit dem Tod auf dieselbe Ebene. Mit der Konjunktion “mesela” (*zum Beispiel*) erklärt er in der Zeile 79, was er damit meint, und kommt wieder zur Staatsgewalt

zurück. Er berichtet vom Tod eines Musikstudenten, der am Rande der Nowruz-Feier am 21. März 2017 von einem Polizisten erschossen wurde <sup>36</sup>.

Bei dem Thema Sprache kontrastiert er seine Türkisch-Spracherfahrungen mit dem Kurdischen und bezieht die gesellschaftlichen Aspekte mit ein (Ausschnitt 8).

#### Ausschnitt: 8

- 127 A: HE RAHtca KO'nuşuyo`ruz birbirimizi e: aNllyo`ruz  
*ja, ohne Probleme sprechen wir, wir verstehen äh einander*
- 128 AMA TÜRKçe e: mEsela `şimdi e: Bî kArakola  
*aber Türkisch äh zum Beispiel jetzt äh wenn ich in eine Polizeistation*
- 129 gittigim= zAman ya DA `bi <<all>savcı mahkemeye  
*gehe oder wenn wir zu einem <<all>Staatsanwalt zum Gericht*
- 130 gittigimIZ zaman> (.) dOğru DÜRÜST ifadeMî  
*gehen> (.) dann kann ich mich nicht richtig*
- 131 veremiyorum;  
*ausdrücken*
- 132 I: [hı hı]  
[hm hm]
- 133 A: yAni e: sÖ/ sucçsuz OLmaSAM daHî SUÇlu Olarak  
*also äh schu/ selbst wenn ich nicht schuldig bin, gehe ich als*
- 134 yani gîriyorum bu İŞE yAni çünkü yAni  
*schuldig in diese Sache rein, also weil also*
- 135 cevaBIMI! vEremiyorum; (2.0)  
*ich meine Antwort nicht geben kann (2.0)*

Nach dem Gespräch über seinen etwa zehntägigen Schulbesuch, wo alle Kurdisch gesprochen haben, beschreibt Herr A das Sprechen in seiner Muttersprache als “rahat” (*leicht, entspannt*) und fügt “birbirimizi anlıyoruz” (*wir verstehen einander*) hinzu (Zeile 127). “Einander verstehen” geht semantisch über eindimensionale Kommunikation als Austausch von Informationen hinaus und beinhaltet die Wahrnehmung des Gegenübers. Mit dieser Formulierung wird eine Grenze zu denen gezogen, welche diese Art von Kommunikation nicht beherrschen. Gleich darauf setzt er die Konjunktion “ama” (*aber*) akzentuiert ein und stellt das Türkische in Kontrast zur Leichtigkeit im Kurdischen. Danach gibt er ein Beispiel, um seine Probleme mit der türkischen Sprache zu zeigen (Zeile 128) und beschreibt Erlebnisse auf Polizeistationen, die für ihn den grausamen Staat und den Krieg gegen die Kurdinnen und Kurden symbolisieren <sup>37</sup>. Hier verwendet er das -dİğİ-Partizip mit Kombination “zaman”, welches ein “als” oder “wenn” ausdrückt (Zeilen 128–130). Dieses kann sowohl eine Zukunftsreferenz als auch die Synchronie eines Ereignisses mitteilen (vgl. Ersen-Rasch 2004: 241).

<sup>36</sup> <https://taz.de/Newroz-in-der-Tuerkei/15492754/>

<sup>37</sup> <https://t24.com.tr/yazarlar/nurcan-baysal/kurtler-karakol-ve-kalekollara-neden-karsilar,9628>

|     |                    |                 |             |
|-----|--------------------|-----------------|-------------|
| BI  | kArakol+a          | git+tiğim       | zaman ya da |
| ein | Polizeistation+DAT | geh+Part+1.P.S. | Zeit KON.   |

*Wenn ich zu einer Polizeistation gehe oder*

|                  |              |                   |        |
|------------------|--------------|-------------------|--------|
| bi <<all>savcı   | mahkeme+ye   | git+tiğim+iz      | zaman> |
| ein Staatsanwalt | Gericht+DAT. | geh+-Part+1.Pr.Pl | Zeit   |

*wenn wir zu einem Staatsanwalt, zum Gericht gehen.*

Syntaktisch auffällig ist hier der Wechsel in der Konjugation der Verben. Den ersten Teil seiner Aussage – in die Polizeistation zu gehen – markiert er mit der ersten Person Singular. Im zweiten Teil – zu einem Staatsanwalt oder zum Gericht zu gehen – verwendet er die erste Person Plural. Während er für den zweiten Teil eine Verallgemeinerung von Erfahrungen einsetzt, deutet der erste Teil auf ein persönliches Erleben hin.

#### Fallübergreifende Analyse – Themenblock „Sprache und Kindheit“

Bei seiner Grenzziehung gegenüber der türkischen Identität gibt Herr A als kulturelle kurdische Gemeinsamkeit die Sprache an und identifiziert sich mit ihr in hohem Maße. Die kurdische Sprachpraxis wird positiv beschrieben. Die Zeit vor dem Kontakt mit dem Türkischen beschreibt er ebenfalls positiv, als eine Zeit ohne Probleme und ohne politisch motivierten gewaltsamen Tod. Er bringt den Wunsch, Kurdisch zu sprechen, zum Ausdruck, aber keinen Protest gegen die diskriminierende Sprachenpolitik (Ausschnitt 8). Er stellt Sprachkenntnisse im Türkischen und im Kurdischen einander gegenüber und weist auf eine Ungleichheit der kommunikatorischen Leistungsfähigkeit der Türkischkenntnisse für die Kurdinnen und Kurden hin (Abschnitt 8 und 9). Für die türkische Sprachpraxis gibt er als Beispiel den Kontakt mit der Staatsgewalt an, welche auf eine persönliche und/oder kollektive Erfahrung der Unterdrückung hindeutet.

#### **Themenblock „Familie und familiäre Ereignisse“**

In diesem Teil werden ausgewählte Gesprächsausschnitte mit Aussagen über die Familie des Interviewten analysiert. Bei der Beschreibung seiner Familie hält Herr A sich im Vergleich zur Darstellung seiner Ursprungsfamilie mit Informationen zurück, z.B. erwähnt er die Anzahl seiner Kinder nicht. Über seine Herkunftsfamilie erzählt er detaillierter. Die Anwesenheit seiner neuen dritten Frau im Zimmer während des Interviews mag ein Grund dafür gewesen sein, dass er über seine Kinder mit den anderen Frauen nicht sprechen wollte. Auf die Frage der Interviewerin, ob seine Kinder während seines Aufenthalts im Westen der Türkei auf die Welt

kamen, gibt er eine ausweichende Antwort. In diesem Abschnitt (9) ist eine Dichte von Verzögerungssignalen, Unterbrechungen und Pausen zu beobachten.

#### Ausschnitt: 9

- 254 A: 'çocuklarım (.) e: bu/ e: bu 'gelen tOrunlarım  
*meine Kinder (.) e: diese/ äh: meine Enkel, die gerade gekommen sind,*  
 255 orda olMIŞ e:  
*sind dort geboren äh.*  
 256 I: [hı hı]  
 [hm hm]  
 257 A: 'on'dan sOnra e:: (-- ) ben'im 'çocuk'larım (-- ) da  
*danach äh (-- ) auch meine Kinder (-- )*  
 258 e bi kaç 'tene orda olmuş (1.0) geri= kalan- (.)  
*äh ein paar sind dort geboren die anderen (1.0) der Rest*  
 259 burda.  
*hier*

Syntaktisch fällt hier auf, dass er als Vergangenheitsform für die Geburt seiner Kinder die -mİŞ Form verwendet. Diese Form ist eine Ergebnisvergangenheit. Damit wird signalisiert, das Stattgefundene nicht selbst erlebt, sondern die Information durch Hören-Sagen erworben zu haben (Ersen-Rasch, 2004: 147–148). Dadurch kommt eine gewisse Distanz zum Erzählten, zur Geburt seiner Kinder, zustande. Seine Wortwahl über die Anzahl der Kinder “bir kaç tene” (Dialektform von tane / *ein paar Stück*) und “geri kalan” (*der Rest*) unterstreicht diese Distanz.

Die genaue Anzahl seiner eigenen Kinder gibt er nicht an, bei seinen Geschwistern wird er präziser (Ausschnitt 10).

#### Ausschnitt: 10

- 324 A: biz (1.5)e dört (1.5) sekKIZ kardeşiz  
*wir sind (1.5) äh vier (1.5) acht Geschwister*  
 325 I: [hı hı]  
 [hm hm]  
 326 A: şimdi sekkiz= kardeş e: Bİ kaç tEne ölmüş (-) şimdi:  
*jetzt acht Geschwister äh ein paar sind gestorben jetzt*  
 327 üç= o:lan e:: (---) dört KIZ kardeşi'MIZ var e:  
*drei Jungen äh (---) vier Schwestern haben wir*  
 328 I: [hı hı]  
 [hm hm]  
 329 A: <<dim> geri kalan vefat etmişler> (3.0)  
 <<dim> der Rest ist verstorben> (3.0)

Auffällig hier sind die Pausen zwischen den Zahlenangaben (Zeile 324). Auf die Frage der Interviewerin, wie viele Geschwister er habe, erwähnt Herr A nach einer Pause und einem

Verzögerungssignal erst vier, danach korrigiert er sich auf acht und betont die zweite Silbe von “sekkiz” in dialektaler Form. In Zeile 327 ist der mögliche Grund der Verzögerung zu lesen. Er verwendet für die Brüder die Bezeichnung “oğlan” (Junge) und für die Schwestern “kızkardeş” (Schwester). Die Verwendung des Possessivsuffixes 1. Person Plural bei der Verwandtschaftsbezeichnung “Schwester” vermittelt auch seine Unterscheidung zwischen den Geschlechtern der Geschwister. Er stellt sich zu den Brüdern, die vier Schwestern haben. In diesem Ausschnitt geht es auch um die verstorbenen Geschwister.

Auf die Frage der Interviewerin nach der Ursache des Todes der Geschwister gibt Herr A an, dass eines der Geschwister infolge einer Krebserkrankung gestorben sei. Als Grund dafür erwähnt er die Armut und mangelnden Zugang zum Wissen (Ausschnitt 11).

#### Ausschnitt: 11

- 332 A: YO: e: (.) YO yAni o Bİ: kardeşİM kanserDİ,  
*Nein äh nein also ein Geschwister hatte Krebs*
- 333 I: hı hı  
*hm hm*
- 334 A: <<p> ondan sonra> (1.5) dA e: bi te`ne `de (2.5)  
*dann (1,5 Sek.) äh und eine/r (2,5 Sek.)*
- 335 o da soğuk aldI (.) o zaman bi köydey`dik BAŞka bİ  
*er/sie hat sich verkühlt, damals waren wir in einem Dorf, in einem anderen*
- 336 köydey`dik (-) araba= maraba doktor= mokter o  
*Dorf waren wir (-) Auto oder Ähnliches, Arzt oder ähnliches Personal*
- 337 zaman o kadar bi şey `bilmiyo`duk °h (--)  
*damals haben wir nicht gekannt °h (--)*
- 338 <<all> DOKTOra götürmedik o da e: oRdA öldİ>  
*Wir haben ihn/sie nicht zum Arzt gebracht, dann ist er/sie äh dort gestorben.*

In der Erzählung über den frühen Tod eines anderen Geschwisters fallen Pausen und ein Verzögerungssignal auf (Zeilen 334–338). Herr A führt dessen Tod auf Armut und Unwissenheit zurück und setzt hintereinander zwei Reduplikationen ein: “araba maraba” (*Auto oder Ähnliches*) und “doktor mokter” (*Arzt oder Ähnliches*) (Zeile 336). Die Reduplikation wird zum Ausdruck von Konzepten wie Wiederholung, erhöhte Intensität oder Dauerhaftigkeit eingesetzt (Jendraschek 2002: 35). Die hier verwendeten zwei Reduplikationen vermitteln in gesteigerter Form einen Eindruck vom damaligen Leben in Armut, vom Mangel alles Notwendigen, um das Geschwister zu retten. Das Fehlen von Transportmöglichkeiten und medizinischen Fachkräften ergänzt er mit der Unwissenheit und Not im Dorf. Anschließend ist ein tiefes Einatmen – zum zweiten Mal im ganzen Gespräch – zu hören. Tiefes Atmen ist wie die Stimmlage, Veränderungen der Stimmhöhe mit der paralinguistischen Ebene verbunden und stellt einen emotionalen Ausdruck dar (Kienast 2002:138–140; 51; Fiehler 1990: 237). Die



anschließende Aussage über den Tod des Geschwisters aus Mangel an Lebensnotwendigem ist mit dem schnelleren Sprechtempo prosodisch markiert (Zeile 338). Auffällig ist hier, dass Herr A auch in diesem Zusammenhang in der Wir-Form spricht, wodurch er gewissenmaßen Mitverantwortung signalisiert. Obwohl er damals selbst noch ein Kind war, positioniert er sich als Familienmitglied, das als Teil der in Not lebenden und unwissenden Gemeinschaft für den Tod seines Geschwisters mitverantwortlich ist. Als er über seine Geschwister erzählt, erwähnt er den Sohn seiner Schwester, der als Guerillakämpfer in die Berge gegangen sei. Darauf fragt die Interviewerin ihn, ob er seine Beweggründe kenne (Ausschnitt 12).

#### Ausschnitt: 12

- 354 A: °h° <<f>DAGA gitMEK İÇİN> O DA e: (4.0) yAni e:  
 °h° *um in die Berge zu gehen hat er äh (2 Sek.) also hmm weil*  
 355 türkiyeNİN şeylerİNİ <<all>SEVMEdigi için gitti>  
*die Dinge in der Türkei <<all>ihm nicht gefallen haben, ist er gegangen>*  
 356 I: hı hı  
 hm hm  
 357 A: he (2.5) yani zorluk çekyodU (.) diyodu e: bizi  
*ja (2.5) also er hatte Schwierigkeiten (.) er sagte, äh dass uns*

Seine erste Reaktion ist ein Ein- und Ausatmen (Zeile 354). Ein hörbares Ein- und Ausatmen kommt nur in diesem Zusammenhang vor. Dem folgt seine mit Akzent markierte Aussage “dağa gitmek için” (*um auf die Berge zu gehen*). Für die Beschreibung des Grundes verwendet er ein Partizip in Kombination mit “için”:

|               |              |                 |      |         |
|---------------|--------------|-----------------|------|---------|
| Türkiye+nin   | şey+ler+ini  | sev+me+diği     | için | git+ti  |
| Türkiye+Poss. | Ding+Pl.+AKK | lieb+Neg.+Part+ | weil | geh+-di |

*Weil ihm die Dinge in der Türkei nicht gefallen haben, ist er gegangen>*

Mit dieser Partizipkonstruktion wird an etwas Bekanntes angeknüpft (Ersen-Rasch 2004: 245). Er legt seine Perspektive auf den Ereignisträger, d.h. auf seinen Neffen und erzählt, dass ihm “die Dinge der Türkei nicht gefallen haben”. Der Diskursmarker “şey” ist ein Hinweis darauf, dass ihm die notwendigen Worte fehlen oder nicht einfallen (Yılmaz 2004: 192–193.). Anschließend versucht er nach einer Pause von zweieinhalb Sekunden zu erklären, was er damit meint (Ausschnitt 13).

#### Ausschnitt: 13

- 358 A bizi <<f>boşu= boşuna cEza evinE ATıyorlar,> kimse e:  
*ohne Grund sperren sie uns ins Gefängnis ein, wenn jemand äh*  
 359 <<acc> siyasete karıştı:ı zAman hEmen tutukluyolar;

*politisch aktiv wird, dann verhaften sie ihn sofort.*

Aus seiner Sicht beschreibt Herr A, dass sein Neffe Schwierigkeiten gehabt habe. Danach verwendet er die direkte Rede mit dem Verb “demek” (*sagen*), und formuliert aus der Sicht des Neffen diese Schwierigkeiten (Zeile 358 und 359). Nach dieser Aussage setzt er ein Verzögerungssignal mit “e” ein, danach eine zwei Sekunden lange Pause und die Partikel “yani” und erneut ein Verzögerungssignal mit “e”. Nach der Pause kommt eine Selbstreparatur und er beschreibt die Gründe seines Neffen in die Berge zu gehen in anderen Worten. In Zeile 358 setzt er eine Reduplikation “boşu boşuna” (*ohne Grund, umsonst, vergeblich*) ein, die die Grundlosigkeit der Verhaftungen betont zum Ausdruck bringt. In der nächsten Zeile erklärt er den Grund der Inhaftierungen. Mit dem Adverb “hemen” (*gleich, sofort, unverzüglich*) kommt die Willkür dieser Festnahmen aus politischen Gründen zum Ausdruck. Auch in diesem Zusammenhang werden die Verantwortlichen und die Betroffenen explizit nicht genannt.

#### Fallübergreifende Analyse – Themenblock „Familie und familiäre Ereignisse“

In diesem Themenblock fällt eine Zurückhaltung des Herrn A auf, über sein eigenes Familienleben zu sprechen. Möglicherweise erlebt er dieses Thema als zu intim bzw. ist sein Antwortverhalten geprägt von Vorstellungen über die soziale Erwünschtheit. Der Grund für seine Zurückhaltung könnte sein patriarchalisch geprägtes Verständnis der Geschlechterrollen und seine polygame Lebensweise sein, die im Gegensatz zu dem steht, was die PKK propagiert. In der PKK, mit der er sympathisiert, ist die Gleichberechtigung der Frau ein wesentlicher Grundsatz und das Bild der Guerillakämpferinnen repräsentiert eine freie und emanzipierte Frauenidentität (Yalçın-Heckmann & van Gelder 2000: 78–79.) Auch beim Erzählen über seine Geschwister kommt ein asymmetrisches Bild der Geschlechterverhältnisse zum Ausdruck. In Ausschnitt 10 hat er Probleme, die Zahl seiner Geschwister zu nennen. Erst mit Verzögerung zählt er seine Schwestern dazu, die er dann mit dem Possessivsuffix in der ersten Person Plural aus der Sicht der Brüder bezeichnet. Seine emotionale Belastung in Bezug auf den Verlust eines Geschwisters aufgrund von Armut kommt zum Ausdruck, als er sich für dessen Tod als mitverantwortlich darstellt (Ausschnitt 11). Unzureichende materielle Verhältnisse und die Unmöglichkeit, ein selbstbestimmtes Leben zu führen sind nach seiner Beschreibung maßgeblich für die Lage der Kurden und Kurdinnen. Als Guerillakämpfer in die Berge zu gehen wird als eine Notwehr gegen die systematische Unterdrückungs- und Assimilierungspolitik der türkischen Regierung dargestellt (Ausschnitt 12 und 13).

#### **Abschließende Interpretation des Interviews**

Herr A positioniert sich im Gespräch offen zu seiner kurdischen Identität und vermittelt politische Botschaften. Seine ethnische Zugehörigkeit kommt besonders dadurch zum Ausdruck, dass er mit wenigen Ausnahmen in der Wir-Form spricht, die einen Hinweis auf die politische Botschaft beinhaltet. Die Etablierung von Zugehörigkeit beschränkt sich nicht auf das Zuordnen von Kategorien, sondern geht Hand in Hand mit der Zuschreibung und Bewertung (Hausendorf 2000: 6). Die Darstellung von Zugehörigkeit verknüpft er mit Eigenschaften, die er als zugehörigkeitsspezifisch definiert. Indem er in der Wir-Form spricht, zieht er eine Grenze zu der türkischen Gruppe, von der er sich distanziert bzw. diese sogar ablehnt. Die Ethnizität beschreibt er als eine auf dem Zugehörigkeitsbewusstsein basierende Kategorie, die als Identitätsaspekte die kurdische Sprache und eine "gemeinsame Wurzel" hat. Die Personifikation der Sprache drückt die Identifikation mit den Sprecher:innen dieser aus (Ausschnitt 1). Seine Identitätsdarstellung erfolgt durch die Beschreibung von sozialen und ökonomischen Lebensräumen und den dort lebenden Menschen. Dabei nimmt er Verallgemeinerungen von Zuständen und Erfahrungen vor, wodurch sich diese als Gewissheiten anbieten. Sein Versuch die Interviewerin einzubeziehen kann als Absicherung eigener Ansichten und Herstellung einer Meinungsgleichheit angesehen werden (Ausschnitt 2). In der Erzählung über seine Binnenmigrationserfahrungen beschreibt Herr A die kurdische Gruppe mit positiven Charakterzügen, Meinungen und Werthaltungen und distanziert sich von der türkischen Gruppe, der er gegenteilige Standpunkte und Motive zuschreibt (Ausschnitt 5). In diesem Zusammenhang verwendet er eine Verwandtschaftsmetapher für die türkische Gruppe, die türkische Nationalisten als eine Assimilationsparole verwenden. Die Verwendung der Geschwister-Metapher impliziert die vertikale und horizontale Familienangehörigkeit. Die Vertikale in diesem Kontext ist die staatliche Autorität, die im Türkischen auch "devlet baba" (*Vater Staat*) genannt wird. Die Horizontale ist die Geschwisterbeziehung, in der sie vom Staat nicht gleichbehandelt werden. Diese Metapher wird benützt, da mit dieser Argumentation auch die Sprache und ethnische Identität eines Geschwisters ignoriert wird. Die Sprache ist ein Symbol für die Ungleichheit zwischen diesen Geschwistern. Nationalismen sind mit solchen Metaphern verknüpft, um eine fiktive gemeinsame Herkunft, eine singuläre Kultur zu suggerieren. Diese verwandtschaftlichen Begrifflichkeiten spielen auf eine gemeinsame Großfamilie und einen Zusammenhalt an.<sup>38</sup> Geschwisterlichkeit als horizontale Familienmetapher impliziert auch eine vertikale Familienangehörigkeit (Eltern-Kind) und suggeriert unter anderem eine Gehorsamkeitsnorm. Im nationalistischen Diskurs werden solche Metaphern verwendet, um Solidaritätsbeziehungen aufrechtzuerhalten. Herr A übernimmt

---

<sup>38</sup> <http://www.norzarionk.org/bir-chp-klaisigiturk-kurt-kardestir-gerisi-davutyan/>

Begrifflichkeiten der dominanten türkischen Seite, von der er sich aber auch gleichzeitig distanziert. Er erzählt, dass die Menschen in der westlichen Türkei mit ihm keine Probleme gehabt hätten. Er erwähnt nicht, ob er selbst mit diesen Menschen zufrieden war. Ob er damit der türkischen Gruppe einen sozial höheren Rang zuweist, und dadurch die Ungleichheit implizit ausdrückt, bleibt eine Frage. Was eingekleidet in die Geschwistermetapher deutlich zum Ausdruck kommt, ist, dass es keine Ungleichheitsverhältnisse gegeben hätte. Seine ambivalente Position kann folgendermaßen beschrieben werden. Er bezichtigt auf einer Seite den Staat, den Zwiespalt zwischen den ethnischen Gruppen zu schüren, womit er die Ungleichheitsverhältnisse zum Ausdruck bringt. Auf der anderen Seite erzählt er vom konfliktlosen Zusammenleben. In diesem Kontext spricht er die Türken und Türkinnen, zu denen er sich in einer geschwisterlichen Beziehung positioniert, von jeglicher Verantwortung frei, und erklärt den Staat als verantwortlich für die Ungleichheit. Die Verwendung solcher Begrifflichkeiten kommt nur an den Stellen vor, an denen er über seine Binnenmigrationserfahrungen in der westlichen Türkei spricht. Das kann ein Hinweis auf seine Anpassung sein, mit der er der Auseinandersetzung mit den dortigen Menschen aus dem Weg geht und dadurch auch Konfrontation mit staatlichen Instanzen vermeidet.

Die Kontrastierung seiner Bewegungsfreiheit und Spracherfahrungen in der Binnenmigration und in Diyarbakır lässt deutlich werden, dass er sich dem Assimilationsdruck in Diyarbakır nicht ausgesetzt wähnt (Ausschnitt 7). In Ausschnitt 8 drückt er seinen Wunsch, jedoch nicht die Forderung aus, in der eigenen Muttersprache zu sprechen. In dem Gespräch kommen dichte und relativ lange Verzögerungspausen (bis zu acht Sekunden), Vokalisierung mit “e” und die häufig (68-mal) eingesetzte Partikel “yani” vor. Die Verzögerungspausen zeigen temporäre Schwierigkeiten bei Äußerungen und sind Hinweise für verbale Planung, das Absuchen des mentalen Lexikons nach einem Begriff, sowie Signale einer Selbstreparatur (Grimm & Engelkamp 1981: 302–303). Die prosodischen Auffälligkeiten können, wie Roland Kehrein hinweist, einzelne Silben oder ganze Basiseinheiten betreffen (2002: 84). Zwar sind diese Signale im ganzen Gespräch verteilt, jedoch in bestimmten Teilen öfters anzutreffen:

in Ausschnitt 2 und 3, als Herr A seine Argumentation als Verteidigung gegen den politischen Druck von Erdoğan formuliert;

in Ausschnitt 4, als er die Erfahrungen der kurdischen Gemeinschaft mit Ungerechtigkeit und schlechten Arbeitsbedingungen verallgemeinert,

in Ausschnitt 5, als er sich von der türkischen Gruppe durch Beschreibung moralischer Unzulänglichkeiten distanziert;

in Ausschnitt 6, als er den Staat als Grund für den Zwiespalt zwischen den ethnischen Gruppen erklärt;

in Ausschnitt 7, als er seinen Wunsch nach Verwendung seiner Muttersprache äußert;

in Ausschnitt 8, als er seine Erfahrungen mit der türkischen Sprache mit den Polizeistationen verbindet;

in Ausschnitt 9, als er in Anwesenheit seiner dritten Frau seine Kinder mit seinen anderen Frauen erwähnt;

in Ausschnitt 10, als er die Anzahl seiner Geschwister nach Geschlechtern trennt;

in Ausschnitt 11, als er vom Tod seines Geschwisters wegen Armut berichtet;

in den Ausschnitten 12 und 13, als er den Beweggrund seines Neffen in die Berge zu gehen, erklärt.

Diese prosodischen Auffälligkeiten, die vermutlich mit der Schwierigkeit verbunden sind, die sprachlichen Informationen aus dem Gedächtnis zu extrahieren (Grimm & Engelkamp 1981: 302–303), können auf eine Überforderung von Herrn A hinweisen. Deutlich wird auch seine Ambivalenz in Bezug auf Ungleichheitsverhältnisse zwischen den türkischen und kurdischen Gruppen. Auch eine mögliche Ausblendung der sozialen Hierarchie kann damit verbunden sein.

## Gesprächsinventar des Interviews mit dem Vertreter der ersten Generation Diyarbakır

| Zeit        | Person | Inhalt                                                                                                                              | Memo /Besonderheit                                                                    | Forschungsfrage                                                                      |
|-------------|--------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|
| 00:00-00:15 | I-A    | ethnische Zugehörigkeit                                                                                                             | Stolz                                                                                 | Selbstpositionierung                                                                 |
| 00:55       | A      | politischer Druck                                                                                                                   | Geräusche im Hintergrund, Pausen                                                      | belastende Erlebnisse                                                                |
| 01:26       | A      | ethnische Differenzierung, soziale Ungleichheit                                                                                     | Klagen über schwere Arbeitsbedingungen                                                | belastende Erlebnisse                                                                |
| 02:34       | I-A    | vor und nach der Großstadtverwaltung durch <i>Treuhänder</i>                                                                        | Frage danach, wie es in der Vergangenheit war                                         | sprachenpolitische Situation                                                         |
| 03:10       | I-A    | Krieg in der Altstadt Sur (6 Sek. Pause)                                                                                            | „Albtraum“, „sie bringen unsere Menschen um“                                          | belastende Erlebnisse                                                                |
| 03:55       | I-A    | Frage nach der Kindheit: Sprache und Kindheit                                                                                       | „auch jetzt ist unsere Muttersprache Kurdisch“<br>„es gab keinen Tod in der Kindheit“ | individueller Sprachgebrauch und Einstellung zu den Sprachen                         |
| 05:03       | A      | ethnische Differenzierung soziale Ungleichheit, Gewalt                                                                              | Bezug auf Krieg in Sur                                                                | belastende Erlebnisse                                                                |
| 05:42       | I-A    | Kindheit, Herkunft (Geburtsort), kein Schulbesuch, ungenaue Information                                                             | <<husten>> bei „kein Schulbesuch“                                                     | Verschweigen der Informationen                                                       |
| 08:17       | I-A    | Kurdisch als Familiensprache, Türkisch als offizielle Sprache, Kurdischverbot für seine Mutter beim Besuch des Bruders im Gefängnis | insgesamt 26 Sekunden Pause                                                           | sprachenpolitische Situation, individueller Sprachgebrauch und belastende Erlebnisse |
| 09:50       | I-A    | Binnenmigrationserfahrung, Sehnsucht nach Diyarbakır                                                                                | Verwendung der Familienmetapher „Brüderlichkeit“                                      | individueller Sprachgebrauch. Formulierung emotionaler Belastungen                   |
| 10:08       | I-A    | Probleme wegen ethnischer Differenzierung durch Politiker                                                                           | Pause (4 Sek.)                                                                        | belastende Erlebnisse                                                                |
| 10:39       | I-A    | Geburt der Kinder und Enkelkinder                                                                                                   | knappe Erzählweise                                                                    |                                                                                      |
| 11:14       |        | Grund für die Haft des Bruders                                                                                                      | knappe Erzählweise                                                                    | politische Situation                                                                 |
| 11:42       | I-A    | Beschreibung der 1990er Jahre                                                                                                       | knappe Erzählweise<br>11 Sek. Pause                                                   | belastende Erlebnisse                                                                |
| 12:10       | I-A-AF | die aktuelle politische Lage, auf HDP                                                                                               | seine Frau fragt die Interviewerin, ob sie Kurdisch kann.                             | aktuelle politische Situation                                                        |
| 12:46       | I-A    | kurdische Ethnizität-- Sprache                                                                                                      | Kurdisch in der Kindheit                                                              | individueller Sprachgebrauch                                                         |
| 14:06       | I-A    | Kindheit, Geschwister, Tod des Geschwisters, Neffe als Guerilla                                                                     | phasenweise schnelle Erzählweise, z.T. knappe Erzählweise                             | belastende Erlebnisse aus der Kindheit                                               |
| 14:54       | I-A    | Motiv für den Neffen, Guerilla zu werden                                                                                            | Wechsel zur aktuellen politischen Lage                                                | belastende Erlebnisse                                                                |
| 15:06       | I-A    | Verneinung der Frage danach, ob er noch etwas erzählen möchte. Abschluss                                                            | Husten, 10 Sekunden Pause                                                             |                                                                                      |

#### **5.1.1.2. Frau B. Das Interview mit der Vertreterin der zweiten Generation**

Nach dem Gespräch mit Herrn A beginnt das Gespräch mit seiner 33-jährigen Tochter, die im selben Haushalt lebt. Sie wird im Folgenden Frau B genannt. Auch während dieses Gespräches bleibt die dritte Ehefrau, die in einem ähnlichen Alter wie Frau B sein könnte, im Raum. Beim Interview mit Herrn A hörte seine Frau aufmerksam zu und, wie schon erwähnt intervenierte sie nur zwei Mal kurz. Beim Gespräch mit Frau B ist ihr Verhalten anders, stellt Zwischenfragen an die Interviewerin, z.B. wofür diese die Interviews brauche, oder schaltet sich mit Kommentaren oder Lachen ein, insgesamt neun Mal.

Frau B ist in der Westtürkei geboren, wo sie auch ihren Schuleintritt erlebte. Mit circa neun Jahren kam sie mit ihrer Familie zurück nach Diyarbakır. Sie hat eine fünfjährige Volksschulbildung, danach weigerte sie sich, in die Schule zu gehen, weil sie davon überzeugt war, als Kurdin auch mit einer besseren Schulausbildung keine Berufsaussichten zu haben. Sie hat großes Interesse an dem Gesprächsthema. Seit ihrer Kindheit ist sie bemüht, sich politisch zu bilden. Beim 29:27 Minuten langen Gespräch ist sie aufgeregt, was sie auch zum Ausdruck bringt. Ihre Artikulation ist gekennzeichnet durch schnelles Gesprächstempo und häufig hörbares Ein- und Ausatmen. Durch ein phasenweise kontinuierlich erhöhtes Sprechtempo entsteht der Eindruck von Erregung (vgl. Kehrein 2002: 258; Fiehler 1990: 237). Die Gesprächsthemen waren die ethnische Identifikation, Kurdisch als Identitätsmerkmal, ihre Spracherfahrungen mit Türkisch und Kurdisch, ihre Familiengeschichte und ihre Kindheit sowie ihre Überlegungen zu politischen Fragen.

#### **Detaillierte Sequenzanalyse**

Die Themen des Gesprächs werden in Blöcke gegliedert und themenbezogene Abschnitte mit Überschriften versehen. Unter „Ethnische und sprachliche Zugehörigkeit“ werden die Gesprächsabschnitte geordnet, in denen die Auseinandersetzung mit Ethnizität und Sprache als Identitätsmerkmal behandelt wird. Unter „Spracherfahrungen“ werden die Auszüge aufgenommen, in denen sie ihre persönlichen Erfahrungen in Bezug auf Sprache berichtet. Unter „Kindheit und Familie“ werden Abschnitte subsumiert, in denen Frau B von ihrer Kindheit, von ihren Binnenmigrationserfahrungen, von ihrer Hochzeit und den Beziehungen zu ihrem Mann und seiner Familie erzählt. In diesem Themenblock werden nur Auszüge behandelt, die Forschungsfragen betreffen. Aus Gründen der Diskretion werden die sehr persönlichen Abschnitte ausgespart. Ihre Auseinandersetzung mit politischen Themen, ihre Analysen der historischen Zusammenhänge und ihre Ideen zur Partizipation werden unter „Politisierung“ zusammengefasst. Im Folgenden sind die ausgewählten Ausschnitte mit ihrer

Gesamtdauer in Minuten aufgelistet. Auch für dieses Gespräch gilt es im Auge zu behalten, dass die Grenzen zwischen den Themen fließend und viele Übergänge vorhanden sind, auf die in der Feinanalyse im jeweiligen Themenblock – wenn erforderlich – eingegangen wird. Auch bei dieser Analyse werden die Themen in der Reihenfolge der Auflistung als thematische Blöcke behandelt und entsprechendes Material aus dem gesamten Interview verwendet.

| <b>Themenblöcke des Interviews mit der Vertreterin der zweiten Generation in Diyarbakır</b> |                                                                                            |                                                        |             |              |
|---------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|-------------|--------------|
| <b>Themenblock</b>                                                                          | <b>Inhalt</b>                                                                              | <b>Besonderheiten</b>                                  | <b>Zeit</b> | <b>Zeile</b> |
| <b>Ethnische und sprachliche Zugehörigkeit</b>                                              | Ehre, Schwierigkeiten wegen Ethnie, stolz sein                                             | aufgeregt, tiefes Ein- und Ausatmen                    | 00:00-00:22 | 007-017      |
|                                                                                             | Linguizismuserfahrungen                                                                    | wechselhaftes Sprechtempo                              | 00:50-01:03 | 020-027      |
|                                                                                             | Kurden als unterdrücktes Volk, Stolz                                                       | Leiden und Stolz; wechselhaftes Sprechtempo            | 09:59-10:17 | 310-316      |
|                                                                                             | kurdische und türkische Unterschied, Unterschied Ost-West                                  | aufgeregt, stockend, wechselhaftes Sprechtempo         | 18:01-24:01 | 472-486      |
| <b>Sprache</b>                                                                              | Schulbesuch, Diskriminierung wegen Sprache, Ausgrenzung in der Schule                      | gehäufte prosodische Markierungen                      | 01:42-02:10 | 45-55        |
|                                                                                             | Geringe Kurdischkompetenz                                                                  | Sprechtempo und Lautstärke wechselhaft                 | 03:08-03:16 | 81-85        |
|                                                                                             | geringe Kurdischkompetenz, Übersetzung durch Vater                                         | wechselhaftes Sprechtempo                              | 10:23-10:45 | 321-329      |
|                                                                                             | Kurdisch als Familiensprache, Motivation der Eltern für Türkischerwerb                     | direkte Rede, Reparatur, Dehnungen                     | 10:52-11:13 | 333-340      |
|                                                                                             | Linguizismuserfahrung in der Schule (Life event)                                           | stotternd, wechselhaftes Sprechtempo, Akzente          | 15:08-15:35 | 454-466      |
| <b>Kindheit und Familie</b>                                                                 | Kindheit (Vater in Ankara); Umzingelung des Hauses durch Soldaten                          | Akzente                                                | 06:24-07:02 | 196-210      |
|                                                                                             | Kinder aus den zerstörten Dörfern als Spielkameraden in der Binnenmigration                | Dichte von extra starken Akzenten                      | 11:27-11:35 | 349-351      |
|                                                                                             | Herkunftsort, Zerstörung der Dörfer, Folter und Mord                                       | extra starke Akzente                                   | 11:38-12:38 | 353-378      |
|                                                                                             | Binnenmigration, Armut                                                                     | Atemlos, husten                                        | 18:00-19:55 | 406-417      |
| <b>Politisierung</b>                                                                        | Sprachenpolitik im zukünftigen Staat, Hoffnung auf eigenen Staat                           | Lächeln in der Stimme, Fokusakzente                    | 14:43-15:08 | 438-453      |
|                                                                                             | Hoffnung auf eigene Polizeistation und eigenes Krankenhaus, auf Schulbesuch in der Zukunft | Fokusakzente und schnellere Anschlüsse                 | 26:46-27:18 | 845-856      |
|                                                                                             | Fehler der Kurden beim Lausanne-Vertrag                                                    | Gründung der Türkei als Grundstein der Benachteiligung | 03:17-04:10 | 087-111      |
|                                                                                             | Kritik an Atatürk                                                                          | PKK-Hoffnungsträgerin                                  | 04:59-06:16 | 141-152      |
|                                                                                             | Präsidialsystem, Kritik an politischem System                                              | Sprechtempo und Lautstärke wechselhaft                 | 04:00-04:22 | 118-126      |



## Themenblock „Ethnische und sprachliche Zugehörigkeit“

Am Beginn des Gesprächs, zu dem Tee serviert wurde, erinnert die Interviewerin Frau B an die Unterhaltung beim Kennenlernen am Anfang des Treffens, bei der sie ihr erklärt hat, wofür sie die Interviews braucht. Im Hintergrund ist eine unverständliche Äußerung der Ehefrau von Herrn A zu hören. Die Interviewerin führt das Gespräch fort und stellt die Einstiegsfrage. Mit der Antwort auf die Frage “Was bedeutet für Sie, in der Türkei kurdisch zu sein?” beginnt die Analyse. Frau B fängt ihre Antwort in einem schnellen Sprechtempo und positioniert sich als Kurdin (Ausschnitt 1).

### Ausschnitt 1:

- 07 B: ilk= önce <<all>şeref demek>(-) O <<cresc>ayrı  
*erstens bedeutet es eine Ehre. (-) Das ist mal eine Sache für sich*
- 08 I: [h<sub>1</sub> h<sub>1</sub>]
- 09 B: e:: °h (1.0) ha:ni: °h (2.0) sö/ sömürü`len bi  
*ä:: °h (1.0) also: °h (2.0) ausgebeuteten*
- 10 <<acc>sömürü`len bi halkIN evlatlarıyız>  
*wir sind die Kinder eines ausgebeuteten Volkes*
- 11 I: h<sub>1</sub> h<sub>1</sub>  
*hm hm*
- 12 B: e: osmanLI ´dönemin`den BU yAna  
*ä: seit der Osmanischen Zeit*
- 13 I: h<sub>1</sub> h<sub>1</sub>  
*hm hm*
- 14 B: e: °h <<dim> ondan sonra> (3.0) °h° hani (--)  
*ä: °h <<dim> dann> (3.0) °h° also (--)*
- 15 <<all> bildiklerimi= <<lachend> unuttum heyecandan>>  
*vor Aufregung habe ich vergessen was ich alles weiß*
- 16 I: h<sub>1</sub> h<sub>1</sub>  
*hm hm*
- 17 B: °°hh°°

Das Erste, was Frau B erwähnt, und mit Akzent markiert, ist “şeref”, die Ehre (Zeile 07). Die Betonung auf Ehre kommt mit ihrer Aussage, “o ayrı” (*das ist eine Sache für sich*). Damit drückt sie aus, dass dieses Thema etwas Unantastbares beinhaltet. Anschließend (Zeile 09) treten ein gedehntes Verzögerungssignal “e::” und ein hörbares Atmen auf, gefolgt von einer Pause. Danach setzt Frau B die Konjunktion “hani” (*also*) zu Beginn ihrer Erklärung ein, die sie mit Dehnung markiert. “Hani” ist ein multifunktionales Element, das pragmatisch als Diskursteilchen fungiert. Dies erscheint in einer Reihe von Konstruktionen, die unter verschiedenen Gesichtspunkten in der Literatur untersucht wurden. In diesem Zusammenhang wird die Beschreibung auf die Verwendung von “hani” in dieser Äußerung von Frau B beschränkt. “Hani” wird bei Erklärungen zu nominalen Einheiten gebraucht und verweist auf bereits in der Vergangenheit abgeschlossene oder begonnene Vorgänge, die der Zuhörenden

bekannt sein dürften bzw. soll sie daran erinnern (Akar & Öztürk & Göksel & Kelepir 2020: 57 und 73; Ersen-Rasch & Onasi 2011:45; Banguoğlu 1974: 553–554). Mit “hani” verweist Frau B auf die Information „Ausbeutung der Kurden und Kurdinnen“, von der sie annimmt, dass diese bekannt ist und auch die Interviewerin sie teile. Nach dem Informationsstrukturierungselement “hani” atmet sie tief ein und lässt zwei Sekunden verstreichen. Danach wird ein Wort abgebrochen (sö/) und wieder begonnen “sömürülen” (*ausgebeutet*). In der nächsten Zeile (10) wird das bereits produzierte Element “sömürülen” (*ausgebeutet*) nach dem unbestimmten Artikel “bi(r)” erneut produziert. Wie Selting (1995: 60) festhält, wird eine vor der Pause oder vor den Störungen begonnene und projizierte Aussage danach weitergeführt. Diese Weiterführung passiert auch im prosodischen Sinne. Auch in der Zeile 10 wird die hohe Lautstärke vor der Pause und Selbstkorrektur (Zeile 07) wiederaufgenommen und weitergeführt. Diese parolenhafte Aussage “*wir sind die Kinder eines ausgebeuteten Volkes*” spricht sie in einem Zug. Dem folgt ein Verzögerungssignal. Danach beginnt sie ihre Aussage mit einem geschichtlichen Fakt zu rahmen und über die osmanische Zeit zu erzählen (Zeile 12), kommt aber mit ihrer Erklärung nicht weiter. Sie signalisiert ein Verzögerungssignal, ein tiefes Einatmen. Danach wird sie leiser, möchte den begonnenen Satz zu Ende führen und sagt “ondan sonra” (*und dann*). Sie setzt eine längere Pause (drei Minuten), gefolgt von einem tiefen Ein- und Ausatmen (Zeile 14). Anschließend möchte Frau B mit der Konjunktion “hani” auf eine Information hinweisen, kann jedoch ihre Planung nicht fortführen. Sie verweist auf ihr Wissen, das ihr in diesem Moment nicht zugänglich ist. Mit einem Lächeln in ihrer Stimme wird sie leiser und benennt ihre Aufregung als Grund, warum ihr momentan nicht einfällt, was sie erzählen wollte. Um Frau B den Druck zu nehmen, macht die Interviewerin sie darauf aufmerksam, dass sie sich für ihre Lebensgeschichte interessiere und dass sie in diesem Zusammenhang alles erzählen könne, was sie möchte. Sie fasst ihre Lebensgeschichte als eine Folge von Unterdrückungen aufgrund der ethnischen Zugehörigkeit zusammen (Ausschnitt 2).

#### Ausschnitt 2:

- 20 B: <<len> yaşam hikayem (.) bEN! hAnİ kürt olduUM için; (-)  
<<len> *meine Lebensgeschichte (.) iCH! Also weil ich Kurdin bin*
- 21 °h bayağı sİKINTılar yaşaDIM>  
*hab ich viele Schwierigkeiten erlebt>*
- 22 I: hı hı  
*hm hm*
- 23 B: <<len> oKKULDA: olSU:N, (.) HASTAneDE olSU:N,  
*sei es in der Schule, sei es im Krankenhaus (.) °h*
- 24 (.) °h her çeşit> e: her <<acc> ne:/ nerede devlet>  
*in allerlei> ä: in welchen staatlichen Behörden*

25            <<all> kurumunda ‘olur`sa olsun, ben kürt olduğum  
               *auch immer habe ich, weil ich Kurdin bin*  
 26            için sıkıntı yaşadım> ya‘şananları DA  
               *Schwierigkeiten erlebt> das was erlebt wurde habe ich auch*  
 27            gÖRDÜM! °°h <<all>okulda kürtÇE> o/  
               *gesehen °°h <<all> in der Schule kurdisch>*

Frau B wiederholt aus der Frage das Begriffspaar “yaşam hikayesi” (*Lebensgeschichte*) und erzählt in ruhigerem Ton und langsameren Sprechtempo, dass sie aufgrund ihrer kurdischen Ethnizität Schwierigkeiten erlebt hat (Zeilen 20–21). Die Begründung für die Unterdrückung aufgrund ihrer ethnischen Zugehörigkeit drückt sie durch eine Partizipkonstruktion mit “için” aus, womit sie an das Bekannte anknüpft (Ersen-Rasch 2004: 245). In diesen Zeilen werden Personalpronomen “bEN” (ich) und Personalsuffixe bei der Partizipkonstruktion “oldu(ğ)UM“ sowie „yaşaDIM“ mit Akzent markiert (Zeilen 20–21). Das langsame Sprechtempo dauert bis Zeile 24 an. Frau B geht in Zeile 23 in eine differenziertere Beschreibung über und erzählt, wo ihr überall Schwierigkeiten aufgrund ihrer Ethnizität begegnet sind. Mit der Konjunktion “olsun... olsun” (*sei ... sei es*) in den Zeilen 23 und 25 verbindet sie aufeinanderfolgende Wörter in einer dreiteiligen Liste, die sie nach einer Selbstkorrektur (Zeile 24) abschließt (Jefferson 1990: 63–65). Sie zählt auf, wo sie selbst mit Ungerechtigkeiten konfrontiert war bzw. Ungerechtigkeiten beobachtet hat. In diesem Zusammenhang werden erst die Schulen, danach die Krankenhäuser angeführt. Die Auflistung beginnt sie mit “her çeşit” (*allerlei*), dem folgt erst ein Verzögerungssignal, eine Selbstkorrektur, die unterbrochen wird (Zeile 24). Plötzlich beginnt sie schneller zu sprechen und fasst alle staatlichen Behörden als Orte der Bedrängnis zusammen. Dabei weist sie auf das Misstrauen der Kurdinnen und Kurden gegenüber den staatlichen Behörden bzw. auf die schlechte Behandlung durch diese hin. Interessant in diesem Abschnitt sind Auffälligkeiten in der Sprechweise. Sie spricht abwechselnd, einmal langsamer und einmal leiser (Zeilen 20, 21 und 23). Nach dem Verzögerungssignal und der Wortunterbrechung (Zeile 24) wird sie plötzlich schneller und lauter. Dadurch entsteht der Eindruck eines “Durchhechelns”. Kehrein (2002: 135) sieht als ein gesichertes Ergebnis aus vielen Studien, dass Melodiebewegungen in Abhängigkeit von der Emotionalität variieren. Die Tönhöhe fällt bei logischer und nachdrücklicher Akzentuierung (Zeilen 20–21), bei Emotionalisierung hingegen steigt sie (Zeilen 24–27).

Im Ausschnitt 3 verbindet Frau B die Unterdrückung der Kurdinnen und Kurden mit Stärke und Stolz, nachdem sie über die Zerstörung von Diyarbakırs Altstadt und von Ermordeten berichtet hat.

### Ausschnitt 3:

310 B: °h° <<p>yani:> (2.0) e:: <<len>kürtler ya'Nî:>  
 also (2.0) ä:: die Kurden also  
 311 <<crec>tArihi 'boyUnca 'yaNî> <<all>Acı= çekmiş  
 sind Menschen, die seit jeher also gelitten haben  
 312 I: [hı hı]  
 [hm hm]  
 313 B: insanlardır;> ve yine DE pes eTmeyen (.)güçlü insanlarDIR  
 und sie sind trotzdem starke Menschen, die nicht aufgeben  
 314 <<acc> o= yüzden ben kürt= olmaktan gurur duyuyorum=  
 Deshalb bin ich stolz darauf, eine Kurdin zu sein,  
 315 şeref duyuyorum> °hh <<hechelnd> dünYAya bİ= daha  
 es ist für mich ehrenhaft, wenn ich noch einmal auf die Welt kommen würde,  
 316 gel'sem yinE kürt= olarak= doğ'mak 'isterim ben>  
 möchte ich wieder als Kurdin geboren wollen.

In den ersten zwei Zeilen kommen drei Mal der Diskursmarker “yani” vor. “Yani” setzt sie im ganzen Gespräch nur 28-mal ein, den Diskursmarker “hani” hingegen 73 Mal. Diskursmarker “yani” dient in erster Linie dazu, die Ausarbeitung oder Erweiterung früherer Äußerungen zu markieren, entweder um die eigene Sicht und das eigene Verständnis des Ereignisses zu unterstützen oder um das Verständnis der zuhörenden Person in Gesprächen zu verbessern (Furman & Özyürek 2007: 1746). Eine weitere Verwendung davon ist die Markierung der Selbstreparaturen (Zeilen 310–311). Diese Verwendung kann als Informationsstatusmarkierung betrachtet werden, da sie dem Hörer anzeigt, dass das folgende Substantiv das reparierte Wort ist (ebd. 1749–1750). Durch den Diskursmarker “yani” unterstreicht Frau B in den Zeilen 310–311 das langandauernde Leiden der Kurden und Kurdinnen. Die Zugehörigkeit zur kurdischen Volksgruppe wird mit Leiden verbunden und mit Stolz kreditiert. Sie idealisiert den kurdischen Widerstand, wobei nicht ausgesprochen wird, wogegen sie Widerstand leisten. Frau B formuliert ihren Stolz aufgrund ihrer ethnischen Identität schneller werdend, wobei die Einheiten “gurur duyuyorum” (*stolz sein*) und “şeref duyuyorum” (*sich geehrt fühlen*) schnell angeschlossen werden. Kurdische Identität wird mit Leiden, Durchhaltevermögen und Stärke konzeptionalisiert. Durch den prägnanten Rhythmus in den Zeilen 315 und 316 wird ihre Aussage hervorgehoben und als ein Höhepunkt dieses Abschnittes präsentiert. Das rhythmische Muster verändert sich oft in diesem Ausschnitt. Durch schnelles und wechselhaftes Sprechtempo entsteht eine emotionale Erzählung. Diese paraverbalen Elemente sind in der Transkription mit Zeichen ', ::, =, <<acc>, <<crec> und Großschreibung markiert. (Detaillierte Angaben zur Transkription findet sich im Anhang 9.2) Im folgenden Ausschnitt (4) geht Frau B auf ihre Kindheitserinnerungen ein. Nachdem sie erzählt hat, wie ängstlich die türkischen Kinder sind, positioniert sie sich als mutig.

#### Ausschnitt 4:

472 E: BI türk benimle tartışmaya <<stockend> cesarete/>  
*ein/e Türk:in kann sich nicht trauen,*  
473 benimle 'tartışma °hh 'cesaretinde  
*sich mit mir auseinanderzusetzen,*  
474 bulunAmaz benimle 'kavga `etme  
*kann sich nicht trauen,*  
475 'cesaretinde bulunamaz °hh Altı  
*mit mir zu streiten. °hh ich war sechs*  
476 yaşındaydım oNbeş= onaltı yaşındaKILERe  
*Jahre alt und konnte mich gegenüber*  
477 'kafa tutabiliyodum yAni: (.)  
*den fünfzehn, sechzehn -jährigen widersetzen*  
478 I: hı hı  
*hm hm*  
479 B: kafa tutabiliyoDUM <<cresc> AMA hani bi  
*ich konnte mich widersetzen aber also*  
480 araYA gelince> güçlenyolar onlar <<p> und  
*wenn sie zusammenkommen, dann sind sie stärker.*  
481 lächelnd> ama biz tek bAşımıza DA güçlüyüz>  
*Aber wir sind auch alleine stark.*  
482 I: [hı hı]  
[hm hm]  
483 B: (--)<<:-)> bizim dElıkanlılarımız var.  
*Wir haben unsere Burschen ,*  
484 xx var zekiyelerimiz var> °hh°  
*Wir haben xx, wir haben unsere Zekiyes °hh°*  
485 I: hı hı  
*hm hm*  
486 B: onlarla gÜÇlüyüz °hhh° (---)  
*mit ihnen sind wir stark °hhh°.*

Die positiven Eigenschaften wie mutig und stark, die sie für die Beschreibung der Kurdinnen und Kurden verwendet hat (wie im Ausschnitt 3), schreibt Frau B sich selbst zu, welches als ein Hinweis auf ihre Gruppenidentität interpretiert werden kann. Sie erzählt, dass keinetürkische Person sich traut, sich mit ihr auseinanderzusetzen. Den Begriff “cesaret” (*Mut*) formuliert sie stockend und markiert mit dem Dativsuffix “-e” (Zeile 472). Durch das sogenannte “monitoring” (Levelt 1983) merkt sie, dass ihre Aussage “tartışmaya cesarete” (*Mut zur Auseinandersetzung*) nicht standardmäßig ist. Danach fügt Frau B eine Selbstreparatur ein und verwendet die korrekten Suffixe “tartışma cesareti” (Zeile 473). In den Zeilen 475–477 erzählt sie, dass sie sich als sechsjähriges Kind den 15- oder 16-Jährigen widersetzen konnte und beendet diese Aussage mit “yani”. Die Verwendung von “yani” am Ende des Satzes ist ein möglicher Hinweis darauf, dass die Person ihre Aufrichtigkeit in Bezug auf den Inhalt oder ein endgültiges Urteil abgeben möchte. Ziel ist es, die Idee der Aussage hervorzuheben (İlgin & Büyükkantarcıoğlu 1994: 32). In Zeile 479 wiederholt sie ihre Aussage, dass sie sich widersetzen konnte, baut lauter werdend die Konjunktion “ama” (*aber*) ein. “Ama” drückt einen Widerspruch in den Gefühlen und Gedanken wie Zweifel oder Einwände aus. Nach “ama” fügt sie das Adverb “hani” ein, womit man sich auf ein bekanntes Wissen bezieht und die

Information, dass die Türken und Türkinnen nur dann stark sind, wenn sie nicht allein sind, dient zur Erinnerung (vgl. Ersen-Rasch & Onasi 2011: 45). Anschließend drückt sie leiser und lächelnd die Stärke ihrer Gruppenangehörigen auch als Einzelpersonen aus. Mit der Konjunktion “ama” (*aber*) in der Zeile 481 wird der Unterschied zwischen den Gruppen unterstrichen. Mit einem “smile voice” fährt sie mit der Aufzählung der Kämpfer:innen, die jungen Männer und zwei Frauennamen, wobei einer nicht verständlich ist. Zwischen zweimaligem tiefem Ein- und Ausatmen beschreibt sie, dass sich ihre Stärke aus dem Mut dieser Kämpfer:innen speist (Zeilen 484–486).

#### Fallübergreifende Analyse Themenblock “Ethnische und sprachliche Zugehörigkeit”:

Die Aussage “*Wir sind die Kinder eines ausgebeuteten Volkes*” spricht Frau B in einem Zug<sup>39</sup> (Ausschnitt 1). Solche Aussagen werden in den Selbstbeschreibungen<sup>40</sup> als Positionierung im politischen Kampf bzw. als Verteidigungsrede vor dem Gericht in Diyarbakır verwendet (Çürükkaya 2013: 337), um nur wenige Beispiele zu geben. In diesem Ausschnitt (1) treten gehäufte Disfluenzphänomene (Verzögerungssignale, Ein- und Ausatmen, Dehnungen) auf, die auf ein Problem hinweisen. In Zeile 15 benennt sie ihr Problem des Sprechens metakommunikativ und kategorisiert ihre Aufregung als Problem. Diese Problemsignalisierung wird leise, schnell und mit einem Lächeln in der Stimme gesprochen. Ihre Überforderung manifestiert sich in den vokalen und nonverbalen Äußerungen (vgl. Fiehler 2000: 1432). Im Ausschnitt 2 verbindet sie ihre Lebensgeschichte mit den Schwierigkeiten, die sie aufgrund der ethnischen Zugehörigkeit erlebt bzw. bei den anderen beobachtet hat. Auch in diesem Ausschnitt sind prosodische Merkmale wie Lautstärke- und Sprechgeschwindigkeitsveränderungen zu beobachten, die auf starke emotionale Komponente hindeuten. Im Ausschnitt 3 positioniert sich Frau B als eine stolze Kurdin und diese Haltung verbindet sie mit kollektiven kurdischen Qualitäten wie Durchhaltevermögen und Stärke. Ihren Stolz betrachtet sie implizit als eine Antwort auf die Diskriminierung und Unterdrückung. Auch hier entsteht durch das schnelle und wechselhafte Sprechtempo eine emotionale Erzählung. Indem sie sich als starke und mutige Kurdin positioniert (Selbstpositionierung), beschreibt sie die Türken und Türkinnen als ängstlich und feig (Fremdpositionierung) (Ausschnitt 4). Sie attestiert diesen Eigenschaften, durch die sie sich von ihrer eigenen Gruppe unterscheiden. Sie stellt Vergleiche im Hinblick auf Gemeinsamkeiten mit anderen kurdischen Personen und Differenzen mit den türkischen an (vgl. Schwalgin 2004: 6).

---

<sup>39</sup> <https://gazetekarinca.com/2020/01/kurtlerin-siyasal-durumu-uzerine/>

<sup>40</sup> <https://yeniozgurpolitika.net/turkiye-thehirlerinde-kurtlere-neden-saldyrylyyor/>

## Themenblock „Sprache“

In diesem Themenblock finden sich Gesprächsabschnitte, in denen es darum geht, wie Frau B ihre Sprachlichkeit wahrnimmt und welche Erfahrungen und Gefühle sie damit verbindet. Sie erzählt, dass sie ihre eigene Sprachlichkeit als Bewusstwerdung in Reaktion auf Abweisung bzw. für das Gefühl des Nicht-Dazugehörens erlebt hat (vgl. Busch & Reddemann 2013: 24). In diesem Themenblock geht es darum, wie sie sich gegenüber anderen oder sich selbst in ihrer (Mehr-)Sprachigkeit erfährt, positioniert und darstellt (Busch 2010). Sie stellt den Bezug der Spracherfahrungen in ihrer individuellen Lebensgeschichte zu den gesellschaftlichen Konfigurationen mit ihren Machtgefügen her (vgl. Busch 2010: 58). Das ist der wichtigste Teil ihrer Erzählungen in diesem Themenblock. Frau B beginnt in der ersten Minute von ihren Spracherfahrungen in der ersten Klasse Volksschule zu erzählen, welche sie im Gespräch sechs Mal thematisiert, in der 1:00, 1:50; 2:45, 15:30, 17:08 und 24:10 Minute. Die Frage, ob sie in Diyarbakır in die Schule gegangen ist, verneint sie. Sie hat im Westen der Türkei mit der Schule begonnen. Im Ausschnitt beschreibt Frau B ein für sie einschneidendes Erlebnis.

### Ausschnitt 5:

45 B: <<p>orda okula başla`dım> °h <<cresc>EVDE hAliyle  
Dort habe ich mit der Schule begonnen. Weil ich zu  
46 ANNEM= BABAMla kürtçe konuştuğum İÇİN;>  
Hause mit meiner Mutter und meinem Vater naturgemäß kurdisch geredet habe,  
47 <<dim>okulDA DA: e:> KÜRTçe konuştum BA:ZEN. °h (-)  
habe ich auch in der Schule manchmal kurdisch geredet.  
48 <<p>hocamdan bu yüzden fırÇA ´yeDIM> hh°  
deshalb habe ich von meinem Lehrer einen Rüffel bekommen.  
49 <<p>burası Türkiye ´cumhuriyetidir.  
Das hier ist die Türkische Republik,  
50 sen hangi hakla> KÜRTçe KOnuşuyorSUN  
mit welcher Berechtigung sprichst du Kurdisch  
51 °hh Ana DİLİmdir hocAM! <<ff>altı yaşındaki  
°hh „ Es ist meine Muttersprache mein Lehrer:in „ ein sechsjähriges  
52 bi= çOocuk> <<dim>altı yaşındaki bir  
Kind, einem sechsjährigen  
53 çOcuğa:: °°h TOPlumun içinde xx >  
Kind:: °°h in der Öffentlichkeit  
54 AZArlıyorLAR °hhh hani:: °h° ´çok ezildik.  
tadeln sie ein Kind. °hhh also: °h° wir wurden sehr unterdrückt  
55 sömürüldük.  
und ausgebeutet.

Auffällig in diesem Ausschnitt sind die Merkmale der Stimme wie Tonhöhe, Sprechtempo und prosodische Markierungen wie Akzentuierung. Sie erzählt ohne Markierung, dass sie dort (im Westen der Türkei) mit der Schule begonnen hat. Nach einem tiefen Einatmen weist sie mit der stark akzentuierten Ortsangabe “evde” (zu Hause), (gebildet mit der Lokalendung „-de“),

darauf hin, wo sie Kurdisch gesprochen hat. Mit dem Adverb “haliyle” (*naturgemäß*) erwähnt sie markiert, mit wem sie kurdisch gesprochen hat, nur mit ihrer Mutter und ihrem Vater. Demnach hat sie auch in der Schule Kurdisch gesprochen. Ihre Begründung drückt sie durch eine Partizipkonstruktion mit “için” aus, womit sie an das Bekannte anknüpft (Ersen-Rasch 2004: 245). In diesen Zeilen werden die Ortsangabe “evde” (*zu Hause*) und Nomen “annem” (*Mutter*) und “babamla” (*mit meinem Vater*) und Teile der Partizipkonstruktion “konuştu(ğ)UM İÇİN” (*weil ich geredet habe*) mit Akzent markiert (Zeilen 45–46). Auch den Grund für den Tadel der Lehrperson wegen ihres Kurdisch-Sprechens in der Schule formuliert sie mit der Partizipkonstruktion. Die Ortbezeichnung “okulda” (*in der Schule*) spricht sie leiser werdend, nachdem sie lauter werdend erzählt hat, dass sie zu „Hause mit ihren Eltern naturgemäß kurdisch“ gesprochen hat. Mit dem stark akzentuierten und gedehnten Adverb “bazen” (*manchmal*) signalisiert sie, dass sie die kurdische Sprache eher zeitlich begrenzt angewendet hat (Zeile 47). Obwohl sie nur “manchmal” kurdisch gesprochen hat, war das ein Grund für die lehrende Person, sie zu tadeln, was sie leiser formuliert (Zeile 48). Die Teile des Verbalkomplexes “firça yemek” (*einen Rüffel bekommen*) spricht sie markiert aus, bevor sie tief ausatmet. Verbalkomplexe sind Wortgruppen, die aus einem Substantiv und einem Verb bestehen (Ergin 2009: 386). In den Zeilen 49 und 50 reproduziert sie in direkter Rede den Tadel der lehrenden Person, die ihr Sprechverhalten in Frage stellt, dass sie in der Türkischen Republik kein Recht habe, Kurdisch zu sprechen. Diese Äußerung in direkter Rede spricht sie leise, gefolgt von einem tiefen Einatmen. In Zeile 51 antwortet sie direkt die Lehrkraft mit der Anrede “hocam” (*mein Lehrer*), die als respektvolle Anrede unter anderem für Lehrkräfte verwendet wird. Mit dem Hilfsverbsuffix “-dir” bringt sie ihre Haltung gegenüber ihrer Muttersprache auch phonetisch akzentuiert “DİLİmdir” (*das ist meine Sprache*) ein. Danach wird sie sehr laut und nennt das Objekt im Nominativ “altı yaşındaki bir çocuk” (*ein sechsjähriges Kind*) (Zeile 51 und 52). Leiser werdend führt sie eine Selbstreparatur durch und formuliert das Objekt im Dativ “altı yaşındaki bir çocuğa” (*einem sechsjährigen Kind*), wobei sie das Dativsuffix “-a” dehnt. Anschließend atmet sie tief ein und erwähnt leiser, was diesem Kind passiert ist: in der Öffentlichkeit gerügt zu werden. Ihre Stimme wird so leise, dass ein Teil der Aussage nicht verständlich ist (Zeile 53). Für diese Formulierung verwendet sie Passiv- und Präsensform (Zeile 54). So kommt sie von der Vergangenheit in die Gegenwart, als ob sie es jetzt erleben würde. Danach atmet sie wieder tief ein, setzt den Diskursmarker “hani” gedehnt ein und verweist nach einem hörbaren Ein- und Ausatmen wieder auf die schon bekannte Information, dass sie unterdrückt und ausgebeutet wurden.



Im folgenden Ausschnitt (6) geht sie auf ihre Kurdisch-Kenntnisse ein und beklagt sich darüber, ihrer Sprache nicht gerecht zu werden.

#### Ausschnitt 6:

- 81 B: BEN şu= an kürtÇe yazması`nı bilmem °h  
*ich kann nicht Kurdisch schreiben,*  
82 KÜRt´çe:: dogru= düzgün konuşmayı  
*ich kann nicht ganz korrekt Kurdisch sprechen,*  
83 bilmem !ÇAT PAT kürtçeyi bilirim  
*ich kann nur gebrochen Kurdisch*  
84 ama\_HANİ kenDI ANA dilimi °h HAKKını  
*also ich kann meiner eigenen Muttersprache*  
85 veremiyor`um  
*kann ich nicht gerecht werden*

Frau B gebraucht in Bezug auf ihre Kurdisch-Kenntnisse das Zeitadverb “şu an” (*in diesem Moment*) und erzählt, dass sie Kurdisch nicht schreiben kann (Zeile 81). Danach fährt sie mit einem in der ersten Silbe stark akzentuierten “Kürtçe” (Kurdisch) fort und charakterisiert ihr Kurdisch verneinend mit einer Reduplikation “doğru düzgün” (*vollkommen korrekt*) verneinend. Sie beschreibt ihr Kurdisch mit der lautmalerischen Attribuierung “çat pat”, welche in Bezug auf Sprache als “*gebrochen*” ins Deutsche übersetzt werden kann. Diese Reduplikation als rhetorische Figur der Wortwiederholung durch Koppelung klangähnlicher Wörter (Müller 2004; 45) formuliert sie stark akzentuiert. Danach setzt sie die Konjunktion “ama” (*aber*) ein. Durch diese Konjunktion wird die Bedeutung des ersten Satzes im zweiten in Zweifel gezogen. In der folgenden Aussage fährt Frau B mit dem die Bedeutung stärkenden Adverb “hani” fort und fügt hinzu, dass sie zwar Kurdisch kann, ihre Kenntnisse jedoch dem Niveau einer Muttersprache nicht gerecht werden.

Der oben behandelte Ausschnitt 6 kommt in Minute 03:08 vor. In Minute 10:41 greift die Interviewerin darauf zurück und fragt nach, was sie genau damit gemeint hat bzw. in welchem Zusammenhang sie merke, dass ihr Kurdisch nicht gut ist. In diesem Ausschnitt (7) sind die Intonation (Tonhöhenveränderungen), Quantität (zeitliche Dauer sprachlicher Einheiten) und Intensität (Lautstärke bzw. Lautheitsverläufe) auffällig.

#### Ausschnitt 7:

- 321 B: ha:ni:: <<all>televizyon´da meselA> e: <<rall>kürt  
*Also im Fernsehen beispielweise äh: haben wir unsere kurdischen .*  
322 ´kanallARIMIZ var bizim= orda hani:> °h e: psi/ psi/  
*TV-Kanäle. Dort sei es e: unsere Sprecher:innen*  
323 e: spikerlerimiz ol`sun ondan sonra °hh e:  
*und dann sei es unsere Guerillas,*  
324 gerillAlarımız ol`sun <<acc>onlar konuşun´CA

- 325            *wenn sie reden, verstehe ich das meiste*  
konuştukların`dan çoğu şeylerini BEN ANLAMıyo↑RUM>  
*vom Gesprochenen nicht.*
- 326    I:    hı hı  
             hm hm
- 327    B:    <<all>baBAM banA> tercümesini yaPAR hh hani: bilMİŞ biri  
*Mein Vater übersetzt es mir, also als jemand, der es kann,*
- 328            bana tercümes`ini yapar <<all>ben onların dediklerinden  
*übersetzt es mir. Ich verstehe nicht so leicht,*
- 329            kolay= kolay anlaMAM>  
*was sie sagen.*

Nach einer mit Dehnung markierten Partikel „hani“ beginnt Frau B schnell zu erzählen, dann folgt ein Verzögerungssignal, langsamer werdend fährt sie fort, dass sie dort kurdische Kanäle haben (Zeile 321). Was sie mit dem Demonstrativpronomen “orda” (*dort*) meint, bleibt offen. Die mit der Dehnung akzentuierte Partikel “hani” weist auf eine bekannte Information hin. Die darauffolgende Information bezieht sich auf die kurdischen Fernsehkanäle, die sie mit Plural- und Possessivsuffix versieht und betont “kanallARIMIZ” (*unsere Kanäle*) (Zeile 322). Nach einem hörbaren Einatmen und einem Verzögerungssignal ist ihr Sprachproduktionsprozess blockiert, sie hat Probleme bei der Wortfindung, nach zwei Versuchen und einem Verzögerungssignal führt sie eine Selbstkorrektur durch. Mit der Konjunktion “olsun ... olsun” (...sei ... sei es) zählt sie reimartig die Personen auf. Die Nennung dieser Personen deutet auf ihre Wichtigkeit für Frau B hin. Schneller sprechend fährt sie nach dieser Aufzählung mit der Aussage fort, dass sie deren Aussagen nicht vollständig verstehe. Dabei markiert sie das Personalpronomen “ben” (*ich*) und die Anfangs- und Endsilben von “anlamıyorum” mit einem extra starken Akzent (*ich verstehe nicht*) (Zeile 324–325). Nach dem Hörersignal der Interviewerin fährt sie in ihrem schnellen Sprechtempo mit Pausen fort (Zeilen 327–329). Ihren Vater, den sie mit Akzent markiert, charakterisiert sie als einen, der der Sprache mächtig ist. Dafür verwendet sie nicht das Partizip „bilen biri“ (*der/die Wissende*). Bei adjektivischem Gebrauch werden die Partizipien im Deutschen als Relativsatz wiedergegeben, “bilen biri”. (*jemand, der etwas kann/weiß*). Stattdessen setzt sie ein Partizip mit “-miş” Suffix. Mit dem Suffix “-miş” wird auch ein lexikalisiertes Substantiv gebildet, nämlich “bilmiş biri”. Die “-miş” Konstruktion deutet jedoch darauf hin, dass sie über die Person redet und sie hervorheben möchte (Ersen-Rasch 2004: 212).

Im Gespräch sind Frau Bs Kurdischkenntnisse bzw. die Wichtigkeit dieser Sprache immer wieder Thema. Überrascht von ihrer Aussage, dass sie vieles in Kurdisch nicht versteht, hakt die Interviewerin ein und fragt nach, ob sie als Kind nur kurdisch geredet habe. Sie beschreibt daraufhin ihr Sprachverhalten bzw. ihre Sprachlernerfahrungen. In diesem Zusammenhang erzählt Frau B wie im Ausschnitt 5, dass sie zu Hause mit ihren Eltern Kurdisch gesprochen

habe und fügt hinzu, dass ihre Eltern sie dazu motiviert haben, zu den anderen Kindern zu gehen, um Türkisch zu lernen (Ausschnitt 8).

#### Ausschnitt 8:

333           hatta <<all>aNnem= bAbam derdİ>  
              *Sogar meine Mutter und mein Vater haben gesagt,*  
334           sokakta hani (.) SOKaga çık türkÇ:E:yi öğren  
              *auf der Straße also geh raus auf die Straße und lerne Türkisch.*  
335           falan= da filan= da <<all>yarın= öbür= gün ´okula  
              *und so wenn du morgen, am nächsten Tag in die Schule gehst, sollst du .*  
336           gider`SiN zorluk çekmezsın> en azından (-) hani:: °hh°  
              *keine Schwierigkeiten haben wenigstens (-) also::°hh° (--)*  
337           (--)<<dim>ŞEYdi (--)kürtçe konuşyoDUM!> (--) evde=  
              *Dings (--)* *Kurdisch habe ich geredet (--)* *zu Hause, mit meiner Mutter,*  
338           annemle <<cresc> onlarla: haNi:> (--) <<f>KÜRTÇEnin  
              *mit ihnen also dem Kurdischen nicht ganz gerecht zu werden*  
339           hakını tam olarak verMEM demEZ/> diye<<f>mediğimde yani  
              *heißt, dass wir also halb Türkisch halb .*  
340           YARI= türkÇE YARI= kürtçe konuŞU`ruz biz.  
              *Kurdisch reden*

In Zeile 334 reformuliert Frau B in direkter Rede die Aussage ihrer Eltern “*Gehe raus (auf die Straße) und lerne Türkisch*”. Sie markiert das Türkische an einem Konsonant und einem Vokal mit Dehnung. “Falan” kann als Diskursmarker verwendet werden (Zeile 335). Es hat eine Reihe Gemeinsamkeiten mit anderen Diskursteilchen, wie z.B. die Mehrdeutigkeit in der Bedeutung. Dieser Diskursmarker wird verwendet, wenn die sprechende Person keine genauen Details zu einem Thema angeben möchte oder wenn sie der Meinung ist, dass die bisherigen Details ausreichend sind. “Falan” hat manchmal eine ähnliche Funktion wie “*usw.*”, wenn die Person nach einer Reihe von Beispielen andeuten möchte, dass keine weiteren Beispiele benötigt werden bzw. keine Notwendigkeit besteht, jedes einzelne Beispiel anzuführen oder es kann dem Satz eine negative Konnotation geben (Tekin 2015: 452–455). Die Konjunktion “de/da” hat eine hinzufügende Funktion und steht nach dem Wort, auf das es sich bezieht (Ersen-Rasch 2004: 109-110). In diesem Zusammenhang deutet sie mit “falan da filan da” (*und so weiter und so fort*) darauf hin, dass ihre Eltern noch ähnliches gesagt haben. Sie sieht jedoch nicht die Notwendigkeit, genauere Informationen darüber zu geben. Wieder in indirekter Rede, erklärt sie in schnellerem Gesprächstempo das Motiv für diesen elterlichen Vorschlag, damit sie in der Schule keine Schwierigkeiten haben möge (Zeilen 335–336). Danach macht sie eine kurze Pause, setzt die Partikel “hani” gedehnt ein, gefolgt von einem tiefen Ein- und Ausatmen. Der Diskursmarker “şey” zeigt in diesem Beispiel die Markierungsfunktion eines Reparaturvorgangs (Zeile 337). Durch die Verwendung von “şey” signalisiert Frau B nicht nur die bevorstehende Reparatur, sondern auch, dass sie ihre eigene Sprachproduktion genau

überwacht (Yılmaz 2004: 56–57). Sie markiert ihre Pause mit dem Diskursmarker “şey”, was dazu beiträgt, die Zeitspanne zu verlängern (Zeile 337). Damit signalisiert sie ihre mentale Anstrengung, die sprachlichen Informationen aus dem Gedächtnis abzurufen bzw. ihre Gedanken zu ordnen. So beschreibt sie leiser, dass sie Kurdisch gesprochen habe. Dann folgt wieder eine mittlere Pause. In Zeile 338 wird sie laut und kommt auf die von der Interviewerin gestellte Frage zurück, woran sie erkenne, dass ihr Kurdisch ihrer Meinung nach nicht ausreichend sei. In ihrer Aussage (Zeilen 338–339) tritt ein grammatikalischer Fehler auf, welchen sie als Problemquelle erkennt, sie senkt die Tonhöhe (Zeile 339) und fährt gleich danach mit der hohen Tonhöhe fort. Mit der Partikel “yani” verbindet sie zwei Gedanken, wobei sie von einer unklaren zu einer klareren Aussage übergeht. “Yani” wird verwendet, wenn die Person nach einer Überlegung zu dem Schluss kommt, dass die erste Aussage nicht ausreichend klar formuliert wurde. Es geht darum, sich besser ausdrücken und die Botschaft deutlicher zu vermitteln (İlgin & Büyükkantarcıoğlu 1994: 29). So setzt sie “yani” ein und beschreibt ihre Sprechweise mit dem Attribut “yarı” (*die Hälfte*) als “yarı türkçe yarı kürtçe” (*halb Türkisch halb Kurdisch*). Das formuliert sie im Aorist, in der generellen Gegenwart, womit eine Verallgemeinerung oder Gewohnheit ausgedrückt werden kann (Ersen-Rasch 2004: 141). In der 15. Minute drückt Frau B ihr Vertrauen gegenüber den Freiheitskämpfer:innen aus und sagt, dass ihre Zukunft in deren Händen liege. Die Interviewerin fragt sie daraufhin, wann sie dieses Vertrauen entwickelt habe. Sie beschreibt in Minute 15:30, wie sie dieses Vertrauen, diese Stärke, sich zu wehren, entwickelt hat und geht auf das für sie einschneidende Erlebnis zurück, das auch im Ausschnitt 5 analysiert wurde. Im folgenden Ausschnitt (9) beschreibt sie, wie es ihr bewusst wurde, benachteiligt und ausgegrenzt zu werden. Auch in diesem Ausschnitt sind die prosodischen Merkmale auffällig.

#### Ausschnitt 9:

- 454 I: hı hı bu güven kaç yaşınızda başladı  
*hm hm in welchem Alter haben Sie dieses Vertrauen entwickelt?*
- 455 B: <<f>GÜ'VEN!> <<stotternd> HO`camdan> e: <<all>kürtçe  
*dieses Vertrauen habe ich entwickelt, wie ich von meinem Lehrer, e: weil ich Kurdisch*
- 456 *konuştum= için (.) fırça yediğim= için başladı>*  
*geredet hab, weil ich von meinem Lehrer getadelt wurde, hat es begonnen*
- 457 I: orda başladı hı\_hı  
*Dort hat es begonnen.*
- 458 B: E`vet (---) hocamdan fırça yediğim için ↑anla↑DIM  
*ja, weil ich von meinem Lehrer getadelt wurde, hab ich verstanden*
- 459 <<all> ↑DIŞlandı:ıMI anladım !BEN!>  
*habe ich verstanden, dass ich ausgegrenzt wurde*
- 460 O: kAdar e: <<all><<p>türk çocuğunun arasında> °h  
*unter so vielen türkischen Kindern*
- 461 dış↑LANmamı: ve al/ an/ anla↑DIM! ve !BEN! fark'ına

462           *meine Ausgrenzung und ich habe verstanden, und ich habe es*  
               varDIM!  
               *gemerkt.*  
 463    I:               [h<sub>1</sub> h<sub>1</sub>]  
                           [hm hm]  
 464    B:    <<acc> ↑aLt<sub>1</sub>: yaşındaki bir çocuğun> PİSikolojisi'ne  
               *In die Psyche eines sechs jährigen Kindes*  
 465           !BIR! °h <<f> ↑Ö:retmen> ↑bUnu yerleşTİRdi (---) hhh°  
               *hat ein Lehrer das eingepflanzt*  
 466    I:    h<sub>1</sub> (.) h<sub>1</sub>  
               hm (.) hm

Frau B wiederholt den Begriff „güven“ (*Vertrauen*) laut und mit extra starkem Akzent markiert. Stotternd erwähnt sie ihren Lehrer mit Fokusakzent, setzt ein Verzögerungssignal ein und führt ihre Aussage mit schnellerer Sprechgeschwindigkeit weiter (Zeile 455–456). Es kommen zwei unmittelbare Anschlüsse neuer Segmente vor (Zeile 456). Ihre Bewusstwerdung für die Ausgrenzung aufgrund ihrer ethnischen Zugehörigkeit formuliert Frau B durch Partizipkonstruktion mit “için”, womit sie an die bekannte Information anknüpft, „konuştuğum için / fırça yediğim için“ (*weil ich geredet habe / weil ich getadelt wurde*) (Ersen-Rasch 2004: 245). Nach der Paraphrase der Interviewerin als Hörersignal stimmt sie ihr zu und setzt eine mittlere Pause ein und wiederholt ihre Aussage (Zeile 458). In der folgenden Zeile formuliert sie markiert mit Akzent und Dehnung, was sie durch dieses Erlebnis erfahren hat. Das Präteritumsuffix 1. P. Sg. bei “anladım” (*ich habe es verstanden*) und die erste Silbe sowie das Partizip auf“-diği” bei “dışlandığımı” (*dass ich ausgegrenzt wurde*) bekommen Fokuzsakzente und das Personalpronomen “ben” (*ich*) einen starken Akzent (Zeile 459). Mit dem Partizip auf “-diği” verweist sie auf einen Ereignisträger als Faktum (Ersen-Rasch 2004: 217). Die Verwendung des Vergleichswortes “kadar” erwirkt mit dem Demonstrativpronomen “o” (*derart*) eine Verstärkung (Benzer 2000: 180). Dadurch bezieht sie sich bei diesem Vergleich zwischen der Anzahl der türkischen Kinder und sich selbst auf den Schweregrad dieser bestimmten Situation, in der sie ausgegrenzt wurde (Zeile 460). Nach der Konjunktion “ve” (*und*) sieht sie ihren Fehler selbst und beim dritten Versuch fügt sie die Reparatur ein (Zeile 461). Auch in dieser Aussage werden die Präteritumsuffixe und das Personalpronomen “ben” (*ich*) mit Akzent markiert. Schneller werdend setzt sie bei dem Possessivkompositum “altı yaşındaki bir çocuğun psikolojisine” (*der Psyche eines sechsjährigen Kindes*) auf die erste Silbe von “altı” (*sechs*) und die erste Silbe von Psyche Fokusakzente (Zeile 464). Mit diesem Possessivkompositum bindet sie das Attribut an das Grundwort “Psyche” und hebt dieses hervor (Ersen-Rasch 2004: 32). Die verantwortliche Person, die Lehrkraft, markiert sie lauter sprechend mit Dehnung und mit Fokusakzent.

### Fallübergreifende Analyse – Themenblock „Sprache“

Durch die Abwertung und das Verbot ihrer Familiensprache in der Schule entstand bei Frau B ein Wir-Bewußtsein mit den Angehörigen ihrer Sprachgruppe. Ihre Familiensprache wurde in der ersten Klasse der Volksschule in Kritik gezogen, was sie als ausgrenzend erlebt hat. Dadurch nahm sie eine soziale Ungleichheit zwischen den sprachlich definierten Gruppen wahr. Im Ausschnitt 5 drückt sie mit stark akzentuiertem Adverb „manchmal“ implizit eine Entschuldigung für die Verwendung des Kurdischen oder die unverhältnismäßige Reaktion der Lehrkraft aus. Ihre Familiensprache wurde als Merkmal zur Abgrenzung benutzt, dadurch wurde sie ein Identifikationsmerkmal ethnischer Identität. Sie drückt ihr Bedauern aus, dieses Identifikationsmerkmal nicht perfekt zu beherrschen (Ausschnitt 6 und 7). Ihre Vorbilder für ihre Familiensprache sind die Widerstandskämpfer:innen und ihr Vater (Ausschnitt 7). Im Ausschnitt 8 erwähnt sie ihre Türkischlernerfahrungen, geht aber nicht näher darauf ein, was eine Abwehrhaltung gegen die Dominanz des Türkischen bzw. seine Abwertung impliziert. Im Ausschnitt 9 wird ganz offensichtlich, dass die Ausgrenzung aufgrund ihrer Sprache in der ersten Klasse für sie ein einschneidendes Erlebnis war.

### **Themenblock „Kindheit und Familie“**

Im diesem Themenblock werden einige Ausschnitte analysiert, in denen Frau B über ihre Kindheit und ihre Familienmitglieder bzw. über die Beziehung zu ihrem Mann und dessen Familie erzählt. Es wird nur denjenigen Gesprächsteilen Aufmerksamkeit geschenkt, die für die aktuellen Forschungsfragen interessant sind, darüberhinausgehende persönliche Informationen werden nicht einbezogen. Zwischen Minute 22 und 24 des Gesprächs spricht Frau B über die Familienkonflikte und Meinungsunterschiede zwischen ihr und der aus Diyarbakır stammenden, jedoch im Westen der Türkei ansässigen Familie des Ehemannes. Hier fließen auf persönlicher Ebene Diskriminierungserfahrungen aufgrund des Stadt-Land- bzw. West-Ost-Gefälles ein. Um die Diskretion zu wahren, werden diese Abschnitte aus der Analyse ausgeklammert.

Im Folgenden wird ein Abschnitt analysiert, der zwischen 06:10 und 08:27 Minuten thematisiert wurde. In diesem Zeitraum erzählt sie ein Erlebnis zwei Mal. Sie beschreibt ihre Lebensumstände und ihre erste Konfrontation mit den Soldaten. Sie erzählt von ihrer Bewusstwerdung, von ihrer politischen Bildung, was sie über Atatürk denkt (Ausschnitt 16). Nach ihrer Aussage über die Unzulänglichkeit der vom Staat erbrachten Bildungsleistungen kommt sie zu ihrer persönlichen Erfahrung mit der Staatsgewalt wie im Ausschnitt 10.

### Ausschnitt 10:

- 196 bi: GÜN hAtır'lıyoRUM (.)↑BEN! °h (-) ba!BAM!  
*eines Tages, ich kann mich erinnern, mein Vater*
- 197 AN:k:arada çalışYOdu biz DE  
*hat in Ankara gearbeitet. Und wir waren*
- 198 burdaydık= hani <<all>an:nEmle= kardeşLERimizLE=  
*hier. Also wir waren alleine mit meiner Mutter und meinen Geschwistern*
- 199 YANlızDIK BİZ> burDA °hh HATTA rahmetli  
*hier. Sogar mein mittlerweile verstorbener*
- 200 dedem gelir bizim yanImızda  
*Opa ist zu uns gekommen, ist bei uns*
- 201 kalırDI °hh e:: <<len>bi gün askerler  
*geblieben. °hh e:: Eines Tages haben die Soldaten*
- 202 evin etrafını kuŞATTI!:(--)>  
*das Haus umzingelt.*
- 203 I: kaç yaşındaydınız o zaman  
*Wie alt waren Sie damals?*
- 204 B: O zaMAN yedi= sekkiz YAŞINDAydıM h  
*Damals war ich sieben acht Jahre alt.*
- 205 <<all>yedi= sekiz yaşınDA yok <<all><f>hani ilk  
*Sieben acht Jahre alt nein also*
- 206 okkul üçte ben- biz- manisaDAN  
*in der dritten Klasse der Volksschule bin ich sind wir aus Manisa*
- 207 buraya>  
*hierher.*
- 208 I: [bura]ya gelmiştiniz  
*Hierher sind sie gekommen.*
- 209 B: <<all>TURgut Özalın vefat etti:i sene  
*In dem Jahr, als Turgut Özal gestorben ist,*
- 210 gelDİK biz>  
*sind wir gekommen*

In Zeile 196 markiert sie “gün” (Tag), Silben des Prädikats „hatırlıyorum“ (*ich erinnere mich*), das Personalpronomen “ben” (*ich*) und die Endsilbe mit dem Possessivsuffix erster Person Singular von “babam” (*mein Vater*) bekommen Fokusakzente (Zeile 196). Ankara, wo ihr Vater arbeitete, wird mit Akzent und Dehnung markiert (Zeile 197). Sie beschreibt die Lebenssituation mit ihrer Mutter und ihren Geschwistern, jedoch ohne ihren Vater zu sein mit dem Adjektiv “yanlız” (*allein, einsam*) und dem als Suffix gebrauchten, temporalen Funktionswort „idi“ für die Vergangenheitsform “-dık”, “yanlızdık” (*wir waren allein/einsam*) (Zeile 199). Die erste Silbe und das als Suffix gebrauchte, temporale Funktionswort “idi” bei “yanlız” bekommen Akzente. Interessant in diesem Satz sind die Possessivkonstruktionen. Während sie “anne” (*die Mutter*) mit dem Possessivsuffix 1. P. Sg. “-m” markiert bildet, setzt sie für “kardeşler” (*Geschwister*) das Possessivsuffix 1. P. Pl.:

Anne-m-le

Mutter-Poss. 1.P.S.-Gen.

kardeş-ler-imiz-le

Geschwister-Pl-Poss. 3.P.Pl.-Gen.

Die besondere Situation der Einsamkeit unterstreicht Frau B mit dem Adverb “hatta” (*sogar*), dass ihr Großvater zu ihnen zum Übernachten gekommen ist. Für den Großvater verwendet sie das Adjektiv “rahmetli”, was ins Deutsche “*Gott hat ihn selig*” übersetzt werden kann, wodurch sie Respekt und Wertschätzung ihm gegenüber ausdrückt (Zeile 199). Die Übernachtung des verstorbenen Großvaters formuliert sie mit dem Aorist in der Vergangenheit “kalırdı” als Verallgemeinerung bzw. Gewohnheit (vgl. Ersen-Rasch 2004: 141). Danach atmet sie tief ein, setzt ein Verzögerungssignal ein und erzählt etwas langsamer, dass die Soldaten eines Tages ihr Haus umzingelt haben (Zeilen 201–202). Dabei markiert sie das Prädikat mit Akzent und mit Dehnung. Auf die Frage, wie alt sie damals war, erwidert sie schnell, mit sieben, acht, danach korrigiert sie sich mit dem satzwertigen Adverbale “yok” (*nein*) und setzt schneller und lauter fort (Zeile 205). Als Erinnerungshilfe stützt sie sich auf die Übersiedlung zurück nach Diyarbakır, als sie in der dritten Klasse war (Zeilen 206–207). Sie weiß nicht genau, in welchem Jahr der Umzug stattfand, sie kann sich jedoch daran erinnern, dass in jenem Jahr der damalige Staatspräsident Turgut Özal gestorben ist (Zeilen 209–210).

Im Folgenden (Ausschnitt 11) beschreibt Frau B ihre Spielkamerad:innen im Westen der Türkei. Nachdem sie im Ausschnitt 8 erzählt hatte, dass ihre Eltern sie motiviert haben, mit anderen Kindern zu spielen, um Türkisch zu lernen, fragt die Interviewerin sie, wie sie es erlebt habe, mit den anderen Kindern zu spielen. Hinter dieser Frage steht die Annahme, dass es sich um türkische Kinder handelte. Daraufhin erzählt sie den gemeinsamen Hintergrund mit diesen Kindern.

#### Ausschnitt 11:

- 349 B: hep`si ´doğuluyDU ço:u ben/ çevre`miz (.) haNİ  
*Alle waren aus dem Osten, ich/ unser Umfeld also*  
 350 <<all> kür̈t\_ böl̈gesiyDİ̈ (.) çoğ̈unun köÿleri ↑YA`kıl↑DI>  
*war kurdisches Gebiet. Von vielen sind die Dörfer niedergebrannt worden.*  
 351 yerleri= yurtları ↑YA`kıl↑DI !BİZİM! DE! !AY!↓nı !ŞEKİL!  
*Ihre Dörfer, ihr Zuhause wurde niedergebrannt. Auch mit unserem dasselbe!*

Die Gegend im Westen bezeichnet Frau B als “kürt böl̈gesi” (*kurdisches Gebiet*), in der die zur Binnenmigration gezwungenen Menschen aus den zerstörten Dörfern lebten (Zeile 350). In diesem Zusammenhang erzählt sie, dass auch ihr Dorf eines von denen ist, die niedergebrannt und zerstört worden sind. Das formuliert sie mit Akzent markiert (Zeile 351). Hier ist eine Dichte von extra starken Akzenten zu sehen. Das Prädikat “yakıldı” (*niedergebrannt*) bekommt Tonhöhensprünge. Insgesamt werden drei Wörter mit extra starken Akzenten versehen, “bizim” (*unser*), “de” (*auch*) und “şekil” (*Form*). Das Wort “aynı” (*selbe*) bekommt in der ersten Silbe einen Fokusakzent, anschließend einen auffälligen



Tonhöhen sprung nach unten. Dieser starke Fokusakzent und die deutlich fallende Tonhöhe heben die Wichtigkeit des Gesagten hervor. Daraufhin fragt die Interviewerin neugierig nach dem Herkunftsort, da ihr Vater auch Fragen den Namen des Dorfes nicht genannt hatte.

Im nächsten Ausschnitt (12) erwähnt sie den Ort und erzählt die damit zusammenhängenden Erfahrungen ihrer Familie mit dem türkischen Staatsterror.

#### Ausschnitt 12:

- 353 B: <<all>SİL↓van:lı↑YIZ !BİZ! hani: de'dem`in köyleri  
*Wir sind aus Silvan. Das Dorf von unserem Opa*
- 354 yakıl`dı= yıkıl`dı <<all>askerler onu  
*wurde niedergebrannt, niedergeissen. Die Soldaten haben*
- 355 köyünden> !ATTI↓lar °hh benim am↑CAM!  
*ihn aus seinem Dorf geworfen. Ich habe einen Onkel*
- 356 var burda burda am↑CAM! geldi= çıkıp=  
*hier hier, mein Onkel ist gekommen, plötzlich,*
- 357 geldi onun eşyalarıNI HEPSini çıkardı`lar  
*gekommen. All seine Sachen haben sie aus dem Haus geholt*
- 358 dışarıya evininden ateşe verDİler çoluk  
*und sie angezündet, vor den Augen*
- 359 çocu:unun gözünün önünDE: (--) bir  
*seiner Kinder, vor den Augen von*
- 360 yaşındaki iki yaşındaki çocuğun gözünün önünde  
*einjährigen zweijährigen Kindern.*
- 361 am↑CAMA! °h ↑YAPıma`dıkları işken`ce= eziyet kalmaDI  
*Was sie nicht alles für Foltermethoden an meinem Onkel angewendet haben.*
- 362 I: [hı]  
 [hm]
- 363 B: rahmetli am↑CAM! var ONUN hikaysiNİ da kesin duyDUN !SEN!  
*Ich habe einen verstorbenen Onkel, seine Geschichte hast du sicher gehört.*
- 364 I: <<unsicher> ihı>
- 365 B: !ONU! !DA: biz↑DEN Ola`cak`sın diye dEdiler e:  
*Auch ihm haben sie gesagt, du musst auf unserer Seite sein,*
- 366 <<all>ajanımız olacaksın dediler> °hh olmadı:ı İÇİN! °hh  
*du musst unser Spion sein. Weil er's nicht gemacht hat,*
- 367 ona ce/ bi aklı/ ak↑LINIZA! gelen/ aklınıza  
*haben sie an ihm unerdenkliche Foltermethoden angewendet,*
- 368 aklınIZA hayalinIZE <<all>gelebilecek bütün  
*all die unerdenklichen,*
- 369 işkenceleri yaptılar> h tırnakLARını söktÜler  
*Foltermethoden haben sie angewendet. Seine Nägel haben sie gezogen,*
- 370 panzerİN arkası`na bağlayIP °h ŞEHrin  
*sie haben ihn hinter einen Panzer angebunden*
- 371 içinde gezdirDİler hh <<shockiert>kArısı ÜÇ ayLIK!  
*und durch die Stadt gezogen. Seine Frau war drei Monate schwanger.*
- 372 I: [hı hı]  
 [hm hm]
- 373 B: hAmile> karısı üç= aylık hamile `şehir`de gezdir↑dİler  
*Seine Frau war drei Monate schwanger, sie haben ihn durch die Stadt gezogen,*
- 374 en sonunda tak↑SİSine ↑KOYdu↑LAR (-) UÇUrumdan a::  
*am Ende haben sie ihn in sein Taxi gesetzt, danach haben sie ihn von einer Klippe*
- 375 yuvar`ladılar= aşı:ı ha intihar= etti  
*runtergeworfen. Er hat Selbstmord begangen.*

- 376            <<f>terörist intihar etti>  
                  *Der Terrorist hat Selbstmord begangen*  
 377    I:       dediler  
                  *das haben sie gesagt.*  
 378    B:       EVET (--) devlet buNU deDi °hh°  
                  *Ja, der Staat hat das gesagt.*

Frau B nennt den Ort Silvan und markiert ihn mit dem Personalsuffix, das nicht nur an Verbformen, sondern wie hier auch an Nomina vorkommen kann. Sie markiert den Ort mit dem Personalsuffix 1. Pers. Plural. Dadurch positioniert sie sich explizit als Teil der Großfamilie und des Ortes (Zeile 353). Die Verwendung des Personalpronomens “biz” (*wir*) deutet darauf hin, dass auf die Personen oder die Sache besonders verwiesen werden soll, da die Personalpronomina im Türkischen ausgelassen werden können. Sie hebt dadurch die Zugehörigkeit zu einer Gruppe hervor. Mit dieser Positionierung kennzeichnet sie ihre Identifikation mit diesem Ort und vergleicht ihn im Hinblick auf Gemeinsamkeiten und Differenzen mit anderen, die nicht aus diesem Ort stammen (vgl. Schwalgin 2004: 6). Mit der gleich danach eingesetzten Konjunktion “hani” führt sie eine Erinnerung ein, das Niederbrennen und die Zerstörung der Dörfer ihres Großvaters. Sie verwendet hier eine Genetiv-Possessiv-Verbindung.

|                     |                     |
|---------------------|---------------------|
| Dede-m-in           | köy-ler-i           |
| Opa-Poss. 1.Sg.-Gen | Dorf-Pl.-Poss.3.Sg. |

Das Kernwort ist “köyler” (*Dörfer*), das mit Genetivattribut “dedemin” (*meines Großvaters*) näher bestimmt wird (Ersen-Rasch 2004: 44). Die primäre Aufgabe des Possessivsuffixes ist, Besitz oder Zugehörigkeit auszudrücken und dabei Teilmengen zu bezeichnen (ebd. 30). Mit dieser Bezeichnung wird der Eindruck erweckt, dass ihr Großvater mehrere Dörfer besäße. Nomina mit Pluralsuffix “-ler” bezeichnet die Familienzugehörigkeit und wird verwendet, wenn nicht eine Person der Familie, sondern alle dazugehörigen Familienmitglieder erwähnt werden. Aus diesem Grund müsste die Genetiv-Possessiv-Verbindung folgenderweise sein:

|                        |                     |
|------------------------|---------------------|
| Dede-m-ler-in          | köy-ler-i           |
| Opa-Poss. 1.Sg.-Pl-Gen | Dorf-Pl.-Poss.3.Sg. |

Was in diesen Dörfern geschah, drückt Frau B mit der Reduplikation “yakıldı yıkıldı” aus, welche völlige Zerstörung bedeutet. In Zeile 355 verwendet sie das Dorf, aus dem der Großvater vertrieben wurde, im Singular. Die ersten zwei Silben des Prädikats bekommen einen extra

starken Akzent. Anschließend erwähnt sie ihren Onkel mit starken Akzenten und mit Wortwiederholungen (Zeilen 355–356). Nachdem sie erwähnt hat, dass ihr Onkel gekommen ist (356), fügt sie eine schnell angeschlossene Verdoppelung an, die eine Intensivierung des bereits Gesagten ist: “çıkıp geldi”. Mit dem Suffix “-ıp/-ip” werden zwei Ereignisse auf eine enge Weise verknüpft (Esen-Rasch 2004: 232). Mit dieser Verdoppelung deutet sie das rasche Erscheinen des Onkels am Ereignisort hin. Mit Tonhöehensprüngen, Akzenten, Dehnungen, schnell angeschlossenen Verdoppelungen “ışkence eziyet” (*Folter, Quälen*) erzählt sie, was ihrem Onkel angetan wurde (Zeile 361).

Im Abschnitt 13 geht es um die Lebensumstände und um die Armut, die sie als Kind im Zuge der Binnenmigration erleiden musste.

### Ausschnitt 13:

- 406 B: evet <<p> ‘şeh`ir merke`zine gel`dik> (-) <<all>oRda`ki  
*Ja, wir sind ins Zentrum gekommen. Das dortige Haus*  
 407 evi SATtık BURda babam> bi <<p>arazi aldı bi arsa  
*haben wir verkauft. Mein Vater hat hier ein Grundstück*  
 408 aldı> °hh işte: onu/ o:  
*gekauft. Also*  
 409 <<all> satı`lan ev`in paraSIyla> <<acc> buraya arsayı  
*mit dem Geld vom verkauften Haus haben wir das Grundstück hier*  
 410 aldık> sadece temelini dikti:k (.)  
*gekauft. Nur das Fundament haben wir gebaut.*  
 411 I: hı hı  
*hm hm*  
 412 B: ve: BABAM duvarLARI sadece ördÜ (.)  
*Mein Vater hat nur die Wände gebaut.*  
 413 üstünE naylon atTIK  
*Darauf haben wir eine Plastikplane getan.*  
 414 I: hı hı  
*hm hm*  
 415 B: <<atemlos>üstüne sadece nayLON atTIK> <<f> Bî  
*Darauf haben wir nur eine Plastikplane getan.*  
 416 odaDA TEK kalDIK BİZ> (--) senelerce  
*Jahre lang haben wir nur in einem Zimmer gewohnt*  
 417 bi= odada kalDIK <<husten>> (---)  
*in einem Zimmer haben wir gewohnt.*

Leiser erzählt Frau B, dass sie zurück nach Diyarbakır, zurück in die Stadt gekommen sind (Zeile 406). Während sie das Verkaufen des Hauses im Plural “sattık” (*wir haben es verkauft*) markiert, verwendet sie ihren Vater als Subjekt für das Kaufen eines Grundstücks in Diyarbakır. Für das Grundstück wählt sie erst den Begriff “arazi”, der ein nicht für den Bau geeignetes Grundstück bedeutet, danach setzt eine Selbstreparatur ein und sie verwendet das Wort „arsa“ für ein Hausbau geeignetes Grundstück. Nach einem hörbaren Einatmen setzt sie den Diskursmaker “işte” ein (Zeile 408). “İşte” ist grammatikalisch ein Demonstrativpronomen und

deutet eine Vorbemerkung zu der Erzählung. Frau B erzeugt diesen Diskursmarker mit einem deutlichen Anstieg der Intonation, wodurch die gesamte Einheit ein Gefühl der Unvollständigkeit erhält. Eine wichtige Funktion von “işte” ist, dass die Person auf eine längere Erzählung hindeutet (Yılmaz 2004: 130). Auf den Diskursmarker “işte” folgt eine Unterbrechung. Wie auch Selting (1995: 60) feststellte, markiert sie die Unterbrechung der geplanten Rede prosodisch und fährt mit schnellerem Sprechen fort (Zeile 409). Sie wiederholt ihre Aussage, diesmal in Wir-Form (Zeilen 409–410). Auch den Bau des Fundaments markiert sie im Plural. Mit der Konjunktion “ve” (*und*) gibt sie eine Nachfolgebeziehung, dass ihr Vater nur die Wände gebaut hat (Zeile 412) (vgl. Şenlik 2016: 112). Die darauffolgende Aussage wiederholt sie in Zeile 415, mit atemloser, stockender Stimme, danach führt sie laut und mit Akzenten markiert aus, dass sie alle in einem Zimmer gewohnt haben. Auch diese Aussage wiederholt sie mit einem Zeitadverb „senelerce“ (*jahrelang*) (Zeilen 416–417).

#### Fallübergreifende Analyse – Themenblock „Kindheit und Familie“

Die Gemeinsamkeit mit anderen kurdischen Kindern im Westen der Türkei ist die Herkunft aus den zerstörten Dörfern (Ausschnitt 11). Auch in diesem thematischen Block tritt die Wichtigkeit ihres Vaters für Frau B deutlich zutage, da sie sich ohne ihn, trotz ihrer Mutter und Geschwister, schutzlos fühlt. Sie kann sich nicht erinnern, wie alt sie bei der Übersiedlung nach Diyarbakır war bzw. in welche Klasse sie ging. Der Tod des damaligen Staatspräsidenten Turgut Özal dient ihr als Erinnerungshilfe dafür. Der Politiker Turgut Özal ist für die kurdische Gruppe deshalb wichtig, weil erste Versuche, die Kurdenfrage zu lösen, in seiner Ära begonnen haben (Neuss & Nötzold 2018: 225). Dass Frau B ein politisches Ereignis als Erinnerungsstütze heranzieht, könnte als ein Zeichen für ihre Politisierung gewertet werden bzw. dafür, dass in der Familie viel über Politik geredet wurde (Ausschnitt 10). Sie gibt im Ausschnitt 12 den Herkunftsort ihrer Familie an und erzählt von den traumatischen Erlebnissen ihrer Familie mit der Staatsgewalt. Silvan ist einer der drei wichtigsten kurdischen Siedlungsgebiete, wo die Bevölkerung politisiert ist (Çelik 2014). In diesem Themenblock kommen Armutserfahrungen zum Ausdruck (Ausschnitt 13).

#### **Themenblock „Politisierung“**

Frau B setzt sich viel mit politischen Themen auseinander. Im Gespräch geht es oft darum (insgesamt 09:20 Minuten). Die Themen in diesem Block werden in drei Bereiche unterteilt. Die Reihenfolge dieser drei Bereiche folgt der zeitlichen Thematisierung dieser Themen. Im ersten Bereich handelt es sich um die Zukunft der Kurdinnen und Kurden und der PKK als

Hoffnungsträgerin. Sie beginnt in Minute 02:10 des Interviews darüber zu sprechen; bis zu Minute 29:20 wird dieses Thema insgesamt acht Mal erwähnt.

Im zweiten Bereich geht es um die Geschichte der Gründung der türkischen Republik. Sie orte in dieser Zeit Verrat von der türkischen Seite und viele Fehler der kurdischen Vertreter:innen, unter denen die kurdische Bevölkerung heute noch leidet. Dieses Thema wird in den Abschnitten 03:20 bis 04:10 und 04:55 bis 05:20 thematisiert. Kritik am politischen System ist der dritte Bereich in diesem Themenblock. Zwischen 04:10 und 28:44 spricht sie sieben Mal darüber und insgesamt 04:10 Minuten lang. Nachdem sie im Ausschnitt 4 über ihre eigene Stärke und ihren Mut gesprochen hat (Zeilen 472–486), drückt sie ihre Bewunderung für die Freiheitskämpfer:innen und deren Bedeutung für ihr Leben und ihre Nachkommen aus.

Im folgenden Ausschnitt (14) spricht Frau B über die Freiheitskämpfer:innen als Hoffnungsträger:innen. Sie hegt die Hoffnung auf einen kurdischen Staat, in dem alle gemeinsam frei leben und ihre Sprache sprechen werden. In diesem Ausschnitt sind unterschiedliche Tonhöhen, Veränderungen in der Gesprächsgeschwindigkeit, Dehnungen und eine längere Pause (2.0) auffällig.

#### Ausschnitt 14:

- 438 B: <<:-)p> askerlerime güveniyoum ben>  
*Ich vertraue meinen Soldaten.*
- 439 I: hangi askerler <<lachen> a okey>  
*Welche Soldaten, <<lachen>> aha ja.*
- 440 B: asker'lerim'e güveniyo`rum <<Hintergrundlärm> ben>  
*Ich vertraue meinen Soldaten. Ich*
- 441 heR koşul!DA: <<len>HA↓ni: (2.0) e: be!NİM!> hmm  
*In jedem Fall also liegt meine*
- 442 <<all>gelece↑İM on↑LAR↓ın=elin' de oldu' u↑NU  
*Zukunft in ihren Händen,*
- 443 biliyoRUM> <<cresc> be↑Nİ olmaz`sa bi'le>  
*das weiß ich. Wenn nicht mich,*
- 444 <<all>ben↑IM evladımı kurtara↑CAK↓lar↑INI  
*dann werden sie mein Kind retten*
- 445 I: [h<sub>1</sub> h<sub>1</sub>]  
[hm hm]
- 446 B: Bİ↓liyo`rum >(-)<<all>evladi↑MI OL↓maz'sa ↑TO↓runum↑U  
*das weiß ich. Wenn nicht mein Kind, dann werden sie mein*
- 447 kur'taracak↑LARI↓ni biliyo'rUM> hani biliyorum  
*Enkelkind retten, das weiß ich, also das weiß ich.*
- 448 I: [h<sub>1</sub> h<sub>1</sub>]  
[hm hm]
- 449 B: ↑ÇÜN↓kü onlar pes= et↑MEZ!= yenil↑MEZ!  
*Weil sie nicht aufgeben werden, sie sind unbesiegbar,*
- 450 I: [h<sub>1</sub> h<sub>1</sub>]  
[hm hm]
- 451 B: onlar ↑PARA↓ı:: değil↑LER! o↑NUR↓larları  
*weil sie keine Söldner sind, sie*

452 I: [h<sub>1</sub> h<sub>1</sub>]  
[hm hm]  
453 B: !İÇİN! sa'va'sıYORlar (-)  
*kämpfen für ihre Würde.*

Mit einem Lächeln in ihrer Stimme formuliert Frau B ruhig ihr Vertrauen in die Soldat:innen, die sie mit dem Possessivsuffix 1. P.SG. markiert. Die Interviewerin versteht nicht gleich, welche Soldat:innen diese Bewunderung gilt. Der Grund dafür ist, dass sie bis zur Zeile (438) bereits acht Mal von Angehörigen der türkischen Streitkräfte gesprochen hat. Diese positive Äußerung in Bezug auf Soldat:innen irritiert die Interviewerin, gleich versteht sie aber, um wen es geht, nämlich um die kurdischen Freiheitskämpfer:innen. Mit einem Lachen zeigt sie dann, dass sie sie versteht. Sie wiederholt ihren Satz, diesmal mit Akzenthöhenbewegungen (Zeile 440). Mit dem Diskursmarker “hani”, der wie schon erwähnt eine Erinnerung an das Bekanntes andeutet, erklärt sie ihr Vertrauen in diese Soldat:innen (Zeile 441). Sie äußert ihr Vertrauen im schnelleren Sprechtempo, das Personalpronomen “benim” (*mein/e*) spricht sie langsam aus, markiert “hani” mit einem Fokusakzent und einer Dehnung, nach einer zwei Sekunden langen Pause setzt sie ein gedehntes Verzögerungssignal ein (Zeile 441). Sie markiert das Personalpronomen 1.P.SG mit einem extra starken Akzent, fügt erneut ein Verzögerungssignal ein und fährt schneller fort (Zeile 442). Das Possessivpronom “onlar” mit dem Genetivsuffix “-in” spricht sie mit einem unmittelbaren Anschluss an das nächste Segment “el” (*Hand*) mit dem Genetivsuffix in Lokativ:

|                 |                |                          |
|-----------------|----------------|--------------------------|
| Onlar-in        | el-in-de       | ol-du-ğu-nu              |
| Poss.3.P.P-Gen. | Hand-Gen.-Lok. | Sein—di Verg.-Part.-Gen. |

Diese Latching unterstreicht den Zusammenhang dieser beiden Begriffe. Anschließend mit dem Partizip auf “-duğunu” formuliert Frau B, was für sie ein Faktum ist: *meine Zukunft liegt in ihren Händen* (Zeile 442). Partizipien kommen im Türkischen oft vor. Sie gelten als Substantiv, weil sie das Verb benennen oder sie gelten als Adjektiv, weil sie attributiv verwendet werden können und ein Substantiv charakterisieren. Dabei behalten sie ihren Verbalcharakter (Ersen-Rasch 2004: 216; Balci 2009: 90). Mit dem Adverb “bile” (*sogar, wenn schon*) in Zeile 443, in der sie lauter wird, deutet sie darauf hin, dass ihre Zukunft möglicherweise von den Soldat:innen nicht gerettet werden könnte. Frau B zählt jedoch die Zukunft ihrer nachkommenden Generationen auf, die von den Freiheitskämpfer:innen mit Sicherheit gerettet werden würden (Zeilen 444–447). Das drückt sie mit einem Futurpartizip auf “-ecek” aus, das im Türkischen oft vorkommt. Das Futurpartizip bekommt auf das Zukunftssuffix und

Personalsuffix auf “-ini” einen Fokusakzent. Durch die Wiederholung der syntaktisch gleichrangigen Einheiten in unmittelbarer Abfolge entsteht ein stufenartiger Parallelismus, der die Aussage bekräftigt (Bergmann & Meyer 2020: 462). Durch die Wiederholung des Futurpartizips „kurtaracaklarını (dass sie retten werden) zusammen mit “biliyorum” (*ich weiß es*) entsteht ein rhythmisches Muster (Zeilen 443–447). Rhythmische und intonatorische Stilisierungen (wie Aufzählungen, Kontrastpaare etc.) können eingesetzt werden, um bestimmte Elemente des Redebeitrages als relevant zu kennzeichnen (vgl. Hirik 2018: 57; Sager 2001: 1128). Mit der viermaligen Wiederholung des Verbes “biliyorum” (*ich weiß es*) betont sie ihr Vertrauen in die Freiheitskämpfer:innen. Das Besondere an diesen Soldat:innen hebt sie auch prosodisch hervor. In ihrer Erklärung, warum sie ihnen Vertrauen entgegenbringt, markiert sie im Aorist mit dem Negationssuffix “-mez” (Zeile 449). In dieser Aussage bekommen die Negationssuffixe “-mez” einen extra starken Akzent. Dadurch unterstreicht sie ihren Glauben an die Stärke der Freiheitskämpfer:innen. Der Aorist dient unter anderem dazu, eine eigene Überzeugung auszudrücken. Wenn die Aoristaussagen verneint gebraucht werden, steht dahinter eine entschlossene Haltung. Aorist wird auch dafür verwendet, Personen oder Dinge zu bezeichnen. Gegen Ende des Gesprächs, in der Minute 26:30, fragt sie die Interviewerin, ob die Freiheitskämpfer:innen diese Aufnahmen hören werden. Auf die Verneinung hin wirkt sie enttäuscht. Frau B fragt die Interviewerin, ob sie sie gesehen habe und äußert selbst den Wunsch aus, sie kennenzulernen. Auf die Frage der Interviewerin, was diese Freiheitskämpfer:innen geschafft haben, antwortet sie im folgenden Ausschnitt (15).

#### Ausschnitt 15:

- 845 I: h<sub>1</sub> h<sub>1</sub> onlar sayesinde neler oldu sizce  
*Was ist dank ihnen passiert, ihrer Meinung nach.*
- 846 B: <<len>’onlar sa’yeSİNde:: hh° bi: keRE:> (--) ’bEN  
*Dank ihnen hm erstens weiß ich dank ihnen*
- 847 kendiMİ VARSayıyoRUM (0.5) <<len>kenDİmi VAR  
*dass ich bin. Ich weiß dass ich jemand bin.*
- 848 sayıyo`rum> °h (-) ondan= sonra <<cresc> hANİ: (--) bi  
*Dann also ist die Hoffnung dass ich*
- 849 vatanım olacAG> onun umUDU var <<all>içim!De!>  
*eine Heimat haben werde*
- 850 I: h<sub>1</sub> h<sub>1</sub>  
*hm hm*
- 851 B: <<len>kendi> hastanem= olacak ondan son’rA kendi::  
*ich werde mein eigenes Krankenhaus haben, dann*
- 852 KARAKol`um olaCAK <<all>BEN karakola giderken  
*werde ich meine eigene Polizeistation haben. Wenn ich in eine Polizeistation*
- 853 UTAna= SIKİla= derDİMİ= ’ anlatMI`cam> (--)  
*gehe, werde ich nicht mit Zurückhaltung und Scham von meinem Anliegen*
- 854 hani: e:(--) bÜtÜn <<all>ÖZ güvenimle giDİcem> <<f>bu=  
*erzählen, also mit meinem ganzen Selbstvertrauen werde ich hingehen, der/die*

855            bana= bu yanlışı> yaptI <<cresc> diyecem Kİ o beni  
                  hat mir *unrecht getan*, werde ich sagen, damit er/sie mich  
 856            saVUnaCAK>  
                  *verteidigt*.

Langsam formuliert Frau B, dass sie dank der Freiheitskämpfer:innen ihre Existenz spürt. Für diese Aussage verwendet sie das Reflexivpronomen “kendi” (*eigen, selbst*), mit Possessivsuffix „-mi“ steht es für “*ich selbst*”. “Varsaymak” kann ins Deutsch als *voraussetzen, annehmen* übersetzt werden (Zeile 847). Zu ihrem langsamen Gesprächstempo kommen hier Dehnungen und hörbares Ausatmen dazu (Zeilen 846–848). Lauter werdend baut Frau B den Diskursmarker “hani” zu Beginn ihrer Erklärung ein (Zeile 848). “Hani” wird bei Erklärungen zu nominalen Einheiten gebraucht und verweist auf bereits in der Vergangenheit abgeschlossene oder begonnene Vorgänge bzw. erinnert daran (Banguoğlu 1974: 553–554.). Es handelt sich um ihre feste Überzeugung, die sie verinnerlicht hat und in diesem Zusammenhang kundtut. Bereits abgeschlossener Vorgang ist in diesem Zusammenhang für Frau B ihre Hoffnung auf den eigenen Staat (Zeile 849). In den Zeilen 849–852 bildet Frau B eine Liste mit drei Einheiten. Während sie aus dieser Liste “vatan-ım” (*meine Heimat*) nur mit Possessivsuffix “ım” versehen hat (Zeile 849), setzt sie bei “hastane” (*Krankenhaus*) und “karakol” (*Polizeistation*) das Reflexivpronomen “kendi” ein. Wird “kendi” unveränderlich, wie hier vor dem Nomen gebraucht, steht es für “eigen”. Das Reflexivpronomen “kendi” wird verstärkend verwendet, da das Nomen “hastane” und “karakol” bereits mit Possessivsuffix “-em/-um” versehen sind, “kendi hastanem” (*mein eigenes Krankenhaus*), “kendi karakolum” (*meine eigene Polizeistation*). Der Grund für diese Betonung kommt in den nächsten Zeilen zum Ausdruck. Sie formuliert die Bedeutung dieser Institutionen etwas schneller, mit Fokusakzenten und schnelleren Anschlüssen (Zeilen 852–854). Ihren Wunsch, sich verteidigen zu können, formuliert sie mit lauterer bzw. lauter werdender Stimme (Zeilen 854–856).

Das Gespräch vor dem Ausschnitt 16 drehte sich um das Referendum für ein Präsidialsystem, das wie im Ausschnitt 17 behandelt wird. Frau B berichtet, dass ihre Großväter von Atatürk erzählt haben. Nach der Einladung der Interviewerin, zu berichten, was ihre Großväter erzählt haben, nimmt sie die Position des erzählenden Ichs ein. Laut berichtet sie, was sie von ihren Großvätern gehört hat.

#### Ausschnitt 16:

141    I:        dedelerİNİZ ne anlattı size  
                  *Was haben ihre Großväter Ihnen erzählt?*  
 142    B:        <<f>!DEDE!lerim deDİ:> (.) °hh <<f>a↑LİM!`di:  
                  *Meine Großväter haben gesagt, er war ein Weiser,*  
 143        za↑LİM! oldu: hhh°



144 I: *dann ist er ein Tyrann geworden.*  
 hı hı  
 hm hm  
 145 B: °h hani: <<ff>alim↑Dİ:> çünk↑Ü °h <<all>onun  
*Also er war ein Weiser, weil niemand hat*  
 146 yaptı:ını HIÇ kimse= kendİ vaTAnı  
*für das eigene Vaterland das gemacht, was er gemacht hat.*  
 147 İÇİN> yapmadı: °°hh <<ff>zalim↑Dİ:>  
*Er war erbarmungslos, weil er den Kurden*  
 148 <<all> kürtlerin hakkını> vermedi:  
*ihre Rechte nicht gegeben hat.*  
 149 <<len> !YEDİ!:> (--) hani ne= iyidir ne=  
*Also weder gut noch*  
 150 kötüden ondan konUŞmi´ca`nız  
*schlecht, ihr werdet nicht von ihm reden,*  
 151 diYOR (--) aMA <<all>ona da hakKImı  
*sagt er. Aber auch ihm*  
 152 helAL etMİyoRUM>  
*verzeihe ich nicht.*

Frau B beginnt ihre Ausführung mit einem extra starken Akzent auf “dede” (*Großvater*) ohne Plural- und Possessivsuffix zu markieren. Nach einer Mikropause atmet sie tief ein und fährt laut fort. Sie erwähnt eine Redewendung, die sie von ihren Großvätern gehört hat.

Sprichwörter repräsentieren komprimierte individuelle, aber auch kulturelle Erfahrungen (Albrecht & Frey 2016: 6). Sie stellt zwei entgegengesetzte Eigenschaften gegenüber: “alim” und “zalim”. “Alim” bedeutet als Adjektiv allwissend, als Nomen Gelehrter, Wissenschaftler (Steuerwald 1972: 33). “Zalim” als Adjektiv wird ins Deutsche mit den Adjektiven *grausam*, *tyrannisch* und dem Nomen *Tyrann*, *Despot*, *Unterdrücker* (ebd. 1044) übersetzt. Die zweiten Silben dieser Bezeichnungen bekommen größere Tonhöhen Sprünge, welche den Reim unterstreichen und dadurch extra markiert werden (Zeilen 145–147). Durch diesen wertenden Vergleich enthält dieses Sprichwort ein Urteil. Laut diesem Urteil bezeichnet Frau B Atatürk als jemanden, der von einem allwissenden zu einem tyrannischen Menschen geworden ist. Nach einem tiefen und langen Einatmen spricht sie die positive Beschreibung mit sehr lauter Stimme (Zeile 145), danach liefert sie in schnellem Tempo ihre Argumentation und bezeichnet sein Tun für sein Volk als etwas Besonderes (Zeilen 146–147). Nach einem tiefen Einatmen spricht sie diesmal die negative Bezeichnung sehr laut (Zeile 147). Erlebte Gewalt und Viktimisierung werden mit Wut ausgedrückt, ihre Sprache ist nicht die Sprache des Opfers, im Gegenteil eine Sprache des Widerstandes (Zeilen 151–152). Frau B drückt ihre Enttäuschung über ihre Vorfahren aus, die sie für den Lausanner Vertrag, aus dem die Kurden als große Verlierer hervorgegangen sind, mitverantwortlich macht, weil sie die Verhandlungsmacht bei den Vertragsverhandlungen in Lausanne den Türken überlassen haben, die dann ihre Vorteile durchgesetzt haben. Sie äußert ihren Wunsch, mehr kurdische Präsenz und Durchsetzungskraft, bei den nächsten

Vertragsverhandlungen, die nach ihrem Hören-Sagen im Jahre 2023 stattfinden sollen und auch ihre Überzeugung, dass die Kurdinnen und Kurden sich beim nächsten Mal durchsetzen werden. Sie verknüpft dieses Thema mit dem bevorstehenden Referendum für ein Präsidialsystem und äußert im folgenden Abschnitt (17) ihre Kritik an Ministerpräsident Erdoğan und seinen Anhänger:innen.

#### Ausschnitt 17:

118 B: °hh° <<dim>hani ne ´di`yim> (--) <<all>TEK Adam>  
*Also was soll ich sagen, es gibt.*  
 119 sis´TEmlı`ği var- °h <<all>kimi= insan  
*ein Ein-Mann-System. Manche Leute sagen*  
 120 haNI: erdoğan şöyledir= böyledir=  
*Erdogan ist so und so,*  
 121 diyo:> (.) hani °h kimisi var (.)  
*also es gibt manche,*  
 122 <<f>ona tapar!CASINA:!!> (.) <<len>eh güveniyOR>  
*die ihn anbeten würden.*  
 123 °h ve: bu <<all>milleTi DE an´lamı`yorum  
*Und ich verstehe diese Leute nicht,*  
 124 hanGİ AKLA hizMET °h <<acc>bu= kadar  
*wie können sie ihm so sehr vertrauen, dass sie ihm*  
 125 güVENİP DE bu= kadar herşeyi  
*die totale Macht*  
 126 onun\_ elinE veriyorlar>  
*in seine Hände legen.*

In den Zeilen 118–121 verwendet Frau B drei Mal den Diskursmarker “hani”. Leiser werdend “hani ne diyim” (*was soll ich sagen*) erklärt sie in schnellerem Tempo, dass es ein Präsidialsystem gibt (Zeile 118). Wieder setzt sie “hani” ein (Zeile 120) und beschreibt mit den Adverbien “şöyle” und “böyle”, was seine Anhänger über ihn erzählen. “Şöyle” und “böyle” haben unterschiedliche Funktionen und können als Adjektive, Adverb oder auch Pronomen verwendet werden (Uzun 2016: 152–154.). Auf diese Weise umschreibt Frau B, ohne näher darauf einzugehen, die Eigenschaften Erđođans, die seine Anhänger ihm attestieren (Zeile 120). In Zeile 121 setzt Frau B “kimisi” (*einige*) als Nomenstellvertreter ein und beschreibt mit lauter Stimme das Vertrauen dieser Erdogan-Anhänger als “taparcasina”. Mit dem Ähnlichkeitssuffix “-cesine” bildet sie das Adverb, das *in der Art* bedeutet:

Tap-ar-casina

*anbeten-Aorist-Ähnlichkeitssuffix*

Mit dem Suffix “-ip” verknüpft Frau B Inhalte, die zwar in Beziehung stehen, zu einem engen, nicht nachvollziehbaren Zusammenhang und verlagert ihre Perspektive auf das Ereignis selbst

(Zeilen 125–126). Das drückt “das Vertrauen und die totale Macht in seine Hände legen“ aus. Mit dem “de” im Sinne “und dazu” wird die Aussage gedanklich abgehoben (vgl. Ersen-Rasch 2004: 232–233):

#### Fallübergreifende Analyse – Themenblock „Politisierung“

Frau B beschreibt ihre Hoffnung auf einen eigenen Staat, dessen Gründung durch die Freiheitskämpfer:innen ermöglicht werden soll (Ausschnitt 14 und 15). Die Relevanz dieser Äußerungen markiert sie mit rhythmischen und intonatorischen Stilisierungen. Sie schreibt ihnen Unbesiegbarkeit und Durchhaltevermögen zu. Diese Zuschreibungen unterstreichen ihr Vertrauen in die Freiheitskämpfer:innen. Ihr Vertrauen drückt sie im Ausschnitt 15 mit Dankbarkeit diesen Guerilla gegenüber aus, auf der sie ihre Existenz gründet. Die Hoffnung auf den eigenen Staat und ihre damit verbundenen Wünsche wurzeln in ihren Diskriminierungserfahrungen. Die Vorteile des eigenen Staates sieht sie sehr konkret in einem eigenen Krankenhaus und einer eigenen Polizeistation. Darin kommen die Probleme, die sie schon in diesen Institutionen erlebt hat, zum Ausdruck. Implizit formuliert sie, dass sie sich in Polizeistationen ausgeliefert und nicht geschützt fühlt (Ausschnitt 15). Im Zusammenhang mit der Geschichte und Gründung der Türkei äußert sie Kritik an Atatürk, der, so ihre Darstellung, sich an der Erschaffung einer homogenen Gesellschaft orientierte und dabei den Kurdinnen und Kurden ihre Rechte vorenthalten hat. Die Erfahrungen und das Narrativ der Großväter weisen auf die Unterdrückung der Kurdinnen und Kurden und die Grausamkeit des Staates seit der Gründung hin (Ausschnitt 16). Mit dem Kontrastpaar “alim - zalim” (*Gelehrter - Unterdrücker*) signalisiert sie die Wichtigkeit ihres Redebeitrages. Im Ausschnitt 17 kritisiert sie die aktuelle politische Lage, speziell Ministerpräsident Erdoğan, der die Macht in seinen Händen konzentrieren möchte, und drückt ihr Unverständnis gegenüber seinen Anhänger:innen aus, die bereit sind, ihn uneingeschränkt zum Alleinherrscher zu machen.

#### **Abschließende Interpretation des Interviews**

Zu Beginn ihrer Ausführungen über ihre ethnische Positionierung bringt Frau B diese mit der Kategorie “Ehre” in Verbindung (Ausschnitt 1). In der Literatur wird darauf hingewiesen, dass die traditionellen Konzepte der Ehre weit verbreitet ist und einen zentralen Stellenwert in der Ethik der kurdischen Gesellschaft einnimmt. Sich an das ungeschriebene Gesetz der Ehre zu halten und diese zu verteidigen, wenn sie bedroht wird, sind wesentliche Prinzipien des sozialen Zusammenlebens und stärkt den inneren Zusammenhalt der kurdischen Gesellschaft (Turgut

2010: 198; Akman 2002: 110–112).<sup>41</sup> Die Erfahrungen und die narrativen Informationen weisen auf ihre Unterdrückung und Diskriminierung hin und bestimmen ihre Biografie (Ausschnitt 2). Die kollektiven Erinnerungen werden als Mythos im Alltag weitertransportiert. Sie ergeben ein kulturelles Gedächtnis über die gemeinsame Geschichte. Erlebte Gewalt und die Viktimisierung wird bei Frau B durch Wut ausgedrückt, die Gewalttätigkeit des Staates erhöht die Wut der Kurdinnen und Kurden und stärkt ihre kämpferische Haltung. Ihre Sprache ist keine des Opfers, sondern im Gegenteil, eine Sprache des Widerstandes (Ausschnitt 3 und 4). Sie nimmt eine soziale Ungleichheit zwischen den sprachlich definierten Gruppen wahr. Ihre Sprache wurde als Merkmal zur Ausgrenzung benutzt, dadurch wurde sie für Frau B ein umso wichtigeres Moment ihrer ethnischen Identität. Das Kurdische definiert sie als Identifikationsmerkmal und ihre durch gesellschaftliche Hemmnisse bedingte eingeschränkte Kenntnis ihrer Muttersprache bedauert sie (Ausschnitte 5, 6 und 7). Es sind Erinnerungen und Erzählungen einer gemeinsamen Geschichte, die ihre Positionierung bestimmen. Die Gemeinsamkeit mit den Kindern, mit denen sie im Westen der Türkei Kontakt hatte, ist die Abstammung aus zerstörten Dörfern. Als Opfer von Zwangsmigration war sie Diskriminierungen ausgesetzt. Als die Familie nach Diyarbakır zurückkehrte, endete diese Ausgrenzung nicht, sondern setzte sich in Form von Armut fort. Die Auffälligkeiten in der Sprechweise (als schneller, langsamer, lauter, leiser) können häufig im emotionalen Bereich liegen (Kehrein 2002: 98). In ihrem Gespräch kommen viele Dehnungen vor. Durch Erinnerungen und Erzählungen baut Frau B eine Verbindung zur Vergangenheit, um die heutigen Probleme besser zu verstehen. Indem sie das Gestern in die Gegenwart integriert, versucht sie, Diskriminierung und andere gegenwärtige Herausforderungen zu benennen und zu erklären und eine Lösung zu finden

| <b>Gesprächsinventar des Interviews mit der Vertreterin der zweiten Generation Diyarbakır</b> |               |                                                             |                                              |                                                                   |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|-------------------------------------------------------------|----------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------|
| <u>Zeit</u>                                                                                   | <u>Person</u> | <u>Inhalt</u>                                               | <u>Memo/Besonderheiten</u>                   | <u>Forschungsfrage</u>                                            |
| 00-00<br>00:14                                                                                | I-B-AF        | Interviewfrage                                              | Stiefmutter unterbricht, nicht verständlich. | Positionierung                                                    |
| 00:22                                                                                         | B             | Kurdischsein: Kinder eines benachteiligten Volkes           | aufgeregt, tiefes Ein- und Ausatmen          | (Sprachen-)Politische Situation                                   |
| 01:20                                                                                         | I-B           | Frage nach Lebensgeschichte, Benachteiligung wegen Kurdisch | schnelle Sprechweise                         | Wirkung sprachpolitischer Situation auf den indiv. Sprachgebrauch |

<sup>41</sup>

<https://www.facebook.com/pages/category/Journalist/K%C3%9Crt-Olmak-%C5%9Eeref-%C4%B0ster-838101056265575/>  
<http://www.bued.boun.edu.tr/turik.asp?id=62>

|       |        |                                                                                                                              |                                                                                |                                                                      |
|-------|--------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------|
| 01:50 | B      | Benachteiligung wegen Kurdisch in der Schule                                                                                 | Betonung auf Unterdrückung und Stolz                                           | sprachenpolitische Situation, belastende Erfahrung                   |
| 02:02 | B      | Hoffnung auf eigenen Staat                                                                                                   |                                                                                |                                                                      |
| 02:39 | B      | Othering wegen Kurdisch in der Schule                                                                                        | emotional, gehäuft prosodische Markierung                                      | Linguizismus                                                         |
| 02:47 | B      | Hoffnung auf eigenen Staat                                                                                                   |                                                                                | Diskriminierung                                                      |
| 02:56 | I-B    | Bedauern wegen geringer Sprachkompetenz Kurdisch                                                                             | mehrere Akzentuierungen                                                        | indiv. Sprachgebrauch, Einstellung zu Sprachen                       |
| 05:21 | I-B-AF | Auseinandersetzung mit der Geschichte, Lausanne-Vertrag, Widerstand der Kurden, Kritik an Präsidialsystem, Kritik an Atatürk | rebellisch, Stiefmutter lacht.                                                 | sprachliche Intrusion                                                |
| 05:50 | I-B    | Versuch sich politisch zu bilden                                                                                             | Schwierigkeiten bei Namen                                                      | Auseinandersetzung mit der politischen Lage                          |
| 06:17 | B      | Kritik an Bildungssystem                                                                                                     | Unterbrechungen                                                                | belastende Erfahrungen                                               |
| 07:35 | I-B    | Staatsgewalt in der Kindheit                                                                                                 | aufgeregt                                                                      | belastende Erfahrungen                                               |
| 07:43 | B      | Wunsch nach Veränderung                                                                                                      |                                                                                | Selbstpositionierung                                                 |
| 10:19 | I-B    | Staatsgewalt in der Kindheit, Erfahrungsberichte, Staatsterror-- PKK                                                         |                                                                                | emotional belastende Erfahrungen                                     |
| 10:39 | B      | Beschreibung von Kurden und Kurdinnen                                                                                        | Stolz                                                                          | Selbstpositionierung                                                 |
| 11:27 | I-B    | Sprachkompetenz Kurdisch                                                                                                     | Reparaturen, Dehnungen                                                         | Auswirkungen sprachenpolitischer Situation auf indiv. Sprachgebrauch |
| 14:40 | B      | Familiengeschichte (Verbrennung des Dorfes, Folter, Binnenmigration, Armut)                                                  | Informationen, die ihr Vater verschwieg. Öfteres Husten, Stiefmutter ruft jdn. | Weitergabe bzw. Nicht-Weitergabe, belastende Erfahrungen             |
| 15:08 | I-B    | Hoffnung auf Widerstandskämpfer:innen                                                                                        | Lächeln in der Stimme, Stolz                                                   | Selbstpositionierung                                                 |
| 15:33 | I-B    | Othering wegen Kurdisch in der Schule                                                                                        | Schlüsselerlebnis                                                              | emotional belastende Erfahrung                                       |
| 16:35 | B      | Gegenüberstellung von kurdischen und türkischen Menschen                                                                     | Lächeln in der Stimme, Stolz                                                   | Sprachenpolitische Situation                                         |
| 17:59 | I-B-AF | Spracherfahrung                                                                                                              | Stiefmutter lacht und fragt, was wir machen                                    | Auswirkungen sprachenpolitischer Situation                           |
| 19:05 | I-B    | Geburtsort, Heirat, Leben in der Migration und Diyarbakır                                                                    | Sehnsucht nach Heimat                                                          | Selbstpositionierung                                                 |
| 19:55 | B      | Eheprobleme und politische Haltung                                                                                           | (politischer Natur: Gegenüberstellung von kurdischen und türkischen Menschen)  |                                                                      |
| 22:03 | I-B    | Gegenüberstellung von kurdischen und türkischen Menschen                                                                     | Wertend                                                                        | Selbstpositionierung                                                 |
| 23:42 | I-B-AF | Kurdinnen und Kurden diskriminieren einander                                                                                 | Stiefmutter fragt, unverständlich                                              |                                                                      |
| 24:40 | B      | Spracherleben und Folgen                                                                                                     | Schlüsselerlebnis                                                              | Belastende Erfahrung                                                 |
| 24:44 | I-AF   | Gespräch mit der Stiefmutter                                                                                                 | Stiefmutter fragt, was wir tun                                                 |                                                                      |
| 25:50 | I-B    | Sprachgebrauch                                                                                                               | emotional                                                                      | Auswirkungen                                                         |

|       |     |                                       |                                              |                               |
|-------|-----|---------------------------------------|----------------------------------------------|-------------------------------|
|       |     |                                       |                                              | sprachenpolitischer Situation |
| 27:18 | I-B | Hoffnung auf Widerstandskämpfer:innen | Sie fragt, ob ich mit Guerillas Kontakt habe | Selbstpositionierung          |
| 27:59 | B   | Hoffnung auf eigenen Staat            | Polizeistation als Symbol für den Staat      | Selbstpositionierung          |
| 28:58 | I-B | Zerstörung der Dörfer und PKK         | Wechsel vom Persönlichen zum Politischen     | Belastende Erfahrungen        |
| 29:20 | I-B | Abschluss                             |                                              |                               |

### 5.1.1.3. Kind C. Das Interview mit dem Vertreter der dritten Generation in Diyarbakır

Nach dem Gespräch mit Frau B schickte diese ihren Neffen, den Sohn ihres Bruders, in den ersten Stock, wo die Interviews stattfanden. Der 15-jährige Schüler kam in den Raum und setzte sich auf das Sofa. Einleitend fragt die Interviewerin ihn, wie es ihm gehe, ob er wisse, worum es bei unserem Gespräch gehen soll und ob er weitere Informationen brauche. Die Interviewerin erklärt ihm kurz, dass sie sich für Diyarbakır und das Kurdische und alles, was ihm zu diesen Themen einfällt, interessiere und dass sie das Gespräch aufnehmen möchte, wenn es ihm passt. Nach seiner Einwilligung zur Aufnahme schaltet sie das Gerät ein und beginnt mit dem Interview.

Das Gespräch mit dem Jugendlichen, der im Folgenden C genannt wird, gestaltete sich schwierig. Er wirkte unruhig und schüchtern, war wortkarg und distanziert. Im Raum mit der Frau des Großvaters und mit einer fremden weiblichen Person, zu sein, könnte dabei eine Rolle gespielt haben. Das Gespräch ist durch längere Pausen und kurzen Antworten gekennzeichnet. Er reagiert immer wieder mit Ein- oder Zwei-Wort-Sätzen oder nonverbal. Oft spricht er so leise, dass die Interviewerin ihn kaum oder falsch versteht. Während sie in dem 11 Minuten 20 Sekunden langen Gespräch 694 Wörter (Verzögerungssignale und Hörersignale ausgenommen) verwendet hat, hat er 340 Wörter gesprochen. 31-mal gibt er Ein-Wort-Antworten, fünf Mal nonverbale Antworten, zwei Mal zeigt er keine Reaktion auf die Fragen. Das Interview gestaltete sich als Frage-Antwort-Situation und enthält kaum Narrationen. Auf die erzählgenerierenden Fragen reagierte er mit kurzen Antworten.

### Detallierte Sequenzanalyse

Die mögliche Erzählhemmung des Jugendlichen C konnte nicht ausgeräumt werden, auch wenn versucht wurde, auf seine Interessen einzugehen. Aus diesen Gründen ergab sich die Schwierigkeit, das Gespräch in Themenblöcke zu gliedern, wie es in den anderen Analysen von den Narrationen her möglich war. Mangels entsprechender Narrationen folgt die Einteilung der Themenblöcke den Fragen der Interviewerin. Für die Analyse wurden Passagen ausgesucht, die “auffällige, neuartige etc. Phänomene enthalten” (Deppermann 2008: 52). Auch bei dieser

Analyse werden die Themen in der Reihenfolge der Auflistung als thematische Blöcke behandelt und entsprechendes Material aus dem gesamten Interview verwendet.

| Themenblöcke des Interviews mit dem Vertreter der dritten Generation in Diyarbakır |                                                                                  |                                                           |             |         |
|------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------|-------------|---------|
| Thema                                                                              | Inhalt                                                                           | Besonderheiten                                            | Zeit        | Zeile   |
| Ethnische und sprachliche Zugehörigkeit                                            | Kurdischsein als „etwas Schönes“                                                 | lange Pausen, schnelles Gesprächstempo                    | 00:00-00:31 | 001-009 |
|                                                                                    | Diskriminierung der Kurden und Kurdinnen                                         | Tonhöhenbewegung, gleichbleibend, Wiederholung            | 10:38-11:20 | 249-263 |
| Sprache                                                                            | Kurdisch als Familiensprache –Türkisch lernen in der Schule                      | laute Stimmhöhe                                           | 01:07-01:38 | 023-034 |
| Kindheit, Schulleben, Freund:innen                                                 | Geburtsort-Übersiedlung Diyarbakır                                               | extra starker Akzent                                      | 00:43-01:07 | 011-022 |
|                                                                                    | Gesprächsthemen mit Freund:innen<br>Schulstufe und Zukunftswünsche<br>Interessen | lachend, leise                                            | 04:41-05:09 | 101-110 |
|                                                                                    |                                                                                  | Smile voice                                               | 06:28-06:34 | 150-152 |
|                                                                                    |                                                                                  | Smile voice, Sprechtempo- und geschwindigkeit wechselhaft | 09:29-09:44 | 219-224 |
| Krieg in Sur                                                                       | Krieg in Sur                                                                     | lange Pausen, leise und schnell                           | 03:17-03:57 | 071-079 |
|                                                                                    |                                                                                  | Ablehnung darüber zu reden stark akzentuiert              | 04:34-04:39 | 096-100 |
| Geschichte-- Atatürk                                                               | Geschichtsunterricht, sein Lieblingsfach                                         | schnell und leise                                         | 07:22-08:47 | 186-198 |

### Themenblock „Ethnische und sprachliche Zugehörigkeit“

Das Gespräch beginnt mit derselben Eingangsfrage, die auch den anderen Interviewpartner:innen gestellt wurden. Daraufhin gab C keine Antwort. Die Interviewerin wiederholte die Frage nach seinen persönlichen Wahrnehmungen der Problematik in anderen Worten (Ausschnitt 1).

#### Ausschnitt 1:

- 01 I: başlıyorUZ konumuz “şey kürtÇE ve sence türkiyede  
wir fangen an, unser Thema ist Dings Kurdisch und wie es in der Türkei ist  
02 kürt olmak ne demek  
kurdisch zu sein  
03 C: (---)  
04 I: nasıl birŞEy (.)sen nasıl ‘görüyorsun senin ‘için  
wie ist das, wie siehst du das für dich,  
05 nasıl bir şey (.)  
wie ist es.  
06 C: (5.0) <<all>güzel“ bi= şey>  
Etwas Schönes.  
07 I: güzel bir şey hı hı başka daha (--) nasıl bunun  
Etwas Schönes. Hmm hmm sonst noch (--)

08                   güzelligini nasıl hissediyorsun  
                      *wie erlebst du diese Schönheit?*  
 09     C:       (5.0) ´kenDİM OL`mak  
                      *Ich selbst sein.*

Das Kind C wartet fünf Sekunden lang und antwortet mit “güzel bir şey” (*es ist etwas Schönes*) (Zeile 05). Der Diskursmarker “şey” zeigt auf die Information, auf die die Person hinweist, die sie jedoch nicht benennt. Zusätzlich zu seiner Rolle bei der Organisation von Fehlerkorrekturen, die verbale Planungs- und Wortfindungsfunktionen anzeigt, fungiert “şey” als Indikator für Vermeidung bzw. Zurückhaltung, wenn eine Bewertung oder Behauptung abgegeben wird. “Şey” wird als vager Ausdruck in Situationen mit Schwierigkeiten bei der Wortfindung und lexikalischem Mangel verwendet (Yılmaz 2004: 177–179). C nützt mit “şey” die Unbestimmtheit, um in dieser Situation Bedeutung zu vermitteln, in der er nicht über die erforderlichen Wörter oder Begriffe für seine Erzählung verfügt. Um herauszufinden, worauf sich dieser vage Ausdruck bezieht, muss sich die zuhörende Person stark auf Wissen verlassen, von dem angenommen wird, dass es geteilt wird. In diesem Zusammenhang jedoch ist es der Interviewerin nicht möglich, sich auf ein geteiltes Wissen zu beziehen, weil sie ihr Gegenüber nicht kennt und weil noch Informationen notwendig sind, um sich ein ungefähres Bild zu machen, was jeweils gemeint sein könnte. Sie wiederholt seine Antwort und setzt mit der vertiefenden Frage fort, wie er diese Schönheit erlebe. Seine Antwort darauf, die er in schnellerem Tempo ausspricht, lautet “kendim olmak” (*ich selbst sein*) (Zeile 09). Der Jugendliche C akzentuiert das Reflexivpronomen “kendim” (*ich selbst*) auf der zweiten Silbe und “olmak” (*sein*) auf der ersten Silbe betont.

Gegen Ende des Gesprächs wird eine detailfördernde Nachfrage gestellt, die helfen soll, seine subjektive Perspektive auf das Thema herauszuarbeiten. Die Interviewerin möchte ihn auffordern, deutlichere Erklärungen oder Begründungen seiner Sichtweise darzulegen und im Interview geäußerte Widersprüche zu thematisieren. Sie fragt ihn nach seiner Meinung über die Diskriminierung der Kurdinnen und Kurden (Ausschnitt 2).

#### Ausschnitt 2:

249    I:       peki sence bazıları şeyden bahsediy o hı kürtlere  
                      *Manche reden darüber, dass die Kurdinnen und Kurden*  
 250               karşı ayrımcılık yapıyor (-) sen ne düşünüyorsun bu  
                      *diskriminiert werden. Was denkst du über dieses*  
 251               konuda  
                      *Thema?*  
 252    C:       arAda yapıllıyo benCE  
                      *Manchmal gibt es das meiner Meinung nach.*  
 253    I:       mesela nerde yapıl`yo (-) hangi konular`da  
                      *Wo wird es gemacht beispielweise (-) bei welchen Themen?*



254 yapılıyo sence  
*deiner Meinung nach?*

255 C: <<all>mesela türkçe konuşulyo> bElki yaşlı bİ ´adam  
 <<all> zum Beispiel, es wird türkisch gesprochen> *Vielleicht kann ein alter Mann*

256 türkÇE bilmİyo türkçe bilmiyo adam,  
*nicht türkisch, der Mann kann nicht türkisch.*

257 I: [hı hı]  
 Hm hm

258 C: kürtçe<sup>-</sup> biliyo sadece (.) kendini anlatamıyor´dur  
*Er kann nur kurdisch (.) vielleicht kann er sich nicht ausdrücken.*

259 I: [hı hı] [hı hı]  
 Hm hm Hm hm

260 C: ondan<sup>-</sup> dolayı  
*Aus diesem Grund.*

261 I: hı hı

262 C: bazıları burda<sup>-</sup> ayrımcılık<sup>-</sup> oldu:unu  
*Manche. Ich denke es gibt in diesem Zusammenhang eine*

263 düşünüyorum (---)  
*Diskriminierung*

C beginnt seine Antwort mit dem Temporaladverb zum Ausdruck der Wiederholung “arada” (*manchmal*) ohne Bezug auf die Häufigkeit bzw. auf eine Zeitlänge (Zeile 252). Auf die Nachfrage (Zeilen 253–254) gibt er für seine Verhältnisse relativ lange Antworten. Er gibt die türkische Sprache als ein Beispiel für Ungerechtigkeiten an (Zeile 255). Sein Beispiel bezieht sich darauf, dass Türkisch gesprochen wird, und er formuliert es in schnellerem Gesprächstempo. Während er die erlebte Diskriminierung mit dem Temporaladverb “manchmal” relativiert, bezeichnet er die türkische Sprache als einen Diskriminierungsgrund. Mit der Abtönungspartikel “belki” (*vielleicht*) deutet er an, dass er sich scheue, feste Annahmen zu machen. Er verwendet den unbestimmten Artikel, “bir adam” (*ein Mann*). Er wiederholt den Satz, diesmal ohne den unbestimmten Artikel und mit einer Veränderung in der Satzstellung (Zeilen 255–256).

|            |       |       |      |          |                      |
|------------|-------|-------|------|----------|----------------------|
| belki      | yaşlı | bi(r) | adam | türkçe   | bilmiyo(r)           |
| vielleicht | alt   | ein   | Mann | türkisch | wiss+Neg.+PRÄ. 3.PS. |

*Vielleicht ein alter Mann, er kann nicht Türkisch*

|          |                      |      |
|----------|----------------------|------|
| türkçe   | bilmiyo(r)           | adam |
| Türkisch | wiss+Ne.+Präs. 3.PS. | Mann |

*Der Mann kann kein Türkisch.*

Im zweiten Satz stellt C das Türkische an den Anfang des Satzes (Zeile 256). Der eigentliche Gegenstand der Aussage wird am Anfang des Satzes platziert (vgl. Ersen-Rasch 2004: 28–29). Seine Gesprächsgeschwindigkeit und Tonhöhe sind bei diesen Aussagen (Zeilen 256–263) weder leise noch schnell, im Gegensatz zu vielen anderen Gesprächspassagen. Mit seinem

Beispiel versucht er die Folgen des Nicht-Könnens der türkischen Sprache zu erklären, geht ins Detail und unterstreicht die Bedeutung des Kurdischen als die einzige Verständigungsmöglichkeit dieses fiktiven Mannes, der in seiner Erzählung die Rolle eines generalisierten Charakters einnimmt.

|                                 |                   |                                                    |                         |
|---------------------------------|-------------------|----------------------------------------------------|-------------------------|
| kürtçe                          | biliyo sadece (.) | kendini                                            | anlat-a-mı-yor-dur      |
| kurdisch                        | wiss+PRÄ+3. PS    | Ref.Pronom 3.PS                                    | erzähl-MOD-Neg.-PRÄ-dIr |
| <i>Er kann nur kurdisch (.)</i> |                   | <i>(vielleicht) kann er sich nicht ausdrücken.</i> |                         |

Den ersten Teil des Satzes, “ nur Kurdisch können“ markiert er mit Präsenz 3. PS. Mit dem adverbial gebrauchten Begriff “sadece” (*nur, lediglich*) bekommt die Aussage einen absoluten Charakter. Im zweiten Teil verwendet er das Suffix “-dIr” und mit der Modalitätssuffix “- a-”. Wie bereits erwähnt, variiert das Suffix “-dIr” die Bedeutung von absolut bis wahrscheinlich (vielleicht, bzw. erhofft). Der erste Teil und der zweite Teil beinhalten dadurch unterschiedliche Aussagen, eine absolute und eine modale. Mit Ortspronomina „burada“ (*hier*) grenzt er die Bereiche der Diskriminierung als sprachliches Problem ab (Zeile 262).

#### Fallübergreifende Analyse – Themenblock “Ethnische und sprachliche Zugehörigkeit”

Am Anfang des Gesprächs entstehen zwei lange Pausen (5.0), die im Gespräch nur hier vorkommen. Diese langen Pausen kommen beim Sprecherwechsel bei der Fremdwahl zustande. Es entsteht ein Gesprächsloch, das den Beziehungsaspekt der Kommunikation hervorhebt. Das kann als mangelndes Interesse aber auch als Überforderung ausgelegt werden. Durch seine Antwort „es ist was Schönes“ positioniert sich Kind C implizit zu der kurdischen Ethnizität, die er mit einer positiven Bewertung hervorhebt. Diese Positionierung kann ihm eine Orientierungshilfe für seine Selbstverortung sein, da er mit seiner Antwort nach der zweiten Pause (Ausschnitt 1) das Thema des Selbstkonzeptes anschnidet, in dem es um sein Wissen darüber geht, wer er ist (Aronson, Wilson & Akert 2008: 127; Dannenbeck 2002: 35–36). Anders als in den anderen Ausschnitten formuliert er seine Haltung und seine Begründungen im Ausschnitt 2 offen und für seine Verhältnisse umfangreich. Sein Beispiel für eine Diskriminierungserfahrungen formuliert er mit der Abtönungspartikel und mit Modalität. Das Beispiel bezieht sich auf einen alten Mann, der durch seine Unkenntnis der türkischen Sprache in einer hilfebedürftigen Position ist. Er fordert nicht das Recht auf Verwendung der kurdischen Sprache im Alltag. Er stellt jedoch die Selbstverständlichkeit der Einheitssprache in Frage.

#### **Themenblock „Sprache“**

Anschließend geht die Interviewerin auf seine Sprachlernerfahrungen ein und drückt ihre Vermutung aus, dass er zu Hause bis zum Schuleintritt nur kurdisch gesprochen hat (Ausschnitt 3).

### Ausschnitt 3:

- 23 I: h<sub>1</sub> h<sub>1</sub> (-) burda şey anneden babadan/ evde hep kürtçe  
hm hm (-) hier also mit der Mutter mit dem Vater/ zu Hause habt ihr nur kurdisch  
24 konuştunuz öyle mi  
gesprochen, oder?  
25 C: <<f>e:vet>  
Ja.  
26 I: h<sub>1</sub> h<sub>1</sub> peki okula gitmek nasıldı senin için (-)  
Hm hm, und wie war es für dich in die Schule zu gehen (-)  
27 peki okulda (-)nerde türkçe öğrendin  
in der Schule (-) wo hast du türkisch gelernt?  
28 C: okulda arkadaşıla/ hocalarla arkadaşıla falan  
In der Schule mit dem/der Freund:in/ mit den Lehrer:innen mit dem/der Freund:in und  
so.  
29 I: h<sub>1</sub> ama okula gidinceye kadar türkçe bilmiyordun (-)  
Aber bis du in die Schule gegangen bist, konntest du nicht türkisch (-)  
30 biliyor muydun yoksa  
oder konntest du?  
31 C: <<p>çok az herhalde >  
Wahrscheinlich nur ein bisschen.  
32 I: az mı (-) peki okulda türkçe öğrenmek nasıldı  
Ein bisschen? (-) und wie war es für dich in der Schule  
33 senin için  
türkisch zu lernen?  
34 C: güzel (.) iki dil  
Schön (.) zwei Sprachen.

Seine Bejahung ist erneut kurz, jedoch für seine Stimmhöhe relativ laut (Zeile 25). Die Kürze seiner Antworten irritiert die Interviewerin und sie reagiert mit Verzögerungssignalen, um zu überlegen, wie sie darauf antworten kann. Zuerst fragt sie C, wie es für ihn war, in die Schule zu gehen, nach einer kurzen Pause fragt sie konkreter, wie C in der Schule Türkisch gelernt hat (Zeile 26–27). Er beginnt seine Aussage “arkadaşıla” (mit einem Freund), fügt eine Selbstreparatur und setzt mit der Lehrkraft und mit dem Freund fort. C schließt seine Aussage mit dem Diskursmarker “falan” ab. “Falan” ist einer der am meisten verwendeten Diskursmarker im Türkischen (Tekin 2015: 437). Dieser Diskursmarker wird eingesetzt, wenn die Person keine genauen Details zum Thema angeben möchte bzw. kann oder die Informationen für ausreichend hält. “Falan” kann auch als Personalpronomen verwendet werden, wenn die Namen der Person nicht genannt werden sollen oder können, so wie hier in der Zeile 28 (vgl. Tekin 2015: 453). Mit Lehrer:innen und mit einem Freund beendet er seine Aufzählung der Personen, mit denen er Türkisch gesprochen hat.

Mit der Frage nach den Türkischkenntnissen vor dem Schulbeginn möchte die Interviewerin von ihm erfahren, wie er diese Zeit erlebt hat (Zeilen 29–30). Seine Antwort formuliert C leise mit einer Abtönungspartikel “herhalde” (*wahrscheinlich*), was darauf hindeutet, dass er sich scheut, konkrete Angaben zu machen (Zeile 31). Sie wiederholt erneut einen Teil seiner Antwort und fragt, wie es für ihn war, in der Schule Türkisch zu lernen (Zeilen 32–33). Seine Antwort beinhaltet nicht seine Sprachlernerfahrungen, sondern das Ergebnis, das Beherrschen von zwei Sprachen, das er als “güzel” (*schön*) bezeichnet. Nach einer Mikropause benennt er, was schön ist, ohne Markierung, “iki dil” (*zwei Sprachen*). Wertende Adjektive wie “schön” geben die Meinung der Person wieder. Sie beschreiben Gefühle, dadurch sind sie schwer zu definieren (Sauereisen 2018:78). Das Kind C gibt eine Bewertung durch das lexikalisch wertende Adjektiv “schön”, mit dem attributiv gebrauchten Adjektiv “zwei” bezieht er sich auf eine Mengenangabe, dadurch gibt er eine zweite Bewertung, die positiv ist. Die Aussagen des Jugendlichen C sind schwer einzuordnen, er bleibt vage.

#### Fallanalyse – Themenblock „Sprache“

Auf die Fragen über sein Spracherleben geht C nicht ein, seine Antworten sind kurz und abgeschwächt mit Abtönungspartikel (Ausschnitt 3). Das Beherrschen des Türkischen bezeichnet er als “schön”, womit er es positiv konnotiert, geht jedoch auf die Türkischlernerfahrungen in der Schule nicht ein. Ein Grund dafür könnte sein, dass seine Freund:innen in der Schule aus diesem Gebiet waren und er nicht alleine mit der neuen Schulsprache konfrontiert war.

#### **Themenblock „Kindheit, Schulleben und Freund:innen“**

Die Interviewerin merkt seine Erzählehmmung, sie wiederholt erneut seine Antwort und nach einer Pause möchte sie Themen anschneiden, auf die C möglicherweise leichter Antworten geben könnte, und stellt einfache Fragen wie nach seinem Geburtsort, seinem Alter etc., um eine Erzählsituation zu schaffen (Ausschnitt 4).

#### Ausschnitt 4:

- |    |    |                                                                                              |
|----|----|----------------------------------------------------------------------------------------------|
| 11 | I  | (--) ehm peki şey (-) sen Diyarbakır<br>(--) <i>hmm also dings (-) du bist in Diyarbakır</i> |
| 12 |    | doğumlusun<br><i>geboren?</i>                                                                |
| 13 | C: | haYIR<br><i>Nein.</i>                                                                        |
| 14 | I: | nerde doğdun<br><i>Wo bist du geboren?</i>                                                   |
| 15 | C: | Manisa (-)                                                                                   |

- Manisa.
- 16 I: kaç doğumluydun  
*Wann bist du geboren?*
- 17 C: ikibinbir  
*Zweitausendeins*
- 18 I: ikibinbir (--) kaç yaşında Diyarbakıra geldin  
*Zweitausendeins. (--) wie alt warst du, als du nach Diyarbakır gekommen bist?*
- 19 C: <<all>!IKIBUCUK!>  
*Zweieinhalb.*
- 20 I: ikibucuk yaşında geldin hı hı (-) yani okula  
*Mit zweieinhalb Jahren bist du gekommen hmm hmm (-) also mit der Schule*
- 21 burda başladın  
*hast du hier begonnen.*
- 22 C: e:vet  
*Ja*

Auf die Frage, ob er in Diyarbakır geboren wurde, verneint C es mit einem Wort “hayır” (*nein*) (Zeile 13). Sie fragt nach seinem Geburtsort, er nennt die Stadt ohne Lokativ-Suffix -da, (Zeile 15). Ihre nächste Frage nach seinem Geburtsjahr beantwortet er ebenso knapp und ohne Lokativsuffix (Zeile 17). Sie wiederholt seine Antwort und fragt nach, wie alt er damals war, als sie nach Diyarbakır übersiedelten. Seine Antwort auf diese Frage ist wiederum kurz und ohne Suffixe, jedoch mit einem extra starken Akzent markiert (Zeile 19). Die Interviewerin wiederholt erneut seine Antwort. Nach einem Pausenfüller und einer kurzen Pause formuliert sie ihre Folgerung, dass er in Diyarbakır mit der Schule begonnen habe. Er antwortet leiser mit einer leichten Dehnung der ersten Silbe von “evet” (*ja*) (Zeile 22).

Nachdem C es abgelehnt hat über den Krieg zu reden, lädt die Interviewerin ihn ein, darüber zu erzählen, was er mit seinen Freunden spricht. Wieder gibt er eine kurze Antwort, jedoch diesmal lachend (Ausschnitt 5).

#### Ausschnitt 5:

- 101 I: hiç konuşmuyorsunuz konuşTU:unuz konular ne:  
*ihr redet nie darüber. Über welche Themen redet ihr?*
- 102 C: <<lachend> sınıftan>  
*Über die Klasse.*
- 103 I: hı hı
- 104 C: arkadaşlarla falan (.) dışarıyla ilgili  
*Mit Freund:innen und so, was die Außenwelt betrifft.*
- 105 I: hıhı
- 106 C: öyle okulda (.)  
*So in der Schule.*
- 107 I: hı hı
- 108 C: hocalarla (--) konuşuyoruz falan (.) öyle (--)  
*Mit den Lehrer:innen (--) reden wir und so (.) So (--)*
- 109 I: hı hı
- 110 C: <<p>bi=şey yOg>  
<<p>Sonst nichts>.

Das Lachen in der Stimme bezieht sich auf die Schule, der Auslöser könnte die Erinnerung an den Spaß am Schulleben sein. C nennt seine Klasse mit Ablativ markiert “sınıf -tan” (*von der Klasse*) (Zeile 102). Ein Ausdruck im Ablativ bezeichnet die Richtung, woher man etwas hat oder den Ausgangspunkt (Ersen-Rasch 2004: 48–49). So bezeichnet er seine Klasse als Gesprächsthema. Er fährt mit seinen ungenauen Beschreibungen fort (Zeile 104, 106, 108). Mit “arkadaşlarla falan” (*mit Freunden und so*) deutet er an, mit wem er redet, aber nicht, worüber sie reden. Der zweite Teil dieser Zeile enthält keine Information worüber sie reden und was er mit “dışarı” (*draußen*) meint. Es kann außerhalb der Klasse, Schule, Freundesgruppe etc. sein (Zeile 104). Auch mit der Aussage “öyle okulda” (*so halt in der Schule*) markiert mit Lokativ “-da” nennt er den Ort, jedoch nicht das Thema (Zeile 106). Detailliertes Erzählen kommt nicht vor. Auffällig ist an diesen Äußerungen, dass er bis in die Zeile 108 auf Prädikate verzichtet. Mit dem Endsignal “bir şey yok” (*sonst ist nichts*) signalisiert er den Abschluss seines Redebeitrages. Der Begriff “yok” bedeutet nicht existent und wird unter anderem verwendet, wenn etwas gänzlich verneint werden soll (Ersen-Rasch 2004: 134). Das Gespräch geht weiter im Frage-Antwort-Schema.

Im folgenden Abschnitt (6) spricht die Interviewerin etwas schneller, was ihre Unsicherheit im Gespräch ausdrückt. Beim Gespräch über die Schule fragt sie ihn nach seinem Berufswunsch. C ist in der 10. Klasse und hat noch zwei Jahre bis zum Abschluss. Die Interviewerin versucht ein für ihn interessantes Gesprächsthema zu finden, das ihn zum Erzählen motivieren könnte. Mit einem Lächeln in der Stimme nennt er lediglich seinen Wunsch nach einem positiven Abschluss der Schule.

#### Ausschnitt 6:

- 150 I: peki sen ne olmak istiyorsun  
*Okay und was willst du werden?*  
 151 C: (--) <<lächeln in der Rede> diplomayı bitirmek>  
 <<lächeln in der Rede> *das Zeugnis abschließen*>  
 152 <<p>başka bir şey yok>  
*Sonst gibt es nichts.*

In diesem Zusammenhang setzt C ein Funktionsverbgefüge ein, “diplomayı bitirmek” (Zeile 151). Funktionsverbgefüge bestehen aus einer festen Verbindung von Substantiv und Verb. Maßgeblich für die Bedeutung des Funktionsverbs ist das Nomen, (Glück & Rödel 2016: 217). Im Türkischen sind die Funktionsverbgefüge unter der Kategorie Verbalkomplexe behandelt, die ähnliche Bedeutung haben wie das deutsche Funktionsverbgefüge. Verbalkomplexe formuliert Leyla Karahan als eine Gruppe von Worten, die zusammenkommen, um eine Handlung zu erfüllen (2006: 73). Die Substitution eines Verbes im Funktionsverbgefüge durch

andere ähnliche Verben ist im Türkischen nicht möglich (Düşünceli & Uslu 2017: 86). Die eigentliche Zusammensetzung ist entweder “diplomayı almak” (*das Zeugnis bekommen*) oder “okulu bitirmek” (*die Schule abschließen*). Leiser gesprochen signalisiert er, dass es ihm sonst um nichts geht (Zeile 152). Damit drückt er auch den Abschluss seines Redebeitrages aus.

Nach seiner Zurückhaltung über alle bisher vorgeschlagenen Themen zu sprechen, fragt die Interviewerin den Jugendlichen nach seinen Interessen. Auch in diesem Zusammenhang läuft das Gespräch im Frage-Antwort-Schema. Nach einer Pause von 1.5 Sekunden sagt C leise, dass er Basketball mag (Zeile 220). Auf die darauffolgenden Fragen gibt er kurze Antworten, sein Sprechtempo ist schnell (Zeilen 223, 225). Die Frage, ob in der Schule ein Basketballteam gibt, beantwortet er schnell und laut mit “vardır” (*vorhanden*). Mit “var” und dem Suffix -dır kann eine eigene Überzeugung oder Einschätzung ausgedrückt werden. Banguoğlu beschreibt dieses Suffix als Mittel mit dem Aussagen je nach Verwendung eine Bedeutung von Gewissheit, Wahrscheinlichkeit, Möglichkeit oder Hoffnung erhalten (1974: 451). In seiner Aussage ist die Wahrscheinlichkeit für die Modalität groß. Die Interviewerin hört die mögliche Modalität in seiner Aussage nicht und fragt nach, ob er im Basketballteam mitspielen möchte (Ausschnitt 7).

#### Ausschnitt 7:

- 219 I: hı hı ilgi alanların ne  
*hm hm was sind deine Interessen?*
- 220 C: (1.5) <<p>basketbolU se'viyor`um>  
*(1.5) <<p> ich mag Basketball>*
- 221 I: basketbolu seviyorsun hı hı oynuyor mUsun  
*du magst Basketball hmhm spielst du*
- 222 basketbol  
*Basketball?*
- 223 C: <<all>oYnuyOrum>  
*<<all> ich spiele*
- 224 I: nerde kendi okul grubunda mı yoksa arkadaşlarınla  
*> Wo spielst du? Im Schulteam oder mit deinen Freund:innen>*
- 225 C: <<all>Arkadaşlarımla>  
*<<all>mit meinen Freund:innen>*
- 226 I: arkadaşlarınla oynuyorsun (.)  
*Du spielst mit deinen Freund:innen (.)*
- 227 sizin okulun basket grubu var mı  
*hat eure Schule ein Basketballteam?*
- 228 C: (--) <<all><f>v'ardıR>  
*<<all> es wird wohl eines geben*
- 219 I: hı hı (---) sen girmeyi düşündün mü hiç  
*Hm hm hast du daran gedacht, beizutreten?*
- 220 C: <<all>hayır> <<☺> sadEce arkadaş'larla  
*<<all>nein> <<☺> nur mit den Freund:innen gemeinsam*
- 221 oy'nuyo`ruz>  
*spielen wir.*
- 222 I: sadece arkadaşlarınla oynuyorsunuz ilgi alanlarından

223                   *Nur mit deinen Freund:innen gemeinsam spielt ihr, eines von deinen Interessen ist*  
                       bir tanesi basket başka  
                       *Basketball, was noch?*  
 224    C:       <<p>basketbol> <<cresc>müzik dinlEmEYi ´sevi`yorum>  
                       *Basketball, ich hör gerne Musik*

C verneint diese Frage schnell mit einem “hayır” (*nein*) und führt mit einem Lächeln in der Stimme fort, dass er nur mit seinen Freunden spielt (Zeile 220). Dieses Lachen in der Stimme kann ein Signal für Unsicherheit, für Peinlichkeit, aber auch für nicht verstanden worden sein, bzw. für mangelnde Einsicht seitens der Interviewerin in seine Lebenssituation. Auf die Nachfrage nach anderen Interessen wiederholt er leise das Wort “basketbol” und fügt dann lauter werdend Musik hören hinzu (Zeile 224).

#### Fallübergreifende Analyse – Themenblock „Kindheit, Schulleben und Freund:innen“

Während der Jugendliche C im Laufe des Gesprächs keine auffälligen emotionalen Reaktionen gezeigt hat, spricht er im Ausschnitt 5 lachend, als seine Klassenfreund:innen thematisiert werden. Lachend gesprochene Äußerungen heben sich von ihrer Umgebung ab und können das Gesagte auf vielerlei Art kontextualisieren, wie im Ausschnitt 5, in dem C die Äußerung über sein Erleben in der Schule mit Lachen begleitet, was eine gewisse Leichtigkeit ausdrückt (vgl. Fiehler 2001: 1430). Auf die Frage nach seinen Berufswünschen reagiert er erneut mit einem Lächeln in der Stimme. (Ausschnitt 6). Lachendes Sprechen mildert die Imagegefährdung bei problematischen Themen, so wie hier bei Schulleistungen in der Schule (vgl. Schwitella 2001: 333). Seine Aussagen bleiben vage, seine Formulierungen sind z.T. ohne Prädikat. Auch das Gespräch über seine Freizeitaktivitäten läuft im Frage-Antwort-Schema ab, hier kommt jedoch eine Dichte von Akzentuierungen, Tonhöhenunterschieden und unterschiedlichen Gesprächsgeschwindigkeiten vor (Ausschnitt 7). Mit den Endsignalen führt er in den Abschnitten 6 und 7 seine Sprechhandlung zu Ende aus.

#### **Themenblock „Krieg in Sur“**

Der folgende Ausschnitt (8) ist aus dem Grund interessant, da die Aussagen des Interviewpartners hier im Vergleich zum Rest des Gesprächs prosodisch und auch grammatikalisch anders gestaltet sind. Nach den Schwierigkeiten, das Gespräch in Gang zu bringen, möchte die Interviewerin versuchen, das Thema direkt anzusprechen und erwähnt den Krieg in der Innenstadt, der einen Monat gedauert und laut Medien das Leben unüberhörbar beherrscht hat. C bestätigt, den Bombenlärm gehört zu haben (Zeile 74).

#### Ausschnitt 8:



- 71 I: onbeş onaltı yaşındasın e:: peki şey e: bu: son  
*fünfzehn sechzehn Jahre alt bist du e:: gut dings e. die letzten Ereignisse,*  
72 olaylar geçen sene mesela bomba sesleri falan  
*letztes Jahr zum Beispiel Bombenlärm und Ähnliches habt ihr*  
73 duyduunuz  
*gehört.*  
74 C: evet  
*ja.*  
75 I: bu niyeydi sence  
*Warum war das so, glaubst du?*  
76 C: (2.0) <<pp>pek fazla bi bilgim yok>  
*(2.0) <<pp> ich habe nicht viel Kenntnis>.*  
77 I: hiç bi fikrin mi yok (---) yoksa ilgilenmek mi  
*Hast du gar keine Idee (---) oder willst du dich*  
78 istemiyorsun hı  
*damit nicht auseinandersetzen?*  
79 C: <<all>aynen !HIÇ! ilgİLENmek ´fa`lan> <<p>istemiyorum>  
<<all>Genau, damit will ich mich gar nicht auseinandersetzen oder ähnliches>  
<<p>ich will überhaupt nicht>

Auf die Frage, was seiner Meinung nach der Grund für die kriegerischen Auseinandersetzungen gewesen sein könnte, erwidert C nach einer zwei Sekunden langen Pause sehr leise, dass er keine genauen Kenntnisse habe. Die Interviewerin hakt nach und fragt, ob er keine Meinung darüber habe oder sich dafür nicht interessieren möchte (Zeilen 77–76). Im Vergleich zu seinen zuvor leiser geäußerten Aussagen (Zeile 76), formuliert er seine ablehnende Haltung mit seiner durchschnittlichen Lautstärke und einem schnelleren Sprechtempo (Zeile 79). Er setzt das Adverb “aynen” (*genau*) als Zustimmungssignal ein. “Aynen” wird als Bestätigung und als Zustimmung einer bereits erfolgten Annahme gebraucht (Şimşek 2012: 280), damit bestätigt er ostentativ den zweiten Teil der Frage, dass er sich damit nicht auseinandersetzen möchte. Mit dem Adverb “hiç”, das er mit einem extra starken Akzent markiert, bekräftigt der Schüler C seine Ablehnung. Diese negative Verstärkung sticht besonders hervor, da er im gesamten Gespräch selten starke Akzentuierungen einsetzt. Der Diskursmarker “falan”, der den Widerstand ausdrückt, genaue Informationen zu geben, unterstreicht seine Ablehnung, darüber zu reden. Das Prädikat “istemiyorum” (*ich will es nicht*) spricht er wieder leiser aus. Der schnell gesprochene Teil kontrastiert mit dem leise gesprochenen Teil der Aussage. In dieser Aussage (79) sind die schnelle und die leise Sprechweise als Kontextualisierungshinweise aktiv eingesetzt zu betrachten.

Seine Ablehnung, über dieses Thema zu reden, kommt auch im folgenden Ausschnitt (9) vor, in der die Interviewerin ihn danach fragt, ob er mit seinen Freunden darüber geredet hat.

#### Ausschnitt 9:

- 96 I: hm hm peki arkadaşlarınızla bu konuyla ilgili  
*hm hm redet ihr mit den Freund:innen über dieses Thema,*

97 falan bir sey konuşuyor musunuz mesela geçen  
*irgendetwas, zum Beispiel warum wurde*  
 98 sene niye buralar bombalandı falan  
*hier letztes Jahr bombardiert und so (---)*  
 99 diye (---) konuşuyor musunuz  
*redet ihr darüber?*  
 100 C: hayır !HİÇ!  
*Nein nie!*

C positioniert sich offen ablehnend zu diesem Thema. Mit dem stark akzentuierten Adverb “hiç”, das einen negativen Gehalt trägt, äußert er seine ablehnende Haltung mit Nachdruck und Absolutheit (Zeile 100).

### Fallübergreifende Analyse – Themenblock „Krieg in Sur“

Im Ausschnitt 8 und 9 kommen prosodische Auffälligkeiten und die Weigerung, über das Thema Krieg zu reden, vor, welche auf eine emotionale Beteiligung hindeutet (Rosenthal 1987: 131). Als Abwehrmechanismen können Verleugnung, Regression und Rationalisierung angeführt werden. Seine Ablehnung formuliert er mit einer semantischen und starken prosodischen Markierung. Nur in diesem Kontext zeigt er seine Haltung zu einem Thema explizit und mit Absolutheit (Zeilen 79 und 100).

### **Themenblock „Geschichte – Atatürk“**

Für Cs Tante war Atatürk ein Thema in Zusammenhang mit den Ungerechtigkeiten den Kurden gegenüber. Aus diesem Grund fragt die Interviewerin auch C, was er über Atatürk denkt (Ausschnitt 10).

#### Ausschnitt 10:

186 I: hım peki sen atatürk hakkında ne düşünüyorsun  
*hmm und was denkst du über Atatürk?*  
 187 C: (-) iyi biri (-) diye düşünüyorum  
*Ich denke, er ist ein guter Mensch*  
 188 I: [hı hı] iyi biri diye  
*[hmm hmm] Du denkst, er ist ein guter.*  
 189 düşünüyorsun iyi ne demek  
*Was bedeutet gut?*  
 190 mesela nasıl iyi biri  
*Zum Beispiel, inwiefern ist er gut?*  
 191 C: hmm nasıl söylim hmm <<all>belki de kÜRTlere hiç şey  
*hmm wie soll ich sagen <<all> vielleicht hat er den Kurden*  
 192 yapmAmıştır> (-) <<pp>bi: zulum falan> yoktur  
*nichts getan> (-) <<pp> es gibt keine Grausamkeit oder so>*  
 193 I: hı hı  
*hmm hmm*  
 194 C: <<p>ondan dolayı>  
 <<deshalb>  
 195 I: hı hı

- 196 C: *hmm hmm*  
 <<all><<pp>hiç= görmedim hiç= duymadım>  
 <<all><<pp> *habe nie gesehen nie gehört*>  
 197 I: hiç duymadın  
*du hast es nie gehört.*  
 198 C: <<p> bî zulüm= falan oldu:unu>  
 <<p> *Dass es Grausamkeiten oder so was gegeben hat*>

Ohne prosodische Auffälligkeiten drückt C seine positive Meinung mit einem Qualitätsadjektiv “iyi” (*gut*) aus (Zeile 187). Mit dem Adjektiv “iyi” bleibt er jedoch ungenau. Die Interviewerin fragt nach, was unter diesem “gut” zu verstehen ist. C begründet seine Bewertung über Atatürk mit dessen vermeintlich friedlichen Haltung den Kurdinnen und Kurden gegenüber, dass er vermeintlich den diesen nichts angetan hat. Danach wird seine Stimme sehr leiser und er fügt hinzu, dass es keine “zulüm” (*Grausamkeiten, Unterdrückung*) gegeben habe (Zeile 192). Auch in der Zeile 196, wo er seine Begründung damit verbindet, dass er davon nichts gehört habe, spricht er sehr leise. Diese Aussagen implizieren seine Überzeugung von der Existenz der gegenwärtigen Unterdrückung.

#### Fallübergreifende Analyse – Themenblock „Geschichte – Atatürk“

Der Schüler C beschreibt Atatürk als guten Menschen. Maßstab seiner Beurteilung ist Atatürks Haltung den Kurdinnen und Kurden gegenüber. Allerdings ergibt sich die positive Bewertung nicht aus konkreten politischen Handlungen für die Kurdinnen und Kurden sondern daraus, dass er keine Gewalt und Unterdrückung gegen sie ausübte. Mit den Schulfächern “Geschichte der Revolution” und “Prinzipien von Atatürk” wird ein positives Bild in den Kindern verankert, die kurdischen Kinder gezielt in die Nationalkultur integriert. In jeder Schulklasse hängt ein Bild von Atatürk. Die kollektivistisch-patriotische Ausrichtung der Schulpolitik wird auch daran deutlich, dass die Schulkinder jeden Morgen den Schuleid schwören, einschließlich Schwur auf den Dienst für die türkische Nation (Ferman 2014: 150).

#### **Abschließende Interpretation des Interviews**

Das Gespräch mit dem Jugendlichen C folgt fast ausschließlich einem Frage-Antwort-Schema und enthält kaum Narrationen. Das Gespräch ist geprägt von einer Erzählehmmung bzw. Überforderung des Jugendlichen. Nach Schütze sind Interviews ohne Stegreiferzählung misslungen (Schütze 1984: 78). Gabriela Rosenthal jedoch kommt aufgrund ihrer Interviewpraxis zum Schluss, dass verdrängte Themen wie Krieg, Verfolgung, Vertreibung für solche Komplikationen im Gespräch verantwortlichsein können (Rosenthal 1987:131). Gegen

das Aussortieren misslungener Interviews spricht sich Rosenthal mit folgendem Argument aus:

„Beschränkt man sich bei der Analyse nur auf diese „gelungenen“ Interviews, beschränkt man sich m. E. auch auf einen bestimmten Typus des Informanten. Ein wichtiger Analyseaspekt besteht jedoch in der Frage, wie sich die unterschiedliche Darstellung der eigenen Lebensgeschichte von unterschiedlichen Informanten erklären lässt“ (Rosenthal 1987: 127).

Diese Komplikationen sind für die gesprächsanalytische Untersuchung keine Beeinträchtigung, weil sie in erster Linie auf der detaillierten Analyse von Einzelfällen und nicht auf großen Stichproben beruht (vgl. Deppermann 2008: 28). Wie die Analysen des Textes von C auch zeigen, war ein Explizieren von „im Alltag implizit bleibenden, hochgradig allgemeinen formalen Prinzipien der Herstellung von Ordnung und Bedeutung im Gespräch“ in diesem Interview doch möglich (Deppermann 2008: 50). Wie im Gesprächsinventar zu sehen ist, dauerte das Gespräch zu dem Thema „Krieg in Sur“ nur 15 Sekunden, obwohl die Kämpfe in Sur, dem historischen Bezirk der Stadt, das Leben der Menschen in Diyarbakır von Dezember 2015 bis Frühsommer 2016 unüberhörbar beherrscht haben (Gürbey 2018: 221). Innerhalb des insgesamt kurzen Gesprächs ist es das kürzeste Thema. Seine Ablehnung, darüber zu sprechen, formuliert C nachdrücklich (Ausschnitt 8). In den Ausschnitten dieses Themenblocks werden im Vergleich zu anderen Ausschnitten dichte prosodische Auffälligkeiten beobachtet (Ausschnitt 8 und 9). Bei der allgemeinen Betrachtung des Gesprächs fällt auf, dass seine Tonhöhenakzente außer im Themenblock „Krieg in Sur“, nicht auffällig stark sind. Seine Antworten sind kurz und im Nominativ gehalten, seine Sprechweise ist durch schnelles Sprechtempo und leise Tonhöhe gekennzeichnet. Die Unsicherheit kann durch den Umgang mit einer ihm fremden Person, auch durch das für ihn ungewohnte öffentliche Sprechen in einer nichtalltäglichen Situation ausgelöst sein (vgl. Kehrein 2002: 117). Bei seiner Antwort auf die Einstiegsfrage, was er darüber denkt, kurdisch in der Türkei zu sein, benutzt er den deiktischen Begriff „şey“ (Ausschnitt 1). Dieser enthält Bedeutungen, die sich aus dem sprachlichen Kontext der Interaktion erschließen lassen, d.h. der Sprecher vertraut darauf, dass der Hörer herausfinden kann, worauf er sich bezieht (Yılmaz 2004: 193). Er nutzt in diesem Zusammenhang die Unbestimmtheit, um Bedeutung zu vermitteln. Im Ausschnitt 2 drückt C seine Meinung über die Diskriminierung explizit aus, schwächt jedoch mit der Abtönungspartikel *vielleicht* ab. Seine Sprachlernerfahrungen bleiben unerwähnt, mit dem wertenden Adjektiv *schön* formuliert er diese implizit positiv. Durch die kollektive Lernerfahrung mit anderen kurdischsprachigen Kindern in seiner Umgebung mag es für ihn selbstverständlich verlaufen sein (Ausschnitt 3).

Beim Themenblock „Kindheit, Schulleben und Freund:innen“ kommt ein Lächeln in der Stimme vor. Lachen kann sowohl eine freundliche Beziehung (Ausschnitt 5) als auch problematische Themen (Ausschnitt 6) signalisieren (Schwitella 2001: 327). Im Ausschnitt 6 drückt sein Lachen in der Stimme eine Selbstironie aus, ein Verfahren der Selbstpositionierung, mit dem der die Auseinandersetzung von der inhaltlichen auf die performative Ebene der Interaktion verlagert (Deppermann 2013: 40). Seine Lautstärke ist mit wenigen Ausnahmen, die transkribiert wurden, leise und seine Sprechgeschwindigkeit ist schnell. Astrid Paeschke (2003: 230) kommt in ihrer Untersuchung über „Prosodische Analyse emotionaler Sprechweise“ zu dem Erkenntnis, dass ängstliche Äußerungen relativ leise artikuliert werden. „Die auf der Lautheit basierende Ermittlung von Rhythmusereignissen zeigte für Angst sehr wenige Rhythmusereignisse pro Silbe“ (ebd.). „Die Sprechgeschwindigkeit ist bei Angst deutlich höher, bei der Emotion Angst wird die Erregung in eine erhöhte Sprechgeschwindigkeit umgesetzt“ (ebd. 228). Positionierung kann sich im Laufe einer Interaktion emergent entfalten. Während der Schüler C sich am Anfang des Gesprächs zurückhaltend zum Thema geäußert hat, positioniert er sich gegen dessen Ende zwar vage, jedoch offen zum Sprachenrecht für Kurden (im Ausschnitt 2).

| <b>Gesprächsinventar des Interviews mit dem Vertreter der dritten Generation in Diyarbakır</b> |               |                                                                                                |                                                       |                                    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------|------------------------------------|
| <b>Zeit</b>                                                                                    | <b>Person</b> | <b>Inhalt</b>                                                                                  | <b>Memo/Besonderheiten</b>                            | <b>Forschungsfrage</b>             |
| 00:00<br>00:31                                                                                 | I-C           | Interviewfrage, seine Antwort                                                                  | kurze Antworten, lange Pausen, auf den Boden schauend | Einstellung zur Sprache            |
| 01:00                                                                                          | I-C           | Geburtsort, -datum, Übersiedlung nach Diyarbakır                                               | kurze Antworten                                       |                                    |
| 01:56                                                                                          | I-C           | Kurdisch als Familiensprache – Türkisch lernen in der Schule                                   | Gespräch ist nur im Dialog möglich                    | Sprachgebrauch                     |
| 02:55                                                                                          | I-C           | Familiengeschichte – sein Alter                                                                | nonverbale Reaktionen                                 | Wie wird die Weitergabe diskutiert |
| 04:11                                                                                          | I-C           | Krieg in Sur                                                                                   | keine Meinungsäußerung                                | belastende Erfahrung               |
| 05:09                                                                                          | I-C           | Gesprächsthemen mit Freund:innen                                                               | lachend, kurze Antworten                              |                                    |
| 05:47                                                                                          | I-C           | Kurdisch in der Schule                                                                         |                                                       | Sprachgebrauch                     |
| 06:18                                                                                          | I-C           | Schulstufe und Zukunftspläne                                                                   | lachend, kurze Antworten                              |                                    |
| 07:44                                                                                          | I-C           | Geschichtsunterricht Geschichte der Türkei                                                     | Erwähnung der Diskriminierung                         | Politisierung                      |
| 08:38                                                                                          | I-C           | Familiengeschichte                                                                             | kein Interesse                                        |                                    |
| 10:09                                                                                          | I-C           | Interessen und Freund:innen                                                                    |                                                       |                                    |
| 10:41                                                                                          | I-C           | Diskriminierung der kurdischsprachigen Älteren, keine persönliche bzw. familiäre Betroffenheit | erste klare Meinungsäußerung                          | Sprachenpolitische Situation       |
| 10:59                                                                                          | I-C           | Abschluss                                                                                      |                                                       |                                    |

#### **5.1.1.4. Generationenübergreifende Analyse der Gespräche in Diyarbakır**

In diesem und den folgenden generationenübergreifenden Betrachtungen richtet sich der Fokus darauf, auf welche Weise und in welchem Zusammenhang forschungsbezogene Themen behandelt werden.

Für den Analyseprozess war das Prinzip der Offenheit leitend, bei dem die GA „durch ein spiralförmiges Verhältnis von Gegenstandskonstitution und Gegenstandsanalyse“ durchgeführt wurde (Deppermann 2008: 20). Die Spezifikation der Untersuchungsfragen entwickelte sich im Prozess der Auseinandersetzung mit den Interviews (ebd.). Drei Themenkomplexe sind dabei für alle drei Familien deutlich geworden: die sprachliche und ethnische Selbstpositionierung, die Auswirkungen der gesellschaftspolitischen Rahmenbedingungen und die Politisierung der Betroffenen. Dementsprechend wurden die generationenübergreifenden Analysen in folgende Themenblöcke unterteilt: Sprachliche und ethnische Zugehörigkeit, belastende Erlebnisse und die Auseinandersetzung mit der politischen Lage. Diese haben sich aus dem Inhalt der Gespräche ergeben und betreffen gleichzeitig die Fragestellungen der Untersuchung. Obwohl diese drei Themenbereiche miteinander verbunden sind, werden sie getrennt behandelt, um die Bedeutung einzelner Problemfelder herausarbeiten zu können.

##### *Sprachliche und ethnische Zugehörigkeit*

Die sprachliche und ethnische Identität spielt für die Kurdinnen und Kurden eine entscheidende Rolle und hat sowohl individuelle als auch kollektive Bedeutung. Die Pflege der kulturellen Identität, die sich durch die kurdische Sprache, Musik und Tradition, z.B. die Newroz-Feiern, ausdrückt, ist für viele Kurden von zentraler Bedeutung. Die Betonung der ethnischen Identität, die auf gemeinsamer Sprache basiert, ist mit dem Streben nach Selbstbestimmung und Autonomie verbunden. Aus diesem Grund werden Sprache und ethnische Zugehörigkeit in einem Themenblock behandelt.

##### *Belastende Erlebnisse*

Rassifizierungsprozesse und Linguizismus sind verbunden mit Gewaltanwendungen: Zerstörung von Dörfern, Folter, Verhaftung und Ermordung von Familienmitgliedern u.a. Die Erfahrung, Ziel von Anschlägen gewesen zu sein oder sein zu können, Familienmitglieder zu verlieren, von Inhaftierungen, Zwangsmigration und finanziellen Verlusten prägen die

Lebensbedingungen und betreffen das Kollektiv und gehen damit über persönliche Rechtsverletzungen hinaus. Die Gespräche zeigen, dass Traumatisierungen nicht als abgeschlossen, sondern als Prozess erlebt werden. Dieses Geschehen wird als Teil einer politischen Kontinuität wahrgenommen, die direkt vom politischen Klima beeinflusst und nicht als eine vorübergehende Situation gesehen wird (vgl. Göregenli, Aydemir, Sen, Fidan, Karabulut et al. 2019). Auch in den Interviews werden diese Themen von den Gesprächspartner:innen angesprochen, wenn auch im unterschiedlichen Ausmaß.

### *Auseinandersetzung mit der politischen Lage*

Die Politisierung der kurdischen Bevölkerung ist das Ergebnis verschiedener historischer, sozialer und politischer Faktoren. Das Streben nach Anerkennung ihrer Existenz führte zu ihrer Politisierung bzw. zu politischer Mobilisierung. Die Politisierung der kurdischen Gesellschaft entstand durch Gewalt, Zwangsmigration, Armut und den Widerstand dagegen (Darıcı 2015). Auch in den Interviews ist die Auseinandersetzung mit der politischen Situation ein dominantes Thema, auf das die interviewten Personen immer wieder zurückkamen.

Im Folgenden wird für die generationenübergreifende Analyse die Tabelle mit den Themenblöcken zur Familie in Diyarbakır vorgestellt.

| <b>Generationenübergreifender Vergleich der Themenblöcke der Interviews mit den Vertreter:innen in Diyarbakır</b> |                                                                                                                                       |                                                                                                                                              |                                                                                                                      |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Themenblöcke</b>                                                                                               | <b>Vertreter der ersten Generation in Diyarbakır Herr A</b>                                                                           | <b>Vertreterin der zweiten Generation in Diyarbakır Frau B</b>                                                                               | <b>Vertreterin der dritten Generation in Diyarbakır Kind C</b>                                                       |
| <b>Sprachliche und ethnische Zugehörigkeit</b>                                                                    | Selbstpositionierung zum Kurdischen oder sprachliche Identität, Türkisch als offizielle Sprache. Idealisierung der ethnischen Gruppe. | Selbstpositionierung zum Kurdischen und geringe kurdische Sprachkompetenz. Idealisierung der ethnischen Gruppe.                              | Selbstpositionierung zum Kurdischen, Türkisch als offizielle Sprache.                                                |
| <b>Belastende Erlebnisse</b>                                                                                      | Folgen der Armut in der Kindheit und schwierige aktuelle Arbeitsbedingungen.                                                          | Diskriminierung in der Binnenmigration und Folgen der Zerstörung der Dörfer, Schlüsselerlebnis: Othering wegen des Kurdischen in der Schule. | Keine Informationen.                                                                                                 |
| <b>Auseinandersetzung mit der politischen Lage</b>                                                                | Auflehnung gegen die Staatsgewalt und gegen die Großstadtverwaltung durch Treuhänder.                                                 | Auseinandersetzung mit der Geschichte und Hoffnung auf Gründung eines unabhängigen kurdischen Staates.                                       | Kritik an Diskriminierung der Kurdinnen und Kurden wegen der Sprache, Positionierung gegen Sprachzwang für Türkisch. |

## **Sprachliche und ethnische Zugehörigkeit**

Wie bereits erwähnt, hat Diyarbakır wegen des hohen Anteils an Kurdinnen und Kurden an der Stadtbevölkerung eine besondere Stellung. Besonders in den ärmeren Bezirken mit hauptsächlich kurdischen Bewohner:innen (wie auch die Familie von A) ist Kurdisch die Alltagssprache, die in der Öffentlichkeit zu hören und auf Schildern präsent ist.

Herr A, der Vertreter der ersten Generation in Diyarbakır, bezeichnet die kurdische Sprache als kulturelle kurdische Gemeinsamkeit. Er betont die Bedeutung seiner Sprache und unterstreicht ihren Stellenwert für seine Identität (A-Ausschnitt 1). Er grenzt sich von den Türken und Türkinnen ab und betrachtet seine kurdische Positionierung als hohen Wert. Die Verwendung des Türkischen ist für ihn eine Herausforderung und schränkt seine Kommunikationsmöglichkeiten ein. Obwohl er Türkisch kann, spricht er es nicht gerne. Türkisch ist für ihn eine Notwendigkeit des Umgangs im öffentlichen Leben. Im Privaten pflegt er seine eigene Identität und Kultur und verwendet das Kurdische. Er betont in Wir-Form, dass seine Sprache Kurdisch ist, eine Aussage, die gewissermaßen eine Ablehnung des Türkischen impliziert (A-Ausschnitt 7). In Diyarbakır ist Kurdisch die Alltagssprache, besonders in den Gegenden, in der die Familie von A lebt. Herr A gibt als Motiv für seine Rückkehr nach Diyarbakır an, dort die Freiheit zu haben, seine Sprache sprechen zu können (A-Ausschnitt 5). Seine Tochter, Frau B, betont ebenfalls die Wichtigkeit des Kurdischen für ihr Selbstverständnis. Sie leidet jedoch darunter, das Kurdische nicht gebührend zu beherrschen (B-Ausschnitt 6). Frau B besuchte die Schule im Westen der Türkei. Durch den Schulbesuch trat für sie das Türkische als Alltagssprache in den Vordergrund. Frau B erzählt, dass sie vor Schulbeginn von ihrem Vater, Herrn A, angeregt worden war, mit anderen Kindern zu spielen, um besser Türkisch zu lernen (B-Ausschnitt 8). Das widerspricht seinem – gerade oben dargestellten – Selbstbild, aber er hat offenbar der schulischen Karriere seiner Tochter Vorrang vor dem „Kurdischsein“ gegeben. Es ist hier zu unterstreichen, dass die Wahl zwischen den materiellen Lebensbedingungen und der Muttersprache nicht als Gleichgültigkeit gegenüber dem Kurdischen oder als freiwillige Assimilation interpretiert werden darf (vgl. Skutnabb-Kangas 1998). Wenn Eltern bei der Wahl der Schulbildung keine Alternativen in der Familiensprache angeboten werden, geben sie der schulischen Karriere der Kinder vor dem Kurdischsein Vorrang, wie hier Herr A (vgl. Çağlayan 2014: 121). Die Begegnung mit dem Türkischen erfolgte für Frau B über den Lehrer, der sie abwertete und diskriminierte (B-Ausschnitt 5). Sie thematisierte diese Erfahrung im Gespräch sechs Mal. Auffällig sind in diesen Ausschnitten die Merkmale der Stimme wie Tonhöhe, Sprechtempo und prosodischen



Markierungen sowie die Akzentuierung, die ihre Emotionalität unterstreichen. Ihre Volksschulzeit erlebt sie negativ. Die Reaktion der Lehrperson richtete sich auf ihr Kurdischsein und begründet in ihr ein massives Gefühl der Unerwünschtheit. Frau B beschreibt sich im Blick zurück als ein Kind, das seine Sprache zu Hause lässt und auf eine völlig neue und unbekannte Sprache in der Schule trifft, die ihr das Gefühl gibt, dass ihre Familiensprache wertlos ist. Sie benutzt das Kurdische als Kompensation gegen die Diskriminierung in der Schule. Die Sprache wird für sie ein Identifikationsmerkmal ethnischer Identität (B-Ausschnitt 9). Frau B führt diese Schulerfahrung als kritisches Lebensereignis an. Damit erklärt sie die Gründe und Folgen ihres Handelns und die bei ihr wirksamen psychologischen Mechanismen (Lucius-Hoene & Deppermann 2002: 69). Bei sogenannten kritischen Lebensereignissen handelt es sich um reale Erfahrungen, die mit Emotionen verbunden sind, zu einem Zustand des Ungleichgewichts führen und eine Zäsur im Alltagsgeschehen mit sich bringen können (Filipp & Aymanns 2018: 27). Nach Frau Bs Aussagen haben diese schulischen Erfahrungen ihre Einstellung zu gesellschaftlichen Strukturen verändert. Sie setzt Türkisch aufgrund des kurdischen Sprachverbots mit Gewalt und Unterdrückung gleich. Das führt zu Misstrauen gegenüber den Türken und Türkinnen, die sich über ihre kurdische Existenz hinwegsetzen. Der negative Umgang mit der Familiensprache erschwerte bei Frau B, dass Kurdisch einen gebührenden Platz in ihrem späteren Leben einnimmt. Da ihrer Muttersprache auf Bs Bildungsweg wie in den meisten Lebensbereichen außerhalb des Familienlebens kein anerkannter Platz eingeräumt wurde, wurde die Familiensprache Kurdisch unweigerlich durch die offizielle Sprache Türkisch in den Hintergrund gedrängt. Diese Trennung von Familiensprache und Schulsprache hinterließ eine anhaltende Verwirrung (B-Ausschnitt 6). Die Verwirrung, die durch die Trennung von Familiensprache und Schulsprache entstand, hielt an. Frau B leidet darunter, Kurdisch nicht ausreichend zu beherrschen und wegen der Diskriminierungen schulisch nicht erfolgreich gewesen zu sein.

Für das Kind C spielte die Sprache, im Unterschied zu seiner Tante, keine außergewöhnliche Rolle. Der Junge ist zwar im Westen der Türkei auf die Welt gekommen, lebt aber seit seinem Kleinkindalter in Diyarbakır in einer kurdischsprachigen Umgebung. Da seine Schulfreund:innen Kurdisch ebenso gut beherrschten wie es selbst, war die Sprache für ihn kein Gesprächsthema. Seine Alltagssprachen sind Türkisch und Kurdisch (C-Ausschnitt 3).

Die ersten zwei Familienmitglieder unterscheiden sich in Bezug auf die Sprache vom jüngsten Mitglied der Familie. Herr A und Frau B erlebten sprachliche Diskriminierung, C erlebt selbst kein Othering aufgrund der Sprache, erwähnt jedoch, dass ältere Menschen, die nicht Türkisch können, diskriminiert werden. Das impliziert, dass ihm die Ungleichwertigkeit der Sprachen

bewusst ist, auch wenn er über seine eigene Spracherfahrungen nicht berichtet. Alle drei Familienmitglieder positionieren sich ethnisch und sprachlich als Kurdisch.

### **Belastende Erlebnisse**

Als belastende Erfahrungen beschreibt Herr A den politischen Druck, den Krieg in der Innenstadt und die Ermordung der Kurden und Kurdinnen, sowie die Linguizismus- und Rassismuserfahrungen. Ferner zählt er die schweren Arbeitsbedingungen und den Tod der Geschwister in seiner Kindheit als Folge der Armut auf (A-Ausschnitte 2, 4, 7, 11, 12, 13). Bei der Erzählung über den Tod der Geschwister – eines starb an einer Krebserkrankung, ein anderes infolge einer Verkühlung – verwendet Herr A die Wir-Form und zählt damit sich selbst, obwohl er noch ein Kind war. Verantwortlich waren die wirtschaftliche Vernachlässigung und die durch den Staat verursachte Verarmung der Kurdengebiete. Rassismus-, Linguizismuserfahrungen und Armut sind bestimmende Themen in seinem Lebenslauf.

Frau B beschreibt ihre Rassismus- und Linguizismuserfahrungen in der Volksschule als belastend (self-report, vgl. BenEzer 1999: 34). Ihre Lebensgeschichte beginnt sie mit der Aussage, dass sie aufgrund ihrer ethnischen Identität viele Schwierigkeiten hatte (B-Ausschnitt 2). Die Diskriminierungserfahrung wegen der Sprache nimmt in ihrer Erzählung einen großen Raum ein. Die Worte des Lehrers werden in direkter Rede (im Präsens) wiedergegeben. Damit vollzieht sie eine deiktische Versetzung in die erzählte Zeit und aktualisiert dadurch die erzählte Situation in der Erzählsituation (vgl. Struckenbruck 2013: 176). Diese dialogische Re-Inszenierung weist eine hohe performative Qualität auf. Die Rede- und Gedankenwiedergabe ist ein Hinweis darauf, dass sie der dramatischen, emotional belastenden Erlebnisse näherkommt (ebd. 71). Sie beginnt mit diesem Thema in der ersten Minute des Interviews und spricht darüber insgesamt sechs Mal. Sie unterstreicht die Bedeutung des Ereignisses als äußert verletzend mit dem Hinweis auf seine negative und langfristige Wirkung auf sie (B-Ausschnitt 9). Auch Frau B erzählt von der Zerstörung der Dörfer (B-Ausschnitt 11) und versieht diese Aussagen mit Tonhöhenprüngen und extra starken Akzenten, wodurch die Wichtigkeit des Gesagten deutlich wird. Das Niederbrennen des Hauses des Onkels sowie seine Folterung und Tötung erzählt sie im Detail (B-Ausschnitt 12). Sie unterstreicht das Ausmaß der Tragödie, indem sie berichtet, dass der Onkel vor den Augen seiner Kinder misshandelt wurde und dass seine Frau damals im dritten Monat schwanger war. Auch hier kommt der Wechsel zwischen direktem und indirektem Zitierformat vor, wodurch eine deiktische Versetzung in die Erzählzeit vollzogen wird (vgl. ebd. 176). Nach der Zerstörung des Dorfes erfolgte die Zwangsmigration in die Stadt (B-Ausschnitt 13), wo die Familie anfangs in Armut leben mussten. Auch bei diesen

Erzählungen deuten die Auffälligkeiten in der Sprechweise auf starke emotionale Anteile hin. Das Kind C erwähnt in seinem Gespräch keine belastenden Erlebnisse. Im Hinblick auf den Traumatisierungsprozess befinden sich Herr A und Frau B im Schema der Phasen der sequentiellen Traumatisierung nach Becker zwischen der Chronifizierung der akuten Verfolgung und in der Zeit des Übergangs (Phase vier und fünf). Das Kind C befindet sich in einer Situation, die der Beschreibung „vor Beginn des traumatischen Prozesses“ entspricht. Ihm ist die Konfliktlage ein Jahr nach dem Krieg in der Innenstadt bewusst, er fühlt sich jedoch in familiären und sozialen Bezügen gut aufgehoben.

### **Die Auseinandersetzung mit der politischen Lage**

Herr A geht gleich zu Beginn des Gesprächs auf die aktuelle politische Lage ein und erwähnt die Verhaftung der kurdischen Abgeordneten und die Zerstörung der Städte durch die Staatsmacht. Er bezeichnet dies als Ausübung von Grausamkeiten von türkischer Seite (A-Ausschnitt 2). Bei der Erwähnung der kurdischen Politiker verwendet er Possessivpronomen 1. P. Pl. und drückt über die Wir-Kategorie sein Zugehörigkeitsgefühl aus (Ammann 2001: 46; Hausendorf 2000: 8). Damit stellt er sich hinter diese Politiker:innen und verdeutlicht zugleich seine politische Haltung. Die Bezugnahmen auf die Interviewerin im Zusammenhang mit den Ungerechtigkeiten gegenüber Kurdinnen und Kurden zeigen seine Erwartung, Gemeinsamkeiten mit ihr herzustellen und seine Aussagen zu betonen. (Lucius-Hoene & Deppermann 2002: 257–260). Frau B gibt für ihre Politisierung die Konfrontation mit den Soldaten an, die das Haus umzingelt hatten, als sie ein sieben oder achtjähriges Kind war. Die Besonderheit dieser Erfahrung wird durch die Abwesenheit ihres Vaters, der in Ankara arbeitet, und das dadurch entstandene Gefühl der Einsamkeit bzw. Schutzlosigkeit unterstrichen (B-Ausschnitt 10 und 13). Ihre Linguizismuserfahrung in der Volksschule beschreibt sie als für ihre Bewusstwerdung der Diskriminierung ausschlaggebend (B-Ausschnitte 5, 9). Sie erzählt, dass sie selbst Diskriminierung erlebte (B-Ausschnitt 5), aber auch Zeugin von Ungerechtigkeiten in staatlichen Ämtern wurde (B-Ausschnitt 2). Mit Wut spricht sie über die Gewalttätigkeiten der Staatsorgane, z.B. die Folterung und Ermordung ihres Onkels, über selbst erlebte Diskriminierung und Viktimisierung. Sie geht davon aus, dass die Diskriminierung der Kurdinnen und Kurden bekannt ist (B-Ausschnitt 1). Ihre Kritik am Republikgründer Atatürk (B-Ausschnitt 16) und an Ministerpräsidenten Erdoğan und seine Wähler:innen (B-Ausschnitt 17) zeigt ihre Auseinandersetzung mit der politischen Lage. Ihre Hoffnung auf die Widerstandskämpfer:innen für ein besseres Leben (B-Ausschnitt 14 und 15) und ihr Wunsch, eine Guerillakämpferin persönlich kennenzulernen, sind deutliche Zeichen ihrer politischen

Haltung. Ihre Sprache ist eine Sprache des Widerstandes, nicht eine des Opfers (B-Ausschnitte 3, 4, 15, 14). Ihr Neffe C hingegen spricht nicht über die politische Lage. Nur in Bezug auf sprachliche Diskriminierung äußert er sich und betont dabei, nicht selbst betroffen zu sein, aber zu wissen, dass ältere Menschen betroffen sind (C-Ausschnitt 2). Auf die Frage, ob er wisse, was in Sur, der Innenstadt von Diyarbakır, passiert ist, sagt er deutlich, dass er sich damit nicht auseinandersetzen möchte (C-Ausschnitt 8 und 9). Die Interviewerin greift ein Thema auf, das seine Tante, Frau B, zur Sprache brachte: die Haltung gegenüber Atatürk. So fragt sie C, was er über Atatürk denke. Seine Erklärung ist, dass er wahrscheinlich ein guter Mensch gewesen sei, weil er den Kurdinnen und Kurden „keine Grausamkeiten oder Ähnliches“ angetan hätte (C-Ausschnitt 10). In den Ausschnitten 2 und 10 kommt eine Auseinandersetzung mit der politischen Lage implizit zur Sprache.

## **Resümee**

Aus den Interviews geht hervor, dass Diyarbakır immer noch ein Ort ist, an dem die kulturelle und politische Atmosphäre des Kurdischen intensiv und dynamisch ist. Auch wenn Türkisch öffentliche Verkehrssprache in der öffentlichen Praxis geworden ist, wird Kurdisch als politisch und kulturell wichtig und als Symbol des Kurdentums gesehen. Die Vertreter:innen der drei Generationen stehen zu ihrer Sprache, das schafft ein Feld politischer Subjektivität. Während Herr A Kurdisch bevorzugt, weil er Türkisch nicht gut beherrscht, klagt Frau B darüber, ihre Sprache Kurdisch nicht gut zu können. Das Kind C meint, beide Sprachen gut zu sprechen. Zwar betont Herr A, dass er „seine Sprache“ sprechen möchte, doch hat er seine Tochter, Frau B, im Westen der Türkei motiviert, besser Türkisch zu lernen, weil er nicht wollte, dass sein Kind ausgeschlossen wird. Frau B erzählt, dass die Einschulung in Türkisch und die Diskriminierung durch den Lehrer für sie negative psychische und schulische Folgen hatte (vgl. Hassanpour, Sheyholislami & Skutnabb-Kangas 2012: 13). Aus diesen Differenzierungspraktiken entsteht das Prekäre des Zugehörigkeitsverhältnisses (Mecheril 2003: 308). Die Vertreterinnen der ersten und zweiten Generation fordern und behaupten ihre grundlegenden Menschenrechte und Freiheiten. Das Kind C hält sich zurück, seine Meinung darüber offen zu sagen. Merklich ist nicht nur sein Alter von erst 14 Jahren dafür verantwortlich, sondern auch eine unbestimmte Angst, darüber zu reden. Die Aktivistin Nebahat Akkoç von der Frauenorganisation KAMER<sup>42</sup> sagt, dass die in ganz Diyarbakır zu hörenden gewesenen Explosionen bei jedem Angst, Unruhe und Hilflosigkeit auslöste. Der einzige Unterschied zwischen Sur und anderen Stadtteilen bestand darin, dass man sich anderswo keine Sorgen

---

<sup>42</sup> [https://www.kamer.org.tr/icerik\\_detay.php?id=233](https://www.kamer.org.tr/icerik_detay.php?id=233)

darüber machen musste, ob man selbst beim Gehen auf der Straße von einer Kugel getroffen werde. Bei Herrn A kommt diese Angst implizit zum Ausdruck, in dem er seinen Herkunftsort verheimlichte und mit dem Finger in eine andere Richtung deutete, während die Tochter stolz den Herkunftsort „Silvan“, eine mehrheitlich von Kurdinnen und Kurden bewohnte Stadt erwähnte, in der schon im 19. Jh. viele Aufstände stattfanden (Demirtaş 2008: 269). Dies lässt auf eine unbestimmte Angst schließen, dass allein schon die Nennung seines für den aktiven kurdischen Widerstand berühmten Herkunftsort negative Folgen für ihn haben könnte.

### **5.1.2. Fallanalyse der Gespräche in Istanbul**

Die Interviews mit Mitgliedern einer Familie aus Diyarbakır, einer Großmutter, einer Mutter und ihrem Kind, fanden am 6. Jänner 2017 in Istanbul statt. Der Kontakt zu dieser Familie wurde durch einen Freund vermittelt. Aufgrund seiner Mitteilung hin, dass eine Forscherin für eine Studie Interviews mit einer kurdischen Familie aus Diyarbakır brauche, erklärten die Familienmitglieder ihre Bereitschaft, sich dafür zur Verfügung zu stellen. Die Gespräche wurden in Istanbul in der Wohnung der Großmutter durchgeführt, wo diese mit ihrem Sohn, ihrer Schwiegertochter und deren drei kleinen Kindern lebt. Die Interviewerin wurde von allen Anwesenden sehr freundlich empfangen. Nach einer Unterhaltung im Wohnzimmer und einem gegenseitigen Kennenlernen, bei dem Tee gereicht wurde, begann das Interview mit der Großmutter. Im Folgenden werden die Großmutter als Frau D, ihre Tochter als Frau E und das Enkelkind als F bezeichnet. Mit Beginn des Interviews mit der Großmutter verließen die übrigen Personen den Raum. Ein sechs Jahre altes Kind der Familie blieb im Zimmer und inspizierte immer wieder interessiert das Aufnahmegerät. Die anderen Familienmitglieder befanden sich in einem Raum nebenan, weshalb in der Aufnahme immer wieder Geräusche zu hören sind.

#### **5.1.2.1. Frau D. Das Interview mit der Großmutter**

Das Interview mit der 61-jährigen Großmutter, Frau D, lief in einer entspannten Atmosphäre ab. Das Gespräch dauerte 38:21 Minuten. Sie war gesprächig und bereit, über das Thema zu reden. Wenn sie eine Erzählung beendete, forderte sie die Interviewerin auf, Fragen zu stellen, damit sie weitere Auskünfte geben könne. Im Gespräch wurden viele Themen berührt, die für die Untersuchung wichtig waren. Das Gesprächsinventar im Anschluss an die Analyse mit Frau D bietet einen Überblick über den Gesprächsablauf mit Zeitangaben, Gesprächsthemen und Besonderheiten.

### **Detaillierte Sequenzanalyse**

Im Folgenden sind die Gesprächsthemen und deren gesamte Dauer in Minuten aufgelistet, um die inhaltliche Dominanz der für sie wichtigen Fragen ersichtlich zu machen. In der Reihenfolge der Auflistung werden die Themen, z.B. „Zugehörigkeit“, als thematische Blöcke behandelt und entsprechendes Material aus dem gesamten Gespräch verwendet. Frau D sprach ausführlich über die Staatsgewalt, ihre Auflehnung gegen sie, über die Vertreibung aus ihrem Dorf und dessen Zerstörung, über die Armut und die vielen Toten in ihrer Familie als Folge der Staatsgewalt. Ein Blick auf die Liste zeigt die auffällig kurze Gesprächsdauer (2:35 Minuten) für die durch den Staatsterror direkt oder indirekt verursachten „Todesfälle in der Familie“, im Vergleich zum politischen Thema „Auflehnung gegen die staatliche Unterdrückung“ (9:34 Minuten). Sie gab außerdem viel Raum ihren Postmigrationserfahrungen, wie z. B. finanzielle Sorgen, Krankheiten oder Veränderungen in den Beziehungskonstellationen. Im Folgenden wird auf die Äußerungsgestaltung und Formulierungsdynamik im jeweiligen thematischen Block eingegangen. Äußerungsgestaltung meint die Art und Weise, wie gesprochen wird. Dazu gehört die Beschreibung einer Äußerung auf verschiedenen linguistischen Ebenen, wie Phonetik, Prosodie, Grammatik, Lexik und Stilistik (Deppermann 2008: 56). Bei der Beschreibung der Formulierungsdynamik wird die Verwendung bestimmter linguistischer Formen und Merkmale untersucht (ebd. 59). Im Folgenden wird mit einigen für das vorliegende Gespräch wichtigen Äußerungen auf die erwähnten Merkmale eingegangen. Während die Vorbereitungen für das Interview liefen, fing die Frau D an zu erzählen (50 Sekunden). Auch dieser Teil des Gesprächs wurde aufgenommen, aber nicht analysiert. Die Interviewerin fragte sie nach ihrem Namen, zog die Frage aber wegen der zugesicherten Anonymität wieder zurück.

| Themenblöcke des Interviews mit der Vertreterin der ersten Generation in Istanbul |                                                                                                                                                        |                                                                              |              |         |
|-----------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------|--------------|---------|
| Themenblock                                                                       | Inhalt                                                                                                                                                 | Besonderheit                                                                 | Zeit         | Zeile   |
| Lokale Zugehörigkeit                                                              | Geburtsort, Zugehörigkeit                                                                                                                              | Akzentfokus auf Diyarbakır, offene Positionierung                            | 00:55-01:050 | 027-032 |
|                                                                                   | räumliche Orientierung                                                                                                                                 | verdeckte Positionierung, Diyarbakır als deiktisches Zentrum                 | 01:10-01:24  | 35-41   |
| Zerstörung der Dörfer, ihre Folgen und Todesfälle in der Familie                  | Übersiedlung nach Diyarbakır, Zerstörung der Dörfer als einschneidendes Erlebnis                                                                       | emotive Komponente                                                           | 01:26-01:55  | 044-053 |
|                                                                                   | Beschreibung der Zerstörung des eigenen Dorfes, Verbrennung der Gebrauchsgegenstände durch Soldaten, Armut als Folge der Vertreibung aus dem Dorf      | stotternd, stockend, latching, erhöhte Lautstärke, unklare Erzählperspektive | 01:55-02:37  | 054-075 |
|                                                                                   | Vernichtung von allem Hab und Gut                                                                                                                      | Betroffenheit, auffällige Akzentuierung und Sprechtempo                      | 02:38-02:45  | 076-078 |
|                                                                                   | Selbstmord des eigenen Sohnes nach der Folter durch Soldaten                                                                                           | sehr leise, leiser werdend, langsam                                          | 24:30-25:00  | 562-572 |
|                                                                                   | Schmerzen aller betroffenen Mütter, Druck durch die PKK                                                                                                | sie hustet                                                                   | 27:45-28:04/ | 129-134 |
|                                                                                   | Binnenmigration zum Schutz gegen den Druck durch die PKK                                                                                               | unterschiedliche Tonhöhen                                                    | 04:58-05:25  | 137-142 |
| Auflehnung gegen die staatliche Unterdrückung und Wunsch nach Frieden             | in die Berge zu gehen als einzige Lösung, Kriegszustand in Diyarbakır, viele Tote, Rechtfertigung der Guerillakämpfe als Antwort auf die Staatsgewalt. | Unmutäußerung mit der Interjektion e:                                        | 03:15-       | 092     |
|                                                                                   | Rechtfertigung des Kampfes der PKK                                                                                                                     | empört, wütend, sehr laut                                                    | 06:34-06:50  | 171-177 |
|                                                                                   | Bombardierung durch türkischen Staat und kurdische Selbstverteidigung in Sur                                                                           | Wir-Form für Guerillakämpfer:innen                                           | 13:15-13:30  | 333-338 |
|                                                                                   | Wunsch nach Frieden, Sehnsucht nach Frieden trotz der Todesfälle und Angst vor Armut                                                                   | empört, das Leiden wird betont                                               | 25:32-25:40  | 600-603 |
| Sprache                                                                           | Türkisch-Lernerfahrungen, Dialekt, Zaza als Alltagssprache, Offenheit anderen Sprachen gegenüber                                                       | in Hochtürkisch                                                              | 16:55-17:18  | 427-438 |

### Themenblock „Zugehörigkeit“

Die Großmutter D wurde in der Provinz Bingöl geboren, die nördlich an die Provinz Diyarbakır angrenzt. Sie kam mit sechs Jahren mit ihrer Familie nach Diyarbakır. Frau D positioniert sich explizit als jemand aus Diyarbakır (Ausschnitt 1).

#### Ausschnitt 1:

27 D: be:n (.) °h hm bin'göl `doğumluYUM= Ama; lice./ (-)

- 28 I: [hm hm]  
 29 D: <<dim> licEyle; evliyim yani lice> (-)<<pp> şey  
*mit Lice bin ich verheiratet also Lice, Dings*  
 30 I: [hm hm]  
 31 D: ecemiş köyünden ( ) evliyim> ordan evliyim  
*aus dem Dorf Ecemis ( ) bin ich verheiratet, von dort bin ich verheiratet*  
 32 DIYARbakır/ diyarbakırlıYAM sAyılıyorum da zaten  
*Diyarbakır, ich bin aus Diyarbakır, als eine aus Diyarbakır gelte ich sowieso*

Frau D bekennt sich zu Diyarbakır und stellt sich auch als “Diyarbakırlı” - eine aus Diyarbakır - vor. Im Türkischen können Substantive dekliniert werden. Das Suffix “-lı/lı” wird an Ortsnamen angefügt, wie hier “Diyarbakır+lı”, und bezeichnet die Herkunft. Die emotionale Bindung an einen Ort kommt in diesem Gespräch mit einer Positionierung offen (Zeilen 27 bis 32), aber auch verdeckt zum Ausdruck (Zeilen 35 bis 40). Mit 19 Jahren heiratete sie ihren Mann, der aus einem Dorf in der Nähe von Diyarbakır stammte. Hier erwähnt sie nicht ihren Mann, sondern den Ort. Sie sagt, dass sie mit Lice, einer Kleinstadt im Norden der Provinz Diyarbakır, verheiratet ist (sic.). Nach dieser Aussage ist eine Unsicherheit zu merken, sie wird leiser, als sie versucht, etwas zu erklären. Sie spricht so leise und undeutlich, dass nicht zu verstehen war, mit wem sie aus dem Dorf verheiratet war. Gleich darauf ist sie mit erhöhter Lautstärke zu vernehmen und der Akzentfokus wird auf Diyarbakır gesetzt. Zunächst auf die ersten zwei Silben des Nomens “Diyarbakır”, danach bekommt der Personalsuffix der ersten Person Singular bei Diyarbakır im Dialekt (-YAM) den Akzentfokus. Danach sagt sie, dass sie sowieso als “eine aus Diyarbakır” gilt. Bis zu dieser Aussage ist keine dialektale Aussprache hörbar. In diesem Zusammenhang unterstreicht ihr Akzent die Funktion eines „identity marker“ (Omoniyi 2006: 20). Eine verdeckte Positionierung kommt in folgendem Gesprächsabschnitt (2) vor:

## Ausschnitt 2:

- 35 I: Bingöl,de do:DUmuz aMA Diyarbakıra gittiNİZ?  
*Sie sind in Bingöl geboren aber nach Diyarbakır gegangen?*  
 36 D: [Diyar]bakırA geldIM  
*Ich bin nach Diyarbakır gekommen*  
 37 I: kAç YAŞındaydınız; diyarbakırA gittiğinizde;  
*Wie alt waren sie, als sie nach Diyarbakır gegangen sind?*  
 38 D: DIyar´bakıra; geldi:im zama:n (.) altI (.) ONdokuzunda=  
*Wie ich nach Diyarbakır gekommen bin, war ich sechs. Mit Neunzehn*  
 39 EVlendim;; köYE gelin? gittim  
*habe ich geheiratet, Ich bin als Braut ins Dorf gegangen*  
 40 bU ECEmiş, köyünE? gelin gittim(.)  
*in dieses Dorf Ecemis bin ich als Braut gegangen*  
 41 ben oraya- BeN! oraYA gElin= gİttim;  
*Dorthin bin ich als Braut gegangen*



Die Interviewerin fragt Frau D, wann sie nach Diyarbakır ging (Zeile 37). Im ganzen Gespräch kommen selten Überlappungen vor. Während sie das Prädikat “gitmek” (*gehen*) hört, sagt Frau D, dass sie nach Diyarbakır kam. Die Interviewerin nimmt diesen Unterschied zwischen *gehen* und *kommen* nicht wahr und fragt wieder, wann sie nach Diyarbakır “gegangen” ist. Die Richtungsangabe “von kommen” bezeichnet den Ort, wo sich die Person zum Zeitpunkt aufhält, “gehen” hingegen bezeichnet den Ort, wo sich die Person zum Zeitpunkt nicht aufhält (Klein 2001: 578). Sie antwortet wieder, dass sie nach Diyarbakır gekommen ist. Danach verwendet Frau D das Verb “gehen”, wenn sie erzählt, dass sie in ein Dorf eingeheiratet wurde. Sie sagt drei Mal, dass sie als Braut in das Dorf gegangen ist (Zeilen 39 und 40). Die Lokaldeixis betrifft die räumliche Orientierung zum Äußerungsort der Sprecherin. Sie zeigt die Lokation und Identifikation in Bezug zum raum-zeitlichen Kontext. Die deiktische Prozedur ist also der Ausdruck einer Fokussierung des Sprechers (Rauh 1978: 85) und ein Begriff für jene Bedeutungsaspekte, die mit der Weltorientierung der eigenen Person verbunden sind. Die Bewegung ist relativ zum deiktischen Zentrum. Das deiktische Zentrum bei “kommen nach” ist aus der Perspektive des Ortes, in den man kommt. Frau D gab Diyarbakır als ihr deiktisches Zentrum an, obwohl sie zu dieser Zeit noch nicht dort gelebt hatte. Im Türkischen ist die Stellung des finiten Verbs zentral für die Informationsstrukturierung. So können Konstituenten entsprechend der Gewichtung von Informationen in der gesprochenen Sprache variabel platziert werden (Şimşek 2012: 75). Die Wortstellung im Türkischen kann je nach den diskurspragmatischen Plänen der Sprechenden variiert werden. Entscheidend ist hier die Fokusposition unmittelbar vor dem Verb und die Topikposition am Satzanfang (Schröder 2001: 73). Die Topikalisierung ermöglicht es, einen bestimmten Teil einer Aussage diskurspragmatisch hervorzuheben, wie in den folgenden Beispielsätzen (Şahingöz 2014: 69):

, köYE        gelin?        gittim  
Dorf-Dat.     Braut        geh-Prät.1Sg  
*(Ich bin) ins Dorf als Braut gegangen.*

bU     ECemiş,        köyüne?        gelin        gittim  
DEMP Ecemis/N     Dorf-POSS-3Sg-Dat.     Braut        geh-Prät.1Sg  
*In dieses Dorf Ecemis bin (ich) als Braut gegangen.*

Ben    oraya-        BeN?    ora↑YA        gElin=        gittim  
ich    dorthin        ich    dorthin        Braut        gehPrät.1Sg  
*Ich bin dorthin als Braut gegangen.*

Die neutrale Grundwortstellung des Türkischen ist SOV. Im Türkischen kann mehr als ein Element topikalisiert werden. Es zeichnet sich dadurch aus, dass es an satzinitialer Position

steht, definit diskursabhängig und ein Argument des Verbs ist (vgl. Sahingöz 2014: 73). Im ersten Satz steht das Objekt als Topik voran und befindet sich deshalb an satzinitialer Position. Das topikalisierte Element ist definit, da es eine Dativmarkierung mit Suffix –ye aufweist, so wie auch im dritten Satz oraya (dorthin). Auch im zweiten Satz bekommt der Ort eine Topikposition mit einem Demonstrativpronomen “bu” und mit dem Namen des Dorfes. In allen drei Sätzen wird das Subjekt topikalisiert. Durch diese Platzierung wird der Ort gewichtet. Hervorgehoben wird hier auch der Bereich vor dem Verb, “als Braut gegangen” zu sein.

### Fallübergreifende Analyse – Themenblock „Zugehörigkeit“

Im Zentrum dieses Themenblocks steht Frau Ds Identitätskonstruktion, die die regionale Zugehörigkeit in den Fokus nimmt (Ausschnitt 1). Diese Positionierung kommt explizit als Ortszugehörigkeitsbezeichnung “Diyarbakırlı” zum Ausdruck, auch wenn sie nicht dort geboren wurde. Dies geht einher mit deiktischen Bezeichnungen und prosodisch mit dialektaler Aussprache, syntaktisch mit Topikalisierung (Ausschnitt 2). Die verschiedenen Mittel der Formulierung unterstreichen die Wichtigkeit dieser Positionierung für Frau D.

### **Themenblock „Zerstörung der Dörfer, ihre Folgen und Todesfälle in der Familie“**

Kurz nach dem Beginn ihrer Erzählung, nach 45 Sekunden, kommt Frau D auf die Zerstörung der Dörfer zu sprechen, die als einschneidendes Erlebnis in ihrer Erzählung deutlich wird. Als Frau D von ihrer Einheiratung erzählt, beginnt sie die Häuser zu erwähnen, wie im folgenden Ausschnitt.

#### Ausschnitt 3:

- 44 D: ondan, sonra bu:= evler/ (.) evlendim- Bi. yedi sene-  
*Danach diese Häuser/ (.) ich habe geheiratet. Sieben Jahre*
- 45 orda- kaldım; ondan sonra (.) Dīyarbakıra gittim=  
*bin ich dort geblieben, danach bin ich nach Diyarbakır gegangen*
- 46 ( )AmA kayınlARIM? kayınbAbalarIM, (.) hepsi- Orıdaydı.  
*Aber meine Schwäger, meine Stiefväter, alle waren dort*
- 47 I: [hı hı]
- 48 D: ↑biz de dI↑YArbakırA↑ geldik (.) <<p> kamyOnumuz-  
*Dann sind wir nach Diyarbakır gekommen. Wir hatten einen Lastwagen*
- 49 vardı (.) onu çekiyoduk. orda.>  
*Wir verwendeten ihn für die Arbeit*
- 50 I: [hı hı]
- 51 D: e:, bu sonra? (--) köyler? ya↑kıldı↑  
*ja, dann wurden die Dörfer niedergebrannt.*
- 52 I: ha:: sizin köy dE yakılAn köylerdendı  
*O, ihr Dorf war eines von den zerstörten.*
- 53 D: °h Ey:. kayIn↑babamI kAy↑nanamI: (.) görümceleRİMİ  
*Ja: Meinen Schwiegervater, Schwiegermutter, Schwägerinnen*

Nach dieser Einleitung unterbricht Frau D ihre Aussage (Zeile 44) und fährt sie mit der Erzählung fort, wie lange sie im Dorf gelebt hatte, bevor sie nach Diyarbakır übersiedelten. Frau D setzt ein einsilbiges Signal “e” in Zeile 51 ein und bemerkt in einem Satz, dass die Dörfer niedergebrannt wurden. Die einsilbigen Signale “e” oder “a” gehört zu den Continuern (vgl. Şimşek 2012: 242). Sie öffnen den Raum für eine Erzählung. Da das Rederecht bei der Interviewten war, drückt sie damit aus, dass sie mit einem neuen Aspekt der Geschichte fortfahren möchte. So beginnt sie mit dem aufgeschobenen Thema, mit der Zerstörung der Dörfer (Zeile 51). Die Interviewerin gibt in Zeile 52 mit dem Signal “ha” eine Veränderung in ihrem Wissen zu erkennen. “Ha” kann durch unterschiedliche Prosodien verschiedene Funktionen haben. Hier hat es durch die Längung eine ausgeprägte flachfallend steigend-fallende Kontur und diente zum Erkennen der Wissensveränderung (vgl. Şimşek 2012: 225). Mit dem Satz “ihr Dorf war eines von den niedergebrannten” demonstriert sie ihr Wissen über die Existenz der niedergebrannten Dörfer. Das Neue für sie ist, dass auch das Dorf der Gesprächspartnerin eines von diesen zerstörten Dörfern war. Frau D atmet tief ein und begann zu schildern, welche Erinnerungen sie mit dem Tag, an dem ihr Dorf niedergebrannt wurde, verbindet. Durch die Verwendung von “ey”, die dialektale Form von “ay” in Diyarbakır in der Zeile 53, signalisiert sie die Affiliation mit der Gesprächspartnerin (Erten 1994: 7). Ay-Äußerungen haben eine emotive Komponente und dienen der Explizitmachung eines gefühlsmäßigen Befindens der Sprecherin (vgl. Şimşek 2012: 277). So erwidert sie die emotionale Reaktion der Interviewerin mit einer bestätigenden Äußerung. Im folgenden Ausschnitt (4) formuliert Frau D eine Erzählung, bei der die Erzählperspektive nicht klar ist, d.h. ob es um ihre eigene Erfahrung geht oder um eine Information aus zweiter Hand.

#### Ausschnitt 4:

- 54 D: hepsinî evî↑ (.) yemin <<Stottert> içirik;> <<stockend>  
*Die Häuser von Allen (.)<<stockend> wir schwören>.*
- 55 görümcem dE↓di> (.) bİ: et var dEdi dolaptA↑  
*meine Schwägerin sagte, es gibt ein Stück Fleisch im (Kühl)Schränk.*
- 56 (.) <<all> bİ yarım= hayvan kesmişti< > dolaptaydı;=yan´i  
*wir hatten ein halbes Tier geschlachtet, es war im Kasten also.*
- 57 sOn↓bahardı; <<all> hayvan= kesmişti< > (.) ↓de <<f> bİ dE  
*es war Herbst. Wir hatten (ein) Tier geschlachtet und*
- 58 (.) yENİ bİ ´kA↑şık tA↑hımı> kEndime ↑Almıştım;  
*ich hatte mir in neues Besteckset gekauft.*
- 59 I: [hı hı]
- 60 D: yanİ DEmir kAşığ o zaman (.) <<stockend> yirmi sene önce  
*Also, damals hat es Besteckset aus Metall nicht oft gegeben, vor zwanzig Jahren*
- 61 (.) pEk= köylerde,> bulunmıdİ: ? (-) ↑yanİ, (.) PEK↑ (.)  
*so in den Dörfern, das hat es nicht gegeben, also nicht viel*
- 62 ´NAdir (.) misafirler; için kullanırdı< >  
*selten (.) für die Gäste haben wir sie benutzt.*

63 I: [h1 h1] [h1 h1]  
64 D: <<f> dE BEN onu; Aldım i er'de::?> bunlarda <<f> bİ de  
*ich habe es genommen, von drinnen, diese und noch*  
65 bi=kac= par a ye:ni= bİ eyimİ aldI:m?> dedim; kEndime  
*ein Paar neue Dinge von mir habe ich genommen und mir gesagt*  
66 bizİ diyarbakırA bizi ATıYor`lar bari kendİmizE bU  
etiylen;  
*sie schicken uns nach Diyarbakır, wenigsten soll ich f ur uns dieses Fleisch*  
67 bu ka ıklarıyla bİ tek tabak alAyım; yanımızA?  
*dieses Besteck einen Teller mitnehmen,*  
68 I: [h1 h1]  
69 D: bunu yanİ  lmeden (.) hEle bİ? bAhah nAsıl; kim geli,  
*Also bevor wir sterben, sollen (wir) schauen, wer kommt*  
70 kim bizi g t ri:, diyarbakıra. (.)  
*wer bringt uns nach Diyarbakır*  
71 I: [hihi] [hihi]  
72 D: DE  di dı ArI ` CIktım. (.) <<f> dIyo onu Elimde:/> yemin  
*(er/sie/es)sagte, ich bin hinaus gegangen, (er/sie/es) hat gesagt in meiner Hand/*  
73 İ ti? (.) <<f> asker BENim elimden> onu o/ (.)etiyl LEN O  
*(Er/sie) hat geschworen, der Soldat hat es aus meiner Hand das Fleisch*  
74 <<all>ka ıklarIMI? dA aldI>  deyi `Onu fırlatTI ate in;/  
*auch mein Besteckt hat er genommen. Das hat er ins Feuer geworfen*  
75 evin. İ ine?  
*ins Haus hinein.*

Frau D fasst alle dort anwesenden bzw. in diesem Dorf lebenden Familienmitglieder mit dem Indefinitpronom "alle" (hepsi+Akk) zusammen und f ugt hinzu, dass alle Häuser niedergebrannt wurden. Sie schildert gleich zu Beginn eine Szene, die sie im Vergleich zu den anderen Ereignissen detailreich beschreibt. Diese Schilderung wird durch erhöhte Lautstärke, höhere Tonhöhe und Akzente realisiert. In diesem Abschnitt kommt (Zeile 56, 57 und 58) Uneindeutigkeit der Erzählperspektive vor. Die Unterscheidung zwischen erlebendem Ich (in die Geschichte verstrickt) und erz hlendem Ich (lediglich Erzählerin) ist beim Hören nicht immer klar auseinander zu halten. Deshalb gewann die Interviewerin den Eindruck, dass Frau D die erlebende Person der Geschichte war. Diese Wahrnehmung erklärt dann auch, warum sie mit "gerçekten mi?" (*wirklich?*) emotional und betroffen reagierte. Demnach wäre ihre Erzählung aus der Sicht der Erlebenden wie folgt gewesen:

„Schw ren, meine Schwägerin sagte, es ist ein Stück Fleisch im Kühlschrank. Wir hatten ein halbes Tier geschlachtet, es war im Kühlschrank. Es war Herbst, wir hatten ein Tier geschlachtet und ich hatte ein neues Besteckset für mich gekauft. Damals waren Bestecksets aus Metall nicht so üblich in den Dörfern. Wir hatten es für besondere Gäste verwendet. Ich habe es von drinnen geholt und noch ein Paar neue Dinge habe ich mir genommen. Ich habe mir gesagt, wenn sie uns nach Diyarbakır schicken, dann sollten wir wenigsten das Fleisch und Besteck und Teller haben. Also bevor wir sterben, wir

schauen mal, wer uns nach Diyarbakır bringt. Und ich bin rausgegangen und (er/sie/es) hat geschworen, der Soldat hat mit dem Fleisch auch das Besteckset aus meiner Hand genommen und ins Feuer geworfen, ins Haus hinein.“

Erst nach der Feintranskription stellte sich heraus, aus wessen Blickwinkel Frau D die Ereignisse beschrieb. Nicht von ihr selbst nahmen die Soldaten das Fleisch und das Besteckset, sondern von ihrer Schwägerin. Zum Verständnis dieser Verwechslung sollen im Folgenden wichtige grammatikalische Eigenschaften des Türkischen dargestellt werden, weil sie für die Fehldeutigkeit der Erzählperspektive eine Rolle spielen. Türkisch kennt kein grammatisches Geschlecht und keinen Artikel und ist eine Pro-Drop-Sprache, pronominale Subjektreferenten müssen nicht zwingend repräsentiert werden (vgl. Schröder 2001: 75). Bei der indirekten Rede war während des Gesprächs im übergeordneten Satz das Personalsuffix bei vielen Prädikaten nicht zu hören. Im oben angeführten Abschnitt fällt besonders die Prosodie auf. Es sind besonders viele Tonhöhen sprünge. Ihr Sprechtempo wird schneller und langsamer, ihre Stimme stockt. Auch in ihrer Mimik und ihrer körperlichen Haltung ist eine Spannung zu bemerken. Bis zu diesem Abschnitt hatte sie eine ruhigere Haltung. In Zeile 55, bei der indirekten Rede, ist im übergeordneten Satz das Personalsuffix nicht zu hören. Nach der ersten Wahrnehmung der Interviewerin lautete der Satz folgendermaßen:

|                                                                                |           |               |             |                   |
|--------------------------------------------------------------------------------|-----------|---------------|-------------|-------------------|
| gÖrümce                                                                        | dE(.) bİ: | et            | var dEdi    | dolaptA↑          |
| Schwägerin-GEN-1Sg.                                                            | auch ein  | Fleisch Exist | sag-PRÄ-3SG | (Kühl)Schränk-LOK |
| <i>Meine Schwägerin, es gibt ein Stück Fleisch im (Kühl)Schränk sagte sie.</i> |           |               |             |                   |

Nach dem mehrmaligen Abhören der Aufnahme stellt sich heraus, dass sie zwei Mal den übergeordneten Satz in der indirekten Rede betont und dadurch ihre Erzählerrolle ausdrückt:

|                                                                                    |                 |             |       |             |            |
|------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|-------------|-------|-------------|------------|
| gÖrümce                                                                            | dE↓di> (.)      | bİ:         | et    | var dEdi    | dolaptA↑   |
| Schwäger-GEN-1.Pr.SG.                                                              | sag-PRÄ-3.Pr.SG | ein Fleisch | Exist | sag-PRÄ-3SG | Kasten-LOK |
| <i>Meine Schwägerin sagte, es gibt ein Stück Fleisch im Kühlschrank sagte sie.</i> |                 |             |       |             |            |

Anschließend geht Frau D in die Details, führte die Geschichte fort und verwendet das Personalpronomen 1. P. Pl. Sie beschreibt in Zeile 57, dass es Herbst war und sie ein Tier geschlachtet hatten. Nach Lauteindrücken der Hörerin:

|              |        |                   |                  |               |
|--------------|--------|-------------------|------------------|---------------|
| sOn↓bahardı; | <<all> | hayvan= kesmiştğ> | (.) ↓de <<f>     | bİ dE         |
| Herbst-PRÄ   |        | Tier              | schlacht-PRÄ-1PL | auch ein auch |

*es war Herbst. Wir hatten (ein) Tier geschlachtet und außerdem*

In Zeile 58 fallen unterschiedliche Tonhöhenbewegungen auf. Frau D spricht in der ersten Pers. SG. Wie in Zeile 55, so auch in der 57. Zeile spielt das Wort “dE” (*auch*) eine Rolle, wo es bei genauem Hinhören ebenfalls als “dE↓↓di” (Sagen-PRÄT-3SG) vorkommt. Sie ist hier schwer verständlich, sie verschluckt das Ende von “de”. Hier bleibt es offen, ob sie bloß eine Erzählerrolle einnimmt oder aus der Sicht der Erlebenden spricht. Das Besteckset, eines der zentralen Objekte in der Erzählung, wurde (Zeile 58) von der Gesprächspartnerin bzw. von ihrer Schwägerin gekauft. Aus der Sicht der Erlebenden würde der Satz wie folgt lauten:

|      |     |      |      |     |         |              |                     |                |
|------|-----|------|------|-----|---------|--------------|---------------------|----------------|
| de↓  | bİ  | dE   | yENİ | bİ  | ˈkA↑şık | tA↑hımı      | kendime             | Almıştım       |
| auch | ein | auch | neu  | ein | Löffel  | Set-POSS.3SG | selbst-1SG.POSS-DAT | kauf-REST-PRÄT |

*Außerdem ein neues Besteckset hatte ich mir gekauft.*

In der Erzählerrolle:

|              |     |      |      |     |         |              |                     |                |
|--------------|-----|------|------|-----|---------|--------------|---------------------|----------------|
| de↓di        | bİ  | dE   | yENİ | bİ  | ˈkA↑şık | tA↑hımı      | kendime             | Almıştım       |
| sag-PRÄT-3SG | ein | auch | neu  | ein | Löffel  | Set-POSS.3SG | selbst-1SG.POSS-DAT | kauf-REST-PRÄT |

*(Sie) sagte, außerdem ein neues Besteckset hatte ich mir gekauft.*

Warum das Besteckset so wichtig war, versucht Frau D zu erklären und sagt, dass es aus Metall war. Sie weist dem Metallbesteck eine Besonderheit zu, was einen Einblick in ihren damaligen Alltag und ihre Lebensweise gibt. Dieses Besondere erscheint ihr beim Interview, verglichen mit ihrer jetzigen Lebensweise und im Kontakt mit einer Person aus einer Bildungsschicht, fremd. Hier stockt ihre Stimme und sie begründet die Wichtigkeit des Bestecksets mit der gewohnten Lebensweise im Dorf vor zwanzig Jahren.

Dieser Schilderung entgegnet die Interviewerin mit einer Frage “gerçekten mi?” (*wirklich?*) prosodisch markiert durch Akzentuierung und schnelleres Sprechtempo und signalisiere ihre Betroffenheit. Darauf reagiert Frau D mit prosodisch auffälligen Markierungen wie höheres Sprechtempo und Fokusakzente im folgenden Ausschnitt (5).

#### Ausschnitt 5:

- 76 I: <<all>gerçekten> mı?  
*Wirklich?*
- 77 D: kuranı kerim (.)Bİ? ˈYAktiler; (.) Bİ? bırakmadı BİR?  
*Auf den heiligen Koran. Sie haben alles verbrannt, nichts haben sie überlassen,*

78 D: ÇÖP? bİrakmadI↑ kimse ALA↑ BİR↑ çöp↑  
*kein Stückchen haben sie uns erlaubt mitzunehmen*

Das ritualisierte Element “gerçekten mi?” (*wirklich?*) signalisiert Erstaunen oder Ungläubigkeit. Es wird sowohl als Diskursmarker innerhalb einer Intonationsphase als auch als Rezipientenreaktion eingesetzt (vgl. Şimşek 2012: 69). Für Şimşek scheint es eine gesprächsorganisatorische Technik, eine Form der Sprecher-Hörer-Interaktion zu sein, die zur Bewältigung bestimmter problematischer Gesprächsphasen eingesetzt wird. Aus dem Gespräch ist nicht zu erkennen, ob es sich dabei um eine neue, außergewöhnliche oder erstaunliche Mitteilung handelt, da die Interviewerin von diesen zerstörten Dörfern und von Gewaltanwendungen Kenntnis hat (vgl. ebd. 70–72). Mit diesem Diskursmarker wird die Vorrednerin eingeladen, ihre Aussagen zu bestätigen. Im Allgemeinen wird die vorherige Information damit bestätigt (ebd. 71). Die Gesprächspartnerin wird infolgedessen um eine Reformulierung oder um eine Bestätigung gebeten, so auch hier in Zeile 77, wo sie auf den Koran schwor. Sie erzählte diese Situation ausführlich, von der sie annehmen muss, dass sie zum Verstehen ihrer Lebensgeschichte besonders wichtig ist (vgl. Kraus 2000: 185–188). Die Armut wird im Gespräch oft zum Thema gemacht. Nachdem Frau D nach Diyarbakır übersiedelt war, wurden die Dörfer zerstört. Dadurch wurde ihr und ihrer Familie auch die Einkommensquelle genommen. Die Interviewerin fragt betroffen, wie es ihr damals gegangen sei, nach so vielen Verlusten. Sie erzählt erst von der Versorgung der Tiere, von der Unmöglichkeit, diese auf die Weide zu bringen. Danach kommt sie auf den Schwiegervater und ihren Mann zu sprechen, die aus Kummer um den nicht vorhandenen Lebensunterhalt gestorben sind. Sie zählt die Großfamilienmitglieder auf, die im selben Jahr gestorben sind, die Schwägerin, deren Kinder, der Schwiegervater und die Schwiegermutter. Wegen der Armut konnten diese keine ärztliche Versorgung bekommen. Sie benennt die Armut als Grund für viele Todesfälle. Sie erklärt, dass wegen der Armut der Bruder ihres Mannes und dessen Sohn an Blutkrebs gestorben sind, wie auch ihr Mann in dem Jahr, in dem das Dorf niedergebrannt wurde. Alles ist in einem kurzen Zeitraum geschehen, das drückte sie mit dem Adverb “aniden” (*plötzlich*) aus.

Frau D kommt in Minute 24:30 auf den Tod ihres Sohnes zu sprechen (Ausschnitt 6). Ihr Sohn wurde von Militärangehörigen gefoltert, da er den Militärdienst aus Angst, im Kampf gegen die kurdische Guerilla der PKK eingesetzt zu werden, verweigert hatte. Danach hatte er sich erschossen.

#### Ausschnitt 6:

- 562 D: <<all> BEN↓ım çocuğum; askere gitmek istemedi↑  
*Mein Kind wollte nicht zum Militär*
- 563 askere götürüldi> (-) değidi ↓ağır şey (.) AĞır traktöre  
*(er) wurde zum Militär gebracht. (er/sie/es) sagte hinter einem schweren Traktor*
- 564 bağlamışlar (.) ÇEKmişler o kadar? <<p> ceZA evine  
attılar  
*haben sie ihn angebunden und gezogen, ins Gefängnis geworfen*
- 565 sürüm= sürüm=> (-) çocuğ Da? demiş ben yeminliyem hani  
*Das Leben haben sie ihm zur Hölle gemacht. Das Kind hat gesagt, ich habe*
- 566 (.) köyün korkusundan çocuk <<p> dağların korkusundan>  
*geschworen aus Angst vor dem Dorf, aus Angst vor den Bergen*
- 567 öyle dedi <<pp> yani çocuğ da öyle>(.) şey oldu↑ (.)  
*so hat (er/sie/es) gesagt. Also dem Kind ist was passiert*
- 568 korktuğundan öyle demiş <<dim> ben askerlik elbisesini  
*aus seiner Angst heraus soll er so gesagt haben, die Armeeuniform*
- 569 giyemiyem geymiyem> onlar da vura= vura= vura= (.)  
*kann ich nicht anziehen. Und sie haben ihn geschlagen und geschlagen*
- 570 <<len> çocuğu deli etti> <<dim> sonra kendi kafasına  
sıktı>  
*sie haben das Kind verrückt gemacht, dann hat er in seinen eigenen Kopf*
- 571 I: kayNINIZ mıyDI?  
*War er Ihr Schwager?*
- 572 D: <<f>↑bENıM ÇOcu:m beNİM>  
*mein Kind, meines*

Frau D erzählt, dass ihr Kind nicht zum Militär gehen wollte und zum Militärdienst gezwungen wurde (Zeile 562–563). Dieser Abschnitt ist prosodisch durch die Lautstärke- und Sprechgeschwindigkeitsveränderungen markiert. Frau D wird leiser, schneller und auch langsamer. Sie verwendet die unbestimmte Vergangenheitsform wie in Zeile 564 (“bağlamışlar” (*gebunden*)), mit der eine abgeschlossene Handlung beschrieben wird, wobei die Information nicht aus erster Hand stammt. Sie erzählt in den Zeilen 563 bis 568, dass sie von jemandem gehört habe, dass ihr Sohn angebunden an einen Traktor auf dem Boden dahingezogen wurde und dass er den Armeeingehörigen gegenüber beteuert hatte, dass er geschworen habe, die Armeeuniform nicht anzuziehen, d.h. keinen Militärdienst zuleisten. Das drückt Frau D in der “mİş”-Vergangenheitsform aus, die die Idee einer “Ferndistanz” ausdrückt (Aktaş 2001: 45). Die “mİş- Form“ gibt das in einem bestimmten Kontext Gesagte wieder, stellt es in den Raum, lässt jedoch offen, ob es wahr oder falsch ist (ebd.). Sie verwendet die “-di”-Vergangenheit, die keine modalen oder aspektuellen Abtönungen hat, sondern nur temporal ist (Schröder 2001: 81), dafür, dass ihr Sohn geschlagen wurde, bis er den Verstand verlor und verrückt wurde. Die Interviewerin reagierte betroffen und hatte aber nicht verstanden, um welches Kind es sich handelte, da im Gespräch bis dahin über viele Verstorbene der Familie gesprochen worden war, besonders über die verstorbenen Kinder der Schwägerin, aber nicht über ihren eigenen Sohn. In den Zeilen 565–570 verwendete sie kein Possesivpronomen, wodurch die Zugehörigkeit nicht markiert wurde. So fragt die Interviewerin, ob es um ihren



Schwager, den Bruder ihres Mannes, gehe. Darauf antwortet Frau D mit erhöhter Lautstärke “mein Kind, meines” (Zeile 572).

Anschließend führt sie wieder mit einer lauterem, kraftvolleren Stimme ihre Anklage gegen den Staat fort. Erst in der Feinanalyse fiel auf, dass die Erzählerin möglicherweise an zwei Stellen beginnen wollte, über ihren Sohn zu sprechen, es aber doch nicht getan hat. Durch die Vermischung von Erzählendem-Ich und Erlebendem-Ich konnte die Interviewerin während des Gesprächs ihren zaghaften Versuch über ihren Sohn zu sprechen nicht entsprechend deuten. Im folgenden Ausschnitt (7) erwähnt Frau D in Minute 4:40 die Schmerzen aller betroffenen Mütter, mit denen sie den ihren teilt.

#### Ausschnitt 7:

- 129 D: Her!BİR! an!NE! feryat↓ları dünyaya şey yayıldı°h  
*Die Jammerschreie all der Mütter haben sich über die Welt verbreitet*  
130 çocuğum gitti dedi o çocuğum gitti°h ben( husten)  
*(..) mein Kind ist gegangen, (er) ist gegangen °h ich (husten)*  
131 benim evime geli mesela deyi senin çocuğunu köye  
*er kommt zum Beispiel in meine Wohnung und sagt, du musst dein Kind ins Dorf,*  
132 dağa çıkaracaksın yoksa <<len>seni de rahat  
*auf den Berg schicken, sonst werden wir dir keine Ruhe*  
133 bırakmayız> sizden mutlaka <<f>HeR EVden bi tene>  
*geben. Von euch, aus jedem Haus muss unbedingt einer*  
134 gideCAĞ  
*(in die Berge) gehen.*

Frau D erzählt, dass die Jammerschreie aller Mütter, also auch ihre eigenen, unüberhörbar waren (Zeile 129). Anschließend erzählt sie von ihrem Sohn und beginnt zu husten (Zeile 130). Danach beschreibt sie den Druck der PKK-Guerilla, die aus jedem Haushalt ein Familienmitglied als Kämpfer:in zwangsrekrutieren wolle. Auch in der Zeile 138 beginnt Frau D mit dem Wort “çocuk, hier çocu/” (*Kind*) unterbricht aber das Wort und führt ihre Erzählung über den Druck der PKK zur Rekrutierung von Guerillakämpfer:innen fort. Wie sie später zur Sprache bringt, hängt der Tod ihres Sohnes auch mit seiner Angst vor der PKK zusammen. Frau D erzählt in diesem Gesprächsausschnitt (8), dass sie daraufhin ihre Kinder nach Istanbul brachte, ohne ihren verstorbenen Sohn noch einmal zu erwähnen.

#### Ausschnitt 8:

- 137 I: yani zorladılar  
*also sie haben gezwungen.*  
138 D: <<all>tabi tabi öyle> insanın çocu/ sen gitmişsen  
*natürlich so ist das Menschenkind, du bist gegangen*  
139 seninki niye gelmi ÖYle diyor↓ yanı <<f>sen  
*warum kommt deiner nicht, so sagt er also*

140           de bi fedakarlık> yapacaksan ben o zaman  
               *du wirst auch ein Opfer bringen. Dann habe ich*  
 141           aldım↓ Çocuklarımı↓ (-) <<p>ben buraya geldim>  
               *meine Kinder genommen und bin hierhergekommen.*  
 142    I:     hı hı  
               hmm

Nach diesem Ausschnitt beginnt Frau D über die verstorbenen Kinder zu erzählen, sie erwähnt die Kinder der Schwägerin aber nicht ihren eigenen Sohn.

### Fallübergreifende Analyse – Themenblock „Zerstörung der Dörfer und ihre Folgen“

Frau D bringt kurz nach Beginn ihrer Erzählung das Thema auf die Zerstörung der Dörfer und deren Folgen (Ausschnitt 3). Die Erinnerungen an diese Zeit werden mit emotiven Komponenten und mit Detailinformationen wiedergegeben. Die Schilderung fällt durch Emotionalität in der Sprechweise, wie stottern, stocken, unterschiedliche Akzentuierung, Lautstärke- und Sprechgeschwindigkeitsveränderungen auf. Die Verwechslung der Erzählperspektive unterstreicht die emotionale Beteiligung und hebt ihre Betroffenheit hervor (Ausschnitt 4). Diese Betroffenheit geht auf die Interviewerin über und sie drückt diese in ihrer Reaktion auf das Erzählte spontan aus. Die Bestürzung darüber, dass es den Betroffenen nicht einmal erlaubt war, ihre Habseligkeiten mitzunehmen, kommt prosodisch und semantisch deutlich zur Sprache (Ausschnitt 5). Dies unterstreicht den ökonomischen Verlust, den Frau D als Hintergrund vieler Todesfälle in der Familie verantwortlich macht. Vorwiegend mit leiser Stimme erwähnt sie den Tod ihres Sohnes, der nach seiner Zwangsrekrutierung und Folter den Verstand verloren und sich erschossen hatte. Sie vermeidet den Namen ihres Kindes zu erwähnen und verwendet auch keine Possessivbezeichnung (Ausschnitt 6). Die Schwierigkeit über ihren verstorbenen Sohn zu sprechen zeigt sich im plötzlichen Themenwechsel (im Ausschnitt 7). Der Druck der PKK auf die kurdischen Familien, eines ihrer Kinder als Guerillakämpfer:innen zur Verfügung zu stellen, zwang sie zur Binnenmigration (Ausschnitt 8). In diesem Zusammenhang erwähnt sie die Angst ihres Sohnes, seinen Tod jedoch nicht.

### **Themenblock “Auflehnung gegen die staatliche Unterdrückung und Wunsch nach Frieden”**

Frau D bringt ihre Auflehnung gegen den Staat zum Ausdruck und bezeichnet die Zerstörung und darauffolgende Armut als Grund für viele Todesfälle. Sie wünscht sich, die Verantwortlichen anzeigen zu können und beschwert sich, nicht einmal ihre Rechte verteidigen zu dürfen (Ausschnitt 9).

### Ausschnitt 9:

92 D: e:, <<all>daha çocuklar> dagA çıkma↓sın ne yapSIN  
*ja, was sollen die Kinder machen außer in die Berge zu gehen*

Den Unmut über die staatliche Gewalt formuliert Frau D eingerahmt mit der Interjektion “e:,” mit Dehnung und projiziert dadurch eine Fokussierung ihres Ohnmachtsgefühl (Coelho 2019: 165-166). Auch im folgenden Ausschnitt (10) kommt ihre Empörung zur Sprache.

### Ausschnitt 10:

171 D: yav <<ff> pekeke kim!DİR!> (--) pekekeE YOG (--) dağdaki  
*he! Wer ist die PKK? Die PKK gibt es nicht. Die, die*  
172 I: [hm]  
173 D: terörist deyi <<all> bana deyi buna terörist de> ben buna  
*auf den Bergen sind, nennt er Terrorist, er sagt zu mir, nenne sie Terrorist,*  
174 *nasıl↓ terörist deyem sen benim görümcemin= oğ:luni*  
*wie kann ich sie Terrorist nennen, du hast den Sohn meiner Schwägerin umgebracht*  
175 *öldürdi °h iki tane °h şehit ane de °h aniden öldi co/*  
*zwei Gefallene, die Mutter ist plötzlich gestorben, ihr anderes Kind hast du*  
176 *öbür cocuğı DA hapse at an/ ANA! Aniden öldi (--) yA!*  
*eingesperrt, die Mutter ist plötzlich gestorben.*  
177 *hepsi bu*  
*Das ist alles.*

Frau D leitet ihre Aussage mit dem Diskursmarker “yav” ein, der Überraschung, Wut bzw. Gewissheit ausdrückt (Efe 2021: 339). In den Zeilen 173–176 erwähnt sie den Mord am Sohn der Schwägerin, zwei Todesfälle, die sie Märtyrer nennt, einen Verhafteten und den plötzlichen Tod der Schwägerin. Den Tod ihres eigenen Sohnes spricht sie nicht an.

Im folgenden Ausschnitt (11) rechtfertigt sie den Kampf der PKK gegen das Militär als Selbstverteidigung. Der Übergang von der Angst vor der PKK zur Verteidigung der PKK ist kein logischer Widerspruch, da es in ihrer Erzählung um “Selbstverteidigung” in einem Kriegszustand geht. Sie versteht die Jugendlichen, die als Guerillakämpfer in die Berge gehen.

### Ausschnitt 11:

333 D: BOMBardman XXsonradan ÜSTÜmüze BOMBardman  
*Bomben danach haben sie Bomben auf uns geworfen*  
334 *yaptılar şimdi biz dE hendek yaptık xx vardı*  
*daraufhin haben wir auch Schützengraben gegraben*  
335 *ya hani e: onu dA yApmasay↓dık coğ (.) daha dA*  
*Also, wenn wir das nicht gemacht hätten, hätte es noch mehr*  
336 *felaketler olurdi [Lärm] dAhA dA bizi hemen*  
*Katastrophen gegeben. Man hätte gleich noch mehr*  
337 *eziyeti hemen öldüridi biz kendimizi müdafa*  
*gequält, uns gleich töten lassen, um uns zu verteidigen*

Als Frau D aus der Sicht der Gerillakämpfer spricht, verwendet sie das Personalpronomen, “wir”, das bezieht sich auf diejenige, die gerade spricht, verstanden als Teil der Gruppe, die die erwähnten Verteidigungsmaßnahmen (Schützengräben ausheben) durchführte bzw. vom Geschehen (Bombardierungen) direkt betroffen war. In der Art und Weise, wie sie sich in der Geschichte positioniert, werden Facetten und Strategien der Identitätsarbeit sichtbar, personale und soziale Aspekte des Erzählten wie der Erzählenden werden verhandelt (Lucius-Hoene und Deppermann 2004: 168). Sie positioniert sich als eine, die in einem Kriegszustand gegen den Unterdrücker kämpft und das Recht auf Selbstverteidigung hat. Ihre Auflehnung beendet sie mit dem Diskursmarker “ne yapalım” (*was sollten wir tun*), der ihre Hilflosigkeit unterstreicht (Bayraktar 2019: 98). Im Gespräch verwendet sie insgesamt 17 mal das Wort Frieden. Auch die Friedensappelle der sogenannten Samstagsmütter, die seit 1995 Woche für Woche in Istanbul zusammenkommen und Gerechtigkeit für ihre “verschwundenen” Angehörigen fordern, erwähnt sie. Die Unmöglichkeit, das Maß des Leidens auszudrücken, formuliert sie mit der Aussage “biz neler çekmişiz” (*was haben wir alles erlitten!*) in dialektaler Aussprache im Ausschnitt 12 (Bayraktar 2019: 95).

#### Ausschnitt 12:

- 600 D: biz= buralarA gel↓dik bunLAR İNAN↓mİlar bİZ neler  
*Wir sind hierher gekommen. Die Leute hier glauben nicht, was wir*  
 601 çekmişiz: (.) yani °h haLA dA bAG nineler= anne↓ler  
*alles erlitten haben, also °h immer noch: Schau die Omas, die Mütter*  
 602 niyE deyİ: BArİŞ istiyoruz ba’rİŞ istiyoruz  
*warum sagen sie, dass sie Frieden möchten? Wir möchten Frieden.*  
 603 ya AyıPTIR yA BAG artTIK YETEr HA  
*es ist eine Schande, es reicht*

Mit der Formulierung “artık yeter” (*es reicht*) drückt Frau D aus, dass ihre Geduldsgrenze überschritten ist, was sie mit dem Diskursmarker “ha” unterstreicht.

#### Fallübergreifende Analyse – Themenblock „Auflehnung gegen die staatliche Unterdrückung und Wunsch nach Frieden“

In diesem Themenblock formuliert Frau D die Auswegslosigkeit der kurdischen Jugendlichen gegenüber der staatlichen Gewalt. Ihren Protest gegen die Bezeichnung der PKK als eine Terrororganisation, leitet sie mit dem Diskursmarker “yav” mit sehr lauter Stimme ein (Ausschnitt 10). In Ausschnitt 11 kommt eine Selbstpositionierung als Kämpferin gegen die

Bombardierung von Diyarbakır vor und beruft sich dabei auf ihr Recht auf Selbstverteidigung. Sie betont die Unmöglichkeit, das Ausmaß des Leidens in Worten auszudrücken und begründet ihre Forderung nach Frieden damit, dass sie kein Durchhaltevermögen mehr hätten.

### Themenblock “Sprache”

Diskriminierungserfahrungen in Bezug auf Sprache werden von Frau D selbst nicht angesprochen. An der eigenen Forschungsfrage orientiert stellt die Interviewerin diesbezügliche Nachfragen. Sie ist sprachlich mit Zaza aufgewachsen und hatte nur einen Tag die Schule besucht. Erst als sie mit 18 Jahren nach Diyarbakır kam, lernte sie türkisch. Auf die Frage der Interviewerin in Minute 16:40, wie es für sie war, türkisch zu lernen, schildert Frau D ihren Türkisch-Lernprozess. Sie erzählt in diesem Abschnitt eher beiläufig, dass sie von ihren Kindern türkisch gelernt habe, auch von den Nachbarinnen, die Ehefrauen von Polizisten waren und mit denen sie notwendigerweise türkisch geredet hat. Auf diese Nachbarinnen, die aus anderen Städten nach Diyarbakır gekommen waren, geht Frau D näher ein (Ausschnitt 13):

#### Ausschnitt 13:

- 427 I: nerde nasıl öğrendiniz?  
*Wo und wie haben sie es gelernt?*
- 428 D: e:: çocuk↑LARDAN çocukLAR okula gitti:  
*von den Kindern, die Kinder sind in die Schule gegangen.*
- 429 I: hı hı  
*hmm*
- 430 D: e Çocuklarımızı okula gönder↓diğ  
*unsere Kinder haben wir in die Schule geschickt*
- 431 mecbur <<all>Çocuklarla Türkçe konuştuk>  
*Gezwungenermaßen haben wir mit den Kindern türkisch geredet.*
- 432 konu- komşular (--) polis= Çocukları °h vardı  
*Nachbarn gab es, das waren Polizisten, sie hatten auch Kinder*
- 433 polis↓ komşularIM vardı:  
*Ich hatte Polizisten als Nachbarn.*
- 434 I: hı hı  
*hmm*
- 435 D: polis= haNIMlarImIZ da burda  
*auch unsere Polizistengattinnen hatten wir hier*
- 436 <<p>türkler vardı veliler> oo dedi Diyarbakır  
*die Türken waren hier, die Eltern der Schulkinder, sie sagten Diyarbakır*
- 437 pistir bıçakÇıdır bilmem naSıldır nE: KADAR  
*ist schmutzig, sie sind Messerstecher, weiß nicht wie,*
- 438 miSAfirperVERSiniz nE kaDAR gü:zel yemEKle:rİNiz va:r  
*wie gastfreundlich ihr seid, was für gute Speisen ihr habt*

Für die Nachbarinnen verwendet Frau D das Possesivsuffix im Plural. Possesivkonstruktionen drücken nicht nur Besitzverhältnisse, sondern generell Beziehungen der Zugehörigkeit aus (Bußmann 2008: 541). Zu den Ehefrauen der Polizisten, stellt sie mit dem Possesivsuffix “-

imiz” (unsere Polizistenfrauen) eine Nähe und Bindung her. Es handelt sich hier um Polizisten, die beruflich und mit ihren Familien aus anderen Städten nach Diyarbakırgekommen waren. Frau D geht auf die negativen Vorstellungen ein, die diese Personen von Diyarbakır hatten, bevor sie in die Stadt kamen und schildert, wie positiv sie vom realen Leben in Diyarbakır überrascht waren. Sie artikuliert diese positive Überraschung aus der Sicht der Nachbarinnen in direkter Rede. Hier ist ein Bemühen zu hören, diese Sätze nicht in ihrem Dialekt, sondern in “Hochtürkisch” auszusprechen.

#### Fallübergreifende Analyse – Themenblock „Spracherfahrungen“

Auf die Frage der Interviewerin hin spricht Frau D über ihre Türkisch-Lernerfahrungen, ohne auf Details einzugehen. In diesem Zusammenhang erzählt sie von ihren türkiischen Nachbarinnen und beschreibt Diyarbakır als deren Perspektive als “schmutzig, dreckig”, die Menschen als “Messerstecher” u.Ä. Ihre Sichtweise verändert sich jedoch zu “gastfreundlich” und „mit guter Esskultur“. In diesem Ausschnitt (13) fällt ihr Bemühen auf, Hochtürkisch zu reden und eine gewisse Nähe zu den “Polizistennachbarn” zu demonstrieren.

#### **Abschließende Interpretation des Interviews mit der Vertreterin der ersten Generation in Istanbul**

Frau D vertritt eine klare Positionierung zur regionalen Zugehörigkeit, die eine kurdische Ethnizität miteinbezieht. Diese Zugehörigkeit schließt auch traumatische Erlebnisse mit ein, wie z.B. die Erfahrung der Zerstörung der Dörfer, die erzwungene Übersiedlung, den Verlust der Einkommensquelle, die Armut und deren Folgen, zu denen auch die Todesfälle in der Familie gezählt werden. Frau D erwähnt den Tod der Söhne der Schwägerin und auch den Krebstod der Schwägerin selbst als Folgen des erlittenen Leids. Das Niederbrennen des Dorfes und die darauffolgende Armut werden als Grund vieler Verluste in der Familie beschrieben (Tod ihres Mannes aufgrund nicht finanzierbarer medizinischer Behandlung). Armut und Todesfälle kommen an vielen Stellen im Gespräch vor. In Minute 35 fragt die Interviewerin Frau D nach ihrem Alter und bezeichnet als jung. Frau Ds Reaktion darauf ist, dass die Armen früher sterben. Es sind die Armen, die entweder aufgrund ihrer Armut oder als Widerstandskämpfer:innen ums Leben kommen. Ihr Wunsch nach Frieden kommt in diesem Zusammenhang zur Sprache. Der Anschluss an die PKK wird mit der Ausweglosigkeit der Jugendlichen gerechtfertigt, sich gegen den staatlichen Terror zu wehren. Auf der anderen Seite kritisiert sie die PKK, die z.T. mit Gewalt versucht, Widerstandskämpfer:innen zu rekrutieren und die Jugendlichen unter Druck setzt, sich zwischen zwei für sie bedrohlichen und potenziell

tödlichen Situationen zu entscheiden, entweder für die türkische Armee oder für die PKK zu kämpfen.

| <b>Gesprächsinventar des Interviews mit der Vertreterin der ersten Generation in Istanbul</b> |               |                                                                                                                                 |                                                                     |                                                          |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------|
| <b>Zeit</b>                                                                                   | <b>Person</b> | <b>Inhalt</b>                                                                                                                   | <b>Memo/Besonderheiten</b>                                          | <b>Forschungsfrage</b>                                   |
| 00-00<br>00:50                                                                                | I-D           | Interviewfrage, Überprüfung des Aufnahmegerätes                                                                                 | positive Eigenschaften der Kurden und Kurdinnen                     | Selbstpositionierung                                     |
| 01:30                                                                                         | I-D           | Geburtsort und -datum, Übersiedlung nach Diyarbakır                                                                             | offene Positionierung                                               | Selbstpositionierung                                     |
| 01:30                                                                                         | I-D           | Zerstörung des Dorfes                                                                                                           | Verwechslung der Erzählperspektive, Betroffenheit der Interviewerin | belastende Erlebnisse                                    |
| 03:15                                                                                         | I-D           | Armut, Sachspenden an die Vertriebenen                                                                                          | empört                                                              | belastende Erlebnisse                                    |
| 03:35                                                                                         | I-D           | 1990er Jahre                                                                                                                    | Genaue Zeit der Zerstörung des Dorfes                               | belastende Erlebnisse                                    |
| 04:00                                                                                         | I-D           | Übersiedlung aus den Dörfern in unterschiedliche Städte                                                                         | Unterbrechungen                                                     | belastende Erlebnisse                                    |
| 04:20                                                                                         | I-D           | Kinder dieser Familien gehen als Guerillakämpfer in die Berge                                                                   | Husten, Stimmveränderung                                            | Belastende Erlebnisse                                    |
| 04:36                                                                                         | I-D           | Druck der PKK, Entscheidung nach Istanbul zu übersiedeln, um ihre Kinder zu schützen                                            | Stimmveränderungen                                                  | Belastende Erlebnisse                                    |
| 05:15                                                                                         | D             | Kinder der Großfamilie im Gefängnis oder als Widerstandskämpfer:innen, plötzlichen Tod der Schwägerin                           | wechselndes Sprechtempo                                             | belastende Erlebnisse - sprachliche Intrusion?           |
| 06:05                                                                                         | D             | Wunsch nach Frieden                                                                                                             | empört                                                              |                                                          |
| 06:10                                                                                         | D             | Kurden sind Einheimische, keine Terroristen, sie so zu bezeichnen ist unrechtmäßig                                              | empört über die Bezeichnung „Terrorist“                             | belastende Erlebnisse                                    |
| 07:10                                                                                         | D             | hohe Bildungsrate in der Familie, Neffe als Arzt bei Guerrilla in den Bergen, weil ihm verboten wurde, seine Leute zu behandeln | empört                                                              | staatliche Gewalt, belastende Erlebnisse                 |
| 09:00                                                                                         | D             | Nähe zu Widerstandskämpfer:innen und Verbot diese zu unterstützen.                                                              | empört, rebellierend                                                | belastende Erlebnisse                                    |
| 09:20                                                                                         | D             | Krieg in Sur, Cizre, totes Kind im Tiefkühlfach                                                                                 | empört                                                              | belastende Ereignisse                                    |
| 09:50                                                                                         | I-D           | Frage nach Familiensprache, Zazaki, kann wenig Kurdisch                                                                         | Unterscheidung zwischen Zaza und Kurdisch                           | individueller Sprachgebrauch                             |
| 10:35                                                                                         | I-D           | Schulbesuch nur einen Tag, Akademiker:innen in der Familie,                                                                     | Lachend, stolz                                                      |                                                          |
| 11:15                                                                                         | I-D           | Großvater als Reisender und Weiser, war in Aleppo                                                                               | Betonung mit Handbewegungen                                         | Erfahrungen der Eltern und Großeltern, staatliche Gewalt |
| 12:20                                                                                         | D             | Erdogans Krieg in Aleppo, Zerstörung von Aleppo und kurdische Jugendliche                                                       | Hintergrundgespräche vom Nebenzimmer                                | belastende Erlebnisse                                    |
| 12:35                                                                                         | D             | Gewalt gegenüber Kurden und Kurdinnen und Ruf nach Frieden                                                                      | empört                                                              |                                                          |
| 13:10                                                                                         | D             | Krieg in Sur als Selbstverteidigung, gute Jugendliche als Guerilla,                                                             | empört                                                              | staatliche Gewalt, Belastende                            |

|       |     |                                                                                                                                                                                                                      |                                                                                    |                                                        |
|-------|-----|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|
|       |     | Ablehnung der Bezeichnung „Terrorist“                                                                                                                                                                                |                                                                                    | Erlebnisse                                             |
| 14:30 | D   | Samstagsmütter, Ruf nach Frieden, Unterdrückung aller Protestmöglichkeiten                                                                                                                                           | klatscht in die Hände                                                              | staatliche Gewalt, belastende Erlebnisse               |
| 15:00 | D   | finanzielle Enge in Istanbul. Grundstücke in Diyarbakir, schwierige Lebensumstände, Armut und Angst                                                                                                                  | Angst vor Armut                                                                    | belastende Erlebnisse                                  |
| 16:10 | D   | Bildungskosten der Enkelkinder und Kredit der Kinder                                                                                                                                                                 | Armut                                                                              | belastende Erlebnisse                                  |
| 16:35 | I-D | Frage nach Sprachlernerfahrungen: Kindheit mit Zazaki, Türkisch in Diyarbakir von den Kindern und Nachbar:innen, Türkisch von den Buben, die in der Schule waren                                                     | Versuch, Hochtürkisch zu sprechen                                                  | sprachenpolitische Situation und indiv. Sprachgebrauch |
| 18:05 | I-D | Versuch selbständig Lesen und Schreiben zu lernen, Koranschule                                                                                                                                                       | „Ali okulu“ (Ali Schule) Kurse für Alphabetisierung                                | sprachenpolitische Situation und indiv. Sprachgebrauch |
| 18:35 | I-D | Zazaki als Familiensprache, Enkelkinder verstehen sie nicht                                                                                                                                                          | Enkelkinder können nicht Zazaki                                                    | sprachenpolitische Situation und indiv. Sprachgebrauch |
| 19:00 | I-D | Enkelkinder fragen nach dem Herkunftsdorf, Wunsch nach Besuch, Türkisch lernen mit 18-19 in Diyarbakir                                                                                                               | fragt die Interviewerin, ob sie noch etwas wissen möchte                           | sprachenpolitische Situation und indiv. Sprachgebrauch |
| 19:35 | I-D | Reaktionen der Menschen, wenn sie spricht: fragen danach, ob sie aus Diyarbakir ist                                                                                                                                  | Othering                                                                           | Auswirkungen sprachpolitischer Situation               |
| 20:40 | I-D | Enkelkinder, die studieren, Wunsch nach Frieden                                                                                                                                                                      | Kindergeschreie im Hintergrund                                                     | belastende Erlebnisse                                  |
| 21:30 | I-D | Verständnisfrage nach Geburtsort und zerstörtem Dorf, Kinder waren damals in Diyarbakir                                                                                                                              | ungenauere Angabe über Anzahl der Kinder                                           | belastende Erlebnisse                                  |
| 22:00 | D   | Leben zwischen Diyarbakir und Dorf, zerstörte Häuser im Dorf,                                                                                                                                                        | Hintergrundlärm, ein Kind kommt herein                                             | belastende Erlebnisse und sprachliche Intrusion?       |
| 23:00 | I-D | Zerstörung der Dörfer, Ausgehverbot, Tiere, die nicht auf die Weide gebracht werden können, Schwiegervater, der vor Kummer starb, Armut nach Zerstörung des Dorfes, Tod des Ehemannes aus Kummer, Tod der Schwägerin | emotional, Sprechtempo und Lautstärke wechselhaft, gehäufte prosodische Markierung | traumatische Erlebnisse und sprachliche Intrusion?     |
| 24:30 | D   | Folter und Tod des Sohnes                                                                                                                                                                                            | leise Stimme                                                                       | traumatische Erlebnisse                                |
| 25:00 | I-D | Folter an Sohn, Übersiedlung nach Ist. mit dem Ziel andere Kinder zu schützen, finanzielle Schwierigkeiten                                                                                                           | Tod, Armut                                                                         | traumatische Erlebnisse                                |
| 26:05 | D   | Wunsch nach Frieden, Bombardierungen, viele Tote                                                                                                                                                                     | emotional, Sprechtempo und Lautstärke wechselhaft                                  | traumatische Erlebnisse                                |
| 27:00 | I-D | Frage nach eigenen Eltern, alle sind nach der Zerstörung gestorben, Armut, Eltern, Schwägerin, Verstorbene auf den Bergen und Ruf nach Frieden, Armut                                                                | Betonung auf Armut und Tod                                                         | belastende Erlebnisse und sprachliche Intrusion?       |
| 29:00 | I-D | Übersiedlung nach Istanbul als Rettung, Alleinerzieherin-Sein, Schwierigkeiten, Armut, ein Kind und den Vater nicht gerettet zu haben                                                                                | Sprechtempo und Lautstärke wechselhaft                                             | belastende Erlebnisse und sprachliche Intrusion?       |



|       |     |                                                                                                                                                                                |                                                                      |                                                        |
|-------|-----|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|
| 30:40 | D   | Schwierige Arbeitsumstände auf der Baustelle, Armut, keine Arbeit                                                                                                              | Armut                                                                | belastende Erlebnisse und sprachliche Intrusion?       |
| 31:40 | D   | Unterdrückung von politischen Bewegungen, Gegenüberstellung von kurdischen und türkischen Menschen, Tod des Sohnes der Schwägerin, Tod eines Mannes, Zerstörung des Friedhofes | empört über Ungerechtigkeit, Beschuldigungen                         | belastende Erlebnisse und sprachliche Intrusion?       |
| 33:30 | D   | Wunsch nach freiem Leben                                                                                                                                                       | empört über Ungerechtigkeit und Unterdrückung                        | politische Situation                                   |
| 33:55 | I-D | Sprachgebrauch in der Öffentlichkeit, Angst vor Abwertung wegen Zazaki, Zazaki als eine schöne Sprache                                                                         | Die Tür wird aufgemacht, Geräusche vom Nebenzimmer, ein Kind schreit | sprachenpolitische Situation und indiv. Sprachgebrauch |
| 35:00 | I-D | Wunsch verschiedenen Sprachen zu lernen                                                                                                                                        | Die Tür knallt zu                                                    | Einstellung zu Sprachen                                |
| 35:10 | I-D | Frage nach Alter, die Armen sterben früher, Tod des Mannes wegen Armut, Tod des Kindes der Schwägerin wegen Armut und Ruf nach Frieden und Leben in der Heimat                 | empört, Akzente, Lautstärke und Sprechtempo wechselhaft              | belastende Erlebnisse und sprachliche Intrusion?       |
| 36:20 | D   | Leben seit 20 Jahren in Ist., kein Besuch in Diyarbakır, Wunsch der Enkelkinder Diyarbakır zu besuchen                                                                         | Sehnsucht                                                            | politische Situation, staatlicher Druck                |
| 37:10 | D   | Tod eines Kindes, D kann nicht persönlich zum Beileid Aussprechen fahren, viele Tote, Bombardierungen, Selbstverteidigung                                                      | empört über Ungerechtigkeit und Unterdrückung                        | belastende Erlebnisse, was wird in Worte gefasst?      |
| 38:00 | I-D | Abschluss                                                                                                                                                                      |                                                                      |                                                        |

#### 5.1.2.2. Frau E. Das Interview mit der Vertreterin der zweiten Generation in Istanbul

Nach dem Interview mit der Großmutter, der Vertreterin der ersten Generation, fand das Gespräch mit der Mutter, Frau E, als Vertreterin der zweiten Generation statt. Frau E kam mit ihrer Tochter in die Wohnung der Großmutter, während die Interviewerin in einem anderen Zimmer das Interview mit dieser führte. Aus dem angrenzenden Raum waren immer wieder Stimmen von Erwachsenen und Kindern zu hören. Wegen eines Zahnarzttermins der Tochter bat Frau E die Interviewerin, auf die Zeit zu achten und das Gespräch mit den beiden eine Stunde nicht überschreiten zu lassen. Zu Beginn des Interviews stellt die Interviewerin die Frage: „Mich interessiert, was es bedeutet, kurdisch in der Türkei zu sein. Wie erleben Sie das?“ Sie lehnt die Narration ihrer Geschichte an der türkischen Kurdenpolitik an. Einen wesentlichen Aspekt stellen dabei Zerstörung der Dörfer, deren Folgen auf ihre Familie, Armut, Verlust des sozialen Prestiges der Großeltern, Gewalt und Angst dar. Ihr Fokus liegt auf der spezifischen Auseinandersetzung mit der aktuellen politischen Lage und auf der Frage der kurdischen Identität. Die Themengebiete Sprache und deren Verwendung im familiären und

öffentlichen Bereich werden vorrangig von der Interviewerin angesprochen und zum Teil von ihr thematisiert. Ihre Lernerfahrungen des Türkischen schildert Frau E auf Nachfrage.

### Detaillierte Sequenzanalyse

Im Folgenden sind die Gegenstände des Gesprächs als thematische Blöcke mit der gesamten Dauer in Minuten aufgelistet. In diesem Gespräch gingen die verschiedenen Themen ineinander über, so dass es schwieriger als beim ersten Interview war, die Themenbereiche abzugrenzen. Auch bei dieser Analyse werden die Themen in der Reihenfolge der Auflistung als thematische Blöcke behandelt und entsprechendes Material aus dem gesamten Interview verwendet. Auf die Äußerungsgestaltung und Formulierungsdynamik wird im jeweiligen thematischen Block eingegangen.

| Themenblöcke des Interviews der Vertreterin der zweiten Generation in Istanbul |                                                                                                                             |                                                                                          |                 |             |
|--------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|-------------|
| Themenblock                                                                    | Inhalt                                                                                                                      | Besonderheit                                                                             | Zeit            | Zeile       |
| <b>Auseinander-<br/>setzung<br/>mit der<br/>ethnischen<br/>Zugehörigkeit</b>   | Bewusstwerdung der ethnischen Zugehörigkeit. Wer bin ich?                                                                   | Intensivierungs-<br>partikel, schnelles<br>Sprechtempo, latching                         | 00:04-<br>00:30 | 003-<br>009 |
|                                                                                | Gymnasialjahre, Zerstörung der Dörfer                                                                                       | Wir-Form,<br>Fokusakzente                                                                | 00:35-<br>00:55 | 012-<br>016 |
|                                                                                | Auseinandersetzung, politische<br>Potentionierung als Jugendliche                                                           | Wir-Form                                                                                 | 00:55-<br>01:05 | 017-<br>019 |
|                                                                                | Druck auf die Kurden und Kurdinnen,<br>Verleugung der kurdischen Existenz                                                   | rhetorische Frage,<br>Fokusakzente, lauter<br>werdend                                    | 17:15-<br>17:45 | 323-<br>333 |
|                                                                                | Druck auf die Kurden und Kurdinnen,<br>Verleugung der kurdischen Existenz                                                   | „Gott möge niemanden<br>das erleiden lassen, was<br>die Kurdinnen und<br>Kurden erleben“ | 29:15-<br>20:30 | 371-<br>375 |
| <b><u>Belastende<br/>Erlebnisse</u></b>                                        | Niedergebrannte Dörfer und Häuser,<br>Zwangsumsiedlung, Armut,<br>Zeuge von alldem zu sein                                  | „Zelle“ für kleine<br>Wohnung,<br>Fokusakzente                                           | 01:15-<br>01:45 | 023-<br>031 |
|                                                                                | Misshandlung des Vaters;<br>Folge von Zwangsumsiedlung:<br>Armut, innerfamiliäre Konflikte                                  | weinerlich, vier längere<br>Pausen, leiser und<br>langsamer werdend                      | 06:55-<br>07:25 | 129-<br>138 |
|                                                                                | Misshandlung des Vaters, Tote vor<br>dem Haus, Erinnerung an die Bilder<br>von 1990er Jahre und Verbindung zur<br>Gegenwart | Angst, Fokusakzente,<br>Sprechtempo und<br>Lautstärke wechselhaft                        | 24:30-<br>25:05 | 448-<br>459 |
|                                                                                | Armut als Folge der Zerstörung der<br>Dörfer                                                                                | Fokusakzente                                                                             | 08:00-<br>08:20 | 150-<br>157 |
|                                                                                | Erinnerung an Vergangenheit, Armut<br>und Angst um die Zukunft der Kinder                                                   | stockend, Fokusakzente                                                                   | 08:20-<br>09:20 | 158-<br>173 |
| <b>Auseinander-<br/>setzung mit der</b>                                        | Friedensprozess und Erleichterung<br>Gleich danach Suruc-                                                                   | Enttäuschung                                                                             | 01:50-<br>02:35 | 036-<br>045 |

|                          |                                                                             |                 |             |         |
|--------------------------|-----------------------------------------------------------------------------|-----------------|-------------|---------|
| <b>politischen Lage</b>  | Selbstmordattentat in Suruc und Putschversuch, Othering                     |                 |             |         |
| <b>Spracherfahrungen</b> | Spracherfahrungen, Türkischlernerfahrung                                    | tiefes Einatmen | 12:40-13:00 | 237-244 |
|                          | Sprache: am Anfang in Istanbul offen Zazaki reden können, jetzt Angst davor | e::, Dehnungen  | 25:30-26:20 | 471-485 |

### Themenblock „Auseinandersetzung mit der ethnischen Zugehörigkeit“

Auf die Einstiegsfrage, was es bedeutet, in der Türkei kurdisch zu sein und wie sie das erlebt, reagiert Frau E mit der Partikel “ya:” (Zeile 03). “Ya” kann der Wortklasse der Interjektionen zu geordnet werden und hat vorwiegend eine intensivierende Funktion (Vural 2000: 168). Bei Heuser & Şevket (1942: 522) hat “ya” vorangestellt als Interjektion die Bedeutung von “also”, oder “Was du nicht sagst”. Auch Frau E stellt in ihrer Aussage “ya” voran. So gesehen hat “ya” hier die Funktion einer Intensivierung und auch als ein Ausdruck von Übereinstimmung. Sie beginnt ihre Erzählung mit dieser Partikel, die sie mit einer Dehnung akzentuiert und damit signalisiert, die Meinung der Interviewerin zu teilen. Durch die Verwendung von “ya” am Anfang ihrer Rede intensiviert Frau E ihre danach folgende Aussage. Die Partikel “tabii” hat eine bestätigende Bedeutungskomponente und heißt *natürlich, selbstverständlich*. Die Konjunktion “ki” fungiert als Intensivierungspartikel bzw. auch als Erklärungspartikel (Vural 2000: 159–160). “Ki” stärkt und lenkt die Aufmerksamkeit auf das Wort, nachdem es kommt, so wie hier auf “tabii” (*natürlich*). In Kombination mit “tabii” drückt die Konjunktion “ki” eine verstärkende und bestätigende Feststellung aus. Danach erklärt Frau E, was sie seit ihrer Jugend wahrgenommen hat: sozialer Druck und Fremdmachung (Zeilen 03 bis 05).

#### Ausschnitt 1:

- 03 E: ya:: (-) yani °h gençli:imizd`en beri tabiki: vardI: °h  
*was du nicht sagst, also es gab's seit unserer Jugend natürlich*
- 04 (- - -) o bas`kı o: şey °ötekileşme (.) hani bi=farklı  
bi:
- 05 *diesen Druck, dieses Dings Othering (.) also dass du zu einer anderen*  
et`nik ŞEye a:it oldu`:unu her zaman biliyordun= ben  
*Ethnizität Dings gehörs, hast du immer gewusst= ich*
- 06 <<all>mesela lise YILlarında bile> hissetmeye başladım  
*habe zum Beispiel sogar in den Gymnasialjahren angefangen es zu spüren*
- 07 ar↑tık °hh küçÜKken bilmiyodum mesela (- -) hAni ben de::  
*schon °hh als ich klein war, wusste ich nicht zum Beispiel (- -) also auch ich::*
- 08 hani ortaokula kadar ben çok farkında DEgildim Çünkü  
*also bis zur Mittelschule war es mir nicht ganz bewusst, weil*
- 09 biraz daha farklı (.) oyun= moyun ÇOculuk tabi  
*es ist anders. Spiel und Spaß, Kindheit eben.*

Bei der Beschreibung dessen, was Frau E seit ihrer Jugend spürt, verwendet sie zuerst den

Ausdruck “baskı”, (der Druck), und anschließend “ötekileşme ” (Othering) (Zeile 04). Ihr Merken, einer anderen ethnischen Gruppe zu gehören markiert sie mit einem schnelleren Sprechtempo und hebt sie prosodisch hervor (Zeile 06). Nach den Jahren im Gymnasium setzt sie die Konjunktion “bile” ein, die nachgestellt *selbst, sogar* oder *schon* bedeutet und Bezug auf das Wort nimmt, das vorangestellt ist (Ersen-Rasch & Onası 2011: 55). Dadurch hebt sie ihre Jahre im Gymnasium hervor und weist diesen eine besondere Position zu. Mitte der 1980er Jahre, in denen die Repressionen in Diyarbakır immer stärker wurden, besuchte Frau E das Gymnasium. Bei diesem Rückblick in die Vergangenheit, bei dem sie aus ihrer Kindheit erzählt, atmet sie tief ein. Prosodisch auffällig ist hier auch, dass sie eine mittlere Pause macht und die Partikel “de” (auch) dehnt. Nach dieser Pause sucht sie nach einer Erklärung, warum sie diesen Fremdmachungsprozess bis dahin nicht gespürt hat und meint, dass sie ihn bis zur Mittelschule nicht zur Kenntnis genommen hat, weil sie ein Kind war. Sie verwendet dabei die Reduplikation “oyun moyun” (Zeile 09). Das Türkische ist reich an Reduplikationen, bei denen zwei oder mehr Wörter oder auch Wortteile nebeneinander angeordnet sind. Diese können laut-, merkmalsgleich oder -ähnlich und/oder gleiche, ähnliche oder entgegengesetzte Bedeutung haben oder für sich allein bedeutungslos sein. Der Ausdruck hat eine eigene Bedeutung und dient der Verschönerung oder Verstärkung bzw. Abschwächung der Aussage, “er ist spezifischer oder allgemeiner, klangvoller und ausdrucksstärker als das einzelne Wort, das er erweitert oder ersetzt” (Müller 2004: 14). Die Reduplikation wird zum Ausdruck von Konzepten wie Distribution, Pluralität, Wiederholung, erhöhte Intensität oder Dauerhaftigkeit eingesetzt (Jendraschek 2002: 35). “Oyun moyun” kann als *Spiel und Ähnliches* übersetzt werden. Der Reduplikation fügt Frau E das Adverb “tabi” (*natürlich*) an (Zeile 09). Dadurch gibt sie das kindliche Verhalten und das Spielen als eine Erklärung an, warum sie den Fremdmachungsprozess nicht gemerkt hat.

Frau E formuliert ihre Auseinandersetzung mit der Frage nach ihrer Identität im Zusammenhang mit ihren Beobachtungen in den ersten zwei Gymnasialjahren (Ausschnitt 2).

#### Ausschnitt 2:

12 E: ama lise yİllarİnda o: ergen DÖnemlerde <<all>lise bir  
 13 *aber in den Jahren im Gymnasium, in dieser Pubertätsphase, erste*  
 14 lise iki> kendi ÇEvremize hani bakıyoduk hani  
 15 *Klasse Gymnasium oder zweite haben wir unsere Umgebung beobachtet.*  
 16 olaylar olyOdu sonra köyler yakıldı °hhh ondan  
*Es sind Dinge passiert, dann wurden die Dörfer niedergebrannt, danach*  
 sonra hAni (--)insan!LARIN hep!SİNDE! artık  
*also alle Menschen hatten mehr oder weniger*  
 O tEdirginlik(-) VARDı (.)bize DE yanSIyodu tabi: kİ!  
*diese Verunsicherung. Das hat selbstverständlich auch auf uns gewirkt.*

Nach ihren Beobachtungen hatten alle Menschen in ihrer Umgebung diese Verunsicherung. Dabei verwendet Frau E den bestimmten Artikel und betont den Einfluss dieser Verunsicherung, die sich mit einer Wir-Formulierung für ihre Peergruppe manifestiert. Mit der Verwendung der bestimmten Artikel, die im Türkischen nicht eingesetzt werden müssen, wird das Subjekt, so wie hier die Verunsicherung, hervorgehoben (Zeile 16). Danach erzählt sie, welche Bedeutung diese Auseinandersetzung für sie gehabt hatte (Ausschnitt 3).

#### Ausschnitt 3:

17 E: (.) sonra ben kîmim demeye BAŞladIm(.)  
*Dann habe ich angefangen zu fragen, wer ich bin*  
 18 başlıyorDUK artIk birbirimizi- SÖrguluyoDUK °hh  
*Wir hatten angefangen, wir fragten uns gegenseitig, wir hinterfragten.*  
 19 araştırmAcı oldUK  
*Wir sind Forscherinnen geworden*

Frau E drückt die Auseinandersetzung in der ersten Person Singular in der -di Vergangenheit aus und fährt in der ersten Person Plural fort (Zeilen 18 und 19). Dadurch schließt sie die Personen, mit denen sie Kontakt hatte, mit ein. Die gemeinsame Erfahrung wird als ein kollektiver Prozess in die Erzählung einbezogen (Zeile 18). Mit der Nominalisierung “araştırmacı” (*Forscher:in*) hebt sie diese Auseinandersetzung als einen Prozess der Intellektualisierung hervor.

In Minute 7:30 beschreibt sie die Präsenz der kurdischen Bevölkerung in Dörfern und in Kleinstädten rund um Diyarbakır und positioniert sich offen zur kurdischen Ethnizität (Ausschnitt 4).

#### Ausschnitt 4:

323 E: <<f>DOğ:´yo:SUnuz`> ´DO:ğdU:gunuz` dîl farklı ´KÜLtürünÜz  
*Sie werden geboren, Ihre angeborene Sprache ist anders, Ihre Kultur ist anders*  
 324 farklı °hh!KÖY↑dE: y↑A:: !KÖY (.) köy düşÜnün ↑hAni°h  
*im Dorf, ja Dorf (.) denken Sie mal an ein Dorf, also an einen Ort mit vierzehn*  
 325 on↑dört onbeş hA:nelik bir yeri düşÜnün (.) orada BİR  
*fünfzehn Häusern (.) dort gibt es keinen einzigen*  
 326 tane türk yok hepsi KÜRT! (-)az öteye gidiyorsunuz  
*Türken, alle sind Kurden,(-) Sie gehen etwas weiter*  
 327 bir ilçeye gidiyorsunuz hepsi Kürt biraz daha  
*Sie gehen in eine Provinzstadt, alle sind Kurden, geh etwas weiter*  
 328 ↑git diğer ilçelerinE diğer kasabalarınaA diğer °h  
*in die anderen Provinzstädte, andere Kleinstädte*  
 329 ka:zalarına ↑git hepsi !KÜ!rt <<cresc>türk !YOK! !kî↑  
*geh in die anderen Landkreise, alle sind Kurden, es gibt ja keine Türken*  
 330 etrafta> anca şehirler`de olur memur olur hmm  
*in der Umgebung, nur in den Städten gibt es sie, es gibt Beamte*  
 331 sey(.) diŞardan gelenler olur tek= tük yoksa

solche, die von aussen kommen, sonst gibt's nur Einzelne  
 332 yerel halkın hepsi kürt e: sîz orada ↑nE kadar tÜrküm  
 von den Einheimischen sind alle Kurden, wie können Sie dort sagen, dass Sie Türkin  
 333 diye: bilîrsiniz` kî diy↑EMEzsiniz!  
 sind, Sie können es nicht sagen.

Frau E weist auf die kulturellen und sprachlichen Unterschiede und auch auf die Unmöglichkeit hin, eine andere, ethnische Zuschreibung zu übernehmen. Markierung des Begriffs “kürt” wird durch den Akzent und durch erhöhte Lautstärke realisiert (Zeilen 326, 327 und 329), die Bezeichnung “türk” wird jedoch prosodisch nur dann markiert, wenn Frau E die rhetorische Frage über die Unmöglichkeit die türkische Identität zu übernehmen, formuliert (Zeile 332). Frau E stellt eine rhetorische Frage zum Assimilationsdruck, zur Übernahme einer anderen ethnischen Zuschreibung (Zeilen 332 bis 333). Rhetorische Mittel werden dazu genutzt, Aussagen hervorzuheben und Feststellungen bzw. Behauptungen einen gewissen Nachdruck zu verleihen (Kern 2013: 142). Im Zusammenhang mit der Konjunktion “ki” betont Frau E aus ihrer Sicht die Unmöglichkeit, eine andere Identität zu übernehmen eigen. Mit der eigenen Verneinung ihrer rhetorischen Frage, die hier mit der Akzentuierung des Negationssuffixes betont wird, wird diese Fragestellung gänzlich aufgehoben (Zeile 333).

Frau E beschreibt sich in Minute 16:30 des Gesprächs in ihrer Jugend als eine politisch aktive Person. Nach ihren Aussagen war Frau E mit Gleichgesinnten von 1984/1985 bis gegen Ende 1990 aktiv. Sie lasen politische Bücher, z.B. über Revolutionen, über Che Guevara und hörten Lieder von politischen Sängern wie Ahmet Kaya, Zülfi Livaneli oder Ruhi Su. Sie erklärt, dass sie sich aufgrund ihrer Identitätssuche mit diesen Themen auseinandergesetzt hat und meint, schon gewusst zu haben, wer sie war. Sie positioniert sich explizit zu ihrer ethnischen Zugehörigkeit, bemerkt jedoch den Druck, ihre ethnische Positionierung nicht aussprechen zu dürfen, weil “irgendwer nicht wollte, dass es gesagt wird”, wie im folgenden Abschnitt (5) zu lesen ist.

#### Ausschnitt 5:

371: E sen ne ol-duğu-n-u biliyorsun ama birileri senin  
 du weißt, wer du bist, aber irgendwer will nicht  
 372 ne ol-duğunu söylemeni istemiyor allah kimsenin  
 dass du sagst, wer du bist. Gott soll das niemanden  
 373 başına vermesin dünyada eğer bu kürtlerin  
 erleben lassen. Falls auf dieser Welt irgendwer das erlebt,  
 374 yaşadığı Kîmin başına geliyosa allah hepsine  
 was diese Kurd\_innen erleben, Gott soll ihnen  
 375 bi hayırlı kapılar açsın dünya bir adil bir yer DEğil  
 Türen öffnen, die Welt ist kein gerechter Ort

Der potentielle Konditional, der in Zeile 374 eingesetzt wird, wird im Türkischen in einer eigenen Verbform mit dem Themasuffix “-se, -sa” ausgedrückt (Jansky 1986: 202). Mit dem konditionalen Suffix “-sa” verweist sie in Zeilen 373 und 374 auf ein Ereignis, dessen Realisierung Frau E für möglich hält oder das bereits verwirklicht ist (Ersen-Rasch 2004: 175). Durch diese Formulierung drückt sie ihre Sichtweise aus, dass auf der Welt auch andere Gruppen unter ähnlichen Umständen leben wie die Kurden. In diesem kurzen Abschnitt weist sie zwei Mal auf die mögliche Gemeinsamkeit mit anderen Gruppen hin und wünscht die Unterstützung von Allah für diese (Zeile 372 und 374). Auf den Islam zurückführende Aussagen werden auch unabhängig von der Religiosität und in aussichtslosen Konfliktsituationen spontan verwendet.

#### Fallübergreifende Analyse „Auseinandersetzung mit der ethnischen Zugehörigkeit“

Für diesen Themenblock wurde der erste Abschnitt des Gesprächs gewählt, da in ihm Frau Es Positionierungsstrategien sichtbar und ihre Auseinandersetzung mit der Ethnizität als Umgestaltungsprozess der politischen Bedingungen deutbar sind. Frau E beschreibt ihren Reflexionsprozess über ihre gesellschaftliche Positionierung und ihre damit im Zusammenhang stehende Politisierung. Zu Beginn enthält das Gespräch viele Hinweise auf die Auseinandersetzung mit der Frage “Wer bin ich? ”, und auf die Beschäftigung mit der Zugehörigkeit und ihren Politisierungsprozess. Sie unterstreicht die Intensität der Auseinandersetzung mit dieser Frage und die Bewusstwerdung der Fremdmachungsprozesse, die sie mit einer Reduplikation formuliert. Die Zeit ihrer Jugend, in der sie mit Gewalt und der Zerstörung der Dörfer konfrontiert wurde, bezeichnet sie als eine Zeit, in der sich die Verunsicherung ausgebreitet hat (Ausschnitt 2). Diese Verunsicherung brachte sie zur Auseinandersetzung mit der Identitätsfrage (Ausschnitt 3). Die Emotionalität ihrer Positionierung zwischen Selbstbehauptung und Assimilationsdruck manifestiert sich in den prosodischen Merkmalen in Ausschnitt 4, in welchem sie die Unmöglichkeit, die ethnische Identität zu verleugnen, zur Sprache bringt. Die Gewissheit ihrer ethnischen Positionierung legt sie als einen Protest gegen den Assimilationsdruck fest (Ausschnitt 5). Im Kontext ihrer Politisierung erzählt sie von ihrer Auseinandersetzung mit den südamerikanischen Revolutionen in ihrer Jugend. Die Erwähnung der Menschen bzw. Gruppen, die ähnliches erleben wie die Kurden und Kurdinnen, kann als Hinweis auf Zusammenhalt, auf Identifikation mit internationalen linken Bewegungen gesehen werden.

#### **Themenblock „belastende Erlebnisse“**

Nach ihrer Auseinandersetzung mit der Frage “Wer bin ich?” erzählt Frau E ihre Familiengeschichte und kommt auf das niedergebrannte Dorf ihres Vaters zu sprechen. Im folgenden Ausschnitt (6) nimmt sie auf die Staatsgewalt und Machtgefüge Bezug und beschreibt ihren Vater, ihre Großeltern, Tanten väterlicherseits als Geschädigte durch Zerstörung der Dörfer und durch die Zwangsmigration und in die Armut gedrängte Menschen. In Folgendem kommen syntaktische und prosodische Besonderheiten vor:

#### Ausschnitt 6:

- 23 E: mesela(.) benim babAM (.) °hh hAni köyleri <<p> falan  
*zum Beispiel mein Vater also ihre Dörfer und so*  
 24 yakılMIŞ onun babaSI(.) halaları> falan(.) hepsi köyde  
*wurden niedergebrannt, sein Vater, seine Tanten und so weiter, alle sind Menschen*  
 25 evleri yakılIP mağdur edilIP kö/ şehire zorla göç  
*deren Häuser im Dorf niedergebrannt und zur Zwangsmigration in die Stadt*  
 26 Ettirilmek zorunda kalan insanLAR °hh ve ↑HIÇ birisi  
*gezwungen wurden und keine von ihnen*  
 27 maddi olarak ↑HIÇ! bir güvenCEleri↑ HIÇ! birşEyleri↑  
*hatten irgendeine finanzielle Absicherung, sie sind Menschen, die gar nichts hatten*  
 28 olmayan insan`lar °hh ha SAnki bir hücr`e evine  
*also als ob sie in eine Zelle gingen*  
 29 girmiş gibi he/ he/ hepSI bir↑er ŞEHir evine gİRM`iş ama:  
*aber sie sind in eine Stadtwohnung gegangen*  
 30 ↑AÇ perişAN bir halde hayATlar`ını sürdürme/ Sİ:Z  
*hungrig, elendig führten sie ihr Leben. Sie*  
 31 bunları görüyorsunuz bunlar sizin- en yakIN çevreleriniz  
*sehen alles, diese sind Menschen, die ihnen sehr nahe sind.*

Frau E erwähnt als erstes ihren Vater, macht eine kurze Pause und atmet tief ein, bevor sie das Dorf erwähnt, dem sie die Partikel “hani” voranstellt (Zeile 23). Mit Partikel “hani” bezieht man sich auf das Wissen, von dem man ausgeht, dass es auch der zuhörenden Person bekannt sein dürfte und “hani” dient zur Erinnerung an das Bekannte (Ersen-Rasch & Onasi 2011:45). Die Verwendung von Dorf im Plural mit der Partikel “hani” erinnert daran, dass es sich nicht um ein Dorf, sondern um Dörfer allgemein handelt, die niedergebrannt wurden. Das Verbaladverb mit dem Suffix -ip/-ıp (yakılIP / mağdur edilIP) verknüpft zwei miteinander in Beziehung stehende Ereignisse zu einer engen Kombination (Zeile 25). Das Suffix “-ip/-ıp” drückt nicht aus, ob die so verknüpften Geschehnisse gleichzeitig oder nacheinander stattfanden, sondern verweist auf das Ereignis, zu dem die Sprecherin ihre Perspektive selbst verlagert (Ersen-Rasch 2004: 232). Die Erwähnung der zerstörten Dörfer und der geschädigten Familienmitglieder erfolgt in Zusammenhang mit der Partikel “falan” (*und so; und so weiter*) mit einer Liste “generalized list completer” (Jefferson 1990: 66). Damit verweist sie darauf, dass es noch ähnliche Zerstörungen bzw. andere Geschädigte gibt (Zeilen 23 und 24). In diesem



Gesprächsabschnitt fällt prosodische Markierung des Adverbs “hiç” durch den Akzent und höhere Tonhöhe auf (Zeilen 23 und 24). Das Adverb “hiç” (*nichts*) hat einen negativen Inhalt und muss mit dem Negativsuffix “-me/-ma” kombiniert oder mit einem Indefinitpronomen (biri) verbunden werden (*niemand bzw. keiner*). Es hat die Funktion, die suffixale Verbnegation bzw. Satznegation zu verstärken (Balci 2009:184). Dadurch betont sie die immense Wichtigkeit der finanziellen Lage der Familienmitglieder und dass kein Familienmitglied eine finanzielle Absicherung hatte. Durch lexikalische Markierung wird die Wohnsituation hervorgehoben (Zeilen 28 und 29). Frau E erzählt, dass die Menschen ihre Dörfer verlassen und in die Stadt ziehen mussten. Durch lexikalische Markierung wird die Wohnsituation in der Stadt hervorgehoben (Zeilen 28 und 29). Durch ihre prekäre finanzielle Lage mussten sie in eine sehr kleine Wohnung einziehen. Hier stellt sie eine Gegenüberstellung von zwei Wohnmöglichkeiten vor und verwendet dabei die Bezeichnungen “hücre evi” und “şehir evi”. Die “şehir evi” (*Stadtwohnung*) ist ihre eigene Wortkreation, die sie anstelle von “ev” (*Wohnung*) einsetzte. Die Bezeichnung “hücre evi” wird für Wohnungen, Hütten etc. verwendet, wo sich die Mitglieder von illegalen politischen Organisationen verstecken. Die Postposition “gibi” wird für die Gleichsetzung verwendet und steht im Sinne von “gleich wie / ähnlich wie” (Ersen-Rasch 2004: 52). Dabei wird die neue Wohnung der Familienmitglieder wie eine Zelle beschrieben. Dadurch wird die Gegenüberstellung von einer Zelle und einer Wohnung markanter und bekommt die Bedeutung, als ob sie durch die Zwangsmigration in den Untergrund gedrängt worden wären.

Im weiteren Verlauf spricht Frau E über die Misshandlung ihres Vaters und über ihr Bedauern und Unverständnis über das, was ihrem Vater angetan wurde (Ausschnitt 7).

#### Ausschnitt 7:

- 129 E: babam öyle gelince(---) <<len> hAla o: (-) ne var> bilyo:  
*als mein Vater so kam (---) <<len> immer noch diese wissen*
- 130 musunuz hala o: babamın vücudaki: o morluklar (.) benim  
*Sie immer noch habe ich die blauen Flecken am Körper meines Vaters in Erinnerung*
- 131 aklImda°h ve en ufak bi şeyde aklıma hemen o geliyo: benim  
*und bei jeder Kleinigkeit kommt das sofort in meine Erinnerung. Warum*
- 132 <<dim>babamın vucudu NEden öyle> <<weinerlich> morarTİldı>  
*wurde der Körper meines Vaters mit blauen Flecken übersät?*
- 133 (--) nApmıştI: benim BABam <<rall>hiç bİ zAman haram= eline  
*Was hatte mein Vater getan? Mein Vater hat niemals islamisch verbotenes*
- 134 urma:z>(-)<<dim>namazını kIlAn(.)OrucunU tut´an biinsan->  
*getan. Ein Mensch, der betet und fastet.*
- 135 (---)°h hanİ ŞU an zaten <<ll>HAni üzerimize yapılan baskı  
*Also im Moment ohnehin der Druck auf uns,*
- 136 dİn bAsKİsı> dA: vAr yA: belki ordan da o alakalı hani o  
*der religiöse Druck gibt es auch, vielleicht deshalb istes relevant also*
- 137 alakasız bi şey (--)°hh baBAM halA: ben sorguluyorUM neden

138 *das ist eine irrelevante Sache. Ich stelle noch immer in Frage warum sie*  
 BABamI O halE getirDİler(-)sEbep neydi hanĭ (.) niye (.)  
*meinen Vater in diese Situation gebracht haben? Was war der Grund? Wieso?*

In Minute 6:30 des Gesprächs erzählt sie betroffen, dass ihr Vater in dieser Nacht auf dem Weg nach Hause von Polizisten misshandelt wurde, nachdem ein Polizeiauto von Guerillakämpfern angegriffen worden war. Nach ihrer Einleitung mit “-ce” macht sie eine Pause, bricht ihre Aussage ab und formuliert eine rhetorische Frage. Prosodisch auffällig in diesem Abschnitt ist die weinerliche Stimmlage, als sie sich fragte, warum ihr Vater misshandelt wurde (Zeile 132). Am Anfang dieser Aussage wird ihre Stimme leiser, beim Prädikat klingt sie weinerlich. Auch bei der Schilderung des Vaters als religiösen Menschen redet sie erst langsamer, dann auch leiser (Zeilen 133 und 134). Nach einer längeren Pause kommt Frau E auf den aktuellen religiösen Druck zu sprechen. Den religiösen Druck hebt sie prosodisch durch ein schnelleres Sprechtempo und lexikalisch mit der Fokuspartikel “da” (*auch*), mit der Partikel “ya” wird die Betonung intensiviert (Zeile 136). Nach einer mittleren Pause und Einatmen will sie die Wichtigkeit der Religion mit der Bezeichnung “irrelevant” in Frage stellen, wobei sie erst das Adjektiv “relevant” verwendet. Die 1990er Jahre bezeichnet sie als ein Leben voller Traumata. Ihre Angst, dass es sich wiederholen könnte, ist groß, wie sie in dem Abschnitt (8) schildert.

#### Ausschnitt 8:

448 E: zaten hayatımız travmalarla dolU bir<sup>-</sup> değil iki değil  
*unser Leben ist ohnehin voll mit Trauma, nicht eins nicht zwei*  
 449 düşünüyo:s`un ↑Acaba tekrar o gün`lerE mi dönücEZ (--) yA!  
*du denkst nach, ob wir wieder zu diesen Tagen zurückkehren*  
 450 <<f> HATTA En basiti: diyorum kĭ> °hh Acaba bizi buradan  
*sogar das einfachste, ich sage, werden sie uns von hier*  
 451 sürüyecekler mĭ (.) ↑yani <<all> hedepe binaları bugün lınç  
*vertreiben? Also all die HDP-Parteigebäude wurden heute gelyncht*  
 452 edildi> mesela kayseri`de bu<sup>-</sup> olay<sup>-</sup> oldu<sup>-</sup> `ya hedepe<sup>-</sup>  
*z.B. in Kayseri ist es passiert, das HDP-Gebäude wurde*  
 453 binasi°h !LİNÇ! edildi !YA! (-) e: (.)sen nasıl hani (.)  
*gelyncht. Du, wie also*  
 454 !K`ISMEN! dE ol`sa birazcık Ürküyo:sun y`ani= =bugün beni  
*auch wenn zu einem Teil, nur fürchtest du dich also, ob*  
 455 de bi<sup>-</sup> bi (.) apartman dairesinin icerisindE lınç edeI m`i  
*mich heute die Nachbar:nnen in der Wohnung des Zinshauses die lynchen würden,*  
 456 komşular acaba (--) düşünebĭliyo`sun bun↑U hani yapar<sup>-</sup>  
*du stellst dir das vor, also diese, ob sie das machen werden*  
 457 yapmaz O <<len> belli değil dE> olmaz d`A bel`ki öyle bir  
*oder nicht, ist unklar, es wird wahrscheinlich auch nicht passieren, so etwas, aber*  
 458 `şEy °h amA düşünmüyor dA dEğil`sin ↑yA`ni (- - -) <<dim>  
*du denkst schon daran. (---)*  
 459 ÇOk kötü yani:>  
*Also es ist sehr schlimm*

Im Zusammenhang mit ihren Erinnerungen an die traumatischen Erlebnisse und möglichen Wiederholungen von Gewalt von damals will Frau E ein Beispiel geben, wovor sie sich fürchtet. Sie beginnt diese Aussage mit der Konjunktion “hatta” (*sogar*) (Zeile 450). Die Konjunktion “hatta” verbindet zwei Urteile, wobei eines stärker als das andere ist. Manchmal fügt sie auch eine Verstärkung hinzu. Die prosodische Markierung wird durch den extra starken Akzent und die erhöhte Lautstärke realisiert. Nach einem kurzen Einatmen nennt sie die Vertreibung als einfachste Eventualität, was ihr widerfahren könnte. Anschließend erwähnt sie die Angriffe auf die HDP-Gebäude in einer Stadt im Mittelanatolien (Kayseri). Lexikalisch auffällig ist hier, dass sie den Anschlag auf ein Gebäude als Lynchen bezeichnet (Zeilen 451 bis 453). In diesem Zusammenhang verwendet sie zwei Mal die Konjunktion “ya” nach dem Prädikat (Zeilen 452 und 453). Wenn die Konjunktion nach dem Prädikat verwendet wird, dann stärkt sie es. Wenn der Satz unterbrochen wird, zeigt es die Fortsetzung des Denkens und Urteilens an, wodurch eine intellektuelle Verbindung zwischen den Sätzen hergestellt wird (Karaşin 2008: 219). Sie verwendet hintereinander diese Konjunktion nach dem Prädikat.

mesela kayseri`de bu<sup>-</sup> olay<sup>-</sup> oldu<sup>-</sup> ‘**ya**  
*zum Beispiel in Kayseri ist dieses Ereignis passiert*

hedepe<sup>-</sup> binası °h !LİNÇ! edildi **!YA!**  
*HDP Gebäude ist gelyncht.*

Zusammen mit der Verstärkungsfunktion wird sichergestellt, dass der fehlende Satz im Gedächtnis der zuhörenden Person vervollständigt wird. Der Satz in der Oberflächenstruktur ist also hier mit einem anderen Satz verknüpft, der noch nicht gesagt wurde, aber von der anderen Person wahrgenommen wird (Karaşin 2008: 219), wie zum Beispiel:

mesela kayseri`de bu<sup>-</sup> olay<sup>-</sup> oldu<sup>-</sup> ‘**ya, nasıl olur bu**  
*zum Beispiel in Kayseri ist dieses Ereignis passiert, wie konnte das passieren*

hedepe<sup>-</sup> binası °h !LİNÇ! edildi **!YA! olamaz bu**  
*HDP Gebäude ist gelyncht, das darf nicht sein.*

Dieser Anschlag auf das HDP-Gebäude löst bei Frau E die Angst aus, dass sie selbst sogar in einem Mietshaus gelyncht werden könnte. Hier entsteht eine Verbindung zur lexikalisch auffälligen Verwendung vom “Lynchen eines Gebäudes” zu sich selbst. Dadurch wird das Auftreten von Angst durch einen Trigger gekennzeichnet. Auch wenn sie es nicht für sehr wahrscheinlich hält, bleibt die Möglichkeit offen, wodurch die Angst um Sicherheit hervorgehoben wird.

Frau E erzählt in der achten Minute des Gespräches von innerfamiliären Auseinandersetzungen als Folge dieser Zwangsmigration. Als Familienmitglieder wie Großeltern, Onkel und Tanten in die Stadt Diyarbakır übersiedeln mussten, hatten sie kein Einkommen. Als Verwandte und bereits in Diyarbakır Ansässige hatten ihre Eltern diese Familienmitglieder finanziell unterstützen müssen, obwohl sie zu dieser Zeit selbst finanziell schlecht gestellt waren. In ihrer Erzählung werden Begriffe wie Armut und Hilflosigkeit, die sie mit Demonstrativpronomen verwendet, auch prosodisch akzentuiert, wie in Ausschnitt (9).

#### Ausschnitt 9:

150 E: hallerini ben onları °hh mesela (-) hala (--) unutAmIyorUm  
*ich kann zum Beispiel ihre Lage immer noch nicht vergessen*  
 151 yanİ !O †DEdemIn !O bABA`annemİn !O hAllerİ !O  
*also die Lage von meinem Großvater, von meiner Großmutter, ,*  
 152 ÇAresIzlikle`ri !O !AÇ!lIkIarı(.) !O AÇlıkIa  
*ihre Hilflosigkeit, ihr Hunger, ihr Kampf*  
 153 CEbel`leştikLERİ: O YIRtIk AYAKkAbıLARI (.) !O! İnsanLAR  
*gegen den Hunger, ihre zerrissenen Schuhe (.) Diese Menschen*  
 154 köylerinde: (.) SU:LtAnlar gibiy`diler (-) pa:diŞAH gibi dE  
*waren in ihren Dörfern wie Sultane, wie Padischah*  
 155 !YER! !İÇER! tar/ tar`lasInİ eKER biÇER °hhkRAL !GİBİ!ler  
*sie konnten essen und trinken, ihr Feld bestellen °hh wie Könige*  
 156 Yani Köye/ KöydeN ŞEhrE geldik`lerin`de `bile ÖZgÜvenLERİ  
*also sogar wenn sie ins Dorf/ aus dem Dorf in die Stadt gekommen sind, sie*  
 157 fazLA PARlA/ !PAR!lIyOlARdI !O! insanlAr (.) yani hiç=bi-  
*durch ihre Selbstvertrauen gestrahlt. Diese Menschen (.) also niemals*

Die Armut der Großeltern bekommt eine semantische Betonung und auch eine Beschreibung über ihre Dimension mit dem Funktionsverbgefüge “açlıkla cebelleşmek” (*gegen den Hunger kämpfen*) und mit dem Adjektiv “yırtık” (*zerrissen*) näher beschriebene Schuhe (Zeilen 152 und 153). Dass es ihnen in ihrem Dorf gut gegangen ist, schildert Frau E mit den Vergleichen, “wie Sultane, wie Herrscher, wie Könige” (Zeilen 154 bis 156). Wie es ihnen im Dorf ergangen war, formuliert sie nicht in einer Vergangenheitsform, sondern mit dem Aorist, der generellen Gegenwart, “yer, içer” (Zeile 155). Mit dieser Zeitform kann die eigene Überzeugung eingebracht werden, diese kann kontextabhängig als subjektive Auffassung oder auch als das Wissen über die jeweilige Person bzw. Thema verstanden werden, aber auch die Verallgemeinerung oder Gewohnheit werden damit ausgedrückt (Ersen-Rasch 2004: 140–141). Durch die Verwendung im Aorist können diese Aussagen so verstanden werden, dass für ihre Familie normal war, gut und reichlich zu essen. Mit dem Vergleich “padişah gibi” (*wie ein Padischah*) betont Frau E aus ihrer Sicht die Wohlhabenheit aus, dass sie sich reichlich ernähren konnten. Sie beschreibt ihren Wohlstand durch das Ausstrahlen ihres Selbstvertrauens (Zeilen 156 und 157). Mit diesen Vergleichen wird der Unterschied ihr Leben im Dorf und in der

Zwangsmigration in der Stadt drastisch gegenübergestellt. Diese markanten Unterschiede werden auch prosodisch akzentuiert, wie in Zeilen 151–157 zu sehen ist.

Von der eigenen Betroffenheit durch die Armut und ihre bzw. die ihrer Eltern dadurch entstandene Überforderung kommt Frau E auf ihr jetziges Leben zu sprechen und drückt ihre Angst um die Zukunft ihrer Kinder in folgendem Ausschnitt (10) aus.

#### Ausschnitt 10:

- 158 E: zaman biz onLarI insanları Şeyyapmı'yodUk amA oO !O yükLE  
*wir machten diese Menschen, Dings nichts aber dieser, dieser,*  
 159 ZATEn !BİZim dE ölye O kadaR !MAddİ durumumuz\_yok'tU: °hh  
*Last wir hatten ohnedies auch nicht in so einer guten finanzielle Lage*  
 160 kendI mAddİ DURUMUn Olmadİ !Bİ! !DE! sEn ONlarA destEK  
*du bist nicht in finanzieller Lage oben darauf kommst du in eine Situation,*  
 161 VERmek ZOrundA kal'yoSUn (--) e: dOlayıSIylA Ev İÇinde  
*sie unterstützen zu müssen. So folglich hat es in der Familie*  
 162 ÇAtışmaLAR OlyodU: benim annEm ZAten(.)Oan !Dönem ola↑RAk  
*Konflikte gegeben. Meine Mutter sowieso (--) damals*  
 163 yok↑SU bİ döneme girmişTik= Şİmdİ bAbAm da °hh kar/  
*sind wir in Armute geraten. Nun mein Vater hat °hh Bru/*  
 164 kArdeşİnE: bA:basınA kİz kardeşİnE: yardım et`meyE çAlışyO:  
*versucht seinem Bruder, seinem Vater, seiner Schwester zu helfen, versucht immer*  
 165 hEP bİ şeyLER vermeYE çAlısıyO °hh e: verince noluyo: sEnIn  
*etwas zu geben °hh wenn er etwas gibt, was passiert dann, was du in deiner Hand*  
 166 Elİndeki keSiliyo: elİndEKİ Eksiliyo: °h bu sefer anne\_baba  
*hast, wird weniger was du in der Hand hast, wird weniger °h deshalb gab es zwischen*  
 167 a'rasında tar'tİşmaLAR oluyo:du hani bİZİmkİNİ veryo:SUN  
*Mutter und Vater Diskussionen. Also du gibst unsere*  
 168 hAnİ bİZ bu: sefer böyle kalıcaz hEP BU OrtAmlarda  
*also dann werden wir immer so bleiben. Wir sind immer in solchen Situationen*  
 169 bÜyÜdÜK (--) BU ŞEkilde (.) yanİ hala ben ŞU anda kırkaltİ  
*aufgewachsen, in dieser Art. Also immer noch ich bin momentan sechsundvierzig*  
 170 yaşındayIM (-) diYorum kİ (-) °hh bu sAatten sonRA hAnİ(.)  
*Jahre alt, sage ich (-) °hh nach dieser Zeit also*  
 171 böyle !ÇOK mutlu: bi: hayAt !İS!temİyorUm hAnİ ÇOK bö:yle  
*so ein sehr glückliches Leben will ich nicht also*  
 172 aman= aman gül= pembe (--) <<stockend>olacak değil>  
*sogar rosarot (--) <<stocken>muss es nicht werden>*  
 173 ama !ŞU çocukLARIM İÇİN İNA!nılMAZ EndişeliyIM yani:  
*aber um meine Kinder bin ich unvorstellbar besorgt.*

Hier ist prosodisch eine Häufung der Akzentuierungen in Zeilen 159, 160, 171 und 173 zu sehen. Die Betonung in diesen Zeilen liegt auf ihrer knappen finanziellen Lage und auf die Hervorhebung, die mit Partikeln realisiert wird, wie z.B. “!Bİ! !DE!” in Zeile 160. Die Partikel “de”, die als Fokuspartikel eingesetzt wird, bezieht sich auf das vorausgehende Wort und hebt es hervor. Sie wird normalerweise schwach betont (Ersen-Rasch & Onasi 2011: 55), hier bekommt sie jedoch einen extra starken Akzent. Die Konjunktion “de” hat hier die Funktion, koordinierende Verknüpfung herzustellen. “Bir” ist die Zahl eins und der unbestimmte Artikel,

wird aber auch zum Ausdruck einer Verstärkung verwendet (Steuerwald 1990: 119). Die Kombination “bi(r) + de” bedeutet “*oben darauf, auch noch*” und dient zur Verstärkung. Die zwei Partikel, die diese Verstärkung ausdrücken, werden mit einem extra starken Akzent hervorgehoben. Es folgt eine Erklärung, die sich darauf bezieht, was als eine Verstärkung der Situation erlebt wurde (Zeile 161). Mit der Verschärfung der Situation ist gemeint, dass Frau E und ihre Eltern anderen helfen mussten, obwohl sie selbst sehr wenig hatten und es zu innerfamiliären Konflikten kam (Zeilen 161–162). Das Dilemma zwischen der notwendigen Unterstützung der anderen und der eigenen Armut führte zu Streitereien zwischen ihren Eltern, die von Frau E detailliert beschrieben wurden (Zeilen 158–169). Danach spricht sie davon, in dieser Atmosphäre aufgewachsen zu sein, was sie mit “hep” (*stets, permanent*) unterstreicht (Zeile 168). Von den innerfamiliären Konflikten aufgrund der Armut in ihrer Kindheit kommt Frau E auf ihr jetziges Leben zu sprechen. Sie fügt hinzu, dass sie jetzt 46 Jahre alt sei und jetzt, in ihrem Alter, für sich “kein sehr schönes Leben” mehr erwartet (Zeilen 169–171). “Kein sehr schönes Leben” beschreibt sie mit “aman aman gül pembe degil” (*nicht so sehr rosarot*) (Zeile 172). Hier setzt Frau E die Reduplikation “aman aman” ein. Die Interjektion “aman” kann Überraschung, Angst, Überdross, Flehen, Ungeduld ausdrücken (Hacımeinoğlu 1971: 294). Durch Reduplikation wird die Bedeutung gestärkt und drückt Übermäßigkeit aus (Ersen-Rasch & Onasi 2011: 167). Hier fügt sie doppelte Übertreibung „aman aman“ und “gül pembe” (rosarot) zu und erzählt, dass sie kein so besonderes, rosarotes Leben erwartet. Die prosodische und lexikalische Betonung hebt die Angst vor der Zukunft ihrer Kinder hervor (Zeile 173). Ihre Stimme klingt hier stockend, ihre Sorgen um ihre Kinder beschreibt sie als unvorstellbar groß.

#### Fallübergreifende Analyse Themenblock „Belastende Erlebnisse“

Anschließend an die Auseinandersetzung mit der ethnischen Positionierung kommt Frau E auf die Vertreibung ihrer Familie aus den Dörfern zu sprechen. Mit der Partikel “und so” bzw. “und so weiter” bildet sie eine Liste mit “generalized list completer” (Jefferson 1990: 66), mit der sie eine weitere Detaillierung ankündigt oder projiziert (Selting 2004: 7). Dadurch erweitert sie das Ausmaß dieser Unterdrückung der Familienmitglieder und Zerstörung der Dörfer semantisch. Die Betonung liegt auf dem Fehlen jeglicher Sicherheit für diese ihr nahen Personen und Zeugin dieses Elends gewesen zu sein (Ausschnitt 6). Sie berichtet von körperlichen Gewalterfahrungen ihres Vaters durch die Polizei. Die Erinnerung an die Spuren der Misshandlung löst Betroffenheit aus, die sich durch eine weinerliche Stimme ausdrückt. Frau E versucht die Ungerechtigkeit und Willkür der Gewalt, die ihrem Vater widerfahren ist, mit seiner Frömmigkeit und Religiosität zu unterstreichen, wobei sie zugleich die Relevanz der

Religion in Frage stellt (Ausschnitt 7). Frau E fasst ihre belastenden Erfahrungen in Wir-Form als ein Leben voller Traumata in Ausschnitt 8 zusammen. In diesem Zusammenhang hebt sie den Angriff auf das HDP-Gebäude lexikalisch und prosodisch hervor und verbindet dieses Ereignis mit der von ihr empfundenen Bedrohung, potenziell von den Nachbarn im Stiegenhaus gelyncht zu werden. Anschließend mildert sie ihre eigenen Befürchtungen ab, ohne sie jedoch zu negieren, was in einem Spannungsfeld zweier diametraler Optionen resultiert. Frau E erzählt, wie das Leben ihrer Ursprungsfamilie von der Zwangsräumung der Dörfer bestimmt wurde, welche Verluste ihre Großeltern erleiden mussten und welche Konflikte Armut innerfamiliär ausgelöst hat (Ausschnitt 9 und 10). Frau E erzählt, wie das Leben ihrer Ursprungsfamilie von der Zwangsräumung der Dörfer bestimmt wurde und welche Auswirkungen die politische Lage auf ihre Familienmitglieder ausübte. Angst um die Zukunft ihrer eigenen Kinder und Hoffnungslosigkeit bestimmen ihre Erzählung in Ausschnitt 11.

### Themenblock „Auseinandersetzung mit der aktuellen politischen Lage“

Von der Erzählung über die Vertreibung aus den Dörfern und Armut der Familie kommt Frau E auf die politische Lage zu sprechen, wie in folgendem Ausschnitt (10). Die Zeit bis zu den Wahlen am 24. Juni 2015, bei dem die prokurdische Partei HDP die zehn Prozent Hürde überwand, wertet sie als ein Prozess, in dem die Lage immer schlechter wurde (Zeile 36).

#### Ausschnitt 11:

- 36 E: †TA`bi git`tikçe` durumlar` da`ha kötÜ: oldu °h (--)ta::  
*natürlich, die Lage ist immer mehr schlechter geworden bis*
- 37 kİ: bi (.) şu: hedepe ee seçim (-) zamanı: bi bi baraj (-)  
*HDP äh während der Wahlen die 10% Hürde*
- 38 puanı al†DIK olacak süre/ barış süreci diye (---) bir  
*haben wir überwunden, derProzess/ ein Friedensprozess*
- 39 Türkiyede biliyorsunuz (Hintergrundlärm) o olay  
*Sie wissen in der Türkei (Hintergrundlärm) diese Möglichkeit hat*
- 40 hepimizi rahATladı herkes rahATladı HAni artık bEn  
*uns alle entspannt. Alle haben sich entspannt. Also ich*
- 41 bir türkÜn yanIndA dA: ben raHATlıkla ben kürdÜM  
*konnte auch neben einer/einem TürkIn entspannt, ich bin eine Kurdin*
- 42 İŞte !bak hedepe partisini tutuyorum ben bu  
*nun schau, ich bin eine HDP-Anhängerin, ich habe*
- 43 ideolojiye sahibim diyebiliyordun°hh (- -) e Çünkü  
*diese Ideologie, kann ich sagen, weil*
- 44 karŞIdaki insan <<all>seni hemen böyle> e: (.)  
*dein Gegenüber hat dich nicht mehr sofort ausschlossen,*
- 45 ötekileştirip seni diŞlamıyor`du: (.) o biraz oluŞTU  
*indem sie dich als fremd dargestellt haben. Das hat sich etwas entwickelt*

Die Zeit bis zu den Wahlen drückt Frau E mit der Konjunktion “ta ki” (*bis dahin*) aus. Die Intensitätspartikel “ta” übertreibt den Punkt, an dem ein Verb, eine Bewegung, ein Ort, etwas

beginnt oder endet (Eren, Gözaydın, Tekin & Zülfikar 1988:1395). Die Konjunktion “ki” kann wie bereits erwähnt unterschiedliche Bedeutungsaspekte ausdrücken. “Ki” wird hier nach der mit der Dehnung akzentuierten Partikel “ta” gebraucht, wodurch die Aussage noch mehr verstärkt wird. Das Dehnen dieser zwei Partikel “tA:: kÍ:” unterstützt die Betonung bzw. Übertreibung der Aussage. “Ta ki” bedeutet hier “bis” und erfordert eine Erklärung. Nach einer kleinen Pause bringt sie die Erklärung und berichtet, was danach passierte und erwähnt die Wahlen, bei der die Partei HDP eine besondere Rolle gespielt hat. Sie beschreibt den Einzug der HDP ins Parlament als eine Entspannung für die Kurdinnen und Kurden. Im Gegensatz zu der oben beschriebenen Subjektpositionierung wechselt sie bei der Nennung der Überwindung dieser zehn Prozent Hürde auf “wir” (Zeile 38). Dadurch positioniert sie sich als ein Mitglied der genannten Partei. Das Suffix -dık (al↑DIK: nehmen+PRÄT+1. PL) bekommt hier einen dynamischen Akzent (Zeile 38). Dadurch wird ihre Positionierung als ein Teil dieser Bewegung hervorgehoben. Die Entspannung der Lage durch den Friedensprozess und nach dem Wahlerfolg der HDP hebt Frau E mit der Partikel “hani” hervor (Zeilen 40). Die Partikel “hani” kann vorwurfsvoll im Sinne von “*wo steckt denn*” gebraucht werden, aber auch um diezuhörenden Personen auf etwas ihnen Bekanntes hinzuweisen bzw. etwas ins Gedächtnis zurückzurufen (Ersen-Rasch 1980: 179). So wie hier kann es auch als Intensivum den Sachverhalt um den Bezugskern unterstreichen (Karaağaç 2009: 189;). Die Wichtigkeit des Wahlerfolgs der HDP erklärt sie damit, dass sie sich dadurch auch in Anwesenheit einer türkischen Person mit Leichtigkeit als Kurdin positionieren und erklären kann, dass sie eine HDP-Anhängerin ist (Zeilen 41 und 42). Während Frau E die Erklärung über den Friedensprozess prosodisch unmarkiert realisiert (Zeile 38), signalisiert sie ihre Positionierung als Kurdin und eine HDP-Anhängerin durch prosodische Besonderheiten (Zeilen 42–45). Prosodisch auffällig ist hier der starke Akzent auf die Partikel “işte” (nun, also). “İşte” hat verschiedene Verwendungszwecke und Funktionen. Es wird sowohl als nachdrücklicher, deiktischer Ausdruck verwendet, als auch als resümierende Partikel eingesetzt (Ersen-Rasch 2004: 79). “İşte” wird tendenziell dann verwendet, wenn die sprechende Person das Thema mit den Details weiterentwickeln möchte, welches Anwesenden bereits bekannt ist (Yilmaz 2004: 131–134). Im Anschluss an dieser Partikel verwendet sie den Imperativ “bak” (*schauen*), die sie auch akzentuiert. Mit der Partikel “işte” resümiert sie das Ergebnis dieser Zeit, mit dem Imperativ deutet sie darauf hin. Dadurch bekommt die nachfolgende Aussage “ich bin eine HDP-Anhängerin” eine Bestimmtheit, eine Wichtigkeit. Mit einem kausalen Angabesatz erklärt sie den Grund des oben beschriebenen Sachverhalts: sie war nicht mehr einem Othing unterworfen (Zeilen 44 bis 45). Bei dieser Aussage mit dem Verbaladverbsuffix “-ip/-ip” auf



Infinitiv“ötekilestirme” (Othering) verknüpft sie zwei miteinander in Beziehung stehende Ereignisse zu einer engen Kombination, erst fremdgemacht, dann ausgeschlossen zu werden.

#### Fallübergreifende Analyse Themenblock „Auseinandersetzung mit der aktuellen politischen Lage und Auswirkungen auf die Familie

Frau E beschreibt die Lage für die Kurdinnen und Kurden bis zu den Wahlen im Juni 2015 und die Überwindung der 10-Prozent-Hürde als ein Prozess, in dem die Situation immer schlechter wurde. Sie spricht von einer Erleichterung darüber, dass die HDP anschließend in den demokratischen Institutionen vertreten war. Sie erlebt den Stimmenzuwachs der HDP als eine Stärkung für die öffentliche Positionierung als Kurdin und als HDP-Wählerin (Ausschnitt 9).

#### **Themenblock „Spracherfahrungen“**

Frau E wuchs mit Zazaki auf. Mit der Übersiedlung nach Diyarbakır mit drei bis vier Jahren tritt Türkisch in ihr Leben ein. Ihre zwei älteren Töchter können Zazaki sprechen, nur ihre jüngste Tochter, die in Istanbul auf die Welt kam, nicht. Frau E erzählt, dass es ihr Ziel war, besonders die jüngste Tochter von politischen Ereignissen abzuschirmen. Zu Hause spricht sie mit ihrem Mann nur Türkisch, da er von seinen Eltern kein Kurdisch oder Zazaki gelernt hat. In diesem Zusammenhang meint sie, dass ihre Eltern mehr Selbstbewusstsein gehabt und mit den Kindern in ihrer Sprache gesprochen hatten. Ihr Sprachaneignungsprozess und ihre Erfahrungen mit der Sprache und ihre Haltung dazu thematisiert Frau E nach den Fragen der Interviewerin (Ausschnitt 12).

#### Ausschnitt 12:

- 237 E: nasıl öğrendim ben (---) galiba üç dört yaşlarındaydım  
wie habe ich es gelernt (---) ich glaube ich war drei vier Jahre alt  
238 diyARbakırA geldik (-) o o yaşlarda ondAn son´rasI  
wir sind nach Diyarbakir gekommen in diesen Jahren, danach  
239 türkçeE: hayatımızA girdi hep= türkÇeydi zatEn (.)evin  
kam Türkisch in unser Leben hinein. Es war nur Türkisch.  
240 içinde (-) zazaca konuşyo:dUk (-) hani zazaCA zaten  
zu Hause haben wir nur Zazaki gesprochen. Also  
241 benIM anA dilİmdİ (-) e: dolayısıyla türk`çeyİ zaten  
Zazaki war meine Muttersprache und aus diesem Grund haben  
242 dI`şardAn öğrendik= komşulardan türkçeyi: o/ (-) okul  
wir Türkisch ohnehin von außen von den Nachbarn gelernt, bis zum Schulschluss war  
243 bitene kadar türkÇeydİ zatEn dİşarda hiçbİ şekilde kürtÇE  
es Türkisch. Also draußen haben wir auf keinen Fall Kurdisch gesprochen  
244 konuşMUyordUk kİ! zatEn dİşarda kürtçe: ASLA konuşMUyodUk  
Wir haben draußen ja ohnehin gar nicht kurdisch gesprochen

Auf die Frage nach den türkischen Sprachlernerfahrungen denkt Frau E kurz nach und erzählt, dass sie mit Türkisch in Berührung kam, als sie mit ca. drei oder vier Jahren nach Diyarbakır gekommen war (Zeile 237–238). Hier verwendet Frau E das Verb “gelmek” (*kommen*) und gab Diyarbakır als ihr deiktisches Zentrum an. Es gelang ihr, die türkische Sprache von anderen außerhalb der Familie und von den Nachbarn und Nachbarinnen zu lernen (Zeile 241–242). Frau E weist darauf hin, dass sie außerhalb der Wohnung nie Kurdisch gesprochen haben. Ab der Übersiedlung nach Diyarbakır war Türkisch die dominante Sprach. Diese Dominanz drückt sie in den Zeilen 243–244 aus. Im Türkischen können Adverbiale unter Zuhilfenahme von ”şekil” (*Form*) gebildet werden. In Zeile 243 schließt Frau E mit “hiç bir şekilde” (*auf keinen Fall, in keiner Weise*) aus, in irgendeiner Weise kurdisch gesprochen zu haben und betont mit dem Adverb “asla” (*niemals*). Dieses Adverb bekommt auch einen starken Akzent und markiert semantisch und prosodisch ihre Aussage (Zeile 244). Während sie von der Familiensprache in Diyarbakır spricht, macht sie keinen Unterschied zwischen Zazaki und Kurdisch und verwendet beide Begriffe synonym. Als ihre Muttersprache gibt sie Zazaki an. Das Auffällige ist, dass sie bei der Benennung ihrer Muttersprache die Vergangenheitsform verwendet (Zeile 241). Dadurch entstand eine gewisse Distanz zur Sprache, die ihre Muttersprache ist.

|        |         |                 |        |                  |
|--------|---------|-----------------|--------|------------------|
| zazaCA | zaten   | benİM           | anA    | dilİmdİ          |
| zazaca | ADV     | ben+POS         | ana    | dil+POS+PRÄT.    |
| Zazaki | ohnehin | mein+POS 1 P.S. | Mutter | Sprache+POS+PRÄT |

*Zazaki war ohnehin meine Muttersprache*

In Minute 21:35, nachdem Frau E über die Erinnerungen an die Vergangenheit und die Verbindung zu jetzt erzählt hat, fragt die Interviewerin sie, wie sie die Übersiedlung nach Istanbul sprachlich erlebt hat (Ausschnitt 13).

#### Ausschnitt 13:

471 E: ya hisset`medim hmm (---) annemle konuşyo: DUK zatEn evde=

472 *ich habe es nicht gespürt (---) mit meiner Mutter haben wir einfach zu Hause*

472 rahAt konuşyo: duk e:: ÇOK! böyle (2.0) i: dışARDA

472 *geredet. Hmm viel so hmm draußen*

473 mesElA: bİ piknik= alAnında YAda bi avemedede falAn hAni

473 *zum Beispiel auf einem Picknickplatz oder in einem Einkaufszentrum oder so*

474 kendi aramda yine rahAT annemle konuşabiliyo: duk (---)

474 *also unter uns konnten wir wieder einfach mit meiner Mutter reden*

475 konuşyo: dum AMA bugÜN derSEN !BU! OrtAmDA !ŞU! !AN!

475 *ich habe geredet, aber heute, in dieser Atmosphäre, zu dieser Zeit*

476 !BEN! annemle bi aliŞ verİŞ mErkezinde ve`yA

476 *mit meiner Mutter in einem Einkaufszentrum oder*

477 bi yerde °h hanî böyle ba:ıra=ba:ıra bir kürçe  
*irgendwo also so laut kurdisch*  
 475 ya da zazacA konuşAmam  
*oder Zazaki kann ich nicht reden*  
 476 I: hı hı  
 477 E: konuşAmam çünkÜ ordA kiMîn nE yapAcağI belli de:İL yani  
*ich kann nicht reden, weil man nicht wissen kann, wer dort was macht*  
 478 I: hı hı  
 479 E: OrtAdA kötÜ İN`san`lAr dolaşıyo: çünkÜ:  
*weil schlechte Menschen gehen herum*  
 480 I: Hı hı  
 481 E: hani faşİST böyle: ırkCİLİK o/ oldU bU ülkede bilyo mUsun  
*also faschistisch so Rassismus hat sich entwickelt in diesem Land weißt du*  
 482 e:: bi ırkCI birİ kalkarSA ORda sana bi küfür ederse  
*wenn ein Rassist plötzlich dort aufsteht, dich beschimpft*  
 483 bi TErs laf söylerse no:lur YA`ni(--) ya dA  
*wenn er etwas Blödes sagt, was wird dann passieren also oder*  
 484 dEF`olun gidİN de:rsE SAna bu: (-) memleketTEN (-) bu  
*wenn er dir sagt schleicht euch, geht weg aus diesem Land*  
 485 ÜlkeDEn be:Enmiyo:sanIz çİkin gidin (- - )  
*aus dem Staat, wenn es euch nicht gefällt (--)*

Frau E erzählt von einer Gelassenheit beim Sprechen zu Hause mit der Mutter (Zeilen 271–274). Ihre Perspektive auf die damaligen Umstände außerhalb des privaten Raumes drückt sie mit einer modalisierten Aussage aus. Nach einer längeren Pause (2.0) erzählt sie, dass sie untereinander auch im Einkaufszentrum oder am Picknickplatz gelassen reden konnten. Mit der modalisierten Aussage stellt sie diesen Sachverhalt zu den faktischen Umständen als möglich hin (Duden-Grammatik 2005: 562). Unter Modalität werden das Verhältnis einer Person zum Inhalt ihrer Aussage und zur Wirklichkeit sowie das Verhältnis von ihr Ausgesagten zur Wirklichkeit verstanden (Bußmann 2008: 324). Im Türkischen werden modale Ausdrücke durch unterschiedliche Mittel wiedergegeben. Die Möglichkeitssuffix “-ebil-” wird an den Verbstamm angehängt, wie in der Zeile 474 “konuşabiliyo:duk” (*wir konnten/durften reden*). Der Unterschied zu damals ist, dass sie mit ihrer Mutter in der Öffentlichkeit in ihrer Sprache reden konnte (Zeilen 471 bis 474). Heute scheint es ihr jedoch gefährlich zu sein, z.B. in einem Einkaufszentrum Kurdisch oder Zazaki zu sprechen (Zeilen 475 bis 488). Die Gründe für ihre Angst vor der Verwendung ihrer Sprache in der Öffentlichkeit sind nach ihrer Beschreibung mit der aktuellen Gefahr verbunden, angegriffen zu werden.

#### Fallübergreifende Analyse – Themenblock „Spracherfahrungen“

Themen und Aspekte, die die Sprachverwendung der Eltern, Großeltern, des Ehemannes, der Kinder und anderer Bekannten betreffen, werden an bestimmten Punkten der Erzählung eingebracht, wobei ein Spannungszustand in Bezug auf Sprache implizit an zwei Stellen ausgedrückt wird. Zazaki bezeichnet Frau E - allerdings in der Vergangenheitsform - als ihre

Muttersprache. Nach ihrer Erzählung sprach sie dort außerhalb des Familienlebens nur Türkisch, wobei sie diese Zeit mit der Formulierung “bis Ende der Schulzeit” eingrenzt (Ausschnitt 12). In Minute 20 spricht sie von einer Traumatisierung, von der Misshandlung ihres Vaters und von der Angst, auch ihr Mann bzw. ihre Tochter könnten eines Tages misshandelt nach Hause kommen. Meine Frage danach, wie sie die Zeit nach der Übersiedlung nach Istanbul hinsichtlich der Sprache erlebt habe, beantwortet sie damit, damals keine Probleme gehabt zu haben, Kurdisch oder Zazaki zu sprechen. Aus Angst vor rassistischen Übergriffen könne sie jetzt ihre Muttersprache nicht verwenden (Ausschnitt 13).

### **Abschließende Interpretation des Interviews mit der Vertreterin der zweiten Generation in Istanbul**

Die Unruhen, die Ereignisse und das Niederbrennen der Dörfer führten Frau E in ihrer Pubertät zu einer Auseinandersetzung mit ihrer kurdischen Identität. Es ist eine identitätsbasierte Positionierung festzustellen. Mit der kurdischen Identität zusammenhängende Probleme überlagern alle anderen Forderungen, wie z.B. nach sozialer Gerechtigkeit. Gedanken an ihr Kurdischsein verbindet sie mit Rebellionen der Unterdrückten anderer Nationen. Die positive Konnotation, mit der sie über Revolutionen und linke südamerikanische Bewegungen spricht, zeigen ihre Solidarität mit unterdrückten Gruppen. Sie lehnt die konstitutionelle Definition des Begriffs “Türk:in” ab, nach welcher alle türkische Staatsbürger:innen auch ‘ethnisch’ türkisch seien. Frau E beklagt die durch diese Definition verkörperten Bemühungen des Staates im Gebiet von Diyarbakır alle anderen Identitäten außer der imaginierten Türkischen zu verleugnen. Frau E bezeichnet sich selbst und auch die Menschen, die in diesem Gebiet leben ethnisch kurdisch, im Gegensatz zu jenen, die aus anderen Städten als Beamt:innen in diese Gegend kommen. Von der Frage nach Identität kommt Frau E zur Zerstörung der Dörfer und Verfolgung durch den Staat. Ihr Kurdischsein definiert sie als Schicksalsgemeinschaft in Bezug auf Verfolgung und Verarmung. Die Folterung des Vaters ruft in ihr Ohnmacht hervor, welche sie in rhetorischen Fragen emotional zur Sprache bringt. Den Selbstmord ihres Bruders in Folge der Drohung nach einer Zwangsrekrutierung durch die PKK und der Folter durch türkische Armeeangehörige erwähnt Frau E im Gespräch nicht. Die gewalttätigen Ausschreitungen gegen die HDP lösen in ihr die Angst aus wieder vertrieben zu werden. Die Vertreibung brachte ihrer Familie Armut, Verlust des sozialen Status und auch innerfamiliäre Konflikte. Sie beschreibt diese Umstände als omnipräsent, wodurch sie ihre Hoffnungslosigkeit, je ein glückliches Leben führen zu können zur Sprache bringt. Auch um die Zukunft ihrer Kinder habe sie Angst, positive Wünsche formuliert sie nicht. Eine weitere Angstquelle stellt die Möglichkeit dar,

aufgrund der Sprache vertrieben werden zu können, sollte beispielweise eine rassistische Person sie kurdisch oder zazaki sprechen hören.

| <b>Gesprächsinventar des Interviews mit der Vertreterin der zweiten Generation in Istanbul</b> |               |                                                                                                                                                              |                                                                                                             |                                                         |
|------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------|
| <b>Zeit</b>                                                                                    | <b>Person</b> | <b>Inhalt</b>                                                                                                                                                | <b>Memo/Besonderheit</b>                                                                                    | <b>Forschungsfrage</b>                                  |
| 00:00-01:00                                                                                    | I-E           | Bewusstwerdung, „irgendetwas Ethnischem“ zugehörig sein. Wer bin ich?                                                                                        | schnelleres Sprechtempo, latching                                                                           | Selbstpositionierung                                    |
| 01:30                                                                                          | E             | zerstörte Dörfer, die niedergebrannten Häuser des Vaters und seiner Tanten, Zwangsübersiedlung, Armut und Zeugin von alldem zu sein                          | Fokusakzente, tiefes Einatmen, langsam, während sie ihren Vater erwähnt, auffällige Verwendung der Begriffe | belastende Erlebnisse                                   |
| 02:30                                                                                          | E             | 10% Hürde für HDP, Friedensprozess, Erleichterung, Ende der Diskriminierung, und dann Suruc-Selbstmordattentat (20.7. 2015) Verschlechterung nach dem Putsch | schnelles Gesprächstempo, Akzentuierungen                                                                   | belastende Erfahrungen, (Sprachen-)politische Situation |
| 03:00                                                                                          | E             | politische Lage und ihr Einfluss auf die Familie und auf ihre Töchter                                                                                        | auf den Boden schauen                                                                                       | belastende Erfahrungen und ihre Kinder                  |
| 03:20                                                                                          | E             | Studium der Tochter, Zukunftssorgen, Angst der Tochter vor Othering                                                                                          | Hoffnungslosigkeit                                                                                          | Auswirkung der aktuellen Situation auf ihre Töchter     |
| 03:35                                                                                          | E             | verhaftete Abgeordnete der HDP                                                                                                                               | Betonung auf „schrecklich“, Dehnungen                                                                       | belastende Ereignisse                                   |
| 03:50                                                                                          | E             | Verurteilung des Terrors bei beiden Seiten                                                                                                                   | tiefes einatmen, Pausen                                                                                     | belastende Erlebnisse                                   |
| 04:30                                                                                          | E             | Auswirkungen auf das Privatleben, Hoffnungslosigkeit                                                                                                         | „Die schlimmste Zeit“                                                                                       | belastende Erlebnisse                                   |
| 06:30                                                                                          | I-E           | 1990er Jahre, Erinnerungen an Zwangsübersiedlung, Armut, Morde, Misshandlung des Vaters                                                                      | längere Pausen vor der Erzählung über Misshandlung des Vaters                                               | traumatische Erlebnisse                                 |
| 07:35                                                                                          | E             | Misshandlung des Vaters; Religion                                                                                                                            | Vier längere Pausen <len>, <ral>, <dim>, <weinerlich>                                                       | Wie werden belastende Erlebnisse in Worte gefasst?      |
| 08:25                                                                                          | E             | Zwangsübersiedlung, Armut, Konflikte zwischen Mutter/Vater wegen Armut; Leiden                                                                               | Misshandlung des Vaters                                                                                     | belastende Erlebnisse                                   |
| 09:05                                                                                          | E             | Angst vor der Zukunft für die Kinder, Hoffnungslosigkeit                                                                                                     | stockend                                                                                                    | belastende Erlebnisse                                   |
| 09:20                                                                                          | E             | Vorstellung in einem freien Land zu leben                                                                                                                    | überdrüssig, müde                                                                                           | (sprachen-) politischen Situation                       |
| 11:00                                                                                          | E             | Meinungsfreiheit, keine freien Medien, politische Lage                                                                                                       | keine Auffälligkeit                                                                                         | (sprachen-)politische Situation                         |
| 11:30                                                                                          | E             | Angst vor Staatsgewalt                                                                                                                                       | Tief Einatmen vor „mich“: „wenn sie mich dafür einsperren“                                                  | (sprachen-)politische Situation                         |
| 12:10                                                                                          |               | Kinder, Geburtsort der Kinder; Kinder schützen wollen, Weitergabe der Sprache                                                                                | Fokusakzente                                                                                                | wie wird über die Weitergabe der Sprache geredet?       |
| 14:40                                                                                          | I-E           | Spracherfahrung,                                                                                                                                             | Angst um die Töchter                                                                                        | Auswirkung der                                          |

|       |     |                                                                                                                   |                                                                                  |                                                                                                                |
|-------|-----|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|       |     | Türkischlernerfahrungen, Nicht-Weitergabe der Sprache                                                             |                                                                                  | sprachenpolitischen Situation auf indiv. Sprachgebrauch                                                        |
| 15:25 | E   | ethnische Identität, Druck auf die Kurdinnen und Kurden                                                           | emotional                                                                        | Einstellung zu den Sprachen, Kurdisch als Identitätsmerkmal                                                    |
| 16:00 | I-E | Assimilationsdruck, Identifikation mit Atatürk in der Schule                                                      | enttäuscht                                                                       | Assimilationsdruck                                                                                             |
| 17:00 | E   | Auseinandersetzung, politische Positionierung als Jugendliche                                                     | „Gott möge niemanden das erleiden lassen, was die Kurdinnen und Kurden erleben“  | Assimilationsdruck, Auseinandersetzung mit Identität                                                           |
| 18:10 | I-E | politischer Druck, auf kurdischen Bürger, auf HDP                                                                 |                                                                                  | Assimilationsdruck                                                                                             |
| 18:20 | I-E | Unterschied zwischen Istanbul und Diyarbakır                                                                      | Zugehörigkeit                                                                    | lokale Identität                                                                                               |
| 20:00 | E   | Zugehörigkeit, Heimat, Fremdsein, wegen Geburtsort als Terrorist gesehen werden                                   | Othering                                                                         | Auswirkung der sprachenpolitischen Situation auf indiv. Sprachgebrauch                                         |
| 20:30 | E   | Erinnerung an 1990er Jahre: Vaters Misshandlung, Tote vor dem Haus, Angst davor, dass es sich wiederholen könnte. | <<dim> sehr schlimm>                                                             | belastende Erlebnisse                                                                                          |
| 22:40 | I-E | Sprache: am Anfang in Istanbul offener Zaza reden können, jetzt Angst davor, Angst vor Othering                   | Dehnungen, lange Pause (2.0), Fokusakzente                                       | Auswirkung der sprachenpolitischen Situation auf indiv. Sprachgebrauch                                         |
| 23:20 | I-E | Kontakt zu Diyarbakır                                                                                             | Diyarbakır - Besuch wegen Kondolenz                                              | belastende Erlebnisse                                                                                          |
| 23:20 | E   | Begräbnis eines Coucins (Freiheitskämpfer) in Diyarbakır,                                                         | empört                                                                           | politische Situation, belastende Erlebnisse                                                                    |
| 24:01 | E   | niemand hat ein schönes Leben                                                                                     | Hoffnungslos                                                                     | Auswirkung belastender Erlebnisse                                                                              |
| 24:40 | I-E | Schulbildung, Hausfrausein, Freundinnen, Wunsch nach Gleichberechtigung und Frieden                               | „Ich mag auch die Türken“                                                        | Auswirkung belastender Erlebnisse                                                                              |
| 26:45 | E   | Identität, Sprache, Othering, Staatsterror und Tote                                                               | Betroffenheit, Kurden weinen um die verstorbenen Türken, umgekehrt nicht, Pausen | traumatisierende Erlebnisse, Auswirkung der sprachenpolitischen Situation auf indiv. Sprachgebrauch, Intrusion |
| 27:00 | I-E | Abschlussworte: Niemand soll sterben aber meine Identität soll anerkannt werden                                   | ruhig, aber bestimmt                                                             | (sprachen-)politische Situation                                                                                |

### 5.1.2.3. Kind F. Gespräch mit der Vertreterin der dritten Generation in Istanbul

Im Anschluss an das Interview mit Frau E fand das Gespräch mit ihrer 13-jährigen Tochter statt, die im Folgenden als F bzw. als Tochter F bezeichnet wird. Die Tochter F ist zum Zeitpunkt des Interviews eine dreizehnjährige Schülerin, das jüngste Kind der vier Kinder der Familie. Die anderen zwei Schwestern studieren noch, die älteste hat ihr Studium bereits abgeschlossen. Die 13-Jährige wirkte beim Gespräch schüchtern. Ihre Unsicherheit war in ihrer Körperhaltung zu sehen, sie saß angespannt und gerade. Sie wirkte auf die Interviewerin sehr

bemüht, als würde sie aufpassen, keinen Fehler zu machen. Diesen Eindruck hatte sie auch wegen der relativ langen Pausen (bis zu sechs Sekunden). Wegen der anscheinenden Gehemmtheit der Tochter F entstand eine Ausnahmesituation, weshalb kein narratives Interview stattfinden konnte. Durch das Mittun versuchte die Interviewerin bei F Vertrauen zu schaffen. Aus diesem Grund musste von der durch die Erhebungsmethode geforderten Zurückhaltung abgewichen werden.

Nach der Frage, die auch ihrer Mutter gestellt wurde „Was bedeutet es, kurdisch in der Türkei zu sein?“, setzt Kind F eine zwei Sekunden andauernde Pause und gleich langes Verzögerungssignal ein. Die Interviewerin wiederholt die Frage, woraufhin F erwiedert, dass sie sich anders als die Anderen fühle. Sie erklärt, ohne das Subjekt zu nennen, dass eine Ausgrenzung stattfindet, wie es in der Putsch-Nacht passierte sei. Die Interviewerin fragte nach, was da passiert sei. F setzt ein Verzögerungssignal und eine mittlere Pause ein und deutet mit einem „so ist es passiert“ den Eintritt in die Erzählung an, fügt wieder ein Verzögerungssignal ein und erzählt von einem Land, vermutlich vom Osmanischen Reich, in dem Menschen in allen Religionen und „Rassen“ leben konnten, was jedoch jetzt nicht mehr der Fall sei. Damit beendet sie ihre Erzählung.

### Detaillierte Sequenzanalyse

Das Gespräch dauerte insgesamt 6:50 Minuten und wurde als ganzes einer Feintranskription unterzogen, um aus diesem kurzen Gespräch möglichst viele Information gewinnen zu können.

Die folgende Liste gibt die Themenblöcke, die in diesem Gespräch vorkommen, in ihrer Gesamtheit wieder. Auszüge aus dem gesamten Interview werden in jedem Themenblock behandelt.

| <b>Themenblöcke des Interviews mit der Vertreterin der dritten Generation Istanbul</b> |                                                                                                                                            |                                                |             |              |
|----------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------|-------------|--------------|
| <b>Themenblock</b>                                                                     | <b>Inhalt</b>                                                                                                                              | <b>Besonderheiten</b>                          | <b>Zeit</b> | <b>Zeile</b> |
| <b>Auseinander-<br/>setzung<br/>mit der<br/>ethnischen<br/>Zugehörigkeit</b>           | Otherring, Diskriminierung der Sprache                                                                                                     | Die Begriffe ändern sich, lange Pausen (6 Sek) | 00:00-00:25 | 006-009      |
|                                                                                        | Otherring, Betroffenheit besonders in der Putsch-Nacht                                                                                     | lange Pausen                                   | 00:30-00:45 | 011-014      |
|                                                                                        | verstärkte Ausgrenzung in der Zukunft und Dominanz der Religion                                                                            | lange Pausen, Fokusakzent auf Religion         | 00:50-01:05 | 016-019      |
|                                                                                        | eigene Betroffenheit, rassistische Witze, ihr eigenes Kurdischsein verheimlichen, kurdische Freunde in der Schule an den Namen zu erkennen | lachend, leiser werdend                        | 01:32-02:10 | 026-039      |
|                                                                                        | Verheimlichung des Kurdisch-Seins                                                                                                          | wenige Pausen                                  | 02:10-02:40 | 040-052      |

|                   |                                                                             |                          |             |         |
|-------------------|-----------------------------------------------------------------------------|--------------------------|-------------|---------|
| <b>Angst</b>      | Putsch-Nacht                                                                | Angst                    | 04:45-05:15 | 097-106 |
| <b>Sprache</b>    | Zazaki als eine nutzlose Sprache                                            | sachend, Lachen, schnell | 03:35-03:50 | 069-077 |
| <b>Geschichte</b> | Geschichtliche Auseinandersetzung: Früher Vielvölkerstaat, jetzt nicht mehr | sehr leise               | 06:25-06:35 | 146-154 |

### Themenblock „Auseinandersetzung mit der ethnischen Zugehörigkeit“

F gibt auf die Einstiegsfrage nicht gleich eine Antwort, sondern setzt eine zwei Sekunden andauernde Pause, danach ein zwei Sekunden langes Verzögerungssignal mit „ee“ ein. Daraufhin stellt die Interviewerin eine zweite Frage: „Wie empfindest du das? Wie wirkt es auf dich, was darüber gesprochen wird?“. Nach dieser Frage erzählt sie, dass damit die Ausgrenzung zusammenhängt (Ausschnitt 1).

#### Ausschnitt 1:

06 F: yA`ni `bA`ze:n (--)DIŞlanabiliyo: `mEse:la= insanlar(.)  
*also manchmal(---) können Menschen zum Beispiel ausgeschlossen werden (.)*  
07 IRK Ayıft efaAn yapabiliyolar (---)hmm dil  
*Rassentrennung oder ähnliches können (sie) machen (---) hmm Sprach-*  
08 ayrımı (.) am`A bence ÇOk saÇma mEsel`A  
*diskriminierung (.) aber (-) meiner Meinung nach ist das sehr unsinnig, zum Beispiel*  
09 okUllARda bİ!lE `h yaŞIT!larımDA bile bu var` bence  
*sogar in den Schulen `h sogar bei meinen Gleichaltrigen gibt es das meiner Meinung nach*

Die Tochter F beginnt sie ihren Turn mit dem Diskursmarker „yani“, der ins Deutsche mit *also* übersetzt werden kann (Zeile 06). “Yani” ist ein im Türkischen oft eingesetzter Diskursmarker. Yılgin und Büyükkantarcıoğlu (1994) haben verschiedene Funktionen von “yani” in gesprochenen und geschriebenen Texten analysiert und erklärten, dass diese Partikel durch die Platzierung im Satz verschiedene Rollen und auch widersprüchliche Funktionen erfüllt, je nach Ziel, persönlicher Sprechweise oder nach psychischer Lage der Sprechenden Person (Yılmaz 2004: 68; Ilgin und Büyükkantarcıoğlu 1994: 26). Wenn diese Partikel am Anfang eines Redebeitrages eingesetzt wird, wie in Zeile 06, dient sie im Allgemeinen als Übergang zu einem klareren Beitrag als das, was angenommen werden kann. Diese drückt die Bemühung aus, sich besser äußern bzw. die Botschaft klarer vermitteln zu können. Aus dieser Sicht ist “yani” ein Hinweis auf die Zweifel der Sprechenden Person an sich selbst und/oder der Zuhörenden Person gegenüber, sich nicht klar ausdrücken zu können oder nicht richtig verstanden zu werden (Ilgin und Büyükkantarcıoğlu 1994: 29). Nach diesem Marker, mit dem F ihren Zweifel bzw. ihre Unsicherheit äußert, setzt sie eine ungefähre Zeitangabe mit “bazen” ein, die mit *manchmal, zuweilen, hin und wieder* übersetzt werden kann. Danach folgt eine



mittlere Pause und F formuliert, dass die Menschen manchmal ausgegrenzt werden können (Zeile 06). Sie formuliert das mit einer gewissen Vorsicht, die semantisch und syntaktisch vermittelt wird. Zunächst wird der erste Redebeitrag in der Zeile 06 genau unter die Lupe genommen, weil, wie angeführt, dieser Satz auf unterschiedliche Weise verstanden werden kann und weil der Satz syntaktische Besonderheiten aufweist.

06      yA`ni    bA`ze:n    (--) DIŞlanabiliyo:    mEse:la=  
          also        manchmal (---) Ausgrenz+PASS+Fähigkeit+PRÄS 3.P.S. beispielweise  
          insanlar(.)  
          Mensch+Pl  
          *also manchmal(---) können Menschen beispielweise ausgeschlossen werden (.)*

Es handelt sich hier um die passive Konstruktion und Modalität. Im Türkischen wird das Passiv nach Vokalharmonie durch Suffixe –il(-Il, -ül, -ul), -in (-In, - -ün, -un) oder –n ausgedrückt, wie im in diesem Beispiel (Aygün 2006: 93). Das Deutsche “man” kann durch die Passivform der dritten Person Singular ausgedrückt werden.

DIŞla    -n-        abiliyo(r)  
          Ausgrenz+PASS+Fähigkeit+PRÄS 3.P.S.

Für die Bildung des Passivs ist die Nichtidentität des Agens mit dem Subjektsnominativ typisch. Die Verwendung des Passivs kann hier verschiedene Gründe haben. In der Regel verwendet man die passive Form, wenn man den “Täter” einer Handlung nicht nennen will oder kann (Balçı 2012: 10f.; Aygün 2006: 86; Banguoğlu 1974: 413). Entweder ist die handelnde Person bzw. sind Personen des Sachverhalts irrelevant oder sie verfügen über keine Kenntnisse über den/die Verursacher:in. Sie kann aber auch gezielt mit einer pragmatischen Rolle belegt sein, um nicht zu erwähnen, wem bzw. welchen Gruppen die Verantwortung für die Ausschließung zukommt. Bei der Konstruktion des Prädikats in der Zeile 06 kommt die Verwendung einer schwachen epistemischen Modalität mit dem Suffix “-abil” dazu, welche die Bedeutung stark mit beeinflusst. Epistemische Modalverben beziehen sich nicht auf das Subjekt des Satzes, sondern hängen von einer Einschätzung des Sprechers bzw. der Sprecherin ab. Durch die Verwendung eines schwachen epistemischen Modalausdruckes markiert die Tochter F ihre Aussage als Vermutung (vgl. Demirci 2014:70; Colomo 2011: 66). Was in dieser Aussage unbestimmt bleibt, ist nicht nur das Agens der Handlung und die Zeitangabe, sondern auch das Subjekt des Passivs. Das Subjekt kommt im Türkischen häufig als Suffix vor und muss nicht explizit genannt werden. Falls man es eigens hervorheben will, wird es mit Pronomen oder

Substantiv ausgedrückt. Bei dieser Äußerungseinheit kommt das unpersönliche Subjekt “insanlar” (*Menschen*) vor (Zeile 06).

06            yA`ni `bA`ze:n (--)DIŞlanabiliyo: `mEse:la= insanlar(.)  
              *also manchmal(---) können beispielweise Menschen ausgeschlossen werden (.)*

Auch in der nächsten Zeile (07) bleibt ungenau, wer von ihr erwähnte „Rassenunterscheidung“ macht. Das Subjekt wird mit dem 3. Person Plural ausgedrückt.

07            IRK Ayri`mı falAn yapabiliyolar (---)hmm  
              *Rassentrennung oder ähnliches können (sie) machen (---) hmm*

Nachdem die Tochter F den Ausgrenzungsprozess erwähnt hat, macht sie eine kurze Pause und nennt “Rassen- und Sprachunterschiede” als Ausgrenzungsgründe (Zeilen 07 und 08). Sie verwendet den Begriff „Rasse“ und akzentuiert ihn stark, das anschließende Verbalnomen “ayrım” (*Ausgrenzung*) bekommt einen Teilakzent. F fügt an, dass sie die Ausgrenzungsgründe persönlich für unsinnig hält.

Nach der Frage der Interviewerin, wie F diese Othering spürt, beschreibt sie ihre eigene Wahrnehmung dieser Ausgrenzung (Ausschnitt 2).

#### Ausschnitt 2:

11     F:     ee (3 Sek.) yani FARKlı hiSSediyorum= diğEr`LERinden  
              *Hmm ( 3 Sek.) also anders fühle ich mich als die anderen*  
12            (3 Sek.) Bİşey olsa mesela (2 Sek.) yani dıŞlanmıs  
              (3 Sek.) *wenn etwas passieren würde zum Beispiel (2 Sek.) also ich würde*  
              *ausgegrenzt werden*  
13            olurum (.) m:Esela farklı bi şey olsa (2 Sek.) hmm  
              (.) *zum Beispiel wenn etwas anderes/besonderes passieren würde (2 Sek.) hmm*  
14            mesela DARbe ge`cesinde dE OLdu  
              *zum Beispiel auch in der Putschnacht ist das passiert*

F setzt ein Verzögerungssignal und eine längere Pause (3 Sekunden) ein (Zeilen 11 und 12). Anschließend erzählt sie, dass sie sich anders als die anderen fühlt wie in der Putsch-Nacht so war (Zeilen 11–14). Sie bleibt jedoch bei der Erlebnisbenennung und geht nicht darauf ein, was genau passiert ist. Auf die Frage der Interviewerin hin, was in dieser Nacht passiert ist, reagiert F mit einer ausgesprochen langen Pause (sechs Sekunden) wie in Ausschnitt 3.

#### Ausschnitt 3:

16     F:     (6 Sek.) ııı şöyle oldu (2,5 Sek.)ııı insanlar (.) hani  
              (6 Sek.) *hmm (---) so war es (2,5 Sek) hmmm die Menschen also*

17            Ayıryo:lar yA:! bU dA mEsela birgün öyle bir şey  
               *grenzen sie aus und das zum Beispiel eines Tages so etwas*  
 18            olacak ki:: her'kes böy'le (-) SAdece 'bi !DİN!  
               *wird passieren, dass alle so, nur eine Religion wird es geben,*  
 19            kalacak gibi 'geliyo bana (--)  
               *so kommt es mir vor*

Nach der Pause setzt F ein Verzögerungssignal ein (Zeile 16). Den Eintritt in die Erzählwelt markiert sie durch das Grenzzeichen “şöyle oldu” (*so ist es passiert*). Danach setzt es wieder eine lange Pause und ein Verzögerungssignal ein. F baut “hani” zu Beginn ihrer Erklärung ein. “Hani” wird bei Erklärungen zu nominalen Einheiten gebraucht und verweist auf bereits in der Vergangenheit abgeschlossene oder begonnene Vorgänge bzw. erinnert daran (Banguoğlu 1974: 553–554). Die Tochter F nennt die bereits besprochene Ausgrenzung in folgendem Ausschnitt (3) und fügt die Partikel “ya” zu, die hier das vorangestellte Wort “ayırıyorlar” (*(sie) grenzen aus*) stärkt und die erste Aussage mit der nächsten zu ihrer Zukunftsvorstellung verbindet (Zeile 17).

17            Ayıryo:lar yA:!  
               *Sie grenzen ja aus*

Ihre Zukunftsvorstellung ist, dass nur eine Religion existieren werde. Hier bekommt “din” (*Religion*) einen extra starken Akzent (Zeile 18). Die Erwähnung der Religion ist möglicherweise ein Rückschluss auf die Politik der AKP, die den sunnitischen Islam in ihrer Politik stark betont, weil F und ihre Familie nach dem Eindruck der Interviewerin eine liberale Lebensweise führen und Religion keine Bedrohung für sie darstellt, zumal sie selber auch sunnitisch sind. Den Eintritt in die Erzählwelt mit dem “so ist es passiert” folgt die Tochter F nicht weiter. Sie stellt sich der Erzählaufgabe über die Putsch-Nacht zu berichten (Zeile 16), kommt jedoch in der Erzählung nicht weiter, daher wird das Verlassen der Erzählwelt durch Grenzzeichen nicht markiert (vgl. Kraus 1999). Sie bleibt nur bei der Erlebnisbenennung und geht nicht in die Erlebnisbeschreibung ein. Auf die Putsch-Nacht geht die Interviewerin im Laufe des Gesprächs wieder ein, wie sich im Themenblock Angst zeigt.

Im nächsten Ausschnitt (4) kommt eine auffällige prosodische Dichte, durch Stimmcharakteristika wie Lautstärke, Stimmhöhe (lauter und leiser werden) und Stimmmodalitäten, z.B. Lächeln in der Stimme (Zeilen 26–39). Diese gelten als prosodische Kennzeichen des emotionalen Gesprächsstils (Spiegel 1995: 19; Fiehler 1990: 170). Nach der Frage der Interviewerin, ob F selber die Ausgrenzung bei ihren Freund:innen spürt, geht sie auf

ihre Beobachtungen ein und beschreibt, wie sie Othering wahrnimmt und wie sich sich davor schützt.

#### Ausschnitt 4:

26 F: (--) yani bazen (-) <<Lächeln in der Rede> KÜRtlerle  
(--) *yani manchmal <<lachend> sie können sich lustig über*  
27 *dalga geçebiliyolar> (--)*  
*die Kurden machen>*  
28 I: hmhm  
29 F: evet (-)  
*ja (-)*  
30 I: mesela ne anlatıyorlar  
*was erzählen sie zum Beispiel*  
31 F: e: (-) mesela kürt MÜSÜN diye dalga geç`yO:lar (1,5 Sek.)  
*e: zum Beispiel, bist du ein Kurde/eine Kurdin können sie sagen veräppelnd (1,5 Sek.)*  
cok 32 olyo: bu: (2 Sek.) << cresc> AMA= benimle değil> <<dim>  
*das passiert oft (2 Sek.) <<cresc>aber nicht mir>*  
33 *yani bilmiyolar> benim <<Lächeln in der Rede>kürt*  
*<<dim> also sie wissen es nicht> dass ich <<lachend> Kurdin*  
34 *oldu`ğumU:> yani `BİR`birlerine mE`sela kötÜ bişey*  
*bin> zum Beispiel also zu einander sagen sie, bist du ein Kurde/eineKurdin, wenn sie*  
*was*  
35 *yaptıklarında falan(.) Kürt müsÜN diye: dalga geç`yolar*  
*schlechtes oder so gemacht haben, so veräppeln sie sich gegenseitig*  
36 *çok olyo: bu: (2 Sek.) <<cresc> AMA=*  
*das passiert viel (2 Sek.) <<cresc>aber nicht mir>*  
37 *benimle değil> <<dim> yani bilmiyolar> benim <<lachend>*  
*<<dim> also sie wissen es nicht> dass ich <<lachend> Kurdin*  
38 *kürt oldu:`mU:> yani `BİR`birlerine mE`sela kötÜ bişey*  
*bin> also einander sagen sie, bist du ein Kurde/eine Kurdin, wenn sie was schlechtes*  
39 *yaptıklarında falan(.) Kürt müsÜN diye: dalga geç`yolar*  
*oder ähnliches gemacht haben, so veräppeln sie sich gegenseitig*

F erzählt mit einem Lächeln in der Rede (Zeile 26), dass die Kurdinnen und Kurden verspottet werden. Sie betont jedoch lauter werdend (Zeile 32), dass sie persönlich nicht verspottet wird. Leiser werdend (Zeile 33) erklärt sie anschließend, warum sie von dieser Verspottung verschont bleibt: sie verheimlicht ihre kurdische Identität. Die Geheimhaltung ihrer ethnischen Zugehörigkeit drückt F in den Zeilen 37 und 38 ebenfalls mit einem Lächeln aus. In diesem Abschnitt kommen drei Mal Lächeln vor (Zeilen 33, 37 und 38). Der Auslöser des Lachens ist die Erwähnung der ethnischen Bezeichnung “Kürt” und dann “olduğumu” (*dass ich es bin*) in den Zeilen 33 und 38. Lachen kann auftreten, wenn die Person emotional involviert ist, wenn sie über Probleme oder problematische Situationen spricht. Lachen dient vor allem dazu, das geschilderte Problem harmloser aussehen zu lassen. Es wird versucht, heikle Themen, so wie hier die Geheimhaltung der ethnischen Zugehörigkeit, durch Lachen zu bewältigen (vgl. Thimm & Augenstein 1996: 221). Nach Gail Jefferson vermittelt das Lachen das Bemühen der

Person, die trotz Probleme guten Mutes ist, hoffnungsvoll und fähig die Situation locker zu nehmen.

„It appears that in troubles-talk, a laughing troubles-teller is doing a recognizable sort of job. He is exhibiting that, although there is this trouble, it is not getting the better of him; he is managing; he is in good spirits and in a position to take the trouble lightly“ (Jefferson 1984: 351).

Im nächsten Abschnitt (5) fragt die Interviewerin Tochter F, warum sie nicht bekannt gibt, dass sie eine Kurdin ist. Die Angst vor Ausgrenzung ist der Grund der Verheimlichung.

#### Ausschnitt 5:

- 40 I: peki sen Kürt olduğunu söylemiyorsun  
*also du sagst nicht dass du eine Kurdin bist*
- 39 F: hayır  
*nein*
- 40 I: neden söylemiyorsun  
*warum sagst du es nicht*
- 41 F: ee (.) sormUyo:lar dA yani (1,5 Sek.) iste dıŞ:!!AR!!lar  
*ähh (.) sie fragen mich auch nicht also (1,5 Sek.) also sie würden ausgrenzen*
- 42 <<p>falan>  
<<p> oder so>
- 43 I: hmm (.) yani o şey var o duygu var  
*hmm also dieses dings gibt es, dieses Gefühl gibt es*
- 44 F: evet (--) tabİ hERkestE var yani (-)kürt olmak (4 Sek.)  
*ja (--) natürlich, das gibt's bei allen also (-) kurdisch zu sein (4 Sek.)*
- 45 I: hıhım peki okulda diğer arkadaşların kürt olan  
*mhm ok weißt du ob es in der Schule unter deinen Freund:innen*
- 46 arkadaşlarını biliyor musun onların kürt olduğunu yoksa  
(.)  
*auch kurdische gibt*
- 47 F: ya bi tane arkadaşIM var aslında sınıfımda ama (---)  
*ja ich habe eine Freundin in meiner Klasse aber (---)*
- 48 I: hıhım
- 49 F: yani ikimİZ de söylemiyoruz pek (--)  
*also wir beide sagen es nicht*
- 50 I: hıhım onun kürt olduğunu biliyorsun ama (.) nerden  
*hmm du weißt aber dass sie Kurdin ist. Woher weißt du es?*
- 51 biliyosun
- 52 F: O! söylemiş:tİ senin adın (.) benim adımdAn anLAmıştı  
*Sie hatte es gesagt. Dein Name (.) von meinem Namen hat sie es verstanden.*

F setzt sie ein Verzögerungssignal und eine kurze Pause ein, dann fügt sie hinzu, dass die anderen ja nicht fragten. Die prosodisch markierte Aussage “dıŞ:!!AR!!lar” (*sie würden (mich) ausgrenzen*), wird als zweiter Grund für diese Verheimlichung angegeben (Zeile 41). Dass das Verheimlichen der kurdischen Identität nicht nur von F angewendet wird, um sich von Fremdmachungsprozessen zu schützen, zeigt der obige Ausschnitt (Zeilen 44–52). Die Insider können sich durch die kurdischen Namen untereinander erkennen. Diese Namen werden jedoch

nicht von allen als kurdische erkannt, wie z.B. Lorin, Rodin, Ronja etc. F meinte, dass die Klassenkamerad:innen ihren Vornamen für ausländisch, d.h. westlich hielten.

### Fallübergreifende Analyse – Themenblock „Auseinandersetzung mit der ethnischen Zugehörigkeit“

Die in diesem Themenblock besprochene Auseinandersetzung mit der kurdischen Ethnizität verdeutlicht die gesellschaftlichen Machtbeziehungen, in die F eingebunden ist (vgl. Spies 2019:100). Am Beginn ihrer Erzählung erzählt sie vom Ausgegrenzt-Werden (Zeile 06), das Subjekt referiert jedoch nicht auf eine bestimmte Person oder Gruppe. Mit dem Passiv vermeidet sie die Verantwortlichen zu nennen, wer Menschen wegen ihrer kurdischen Ethnizität ausgrenzt und auch, wer ausgegrenzt wird. Sie formuliert es nicht auf sich bezogen, sondern auf eine unbestimmte Allgemeinheit hin (Ausschnitt 1). Sie verbindet ihre Angst „ausgegrenzt zu werden“, wie sie es in der Putschnacht intensiv gespürt hat, mit der Religion und vermeidet die Erwähnung der ethnischen Identität als eigentlichen Grund für die Ausgrenzung (Ausschnitt 2). Sie beschreibt sich als eine Kurdin, was sie jedoch nicht öffentlich machen möchte. Unter den Klassenkamerad:innen ist es üblich, Witze über die Kurdinnen und Kurden zu machen, wenn man sich ungeschickt benimmt. Sie lacht und erzählt, dass sie nicht verspottet wird, ergänzt aber, dass sie die Klassenkamerad:innen nicht wissen, dass sie eine Kurdin ist (Ausschnitt 3 und 4). Mit der Strategie der Geheimhaltung muss sie nicht darauf reagieren, entgeht sie aber diesen Witzen nur zum Teil, weil sie ja eine Betroffenheit zeigt (Zeile 36). Hier ist ihre Ambivalenz in Bezug auf ihre ethnische Zugehörigkeit offensichtlich. Durch die Ambivalenz können die polaren Widersprüche des Fühlens, Denkens oder sozialer Strukturen unlösbar erscheinen (Waldvogel 2014: 77). Nach Çeliker (2009: 92–94) haben in den letzten zwanzig Jahren die Produktionen und Verbreitung von Komödien über Kurdinnen und Kurden stark zugenommen. In Filmen bzw. Fernsehserien werden diese als Banditen, Schmuggler oder Terroristen dargestellt. In solchen Filmen werden alle expliziten Verweise auf politische Fragen vermieden, sie vereinen jedoch die kurdischen Bürger:innen in einem Diskurs der Zugehörigkeit zu einem Volk und zu einem Ort (Aydın 2014: 247; Çeliker 2009: 100). Die Massenmedien in der Türkei tragen dazu bei, Spannungsverhältnisse zu verstärken und Vorurteile zu schüren. Dieses soziale Umfeld fördert die Geheimhaltung statt der Offenheit, die Unsichtbarkeit statt der Transparenz.

### **Themenblock „Angst“**

Das Gefühl von Angst in Bezug auf die ethnische Zugehörigkeit wird in folgenden Gesprächsabschnitten über die Putsch-Nacht am 15/16.07.2016 konkret geäußert. Die Interviewerin fragt, was an dieser Nacht für F so wichtig war (Ausschnitt 5).

#### Ausschnitt 6:

- 97 I: ne önemli olan naptı nasıl önemliydi senin için  
*was war so wichtig,, wie wichtig war das für dich*
- 98 F: (.) ya:ni (1,5 Sek.) korktUM sonuçTA e:: (2,5 Sek.)  
*also (1,5 Sek.) ich hatte Angst letztendlich hmm (2,5 Sek.)*
- 99 nE bili:m herkES böyle ŞEy Olacak (-) çünkü  
*keine Ahnung, alle werden so werden (-) weil*
- 100 herkES ayrı kafaDA bEn:cE  
*jeder lebt in seiner eigenen Welt, meiner Meinung nach*
- 101 I: hıhım
- 102 F: hhh bazı: insanlAr SE:viyo: yani farklı= dilleri  
*manche Menschen lieben also andere Sprachen*
- 103 farklı= insanları seviyolAr (-) a:mA BAzı:ları dA  
*andere Menschen (-) aber manche*
- 104 kEndindEn bAŞka kim`senin SEy olmasınI istemiyo:(3 Sek.)  
*wollen nicht, dass irgendwer außer ihnen dings ist (3 Sek.)*
- 105 I: hıhım bunu o gece çok mu net hissettin  
*hast du das in dieser Nacht sehr klar gespürt?*
- 106 F: E:vET hissetTİM (4 Sek.)  
*Ja, (ich habe es) gespürt (4 Sek.)*

Nach einer kurzen Pause beginnt sie ihren Turn mit dem Diskursmarker “yani” (*also*), den sie mit einer Dehnung markiert. Wie oben erwähnt, gibt “yani” einen Zweifel oder eine Unsicherheit wieder. Auf die Partikel “yani” folgt eine längere Pause (1,5 Sekunden) und ihre Äußerung, dass sie Angst in dieser Nacht hatte. Dabei akzentuiert F das Personalsuffix 1. Person Singular “korktUM” (*ich hatte Angst*) in der Zeile 98. Sie formuliert ihr Gefühl mit der Partikel “sonuçta” (*letztendlich*), die der Aussage eine summierende Bedeutung verleiht (Karaağac 2005:164). Es folgen ein gedehntes Verzögerungssignal “e::” und eine zweieinhalb Sekunden lange Pause (Zeile 98). Danach setzt sie mit der Erzählung über den Grund ihrer Angst fort (Zeilen 99 –104). Margret Selting (1995: 58) verwendet für jegliche Verzögerungen oder interne Pausen oder andere Turbulenzen ‘Störung’ als allgemeinen Oberbegriff. Prospektive Signale wie Lautdehnungen vor Pausen projektieren eine Fortsetzung der Einheit. Nach den Störungen werden die jeweils vor der Pause begonnenen Einheiten weitergeführt. Die Fortsetzung nach der Pause kontextualisiert retrospektiv eine Fortführung der projizierten Einheit (Selting 1995: 60 und 86). Nach der Pause in Zeile 98 fährt F mit der Erzählung über ihre unbestimmte Angst um die Zukunft und vor der Bedrohung durch Menschen fort. Tochter F redet über die Allgemeinheit mit dem Personalpronomen “herkes” (*alle*), (Zeilen 99 und 100). Der Ausdruck “herkes ayrı kafada bence” (*jeder lebt in seiner eigenen Welt*) (Zeile 100) wird

verwendet, wenn man sich bei den Reaktionen bzw. den Verhalten der anderen nicht auskennt, das Verhalten nicht einordnen kann. Nach dieser Bezeichnung erzählt Tochter F, dass manche Menschen andere Sprachen und Menschen mögen. In ihrer Äußerung bleibt jedoch unklar bzw. unerwähnt, was manche andere im Gegensatz dazu mögen oder nicht mögen (Zeilen 103–104). Die Frage der Interviewerin, ob F dieses Gefühl in dieser Nacht besonders gespürt hat, bejaht F mit einer Lautdehnung der ersten Silbe von “evet” (*ja*) und mit einem starken Akzent am Ende (Zeile 106). Anschließend macht sie eine lange Pause (4 Sekunden).

### Fallübergreifende Analyse – Themenblock „Angst“

Das Gefühl der Angst bringt Tochter F in Bezug auf die Putsch-Nacht Vom 15. auf den 16. Juli 2016 explizit zur Sprache. Die Möglichkeit ausgegrenzt zu werden, spürte F damals intensiv. Sie erlebte mit, dass in der Putsch-Nacht Kampfjets im Tiefflug flogen, Panzer durch die Strassen rollten, Massenpanik ausbrachte. Präsident Erdoğan rief die Menschen dazu auf, auf die Straßen zu gehen und zu demonstrieren. Es waren Mobs, die religiöse und nationalistische Slogans riefen. Die Spaltung und das Chaos im Land waren groß<sup>43</sup>. Das Gefühl der Unordnung, wie sie es in der Zeile 100 ausdrückt, wo sie das Verhalten der Menschen nicht einordnen kann, spürte sie in der Putsch-Nacht intensiv. Durch das Gefühl der Unordnung wird die Situation als unbehaglich und als Drohung wahrgenommen. Das wirft die Berechnung von Ereignissen über den Haufen und verwirrt die Relevanz erinnelter Handlungsstrukturen (Baumann 2005: 11–12). Mögliche Betroffenheit drückt F in diesem Ausschnitt, als Gefahr der Andersartigkeit. In diesem Szenario fühlte sie sich als potentielle Angriffsfläche betroffen.

### **Themenblock „Sprache“**

Die Frage der Interviewerin, ob sie Kurdisch versteht, verneint F lachend, überrascht davon, ihr Kurdischkompetenz zuzutrauen bzw. damit in Verbindung gebracht zu werden, wie im folgenden Ausschnitt (6).

#### Ausschnitt 6:

- 69 I: sen anlıyo musun  
*Verstehst du es?*  
70 F <<lachend> hayır<  
<<lachend> nein>  
71 I: peki bilmek ister misin  
*peki möchtest du es können?*

---

<sup>43</sup> <https://ze.tt/wie-ein-student-aus-bochum-die-putsch-nacht-in-istanbul-erlebte/>  
<https://www.spiegel.de/politik/ausland/tuerkei-istanbul-nach-der-putsch-nacht-a-1103342.html>



72 F: (2 Sek.) yanĭ bil'MEM fark= etmEz aslinda  
 (2 Sek.) also, weiß ich nicht, es ist egal eigentlich.  
 73 <<f>güzel bir şey> 'farklı bir diller öğrenmek  
 <<f> es ist etwas schönes> andere Sprachen zu lernen  
 74 AMA (.) yani PEK bi: ŞEY katMAz  
 aber (.) also es bringt nicht allzu viel  
 75 <<lachen> diyE düşünüyöRUM> (2 Sek.)  
 <<lachend> denke ich mir> (2 Sek.)  
 76 kürT/ Zazaca birsEy katmAZ diye düşünüyösUN  
 Kurd/ Zazaki bringt nichts, denkst du  
 77 yani (3 Sek.)  
 ja (3 Sek)

F nimmt Distanz zum Kurdischen und Zazaki und gibt zu verstehen, wie sie selbst gesehen werden möchte. Das Lachen übernimmt im Gespräch wie zuvor geschildert verschiedene Funktionen. Lachen kann dazu dienen, eine peinliche oder unangenehme Situation zu überspringen. Nach der Frage, ob F Kurdisch können möchte, macht F eine längere Pause und antwortet mit “bil'MEM” (*ich weiß es nicht*). Das Prädikat bekommt das Negativsuffix “-me” und Personalsuffix 1. P. -m. Diese Silben werden akzentuiert.

Anschließend kommt “fark= etmEz” (Zeile 72), was als “*macht keinen Unterschied*”, “*spielt keine Rolle*” oder “*es ist egal*” übersetzt werden kann und drückt eine Gleichgültigkeit aus.

In Zeile 73 erwähnt F mit einer lauterer Stimme, dass es eigentlich schön ist, andere Sprachen zu lernen. Dabei akzentuiert sie das Pluralsuffix “-LER” (*Sprachen*). Mit einem zugefügten „aber“ ergänzt sie, dass die erwähnten Sprachen jedoch nicht allzu viel bringe. Prosodische Markierung in Form von starken Akzenten bekommen in dieser Äußerungseinheit die Partikel “ama” (*aber, allzu*) und das Negationssuffix “-ma” bei “katMAz” (*bringen, hinzufügen*) in der Zeile 74. Lachend hängt F an, dass das ihre persönliche Meinung sei (Zeile 75). Mit diesen Aussagen positioniert sie sich allen Sprachen gegenüber offen, ohne das Kurdische und Zazaki dazu zuzählen. Die Verwendung dieser Sprachen ist besetzt mit Scham und Angst, was das Selbstbild beeinträchtigt (Garnitsching 2013: 72). Die negative Bewertung der Kurdinnen und Kurden z.B. in ihrer Schule und ein Konflikt zwischen interner und externer Identifikation sind möglicherweise Gründe dafür, ihre Sprache abzulehnen (vgl. Skubsch 2000: 167). Sie hat auch wenig Gelegenheit, Kompetenz in der Muttersprache zu entwickeln, weil mit ihr zu Hause nur Türkisch gesprochen wird.

#### Fallübergreifende Analyse – Themenblock „Sprache“

Die Positionierung zu ihrer ethnischen Zugehörigkeit auf einer Seite und das Verheimlichen, das Ablehnen der Identität auf der anderen Seite drückt eine Gefühlsambivalenz aus, welche mit einem Lachen zum Ausdruck kommt (Ausschnitt 6). Nach Goffman ist Peinlichkeit eine

bedauerliche Abweichung von der Normalität (Goffman 1986: 106; Döring 2015: 28). Durch Lachen kann signalisiert werden, dass man zu dem Problem auf Distanz gehen kann. Jefferson nennt diese Haltung “trouble-resistance” (Jefferson 1984: 351). Diese wird von Angst begleitet und hat Unentschiedenheit zur Folge. Es ist verbreitet, aus Furcht vor negativen Konsequenzen die kurdische Zugehörigkeit verheimlicht wird (Karaduman 2015).

Folgende Beispiele zeigen mögliche negative Konsequenzen: Ein Vater sprach am 16.12.2018 mit seinem Sohn auf der Straße kurdisch. Der Vater wurde von einem Passanten nach der verwendeten Sprache gefragt. Auf die Antwort Kurdisch erschoss der Passant den Vater und verletzte das Kind<sup>44</sup>. Vier Schüler aus einer neunten Klasse in einer westlichen Stadt am 20.02.2017 spielten in der Pause kurdische Musik und tanzten dazu. Daraufhin wurden sie von der Schulbehörde angezeigt. Das ist die Atmosphäre, in der die Betroffenen eine Ambivalenz-Spannung in Bezug auf ihre Sprache aushalten müssen. Die negative Bewertung der Kurdinnen und Kurden z.B. in ihrer Schule und ein Konflikt zwischen interner und externer Identifikation sind möglicherweise Gründe dafür, ihre Muttersprache abzulehnen (vgl. Skubisch 2000: 167).

### Themenblock „Geschichte“

In ihrer Erzählung geht F an zwei Stellen auf die Geschichte der Türkei und auf das Thema Vielvölkerstaat ein. Sie nennt die Religion als Ausgrenzungsgrund (Ausschnitt 2) und geht in diesem Zusammenhang auf die Geschichte der Türkei ein. Ihrer Meinung nach konnten damals Menschen verschiedener Religionen und “Rassen” zusammen leben. Sie erzählt, welche vermeintlichen Fakten sie in der Schule im Fach “Geschichte der Revolution” zu diesem Thema unterrichtet bekommen hat, wie im folgenden Ausschnitt 7.

#### Ausschnitt 7:

- 146 F: yani evEt inklapTA böyle TÜRKlerdEn  
*also ja, im FachRevolutiosgeschichten wird so von den Türken*  
147 falAN bah`sediyO:lar i: İŞTE söyle oluyO:  
*und so erzählt. Ähm also es ist so,*  
148 mesela inklap dersinde i: (-) atyorUm Selan`ikte  
*zum Beispiel im Fach Revolutionsgeschichte äh (-) zum Beispiel in Thessaloniki*  
149 işte farklı milletler bî: arada yaşıyodu:  
*haben verschiedene Nationen zusammengelebt.*  
150 Çok uluslu bî yapıya sahipti HERKES kabul Edilyodu  
*Es hatte eine multinationale Struktur. Jeder wurde akzeptiert*  
151 falAN (.) şamA artik O! YOK!  
*und so weiter (.) aber das gibt es nicht mehr.*  
152 I: Hıhım (--) Hıhım (---)

<sup>44</sup> <https://t24.com.tr/yazarlar/baskin-oran/kurtler-uzerine-bazi-trajikomik-deneyler,17539>  
<https://t24.com.tr/haber/rudaw-sakaryada-kurtce-konusan-baba-olduruldu-oglu-agir-yarali,779693>

153           Yanĭ eskidEn öyleydĭ amA' (.) <<pp>şimdi>  
               *Also es war früher so aber (.) <<pp> jetzt>*  
 154           ↑NE OlduUnU dA bilmiyorum artık ne'dEn bö:yle olduğUnU  
               *was ist passiert, das weiß ich nicht, warum es so geworden ist*

In Zeile 147 schneidet F ein, was in diesem Fach über Türken und Türkinnen erzählt wird. Den Eintritt in diese Erzählung markiert F mit “İŞTE şöyle oluyo(r)” (*so ist es*), deutet auf ihr Wissen hin und erklärt folglich am Beispiel von Thessaloniki, dass dort unterschiedliche Völker zusammengelebt hatten (Zeilen 148 -149). Retrospektiv führt F aus, dass es damals ein Vielvölkerstaat war und alle akzeptiert worden sind. Das Personaladverb “HERKES” (*alle*) bekommt hier einen starken Akzent (Zeile 150). Ebenfalls stark akzentuiert vermerkt F, dass das nicht mehr der Fall sei (Zeile 151). Dies drückt sie mit einem Personalpronomen der 3. P. S. “O!” und mit dem Begriff “YOK!” (*nicht existent*) aus (Ersen-Rasch 2004: 133–134). Daraufhin gibt die Interviewerin in Zeile 152 zwei Hörersignale mit Pausen, um F eine Möglichkeit zum Weitererzählen bzw. zum Begründen ihrer Sicht zu geben (Zeile 152). F nimmt dieses Signal wahr und setzt die Partikel “yani” als erstes sprachliches Element und als Übergang zu einem klareren Beitrag ein (Yılmaz 2004: 68; Ilgın und Büyükkantarcıoğlu 1994: 29). So fasst sie zusammen, dass es früher so gewesen sei (Zeile 153). Durch die Konjunktion “ama” (*aber*) markiert sie den Gegensatz zur Vergangenheit und spricht sehr leise den Temporaladverb “şimdi” (*jetzt*). Mit einem Tonhöhensprung stark akzentuiert folgt die Fragepartikel “↑NE” (*was*) und F fährt mit ihrem Unverständnis darüber fort, was da passiert sei und warum es jetzt so sei (Zeile 154).

#### Fallübergreifende Analyse – Themenblock „Geschichte“

Die Rückbesinnung auf das osmanische Erbe und die islamische Überlegenheitssehnsucht mit nationalistischer Ermutigung ist ein wesentlicher Teil der Politik des Präsidenten Erdoğan und seiner Partei AKP. Im Geschichtsunterricht lernen die Kinder auch, dass das osmanische Reich ein Vielvölkerstaat war. Im Gespräch kommt F in Bezug auf die Ausgrenzungsprozesse zwei Mal auf das Thema „Vielvölkerstaat im Osmanischen Reich“ zu sprechen. Im Ausschnitt 7 drückt sie ihre Überforderung und Hilflosigkeit aus, dass jetzt unterschiedliche Völkergruppen und Religionen ausgegrenzt werden, obwohl vom Osmanischen Reich so positiv gesprochen wird. Sie nimmt diese kognitive Dissonanz wahr (Festinger 1978: 15–18).

#### **Abschließende Interpretation des Interviews mit der Vertreterin der dritten Generation in Istanbul**

Ihre Ambivalenz über ethnische Zugehörigkeit wird bei den Erzählungen über die Putschnacht deutlich. Die Bedrohung durch die Zugehörigkeit zur kurdischen Ethnizität wird F in dieser Nacht bewusst. Sie fühlt sich möglicherweise anders als die anderen zu fühlen, verbindet sie mit ausgegrenzt zu werden. (Themenblock Auseinandersetzung mit der ethnischen Zugehörigkeit). Die Bedrohung bezeichnet sie knapp, aber in klaren Worten als ein Gefühl, das jeder hat, „also Kurdischsein“. Im Themenblock „Geschichte“ wird ihr Versuch deutlich, die ethnische Zugehörigkeit unter den derzeitigen Bedingungen rational zu legitimieren. Ihr Unverständnis über die Ausgrenzungsprozesse kommt hier zum Ausdruck. Sie zeigt unterschiedliches Verhalten in Bezug auf die ethnische Zugehörigkeit. Einmal macht F sie sich zu eigen (sie fühlt sich als eine Kurdin) und ein andermal distanziert sie sich von der Sprache, die als ein kurdisches Identitätsmerkmal gesehen wird. Die Bedrohung ausgegrenzt zu werden und keine Möglichkeit zu haben, mit kurdischer Sprachkompetenz, mit der Herkunftssprache ihrer Eltern, soziales oder ökonomisches Kapital gewinnen zu können, macht das Kurdische zu „einer nutzlosen Sprache“ (Themenblock Sprache). Im Gegensatz dazu bleibt sie bei ihren mühsamen Versuchen, Englisch zu lernen, was ihr bis jetzt nicht gelang. Aber sie gibt es nicht auf und will es mit einem neuen Kurs versuchen. Die Schule, ihr Zugang zu den außerfamiliären Beziehungen, bildet den Kristallisationspunkt eines biographischen Konfliktes zwischen familiärer ethnischer Zugehörigkeit, staatlicher Assimilationsdruck und Nationalismus. Sie behauptet, mit den Fremdzuschreibungen persönlich nicht konfrontiert zu sein, weil sie ihre Ethnizität verheimlicht. Die Ausgrenzungsmechanismen der Gesellschaft sind ihr bewusst, in der Putschnacht konnte sie diese beobachten. Diese Bedrohung ist der Grund ihrer Geheimhaltung.

| <b>Gesprächsinventar des Interviews mit der Vertreterin der dritten Generation in Istanbul</b> |               |                                                                   |                                                                         |                                                   |
|------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|-------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------|
| <b>Zeit</b>                                                                                    | <b>Person</b> | <b>Inhalt</b>                                                     | <b>Besonderheiten</b>                                                   | <b>Forschungsfrage</b>                            |
| 00:00-00:20                                                                                    | I-F           | die Bedeutung einKurd/eine Kurdin in der Türkei zu sein           | die Begriffe ändern sich: Sprachunterscheidung – „Rassen“unterscheidung | Selbstpositionierung                              |
| 00:40                                                                                          | I-F           | eigene Betroffenheit in der Schule, ausgegrenzt werden            | Dehnungen                                                               | emotional belastende Erlebnisse                   |
| 01:00                                                                                          | I-F           | Putschnacht                                                       | Betroffenheit                                                           | emotional belastende Erlebnisse                   |
| 01:30                                                                                          | I-F           | Rassismus, Ziel mancher, nur eine Religion, eine „Rasse“ zu haben | vom eigenen Erlebnis auf das Allgemeine                                 | Emotional belastende Erlebnisse                   |
| 01:50                                                                                          | I-F           | Vorurteile gegen Kurden, Rassistische Witze, Eigene Betroffenheit | <<lachend>> sie machen sich über Kurden lustig.                         | Emotional belastende Erlebnisse                   |
| 02:00                                                                                          | I-F           | Verheimlichung der Ethnizität                                     | eigene Betroffenheit<br>Angst vor Ausgrenzung                           | Emotional belastende Erlebnisse                   |
| 02:35                                                                                          | I-F           | Verheimlichung der Ethnizität                                     | kurdische Freunde in der Schule erkennen sich an ihren Namen            | Auswirkung sprachpolitische Situation             |
| 03:40                                                                                          | I-F           | Sprache                                                           | „eine nutzlose Sprache“                                                 | indiv. Sprachgebrauch und Einstellung zu Sprachen |
| 04:00                                                                                          | I-F           | Fremdsprachen in der Schule<br>Geburtsjahr, Schullaufbahn         |                                                                         | indiv. Sprachgebrauch, Einstellung zu Sprachen    |
| 05:00                                                                                          | I-F           | Putschnacht, Alterisierung                                        | Angst, Erlebnisbenennung, keine Beschreibung                            | belastende Erlebnisse                             |
| 05:30                                                                                          | I-F           | Bedeutung Kurde zu sein                                           | nicht frei sein zu können                                               | sprachenpolitische Situation                      |
| 06:00                                                                                          | I-F           | Geschichtsunterricht:<br>Früher Vielvölkerstaat, jetzt nicht mehr |                                                                         | sprachenpolitische Situation                      |
| 07:00                                                                                          | I-F           | ihr Bild von Atatürk                                              | Atatürk als positive Person                                             | sprachenpolitische Situation                      |

#### 5.1.2.4. Generationenübergreifende Analyse der Gespräche in Istanbul

Wie bei der generationenübergreifenden Analyse der Gespräche der in Diyarbakır lebenden Familie ausführlich erklärt wurde, werden auch hier drei Themenblöcke behandelt: die sprachliche und ethnische Zugehörigkeit, die belastenden Erlebnisse und die Auseinandersetzung mit der politischen Lage.

| Generationenübergreifender Vergleich der Themenblöcke der Interviews mit den Vertreterinnen in Istanbul |                                                                                                                                                                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                             |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Themenblöcke                                                                                            | Vertreterin der ersten Generation in Istanbul<br>Frau D                                                                                                                                   | Vertreterin der ersten Generation in Istanbul<br>Frau E                                                                                                                                                                                                            | Vertreterin der ersten Generation in Istanbul<br>Kind F                                                                                                                                     |
| <b>Sprachliche und ethnische Zugehörigkeit</b>                                                          | Selbstpositionierung zum Zazaki als Erstsprache, Positionierung mit Bezug auf lokale Orte; Territorien, Sprache; Religion und Kultur; Idealisierung der ethnischen Gruppe.                | Selbstpositionierung zum Zazaki als Erstsprache; keine Differenzierung zwischen Zazaki und Kurdisch; Angst vor Sprachpraxis in der Öffentlichkeit, Positionierung mit Bezug auf lokale Orte, Territorien, Sprache und Kultur; Idealisierung der ethnischen Gruppe. | Ablehnung und Abwertung des Kurdischen/Zazaki („nutzlose Sprache“); Orientierung am Englischen, Ethnizitätsbegriff ohne örtlichen, sprachlichen Bezug; ambivalente Haltung, Verheimlichung. |
| <b>Belastende Erlebnisse</b>                                                                            | Auseinandersetzung mit der Vertreibung und deren Folgen, mit Folter und Tod des Sohnes. Nicht thematisiert wurden die Misshandlung ihres Mannes und das Begräbnis des Cousins (Guerilla). | Auseinandersetzung mit Todesfällen in der Familie, Misshandlung des Vaters. Begräbnis des Cousins (Guerilla).<br><br>Nicht thematisiert wurde die Folter und der Tod des Bruders.                                                                                  | Putschnacht.<br>Keine Erwähnung der Familiengeschichte.                                                                                                                                     |
| <b>Auseinandersetzung mit der politischen Lage</b>                                                      | Auflehnung gegen die Staatsgewalt; Wunsch nach Frieden                                                                                                                                    | Auflehnung gegen die Staatsgewalt; Wunsch nach Frieden, Angst um die Familie,                                                                                                                                                                                      | Angst vor Ausgrenzung und Gewalt.                                                                                                                                                           |

#### Sprachliche und ethnische Zugehörigkeit

Bei den Vertreterinnen der ersten und zweiten Generation in Istanbul fällt auf, dass sie klar zu ihrer Muttersprache stehen. Frau D positioniert sich als eine Zazaki-Sprechende („*wir sind Zaza, eigentlich sind wir gleich wie die Kurden und Kurdinnen. Auch kurdisch verstehe ich, aber nicht so gut. Zu Hause spreche ich mit meinen Kindern Zazaki*“ (D-Zeilen 245–255)). Ihre Tochter E macht keinen klaren Unterschied zwischen Zazaki und Kurdisch. Sie erzählt, dass sie mit Zazaki aufgewachsen ist und fügt anschließend hinzu, dass sie außerhalb der Familie nie Kurdisch gesprochen hat. In der Türkei wird Zazaki als ein kurdischer Dialekt eingestuft

und von der jüngeren Generation übernommen, wie bei Frau E. Der Grund ist einerseits die Einstufung des Zazaki aufgrund der Unwissenheit als ein kurdischer Dialekt, obwohl sie eine eigenständige Sprache ist. Andererseits ist die Beeinflussung der jüngeren Generation durch den nationalen kurdischen Freiheitskampf und die Identifikation mit diesem (Keskin 2010: 223). Das Kind F hingegen, die Tochter von E und das Enkelkind von D, lehnt die Familiensprache ab und wertet sie als „nutzlose Sprache“ (F-Zeile 74). Das Sprechen einer hegemonialen Sprache bedeutet eine Art der Anerkennung, wodurch sich das Kind F vor Verspottung schützt. Es beschreibt sich als an Mehrsprachigkeit interessiert, bezeichnet aber Zazaki als „unnötig“ (F-Ausschnitt 6). Wegen der verbalen Übergriffe der Klassenkamerad:innen auf Kurdinnen und Kurden verheimlicht F die Familiensprache. Während des Erzählens dieser Erfahrungen werden die Gefühle der Peinlichkeit durch sein Lachen deutlich (F-Ausschnitt 4). Das Kind F vermittelt durch das Lachen sein Bemühen, eine schwierige Situation leicht zu nehmen (Jefferson 1984: 351). Neben dem Assimilationsdruck kommt noch hinzu, dass in seiner Anwesenheit kein Zazaki gesprochen wird. Die Ambition seiner Mutter E ist, besonders ihr in Istanbul geborenes jüngstes Kind zu schützen, weshalb sie mit den Kindern nicht Zazaki spricht. Auf der anderen Seite bereut sie es, den Kindern ihre Sprache nicht weitergegeben zu haben. Das Erleben der Unerwünschtheit ihrer Sprache Zazaki im öffentlichen Raum spielt hier eine zentrale Rolle und prekariert die Freiheit und Selbstbestimmung in Bezug auf die eigene Sprachpraxis. Aus diesem Grund achtet Frau E auf einen reduzierten bzw. vorsichtigen Sprachgebrauch in Zazaki im öffentlichen Raum. Die Erfahrung, eine nicht gewünschte Sprache zu sprechen, bleibt nicht ohne Wirkung. Die Auseinandersetzung mit den Außenanforderungen führt sie zu einer gesteigerten Aufmerksamkeit und Anpassung.

Als Zugehörigkeitsmerkmal spielt auch die lokale Identität eine große Rolle. Mit verschiedenen sprachlichen Mitteln positioniert sich Frau D als eine Frau aus Diyarbakır und unterstreicht dadurch die Wichtigkeit ihres Geburtsortes für sich. Die Konfrontation mit der Gewalt und Zerstörung der Dörfer in ihrer Jugend bringt die Frau E zur Frage „Wer bin ich?“ Durch ihre Selbstreflexivität wurde es ihr möglich, sich zugleich als Subjekt und Objekt vorzustellen (Lucius-Hoene & Deppermann 2002: 47). Damit zeigt sie, dass sie sich als ein Individuum mit ihren Eigenschaften und Handlungsdispositionen, Rollen und Gruppenzugehörigkeiten selbst bestimmen kann (ebd. 48). Frau E drückt ihre Emotionalität über den Reflexionsprozess zwischen Assimilationsdruck und Selbstbehauptung in den prosodischen Merkmalen ihrer Aussagen aus (E-Ausschnitt 4). Die Widerstandskraft gegen den Assimilationsdruck stärkt ihre ethnische Identität (E-Ausschnitt 5). Sie verknüpft ihre ethnische Positionierung mit der

Widerstandsbewegung in Südamerika und deutet auf ihre Lage hin, in der sie sich behaupten muss. Frau E drückt damit ihre Identitätsarbeit in der temporalen Dimension aus, weil sie auf Verknüpfungen zu ihren autobiografischen Erfahrungen und Sinnstiftungen im zeitlichen Wandel Bezug nimmt. Auch in der sozialen Dimension stellt sie die narrative Identität über Positionierungsaktivitäten, Weltkonstruktionen und Nutzungen kulturell vorgeprägte Muster dar (ebd. 75). Das Kind F beschreibt sich als eine Kurdin, was es jedoch in seinem sozialen Raum Schule verheimlicht. Seine Ambivalenz gegenüber seiner ethnischen Identität, die sich aus Angst und Unsicherheit nährt, zwingt F zur Vermeidung der Offenlegung seiner ethnischen Identität. Die Erfahrung in der Putschnacht stärkt die Angst vor Othering (F-Ausschnitt 5).

### **Belastende Erlebnisse**

Frau Ds Erzählung über die Zerstörung der Dörfer und deren Folgen (D-Ausschnitt 3) hat emotive Signale. Sie schildert kurze Sequenzen eines Geschehnisses mit Detailinformationen. Belastende Erlebnisse können mit extremer Lebendigkeit erinnert werden oder werden vollständig ausgeblendet. In vielen Fällen ist beides möglich. Während vertraute und erwartbare Erfahrungen leicht zu integrieren sind oder sich in Erinnerungen an gewöhnliche Ereignisse im Laufe der Zeit in Klarheit auflösen, können sich einige Aspekte traumatischer Ereignisse fixieren und vom Lauf der Zeit unbeeinflusst bleiben (van der Kolk & Fisler 1995: 507). Die Rede- und Gedankenwiedergabe, die in der Trauer- und Traumaforschung eine große Rolle spielt (Stuckenbrock 2013), kommt in der Erzählung von Frau D über das Niederbrennen des Dorfes, über die Armut und über ihren Sohn gehäuft vor. Die direkte Rede stellt keine originalgetreue wortwörtliche Wiedergabe dar, sondern viel mehr ein Format, in dem die erzählende Person ihre eigene Perspektive zum Ausdruck bringt (ebd.171). Mit der direkten Rede reproduziert sie die damaligen expressiv-emotiven Elemente, womit nicht nur der Inhalt, sondern auch die Art und Weise des Geschehens vermittelt werden (Günther 2006: 87). Die Erzählweise von Frau D ist gekennzeichnet durch einen Tempuswechsel ins Präsens sowie Gedanken- und Redewiedergabe in der Erzählsituation (D-Ausschnitt 4). Gesagtes und Gedachtes überlagern sich in der Rekonstruktion. Bei ihrer Erzählweise ragen ihre Inszenierung und Selbstpositionierung heraus. Im Wechsel zwischen der narrativen und der kommentierenden Ebene ist Frau D auf die Interviewerin orientiert und gestaltet ihr Narrativ anhand von Annahmen über mögliche Deutungen oder Missverständnisse (D-Ausschnitt 9 und 11). In der Erzählung über ihren verstorbenen Sohn kommt eine Distanzierung zum Tragen. Ihre Gefühlzustände und Gedanken werden in diesem Zusammenhang generalisierend formuliert. Sie erwähnt allgemein die Schmerzen der Mütter (D-Ausschnitt 7). Der Name des



Kindes wird nicht erwähnt, auch eine Possessivbezeichnung fehlt z. T. in ihrer Erzählung. Dadurch erscheint der verstorbene Sohn ohne Bezug. Ihrer szenisch-performativen Gestaltung in der Narration über die Zerstörung der Dörfer steht eine distanzierende Erzählweise gegenüber (Stuckenbruck 2013: 186). Sie erwähnt den Tod ihres Sohnes vorwiegend mit leiser Stimme. Er hat sich nach seiner Zwangsrekrutierung und Folter erschossen. Der Druck der PKK auf kurdische Familien, eines ihrer Kinder als Guerillakämpfer zur Verfügung zu stellen, zwang Frau D zur Binnenmigration (D-Ausschnitt 8). In diesem Zusammenhang erwähnt sie die Angst ihres Sohnes, nicht jedoch seinen Tod.

Frau E spricht den Tod des Bruders nicht an. Sie spricht über die Misshandlung des Vaters und bezeichnet dieses Erlebnis als traumatisch. Die Misshandlung des Vaters ist für sie präsent und kein abgeschlossener Gefühlszustand. Sie erlebt Flashbacks und hat Angst, dass auch ihr oder ihrer Familie Gewalt angetan werden kann (E-Ausschnitt 8). Frau D, ihre Mutter, erwähnt diese Aspekte nicht. Frau D begründet den Tod der Familienmitglieder mit der Armut, die sie als eine Folge der Zerstörung der Dörfer sieht.

In Frau Es Erzählung werden innerfamiliäre Konflikte wegen der Armut in ihrer Kindheit und der Angst und Hoffnungslosigkeit um die Zukunft ihrer eigenen Kinder betont ausgedrückt (E-Ausschnitt 11). Das ist für sie auch ein Grund, weswegen sie besonders ihr jüngeres Kind F, das in Istanbul auf die Welt kam, von der Politik und auch von ihrer Muttersprache abschirmen möchte. Dieses Abschirmen ist ein möglicher Grund, dass das Kind F über diese Themen nicht gesprochen hat. Das Kind F erlebte die sogenannte Putschnacht belastend, es hatte intensive Angst davor, bedroht und ausgegrenzt zu werden. Den Lärm der Kampffjets im Tiefflug und der Panzer in den Straßen, den religiösen und nationalistischen Slogans skandierenden Mob konnte F nicht einordnen. Gesellschaftliche bzw. politische Auswirkungen massenhafter kollektiver Gewalt wie in der sogenannten Putsch-Nacht können große Verunsicherungen auslösen und belastende Auswirkungen haben. Kinder und Jugendliche reagieren mit den ihrem Entwicklungszustand zugehörigen Verhaltensweisen (Fischer & Riedesser 2003; Keilson 1973). Sie können veränderte Einstellungen zu Menschen, zum Leben und zur Zukunft haben, ebenso wie einen Verlust des Vertrauens und negative Erwartungen an das Leben, wie das Kind F, dass sich als potenzielle Angriffsfläche fühlte (F-Ausschnitt 5). In diesem Zusammenhang zeigt es ähnlich wie seine Mutter Angst, wegen der ethnischen Zugehörigkeit von Gewalt betroffen werden zu können.

Im Hinblick auf die sequentielle Traumatisierung (Becker 2006) befindet sich Frau D in einer Situation, die der Sequenz „Zeit des Übergangs“ und „nach der Verfolgung“ entspricht.

Bei Frau D kommen traumatisierende vergangenheitsbezogene Erlebnisse zur Sprache, sie hofft auf Frieden und einen gesellschaftlichen Versöhnungsprozess. Ihre Tochter E erlebt vergangenheitsbezogene und aktuelle Erlebnisse als belastend. Die Interviews in Istanbul fanden im September 2015 statt, im Jahr, in dem sich der Krieg in Diyarbakır und die sogenannte Putschnacht ereigneten. Bei Frau E ist über ihre Beschreibungen die „Chronifizierung der akuten Verfolgung“ erkennbar. Das Enkelkind F erwähnt familiengeschichtlich keine belastenden Ereignisse, fühlt sich jedoch als Kurde/Kurdinin in Gefahr und erlebt die sogenannte Putschnacht beängstigend und bedrohlich. Es ist eine Zeit, die potentiell zu einer Traumatisierung führen kann und von Becker (2006) als „vor Beginn des traumatischen Prozesses“ bezeichnet wird.

### **Die Auseinandersetzung mit der politischen Lage**

In den Interviews mit den Vertreterinnen der ersten und zweiten Generation (D und E) ist die Auseinandersetzung mit der politischen Lage explizit und implizit präsent, beim Kind F ist sie implizit. Die Zerstörung der Dörfer und die darauffolgende Armut führt Frau D zur Konfrontation mit der politischen Lage und letztendlich zu ihrer Auflehnung dagegen. Durch ihre Empörung darüber, dass die Kurdinnen und Kurden Terroristen genannt werden, positioniert sie sich politisch und nennt diese als die ursprünglichen Einheimischen des Landes (6:10 Minute). Wegen ihres Unmutes über die staatliche Gewalt verteidigt sie die Guerillakämpfer:innen, da aus ihrer Sicht Jugendliche oft keine andere Wahl haben, sich selbst zu verteidigen (D-Ausschnitte 9, 10). Während sie den Krieg in Sur thematisiert, spricht Frau D in der Wir-Form, womit sie ihre Solidarität und ihre ideologische und emotionale Anteilnahme mit den Kämpfenden ausdrückt (D-Ausschnitt 11). Frau E bringt die politische Lage mit ihrer Familie in Verbindung und erzählt vom Begräbnis ihres Cousins, der ein Guerillakämpfer war. Dadurch positioniert sie sich näher zum politischen und militanten Widerstand. Frau E politisierte sich wegen des Assimilationsdrucks und der Othering-Erfahrungen (E-Ausschnitt 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 13). Sie hebt den Wahlerfolg der HDP hervor und erzählt, dass sie sich durch die Stärkung der HDP ohne Angst zu ihrer ethnischen Identität und ihrer Partei HDP bekennen konnte (E-Ausschnitt 9). Das hat sich durch den sogenannten Putschversuch geändert. Die Angst, in der Öffentlichkeit Zazaki zu sprechen (E-Ausschnitt 13), wegen der ethnischen und sprachlichen Identität durch die Nachbar:innen gelyncht werden zu können (E-Ausschnitt 8), drückt eine hohe Intensität der Bedrohung aus, durch die Frau E sich zwangsläufig mit der soziopolitischen Lage auseinandersetzt. Sie sorgt sich um die Zukunft ihrer Kinder und erwähnt, wie die politische Lage ihr Privatleben beeinflusst. Kind F stellt ihr Kurdischsein mit Othering in Zusammenhang und bezeichnet dies als Rassismus (F-Ausschnitt

1). Mit der Betonung, dass „sogar seine Gleichaltrigen das tun“ bringt Kind F zur Sprache, dass ihm die soziopolitische Lage bewusst ist und es sich damit auseinandersetzt. Sich nicht dazugehörig zu fühlen ist ein Gefühl, das F kennt. In der sogenannten Putschnacht hat F dieses als Ausgrenzung erlebt (F-Ausschnitt 2). Auch die Geheimhaltung der kurdischen Identität, die F lachend ausspricht, zeigt, wie problematisch die Situation für F ist (F-Ausschnitt 3). Dem Kind F sind die negativen Konsequenzen der Veröffentlichung seiner ethnischen und sprachlichen Identität bewusst. Das führt zu einem Konflikt zwischen interner und externer Identifikation sowie zu einer Gefühlsambivalenz, die sich in einem Lachen äußert und zeigt, dass diese „trouble-resistance“ (Jefferson 1984: 351) für das Kind mit Angst besetzt ist. Mit der Hoffnung auf Gleichberechtigung teilt es die Sehnsucht nach dem Vielvölkerstaat des Osmanischen Reiches, das von der AKP propagiert wird. Ihm ist jedoch bewusst, dass die gleiche Partei unterschiedliche Völkergruppen und Religionen ausgrenzt. F nimmt diese kognitive Dissonanz wahr, was bei ihm Hoffnungslosigkeit auslöst.

## **Resümee**

Der Vergleich zwischen den Vertreter:innen der Generationen in Istanbul deutet auf ein klares Bild für die Gefährdung der Sprache hin: die Vertreterin der ersten Generation hat als Alltagssprache Zazaki, die Vertreterin der zweiten Generation kann gut Zazaki, jedoch ihre Alltagssprache ist Türkisch, die Vertreterin der dritten Generation kann nur Türkisch. Die ersten zwei Familienmitglieder unterscheiden sich in Bezug auf die Sprache vom jüngsten Mitglied der Familie. In Bezug auf die ethnische Positionierung zeigen die Vertreterinnen der zweiten und dritten Generation Ähnlichkeiten. Frau D, die ihre Zeit im familiären Kreis verbringt, sieht keine aktuelle Bedrohung für ihre Sprache. Frau E ständige Auseinandersetzung mit den Außenanforderungen führt sie zu einer gesteigerten Aufmerksamkeit und vorsichtigen Gebrauch im öffentlichen Raum. Sie und ihre Tochter F erleben die sie umgebende Welt ablehnend, feindlich und sogar gefährlich. Sie bringen zum Ausdruck, mit welchen Aspekten sie sich auseinandersetzen und was sie an ihr beunruhigt. Dabei geht es um ungleiche Machtverhältnisse, Rassismus und Linguizismus, denen gegenüber sie sich machtlos fühlen. Die unter diesen Bedingungen etablierte gesellschaftliche Zugehörigkeitsordnung entscheidet über Ein- und Ausschlüsse, die Frau E und dem Kind F bewusst sind. Die Großmutter fühlt sich in Istanbul sicher. Sie hat ihr Ziel, ihre Kinder von staatlicher Gewalt und vor dem Druck durch die PKK zu schützen, mit der Übersiedlung nach Istanbul erreicht. Nach einer schwierigen, durch Verluste gekennzeichnete Lebensphase hat sie es geschafft, dass ihre Kinder nicht mehr in Armut leben und ihre Enkelkinder studieren können. Sie setzt sich mit der politischen

Situation auseinander, positioniert sich kämpferisch, jedoch im familiären Kreis. Frau E und ihrem Kind ist es bewusst, dass sie – besonders nach der sogenannten Putschnacht – keinen Einfluss darauf haben, ihren sozialen und politischen Verhältnisse zu bestimmen, dass ihr sozialer Status unsicher ist und ihnen politische und kulturelle Rechte vorenthalten werden. Skutnabb-Kangas bezeichnet die Sprache unter solchen Umständen als eine, die gefährdet ist (2009: 38).

### 5.1.3. Fallanalyse der Gespräche in Wien

Interviewpartner:innen von Vertretern aus drei Generationen von in Wien lebenden Familien zu finden, sah lange Zeit aussichtslos aus. Die Interviewerin nahm Kontakte mit einigen Menschen aus Diyarbakır auf. Diese konnten jedoch keine Familien mit älteren Kindern (über 14 Jahre) vermitteln. So fing sie an, Familien aus Diyarbakır in anderen europäischen Städten zu suchen. Im Februar 2020 nahm sie über Facebook mit einer Person aus der Facebook-Gruppe “avrupada diyarbakirlilar”<sup>45</sup> (*die aus Diyarbakır in Europa*) auf. Diese Person, die seit den 1990er Jahren in der Schweiz lebt, bestätigte, dass viele Menschen aus Diyarbakır, besonders aus politischen Gründen, entweder nach Skandinavien, Frankreich oder in die Schweiz ausgewandert sind. Obwohl diese Person mit vielen aus Diyarbakır in Europa vernetzt war, kannte sie niemanden in Wien. Sie erklärte sich für ein Interview in der Schweiz bereit. Es wurde für einen Termin in den Osterferien in der Schweiz verabredet. Kurz darauf wurde eine in Wien lebende Familie vermittelt, mit der Anfang März Kontakt aufgenommen wurde. In einem Telefongespräch versprach die Kontaktperson, die im Weiteren als Frau G bezeichnet wird, sich am Wochenende zu melden, was sie jedoch nicht tat. Nach paar Tagen schrieb die Interviewerin ihr eine WhatsApp-Nachricht und fragte nach. Frau G schrieb als Antwort, dass sie wegen der Krankheit ihres Mannes im Krankenhaus war und sich melden wird. Da erneut keine Nachricht von ihr kam, rief sie Frau G an. Am Telefon war sie zuvorkommend und es konnte für den 3. März ein Termin ausgemacht werden. Die ältere Tochter, 22 Jahre alt, war an diesem Tag zu Hause, äußerte sich jedoch ablehnend zu einem Gespräch. Währenddessen kam die jüngere Tochter, die sich für die Aufnahmeprüfung für das Medizinstudium vorbereitet, nach Hause. Sie zeigte ihre Bereitschaft für das Interview und fing an, über Diyarbakır und über ihre Erfahrungen mit dem Kurdischen zu erzählen. Die Gelegenheit wurde aufgegriffen und sie wurde gefragt, ob das Gespräch gleich aufgenommen werden dürfe. So fand das erste Interview mit der Tochter statt, die im Weiteren Frau H genannt wird. Außerdem wurde mitgeteilt, dass die Großmutter derzeit in der Türkei lebt und voraussichtlich im Sommer nach Wien kommen

---

<sup>45</sup> <https://www.facebook.com/diyarder>

wird. Es schien alles nach Plan zu laufen und die Interviews schienen gesichert zu sein. Am 16. März 2020 begann dann der Lockdown in Österreich. Das stellte die noch ausstehenden Interviews mit den beiden Familienmitgliedern wieder in Frage.

Nach den Osterferien wurde erneut Frau G kontaktiert und um eine Interviewmöglichkeit gebeten, z. B. in einem ruhigen Park. Sie lehnte diesen Vorschlag aus gesundheitlichen Gründen ab, weil sie Probleme am Bewegungsapparat hat und lud die Interviewerin am 26. April 2020 zu sich ein. So fand das Interview mit der Mutter in ihrer Wohnung unter Einhaltung der Corona-Regeln statt. Aus Gründen der Pandemie konnte jedoch die Großmutter nicht nach Wien reisen. In diesen außergewöhnlichen Umständen musste deshalb auf das Interview mit der Vertreterin der ersten Generation verzichtet werden.

Im Folgenden wird zuerst das Gespräch mit Frau G analysiert, anschließend das Interview mit ihrer Tochter, Frau H.

#### **5.1.3.1. Frau G. Das Interview mit der Vertreterin der zweiten Generation**

Bei den persönlichen Gesprächen und am Telefon wirkte Frau G offen, kontaktfreudig und freundlich. Bei den schriftlichen WhatsApp-Nachrichten klang ihre Sprache im Gegensatz sehr formell und distanziert. Erst gegen Ende des Interviews erzählte Frau G, dass sie nicht lesen und schreiben kann und dass sie jedes Mal ihre Töchter bitten muss, um eine Nachricht für sie zu schreiben. Das erklärte den Wechsel der Sprachstile. Frau G ist eine 55-jährige verheiratete Frau, Mutter von zwei Söhnen und zwei Töchtern. Sie kam mit 18 Jahren nach Wien und lebt seit 37 Jahren hier. Ihr ältester Sohn ist 37 Jahre alt und ihre jüngste Tochter, Frau H ist, 20 Jahre alt. Sie war beim Interview mit ihrer jüngsten Tochter, Frau H, anwesend, deshalb wusste sie, wie das Gespräch abläuft und worum es ging. Bei ihrem Interview war sie sehr gesprächig, sie hatte viel zu erzählen. Die Interviewerin hatte das Gefühl, dass sie froh darüber war, eine Gelegenheit zu haben, über ihre Themen und über ihre Probleme sprechen zu können. Mit der Erzählaufforderung und Gestaltung des Zuhörens konnten die inhaltlich neutralen Hörersignale vermittelt werden, dass es keine einschränkenden Normen des Erzählens gibt und dass alles für sie Wichtige erzählt werden darf (Lucius-Hoene 2010: 158). Während des Interviews war die Interviewerin von Frau Gs Lebensgeschichte sehr betroffen. Bei der Transkription merkte sie, dass Frau G großteils über ihre innerfamiliären Probleme wie Eheprobleme oder Konflikte mit der Schwiegertochter gesprochen hat. Aufgrund der Diskretion werden diese Teile ausgespart. Das Interview fand in der Wohnung von Frau G am Wiener Gürtel statt. Wegen des offenen Fensters war am Anfang Straßenlärm zu hören. Kurz nach Beginn des Interviews kam ihre ältere Tochter und macht das Fenster zu (in der 00:29 Sekunde).

Das Gespräch dauerte 1:14:38 Minuten und fand auf Türkisch statt. In diesem langen Gespräch stellte die Interviewerin nur zwei Mal längere Fragen, sonst Verständnisfragen mit zwei bis vier Wörtern. Ansonsten sprach Frau G in einem Fluss und ohne Unterbrechung.

Nach der Einstiegsfrage begann sie, über ihre Kindheit zu erzählen. Dies umfasst Inhalte über ihre Ursprungsfamilie, ihre Vermählung, die Verweigerung ihres Schulbesuchs, ihre Binnenmigrationserfahrung und Blutrache in ihrer Familie, diese werden unter „Ursprungsfamilie und Kindheit“ zusammengefasst. Der Bereich „Familie und Leben in Wien“ umfasst ihre Kernfamilie, ihre Migration nach Wien und ihr Leben hier. 2018 wurden ihre beiden Töchter und sie bei der Ausreise aus der Türkei verhaftet. Dieses Thema ist eines der wichtigsten Themen und wird in den Minuten 07:12 bis 18:23 behandelt. Dieses für die ganze Familie einschneidende Ereignis sowie ihr Kulturbegriff, ihre Sehnsucht nach Diyarbakır und ihre Erinnerungen an die Newruz-Feierlichkeiten, bei denen sie als Kind Zeugin der Staatsgewalt wurde, wird im Themenblock „Ethnische und regionale Zugehörigkeit und Diskriminierungserfahrungen“ behandelt. Das Thema „Sprache“ umfasst ihre Sprachlernerfahrungen, die Diskriminierungserfahrung wegen des Kurdischen durch ihre türkischen Nachbarn in Wien, ihre Haltung zur Sprache und der Zugang ihrer Kinder zum Kurdischen.

| <b>Themenblöcke des Interviews mit der Vertreterin der zweiten Generation in Wien</b> |                                                                             |                                                          |             |               |
|---------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------|-------------|---------------|
| <b>Themenblock</b>                                                                    | <b>Inhalt</b>                                                               | <b>Besonderheit</b>                                      | <b>Zeit</b> | <b>Zeilen</b> |
| <b>Ursprungsfamilie und Kindheit</b>                                                  | Positionierung zur lokalen Zugehörigkeit                                    | auffällige Dehnung, prosodisch markierte Selbstreparatur | 00:03-00:10 | 003-010       |
|                                                                                       | Kindheit und Schimpfwörter, Geschwisterbeziehung, Feste in der Kindheit     | "wunderbare Kindheit“, empört über Schimpfwörter         | 00:13-00:25 | 0018-0020     |
|                                                                                       | Verwährung des Schulbesuches                                                | wechselhafte Ton- und Stimmhöhe                          | 01:00-01:10 | 0056-0068     |
|                                                                                       | Folgen der Gehorsamkeit, Analphabetismus, Verhaftung und Folter des Bruders | weinen und weinende Stimme                               | 04:08-04:13 | 0111-0117     |
|                                                                                       | Kulturunterschiede zwischen zwei kurdische Städte                           | extra starke Markierung, Selbstreparaturen               | 22:25-22:40 | 0507-0522     |
|                                                                                       | Blutfehde                                                                   | Ehrenverlust wegen wegen des Schimpfens                  | 46:05-46:50 | 1228-1259     |
| <b>Ethnische, regionale Zugehörigkeit und Diskriminierungserfahrungen</b>             | Verhaftung der Töchter                                                      | emotional, extra starke Akzente                          | 10:48-11:01 | 0296-0303     |
|                                                                                       | Diyarbakır als einziger Ort zum Leben in der Türkei                         | emotional                                                | 18:27-18:35 | 0417-0422     |
|                                                                                       | Diyarbakır und ihre Kultur                                                  | wechselhafte Ton- und Stimmhöhe                          | 19:05-20:02 | 0430-0459     |
|                                                                                       | Kindheit in Silvan                                                          | sehnsüchtig, kindliche Stimme                            | 29:06-29:27 | 0632-0637     |

|                                  |                                                                       |                                                    |             |           |
|----------------------------------|-----------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------|-------------|-----------|
|                                  | Konfrontation mit Staatsgewalt als Kind, Erniedrigung                 | tiefe Spuren im Gedächtnis, empört                 | 73:05-74:13 | 1830-1840 |
|                                  | Folter des Bruders                                                    | leise Sprechweise                                  | 74:50-75:03 | 1863-1874 |
| <b>Familie und Leben in Wien</b> | die ersten Jahre in Wien und Einsamkeit                               | sehr laut, schnell                                 | 31:02-31:26 | 0730-0740 |
|                                  | Diskriminierung durch türkische Nachbarin in Wien                     | wechselhafte Lautstärke- und Sprechgeschwindigkeit | 40:50-41:55 | 0988-0995 |
|                                  | Analphabetismus                                                       | kurze Antworten                                    | 63:00-64:16 | 1565-1577 |
| <b>Sprache</b>                   | Türkisch-Lern-Erfahrungen durch Nachbarinnen                          | schnell und laut                                   | 36:58-37:30 | 0849-0893 |
|                                  | Linguizismus durch Nachbarin                                          | extra starke Akzente                               | 40:30-40:45 | 1014-1019 |
|                                  | betroffen, bereut, sich gegen die Nachbarin nicht widersetzt zu haben | extra starke Akzente, stockend, sehr laut          | 67:15-67:29 | 1655-1662 |

### Themenblock „Ursprungsfamilie und Kindheit“

Dieses Themenblock wird mit der Analyse von Frau Gs Antwort auf die Einstiegsfrage begonnen: “Mich interessiert das Leben der Menschen aus Diyarbakır. Können Sie mir etwas darüber erzählen”. Sie beschreibt diese Frage in einem Interview als zeitlich nicht beantwortbar und kommt anschließend auf ihre Kindheit zu sprechen:

#### Ausschnitt 1:

0003 G: <<p; len>Diyarbakırlıları ben saNA nasıl anlAtım>  
*wie kann ich dir die Menschen aus Diyarbakır beschreiben?*

0004 <<acc>DiyarbakırlılarıI gerçek anlatmAya> ne °h  
*die Menschen aus Diyarbakır richtig zu erzählen °h*

0005 HAni: (--) Bİtire!MEM!  
*also: (--) das kann ich nicht alles erzählen.*

0006 I: [hı] [hı hı]  
*[hmm] [hmm hmm]*

007 G: °hh e:: BEN <<len>Dİ:ya:rbakı:rda:> be:n  
*ich in Diyarbakır, ich.*

008 (Hintergrundslärm)

009 X: camı kapatım (Fenster wird zugemacht)  
*Ich werde das Fenster zu machen*

010 G: <<all>benim Çocukluğum Diyarbakır`da geçti>  
*Meine Kindheit habe ich in Diyarbakır verbracht.*

Auf die Einstiegsfrage reagiert Frau G mit einer rhetorischen Frage (Zeile 0003) und stellt die Machbarkeit der Beschreibung der Menschen aus Diyarbakır in einem Gespräch in Frage (Zeilen 0004–0005). Ihre Satzkonstruktion unterbricht sie, ohne anzugeben, was bzw. wie viel Zeit sie brauchen würde, um von den Menschen aus Diyarbakır erzählen zu können (Zeile 0004). Mit der Partikel „hani“ (*also*), das vorwurfsvoll gebraucht werden kann, drückt sie die

Unmöglichkeit über Diyarbakır zu berichten aus, aber auch um die zuhörenden Personen auf etwas ihnen Bekanntes hinzuweisen bzw. etwas ins Gedächtnis zurückzurufen (Ersen-Rasch 1980: 179). Nach “hani” kommt das Verb “bitirmek” (*zu Ende führen*) mit dem Unmöglichkeitssuffix “-eme-” (Zeile 0005). Mit diesem Suffix gibt sie an, dass die Ursache für das “nicht können” nicht bei ihr liegt, womit sie die Unmöglichkeit der Aufforderung ausdrückt (Ersen-Rasch 2004: 170). Das einleitende Verzögerungssignal, im Türkischen “e:” (Zeile 0007) verweist auf den Beginn einer Erzählung (Kehrein 2002: 183). Als Kontextualisierungshinweise werden prosodische Signale in Konkurrenz mit grammatischen Signalisierungsmitteln, wie in Zeilen 0004, 0005 und 0007, verwendet (Selting 1995: 229). Durch den Wechsel zur Kindheit macht sie konversationelle Aktivitäten erkennbar. Die Äußerung in Zeile 0004 unterbricht sie, nach einem kurzen tiefen Einatmen folgt der Diskursmarker “hani” mit einer Dehnung in der letzten Silbe. Auch in Zeile 0007 findet sich eine auffällige Dehnung. Die Zeilen 0007 und 0010 beinhalten eine prosodisch markierte Selbstreparatur, die ein neues Gesprächsthema einführt, die Erzählung über ihre Kindheit. Das Personalpronomen 1. Pers. Sg. “ben” (*ich*) korrigiert sie zum Possessivpronomen 1. Pers. Sg. “benim” (*mein/e/r*).

Im Ausschnitt 2 thematisiert Frau G in ihrer Erzählung die Übersiedlung nach Adana, eine Stadt im südlichen Anatolien, aus familiären Gründen.

#### Ausschnitt 2:

0018 I: [h<sub>1</sub> h<sub>1</sub>]  
[hm hm]  
0019 G: ha: Çocuklu:UM der`sen (0.5) müKEMmel geÇTİ BENce  
*wenn du mich nach meiner Kindheit fragst (0.5) meiner Meinung nach war sie*  
0020 bana- göre <<all>çok= güzel GEÇmişti  
*ausgezeichnet, meiner Meinung nach war sie sehr schön*

Zur Zeit der Übersiedlung war Frau G ca. 13 Jahre alt. In Zeile 0019 fügt sie einen Kontextualisierungshinweis und formuliert mit dem Potentialis, mit dem Suffix -se “dersen” (*wenn du sagst/wenn du fragst*) ihren Wunsch über ihre Kindheit zu erzählen (Zeile 0019). Ihre Kindheit definiert sie als “mükemmel” (*ausgezeichnet*). In Zeile 0020 wiederholt sie ihre Äußerung im ersten Teil wieder in der -di Vergangenheit, die benutzt wird, wenn man über das Selbsterlebte berichtet, “güzeldi” (*[war] schön*). Im zweiten Teil ihrer Aussage verwendet sie die -miş Vergangenheit, “güzel geçmişti” (*war schön verlaufen*), mit der sie die Vergangenheit weniger als Ablauf, sondern als Zustand beschreibt (Ersen-Rasch 2004: 156). Mit “bence” (Zeile 0019) und “bana göre” (Zeile 0020) (*meiner Meinung nach*) unterstreicht sie die Subjektivität ihrer Sichtweise. Die ausgezeichnete Kindheit führt sie auf die Größe der Familie



zurück, die sie in der neuen Stadt vermisst hat. Sie reflektiert diese Zeit und begründet die Schwierigkeiten z.T. auch mit ihrer Pubertät. In der neuen Stadt hatten sie am Anfang unter Armut gelitten, jedoch dank des Berufs des Vaters, ein Schneider, konnten sie bald einen besseren Lebensstandard erreichen. An diese Erzählung anschließend beschreibt sie, wie sie mit ihrem Cousin verheiratet wurde. Sie beobachtete die Vorbereitung für Feierlichkeiten und erfährt von einer Cousine, dass es sich um ihre eigene Verlobung handelte. Sie beschreibt die Umstände, dass sie als 17-Jährige nichts zu sagen hatte und es akzeptieren musste. Sie fügte sich ihrem Schicksal und widersprach nicht. Diesen Umstand, in dem sie mit ihrer plötzlichen Verlobung konfrontiert war, verbindet sie mit Respekt und Gehorsamkeit.

Anschließend thematisiert sie im Ausschnitt 3 die negativen Folgen dieser Gehorsamkeit.

### Ausschnitt 3:

- 056 Ben o:n YEdi 'yaşı`na KAdar ehm beNİM ehm  
*bis zu meinem siebzehnten Lebensjahr ähm mein ähm,*
- 057 Aİlemle geÇİRdi:im (0.5) <<f>gerÇEKten  
*habe ich mit meiner Familie gelebt (0.5) wirklich*
- 0058 mükEMMel şeyiz> şeyiz BİZ yani: Aİlede  
*wir sind ein ausgezeichnetes Dings, Dings sind wir also, in der Familie,*
- 0059 bö:le HAni e: SAYgımIZ ÇOK ŞEYdir ve de: (.)  
*so, also e: unser Respekt ist sehr Dings und noch dazu*
- 0060 SÖZ <<dim>büYÜklerin SÖzü> geÇERlidir e:: tabiki  
*das Wort das Wort der Älteren gilt e:: natürlich*
- 0061 e: <<acc>bizİ HAni şey etmezler <<f>mesela benim küçü/>  
*uns also uns machen sie Dings nicht, zum Beispiel mein klein/*
- 0062 BEN çoCUKlukTA okuMAdım (-) okumaDIM ÇÜnkü bi`tAne  
*ich war in meiner Kindheit nicht in der Schule, nicht in der Schule, weil ich einen*
- 0063 I: [hı hı]  
 [hm hm]
- 0064 G: <<p>küÇÜK amcam vardı> (.) am`cAm ŞEYdi h  
*jüngeren Onkel hatte. Mein Onkel war Dings,*
- 0065 bö:LE HAni: Dİne ÇOK baĖLİlİ`Ėı VARDı °h e:  
*so also er war sehr religiös °h e:*
- 0066 I: [hı hı]  
 [hm hm]
- 0067 G: ben= de EVin kızı oldU:um iÇin <<f>HAni beni  
*und weil ich die Tochter der Familie war also mich*
- 0068 ŞEY etMiyodUlar gönDERmiyOdular> °hh  
*haben sie nicht Dings gemacht, nicht in die Schule geschickt.*

Sie idealisiert ihre Familie mit der hochgestuften Positivbewertung “mükemmel” (*ausgezeichnet*) (Zeile 0058). Nach dieser Bezeichnung folgt der Diskursmarker “şey” (*Dings*), mit dem Suffix 1. P. Pl. in Objektposition verwendet, zwei Mal hintereinander. Der Diskursmarker “şey” wird als vager Ausdruck in Situationen mit Schwierigkeiten bei der Wortfindung und lexikalischem Mangel verwendet (Yılmaz 2004: 177–180). Damit signalisiert

sie ihre mentale Anstrengung, die sprachlichen Informationen aus dem Gedächtnis zu extrahieren bzw. ihre Gedanken zu ordnen. Sie nützt mit “şey” die Unbestimmtheit, um in dieser Situation Bedeutung zu vermitteln. Sie hebt in Zeile 0059 Respekt in der Familie hervor, jedoch auch hier wird mit dem Diskursmarker mit Suffix -dir “şeydir” (*es ist Dings*) nicht genau beschrieben, wie der Respekt in der Familie definiert bzw. erlebt wird. Erst in Zeile 0060 formuliert sie die Bedeutung des Respekts für ihre Familie, die Gehorsamkeit den Älteren gegenüber beinhaltet. Nach dem Verzögerungssignal “e::” mit Längung kommt “tabii ki” (*natürlich*), welches eine emphatische Verwendung von “ki” in fester Verbindung ist (Schröder 2002: 74) und eine gewisse Emotionalität unterstreicht. In ihrer Äußerung in der Zeile 0061 ist es nicht leicht einzuordnen, worauf sich dieser vage Ausdruck “şey” bezieht. Mit der Positivbewertung in den Zeilen 0058–0060 präsentiert sie Respekt und Gehorsam als Werte der Familie. Mit der Aussage, nicht in die Schule geschickt worden zu sein, erhält ihre positive Formulierung über Respekt und Gehorsam eine negative Konnotation. Dieser Ausschnitt mit den vielen “Dings” ist einer ihrer zögerlichen und unbestimmten Aussagen, wo es um ein Thema ihres Analphabetismus geht, der das ganze Leben von Frau G negativ geprägt hat. Sie verwendet nicht den Begriff, “*in die Schule zu gehen*”, sondern “okumak”, welches auch für *lesen, studieren, lernen* verwendet wird. Indem Frau G das Objekt “çocukluk” mit dem Lokativsuffix “-ta” verwendet, begrenzt sie die Zeit, in der sie nicht in die Schule gegangen oder Lesen und Schreiben nicht gelernt hat, mit ihrer Kindheit. Es beinhaltet die Möglichkeit, dass sie später eine Ausbildung gehabt hätte. Auf der Ebene der Positionierung wird Konjunktion “çünkü” (*weil*) verwendet, welche das Ziel der Informationsvermittlung betont (Çakır Sarı 2020: 79). Damit weist sie auf die Information hin, wer bzw. was sie daran gehindert hat. Es war ihr jüngerer Onkel, den sie mit einem langsamen Sprechtempo erwähnt (Zeile 0064).

Im weiteren Gespräch erzählt Frau G, dass sie wegen ihres Analphabetismus in der Türkei nicht gelitten hat, da es für sie nicht notwendig war, Kontakt zu Behörden aufzunehmen, wurde sie dort nicht mit ihrem Analphabetismus konfrontiert. Es ist ihr besonders in Österreich bewusst geworden, welche Folgen das Verhalten ihres Onkels für sie hatte (Ausschnitt 4).

#### Ausschnitt 4:

- 0111 ÇÜNKİ HAni: bü:tün hayatımla oynadı  
*weil also er hat mit meinem ganzen Leben gespielt*  
 0112 belki hani ben belki şeyim  
*vielleicht also wenn ich vielleicht dings*  
 0113 olsaydı şimdi ben bi:ŞEY yapabilirdim  
*hätte, dann hätte ich jetzt irgendetwas machen können.*  
 0114 ama inanki <weinen> (7.0) ama

0115 I: *Aber glaube mir <weinen> aber*  
[h1:]  
[hm hm]  
0116 G: <<weinend>kendi kızını okutturdu>  
*er hat seine eigene Tochter in die Schule geschickt*

Die Beschreibung der Folgen ihres Analphabetismus leitet Frau G mit dem argumentativen Konnektor “çünkü” (*weil*) ein, der einen extra starken Akzent bekommt (Zeile 0111). Sie setzt mit einem Phrasem ein, “hayatımla oynadı” (*[er] hat mit meinem Leben gespielt*), das eine dramatische Schilderung darstellt (Zeile 111). Das Adverb “bütün” (*ganz, alle*) steht in Verbindung mit dem Bezugswort “hayatım” (*mein Leben*) und unterstreicht die Dimension der Auswirkung dieses Verbots auf ihr ganzes Leben. Die Emotionalität von Frau G wird in den Zeilen 114–117 hörbar, wie sie die ungerechte Behandlung durch den Onkel schilderte, der seine eigene Tochter doch in die Schule geschickt hat.

In der Beschreibung über ihre Erfahrungen mit der Binnenmigration nach Adana spricht sie über Kulturunterschiede zwischen einer Freundin aus Mardin, einer knapp 100 Kilometer südöstlich von Diyarbakır entfernten Nachbarstadt, die ähnlich wie Diyarbakır multiethnischzusammengesetzt ist. (Ausschnitt 5).

### Ausschnitt 5:

0508 G: <<all>mesele biZİM> HAnI (-) kÜLTÜR 'der`ken  
zum Beispiel also wenn ich von unserer Kultur erzählen soll,  
0509 farkLILI:miz e:: DiyarbakIRla= MARdin  
der Unterschied zwischen Diyarbakır und Mardin ist,  
0510 arAsInda gerÇEKten deİŞİK bi ŞEYdir  
ist wirklich etwas Besonderes, ä::  
0511 e:: onLAR ↑DAha rahAtLAR!  
die sind unbekümmert.

0512 I: [hı hı]  
[hm hm]

0513 G: mesELE (--) naSıl dİyİM (1.0)  
Zum Beispiel, wie kann ich es sagen,  
0514 Bİ benim <<all>çoCUKluğumDA mesELE  
in meiner Kindheit zum Beispiel,  
0515 DiyarbakırDA> ↑BEN HİÇ kÜFÜR duyMAdım  
in Diyarbakır habe ich nie ein Schimpfwort gehört,

0516 I: hı hı  
[hm hm]

0517 G: kÜFÜR duyMAdım <<f>↑HELE Kİ bi  
kein Schimpfwort habe ich gehört, besonders,  
0518 büyüünün> ço/ <<p>çoCUğa> kÜFÜR etMESinİ  
dass ein Erwachsener ein Kind beschimpft,  
0519 ben <<f>!ASLA!> duyMAMıŞTIM <<all>ama beNİ ŞEY  
hatte ich niemals gehört. Aber es ist ein Ding passiert, das  
0520 °h ilGİmi çeKEN> ŞEY olMUŞtu be/  
meine Aufmerksamkeit erregt hatte,

- 0521        be´nim arkaDAŞım babaSI onA küFÜR et`mişTİ  
               *der Vater meiner Freundin hatte sie beschimpft,*  
 0522        O za´man ÇOK HAni a/ a/ ÇOK üzüLMÜŞtüm  
               *damals hatte es mich sehr also traurig gemacht.*

Bei der Schilderung dieses Unterschiedes attestiert Frau G den Menschen aus Mardin “rahat” zu sein, welches *bequem, entspannt* bedeutet, das jedoch auch im negativen Sinne von *unbekümmert, leichtsinnig, gleichgültig* (Zeile 0511) verwendet werden kann. *Nicht fröhlich und bekümmert sein* gilt dagegen als ehrenvolles Verhalten (Gürsoy & Özkan 2014: 150). Durch konträre Wertvorstellungen, leichtsinnig und ernst, bezeichnet sie ihre Identität als ehrenvoll. In diesem Zusammenhang positioniert sie sich nicht als eine Kurdin, sondern hebt ihre Ortszugehörigkeit hervor. In diesem Ausschnitt betont sie noch einen wichtigen Unterschied zwischen den Kulturen, nämlich den, dass sie in ihrer Kindheit in Diyarbakır nie Schimpfwörter gehört hätte (Zeile 514–515). Die Bedeutung der Schimpfwörter für Frau G wird durch ihre Erzählung in der 22:50 Minute nachvollziehbar, worauf im Ausschnitt 6 eingegangen wird. Mit einer Verstärkung der Negation “hiç” (*absolut, gar, überhaupt*) betont sie, sowohl semantisch als auch prosodisch, die Unmöglichkeit, dass sie in ihrer Kindheit Schimpfwörter gehört hätte (Steuerwald 1972: 389). Prosodische Auffälligkeiten wie Tonhöhe, Sprechgeschwindigkeitsveränderungen, extra starke Markierung, unterstreichen die Wichtigkeit dieses Geschehen (Zeile 0515, 0517, 0519). Mit “hele ki” (*besonders, ausgerechnet*) und wird das Besondere an der Situation, bzw. die Bestürzung darüber, dass ein Erwachsener ein Kind beschimpfte, semantisch und prosodisch unterstrichen (Zeile 0517). Auch die Unterbrechung des Nomens „çocuk“ (*Kind*) und die darauffolgende Veränderung der Sprechgeschwindigkeit in Zeile 0518 drückt ihre Betroffenheit bzw. Emotionalität aus. Das Ereignis, welches ihre Aufmerksamkeit geweckt und Betroffenheit ausgelöst hatte, war, die Beschimpfung ihrer Freundin durch ihren Vater (Zeile 521). Sie erwähnt nicht den Inhalt bzw. die Bedeutung des Schimpfwortes, sondern dass überhaupt ein Schimpfwort verwendet wurde, was zur Bestürzung führte. Diese Aussage ist deshalb interessant, weil nicht davon ausgegangen werden kann, dass Kinder niemals Schimpfwörter hören. Schimpfwörter haben pejorative Funktion, indem sie negative Eigenschaften bzw. unvorteilhafte Konnotationen ihrer natürlichen Referenten mit Personen oder Vorkommnissen in Verbindung bringen und dienen zur Abfuhr aggressiver Impulse, die jeder Person innewohnen (Glück & Rödel 2016: 590). Die auffällige prosodische und semantische Markierung des Schimpfens mit “hiç, hele ki, asla” (*nie, besonders, niemals*) unterstreichen in den Zeilen 0515, 0517, 0519 die überdeutliche Betonung der Aussage. Die durch das Schimpfen ausgelöste Traurigkeit wird auch auf prosodischer und syntaktischer Ebene zum Ausdruck gebracht, z.B. in Zeile 0522. Hier kommt

zwei Mal eine prospektive Selbstreparatur vor, die das Fortschreiten der syntaktischen Struktur verzögert und dem Zeitgewinn dient (Pfeiffer 2015: 44-45), wonach sie ihre tiefe Traurigkeit formuliert.

In Minute 45:49 frag die Interviewerin Frau G, ob ihr Familiengeschichten erzählt wurden. Frau G schildert die Geschichte einer Blutfehde, die eine Tradition in dieser Gegend hatte (Ausschnitt 6).

#### Ausschnitt 6:

- 1228 G: <<len>bizim ailenin efSAnē:> <<dim>baŞIna gElen>  
*die Legende unserer Familie: es war was, was uns*
- 1229 <<acc> ŞEY varDI> (.) kan= dAVAsı vardı (.)  
*passierte (.) es gab eine Bluttrache.*
- 1230 I: NAsıl bir kan davAsı  
*Was für eine Bluttrache?*
- 1231 G: éh <<p>kan= dAVAsı naSİldİ biliYOR mu'sun  
*äh weißt du, wie diese Bluttrache war,*
- 1232 bEN O ZAmAn biz YAni <<f>ŞEY yapYOrum  
*ich war damals, wir [ich] kann also Dings machen,*
- 1233 hatİrlİYOrum éh ŞEydi (.) BU  
*ich kann mich erinnern äh es war Dings*
- 1234 ÇARşıdA: (.) beNİM BAbamIn amcA  
*am Markt (.) die Kinder des Onkel meines Vaters*
- 1235 çoCUKlarİ= falan <<f; acc>İŞte ŞEy> biriSİyle  
*und so <<f> also während sie mit irgendetwem>*
- 1236 konUşurkEN öle değİrmen bilyoSUN  
*gesprachen haben, du kennst so eine Mühle,*
- 1237 un= yapan= yer o un= bulGUR= yapan= yer  
*ein Ort, an dem Mehl gemahlen wird, ein Ort, wo man Mehl, Bulgur macht,*
- 1238 de:İrmenİN orda sıRA beklerken İŞte birİsİ ŞEy  
*als sie dort bei der Mühle in der Schlange gewartet haben, also jemand macht Dings,*
- 1239 yapİyOR éh tarTİŞyolAr küFÜR edyO: (-) ki bilyOsun  
*äh sie streiten miteinander, (er) schimpft (.) und du weißt,*
- 1240 doğu taRafında HAnİ NAMus diyİNCE:  
*im Osten also wenn es um die Ehre geht,*
- 1241 I: hı hı hı  
*alles bleibt stehen, alles hört auf ä:: (er/sie/es) macht Dings,*
- 1242 G: herŞEY durUR bitER e::ŞEY yapYO a:ZI  
*alles bleibt stehen, alles hört auf ä:: (er/sie/es) macht Dings,*
- 1243 I: hı hı
- 1244 G: boZUK konuŞYO: konuŞUNCA h bU: baBAmın=  
*spricht schlecht. Wie er so redet, dieser Sohn des*
- 1245 amCAsınIn oğlU ŞEy etMİyo diyOkİ:  
*Onkels meines Vaters macht kein Dings, sagt*
- 1246 hani: diyo ağZInı ŞEy yap topLa diYO HAnİ ayİP  
*also, sagt Dings halt den Mund, sagt er, also es ist etwas unverschämtes*
- 1247 Bİ ŞEy bİ dE Hani ayNİ yerİN inSAnıyIZ (.)Kİ  
*und also wir sind aus dem selben Ort (.) und*
- 1248 HAnİ kavgA çıkMAMAlı (.) bilyO muSUN  
*also es darf kein Streit entstehen (.) weißt du.*
- 1249 I: hı hı
- 1250 G: O zAmAn ŞEy yapınCA bU küFREdyo:  
*Dann als er dings macht, schimpft,*

1251 <<dim>küFÜR edİNce bu babAmin= amCAsıNIN oğlU>  
*wie er so schimpft, dieser Sohn vom Onkel meines Vaters*  
1252 siLAHla adamI vuryO (3.0) vurUNca ölyO  
*erschießt diesen Mann mit der Waffe. Er erschießt ihn, woraufhin er stirbt.*  
1253 I: ihı  
1254 G: <<all, p> e tabİ karŞI taraIN> kaNI VAR> e:  
*und natürlich hat die andere Seite ihr Blutrecht.*  
1255 I: hı hı hı  
1256 G: <<all>bunLAR diyOkı BİZ diYO bunLARI kiMİ  
*Diese sagen dann, egal wen wir auch erwischen,*  
1257 çoCU:nU kimİ yakaLASaK (-) YAnı kaRIsıNI bulSAK  
*Ob wir ihre Kinder erwischen, oder seine Frau oder*  
1258 kızını bulSAK kaÇIRIRIZ> hh  
*seine Tochter, werden wir sie entführen,*  
1259 erKEK dE bulSAK <<p>öldürRÜZ diyE  
*wenn wir einen Mann erwischen, bringen wir ihn um sagen sie*

Diese Erzählung dauert fünf Minuten. Am Beginn der Geschichte verwendet sie die Redewendung “başına gelmek”, die in einem negativen Sinn “zustoßen, passieren” bedeutet (Steuerwald 1972: 94). Diese Äußerung, einem schlechten Ereignis ausgesetzt worden zu sein, drückt eine passive Haltung der Betroffenen aus. Das, was ihnen passierte, war eine Blutfehde, die wegen eines banalen Streits zum Tod einer Person durch den Cousin ihres Vaters geführt hat. Ihre Erzählung beginnt Frau G mit einer rhetorischen Frage “*weißt du, wie es war?*” (Zeile 1231) und beschreibt den Streit, der an einer Mühle zwischen dem Cousin ihres Vaters und einer familienfremden Person während des Wartens entstanden ist. Den Grund des Streites bezeichnet sie “şey” (*Dings*) (Zeile 1238). Diskursmarker “şey” zeigt auf die Information, die jedoch nicht benannt wird. “Şey” kann als Indikator für Vermeidung bzw. Zurückhaltung aber auch als vager Ausdruck in Situationen mit Schwierigkeiten bei der Wortfindung und lexikalischem Mangel verwendet werden (Yılmaz 2004: 177–179). Frau G erzählt, dass diese Person den Cousin ihres Vaters beschimpft hatte, danach setzt sie die Konjunktion “ki” ein (Zeile 1239). Die Konjunktion “ki” fungiert als Intensivierungspartikel bzw. auch als Erklärungspartikel (Vural 2000: 159–160). “Ki” stärkt und lenkt die Aufmerksamkeit auf das Wort, dem es nachfolgt, so wie hier auf “küfür ed(i)yo(r)” (*er schimpft*). Danach stellt Frau G eine rhetorische Aussage “biliyorsun” (*du weißt es*) und erklärt, wie wichtig im Osten die Ehre sei, die durch Schimpfworte verletzt werden könne (Zeilen 1240 und 1242). Hier bringt sie Beleidigung und Ehre in Verbindung, wodurch dieser Ehrenverlust durch die Verteidigung wiederhergestellt werden kann (Pollreich 2009: 31; Baumeister 2007: 18). In den Zeilen 1246–1247 erzählt sie die mahnende Reaktion des Cousins ihres Vaters auf die Person, die geschimpft hat. Anschließend spricht sie von einem Gebot des Nicht-Streiten-Dürfens. Diese Aussage folgt eine rhetorische Frage, die als indirekte Behauptung fungiert (Meibauer 1986: 183) (Zeile 1248). In den Zeilen 1240, 1244, 1250–1252 beschreibt Frau G die Folge solcher Ereignisse

mit dem Verbaladverb auf -ince, welches eine Mischung aus konditionaler und temporaler Idee im Sinne von, *“wenn es eintritt, dann passiert das”* präsentiert. Das Ereignis, das mit -ince ausgedrückt wird, löst das Ereignis im Nachsatz aus. Es sagt jedoch nicht aus, wann das zweite Ereignis passierte, unmittelbar nach oder nach einer gewissen Zeitspanne (Ersen-Rasch 2004: 235). In der Zeile 1252 erzählt sie mit dem Suffix -ince, dass der Cousin auf den Kontrahenten schießt, woraufhin er stirbt. Diese Aussage folgt ein Verzögerungssignal “e:” mit Dehnung, welches die Bedeutung der nachfolgenden Aussage unterstreicht. Was danach kommt ist das Gebot der Blutrache. Mit der Aussage *“karşı tarafın kanı var”* (*die andere Seite hat ihr Blut*) drückt sie das Recht der Opferfamilie auf die Tötungshandlung aus, durch die die Verteidigung der Ehre gewährleistet wird. Das spricht sie schneller und leiser aus. In den Zeilen 1256–1259 kommt die kollektive Haftung der Täterfamilie zum Ausdruck.

#### Fallübergreifende Analyse „Ursprungsfamilie und Kindheit“

Ausgelöst durch die Fragestellung über ihren Geburtsort aktiviert Frau G Schemata aus dem Gedächtnis und legt einen Interpretationsrahmen für ihre Äußerung fest (Auer 1986: 25). Nach dieser Einführung findet eine biografische Orientierung statt und sie stellt im Rückgriff auf Vergangenes eine Identität vor. Ohne Widerspruch stellt sie Respekt und Gehorsam als feste familiäre Bindung dar. Respekt ist, dass man den älteren Personen gegenüber in der Familie keinen Widerspruch leistet (Ausschnitt 1, 2 und 3). Im Ausschnitt 3 wird durch die zögerlichen Aussagen mit den vielen “Dings” ihr innerer Konflikt deutlich. Diese entsteht durch die Widersprüche zwischen ihren individuellen Bedürfnissen und den familiären Forderungen. Die Familienkultur und die Kultur der Gegend werden im Gespräch immer wieder hervorgehoben. Nach der bejahenden Beschreibung des Respekts und der Gehorsamkeit drückt sie ihr Bedauern über den fehlenden Schulbesuch aus, der durch ihre Gehorsamkeit mitverursacht war (Ausschnitt 3 und 4). Im Ausschnitt 5 grenzt sie sich von der Freundin aus Mardin ab und hebt ihre Nähe zur Freundin, die wie sie selbst aus Diyarbakır kommt. Dadurch betont sie die positive Stellung ihrer Geburtsstadt. Die Betroffenheit wegen der gehörten Schimpfwörter, der im Ausschnitt 5 detailliert geschildert wird, wird mit dem Hintergrundwissen über die Blutfehde nachvollziehbar (Ausschnitt 6).

#### **Themenblock „Ethnische, regionale Zugehörigkeit und Diskriminierungserfahrungen“**

In diesem Themenblock werden die Verhaftung am Flughafen in Istanbul, Frau Gs Beziehung zu Diyarbakır, ihre Vorstellung von Kultur und ihre Erinnerung an die Newruz-Feierlichkeiten analysiert. Die Themen werden in der Reihenfolge ihrer Erzählung behandelt.

In der Minute 6:56 erwähnt Frau G, dass sie mit ihren Kindern in die Türkei fliegt, damit sie ihre Kultur kennenlernen. Anschließend berichtet sie von ihrer Verhaftung am Istanbul Flughafen bei der Ausreise im Jahr 2018. Wie bereits erwähnt, ist dies eines der am ausführlichsten beschriebenen Themen (11:11 Minuten). Bei der Ausreise wurde die ältere Tochter durch den Polizisten aufgehalten und in Handschellen abgeführt. Als die jüngere Tochter gegen die Verhaftung protestierte, wurde sie ebenfalls verhaftet. Auf Anraten ihres Anwalts ging Frau G nicht sofort zur Polizei, sondern erst am nächsten Tag gemeinsam mit ihm. Diese unterstellten Frau G erst nach Kenntnisnahme der Aussagen ihrer Töchter die Polizei zu konsultieren, um ihre eigene Verteidigung dementsprechend formulieren zu können. Sie bestritt diesen Vorwurf, da es aus ihrer Sicht keinen Grund für ihre Verhaftung gegeben habe. Der Vorwurf, für die Verhaftung der Frau G und ihren beiden damals 18- und 20-jährigen Töchtern lautete auf „Terrorverdacht“. Nach der Verhaftung wurden alle drei in das Silivri Gefängnis in Istanbul überführt, wo sie einige Tage in einer permanent hell erleuchteten Zelle hinter Eisengittern eingesperrt waren. Sie mussten mit ansehen, wie Gefangene im selben Gang mishandelt wurden. Frau G beschreibt, dass die Haftbedingungen für ihre jüngere Tochter, Frau H, besonders belastend waren. Sie erzählt, dass die Verhaftung nicht nur für sie und ihre Tochter nicht nachvollziehbar war, sondern dass sogar die Polizisten alle drei Betroffenen mit Terrorismus nicht in Verbindung bringen konnten (Ausschnitt 7).

#### Ausschnitt 7:

0296 <<all>bunLAR orDAYken> haNÎ e: poLİSLER biLE  
*als die dort waren, also ä: sogar die Polizisten waren*  
0297 bunLARın tİPİne bakYolar bunLAR !MI!  
*der Meinung, dass sie nicht wie Terroristen aussehen,*  
0298 !TERÖRDEN! !BURAYA! !GELMİŞ!ler °h yaNÎ kılık=  
*und konnten nicht glauben, wegen ihrer Kleidung*  
0299 kıyaFETİ: (-) üstÜ: başI: (-) yani (-) bunLAR ya  
*ihr Äußeres (.) also dass sie wegen*  
0300 terÖRle !NE! işİ olUR <<ff>ne: yA dA nE> <<all>yaPAbiLİR  
*terroristischen Umtrieben verhaftet wurden*  
0301 yani kürt olmam eger terörse vallahi terörüm  
*Also wenn mein Kurdischsein Terror ist, dann schwöre ich, ich bin Kurdin.*  
0302 yaNÎ> aÇIK söyLİM (-- ) hh yaNÎ ben kürt  
*Also ich sage es offen (-- ) also ich kann es nicht verleugnen,*  
0303 diYE olDU:uMU inKAR edEMEM (-- ) BEN buYUM  
*kurdisch zu sein (-- ) das bin ich.*

Ihre Erzählweise zeigt an manchen Stellen emotionale Ausdrücke, wie in den Zeilen 301–303, ihre Stimme wird lauter, ihre Stimmhöhe steigt. Es muss Unklarheit über den Grund der Verhaftung auch bei den Polizisten geherrscht haben. Die Willkür der Verhaftung müssen sogar die Polizisten überrascht haben, wie Frau G in den Zeilen 0296–300 beschreibt. Das



Verzögerungssignal “e” mit Dehnung unterstreicht die Bedeutung der nachkommenden Aussage (0296), dass auch für die Polizisten die Verhaftung der Töchter wegen des Terrorverdachts nachvollziehbar war (Zeilen 0298–0300). Sie formuliert in den Zeilen 0297–300 drei rhetorische Fragen hintereinander, die als sprachlich-kommunikative Ressourcen betrachtet werden, in denen man bestimmte Aussagen hervorhebt und betont (Averbeck 2008: 121), so wie hier die Willkür über die Verhaftung:

Bunlar mı terörden buraya gelmişler (Zeilen 0297–0298)  
*Sind diese wegen des Terrorverdachts hergekommen (verhaftet)?*  
 Yani bunların ya terörle ne işi olabilir? (0299–0300)  
*Was können sie mit Terror zu tun haben?*  
 (Bunlar) ne yapabilir? (0300)  
*Was können sie tun?*

Frau G geht davon aus, dass sie wegen ihrer kurdischen Ethnizität verhaftet wurden. Sie beginnt diese Aussage mit dem Diskursmarker “yani” (*also*), der in diesem Kontext die Aufforderung ausdrückt, die Richtigkeit der Folgerung zu bestätigen (İlgin & Büyükkantarcıoğlu 1994: 28). Diese Aufforderung wird mit dem bekräftigenden Diskursmarker “vallahi” (*bei Gott*) gestärkt (Dirim & Auer 2004: 22). Mit dieser Betonung bezeichnet sie sich als Terror “terörüm” (*ich bin der Terror*), wodurch der Terror personifiziert wird (Zeile 0301). Mit der Aussage “açık söylim” (*ich sage es offen*) stärkt sie ihre Positionierung zu ihrer Ethnizität explizit (Zeile 0302). Nach der Beschreibung der Verhaftung erzählt Frau G vom Verbot der Einreise in die Türkei. Ihr Anwalt gab ihr die Information über das einjährige Einreiseverbot, aus Gründen der “öffentlichen Sicherheit”, ein offizielles Schreiben habe es jedoch nicht gegeben. Von ihrem Anwalt hat Frau G jedoch erfahren, dass es keine Belege darüber gebe, ob es dieses Verbot überhaupt gäbe oder wenn ja, für wie lange. Aus Angst vor erneuter Verhaftung riskieren sie die Einreise in die Türkei jedoch nicht.

Im folgenden Ausschnitt spricht sie über die Möglichkeit in die Türkei zurückzukehren und über die damit verbundenen Ängste.

#### Ausschnitt 8:

0417 BEN haNÎ ben zatEn ben TÜRkiyeyE bEn bu gÜN  
*ich also ich sowieso wenn ich heute in die Türkei*  
 0418 dönSEM DE bEN belKÎ <<len>keSÎNlikLE  
*zurückkehren würde, dann würde ich vielleicht auf keinen Fall*  
 0419 İSTanbulMUŞ TÜRkiyenİN içİ> hERhanGİ yeRİ  
*weder nach Istanbul noch innerhalb der Türkei irgendwohin gehen*

- 0420            kendİ DİyarBAkırImA giderİM başKA  
*ich würde zu meinem Diyarbakır gehen, sonst*  
 0421            bi: yeRE gitMEM °h çünKÜ seNİ barINDIRMAZlar  
*würde ich nirgendwohin gehen, weil sie würden dich nicht leben lassen,*  
 0422            hi:çbi:= ŞEkildE seNİ barındırMAZlar  
*auf keinen Fall würden sie dich leben lassen*

Es geht Frau G nicht um die Rückkehr in die Türkei, sondern nach Diyarbakır, wo ihre Ortszugehörigkeit mit Possesivpronomen “benim” (*mein/e*) explizit zur Sprache kommt (Zeilen 0417-0420). Mit dem Adverb “kesinlikle” (*absolut*) positioniert sie sich klar für die Reise nach Diyarbakır (Zeile 0417), dabei drückt sie explizit eine Ablehnung gegen Istanbul bzw. gegen andere Orte in der Türkei aus (Zeile 0419). Mit der Partikel “de” im Sinne von *sogar* (Zeile 0418) wird der Potentialis mit dem Suffix “-sem” (*dönsem*), das potentielle oder hypothetische Rückkehr ausgedrückt. Frau G formuliert ihre Ablehnung mit dem Adverb “kesinlikle” (*auf keinen Fall*) in andere Städte außer nach Diyarbakır zurückzukehren. Gleichzeitig schwächt sie diese Aussage mit der gleich vor dem Adverb “*auf keinen Fall*” platzierten Modalpartikel “belki” (*vielleicht*) ab.

Den Grund, warum Frau G nur in Diyarbakır leben möchte, leitet sie mit der Konjunktion “çünkü” (*weil*) ein und negiert den Begriff “barındırmak” (Zeilen 0421–0422). “Barındırmak” bedeutet “*Unterschlupf gewähren, einträchtig zusammenleben lassen*” (Steuerwald 1972: 91). Sie markiert das Verb im Aorist mit dem zu betonenden Verneinungssuffix “-maz” 1. P. Pl. Sie wiederholt diese Aussage in der darauffolgenden Zeile und fügt mit Dehnung und schnellerem Anschluss markiertes Adverb “hiçbir şekilde” (*auf keiner Weise*) dazu. Diese Äußerung beinhaltet die starke Überzeugung, dass ein Zusammenleben nicht möglich sein wird, dass sogar eine Lebensbedrohung von den nicht genannten Personen ausgeht.

Sie möchte, dass die Töchter die Familienkultur, die Kultur von Diyarbakır kennenlernen und erklärt, was sie unter Kultur versteht (Ausschnitt 9).

#### Ausschnitt 9:

- 0430            küLTÜR derken NE diYORsunUZ  
*wenn Sie Kultur sagen, was meinen Sie?*  
 0431 G:        kü:LTÜR dERkEn küLTÜRÜ: e: meSEle a:ile:  
*Wenn ich Kultur sage: die Kultur ä: zum Beispiel wie bist*  
 0432            naSIl ŞEy olyoSUN a:ileyLE naSIl saygI/ dan  
*du der Familie Dings, wie kannst du der Familie Respekt*  
 0433            e: ŞEy yapaBİlirSİN °h <<all>mesele e:: bizİM  
*ä: Dings zeigen °h zum Beispiel ä:: unser*  
 0434            ben e: kendİM söylİM hanİ DİyarBAkırIn  
*ich ä: ich sag so also die*  
 0435            küLTürÜ e: (-) mese/ naSIl diyİM <<f>benİM>  
*Kultur von Diyarbakır ä: (-) zum Bei/ wie soll ich sagen meine*

0436 <<len>bi ŞEy sAdecE> diyİM bEN bİR yıl (-) ŞEy  
*nur eine Sache will ich erzählen, ich bin ein Jahr/ (-) Dings*  
 0437 olmUŞtu: beNİM kızIM hiÇ onsekİZ (-)  
*gewesen, meine Tochter hat bis zu ihrem achtzehnten*  
 0438 yaŞIna= kadar onDokuz= yaşınA= kadAR <<f>öyle  
*bis neunzehnten Lebensjahr solche*  
 0439 bi şey bilMİYodU> <<all>sade= biz gittİgİMİZdE bİ  
*Sachen nicht gewusst, nur, als wir in Diyarbakır waren,*  
 0440 düğÜN oldU !!ÇEYİZ!! hanİ bİ kızIN ceyizİ olmaSI  
*es war eine Hochzeit, !Aussteuer!, also dass ein Mädchen eine Aussteuer hat*  
 0441 ÇOK <<all>benim kızImIn O zamAN dikKAtinİ  
*ist meiner Tochter damals aufgefallen,*  
 0442 cekMİŞti> h yaNİ O gÜN bU gÜN benim kızIM  
*also seit diesem Tag spricht meine Tochter*  
 0443 mesele ceYİZden bahSEdiYO> <<f>hanİ bilMEZdİ  
*zum Beispiel von der Aussteuer, also das hätte sie nicht gekannt,*  
 0444 meselE (--) külTÜR derkEn (-) a:ileyle naSIL diYAlO:A  
*zum Beispiel (--) wenn du Kultur sagst, wie kommst du mit der Familie in Dialog*  
 0445 girerSİN mesela (--) konUŞmA tarZIN  
*zum Beispiel (--) wie soll dein Sprachstil sein*  
 0446 naSIL olUR e:: mesele büyükLE naSIL  
*wie redet man ä:: zum Beispiel mit den Älteren,*  
 0447 konuŞUlur küÇÜKle= naSIL konuŞUlur  
*wie spricht man mit Jüngeren*  
 0448 e:: meSEle KÜRTlerİN hanİ ÇOK hanİ e: TARIhİ  
*ä:: zum Beispiel also sie soll die kurdische Geschichte kennen*  
 0449 ŞEyleriNİ BİlmeSİ gerEkiyO (-) mEsele beNİM  
*Dinge wissen (-) zum Beispiel meine*  
 0450 kızLARımIN ŞU anda> kaç kerE meSEla ben onlaRI  
*Töchter oft habe ich sie zum Beispiel*  
 0451 göTürmüşÜm DİyarbakIrA mesel/ e: DİyarBAkIrIN (-)  
*nach Diyarbakır mitgenommen zum Beispiel ä: Diyarbakırs.*  
 0452 yani DİyarBAkIrIN nE: e: kenDİsinE ÖZ  
*also sie kennen spezifische Dinge von Diyarbakır*  
 0453 ŞEYsİ vAr bilyOLAR (-) e:: düğÜNlerİ olsUN  
*ä:: sei es die Hochzeiten*  
 0454 <<len>mese:/ o: o yüz/ onu ÇOK> yaNİ ŞEy  
<<len>zum Bei- deshalb/ das sehr> also dings  
 0455 yapıYORlar ilGİleriNİ çekiyo (-) e::  
*machen sie, das interessiert sie ä::*  
 0456 yEMek sorSAN deSENki yaNİ  
*wenn du nach den Speisen fragst, also*  
 0457 DİyarBAkIrA ait nE var onU  
*was ist typisch für Diyarbakır, das wissen sie*  
 0458 meSEle bilyOLar °hh yaNİ külTÜR  
*zum Beispiel °hh also wenn man Kultur*  
 0459 derkE:n <<f>↑HANİ bu tip ŞEyle:rİ:  
*sagt <<f> solche Sachen*

Frau G wiederholt die Frage der Interivewerin und nach einem Verzögerungssignal “e” mit Dehnung setzt sie das Adverb “mesela” (*zum Beispiel*) ein, das eine emotional bewegende Wirkung (Ueding 1991:75) und die Aufgabe hat, die Argumentation mit einem Beispiel zu begründen (Zeile 431). In diesem Ausschnitt (9) setzt sie 13-mal das Adverb “mesela”

(*beispielweise*) und neun Mal den Diskursmarker “şey” ein, der die Unbestimmtheit ausdrückt. Die Beschreibung leitet sie mit dem Adverb “mesela” ein (Zeile 0431) und gibt Beispiele dafür, was sie unter Kultur versteht (Zeilen 431–433; 444–459). In den Zeilen 0436–0444 beschreibt Frau G die Tradition der Aussteuer als ein Beispiel für ihr Verständnis von Kultur. Weitere Beispiele formuliert Frau G als rhetorische Fragen:

aileyle nasıl diyaloga girersin (Zeile 0444–0445)

*wie kommst du mit der Familie in Dialog*

mesela konuşma tarzın nasıl olur (Zeile 0445–0446)

*zum Beispiel wie soll dein Sprachstil sein*

mesele büyükle nasıl konuşulur küçükle nasıl konuşulur (Zeile 0446–0447)

*zum Beispiel wie redet man mit den Älteren, wie mit den Jüngeren*

Frau G schließt ihre Beschreibung mit “hani bu tip seyler” (*also solche Sachen*) (Zeile 0459). Wie bereits besprochen kann “hani” die zuhörenden Personen auf etwas ihnen Bekanntes hinweisen bzw. etwas ins Gedächtnis zurückrufen (Ersen-Rasch 1980: 179). So wie hier kann es auch als Intensivum den Sachverhalt um den Bezugskern unterstreichen (Karaağac 2009: 189; Kaya 2004: 274).

Die Kindheit und die Sehnsucht nach ihr kommen in ihrer Erzählung öfters vor, wie im Ausschnitt 3 und im Folgenden (10), bei dem Frau G ihre Festtagserlebnisse aus der Perspektive ihres kindlichen Ichs erzählt.

#### Ausschnitt 10:

- 0632       °h yanİ SİLvan dA herhAlde gezME`diğimİZ  
              °h *also in Silvan hat es an dem Tag keinen Ort gegeben, wo wir nicht*
- 0633       O gün (.) bİ ŞEy `kalmadİ <<kindliche Stimme> hangimizin  
              *herumgegangen sind, wer von uns wird mehr Zuckerl bekommen und*
- 0634       şekerİ ÇOK> <<lächelnd>olAcAk diYE torbAmızı  
              *damit << unsere Sackerl füllen wird>*
- 0635       dol`dURucEZ> !O::! YAnİ Şeydİ O ŞEKer  
              *!Diese::! also es waren Dings, diese Zuckerl*
- 0636       bizİm içİn ÇOK BÜYÜK bi mutlULUk veREn  
              *waren für uns etwas, was uns sehr große Freude bereitet hat*
- 0637       bi ŞEydi: O BAyrAm şekerİ h e:: <<f>şey yapARdık>  
              *diese Bayram-Zuckerl äh: haben wir dings gemacht*

Sie beschreibt, wie sie in Silvan zu Newruz mit ihren Freund:innen von Haustür zu Haustür mit ihren Säcken gegangen ist, um Süßigkeiten einzusammeln. Die Freundlichkeit der Bewohner:innen unterstreicht sie, indem sie erwähnt, dass alle den Kindern ihre Türen öffneten.

Mit einer fast kindlichen Stimme erzählt sie, wie sie miteinander wetteiferten, möglichst viele Süßigkeiten zu bekommen (Zeilen 632–644). Die starke prosodische Markierung, kindliche Stimme und Ausrufewort “o” drücken eine Erregung wie Freude aus (Zeilen 0634 und 0635). Diese Festtagserlebnisse werden wegen der Konfrontation mit der Staatsgewalt getrübt, wie Frau G es am Beispiel der Newruz-Feierlichkeiten beschreibt. Die kindliche und auch gemeinschaftliche Vorfriede bei den Vorbereitungen auf das große Fest wird durch das gewalttätige Einschreiten der Polizisten zerstört. Sie hat damals gewusst, dass Feuer, das Symbol der Newruz-Feierlichkeiten, verboten war. In ihrer Kindheit hat sie miterlebt, wie die Polizei während eines Newruz ins Dorf kam und die Männer zusammentrieb. Dieses Erlebnis beschreibt sie im folgenden Ausschnitt.

#### Ausschnitt 11:

1830 unUtMAM amA bÖYle hanĠ nASIl  
*ich kann es nicht vergessen aber so also wie kann ich es*  
 1831 diyĠM hanĠ (--) sÜRÜ hayVAN  
*sagen also (.) als ob du eine Herde eine Tierherde*  
 1832 SÜRÜSÜNÜ topLARsın yA hanĠ önÜnE  
*zusammen treibst ja also vorne*  
 1833 adAMLArI <<f>ç1:RIl= ÇIPlak> çırıl  
*die Männer splinternackt*  
 1834 çıplak (.) bĠ donLARınI bırAkmişLAR  
*splinternackt (.) nur ihre Unterhosen haben sie gelassen,*  
 1835 önLERinE sÜRÜKlüyolar götÜRÜyolar  
*sie treiben sie vor sich her, bringen sie weg*  
 1836 <<p> O zamAn (1.0) bEN o zamAndAN  
*damals (1.0) ich habe seit damals*  
 1837 bilyOdum (.) yanĠ söylÜyOdular  
*gewusst also es wurde auch erzählt,*  
 1838 <<f>çÜnki O zamAndAn poLİsE> karŞI  
*weil wir hatten seit damals gegen die Polizisten*  
 1839 bĠ ŞEyimİZ varDI (.) nef!RET!liğimİZ  
*etwas (.) unsere Verfeindung*  
 1840 I: h1:

Die Beschreibung dieses Ereignisses beginnt Frau G mit einer verneinten Möglichkeitsform in Aorist “unutamam” (*ich kann es nicht vergessen*) (Zeile 1830). Diese Aussage verweist auf die tiefen Spuren, die diese Erlebnisse in ihrer Erinnerung haben. Sie zeigt dies auch in ihrer entschlossenen Haltung, es nicht vergessen zu wollen (Ersen-Rasch 2004: 141). In dieser Zeile folgen fünf Diskursmarker hintereinander, “ama” (*aber*), “böyle” (*so*), “hani” (*also*), “nasıl diyim” (*wie soll ich es sagen*) und erneut “hani”. “Ama” (*aber*) drückt hier keinen Widerspruch aus, sondern fungiert als Diskursmarker, weil seine Funktion einen breiteren Diskursabschnitt umfasst (Özbek 1998: 41). Auch “böyle” (*so*) setzt sie ein, um auf einen Punkt aufmerksam zu machen, bzw. als Einführung. Danach setzt sie den Diskursmarker “hani” ein, der die

zuhörenden Personen auf etwas ihnen Bekanntes hinweist bzw. etwas ins Gedächtnis zurückruft (Ersen-Rasch 1980: 179). Als in fester Verbindung verwendete “nasıl diyim” (*wie soll ich es sagen*) ist eingesetzt als Kontextualisierungshinweis für “schwer Sagbares” (Imo 2017: 64), diesem wird erneut der Diskursmarker “hani” nachgestellt (Zeile 1831). Danach erzählt sie, dass verschiedene Größen in Beziehung gebracht wurden (Menschen und Tiere), die miteinander nicht vergleichbar sind (Zeilen 1831–1832). Mensch und Tier werden gleichgesetzt, um für die Abwertung dieser Menschen eine erhöhte Bildhaftigkeit zu schaffen. Die Nacktheit der Männer, die sie mit der Reduplikation “çırıl çıplak” (*splitternackt*) zwei Mal hintereinander und prosodisch markiert formuliert, unterstreicht zudem diese menschenunwürdige Behandlung (Zeilen 1833–1834). Prosodisch markiert mit einer lauterer Stimme bettet sie “çünkü” (*weil*) in ihre Conclusio ein und formuliert ihre Schlussfolgerung als Hass auf die Polizisten (Zeile 1838–1839), der auf ihren Erfahrungen bzw. ihrem Wissen darauf beruht, was sie auch von anderen gehört hat (Zeilen 1836–1837).

Ihre Erzählung über die Polizisten bringt sie zu ihrem Bruder, der verhaftet und gefoltert wurde. Sie beschreibt im folgenden Ausschnitt die Folgen der Folter.

#### Ausschnitt 12:

- 1863 G:    ‘şEY= etTİler abİmİ hAPsE  
          *Dings haben sie gemacht, meinen Bruder haben sie ins Gefängnis*
- 1864       aTTİlar abİm İŞkenCEden ŞEy  
          *geworfen. Mein Bruder hat wegen Folter*
- 1865       <<p>beyİn kAnamAsı geÇİrdİ> bi taRAfİnA  
          *einen Schlaganfall erlitten, er hat eine Lähmung*
- 1866 I:       hı:  
              hm
- 1867       felçLİK geldİ (2.0) ‘sonrA ÇOK şükÜR  
          *auf einer Seite bekommen (2.0) danach zum Glück*
- 1868 G:       yanİ gİne abİM kurtUldU amA  
          *also immerhin ist mein Bruder gerettet,*
- 1869       eh abİM yanİ e:: saĖlam bi inSAN  
          *äh also mein Bruder äh ist kein gesunder Mensch*
- 1870       deĖİL (..) abİ:mİ:n hanİ üzÜntüyE  
          *(..) mein Bruder sollte nicht emotional belastet werden*
- 1871       <<all>gelMEmesİ lazIM SİTresE gelMEmesİ  
          *nicht traurig werden, nicht gestresst werden,*
- 1872       lazIM çünkİ buRASı (zeigt auf den kopf)  
          *weil hier (sie zeigt auf ihren Kopf),*
- 1873       ha buRASı e: bU kaDAR (zeigt handvoll)  
          *genau hier so viel (zeigt handvoll)*
- 1874       <<dim> su giriyOR iÇİnE>  
          *Wasser passt da rein*

Der Grund der Verhaftung war, dass er zum Kulturverein „Mezopotamya Kültür Merkezi–“ (MKM - Mesopotamisches Kultur Zentrum) gegangen ist. MKM war ein Kulturverein für kurdische Kunst und Kultur und wurde 2016 wegen des Ausnahmezustands verboten.

Frau G beginnt ihre Erzählung über die Verhaftung des Bruders mit dem Diskursmarker “şey” mit dem Verb “etmek” (*machen*) in der Vergangenheitsform mit Pluralsuffix der dritten Person (Zeile 1863). Dieser Diskursmarker stellt ein wichtiges selbstinitiiertes Reparaturformat für Verbalphrasen dar. Dieses Verb wird wie das andere Hilfsverb “yapmak” (*machen*) im Türkischen regelmäßig verwendet, um Phrasenverben zu konstruieren. “Şey” mit Suffix wird hier als Diskursmarker eingesetzt, der die Suche nach einem Wort anzeigt und die Reparaturorganisation markiert. Danach führt sie die Reparatur ein und erzählt mit einem phraseologischen Verb „hapse atmak“ (*ins Gefängnis werfen*), dass der Bruder verhaftet wurde (Zeilen 1863–1864). Die Folgen der Folter, den Schlaganfall, markiert sie prosodisch mit wechselnder Sprechgeschwindigkeit bzw. mit Akzenten (Zeile 1865) ebenso wie auch seinen Gesundheitszustand (Zeile 1869–1874). Sie setzt das Verzögerungssignal “e” mit Dehnung als Diskursmarker ein und macht konversationelle Aktivitäten erkennbar, die einen für die Interpretation relevanten Rahmen für ihre Äußerungen nahelegt (Selting 1995: 226), in Zeile 1870, dass der Bruder kein gesunder Mensch mehr ist und in Zeile 1873, die Delle auf seinem Kopf als Folge der Folter.

#### Fallübergreifende Analyse „Ethnische und regionale Zugehörigkeit und Diskriminierungserfahrungen“

Die Verhaftung bei der Ausreise am Istanbul Flughafen wegen Terrorverdachts ist ein einschneidendes Erlebnis für Frau G und für ihre Töchter. Das sozial relevante Merkmal, die Zugehörigkeit, die für sie mit Nachteilen verbunden war, stärkt ihre Zugehörigkeit zur Gruppe. Die Konfrontation mit dem Terrorverdacht beschuldigt zu werden führt dazu, dass sie den Terror personifiziert und sich damit identifiziert (Ausschnitt 7). Frau G bringt die Ortszugehörigkeit mit dem Possessivpronomen explizit zum Ausdruck, im Gegensatz dazu lehnt sie die Möglichkeit, in einer anderen Stadt als Diyarbakır zu wohnen mit Adverbien “vielleicht” und “auf keinen Fall” ambivalent ab (Ausschnitt 8). Frau Gs Kulturverständnis bezieht sich auf Traditionen als Bedeutungs- und Orientierungssysteme, wie Hochzeitsbräuche und Benimmregeln. Ihre Kulturdefinition kommt auch im Themenblock “Sprache” zum Ausdruck (Ausschnitt 8 und 9). Mit lachendem Sprechen und mit Erregung in der Stimme beschreibt sie ihre Kindheit und die Sehnsucht danach. Sie reinszeniert ihre damalige Innensicht des Erlebens durch szenisches Präsens und Redewiedergaben. (Ausschnitt 10). Im Ausschnitt

11 folgen ihre ersten Erfahrungen mit der Polizeigewalt und die Erniedrigung der Dorfbewohner durch diese. Diese Erfahrung, die ihren Hass auf die Polizisten begründet, drückt sie über die Wir-Kategorie aus, wodurch sie ihr Zugehörigkeitsgefühl zur kurdischen Gruppe äußert. Anschließend erzählt sie von der Folterung ihres Bruders. Prosodisch fällt in diesem Ausschnitt die leise Sprechweise auf (Ausschnitt 12).

### Themenblock „Familie und Leben in Wien“

Die Einwanderung ihres Mannes nach Österreich ist eine Familiengeschichte, die auch von ihrer Tochter, Frau H, erzählt wurde. Diese familiäre Erzählung wird in der Analyse von Frau H nach gesprächsanalytischen Kriterien durchleuchtet. Über ihr Leben in Wien in den ersten Jahren unterstreicht Frau G besonders ihre Einsamkeit. Sie gibt als Grund für ihre Schwierigkeiten unter anderem an, dass sie aus einer großen Familie kommt und hier in Wien am Anfang unter Einsamkeit gelitten hat. Ihr Mann hatte damals in einem türkischen Lokal als Koch gearbeitet und wurde für die Eröffnung weiterer Lokale nach Deutschland und in die USA geschickt. Deshalb war ihr Mann auf Dienstreisen und manchmal monatelang nicht zu Hause. 45 Tage nach ihrer Ankunft in Wien kam ihr Sohn auf die Welt. Eine Arbeitskollegin ihres Mannes, die Türkisch konnte, hat sie bei Arztbesuchen begleitet und unterstützt. Ein weiterer Grund für ihre Einsamkeit bestand darin, dass sie sich ihrem Mann gegenüber fremd fühlte, weil sie wenig Zeit miteinander verbracht hatten, bevor sie nach Wien kam. Frau G erzählt, dass in ihrer Wohnung in Wien immer der Fernseher läuft, um ein Gefühl vom Dasein anderer Menschen zu haben. Sie schildert ihre damaligen Schwierigkeiten im folgenden Ausschnitt.

#### Ausschnitt 13:

0730 <<all> bi dE ben ´bir ailEnİN iÇİnden  
*ich bin aus einer großen Familie, aus einer Menschenmenge*  
0731 kalabALIK`tan gel`di:Im zaman> geldi:m kırkbEŞ  
*gekommen. Wie ich gekommen bin, fünfundvierzig Tage*  
0732 gÜN sonrA benİM büyük o:lum dün`YAya  
*später ist mein älterer Sohn auf die Welt*  
0733 geldİ (.) (Hintergrundslarm) (.) e:: amA  
*gekommen. Ä: aber*  
0734 şeyDİ ben O SİTrEsLE= SİkintıyLA birdEN  
*es war so, Dings, mit diesem Stress, mit dieser Bedrängnis fühlte ich mich plötzlich*  
0735 bİR varLI:ın iÇİnden kenDİmi yokLU:un iÇİnde  
*vom Reichtum in die Armut gefallen,*  
0736 (.) <<ff>madDİ= mAnevİ !YOK!> (--) yenİ evLİsin  
*finanziell und emotional. Es gab nichts. Du bist frisch verheiratet,*  
0737 e:: eŞİnin (--) tEK baŞIna ÇAlıŞYO:  
*ä: nur dein Mann (.) arbeitet,*  
0738 e: gidYO işE <<all> sEn tEK baŞIna evDEsin>  
*ä: er geht zur Arbeit, du bist alleine zu Hause*



0739 °h o sIKIntı O SİTres <<f>bi dE yaNİ>  
 °h diese Bedrücktheit, dieser Stress <<f>noch dazu>  
 0740 yenİ evLİsin tanİmıyosUN <<all>kocaNİ  
 du bist verheiratet, du kennst deinen Mann nicht.

Die Partikel “de”, die Frau G nach “bi(r)” (*eins*) einsetzt, hat eine hinzufügende Funktion (Ersen-Rasch 2004: 109), danach schließt sie mit einer schnelleren Sprechtempo an eine bereits bekannte Information an, dass sie aus einer großen Familie kommt (Zeile 730–731). Das formuliert sie mit dem Partizip “geldiğim” in Kombination mit “zaman” (*Zeit*). Diese Konstruktion signalisiert einen bestimmten Zeitraum. Hier führt sie eine Reformulierung durch, indem sie das Verb in “-di” Vergangenheitsform einsetzt. Dadurch verändert sie die Darstellung des Zeitbezuges. Mit dieser Reformulierung geht es in ihrer Aussage nicht mehr um einen Zeitraum, sondern um eine abgeschlossene Handlung, worauf die Aufmerksamkeit gerichtet wird, auf die Geburt ihres ersten Kindes nach 45 Tagen ihrer Einreise in ihrem 18. Lebensjahr (Zeilen 0731–0733). Es folgt das Verzögerungssignal “e” mit einer Längung, das hier als ein Diskursmarker fungiert, da es die Funktion von Gliederungssignal hat (Coelho 2019: 164; Blühdorn 2017: 319). Die Freude über die Geburt des Kindes wird mit “ama” (*aber*) relativiert (Doğan 1994: 203). Das Thema, das sie hier anschnidet, ist die stressvolle misarable Situation, in der sie damals gelebt hat (Zeile 0734). Sie unterbricht in Zeile 0735 den Prozess des Formulierens, um eine zweite Formulierungslinie zu eröffnen, wie Fiehler dies als syntaktisches Phänomen in der gesprochenen Sprache bezeichnet (2015: 381). Die begonnene Konstruktion setzt sie nicht fort, fügt einen parenthetischen Einschub ein und erklärt die Umstände ihres damaligen Lebens, die finanzielle Beengtheit sowie die Einsamkeit wegen der Berufstätigkeit ihres Mannes und die fehlende Vertrautheit im beginnenden Eheleben, die sie prosodisch markiert (0736–0740).

Ihre Einsamkeit in Wien hebt Frau G mit der Beschreibung ihrer Beziehung zur Nachbarin hervor, die Frau Gs Muttersprache und ihre ethnische Zugehörigkeit abwertete (Ausschnitt 14).

#### Ausschnitt 14:

0988 hanİ denizdEN Çİkan yılanA  
 also wer aus dem Meer kommt, klammert sich an einer  
 0989 sarıLİRmıŞ (.)tamAM <<all>kimSEyi tanİmıyosUN  
 Schlange fest, okay, du hast keinen Bekannten,  
 0990 kimSEyi bİlmiyosUN> sadecE: bizİm  
 du kennst niemanden, nur hatten wir  
 0991 bi komŞUmuz vardI yukARda ELazığlıLAR  
 eine Nachbarin oben, sie sind aus Elazığ,  
 0992 <<f>E:şı kÜRT> e::: e erkeK KÜRT adAM KÜRT (.)  
 ihr Ehemann war ein Kurde ä::: der Mann ist Kurde, der Mann ist Kurde

|      |                                                                                                        |
|------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 0993 | <<len>ama karıSI tÜRk> <<all>amA hiç= bİ zAmAN<br><i>aber seine Frau ist Türkin, aber sie war eine</i> |
| 0994 | kadIN kÜRTleri> istemeyen bi kadınDI<br><i>die Kurdinnen und Kurden ablehnende Frau ,</i>              |
| 0995 | sevmezDİ hİÇ bİ zAmAn O adAm<br><i>sie mochte sie niemals. Dieser Mann.</i>                            |

Sie setzt eine Redewendung ein, die ihre Verzweiflung und ihre Einsamkeit ausdrückt. Interessant dabei ist, dass sie die Redewendung “denize düşen yılanı sarılır” (wortlich: *wer ins Meer fällt, hält sich an einer Schlange fest*) anders in Worte fasst. Die deutsche Entsprechung wäre “*sich an einen Strohalm zu klammern*”. Dieses Sprichwort heißt auch, dass die Person, von der man sich Hilfe erhofft, einem auch schaden kann. In Not wird dieses Risiko jedoch eingegangen. Sie variiert dieses Sprichwort, wodurch die Not in der Redewendung eigentlich verschwindet: Ihre Formulierung ist folgenderweise: “denizden çıkan yılanı sarılır” (*wer aus dem Meer rauskommt, klammert sich an einer Schlange fest*). Danach setzt sie den Diskursmarker “tamam” (*okey*) ein, das als Intensivierung aber auch als Gliederungssignal dient, in dem die sprechende Person Alternativen anbietet (Ruhi 2013: 20). Als Alternative kann angedeutet werden, dass die Abschwächung dazu dient, dass sie sonst niemanden gekannt hat, mit denen sie Kontakt haben konnte und nur die Nachbarin als Kontaktperson zur Verfügung stand (Zeilen 0990–0991). Nachdem sie mit einer lauten Stimme betont hat, dass der Ehemann dieser Nachbarin ein Kurde war, setzt sie ein Verzögerungssignal “e” mit einer auffälligen Längung als Gliederungssignal ein (Zeile 0992). Hier wiederholt sie das Geschlecht der kurdisch stämmigen Person hintereinander “erkek kür” (*der Männliche ist Kurde*), “adam kür” (*der Mann ist Kurde*) mit einer hohen Lautstärke (Zeile 0992). In der nächsten Zeile erwähnt sie die türkische Nationalität der Frau leiser werdend. Mit einem schnelleren Gesprächstempo führt sie weiter, dass die Frau die Kurdinnen und Kurden niemals gemocht hat (Zeile 0993–0995). Die prosodischen Auffälligkeiten so wie Lautstärke- und Sprechgeschwindigkeitsveränderungen deuten auf Frau Gs emotionale Betroffenheit.

Bildung gehört zu den Themen, die in ihr Emotionen auslösen. Frau G drückt ihre Traurigkeit darüber aus, dass ihr jüngerer Sohn ihr Studium nicht abgeschlossen hat, obwohl er nur noch zwei Prüfungen bis zum Abschluss gehabt hätte. Sie beschuldigt die Frau ihres Sohnes, dass sie ihn an seinem Abschluss hinderte. In diesem Zusammenhang erzählt Frau G, wie wichtig für sie Bildung ist. Sie findet es auch sehr schade, dass ihr älterer Sohn schulisch nicht erfolgreich war. Ihre Töchter studieren jedoch. Da sie zu Beginn ihre Traurigkeit darüber ausgedrückt hat, nicht in die Schule geschickt worden zu sein, merkt die Interviewerin in diesem Zusammenhang an, dass die Bildung für sie wichtig ist und fragt, wie Frau G lesen und schreiben gelernt habe.

Ihre Antwort auf diese Frage ist knapp, die Mühe von ihren Töchtern Hilfe zu bekommen, beschreibt sie detaillierter (Ausschnitt 15).

#### Ausschnitt 15:

- 1565 I: okuma yazmayı nasıl öğrendiniz  
*wie haben sie das Lesen und Schreiben gelernt?*
- 1566 G: <<p>yok> (1.0)  
*Nicht. (1.0)*
- 1567 I: yok hı hı (1.0) zorluk çekmiyor musunuz  
*Nicht. Hmm hmm (1.0) Ist es nicht schwierig für Sie?*
- 1568 G: <<p>çekiyorum> (1.0) <<all, p>meselE bİ/ bİ bİ  
*es ist schwierig (1.0) zum Beispiel, wenn du ein/ ein ein*
- 1569 ŞEy yazsAN hani bİ mesAJ gelsE> (1.0) <<all>bunlarA  
*Ding schreibst, also wenn eine Nachricht kommt (1.0)*
- 1570 yalvarıyOm> tabİ bunlar dA (-)  
*ich bettle sie an, natürlich diese (-)*
- 1571 I: o zamAN ben sizE bi dahA mesAJ yazmİm  
*dann schreibe ich Ihnen keine Nachricht mehr.*
- 1572 (lachen)
- 1573 G: <<lachelnd> bunlara da> bi ŞEYi yaz diyOsUn  
*Du sagst denen, schreibe etwas,*
- 1574 seni yaNİ kırk= bin deREden sanA suyu  
*dann bringen sie dir aus vierzigtausend Bächen*
- 1575 getiriyOlar ha <<f> bilmiyom hani>  
*Wasser, also <<f> ich weiß es nicht>*
- 1576 (--) onlarda da o şey yoğ herhalde  
*(--) sie haben kein Dings wahrscheinlich,*
- 1577 (--) anlayış yoğ  
*(--) kein Verständnis*

Frau Gs Antwort darauf ist ausgesprochen kurz (Zeile 1566). “Yok” bedeutet “*nicht existent*” und wie “*es gibt nicht/nicht vorhanden*”, aber auch anstelle von “*nein*” verwendet werden (Ersen-Rasch 2004: 133). Bei dieser Antwort fehlt die Ausführung bzw. die Beschreibung, obwohl Frau G gerne erzählt und argumentiert. Wenn hier ein Variationsprobe eingesetzt wird, wird deutlich, worüber sie nicht spricht.

Ihre Antworten könnten auch folgenderweise sein:

Yok, hayır öğrenmedim. *Nein, ich habe nicht gelernt.*

Yok, hayır, öğrenemedim. *Nein, ich konnte es nicht lernen.*

Bir ara öğrenmeye kalktım, zor geldi, sonra bıraktım. *Einige Zeit habe ich versucht zu lernen, es war doch zu schwierig, so habe ich sein lassen.*

Öğrenemedim, kimse bana yardım etmedi. *Ich konnte es nicht lernen, niemand hat mir geholfen.*

Durch diese Variationen werden Differenzen deutlich, die zur spezifischen Eigenschaft der fokalen Gesprächspraktik gehören. Das ist die Kürze ihrer Antwort, die möglicherweise auf ein Ausweichen hindeutet. Mit dieser Information klärt sie die Schwierigkeiten ihrer fehlenden Lese- und Schreibfähigkeit bei der Chat-Kommunikation mit der Interviewerin (Zeilen 1568–1573). In den Zeilen 1574–1575 beschreibt sie die Mühe, von ihren Töchtern Lese- und Schreibhilfe zu bekommen mit der Phrase “bin dereden su getirmek” (*Wasser aus tausend Bächen bringen*) oder “kırk dereden su getirmek” (*Wasser aus vierzig Bächen bringen*). Diese Redewendung wird verwendet, wenn man das Gefühl hat, dass die Person, die man um ein Gefallen gebeten hat, sich ziert, Ausreden sucht, um diesen nicht erfüllen zu müssen. Sie verwendet jedoch diese Redewendung mit einer zahlenmäßigen Steigerung als “kırk bin dereden su getirmek” (*Wasser aus vierzigtausend Bächen bringen*) (vgl. Lorenz 2016: 144). Dadurch stellt sie die Dimension der Schwierigkeiten aus ihrer Perspektive sehr groß dar. In ihrem ganzen Gespräch kommen außer Mikropausen selten längere Pausen vor (insgesamt 18), in diesem kurzen Ausschnitt (15) kommen jedoch drei Mal vor. Miriam Kienast (2002: 106) stellt in ihrer Untersuchung “*Phonetische Veränderungen in emotionaler Sprechweise*” fest, dass “bei allen Emotionen mehr Pausen auftreten als in den neutralen Sätzen”.

#### Fallübergreifende Analyse Themenblock „Familie und Leben in Wien“

Am Beginn ihrer Zeit in Wien beschreibt Frau G ihr damaliges Erleben durch ein szenisches Präsens. Ihre Gedanken und Gefühle fließen in die Darstellung der Erfahrung ein (Ausschnitt 13). Frau G fügt in die Erzählung Aussagen über psychische Zustände und Motive der Nachbarn als Fakten ein (Ausschnitt 14). Beim Thema ihres Analphabetismus dominiert zu Beginn eine distanzierte und unpersönliche Darstellung, nach den persönlichen Fragen der Interviewerin wechselt sie ihre Darstellungsform zur emotionalen Betroffenheit (Ausschnitt 15).

#### **Themenblock „Sprache“**

Frau G wuchs in einer kurdischsprachigen Umgebung mit Kurdisch auf. Ihr Leben in der Türkei verbrachte sie im familiären Kreis. Ihr Türkisch-Erwerb erfolgte ungesteuert. Sie lernte Türkisch, in dem sie mit den Nachbarinnen kommunizierte, mit denen Freundschaften schloß. Da sie keinen Schulbesuch hatte, wurde in der Familie erworbene Sprache nicht abrupt abgeschnitten bzw. sie hatte keinen Druck, Türkisch zu lernen. In Minute 36:44 beschreibt sie ihren türkisch Spracherwerbsprozess über den Kontakt mit den Nachbarinnen (Ausschnitt 16).

#### Ausschnitt 16:

0849 I: ne zaman öğrenDiniz  
*Wann haben sie es gelernt?*

0850 G: türkÇE:: ben (--) anlıyoDum konUŞmuyodum  
*Türkisch: habe ich verstanden, aber nicht geredet.*

0851 <<f>yaNİ AdanayA gelincE türkÇEyİ ŞEy yaptIm>  
*Wie ich nach Adana gekommen bin, habe ich Türkisch Dings gemacht,*

0852 I: Ama AdanayA gelİNceye kadar sadece kÜRtçe  
*aber bis Sie nach Adana kamen, nur Kurdisch?*

0853 G: !KÜRTÇE!  
*kurdisch.*

0854 I: hı hı nasıldI  
*Hm hm wie war es?*

0855 G: <<f>AdanayA gelİNce bizİ:M  
*Als wir nach Adana gekommen sind,*

0856 kom:şularımIZ vardI <<all>Araplar vardI> onlar  
*hatten wir Nachbarn, sie waren Araberinnen, sie haben*

0857 ŞEy yapıOdU °h bi dE AdanaNin yerlİSİ  
*Dings gemacht, und auch die Einheimischen aus*

0858 vardI (-) ONlar türkÇE konUŞyodular  
*Adana waren da, sie haben Türkisch gesprochen.*

0859 hanİ bilMİyOduk amA (.) <<all>mesEle bi  
*Also wir konnten es nicht aber (.) zum Beispiel*

0890 tenE> <<f>kElime tÜRKçe konUŞursAk ikİ tEne>  
*wenn wir ein Wort Türkisch gesprochen haben,*

0891 kÜRtÇE kelimeyİ içİne koyYOduk  
*haben wir zwei Wörter kurdisch reingetan.*

0892 I: hı hı  
*Hm hm*

0893 G: <<f, all>hA öyle öyle öğREndİM> tÜRKÇeyi  
*Ja, so habe ich Türkisch gelernt.*

Die letzte Silbe von “türkçe” (*Türkisch*) bekommt eine Längung, die als gefüllte Pause betrachtet werden kann (Zeile 0850). Das mag ein Zeichen dafür sein, dass Frau G bemüht ist, Informationen aus ihrem Gedächtnis herauszufiltern, das kann auch eine Kontextualisierungsfunktion haben (Papantoniou 2012: 80 und 49). Mit dem Diskursmarker “yani” (*also*) signalisiert sie ihr Bemühen, sich genauer auszudrücken (Zeile 0851). Die Übersiedlung nach Adana ist ein besonderer Abschnitt in ihrem Leben, auch hinsichtlich ihrer Sprachpraxis. Diese sprachliche Veränderung formuliert sie mit dem vagen Ausdruck “şey” (*Dings*). Bevor die Interviewerin die Verständnisfrage nach ihrer Alltagssprache bis zur Übersiedlung nach Adana beendet hat, antwortet Frau G mit einem extra starken Akzent “kurdisch” (Zeile 0853). Nach der erzählfördernden Frage erzählt Frau G von ihrem Türkischerwerbsprozess (Zeilen 0855–0891). Das eingesetzte Possessivpronomen “bizim” (*unser/e*) mit dem Plural- und Possessivsuffix “-larımız” markiert die Angehörigkeit zu den Nachbarinnen. Im Türkischen kann eine Possesivkonstruktion mit und ohne Possesivsuffix gebildet werden. Possessivpronomen und -suffix werden eingesetzt, wenn eine Zugehörigkeit hervorgehoben wird (Ersen-Rasch 2004: 31). Hier spricht sie in Wir-Form, womit sie sich mit

ihrer Familie positioniert und die Zu- und die Angehörigkeit zu ihrer Familie und zu den Nachbarinnen unterstreicht. Die Nachbarinnen teilt sie in zwei Gruppen ein: in die Arabischen und in die Einheimischen. Die Sprachpraxis der arabischen Nachbarinnen, die sie mit einem schnelleren Sprechtempo markiert, formuliert sie mit dem Diskursmarker “şey” (*Dings*) ungenau. Die Partikel “hani” weist auf die bekannte Information hin, dass sie nicht türkisch konnten (Ersen-Rasch & Onasi 2011:45). Das Gliederungssignal “ama” (*aber*) deutet auf eine Kontextualisierung (Özbek 1998: 41) und führt in die Gesprächspraxis von damals ein (Zeile 0859). Nach einer Minipause leitet sie mit “mesela” (*zum Beispiel*) ein Beispiel dafür ein, dass ihr Wortschatz im Türkischen gering war (Zeile 0859). Mit “ha”, welches als eine Art Bestätigung signalisiert (Özbek 1993: 43) fasst sie prosodisch markiert zusammen, wie sie Türkisch gelernt hat (Zeile 0893).

Ihre Diskriminierungserfahrungen wegen ihrer kurdischen Sprache erlebte Frau G in Wien durch eine Nachbarin, die bereits in dem Ausschnitt 14 erwähnt wurde.

#### Ausschnitt 17:

- |      |                                                                                                                       |
|------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1014 | EŞimLE kürTÇE konUŞyodUM °h sonrA HEP<br><i>Mit meinem Mann habe ich Kurdisch gesprochen, da hat</i>                  |
| 1015 | ŞEy yapYodu sanki bö:le senİ !DİŞ!liYodu<br><i>sie [die Nachbarin] immer so getan, als ob sie mich beißen wollte.</i> |
| 1016 | gibİ DİŞliyodu ben DE diyO:dum Kİ acaba<br><i>als ob sie mich beißen wollte, und ich dachte mir, vielleicht</i>       |
| 1017 | ÜstüNE Mİ alıYO ama hep türkçe onun yaNINda<br><i>nimmt sie es persönlich, aber wie ich angefangen habe</i>           |
| 1018 | konUŞmayA başlayınca (.) İSTER İSTEMEZ<br><i>neben ihr immer Türkisch zu sprechen, so sind</i>                        |
| 1019 | ÇOCUKlarIM da e:: e: TÜRKÇe:yle büyüdüler<br><i>meine Kinder gezwungenerweise mit Türkisch aufgewachsen</i>           |

Frau G beschreibt, wie sie die Nachbarin erlebt hat, wenn sie in ihrem Beisein Kurdisch gesprochen hat. Dafür setzt Frau G ein Verb prosodisch markiert ein, das “*beißen, mit den Zähnen packen*” bedeutet (Steuerwald 1972: 232). Die Wiederholung dieser Begrifflichkeit (Zeile 1016) unterstreicht die aggressive Abwertung, mit der sich Frau G konfrontiert fühlte. Mit dem Gliederungssignal “ama” (*aber*) leitet sie die Folge ihrer Sorge ein, warum Frau G in ihrer Anwesenheit immer Türkisch geredet hat (Zeile 1017). In Zeile 1019 finden sich auffällige Dehnung des Verzögerungssignals “e”, wonach sie die Folgen der Sprachpraxis zusammenfasst, dass ihre Kinder mit Türkisch aufgewachsen sind.

In Minute 1:07:05 geht Frau G zurück zu ihrer Diskriminierungserfahrung mit der Nachbarin. Ihre Stimme wird hoch, sie positioniert sich als eine Protestierende und distanziert sich von ihrem alten Ich, die sich den Erwartungen der Nachbarin unterworfen hat, die sich feindlich

Frau G gegenüber verhalten hat, wenn sie Kurdisch gesprochen hat. Im folgenden Ausschnitt (18) beschreibt Frau G den Grund, warum ihr Verhalten den Erwartungen der Nachbarin entsprechend war und wie sie sich jetzt positionieren würde.

#### Ausschnitt 18:

- 1655 hani !O! külTÜRden gelmişİZ YA (.) bi büyüün  
*also aus dieser Kultur sind wir gekommen, dass das Herz*  
 1656 kalbi kırILmasın <<ff> amA şimDİki ŞEYİM  
*eines Erwachsenen darf nicht gebrochen werden. Aber wenn ich mein*  
 1657 olsAYdı> °h !ASLA! (--) <<ff>gönlÜ= kırılmışSA  
*jetziges Dings gehabt hätte, auf keinen Fall (--) wäre mir egal, ob ihr Herz*  
 1658 kırılMIŞ> beni kabul ediYO: muSUN (..) *gebrochen wird oder nicht. Akzeptierst du mich (..)*  
 1659 !BUYUM! ben kürDÜM <<f, all>beni kabUL edYO muSUN  
*so bin ich, ich bin eine Kurdin, akzeptierst du mich?*  
 1660 <<stocken>arkadaş olmak istiyorsan (.)  
*Wenn du mit mir befreundet sein möchtest, dann*  
 1661 buyrun AMA <<all> benİM diLİM DE budUR>  
*bitte schön, aber das ist meine Sprache,*  
 1662 bunu= dA kabul edeCEKsin (---)  
*und die wirst du akzeptieren*

Frau G beginnt ihre Begründung mit dem Diskursmarker “hani” und deutet auf die bekannte Information, dass sie aus einer Kultur kommt, in der Respekt und Gehorsam der älteren Personen gegenüber von zentraler Bedeutung sind. Diese Kultur erlaubt nicht, die Respektperson zu kränken (Zeilen 1655–1656). Nach dieser Aussage steigt ihre Lautstärke und sie spricht aus der Position ihres jetzigen Ichs, die dagegen rebelliert. Das drückt sie mit dem stark akzentuierten Adverb “asla” (*niemals*) aus (Zeile 1657). Nach einer kurzen Pause setzt sie mit einer lauterer Stimme und mit Verschleifung innerhalb von Einheiten eine Phrasem ein “gönül” oder “kalp kırmak” (*Herz brechen*). Phraseologismen mit “Herz” stellen das Organ als Sitz der Seele und Gefühle dar und im Türkischen gibt es drei Entsprechungen für das Wort Herz: “kalp” (Zeile 1656), “gönül” (Zeile 1657) und “yürek”. Mit “kalp” wird das Organ “Herz” genannt und werden damit geistige und/oder moralische Wertvorstellungen, Gefühle impliziert. Diese Gefühle können im Türkischen auch mit “gönül” ausgedrückt werden (Coşan 2007: 4). “Kalp kırmak” wird in fester Verbindung gebracht, nach Steuerwald (1972: 335) sowie “gönül kırmak” (kränken, verletzen, beleidigen). Frau G verwendet beide Versionen dieses Phrasmen in Perfekt mit konditionalem Funktionssuffix “-se”, das an “-miş” Perfektsuffix -se/sa angehängt ist: “Kırılmışsa kırılmış” (*wenn (das Herz) gebrochen ist, dann ist es halt gebrochen*). Dadurch schafft Frau G Distanz zu kultureller Tradition, in der sie sich gezwungen fühlte, den Erwartungen von Älteren zu entsprechen. Zugleich positioniert sie sich explizit zu ihrer ethnischen Zugehörigkeit und fordert prosodisch markiert die Anerkennung für ihre

Ethnizität (Zeile 1658–1959). Für ihr jetziges Ich ist die Akzeptanz ihrer Sprache eine Bedingung für die Freundschaft (Zeile 1661).

#### Fallübergreifende Analyse „Sprache“

Bei ihrer Beschreibung der Sprachlernerfahrungen verwendet Frau G die Wir-Form, die sich auf ihre Familie bezieht. Die Possesivmarkierung der Nachbar:innen demonstriert die Nähe zu ihnen, mit denen sie Türkisch gelernt hat (Ausschnitt 16). Ihre Diskriminierungserfahrung wegen ihrer Sprache brachte sie in Wien in eine problematische Beziehung zu einer Nachbarin, mit der sie den Kontakt nicht abbrechen konnte, und sich gezwungen fühlte, den Erwartungen anzupassen. Das führte dazu, dass ihre Kinder mit Türkisch aufgewachsen sind (Ausschnitt 17). Sie nimmt Abstand von ihrem damaligen Ich, analysiert und kritisiert die Gründe ihres damaligen Handelns und drückt ihr Bedauern darüber aus. Sie positioniert sich jetzt zu ihrer Sprache und fordert deren Anerkennung (Zeile 18).

#### Abschließende Analyse

Frau G beschreibt die Kultur durch symbolisch vermittelte Werte und Normalitätsmuster, mit denen sie die Welt mit Sinn und Bedeutung versehen kann. Familienzusammenhalt sowie Respekt und Gehorsamkeit bilden zentrale Merkmale lebensgeschichtlicher Selbstdarstellung und biographischer Orientierung. Genau diese Aspekte führt sie auch als Gründe dafür an, dass sie keine Schule besuchen durfte und dass sie eine frühe und unfreiwillige Hochzeit hatte. Obwohl das ihren Bedürfnissen nicht entsprochen hat (nicht in die Schule zu gehen zu dürfen und früh verheiratet zu werden), folgte sie den verinnerlichten Verhaltensweisen und Traditionen, die sie (heute noch) hochschätzt. Sigmund Freud beschrieb die verinnerlichten Gebote, Verbote und Ideale aus dem sozialen Umfeld als den Prozess der Entstehung des Über-Ichs (Freud 1933: 94). „Sobald die Aufrichtung des Über-Ichs stattgefunden hat, handelt der Mensch nicht nach seinen Bedürfnissen. Soziale Forderungen und Ziele stehen seinen individuellen Bedürfnissen gegenüber, verändern, steuern oder hemmen sie“ (Parin 2011: 161). Die Verinnerlichung der Werte ist kein einmaliger Prozess, der zu einem statischen Zustand führt. Die Individuen haben ihre eigenen Spielräume zur Abweichung und Umdeutung der kulturellen Vorgaben. Frau G entwickelte im Laufe ihres Lebens in Wien im Vergleich zu ihrem früheren Ich ihren eigenen Spielraum in den kulturellen Verhaltensmustern und bereut, gegenüber der Nachbarin nicht selbstsicher aufgetreten zu sein, ihre Sprache nicht gesprochen zu haben. Ihr damaliges Verhalten führte dazu, dass ihre Kinder nicht Kurdisch lernen konnten, was sie Frau G nachträglich vorwerfen. Diskriminierungserfahrungen durch die Nachbarin



drückt Frau G explizit und implizit aus. Frau G beschreibt eindrücklich, dass durch die aggressiven Blicke der Nachbarin ihre Diskriminierungserfahrungen eine rassistische Dimension erreicht haben. Rassismus verletzt, weil dadurch Geltung beansprucht und realisiert wird (Mecherlich & Quehl 2015: 152). Dass sie diesen Lebensumständen ausgeliefert war, reflektiert sie kritisch und positioniert sich mit ihrem jetzigen Ich rebellisch dagegen. Die moralischen Ansprüche werden durch die implizite und explizite vorgenommenen Fremdpositionierungen zur Sprache gebracht (vgl. Kern 2013: 286). Die Menschen aus Mardin bieten ihr einen Vergleichsrahmen an, in Bezug auf diese sie sich positiv bewertet.

| <b>Gesprächsinventar des Interviews mit der Vertreterin der zweiten Generation in Wien</b> |               |                                                                                                                                                 |                                                                 |                                                  |
|--------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------|
| <b>Zeit</b>                                                                                | <b>Person</b> | <b>Inhalt</b>                                                                                                                                   | <b>Memo/Besonderheiten</b>                                      | <b>Forschungsfrage</b>                           |
| 00:00-00:12                                                                                | I-G           | Forschungsfrage – ihr Hinweis auf Unmöglichkeit der Beantwortung in kurzer Zeit                                                                 | Dehnung auf Diyarbakır                                          | lokale Zugehörigkeit                             |
| 00:30                                                                                      | G             | Kindheit – mit 13 Jahren Übersiedlung nach Adana                                                                                                | Idealisierung der Kindheit, Pausen                              | Zugehörigkeit                                    |
| 01:05                                                                                      | G             | Probleme in Adana, Armut, Einsamkeit                                                                                                            | langes Einatmen                                                 | belastende Erlebnisse                            |
| 01:25                                                                                      | G             | Verheiratung, eigene Meinung nicht äußern dürfen                                                                                                | langes Einatmen, Pausen                                         | belastende Erlebnisse                            |
| 02:15                                                                                      | G             | die Zeit mit Ursprungsfamilie als perfekt                                                                                                       | Lob an Gehorsamkeit und Respekt                                 | Zugehörigkeit                                    |
| 02:42                                                                                      | G             | Verbot des Schulbesuchs durch Onkel, Respekt                                                                                                    | emotional, kindliche Stimme                                     | belastende Erlebnisse                            |
| 03:14                                                                                      | G             | die wichtige Rolle des Vaters in der Familie                                                                                                    | stolz, Markierungen, Dehnungen                                  | Zugehörigkeit                                    |
| 03:52                                                                                      | G             | Vater zeigt keine Unterstützung für den Schulbesuch der Tochter                                                                                 | Überraschung mit „wirklich, also“                               | belastende Erlebnisse                            |
| 04:10                                                                                      | G             | Empörung über den Onkel                                                                                                                         | <<weinen>>                                                      | belastende Erlebnisse                            |
| 05:10                                                                                      | G             | die Tochter dieses Onkels durfte studieren, sie wurde später wegen Leistungsdruck krank und in die Psychiatrie eingewiesen                      | <<schluckend>>, <<weinend>>, lange Pausen, extra starker Akzent | belastende Erlebnisse                            |
| 06:36                                                                                      | G             | einst religiöser Onkel wandte sich gegen Religionen                                                                                             | lange Pausen                                                    | belastende Erlebnisse                            |
| 06:46                                                                                      | G             | ihr Leben und das der Cousine wegen Onkel „beendet“                                                                                             | Betonung auf „beendet“, weinen                                  | belastende Erlebnisse                            |
| 07:04                                                                                      | G             | Bindung zur Familie ist wichtig, jährlicher Besuch, damit die Kinder die Kultur kennenlernen                                                    | Betonung auf Kultur, Dehnungen, lange Pausen                    | lokale Zugehörigkeit                             |
| 07:19                                                                                      | G             | Keine Reise in die Türkei in den letzten zwei Jahren                                                                                            | „Schande der Türkei“, Dehnungen, Einatmen, extra starker Akzent | politische Unterdrückung, belastende Erfahrungen |
| 07:26                                                                                      | I-G           | Verhaftung in Istanbul, Konfrontation mit Beleidigungen, Zeugin von Gewalt, Kontakt mit Anwalt, mit Nacht-und-Nebel-Aktion Verlegung nach Izmir | empört, wechselhafte Lautstärke und Tonhöhe                     | politische Unterdrückung, belastende Erfahrungen |
| 17:35                                                                                      | G             | Angst um die Töchter, besonders um die Frau H, da sie unter Schock stand.                                                                       | wechselhafte Lautstärke und Tonhöhe                             | belastende Erlebnisse                            |
| 17:50                                                                                      | I-G           | mündliches Einreiseverbot in die                                                                                                                | empört,                                                         | belastende Situation                             |

|       |       |                                                                                                                                                       |                                                                   |                                             |
|-------|-------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------|
|       |       | Türkei, nichts Schriftliches                                                                                                                          | Tonhöehensprünge                                                  |                                             |
| 18:27 | G     | nicht die Türkei, nur Diyarbakır besuchen zu wollen, Kinder sollen die Kultur kennenlernen                                                            | „jeder sollte in seinem Dorf sein“                                | belastende Erlebnisse, lokale Zugehörigkeit |
| 18:55 | I-G   | Kulturverständnis: Respekt, Hochzeitrituale, Umgang mit den Älteren und Jüngeren, kurdische Geschichte, Speisen, Großfamilie                          | viele Akzentuierungen, wechselhafte Lautstärke und Tonhöhe        | lokale Zugehörigkeit                        |
| 21:20 | G     | Vergleich der Familien in Deutschland und in Österreich                                                                                               | Akzente auf „wir“ und „viel besser“                               | Zugehörigkeit                               |
| 21:44 | G     | die Kultur im Osten ist ganz anders, Sehnsucht nach eigener Kindheit                                                                                  | mit Dehnungen, Pausen                                             | lokale Zugehörigkeit                        |
| 21:57 | I-G   | Kindheit in Diyarbakır, in Adana hatte sie Freunde.                                                                                                   | Dehnungen                                                         | lokale Zugehörigkeit                        |
| 22:16 | G     | Vergleich der Kulturen in Diyarbakır und Mardin, Idealisierung                                                                                        | Dehnungen                                                         | lokale Zugehörigkeit                        |
| 22:27 | I-G   | die aus Mardin sind lockerer und verwenden Schimpfwörter                                                                                              | Dehnungen                                                         | lokale Zugehörigkeit                        |
| 22:50 | G     | Entrüstung über Schimpfwörter, die sie in Diyarbakır nie gehört hat                                                                                   | Tonhöehensprünge, Akzente                                         | belastende Erlebnisse                       |
| 24:11 | G-I   | unterschiedliche Speisen als Differenzen, gute Beziehung mit Freundin aus Diyarbakır                                                                  | Dehnungen, extra starker Akzent                                   | Lokale Zugehörigkeit                        |
| 24:45 | G     | sich einsam fühlen, weil sie keine Schwester hatte. Sie machte Druck auf die Mutter, damit sie noch ein Kind auf die Welt bringe.                     | Dehnungen                                                         | belastende Erlebnisse                       |
| 25:11 | I-G   | außer nur ein Mal, keinen Streit zwischen Mutter und Vater. Grund des Streits zwischen den Eltern war ihr Streit mit ihrem Bruder wegen ihrem Outfit. | Geschwisterkonflikt, „Mutter hält zu meinem Bruder“               | belastende Erlebnisse                       |
| 26:56 | G     | Einsamkeit in Adana, das Gefühl, das sie in Diyarbakır nie kannte. Erinnerungen an die Festtage in Diyarbakır                                         | <<lachend>>, kindliche Freude, kindliche Stimme, sehr laut        | lokale Zugehörigkeit                        |
| 30:00 | G     | „Vor meinen Augen zieht meine Kindheit wie ein Film vorbei, voll mit Freundschaft, vertrauensvolle Beziehungen“                                       | traurige Stimmung, lange Pausen                                   | belastende Erlebnisse                       |
| 30:10 | G     | sie findet in Wien keine Freundschaft, keinen vertrauenswürdigen Menschen                                                                             | traurige Stimmung, Dehnungen                                      | belastende Erlebnisse                       |
| 30:20 | I-G   | Sehnsucht nach Diyarbakır, eines Tages unbedingt zurückgehen wollen                                                                                   | Lange Pause, traurige Stimme                                      | lokale Zugehörigkeit                        |
| 31:40 | I-G-H | 45 Tage nach der Einreise Geburt des ersten Sohnes, Einsamkeit, Armut, Fremdheitsgefühl zu ihrem Mann,                                                | wechselhafte Lautstärke                                           | belastende Erlebnisse                       |
| 32:36 | G     | psychosomatische Krankheit (Entzündung der Kopfhaut) wegen Belastungen, Operation, Einsamkeit                                                         | Sie zeigt auf den Kopf und deutet auf die Größe der Beule am Kopf | belastende Erlebnisse                       |
| 33:48 | I-G   | Entrüstung über das Verhalten des Ehemannes, der sie alleine gelassen hat und wegen Dienstreisen ins Ausland gegangen ist                             | Auffälligkeiten der Stimmgeschwindigkeit und Tonhöhe              | belastende Erlebnisse                       |
| 36:00 | G     | Alleinerzieherin in einem fremden Land sein müssen, das psychische Wohl der Kinder hatte für sie Vorrang                                              | sehr laut, Akzent auf „zwei Rollen“                               | belastende Erlebnisse                       |
| 36:25 | G     | Bekannte um Unterstützung für schulische Angelegenheiten bieten                                                                                       | Betonung auf „schwierig“ und Pausen                               | belastende Erlebnisse                       |

|       |       |                                                                                                                                                                                        |                                                                |                                                            |
|-------|-------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------|
|       |       | müssen                                                                                                                                                                                 |                                                                |                                                            |
| 36:46 | I-G   | sie wuchs mit Kurdisch auf, türkisch hat sie verstanden, in Adana Türkisch gelernt, türkisch und kurdisch gemischt.                                                                    | keine besondere Auffälligkeit                                  | Sprachlern-erfahrungen                                     |
| 37:25 | G     | in Istanbul lebte sie bei der Schwägerin, auch dort hat sie türkisch gelernt                                                                                                           | keine besondere Auffälligkeit                                  | Sprachlern-erfahrungen                                     |
| 37:47 | G     | ihr Mann, der Englisch konnte, arbeitete als Kellner in Istanbul, zwei Künstler:innen, die an kurdischer Geschichte interessiert waren, organisierten ihm die Einreise nach Österreich | Kurze Pausen, kurze Dehnungen                                  | Minderheiten-Situation                                     |
| 38:52 | G     | die Künstler:innen wollten, dass er studiert, aber nicht heiratet                                                                                                                      | Dehnungen                                                      | Minderheiten-Situation                                     |
| 39:15 | G     | Heiraten, Lebensgeschichte ihres Mannes                                                                                                                                                | Dehnungen                                                      |                                                            |
| 39:43 | G     | Mann hätte Schwierigkeiten ohne Unterstützung dieser Menschen.                                                                                                                         | sie zeigt auf das Bild des/der Künstler:in an der Wand         | Minderheiten-Situation                                     |
| 39:57 | G     | seine Arbeit als Keller in einem türkischen Lokal                                                                                                                                      | viele kurze Pausen                                             |                                                            |
| 40:10 | G     | während sie in Istanbul lebte, lernte sie von den Nachbarinnen Türkisch. Als Kind wuchs sie aber mit Kurdisch auf                                                                      | Dehnungen, kurze Pausen                                        | Sprachlernerfahrung                                        |
| 40:32 | G     | ihr Leben in Wien mit der Nachbarin, die Kurdinnen und Kurden nicht wollte. Bei ihr traute sie sich aus Angst nicht kurdisch zu reden                                                  | emotional, empört, wechselhafte Sprechtempo und Lautstärke     | Sprachenpolitische Situation, belastende Erlebnisse        |
| 41:26 | G     | aus diesem Grund wuchsen die Kinder mit Türkisch auf                                                                                                                                   | Entrüstung, extra starke Akzente                               | Linguzismus                                                |
| 41:36 | I-G   | sie erlebte die Nachbarin als aggressiv, wenn Frau G kurdisch geredet hat. Reue, dass sie mit ihren Kindern doch nicht kurdisch geredet hat                                            | „als ob sie mich beißen würde“, Akzent auf „sehr“ beim Bereuen | sprachenpolitische Situation, belastende Erlebnisse        |
| 42:30 | G     | älterer Sohn kann Kurdisch, er ist an kurdische Sprache/Musik interessiert, die Töchter gehen zum kurdischen Volkstanz-Verein, seitdem interessieren sie sich auch für Kurdisch        | Stolz, kurze Pausen, extra starke Akzente                      | ethnische Zugehörigkeit                                    |
| 43:53 | I-G-H | Frage an Tochter, ob sie Kurdisch redet. Die Tochter meint, sie versteht Kurdisch, kann aber nicht gut. Frau G bereut, die Kinder nicht Kurdisch großgezogen zu haben.                 | <<schlucken>>, extra starker Akzent auf „keşke“ (wenn nur)     | individueller Sprachgebrauch, sprachenpolitische Situation |
| 44:24 | G     | älterer Sohn will seine eigenen Kinder kurdisch großziehen, er will kurdisch besser können und wirft das der Mutter vor, nicht Kurdisch gesprochen zu haben                            | stolz, extra starker Akzent                                    | ethnische Zugehörigkeit                                    |
| 44:42 | I-G   | Beschreibung des älteren Sohnes als weltoffen, hat Freunde aus verschiedenen Ländern                                                                                                   | Stolz, kurze Pausen                                            |                                                            |
| 45:10 | I-G   | jüngere Tochter kann kurdisch singen, traut sich aber nicht, kurdisch zu reden                                                                                                         | Stolz, Dehnungen                                               | individueller Sprachgebrauch                               |
| 45:57 | I-G   | Blutfehde, die sie sie als Kind (12 a) erlebt hat                                                                                                                                      | Dehnung, wechselhafte Sprechtempo und -Lautstärke, stockend    | belastende Erlebnisse                                      |

|       |     |                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                 |                                                     |
|-------|-----|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------|
| 50:43 | I-G | Verständnisfrage, ob die Übersiedlung nach Adana mit Blutfehde zusammenhängt. innerfamiliäre Konflikte zwischen ihrem Vater und Onkel, Armut und Schwierigkeiten in Adana                                               | Azente, lauter, Unterbrechungen, kurze Pausen, Dehnungen                        | belastende Erlebnisse                               |
| 54:39 | G   | Versöhnung der Brüder, familiäre Zusammenhalt, Sehnsucht nach Diyarbakır                                                                                                                                                | Kurze Pausen                                                                    | lokale Zugehörigkeit                                |
| 55:45 | G   | traurig, weil wegen Einreiseverbot die Hochzeit des Sohnes in Diyarbakır nicht möglich war. Das war ein Wunsch ihres Sohnes                                                                                             | enttäuscht, Dehnungen, Unterbrechungen                                          | belastende Situation                                |
| 56:34 | I-G | Ärger wegen der Frau des Sohnes, weil sie die Hochzeit nicht auf nächstes Jahr verlegen wollte. Nach der Hochzeit veränderte sich ihr Sohn, was sie traurig macht, sie gibt seiner Frau die Schuld                      | hohe Stimme, seufsen, lange Pausen, traurig                                     | belastende Erlebnisse                               |
| 60:06 | G   | ihr Sohn konnte sein Studium wegen seiner Frau nicht abschließen. Ihm fehlen nur zwei Prüfungen                                                                                                                         | Empört, seufsend, Pausen, extra starker Akzent auf „zwei“                       | belastende Erlebnisse                               |
| 62:06 | G   | sie betont die Wichtigkeit der Bildung, weil sie selber keine Bildung hat                                                                                                                                               | Betonung auf „ich wollte es sehr“                                               | belastende Erlebnisse                               |
| 62:22 | I-G | jüngerer Sohn hat Hauptschulabschluss, die Töchter studieren                                                                                                                                                            | Dehnungen                                                                       | belastende Erlebnisse                               |
| 62:38 | G   | sie betont, dass sie keine Schule besucht hat, nicht weiß, wie es ist, weshalb sie es für ihre Kinder so sehr wünschte. Heiraten kann man auch später. Wichtig, auf eigenen Beinen zu stehen, eigenes Geld zu verdienen | traurige Stimme, wechselhafte Sprechtempo und Lautstärke, gehäufte Markierungen | belastende Erlebnisse                               |
| 63:42 | I-G | Frage, wie sie Lesen und Schreiben gelernt hat. Sie: „nicht!“. Sie erzählt, wie sie ihre Töchter bitten muss, damit sie für sie was lesen/schreiben                                                                     | Lachen, beschwichtigend, Pausen                                                 | belastende Erlebnisse                               |
| 64:13 | G   | Töchter verstehen die Großmutter nicht, wie sie sich verständigen ist zum Lachen!                                                                                                                                       | „es ist zum Lachen, wie die Töchter mit der Oma reden“                          | Weitergabe der Sprache                              |
| 64:47 | I-G | ihre Mutter weigert sich Türkisch zu reden, weil sie die Sprache der Türken und Türkinnen nicht übernehmen möchte.                                                                                                      | positive Beschreibung                                                           | sprachenpolitische Situation, belastende Erlebnis   |
| 65:11 | G   | sie protestiert, dass ihre Sprache verleugnet wird, und bereut, Türkisch zu können. „Ich kann deine Sprache aber du kannst meine Sprache nicht. Gehört diese Schande mir oder dir?“                                     | emotional                                                                       | sprachenpolitische, belastende Erlebnisse           |
| 66:32 | G   | sie findet die Schuld bei sich, dass ihre Kinder nicht kurdisch können, dass sie sich dem Druck der Nachbarin nachgegeben hat. Sie protestiert gegen die Nachbarin                                                      | hohe Stimme, stockend, laut, Dehnungen                                          | sprachenpolitische Situation, belastende Erlebnisse |
| 67:29 | I-G | als Kind wusste sie, dass es schwierig ist, kurdisch zu sein. Verbot des Feuers während der Newruz-Feierlichkeiten                                                                                                      | Frage, ob sie in der Familie über diese Themen gesprochen haben                 | belastende Erlebnisse                               |
| 69:24 | G   | Erinnerung an Newruz-Vorbereitungen, wie ihre Mutter Brot backte und Polizisten kamen und sie                                                                                                                           | „ich kann es nicht vergessen“, Dehnungen, Akzent auf                            | belastende Erlebnisse                               |

|             |     |                                                                                                                                                              |                                                           |                                                |
|-------------|-----|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------|------------------------------------------------|
|             |     | anschrien, wie Männer des Dorfes nackt zusammengepfercht wurden                                                                                              | „Feuer“                                                   |                                                |
| 70:10       | G   | „wir hassten die Polizisten, wenn wir an sie denken, dann ist es etwas Ekelhaftes“                                                                           | empört, hustet, verschluckt sich, wechselhafte Akzente    | belastende Erlebnisse                          |
| 70:25       | G   | zwei Cousins wollten Polizisten werden, ihre Familien haben es nicht zugelassen                                                                              | hohe Stimme, „was ekelhaftes“                             | Politische Situation                           |
| 70:34       | I-G | Verhaftung und Folter des Bruders, wegen Singen im kurdischen Kulturverein                                                                                   | leise, bzw. leiser werdend                                | politische Situation, belastende Erlebnisse    |
| 71:45       | G   | schon als Kind wusste sie, dass die Polizisten gegen die Kurdinnen und Kurden sind                                                                           | lange Pausen, Dehnungen                                   | politische Situation und belastende Erlebnisse |
| 71:50       | G   | als Kind mitzuerleben, wie die kurdische Musikkassetten in Plastiksäcken in die Erde eingegraben werden, um sie zu verstecken                                | „ich kann es nicht vergessen“                             | politische Situation, belastende Erlebnisse    |
| 72:28       | G   | schon als Kind zu wissen, dass das System erbarmungslos ist. Wegen Kurdisch-Kassetten Menschen zu verurteilen. Der Staat ist gegen die kurdische Bevölkerung | extra starke Akzente, Pausen                              | politische Situation, belastende Erlebnisse    |
| 73:29       | G   | Unterdrückung der Kurden und Kurdinnen                                                                                                                       | „sonst weiß ich nichts, das tut sehr weh, aber so ist es“ | politische Situation, belastende Erlebnisse    |
| 73:32       | G   | Vergleich die Situation in der Türkei für Kurdinnen und Kurden und syrischen Flüchtlinge, denen nach ihrer Meinung mehr Rechte zustehen                      | „du darfst alles sein aber kein/e Kurd:in“                | ethnische Zugehörigkeit                        |
| 74:14-74:37 | I-G | Abschluss des Gesprächs                                                                                                                                      |                                                           |                                                |

### 5.1.3.2. Frau H. Das Interview mit der Vertreterin der dritten Generation

Das Gespräch mit Frau H fand am 4. März 2020 statt und dauerte 23:31 Minuten. Frau H wollte das Gespräch auf Deutsch führen, weil sie sich so leichter und sicherer ausdrücken könne. Wie bereits im Kapitel 5.1.3. erwähnt, hat sie schon vor der Aufnahme zu erzählen begonnen und von ihrer Fremdheitserfahrung gegenüber türkischen Kindern in der Volksschule in Wien erzählt. Nach dem Ende der Aufnahme sprach sie über ihre Verhaftung am Flughafen in Istanbul; dieses Thema war für sie sichtlich stark emotional gefärbt und sie wollte nicht, dass diese Passage aufgenommen wird.

Die Gesprächsthemen sind Sprache, Diyarbakır und Migration des Vaters. Unterschiedliche Fremdheitsaspekte kommen dabei in den Fokus. Interessant ist, wie bzw. in welchem Zusammenhang sie sprachliche Andersartigkeit wahrnimmt. Frau H ist in Wien geboren. Ihre ersten Fremdheitserfahrungen machte sie im Kindergarten bzw. in der Volksschule bedingt durch das Verhalten türkischsprachiger Mitschüler:innen.

Das erlebte Othering machte sich an der Sprache ihrer Mutter fest. Diese Erfahrungen führten Frau H zum Nachdenken über Zugehörigkeit und Andersartigkeit, sie begann sich mit Sprachen auseinanderzusetzen und entwickelte Interesse für das Kurdische.

Die Themen für diese Analyse werden nachfolgenden Aspekten in drei Blöcke gegliedert:

unter „Sprache, Zugehörigkeit und Fremdheitsgefühl“ werden ihre Diskriminierungserfahrungen wegen des Kurdischen, ihre Haltung zur Sprache, ihr Zugang zum Kurdischen sowie die Zugehörigkeit bzw. Andersartigkeit zusammengefasst. „Bezug zu Diyarbakır und zur Türkei“ behandelt Erzählungen von Frau H über Diyarbakır und die Türkei, ihre Eindrücke vom Urlaub und die Erfahrungen mit ihren Großeltern. Ihre Familie und die Migrationsbewegung ihrer Eltern nach Wien beinhaltet der Bereich „Familie“.

| <b>Themenblöcke des Interviews mit der Vertreterin der dritten Generation in Wien</b> |                                                                                                  |                                                                                                                      |             |              |
|---------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|--------------|
| <b>Themenblock</b>                                                                    | <b>Inhalt</b>                                                                                    | <b>Besonderheit</b>                                                                                                  | <b>Zeit</b> | <b>Zeile</b> |
| <b>Sprache, Zugehörigkeit Fremdheitsgefühl</b>                                        | Selbstpositionierung, Othering-Erfahrung, Bewusstwerdung der Mehrsprachigkeit der eignen Familie | Distanzierung, vom persönlichen „Ich“ zum unpersönlichen „man“<br>Tonhöhen Sprünge, „fremde Sprache“, „Teil von mir“ | 0:10–2:10   | 05–64        |
|                                                                                       | Auseinandersetzung mit dem Kurdischen                                                            | kindliche Intonation                                                                                                 | 12:00–13:17 | 399–416      |
|                                                                                       | Othering-Erfahrung als Kind                                                                      | „ihr seid keine TÜRKen EIGENTlich“                                                                                   | 15:40–16:13 | 518–537      |
|                                                                                       | Rationalisierung der Othering-Erfahrung                                                          | sehr laut und mit Smile voice<br>„Kinder können sehr böse sein“                                                      | 16:25–17:00 | 546–563      |
|                                                                                       | Kurdisch-Sein in Österreich und in der Türkei                                                    | Räuspern, leise bei<br>„ausgegrenzt werden“, auf den Boden schauen                                                   | 18:40–19:13 | 624–631      |
|                                                                                       | Kurdisch-Sein in Österreich und in der Türkei                                                    | Unsicherheitsmarker, Negation der Othering-Erfahrungen                                                               | 19:51–20:17 | 658–666      |
|                                                                                       | unterschiedliche Reaktionen auf Sprachen                                                         | „erwartbare Reaktion durch Kinder“                                                                                   | 18:34–18:39 | 615–617      |
| Bezug zu Diyarbakır und zur Türkei                                                    | Diyarbakır als kurdisch-sprachige Stadt                                                          | lachen, smile voice, „geSCHOCKT“, „U:rko:misch“                                                                      | 02:50–3:25  | 087–106      |
|                                                                                       | Großelterns Beschreibung über Diyarbakır, Ähnlichkeiten mit Wien                                 | positive Beschreibung                                                                                                | 3:25–3:58   | 107–114      |
| Familie                                                                               | Bedeutung von Diyarbakır für die Großfamilie                                                     | unspezifisch                                                                                                         | 6:45–7:23   | 206–220      |

|  |                                               |                                                   |             |         |
|--|-----------------------------------------------|---------------------------------------------------|-------------|---------|
|  | Englischkompetenz des Vaters und Einwanderung | smile voice, Geschwindigkeit und Töne wechselhaft | 9:48–10:00  | 308–321 |
|  | Einwanderungsgeschichte                       | smile voice, Bild an der Wand                     | 10:10–10:43 | 334–343 |

### Themenblock „Sprache, Zugehörigkeit und Fremdheit“

Als erster Ausschnitt wurde der Beginn von Frau Hs Erzählung ausgewählt, da hier Frau Hs Positionierung und ihre Auseinandersetzung mit dem Othering-Prozess deutlich werden. Auf die Einstiegsfrage zu den Lebensgeschichten der Menschen aus Diyarbakır kommt ihre zögerliche Reaktion zum Ausdruck (Ausschnitt 1).

#### Ausschnitt 1:

005 H: <<len>Also wEnn man jetzt über 'mich so? SAgen WÜRde:>  
006 <<all> ↑dA ich in ÖSTERreich auf= die Welt GEkommen  
007 und aufgewachsen> BIN hab= ich jetzt (.) als wie  
008 wie ich kleIner war eher keIne große:  
009 <<all>VERbindunG dazU ge↑habt> ähm je Älter maN  
010 wIrd wIrd einEM! mehr bewuSST (-) eigenTlich\_ (-- ) DAS  
011 also: (-) <<f>↑Alleine im ↑KIndergArtEN> mErkT man  
012 ok <<f>man gehört> eigentlich ↑SCHON! zU diesEM  
013 lAnd aber ↓irgendwie auch nICHT (-) hmm  
014 deswegen hinterfragt man auch einiges

Frau H beginnt mit einer persönlichen Erzählung und leitet ihren Turn mit dem Diskursmarker “also” ein und macht deutlich, dass sie den Übergang auf der Grundlage einer Schlussfolgerung ausführt (Zeile 005). “Also” fungiert hier als Reformulativ, damit spezifiziert sie die Bedeutung der Fragestellung bzw. will näher erläutern, was es für sie bedeutet (Schmidt 2013: 271). Ihre ausgedehnte Antwort zeigt auch, dass sie sich aufgefordert fühlt, die Frage weder zu negieren noch zu bestätigen, sondern konkrete Erlebnisse bzw. Erinnerungen einzubringen. In ihrem Konditionalsatz mit “wenn” setzt sie “jetzt” ein, was in dieser Verwendung keine zeitdeiktische Funktion hat, sondern als Gesprächspartikel fungiert. Wolfgang Imo deutet darauf hin, dass “jetzt” in Verbindung mit “sagen” die Aussage in seinem assertiven Gehalt herabstuft (2010: 42). Die Partikel “so” drückt in Verbindung mit “sagen” eine Unbestimmtheit, den Charakter einer Beiläufigkeit aus (Duden 1988: 640) und dient zur Distanzierung von der Zuschreibung “Menschen aus Diyarbakır”. Dadurch markiert Frau H die Zuschreibung, aus Diyarbakır zu sein, als potenziell nichtzutreffend mit ihrer Erklärung, in Österreich geboren und aufgewachsen zu sein und bringt das explizit zum Ausdruck (Zeilen 006–007). Diese Distanzierung unterstützt auch der Konjunktiv, der “als Mittel der Bedeutungsschattierung”

fungiert, wodurch sie eine Relativierung der von der Interviewerin getroffenen Positionierung ausdrückt bzw. den Wahrheitsgehalt dieser Zuschreibung in Zweifel zieht (Geith 2016: 1; Bußmann 2008: 359). In der nächsten Zeile (006) unterbricht Frau H ihr konjunktivisches Bedingungsgefüge und fährt mit einem Kausalsatz fort, den sie mit „da“ einleitet. Mit der Konjunktion „da“ kommt zum Ausdruck, dass das Geschehen im Gliedsatz ohne besonderes Gewicht ist (Duden 1973: 577), in ihrer Aussage, dass sie keine große Verbindung dazu gehabt hatte (Zeile 008–009). Hier wechselt sie vom persönlichen „ich“ zum unpersönlichen „man“. Mit dem Wechsel von der persönlichen zur unpersönlichen Darstellung können alle kurdischen Kinder in österreichischen Kindergärten und Schulen gemeint sein. Auch hier unterbricht sie die kausale Verbindung nach dem Trägersatz, schiebt einen Vergleichssatz ein und begrenzt damit die Zeit, in der sie wenig Verbindung hatte, mit ihrer Kindheit. Nach dem Fokusadverb „also“ erzählt sie in einer lauterer Sprechweise, die durch Tonhöhen Sprünge und Akzentuierungen markiert ist, dass ihr im Kindergarten bewusst wurde, nicht zu diesem Land zu gehören (Zeilen 011–013). Es wird jedoch nicht erwähnt, welches Land sie meint, die Türkei oder Österreich. Sie stellt eine Kontrastkonstruktion mit „aber“ für ihr Erleben von Zugehörigkeit her (Zeile 013). „Aber“ stellt eine Verknüpfung zwischen den beiden aufeinanderfolgenden Äußerungseinheiten her und spezifiziert die Art der Verknüpfung. Sie übernimmt sowohl die Funktion der Kohärenzsignalisierung als auch der Kontextualisierung von Kontrast. Mit dem Gebrauch von „aber“ wird die Zusammengehörigkeit, d.h. die Kohärenz signalisiert, andererseits die Art der Zusammengehörigkeit interpretierbar gemacht (Kern 2009: 302). Nach „also“ (Zeile 011) und nach „eigentlich“ (Zeile 012) sind auffällige Tonhöhen Sprünge nach oben, nach „aber“ (Zeile 013) ist ein Tonhöhen Sprung nach unten zu verzeichnen. Durch diese dichte Akzentuierung wird erhöhte Emotionalität bzw. Emphase ausgedrückt (ebd.).

Im folgenden Ausschnitt (2) versucht sie genauer zu erklären, welche Fragen die Reaktionen der Kinder in ihr ausgelöst haben.

#### Ausschnitt 2:

015            <<p>hani sei des/> <<p, all>sei es zum beispiel>  
016            wiesO sprÄCHt mA/ spricht man  
017            bei= mir zu= hause me:RERe SPPrachen>  
018            als wIE man bei einer (.)  
019            bEI einER ↑TÜRkischen FAmilie das=  
020            tu:t ähm wIESo VERSTehe  
021            ich nicht so: viel von dieser SPRACHE (.)'u:nd  
022            wenn wir (Alle) in die Türkei?  
023            fliegen; <<p> zu= unserer; FAmilie:> °h  
024            ähm <<f>↑WEL\_che SPRache is= eS> die mir ↑FREMD is; aba:



025           (.) auch ein; teil von MIr IS;  
026 I:                                 [hm hm]

Frau H beginnt ihre Äußerung leise mit dem Adverb “hani” auf Türkisch (Zeile 015). “Hani” ist äusserungsübergreifend und kann als Refokussierungsprozedur aufgefasst werden (Özdil 2010:142). Nach dieser Fokussierung setzt sie ihre Erzählung auf Deutsch fort. Nach einer Selbstreparatur spricht sie schneller und versucht ihre Argumentation mit einem Beispiel zu begründen. Die Mehrsprachigkeit ihrer Familie setzt sie mit der aus ihrer Sicht angenommenen Einsprachigkeit der türkischen Familien in Kontrast (Zeilen 016–017). In den Zeilen 020–021 stellt sie sich die Frage, warum sie diese Sprache, die sie nicht benennt, nicht beherrscht. Sie fügt einen Konditionalsatz mit “wenn” mit einem paranthetischen Einschub (zu= unserer; Familie:) an, den sie mit einem leiseren Ton und mit Dehnung markiert (Zeilen 022–023). Nach einem hörbaren Einatmen und einem Verzögerungssignal folgt ein Relativsatz, in dem sie die von ihrer Familie in der Türkei gesprochene Sprache als eine ihr fremde bezeichnet (Zeilen 023–024). In Zeile (024) kommen zwei Tonhöhensprünge vor. Sie stellt eine Kontrastkonstruktion mit “aber” für diese fremde Sprache her und bezeichnet sie in der nächsten Zeile als einen Teil von ihr.

Im Ausschnitt (3) geht es um Frau Hs Auseinandersetzung mit dem Kurdischen, um die Identifikation mit der Sprache, die sie nicht beherrscht und die sie als „eigene“ bezeichnet.

### Ausschnitt 3:

```

399      irgendWIE IrgendWann hab= ich dann eh geWuss_t
400      I_ [hi hi]
401      H: oKAY das is uNsere SPrache?: und
402      <<len>ich soll_te sie irgenDwie le:rne:n abA:>
403      ich= hab mIch dAmit halt nicht so:
404      GEstress_T weil ich wusste IrgendWann_
405      komm_t ES (-) und äh dAS EinnzIge WAS
406      für mich hALt prOblem wa:r hALt <<all>dass_
407      ich am= anfanG nIcht vIEL
408      verstanden= hab> weil mEIne GROßeltern
409      hAben °h DAMals meine TANTen und
410      so: auch <<f> !ALLE! KUrdisch GEsp_rochen>
411      <<all>DAmals hab= ich nIch_t so:? vIEL verST_anden
412      habe ich GESagt <<kindisch> NEI:n so:
413      deuTSCH SPRechen> und so: TÜRkisch;
414      SPRechen wIr VERST_ehen <<dim>nichts;>
415      aba: ↑Ich BIN! DANKba:r DAss_ sie
416      TRotzDEM KUrdisch gesp_rochen haben;

```

Frau H beginnt ihre Aussage mit “irgendwie, irgendwann”, womit sie ihre Formulierungsentscheidungen relativiert (Blühdorn 2017: 319), und zeigt anschließend mit

dem “okay” (Zeile 401), dass es ihre Sprache sei. Bangerter, Clark und Katz (2004: 1) stellten fest, dass die Gesprächsteilnehmer:innen “okay” als horizontalen Übergang bei der Fortsetzung ihres Themas einsetzen. Mit “okay” kennzeichnet sie ihre Zustimmung zur Sprache, die als ihre eigene Sprache bezeichnet wird (Bangerter, Clark & Katz 2004: 4) und drückt ihre Bereitschaft diese zu lernen leise mit einem Heckenausdruck “irgendwie” aus (Zeile 402). Mit diesem Heckenausdruck hält sie sich die Option offen, die eigene Aussage zu revidieren (Larcher 2015: 113). Ihre Formulierungen in den Zeilen 403-405 und auch die Erwähnung eines Problems in diesem Zusammenhang (Zeile 406) unterstützen diese Annahme. Mit dem Absolutadjektiv “einzig” beschreibt sie den Sachverhalt, dass sie Verständnisprobleme beim Kurdischen hatte (Zeilen 406–408). In der kindlichen Intonation spricht sie aus der Perspektive ihres damaligen Ichs (Zeile 412–414). In diesem Ausschnitt fallen prosodische Besonderheiten auf, wie besonders starke Tonhöhenbewegung oder Lautstärke, hervorgehobene Akzente, schnellerer Anschluss einer neuen Intonationsphrase, Dehnungen oder extra starke Akzente (Zeilen 405–416). Nach der Beschreibung ihrer Abwehr gegen das Kurdische, das sie nicht verstanden hat, verknüpft sie mit “aber” zwei Propositionen kontrastierend miteinander (Kern 2009: 286): ihre Abwehr und ihre Dankbarkeit, dass ihre Familie doch mit ihr Kurdisch gesprochen hat (Zeile 415–416).

Auf die Frage der Interviewerin, wann sie gemerkt habe, dass bei ihnen zu Hause mehrere bzw. andere Sprachen gesprochen werden als bei den türkischsprachigen Klassenkamerad:innen, erinnert sie sich an die Aussage einer Freundin, dass die Mutter von H sehr gut Englisch spräche. Sie erinnert sich daran, dass sich die anderen Kinder überrascht zeigten, als Hs Mutter am Mobiltelefon Kurdisch sprach. Der folgende Ausschnitt (4) beschreibt diesen Othering-Prozess und ihre Betroffenheit, die sie teilweise wieder abschwächt.

#### Ausschnitt 4:

518 H: es wa: h'alT so: ä: <<all>im kinDErgarten und=  
 519 so;:> ist e: jedem egal aber in der volkS'schule;  
 520 hab\_ ich halt 'gemerkt; gemerkt ä: ähm (-)  
 521 wenn 'zum= Bei`spiel meine mUtter und so;: am\_ han'dy  
 522 oder so;: KUrdisch 'gesproch`en\_ hat> haben die kinder  
 523 auch gesagt ja: sie spricht waS\_ ANderES  
 524 ihr seid keine TÜrken EIGENTlich;  
 525 dies= das weil jeder <<all>jedes kind denkt  
 526 EIgent`lich> direkt so;: (-)  
 527 <<al>EIgent`lich weiß man das> das <<f>weil  
 528 mi:r kam ES selber sO: norma:l vor>  
 529 <<f, all>das\_s man bei mi:r das\_s man meine= mUtter  
 530 mein= VAtter so SPRE`chen> °hh Aber wen\_n dIE  
 531 kinder einEM\_ dAS SA:gen dan\_n me <<f> merkt  
 532 mAn> auch da: ist IRgendwAS

533           an\_ders bei UNS (-) °h <<p>und> <<all>eigentlich  
 534           hat mich das nicht so: sEhR betrOFFe:n\_  
 535           abA: ich=hab ich hab halt ge´merkt oKEY Es is\_  
 536           wAs anderes ich mus\_s es mir ´irgendwIE  
 537           erkLÄRen; können und das is

Frau H beginnt ihre Beschreibung mit der Gliederungspartikel “halt” und “so” (Zeile 518). Die Partikel “halt” reagiert auf eine Vorgängeräußerung und bietet dafür eine Erklärung an (Thurmair 1989: 263). Durch die Partikel “halt”, die der Abtönung des Gesagten dient, charakterisiert sie ihre Aussage als unabänderliche Tatsache (vgl. Glück & Rödel 2016: 8; Hentschel 1986: 261). Mit der Gliederungspartikel “so” geht sie auf die Beschreibung ihrer Erfahrungen ein und schränkt die genaue Angabe von Zeit bzw. Ort des Geschehens ein (vgl. Larcher 2015: 83). Nach einem Verzögerungssignal ä: mit Dehnung spricht sie schneller weiter. Anhand der Beispiele (<<all>im kinDErgarten und= so;:>) begrenzt sie die Zeit, in der Differenzen kein Thema waren (Zeile 519). Nach der Benennung “Volksschule”, in der ihr das Othering bewusst wurde, kommen Disfluenzphänomene in Form von Wiederholungen und Verzögerungssignalen vor, die auf ein unspezifisches Problem hinweisen (Papantoniou 2012: 120). Bei der anschließenden Formulierung kommen Heckenausdrücke wie “und so”, “oder so” vor (Zeile 521–522), “mit denen der Bezugsausdruck als vage bzw. als elaborierungs- oder präzisierungsbedürftig gekennzeichnet wird” (Papantoniou 2012: 71). Auf die Klassenfreund:innen referiert sie ohne Possessivpronomina der ersten Person, wodurch ein distanziertes Verhältnis anklingt (Zeile 522). Mit dem Adverb “eigentlich” wird in der Aussage der Kinder der Unterschied zwischen ihr und den anderen Kindern hervorgehoben und eine Ausgrenzung explizit ausgedrückt (Zeile 524). Frau H beschreibt es nicht aus ihrer Position heraus, sondern führt eine Fremdpositionierung durch (Zeile 525–526). Ein betontes “eigentlich”, wie in den Zeilen 524, 526 und 527, schließt sich in Aussagesätzen an die verkürzten Konditionale. Nach “eigentlich” folgt ein fokussierter Ausdruck (Oppenrieder & Thurmair 1989: 28).

In diesem Ausschnitt kommt vier Mal “eigentlich” vor, in unterschiedlichen Funktionen. In Zeile 524 wird mit “eigentlich” die Abkehr vom bisherigen Zusammenhang angezeigt, das drückt die Annahme aus, dass die Kinder sie bis dahin für eine Türkin gehalten haben. Im Aussagesatz (526, 527 und 533) macht sie einen Sachverhalt (“jedes Kind so denkt” und “man weiß es”) mit einer gewissen subjektiven Relevanz kenntlich, der für eine zuhörende Person nicht direkt sichtbar ist (Oppenrieder & Thurmair 1989: 30).

Der Zusammenhang zwischen den Äußerungen mit Fremdpositionierung (Zeilen 523–527) und Selbstpositionierung (Zeile 528) ist nicht nachvollziehbar. Sie äußert eine generische

Prädikation über Kinder, die auf das Fällen von Urteilen und auf Disambiguierung hindeutet (Schmidt-Brückner 2018: 37). Was sie jedoch mit ihrer stereotypisierenden Verallgemeinerung meint, ist unklar (Zeilen 525–526). Exkludierende Zuschreibung bzw. die Verneinung der Zugehörigkeit (Zeile 524) markiert ein Orientierungs- und Handlungsproblem (Zeilen 535–537). Ihre Betroffenheit relativiert sie mit der Partikel “eigentlich” (Zeile 533) und durch Rationalisieren mildert sie diese.

Im folgenden Ausschnitt (5) kommt ihre Betroffenheit über Othering implizit zum Ausdruck. Auch hier ist die Betroffenheit, die mit der von ihr erwähnten Bosheit der Kinder semantisch und prosodisch formuliert wird, in gleicher Weise abgeschwächt.

#### Ausschnitt 5:

546 H: (0.5) eigentlich (-) wenn kINder ZUM bEIspiel  
 547 <<ff>KINDER können SEhR schnelle SEhR  
 548 wü/ <<☺>sehr böSE SEIn ZU einem;> °h  
 549 <<P> und ich= hab halt schnelle GEmerkt>  
 550 glaub= ich <<ALL>dass ich mIr einiges>  
 551 nicht ZU hERZen nehmen DA:rf  
 552 weil <<all> wenn KInder sagen OKEY du  
 553 bist Anders bei dir fehlt irgendWas;  
 554 KANN ES sO SEIn aber ZUm  
 555 bEIspiel das sagen sie auch zu den  
 556 anderen kindern (-- ) U:nd halt  
 557 I: [hi hi]  
 558 H: bei mir wAr eS\_ so;; (-) ich ich= hab  
 559 halt ´gemerkt oKEY bEI UNS  
 560 iS= es A:nderS (-) Aba: <<all> ich=  
 561 hab mIch auch daRUm gEkümmert;>  
 562 daS\_ zu VERst\_ehen; irgendwIE das\_s  
 563 bei Uns\_ etwas anderS is\_

Frau H beginnt ihre Formulierung mit “eigentlich”. Diese schließt sich in Aussagesätzen der intonatorischen Charakteristik nach an die Konditionale an, die sie mit der Konjunktion “wenn” einleitet (Zeile 546). Sie unterbricht ihre Begründung und setzt mit einer negativen Verallgemeinerung über die Kinder fort. Ihre Stimme wird sehr laut, die Äußerungen “Kinder” und “sehr” bekommen einen extra starken Akzent (Zeile 547). In der nächsten Zeile spricht sie mit einer lächelnden Stimme. Das lachende und lächelnde Sprechen können das Gesagte auf vielerlei Weise kontextualisieren, als Ausdruck einer freundlichen Einstellung, als Schutz und Demonstration von emotionaler Selbstdistanz, als Aggression (Auslachen), als Bekenntnis zur Normdurchbrechung, als Distanzierung von einem Begriff, als Ausdruck von Überraschung (Larcher 2015: 106; Schwitalla 2001: 326–328). Wenn über eigene Probleme lächelnd geredet wird, wie hier über die Konfrontation mit Othering durch andere Kinder, demonstriert man Distanz zu sich selbst (Schwitalla 2001: 338). Jefferson beschreibt es folgenderweise: „[I]s

exhibiting that, although there is the trouble, it is not getting the better of him; he is managing; he is in good spirits and in a position to take the trouble lightly“ (1984: 351). Als mögliche Reaktion auf die Bosheit der Kinder setzt sie die Metapher “zu Herzen nehmen” ein, damit drückt sie das Herz als Bewahrungsort von Gefühlen (Zeile 551) aus. Diese Metapher dient zur “Vermittlung von Denken und Erfahrung” (Debatin 1995: 236). Dadurch deutet sie darauf hin, dass sie etwas tief empfindet und in diesem Bereich verletzbar ist und sich darüber Gedanken macht, wie sie sich schützen kann (547–553). Anschließend möchte sie ihren damaligen Entschluss, es sich nicht zu Herzen zu nehmen, erklären und leitet den Satz mit “weil” ein (Zeile 552). “Weil” wird jedoch hier nicht als Subjunktio, sondern als Diskursmarker verwendet, denn es verknüpft keine Propositionen, es wird keine Begründung für den vorausgehenden Sachverhalt gegeben. Der Diskursmarker “weil” führt „eine metapragmatische Ebene ein, die den Inhalt des so eingeleiteten Syntagmas mit dem vorausgehenden Syntagma in indirekter Weise verknüpft“ (Auer & Günthner 2005: 340). Die nachfolgende Aussage ist ein selbständiger Nebensatz mit “wenn”. Die Aussage der Kinder, “ihr seid ja keine Türken” (Ausschnitt 3, Zeile 524), fasst sie in folgender Weise auf: Du bist anders, dir fehlt irgendwas (Zeile 553). “Kann es so sein” ist grammatikalisch ein Fragesatz, sie verwendet ihn jedoch wie eine Aussage, wie die anschließende Formulierung zeigt. Sie fügt mit “aber” eine Kontrastkonstruktion an (Zeile 554), mit der sie die Zusammengehörigkeit mit anderen Kindern herstellt (Kern 2009: 302). Frau H leitet mit dem gedehnten Konnektor “und” einen neuen Bereich ein und kommt zur Innenperspektive, aus der sie berichtet, was sie gemerkt hat (Zeile 558–559). Mit dem einleitenden Diskursmarker “okay” setzt sie ihr Thema als horizontalen Übergang fort und kennzeichnet ihre Einwilligung zum Anders-Sein (Bangerter, Clark & Katz 2004: 1 und 4), wobei sie mit dem Heckenausdruck “irgendwie” leise ihre Absicht ausdrückt, sich mit diesem auseinanderzusetzen.

In Minute 18:42 fragt die Interviewerin sie danach, wie ihrer Meinung nach das Kurdischsein in der Türkei und in Österreich erlebt wird. In diesem Ausschnitt (6) ist ihre Körperhaltung und Mimik, aber auch die Prosodie auffällig. Sie schaut von der Interviewerin weg und starrt kurz auf den Boden.

#### Ausschnitt 6:

```

624  H:   hier kann ich dazU sAgen; es= is;
625       ETwas (--) EIn_FACHeres; als= es
626       in dEr türkei is_ <<all> in der türkei
627       is= es natÜ:lich sch_wIERiger;> (-) °h so
628       so zu sEI:n_ (-) weil ((räuspert))
629       dIE= mEISTen; kURDen (-) fü:len sICH
630       auch <<p>leICht AUS_GEGrenzt> weil ZUm=
631       bEIspiel; Es_ leben dERzeit vIEle Syrer

```

Frau H stellt einen Vergleich zwischen den beiden Ländern her und formuliert mit der Vergleichspartikel “als” die Ungleichheit der Lebenssituationen in den verglichenen zwei Länder (Zeile 625). Diese Ungleichheit und die schwierige Lage für die Kurden in der Türkei unterstreicht sie mit dem Adjektiv “natürlich” als Gegebenes (Zeile 627). Nach einer kurzen Pause und hörbarem Einatmen formuliert sie mit dem unbestimmten “so zu sein” eine Entsprechung zur Vergleichspartikel “als”, die sie nicht näher bezeichnet (Zeile 628). Dadurch kommt ihr Vorbehalt zum Ausdruck, die ethnische Identität zu benennen. Bei der Formulierung ihrer Argumente über die Schwierigkeiten in der Türkei räuspert sie sich. Auch wenn sie mit dem unbestimmten Zahlwort “die meisten” ungenau bleibt, bezieht sie sich auf den Großteil der Teil der Kurdinnen und Kurden in der Türkei (Zeile 629). Sie setzt mit dem mit “weil” eingeleiteten Kausalsatz eine Grund-Folge-Beziehung an und schwächt mit dem Adverb “leicht” allerdings die Betroffenheit vieler Kurdinnen und Kurden ab (Zeilen 628–629). Als Begründung für das Gefühl der Ausgrenzung nennt sie die syrischen Flüchtlinge, denen aus ihrer Sicht in der Türkei mehr Rechte als den Kurdinnen und Kurden eingeräumt würden, wie z.B. Schilder mit arabischen Aufschriften. Sie erwähnt im Gegensatz zur Türkei, dass es in Österreich kein Problem ist, kurdisch zu sein, weil man einfach so aufgenommen werde, wie man sei. Anschließend merkt sie an, dass sie selbst in ihrem Leben noch nie ausgegrenzt oder rassistisch diskriminiert wurde.

Im Gespräch war der Interviewerin nicht klar, auf welches Land sie mit dieser Aussage “nicht ausgegrenzt sein” hindeutet, weshalb sie Frau H um Klarstellung gebeten hat. Im folgenden Ausschnitt (7) geht sie auf diese Frage ein und vergleicht beide Länder in Bezug auf ihre Ausgrenzungserfahrungen.

#### Ausschnitt 7:

658 H: <<all> Also: in= meinEM LEbeN ↑HIer wUrde ich nIE!  
 659 aus\_gegrenzt(-) in dEr TÜrkeI hINgEgen;  
 660 wenn mEIne FAmIlie? zuM bEIspiel  
 661 auf der ST\_RAsse mit mIr kURdisch- geSP\_ROchen;  
 662 haT SCH\_A`uen haben; dIE lEuTe na↑Türlich  
 663 ÖfterS hinGESchaut; aba: °h ich= WUrde  
 664 auch nIE! dORT WIrklIch\_ aus\_gegrenzt;  
 665 ode:r so: weil weil= ich Auch nicht so: viel Zeit  
 666 mEInes LEbens dOrt verbracht hab

Frau H verwendet den Marker “also”, der eine Reparatur zur Wiederaufnahme der Äußerung anzeigt (Pfeiffer 2017: 268) und kommt von der Thematik “syrische Flüchtlinge in der Türkei” zu ihren eigenen Erfahrungen. Nach der Verallgemeinerung “in meinem Leben” betont sie mit einem Tonhöhensprung und extra starkem Akzent, dass sie ihr Leben in Österreich meint (Zeile

658). Mit der Negation “nie” bringt sie nachdrücklich zum Ausdruck, in Österreich nicht von Ausgrenzung betroffen zu sein. Mit dem Adverb “hingegen” stellt sie einen inhaltlich gleichwertigen Kontrast zur Situation in der Türkei her, für den sie als Beispiel ihr Spracherleben beschreibt (Zeile 659). Aus diskursanalytischer Sicht deutet die Verwendung einer Kontrastivspezifikation darauf hin, dass die Kontrastierung ein Mittel der Kohärenzherstellung ist, d.h. die Person will auf etwas anderes zu sprechen kommen, in diesem Zusammenhang auf die Lage in der Türkei (Zifonun, Hofmann & Strecker 1997: 838). Bemerkenswert dabei ist, dass sie in ihrer Erzählperspektive von der Innenperspektive bei der Beschreibung der Erfahrungen in Österreich zur Außenperspektive wechselt (Lucius-Hoene & Deppermann 2002: 136–137). In der Darstellung der Ereignisse auf der Straße wählt sie eine Außensicht; nicht sie ist diejenige, die spricht, sondern mit ihr wird gesprochen (Zeilen 660–661). Ob sie auch auf Kurdisch antwortet, wird nicht erwähnt. Mit dem Adverb “natürlich” bezeichnet sie das Sprechen ihrer Familiensprache als etwas Außergewöhnliches, wodurch sie Aufmerksamkeit auf sich gezogen haben. Mit dieser Formulierung normalisiert sie die Fremdmachung wegen des Kurdischen (Zeilen 660–663). Die Erfahrung, Aufmerksamkeit erregt zu haben, wird ohne erkennbare emotionale Bewegung zum Ausdruck gebracht. Mit “aber” stellt sie eine Verknüpfung und einen Kontrast zum Ausgrenzungserleben her und erzählt aus der Innenperspektive, ausdrücklich “selbst nicht” ausgegrenzt geworden zu sein (Zeile 663–665). Dieser Aussage folgt ein Unsicherheitsmarker “ode:r so:”, welcher einen Vagheitsspielraum andeutet (Helmer & Deppermann 2017: 173). Die Wiederholung des Konnektors “weil” unterstreicht ihre Unsicherheit (Zeile 665). Sie relativiert ihre Aussage, indem sie die kurze Dauer ihrer Aufenthalte in der Türkei als Grund des Nicht-Betroffen-Seins angibt und lässt die Möglichkeit der Ausgrenzung offen (Zeilen 665–666). Das ist insofern erstaunlich, als sie in Istanbul trotz ihres kurzen Aufenthaltes verhaftet wurde.

Die Interviewerin fragt Frau H, ob sie dieses Fremdheitsgefühl auch wegen des Türkischen gehabt habe und ob die Kinder nur wegen ihrer Muttersprache auf den Sprachunterschied reagiert haben. Sie antwortet wie im Ausschnitt 8 zustimmend.

#### Ausschnitt 8:

615 H: ja: da SCHO:n natÜrlich; (.) wEIl sie dAS nICht  
 616 kann\_ten; deswEgen (0.5) <<p>aba: wEgen;  
 617 ↑Türkisch gabS nIE PRoble:me? <<pp>nein>

Frau H bejaht die Frage mit dem Adverb “natürlich” und drückt damit prosodisch markiert aus, dass die Reaktion der Kinder wegen des Kurdischen selbstverständlich bzw. erwartbar war und sie diese Reaktion nicht in Frage stellte (Zeile 616). Frau H erklärt prosodisch markiert mit der

Negation “nie” ausdrücklich, wegen des Türkischen keine Probleme gehabt zu haben. Daraus kann folgen, dass sie wegen Türkisch keine Ausgrenzung erfuhr oder dass es für Frau H bei diesem Interview nur um Othering-Erfahrungen wegen des Kurdischen ging.

#### Fallübergreifende Analyse zum Themenblock „Sprache, Zugehörigkeit und Fremdheit“

Auf die Einstiegsfrage „mich interessiert die Lebensgeschichte von Menschen, die aus Diyarbakır kommen“, reagiert Frau H leicht zögerlich. Ihre Reaktion auf die implizierte Zuschreibung der Interviewerin zeigt, dass die Zugehörigkeit für sie nicht die Familienherkunft bedeutet. Implizit zeigt sie eine gewisse Distanz zum Herkunftsort der Eltern, sie lässt sich nicht aufgrund lokaler und ethnischer Zuschreibung einem Segment zuordnen (Ausschnitt 1). Die Bedeutung der sprachlichen Ausgrenzung für ihren Positionierungsprozess kommt im zweiten und dritten Ausschnitt zum Ausdruck. Die Wahrnehmung der Differenzen schon im Kindergarten führt sie zur Auseinandersetzung mit der Zugehörigkeit. Durch die Herstellung von Differenzsetzung verortete sie sich zur ethnischen Identität, wie Woodward formuliert „identity is [...] marked out by difference“ (1997: 9). Ausgelöst durch die Ausgrenzung konfrontiert sie sich mit den Fragen über ihre Familiensprache und den Grund, warum sie diese nicht beherrschte (Ausschnitt 2, 3 und 4). Im Ausschnitt vier steht eine Handlung des Erklärens und des Rechtfertigens. Im Rahmen einer argumentativen Sequenz nimmt sie eine Selbst- und Fremdpositionierung vor. Hier werden moralische Ansprüche deutlich (Kern 2009: 286). Sie nimmt eine Selbstpositionierung als eine Person vor, die dem Verstehen und dem Wissen viel Raum bietet. Das erzählende Ich zeigt sich von den Bemerkungen der Kinder emotional nicht betroffen. Sie positioniert sich als eine, die auf solche Othering-Prozesse rational reagiert und stets bemüht ist zu verstehen und das Beste daraus zu machen. In ihrer Erzählung treten gegensätzliche Lebenserfahrungen und Ereignisse hervor, die sie als besonders bedeutsam für ihr Leben hervorhebt. Auf der Argumentationsebene versucht sie ihr erzählendes Ich als jemand zu positionieren, die verstehen möchte, die rationalisiert und der Vernunft den Vorzug gibt. Durch die Metapher „zu Herzen nehmen“ drückt sie ihre Verletzbarkeit aus (Ausschnitt 5). Damit manifestiert sich die Ambivalenz des erzählenden Ichs. In Bezug auf die Kinder, mit denen sie entweder im Kindergarten oder in der Schule Kontakt hatte, bleibt sie vage und geht nicht auf Details ein. Auch im Ausschnitt 6 sind ihre Formulierungen (“so sein” oder “leicht ausgegrenzt”) vage, was auf eine Vermeidung hindeutet. Während sie über die Lage der Kurdinnen und Kurden in der Türkei erzählte (Ausschnitt 6), blickte sie von der Interviewerin weg und schaut auf den Boden. Nach Lucius-Hoene & Deppermann kann dieses Phänomen darauf hinweisen, dass die Person über einen Sachverhalt aus bestimmten Gründen schlecht zu sprechen ist. Die Gründe können Tabuisierung, mangelnde Kenntnisse und Komplexität des



Sachverhalts sein, oder auch die untergeordnete Relevanz im gegenwärtigen Zusammenhang (Lucius-Hoene & Deppermann 2002: 224). Nach dem Ausschalten des Aufnahmegerätes berichtete sie, dass sie am Flughafen wegen ihrer kurdischen Herkunft über eine Woche lang inhaftiert wurde. Das ist umso bemerkenswerter, als sie im aufgenommenen Interview sagte, in der Türkei kaum mit Diskriminierung konfrontiert worden zu sein, weil sie nicht oft dort gewesen sei. Ihre Mutter erzählte, dass besonders Frau H darunter gelitten habe. Diese emotionale Belastung dürfte der Grund dafür gewesen sein, dass sie ihren Blick von der Interviewerin abwandte. Ein Wechsel der Blickrichtung kann auf gewisse Strategien hinweisen, wie z. B. auf die Informationsabwehr (Schönherr 1997: 208). Frau H beschreibt die Erfahrung, dass sie als Familie wegen des Kurdischen Aufmerksamkeit erregten, aus einer neutralen und unpersönlichen Außensicht und gibt nicht preis, wie sie sich währenddessen gefühlt hat. Eine „Beteiligung des erzählten Ichs am erzählten Geschehen“ kommt nicht zur Sprache (Lucius-Hoene & Deppermann 2002: 140). Durch die Erzählung dieses Ereignisses hebt sie die Handlung hervor, die auf Othering hindeutet, verneint jedoch, je ausgegrenzt worden zu sein. Nach dieser neutralen und unpersönlichen Außensicht wird ein Rechtfertigungsbedürfnis – nicht viel Zeit ihres Lebens in der Türkei verbracht zu haben – erkennbar. Eine Selbstpositionierung als Ausgegrenzte kommt in beiden Ausschnitten (7 und 8) nicht vor. Ausgrenzung bzw. Diskriminierungserfahrungen wegen des Deutschen werden nicht erzählt. Sie erzählt, wegen des Deutschen keine Probleme gehabt zu haben. Es kann eine Form der Entproblematisierung bzw. eine Normalisierungsstrategie sein (Thoma 2018: 209). Es kann auch auf die Inhaftierung wegen der kurdischen Ethnizität zurückzuführen sein, weshalb andere Othering-Erfahrungen nicht erwähnt werden.

### **Themenblock „Bezug zu Diyarbakır und zur Türkei“**

In Minute 2:35, nachdem Frau H von ihrer Sprachkompetenz bzw. ihrer Meinung über die Sprachen erzählte, kommt sie auf Diyarbakır zu sprechen. Sie war mit vierzehn oder fünfzehn Jahren zum ersten Mal dort, was sie als spät bezeichnet. Bis dahin war sie in vielen anderen Städten der Türkei, wie Istanbul, Izmir, Adana, „die ganzen Städte in der Türkei habe ich eigentlich gesehen, aber Diyarbakır in Relation dazu habe ich sehr sehr spät gesehen“. Nach dieser Beschreibung erzählt sie ihre Eindrücke von Diyarbakır aus der Innenperspektive, mit der sie ihre Emotionalität zum Ausdruck bringt (Ausschnitt 9).

#### Ausschnitt 9:

087 H: ↑ALS iCH ZUm ErSten mAl dOrt war das  
088 <<f> !ERSTE!> wOrAn ich\_ mIch\_ Erinn\_ern kann

089       iSt dass wir aus dem AUto ausGEst\_iegen  
 090       sInd <<all, p> weil wir ´sind mit dEM= AUto DO:rthin;  
 091       geFahren;> und dass\_ Wir aus dem AUto  
 092       ausgeSTIEgen; sind und- ich gemErkT hab (-)  
 093       wir wA`ren vOr EIneM REstora:n und ↑JE:de:r hat  
 094       KUrdISCH GESProchen (-)  
 095   I:     h1 h1  
 096   H:     ich= hab ↑!SeLTEN! PErso:nen GEsehen; die  
 097       Türkisch GESprOchen Haben(-) EInfAch so:?  
 098       (-) ↑UND tsch ((lachen)) <<f, :> iCH! WAr SCHO:n  
 099       SEHR geSCHOCKT> weil ich= DAcht Mir oka:y;  
 100       <<:>>ich bIN- in einer ANderEN versio:n VON  
 101       der WELT I:rgENDwie> U:rko:misch  
 102       <<f> EIgentlich kEnn= ich ↑ES VON zU HAUSE>  
 103       <<dim>dAS man dAS mAcht AbA: (-) ja und ja eS  
 104       hAT mir auF ANhieb sEhr GUT  
 105       geFALLen dOrt (-) wEIl <<f>alles SEhr  
 106       geSCHichtlich wAr Und (-)allGEmein

Mit dem Temporalsatz und der Konjunktion „als“ beginnt Frau H ihre damaligen Erlebnisse aus ihrem zeitlichen und räumlichen Orientierungszentrum zu vermitteln. Die Perspektive ist ihr damaliger Erlebnisraum, so kommen deiktische Strategien (dort, dorthin, alles, jeder) vor (Lucius-Hoene & Deppermann 2002:116). In den Zeilen 087 und 088 hebt sie zwei Mal ihre ersten Erfahrungen hervor. Damit wird in erster Linie die Wichtigkeit dieser Eindrücke semantisch und auch prosodisch betont. Nach ihrer Handlung, aus dem Auto zu steigen, fügt sie parenthetisch Informationen ein (Zeilen 090–091 und 093). Mit dem parenthetischen Einschub bietet Frau H ein Hintergrundwissen an, das aus ihrer Sicht für die Geschichte relevant ist (Mazeland 2007: 5). Sie signalisiert den parenthetischen Einschub durch prosodische Trennung von der grammatikalischen Umgebung (Mazeland 2007: 22), beim zweiten Einschub (Zeile 093) ist eine prosodische Trennung nicht zu verzeichnen. Das, was sie überrascht, wird prosodisch mit steigenden Tonhöhe, Dehnung “↑JE:de:r” und bei “KUrdISCH” mit extra starkem Akzent markiert. Mit dem Präfix “ur” bildet sie eine Intensivierung per Elativ, wodurch sie auf eine hohe Intensität in dem Zustand verweist (Zeile 101) (Glück & Rödel 2016: 172). Mit dem Adverb “eigentlich” richtet sie den Fokus auf die nachkommende Aussage, die das “Urkomische” beschreibt (Oppenrieder & Thurmair 1989: 28). Das ist etwas, was Frau H nur aus dem familiären Bereich kennt. Indem Frau H das unpersönliche Subjekt im Objektsatz als “das” bezeichnet, bleibt sie inhaltlich vage (Zeilen 102 - 103). “Auf Anhieb” verweist auf die Plötzlichkeit des Gefallens, das sie mit dem Steigerungsadverb “sehr” intensiviert (Zeilen 103–105). Sie spricht in diesen Zeilen aus der Innenperspektive und positioniert sich als begeistert. Anschließend nennt sie als Grund des Gefallens die geschichtliche Atmosphäre (Zeilen 105–106) und entfernt sich vom Thema “Sprache”. Das deutet auf eine Rationalisierung der Emotionen.

Sie thematisiert die Ähnlichkeit zwischen Wien und Diyarbakır, die sie akzentuiert lobt, wie im folgenden Ausschnitt (10).

#### Ausschnitt 10:

107 <<f>ZUm bEIspiel im BEzUg AUf wien  
108 gefällt mir eS so: vON DER  
109 geSCHIchTE hEr se:hr und dOrt IS eS  
110 SEhr SEhr geSCHIchtlIch  
111 und mEIne grOSSeltErN haben mIr zu ↑JE:der (-)  
112 KLEI`nigKEIt wAS Erzä:hlen kÖnNE:n-  
113 zU JEdem ↑STADtteil wEIl das sInd  
114 ver`schIEdENE WEltEn; eiGENTli:ch und:

Sie stellt die Geschichtlichkeit beider Städte auf eine Vergleichsebene, bezeichnet jedoch Diyarbakır im Vergleich zu Wien mit der Doppelverwendung der Intensitätspartikel “sehr” auf eine höhere Ebene (Zeilen 107-110). Die Wichtigkeit der Geschichtlichkeit markiert sie für Wien mit einer Dehnung, für Diyarbakır mit Doppelverwendung und Akzentuierung. Dieser Ausschnitt bekommt durch das Einbeziehen der Großeltern einen familiären Bezug zu Diyarbakır, welche prosodisch mit Tonhöhensprünge und Akzentuierungen markiert wird (Zeilen 111-113).

#### Fallübergreifende Analyse - Themenblock „Bezug zu Diyarbakır und zur Türkei“

Im Gespräch über Diyarbakır kommt prosodisch (smile voice, Lachen, Akzente und Tonhöhensprünge) und semantisch (geschockt, urkomisch) Emotionalität zum Ausdruck (Ausschnitt 9). Frau H beschreibt eine emotional positive Überraschung, dass Kurdisch, ihre Familiensprache, wegen der sie sonst auf der Straße Aufmerksamkeit erregten, in der Öffentlichkeit gesprochen wird. Die Aufhebung der sprachlichen Trennung zwischen familiärem und öffentlichem Bereich ist das, was sie zum Staunen bringt. Beide Städte sind positiv konnotiert, die Ähnlichkeit ist die Geschichtlichkeit, die sie hervorhebt. Durch die Erzählungen der Großeltern bekommt Diyarbakır eine emotionale Bedeutung, in die auch familiäre Bezüge einfließen. Dadurch gewinnt die Beschreibung von Diyarbakır mehr Gewicht im Vergleich mit Wien.

#### **Themenblock „Familie“**

In Minute 6:40 fragt die Interviewerin Frau H im Zusammenhang mit ihrer Erzählung über Diyarbakır und über ihre Großeltern, ob diese ihr Geschichten über ihre Familie erzählt haben. Sie beantwortet die Frage nicht, sondern erzählt, dass viele der Familienmitglieder nicht dort

leben, da die Familie in der Türkei auf verschiedene Regionen verteilt lebt. Die Stadt Diyarbakır habe trotzdem ihre Wichtigkeit für die Familie bewahrt (Ausschnitt 11).

#### Ausschnitt 11:

206           JEtzt Eben nicht mehr so: vIEle  
207           AbA: (-) wenn\_ IrgenDwann\_ ma:l  
208           <<all>irGENdwaS dOrt sEIn sOll> ZUm BEIspiel  
209           hO:chzEIt OdA: IrgendwaS (-)  
210    I:     HI HI  
211    H:     dann trIFFT sIch dIE ganzE FAmilie <<f>mAN weiSS\_  
212           TROtZdem> ma:n is VOn DOrt Also: EGAl wo=  
213           mAn lebt wir LEben; zum bEIspiel in  
214           öSTERReich abA: man vErgiss\_ so= wa:s TROtZdem  
215           `nICH`t (.) U:nd ja: ja wir hAben  
216           TROtZdem sehr vie:le VErwandten; `do`rt  
217    I:     hi hi  
218    H:     <<pp>ja:> (-- ) TROtZ/ TRoTZdem OBwOhl so: vIEle  
219           AUfgetEilt sin\_d <<p>ist noch; ist ein  
220           grOSSer teil von Uns dO:`rt>

Mit „aber“ stellt Frau H eine Verknüpfung und einen Kontrast zur Bedeutung dieser Stadt für die Familie her. Sie stellt es durch die Indefinitpronomen “irgendwann” und “irgendwas” in einen nicht spezifischen Kontext, sie formuliert es hypothetisch, wobei nicht klar ist, ob sie einen bestimmten Referenten im Sinn hat oder einen potentiellen (Filar 2015: 174). Diese unspezifische Aussage versucht sie mit einem Beispiel zu konkretisieren (Zeile 208). Mit “Hochzeit oder irgendwas” bleibt sie jedoch weiterhin vage (Zeile 209). Nachdem sie die Familie als Subjekt genannt hat, wechselt sie zum Indefinitpronomen “man”, das auf eine Personengruppe von unbestimmter Extension referiert. Das infinite “man” kann in diesem Zusammenhang auch auf kulturell verbreiteten Diskurs hinweisen (Averbeck 2008: 135). In Zeile 218 spricht sie sehr leise ein mit Dehnung markiertes “ja”, mit dem sie ihre folgende Äußerung prospektiv rahmt (Mroczynski 2013: 144). Anschließend setzt Frau H den Adverbkonnektor “trotzdem” ein, welchen sie nach einer Unterbrechung wiederholt. Sie greift auf die Wiederholung ihrer Äußerung zurück und behält die Kontinuität der Rede. In diesem Ausschnitt kommt vier Mal das Adverb “trotzdem” vor. Pronominaladverbien haben eine Konnektorfunktion und stellen eine Referenzbeziehung zu einem Ausdruck, meist zum Vorgängersatz her (Blühdorn 2017: 326). Damit drückt sie Umstände aus, die den Inhalt des Hauptsatzes als unerwartet erscheinen lassen (Blühdorn 2008: 29): Auch wenn man nicht dort lebt, fühlt man sich zugehörig (Zeile 212), auch wenn sie in Österreich leben, vergessen sie es nicht (Zeile 214–215), und obwohl viele Familienmitglieder verstreut leben, haben sie dort viele Verwandte (Zeile 216).

Auf die Frage der Interviewerin hin erzählt Frau H im folgenden Ausschnitt (12), wie die Eltern nach Wien gekommen sind, die Geschichte der Binnenmigration des Vaters, die den Weg zur Auswanderung nach Österreich öffnete.

#### Ausschnitt 12:

308 I: wie sind sie denn hergekommen  
309 H: jA mEIn VA:ter alsO: mEIn VA:ter wUrde IS  
310 mIt ZWAnzIG odÄ: sO: (--) unge:fÄ:hr <<all>nAch  
311 IStanbUL mit sEInen BrÜ:dern geZO:gen und dOrt  
312 ANgEF`angen zu A:rbeitEn> in= EInem REstora:nt (-)  
313 U:nd <<f> er war dEr EInzigE der dOrt ENglISCH  
314 konntE> in dem restorant  
315 wEIl= Er ja auch die ↑SCHUle beSUCHT hAt u:nd  
316 a:alles (-) <<len> u:nd:> (-) Danach ↑KamEn°h EIne  
317 ÖS`terreichISCHe AlsO ZWEI <<dim> zwei TOUristen> DOrthIn  
318 IN dIESeS rESTOrant und mEIN VA:ter <<all> dA Er  
319 DER EINzIge wAr dEr <<:)> ENglISCH  
320 KOnte kOnntE i:hnen EInigeS erkLÄ:ren  
321 wAS In wElchEm ESSen Drinnen wA:r

Frau H beginnt mit der Partikel “ja”, die hier keine Antwortpartikel ist, weil ihr keine Entscheidungsfrage vorausgeht. Sie fungiert als Diskursmarker und hat eine gesprächsorganisatorische Funktion (Mroczynski 2013: 129). Mit “ja” rahmt sie prospektiv die Folgeäußerung mit einem bestimmten Modus und eröffnet eine Erzählung, ein familiales mündliches Erzählen, das auf die Erzählungen der Mutter-Tochter-Paare zutrifft (ebd. 132). Auf den Ausdruck “mein Vater” folgend kommt der Adverbkonnektor “also” in der Nacherstposition, der den Vater in den Vordergrund rückt (Blühdorn 2011: 280; Pasch, Brauße, Breindl & Waßner 2003: 552). Dieser Fokus wird mit der Wiederholung verstärkt (Zeile 309). Nach der Produktion des Verbs “wurde” führt Frau H eine Selbstreparatur durch und ergänzt diese mit dem Modalverb “hat”. Diese Reparatur zeigt eine syntaktische Neuplanung der Äußerung von Passiv zu Aktiv-Konstruktion (Zeilen 309–311). Frau H erzählt in einem schnelleren Tempo, wie ihr Vater mit seinen Brüdern nach Istanbul zog und zu arbeiten anfang (Zeile 310–312). Anschließend erwähnt sie in normalem Gesprächstempo, dass er dort in einem Restaurant arbeitete. In Zeile 313 ist der Konjunkt “Und” vorangestellt. “Und” verknüpft die Besonderheit der Sprachbeherrschung des Vaters mit der Aussage, die sie davor getroffen hat. Frau H ordnet sie in eine Sequenz ein, die sich hier als eine Besonderheit, die den Verlauf seines Lebens und der Familie beeinflusst, herauskristallisiert. Diese Aussage wird auch durch die hohe Lautstärke, die selten vorkommt, prosodisch hervorgehoben. Eingeleitet mit “weil”, das prosodisch direkt an den folgenden Hauptsatz angebunden ist, folgt eine Begründung, die mit Tonhöhenprüngen markiert ist, wodurch der Schulbesuch des Vaters hervorgehoben wird

(Zeile 315). Mit einer smile voice erzählt sie, wofür die Englischkompetenz des Vaters gut war (Zeilen 320–321).

Im weiteren Gespräch erzählt Frau H, wie begeistert diese Tourist:innen von der Kompetenz des Vaters waren, da sonst niemand im Restaurant Englisch sprach. Sie fragten den Bruder, ob er nach Österreich kommen möchte. Da er dieses Angebot ablehnte, fragten sie Hs Vater. Im folgenden Ausschnitt (13) erzählt sie weiter, wie diese Begegnung mit den zwei Tourist:innen das Leben ihrer Familie veränderte.

#### Ausschnitt 13:

```
334      ähm mein onkel hat damals gesagt NEIN
335      mEIn VA:ter hAt irGENDwie versUCHt
336      dass_ dIE/ durch (.) Ü:bErREden. <<f> Und ER
337      WUrDE dAnn_ vON dEN zwEI TOUristen
338      hIErher? geBRacht zwEI
339      schrIFTstELLer (-) maLEr <<☺> er hAt
340      dAS GEmalt;>
341  I:      [hm hm]
342  H:      U:Nd: ähm sie hABen ihn hAlt hIErher; <<f> GEbrAcht
343      habEn; Ihn> An dIE Uni wIEn Angemeldet?
```

In Zeile 336 unterbricht Frau H ihre Formulierung, nach einer Mikropause setzt sie einen Infinitiv ein, wodurch nicht klar hervorgeht, wer wen überredet. Anschließend erzählt sie, dass er durch zwei Tourist:innen nach Wien gebracht wurde. Durch die Selbstreformulierung in Zeile 339 präzisiert sie eine bereits abgeschlossene Sachverhaltsdarstellung, versucht diese Personen durch Berufsbezeichnung genauer zu beschreiben und hebt dadurch die Intellektualität der Personen hervor (Imo 2012: 181). Sie bezeichnet sie als Schriftsteller:innen, nach einer kurzen Pause korrigiert sie dies und bezeichnet sie als Maler:innen. Mit einem Lächeln in der Stimme zeigt sie auf das Bild an der Wand, welches von der erwähnten Person gemalt worden ist. Mit einem gedehnten und akzentuierten Konnektor „und“ leitet Frau H einen neuen Bereich ein und kommt zum Schluss der Einwanderungsgeschichte (Zeile 342). Die Anmeldung an der Universität Wien geht von diesen Personen aus, die Rolle des Vaters wird als eine passive formuliert (Zeile 343).

#### Fallübergreifende Analyse – Themenblock „Familie“

Frau H beschreibt ihre Familie als durch Abstammung, Geschichte und Kultur verbunden. Das Zugehörigkeitsgefühl bringt sie familien- und ortsbezogen zum Ausdruck. Im Ausschnitt 11 positioniert sie sich in den normativen und moralischen Strukturen ihres familiären Umfelds (Lucius-Hoene & Deppermann 2002: 61). Die Besonderheit, dass der Vater Englisch spricht, wird hervorgehoben. Die Möglichkeit, die dem Bruder angeboten wurde, hat ihr Vater nutzen

können. Dass schließlich der Vater an der Uni Wien angemeldet wurde, wird mit Akzent markiert. Die Wertschätzung von Bildung, Wissen und Sprache wird präzise ausgeführt (Ausschnitte 12 und 13).

### Abschließende Analyse des Interviews

In Frau Hs Erzählung findet die Positionierung indirekt und implizit statt. Sie beschreibt nur an manchen Stellen implizit ihre emotionalen Erlebnisse. Die Geschichte fungiert als Träger einer Botschaft ihrer Werthaltungen. Frau H beschreibt sich nicht emotional, sondern positioniert sich handelnd und weist sich dadurch eine Identität zu, die sich der Rationalität verpflichtet fühlt (Lucius-Hoene & Deppermann 2002: 196). Ihre Äußerungen beinhalten Intellektualisierungen. Die Handlungsbeschreibung legt Rückschlüsse auf ihre Kompetenz nahe, sich distanzieren und ein beobachtendes Ich bilden zu können. In der Erzählung ist ersichtlich, dass Frau H in der Art der Positionierung ihres erzählenden Ichs Verständnis für Fremdmachungsprozesse hat und dass sie nach wie vor mit ihrer damaligen Person in Kontinuität sieht. In der Darstellung ihrer Geschichte macht sie die innere Erlebensperspektive nicht sichtbar, sondern stellt Ereignisse und Handlungen ihres erzählenden Ichs aus einer neutralen und unpersönlichen Außensicht dar. Sie beansprucht keinen Erkenntnisgewinn aus der Beobachterperspektive und macht keine Aussagen über die Motive der Kinder, sondern beschränkt sich auf eine Schilderung (Lucius-Hoene & Deppermann 2002: 138–139). Frau H hebt spezielle Aspekte hervor, lässt ihre Emotionen aus, bzw. erklärt sie als irrelevant. Das erzählende Ich wird nicht beschrieben, es kommt ohne explizite Charakterisierung vor. In ihrer Beschreibung erscheint sie als Person, deren Eigenschaften sich über ihre Handlungsweisen in der erzählerischen Re-Inszenierung manifestieren und von der Hörerin selbst aus dem Erzählten geschlossen und bewertet werden können (Lucius-Hoene & Deppermann 2002: 68). In ihrer Darstellung ist ihr beobachtendes Ich ausgeprägt. Aus der Außensicht der Beobachterperspektive positioniert sie sich als eine Verstehende, verleugnet die erlebte Diskriminierung und verschweigt die Inhaftierung.

| <b>Gesprächsinventar des Interviews mit der Vertreterin der dritten Generation in Wien</b> |               |                                                                                                 |                                                   |                        |
|--------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------|------------------------|
| <b>Zeit</b>                                                                                | <b>Person</b> | <b>Inhalt</b>                                                                                   | <b>Memo/Besonderheiten</b>                        | <b>Forschungsfrage</b> |
| 00:00<br>-<br>00:25                                                                        | I-H           | Forschungsfrage „Familien aus Diyarbakır“ - Ihre Antwort: in Wien geboren zu sein               | keine lokale Zugehörigkeit zu Diyarbakır als Kind | Selbstpositionierung   |
| 00:40                                                                                      | H             | Ausgrenzungserfahrungen im Kindergarten. „Man gehört zu diesem Land, aber irgendwie auch nicht“ | Fragen über Zugehörigkeit                         | Othering               |

|       |       |                                                                                                                                               |                                                                                            |                                                       |
|-------|-------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------|
| 01:03 | I     | Ausgrenzung wegen der Sprache der Mutter                                                                                                      | Tonhöhen sprünge, Dehnungen                                                                | Othering                                              |
| 01:11 | H     | mit 6-7 Jahren den Unterschied verstehen wollen - Suche nach dem Grund des Andersseins                                                        | „irgendwie“ „irgendwann“ „okay“                                                            | Othering                                              |
| 01:31 | H     | Othering wegen der Sprache- Kurdisch als sprachliche Barriere                                                                                 | „was fehlt mir“                                                                            | individueller Sprachgebrauch, Einstellung zu Sprachen |
| 01:44 | I-H   | Deutsch und Türkisch als Alltagssprache in der Kindheit                                                                                       |                                                                                            | individueller Sprachgebrauch, Einstellung zu Sprachen |
| 02:06 | H     | durch Reisen in die Türkei lernt sie Kurdisch verstehen                                                                                       | „kurdisch irgendwie meinem Gehirn gEF:Estigt“                                              | individueller Sprachgebrauch und -lernerfahrung       |
| 02:26 | H     | Sprachlernerfahrungen in Deutsch, Französisch und Kurdisch                                                                                    |                                                                                            | Sprachlernerfahrung, Einstellung zu Sprachen          |
| 03:45 | H     | erster Diyarbakır-Besuch mit 15-16, positive Erfahrungen                                                                                      | lebhaft e Stimme, Begeisterung                                                             | Spracherfahrung                                       |
| 04:30 | I-H-G | Beschreibung von Diyarbakır, Erzählungen des Großvaters, sie fragt die Mutter, wie oft sie dort war                                           | Begeisterung                                                                               | lokale Zugehörigkeit                                  |
| 06:38 | I-H   | Frage: Was hat der Großvater erzählt. Beschreibung von Diyarbakır und seine Bezirke, Kriege in D.                                             | Wiederholung: „mir hat es sehr gut gefallen“                                               |                                                       |
| 0     | I-H   | Frage nach Familiengeschichten. Ihre Antwort, dass viele Familienmitglieder nicht dort leben, aufgeteilt auf verschiedene Städte              |                                                                                            | lokale Zugehörigkeit                                  |
| 07:26 | I-H   | Wiederholung der Frage danach, was die Familie erlebt hat. Keine Informationen, Jobsuche als Grund für Binnenmigration der Familienmitglieder | „mehr weiß ich nicht“ „meine Mutter kann besser beantworten“                               | Weitergabe der belastenden Erlebnisse                 |
| 07:45 | I-H   | Kurdisch-Lernerfahrungen mit Musikhören, Nachfragen                                                                                           | Vergleich mit Englisch-Lernerfahrungen                                                     | Sprachlernerfahrung, Einstellung zu Sprachen          |
| 09:40 | I-H   | Migrationserfahrung des Vaters in Österreich                                                                                                  |                                                                                            |                                                       |
| 11:40 | I-H   | Frage der Interviewerin nach Spracherfahrungen in der Schule. „ihre Mutter spricht Englisch“                                                  | „Kurdisch als geheime Sprache“                                                             | Sprachlernerfahrung, Einstellung zu Sprachen          |
| 12:30 | H     | sie hinterfragt und versucht als Kind zu verstehen, dass es ihre Muttersprache ist                                                            | „geWUss_t oKEy das is UNsere SPrachE:? und <<len>ich sOll_te sie irgenDwie le:rne:n abA:>“ | Sprache                                               |
| 12:50 | H     | sie wollte nicht, dass kurdisch gesprochen wird, weil sie es nicht verstand; Später wollte sie „diese Sprache“ lernen                         | <<kindliche Stimme>> „nein nicht so deutsch/türkisch sprechen“                             | Sprachlernerfahrung, Einstellung zu Sprachen          |
| 13:21 | I     | Frage der Interviewerin, wann sie diese Bereitschaft entwickelte, es zu lernen                                                                |                                                                                            |                                                       |
| 13:28 | H     | Wahrnehmung der Besonderheit des Kurdischen aufgrund von Reaktionen der Kinder. Kurdisch-Lernerfahrung                                        | Smile voice, unterschiedliche Sprechgeschwindigkeit                                        | Sprachlernerfahrung, Einstellung zu Sprachen          |



|                     |     |                                                                                                                                                                                      |                                                                                        |                                              |
|---------------------|-----|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------|
| 14:24               | I-H | Alltagssprache mit Geschwistern ist Deutsch, mit Eltern Türkisch, unsicher beim Kurdischen                                                                                           | Deutsch als dominante Sprache                                                          | Einstellung zu Sprachen                      |
| 15:30               | I-H | Frage nach Ausgrenzungserfahrungen (Kindergarten/Schule). Die Kinder sagten „Ihr seid keine Türken eigentlich“, Verstehen-Wollen, was bei ihr anders ist                             | „ich war nicht so: sEhR betrOFFe:n“, „<<ff> KINDER Können SEHR schneLL SEHR BÖSE SEIn“ | Othering                                     |
| 17:10               | H   | ihre Erklärung den Kindern gegenüber, dass bei ihnen zu Hause eine andere Sprache gesprochen wird, war für sie schwer. Sie erwähnte, das nicht „als Problem“ gesehen zu haben.       | Widersprüche: „schwierig gewesen“ - „kein Problem gewesen“                             | Sprachlernerfahrung, Einstellung zu Sprachen |
| 18:00               | I-H | Frage, ob sie in Bezug auf Türkisch ähnliche Erfahrungen hat. Wegen Türkisch nie Probleme gehabt                                                                                     | Leiser. Erfahrungen mit nicht türkischsprachigen werden nicht thematisiert             | Othering                                     |
| 18:46               | I   | Kurdisch sein in der Türkei und in Österreich                                                                                                                                        | Räuspern, Tonhöehensprünge                                                             | sprachliche Erfahrungen                      |
| 19:50               | I-H | in der Türkei schwieriger, in Österreich darf sie so sein, wie sie ist. Nirgendwo in ihrem Leben wurde sie weder ausgegrenzt, noch rassistisch angesehen                             | <<Husten>>                                                                             | belastende Erlebnisse                        |
| 20:32               | I-H | Angeschaut-Werden auf der Strasse, wenn ihre Familie kurdisch gesprochen hat. In Österreich wird jeder herzlich aufgenommen                                                          | persönlich nicht „wirklich“ ausgegrenzt                                                | Othering                                     |
| 21:21               | I-H | politische Lage in der Türkei: „es ist schwer, auch wenn du negative Gedanken gegenüber dem Regime hast.“                                                                            | auf den Boden schauen                                                                  | belastende Erlebnisse                        |
| 22:28               | I-H | Frage, ob sie noch was erzählen möchte, über Diyarbakır, über die Geschichte: keine Informationen, sie weiß nur, dass es schwierig war und Meinungsäußerung zu Problemen geführt hat | Erzählungen von Großeltern über die Geschichte der Stadt                               | sprachenpolitische Lage                      |
| 22:50               | H   | Diyarbakır und das Land findet sie schön, aber ein Leben dort ist für sie nicht möglich                                                                                              |                                                                                        | lokale Zugehörigkeit                         |
| 23:20<br>-<br>23:28 | I-H | „Das war’s eigentlich“<br>Abschluss des Gesprächs                                                                                                                                    |                                                                                        |                                              |

### 5.1.3.3. Generationenübergreifende Analyse der Gespräche in Wien

Auch für die Familienmitglieder der in Wien lebenden Familie werden drei Themenblöcke behandelt: die sprachliche und ethnische Zugehörigkeit, die belastenden Erlebnisse und die Auseinandersetzung mit der politischen Lage.

Wie bereits erwähnt, konnten in Wien aufgrund von Corona-Maßnahmen nur Vertreterinnen der zweiten und dritten Generation interviewt werden. Aus diesem Grund bezieht sich die

generationenübergreifende Analyse der Familie in Wien auf zwei Familienmitglieder der zweiten und dritten Generation.

| <b>Generationenübergreifender Vergleich der Themenblöcke der Interviews mit den Vertreterinnen in Wien</b> |  |                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                               |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Themenblöcke</b>                                                                                        |  | <b>Vertreterin der zweiten Generation in Wien Frau G</b>                                                                                                                                                            | <b>Vertreterin der dritten Generation in Wien Frau H</b>                                                                                                                                      |
| <b>Sprachliche und ethnische Zugehörigkeit</b>                                                             |  | Diskriminierung wegen des Kurdischen in Wien durch türkische Bekannte; keine Sprachweitergabe an die Kinder.<br>Emotionale Bezogenheit auf Orte, Sprache, Religion, Kultur.<br>Idealisierung der ethnischen Gruppe. | Othering wegen kurdischsprachender Mutter durch türkische Kinder; positive Überraschung wegen kurdischem Sprachgebrauch in der Öffentlichkeit in Diyarbakır; Selbstpositionierung als Kurdin. |
| <b>Belastende Erlebnisse</b>                                                                               |  | Konfrontation mit der Staatsgewalt als Kind; Blutrache; frühe Verheiratung; Verhaftung und Folter des Bruders; Migration nach Österreich; ihre Verhaftung und die der Töchter; Verbot der Einreise in die Türkei.   | Migrationsbewegung des Vaters, Othering wegen kurdisch-sprechender Mutter durch türkische Kinder.<br><br>Nicht thematisiert wurde ihre eigene Verhaftung.                                     |
| <b>Auseinandersetzung mit der politischen Lage</b>                                                         |  | Kritik an politischem System in der Türkei.                                                                                                                                                                         | Kritik an Meinungsunfreiheit und am ungleichen Umgang mit Kurdinnen und Kurden und Schutzsuchenden in der Türkei.                                                                             |

### **Sprachliche und ethnische Zugehörigkeit**

Ethnische Zugehörigkeit ist für Frau G in erster Linie mit lokaler Identität verbunden. Auf die Einstiegsfrage zu ihrem Geburtsort Diyarbakır antwortet sie, dass es unmöglich sei, darüber in einem einzigen Interview Auskunft zu geben. Nach dieser Aussage findet eine biografische Orientierung statt und sie stellt im Rückgriff auf Vergangenes eine Identität (Kindheit) vor, die mit positiver Konnotation und Idealisierungen dargestellt wird (G-Ausschnitte 1, 2, 3). In ihrer Erzählung bleibt sie in der Ambivalenz zwischen der Idealisierung der Familienkultur und der Viktimisierung durch diese (G-Ausschnitte 3, 4, 18). Sie lobt Gehorsamkeit und Respekt Älteren gegenüber als Zeichen ihrer Kultur. Frau G vergleicht sich mit Freundinnen aus anderen Städten, wodurch sie wieder die Diyarbakır-Kultur positiv hervorheben kann (G-Ausschnitt 5). In Bezug auf die Verhaftung ihrer Töchter am Istanbul Flughafen bekennt sie sich klar zu ihrer ethnischen Identität und sagt „ich bin eine Kurdin, das kann ich nicht verleugnen, das bin ich“ (G-Ausschnitt 7). Sprachliche Identität wurde für Frau G erst in Wien ein Thema, da sie in der Türkei keine Diskriminierung wegen ihrer kurdischen Sprache erlebt hatte, auch nicht beim Erlernen des Türkischen. Sie hat keine Schule besucht und war dadurch dem schulischen Druck,

Türkisch zu sprechen, nicht ausgesetzt. Ihr Türkischerwerb erfolgte ungesteuert (G-Ausschnitt 16). Sie erwähnte auch keine Diskriminierungserfahrungen in Österreich wegen ihrer fehlenden Deutschkenntnisse. Sie erlebte jedoch in der familiären Umgebung durch eine türkische Nachbarin Diskriminierung, die sie bei der Weitergabe des Kurdischen an ihre Kinder hinderte (G-Ausschnitt 17).

Ihre Tochter H beschreibt sich potentiell nicht aus Diyarbakır stammend, mit der Erklärung, in Wien geboren und aufgewachsen zu sein (H-Ausschnitt 1). Im Kindergartenalter wurde ihr bewusst, nicht zu diesem „Land“ zu gehören, wobei sie mit dem Land die Türkei meint. Die Wahrnehmung der Differenzen führte zur Auseinandersetzung mit Sprache und Identität, weil sie miterlebte, dass die kurdische Sprache ihrer Mutter durch türkische Kinder als fremd bezeichnet wurde (H-Ausschnitt 4). Der Vergleich der einsprachig türkischen Familien mit ihrer mehrsprachigen Familie, in der Türkisch und Kurdisch gesprochen wurde, irritierte sie (H-Ausschnitte 2, 4). Ihre Ablehnung des Kurdischen in ihrer Kindheit änderte sich mit der Zeit. Der Prozess ihrer sprachlichen Identität durchläuft die Ablehnung der kurdischen Sprache, die sie damals wenig verstand, bis zur Aneignung derselben als „unsere Sprache“ (H-Ausschnitt 3). Ihre sprachliche und ethnische Identität entwickelte sich als Folge des Otherings durch die türkischsprachigen Kinder. Wie ihre Mutter G hebt auch die Tochter H die Stellung von Diyarbakır als einer besonderen Stadt hervor, vergleichbar mit der von Wien (H-Ausschnitte 9, 10, 11).

### **Belastende Erlebnisse**

Belastende Erlebnisse umfassen bei Frau G die Verwehrung des Schulbesuchs in der Kindheit (G-Ausschnitt 4), die Konfrontation mit der Staatsgewalt bei den Newroz-Feiern (Ausschnitt 11), die frühe Verheiratung, ohne in die Entscheidung einbezogen worden zu sein (was aufgrund der Anonymisierung nicht analysiert wurde), die Blutfehde (G-Ausschnitt 6), ihre Migration nach Wien, wo sie anfangs unter Einsamkeit litt (G-Ausschnitt 13), die Verhaftung und Folter des Bruders (G-Ausschnitt 12), ihre Linguizismuserfahrung durch die Nachbarin in Wien (G-Ausschnitte 17,18) und die Verhaftung ihrer Töchter am Flughafen Istanbul (G-Ausschnitt 7). Die Feindseligkeit der Nachbarin und die ihre damalige Unfähigkeit zu ihrer Sprache zu stehen, hinterließ tiefe Spuren, die in der Emotionalität ihrer Sprache zum Ausdruck kommen (G-Ausschnitt 18). Die Folge ihrer Linguizismuserfahrung ist die Nichtweitergabe ihrer Sprache an ihre Kinder, die sich im erwachsenen Alter bemühen, Kurdisch zu erlernen. Frau G folgt den verinnerlichten Verhaltensweisen und Traditionen, die sie heute noch schätzt, obwohl diese ihren damaligen Bedürfnissen entgegenstanden (Parin 2011: 161). Die

Verwehrung des Schulbesuches durch den Onkel bringt sie emotional mit den Worten „er hat mit meinem Leben gespielt“ zur Sprache (G-Ausschnitt 4). Unter den Folgen dieser Benachteiligung leidet sie immer noch, weil sie mangels entsprechender Schulbildung bei der schriftlichen Kommunikation auf ihre Töchter angewiesen ist. Die Chancenungleichheit und Diskriminierung als Frau erlebte sie auch bei der Verheiratung.

Bei der Tochter H kommen belastende Erlebnisse durch das Fremdheitsgefühl, das in Österreich durch die türkischen Kinder ausgelöst wurde, zur Sprache, werden zugleich aber abgeschwächt (H-Ausschnitt 4). Ihre Betroffenheit auf Grund des Otherings kommt implizit z.B. mit Disfluenzphänomenen (Roche & Arnold 2018; Papantoniou 2012: 120) oder Lachen (Jefferson 1984: 351) und auch explizit zum Ausdruck (H-Ausschnitt 5). Frau H nimmt in ihrer Erzählung über die Othering-Erfahrungen eine Selbstpositionierung als eine Person vor, die rational handelt, emotional nicht betroffen und stets bemüht ist zu verstehen und das Beste aus einer Situation zu machen. Die Ambivalenz des erzählenden Ichs kommt auch parasprachlich zum Ausdruck, als sie z.B. bei der Thematisierung der Lage der Kurdinnen und Kurden in der Türkei von der Interviewerin weg und auf den Boden blickte (Lucius-Hoene & Deppermann 2002: 224; Schönherr 1997: 208). Erst nach dem Ende des Gesprächs, nach dem Ausschalten des Aufnahmegerätes, erzählte sie, dass sie am Flughafen wegen ihrer kurdischen Herkunft über eine Woche lang inhaftiert worden war. Diese Inhaftierung steht in Widerspruch zu ihrer Aussage „in der Türkei nie ausgegrenzt worden zu sein“ (H-Ausschnitt 7). Während Frau D ihre belastenden Erlebnisse explizit zur Sprache bringt, versucht ihre Tochter H sie zu rationalisieren bzw. zu verheimlichen. Beide fühlen sich in Österreich nicht in Gefahr, die Verhaftung und die Aufhebung des Verbots, in die Türkei einzureisen, werden juristisch aufgearbeitet. Nach der Auffassung von Becker wären beide „in der Zeit nach der Verfolgung“, die der sechsten Sequenz entspricht, in der der traumatische Prozess nicht abgeschlossen ist.

### **Die Auseinandersetzung mit der politischen Lage**

Frau G erzählt, dass es ihr schon als Kind bewusst war, dass das Feuer als Symbol der Newroz-Feierlichkeiten verboten war (G-Ausschnitt 11). Von ihrem damaligen politischen Bewusstsein erzählt sie in der Wir-Form, dass sie „seit damals gegen die Polizisten ihre Verfeindung“ hatten. An diese Erzählung knüpft sie die Verhaftung und Folterung des Bruders an, der immer noch unter deren Folgen leidet (G-Ausschnitt 12). Das Ausmaß von Willkür und Unterdrückung ist ihr bewusst, weil der Grund für die Verhaftung des Bruders nur der Besuch in einem Kulturverein für kurdische Kunst und Kultur war. Die Linguizismuserfahrung erlebte sie durch die türkische Nachbarin in Wien, die ihr einziger außerfamiliärer Kontakt war. Diesen in einer

nachbarschaftlichen Atmosphäre erlebten Rassismus „diese Frau wollte die Kurden nicht“ (Zeile 0993–0995) bringt Frau G mit prosodischen Auffälligkeiten zum Ausdruck, die auf ihre emotionale Betroffenheit hindeuten (G-Ausschnitt 14). Die aus ihrer Sicht aggressive Abwertung durch die Nachbarin vergleicht Frau G mit „beißen“ („als ob sie mich beißen wollte“). Deswegen wechselte sie ihre Familiensprache vom Kurdischen zum Türkischen. Sie reflektiert ihre damaligen Lebensumstände kritisch und positioniert sich politisch und rebellisch mit ihrem jetzigen Ich zu ihrer Sprache und fordert die Anerkennung ihrer sprachlichen Identität. Auf die Zukunft bezogen beschreibt sie Diyarbakır als einzigen Ort, in dem sie leben kann. Sie drückt ihre Überzeugung aus, dass in anderen Städten eine Lebensbedrohung von nicht genannten Personen ausgeht (G-Ausschnitt 8). Frau H bringt ihre Auseinandersetzung mit der politischen Lage in Bezug auf Diyarbakır implizit zum Ausdruck. Frau H war in Diyarbakır positiv davon überrascht, dass in dieser Stadt auch in der Öffentlichkeit Kurdisch gesprochen wird. Sie beschreibt die Erfahrung, „als ob sie in eine andere Version der Welt gekommen wäre“ (H-Ausschnitt 9). Diese Aussage macht deutlich, dass ihr bewusst war, dass in der Öffentlichkeit Kurdisch zu sprechen keine Selbstverständlichkeit ist (H-Ausschnitt 7) und eine besondere sprachliche Situation darstellt.

Während Frau G über ihre politische Haltung offen spricht, drückt ihre Tochter H diese implizit aus.

## **Resümee**

Frau G erlebt die Folgen der türkischen Sprachpolitik erst in Österreich. Ihre Tochter H erfährt die Ausgrenzung wegen der Sprache durch die türkischen Kinder im Kindergarten. In den vergangenen Jahren entwickelte sie Interesse für die kurdische Sprache und Kultur. Sie lernt Kurdisch, besucht einen Kurs für kurdische Volkstänze und lernt Saz (ein Saiteninstrument) zu spielen. In der Diaspora ist es leichter, sich ethnisch zu positionieren. Es sind auch verschiedene kulturelle und politische Angebote über die kurdische Community dazu vorhanden (Ammann 2000). Bei dieser Familie ist es eindeutig, dass der Bildungsstand stark gestiegen ist. Während Frau G offen über die Antikurdenpolitik der Türkei spricht, vermeidet es ihre Tochter dazu, ihre Meinung zu äußern. Ihre Zurückhaltung darüber zu reden ist möglicherweise auf ihre Verhaftung in Istanbul zurückzuführen. Ihre Mutter erzählt, dass besonders diese Tochter darunter gelitten hat.

## **5.2. Familienübergreifende Analyse**

Im Folgenden werden die Analysen der Interviews in Diyarbakır, Istanbul und Wien miteinander verglichen. Die Vertreter:innen der Generationen gehören unterschiedlichen Altersgruppen an. Die Familienmitglieder in Diyarbakır sind zur Zeit der Gespräche 65, 37 und 14 Jahre, die in Istanbul 67, 47 und 14, die in Wien 55 und 20 Jahre alt. Bei dieser Arbeit geht es um die Generationenfolge und nicht um Altersgruppen, obwohl das Alter der Interviewten Beachtung findet. In den Listen werden die für die familienübergreifende Analyse relevanten Themen zusammengestellt, anschließend wird auf sie eingegangen. Mit Hilfe dieser Tabellen werden die von den Gesprächspartner:innen aufgeworfenen Thematiken auf der Generationenebene miteinander verglichen. Die Querverweise zu den bereits analysierten Ausschnitten werden durch die Buchstaben der jeweiligen Person kenntlich gemacht, z.B. werden die Gesprächsausschnitte für Herrn A mit A-Ausschnitt, für Frau B mit B-Ausschnitt usw. gekennzeichnet.

### **Familienübergreifender Vergleich des Themenblocks „Sprachliche und ethnische Zugehörigkeit“**

Die Sprache ist das wichtigste Kennzeichen der kurdischen Identität und nimmt in den Erzählungen einen zentralen Platz ein. Diese zwei Themenkomplexe werden unter „sprachliche und ethnische Zugehörigkeit“ zusammengefasst. Die auf sprachliche und ethnische Zugehörigkeit bezogenen Gesprächssequenzen sind in der jeweiligen Tabelle der Gesprächsteilnehmer:innen nach Generationenzugehörigkeit zusammengestellt.

### **Vertreter:innen der ersten Generation**

Für beide Vertreter:innen der ersten Generation in Diyarbakır und Istanbul ist die Sprache ein Identitätsmerkmal. Sie positionieren sich ethnisch als kurdisch, Frau D definiert sich als Zazaki-Sprechende. Der Unterschied zwischen diesen zwei Personen (beide über 65) ist, dass Herr A in seiner Erzählung der Sprache viel mehr Raum gibt (A-Ausschnitte 1, 5, 7 und 8) als Frau D in Istanbul (D-Ausschnitt 13).

| <b>Familienübergreifender Vergleich des Themenblocks<br/>„Sprachliche und ethnische Zugehörigkeit“</b> |                                                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Themenblöcke                                                                                           | Vertreter:innen der Generation in Diyarbakır                                                                                                                                                                                                      | Vertreter:innen der Generationen in Istanbul                                                                                                                                                                                                                                                                            | Vertreter:innen der Generationen in Wien                                                                                                                                                                                                                       |
| <b>Vertreter:innen der ersten Generation</b><br><br><b>Herr A</b><br><b>Frau D</b>                     | Kurdisch als Ethnizitätsmerkmal und Familiensprache; Schwierigkeiten, sich im Türkischen auszudrücken; Verbot des Kurdischen im Gefängnis; Idealisierung der ethnischen Zugehörigkeit; Ortsgebundenheit.                                          | Zazaki als Ethnizitätsmerkmal; Unterscheidung zwischen Zazaki und Kurdisch; lokale Identität in Bezug auf bestimmte Gemeinwesen, Orte, Religion oder Kultur; Idealisierung der ethnischen Zugehörigkeit.                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                |
| <b>Vertreter:innen der zweiten Generation</b><br><br><b>Frau B</b><br><b>Frau E</b><br><b>Frau G</b>   | Schlüsselerlebnis: Linguizismuserfahrung in der Schule; mangelnde Kurdisch-Kenntnisse; Kurdinnen und Kurden als unterdrücktes Volk; Ortsgebundenheit; Idealisierung der ethnischen Zugehörigkeit; ethnische Zugehörigkeit als politische Haltung. | Kontakt mit Türkisch ab Schulbeginn; Zazaki als Ethnizitätsmerkmal; synonyme Verwendung von Zazaki und Kurdisch; Angst in Öffentlichkeit Zazaki zu sprechen; lokale Identität in Bezug auf bestimmte Gemeinwesen, Orte, Religion oder Kultur; Idealisierung der Gruppe; ethnische Zugehörigkeit als politische Haltung. | Diskriminierung wegen Kurdisch in Wien; Bedauern wegen Nichtweitergabe des Kurdischen; lokale Identität in Bezug auf bestimmte Gemeinwesen, Orte, Religion oder Kultur; Idealisierung der ethnischen Zugehörigkeit: Newroz als Symbol für kurdische Identität. |
| <b>Vertreter:innen der dritten Generation</b><br><br><b>Kind C</b><br><b>Kind F</b><br><b>Frau H</b>   | Kurdisch als Familiensprache; keine persönliche Einschränkung bei Sprachverwendung; Kritik am Türkischzwang für ältere Menschen; Positionierung als Kurde, positive Markierung als „etwas Schönes“.                                               | Kurdisch als „nutzlose“ Sprache; Wunsch, Englisch zu lernen; Positionierung als Kurdin; Ethnizitätsbegriff ohne örtlichen, sprachlichen Bezug; ambivalente Haltung; Verheimlichung.                                                                                                                                     | Positionierung als Kurdin; Othering durch türkische Kinder in Wien; bereut kein Kurdisch gelernt zu haben; Begeisterung über kurdischsprachige Stadt Diyarbakır.                                                                                               |

Herr A lebte acht Jahre in Manisa im Westen der Türkei, bis er vor ca. 24 Jahren nach Diyarbakır zurückkehrte. Er lernte mit 13 oder 14 Jahren gemeinsam mit seinen kurdischen Freunden Türkisch in einer Koranschule. In diesem Zusammenhang erwähnt er, dass mit seinem Türkisch-Spracherwerb keine Belastungen verbunden waren. Frau D ist im Landkreis Bingöl aufgewachsen, wo hauptsächlich Kurdisch und auch Zazaki gesprochen wird. Sie ist nach ihrer Heirat nach Diyarbakır gezogen, ging nicht zur Schule und lebt immer noch vornehmlich im Familienkreis. Ihr Türkischerwerb erfolgte ungesteuert mit Hilfe ihrer Nachbarinnen (D-Ausschnitt 13). Herr A, der auch keine Schule besuchte, erzählt, dass er nicht gut Türkisch konnte, als er in die Stadt kam. Diese Aussage wiederholt er in Präsensform, mit der er auf seine aktuelle Sprachkenntnis hinweist. Die Zeit vor dem Kontakt mit dem

Türkischen beschreibt er als eine Zeit ohne Probleme (A-Ausschnitt 7). Er arbeitete im Westen der Türkei, zuerst in Ankara, danach in Manisa. In der türkischdominierten Gegend war er sprachlichem Druck ausgeliefert. Er bezeichnet die Beziehungen mit den Menschen in Manisa als „brüderlich“ und erklärt in diesem Zusammenhang den Staat und die Politik als Urheber der Spannungen zwischen den Menschen (A-Ausschnitt 6). Durch die Verwendung der Familienmetapher „Brüderlichkeit“ übernimmt er ein Assimilationsmotto der staatlichen Homogenisierungspolitik, die durch die Betonung der gemeinsamen Zugehörigkeit nationale Einheit zu generieren versucht (vgl. Güney 2012: 2). Herr A führt den negativen Umgang der Menschen in der westlichen Türkei als Grund für seine Rückkehr nach Diyarbakır an und verurteilt deren moralischen Werte. Auch die kurdische Sprache, die er in Diyarbakır ohne Einschränkung sprechen kann, motivierte ihn zur Rückkehr (A-Ausschnitt 5). Herr A, der sich als Kurde positioniert und das Kurdische dem Türkischen vorzieht, motivierte seine Tochter, noch im Westen der Türkei lebend, Türkisch zu lernen und mit türkischen Kindern zu spielen, weil er seine Tochter vor Othering und schulischen Problemen schützen oder ihre schulische Karriere fördern wollte, wie seine Tochter, Frau B, formulierte (B-Ausschnitt 8). Während Frau D, die seit 20 Jahren in Istanbul lebt, das ausschließlich nur im familiären Kreis Zazaki spricht, hat Herr A in Diyarbakır deutlich mehr Möglichkeit Kurdisch zu verwenden. Mit den Begründungen für seine Rückkehr nach Diyarbakır unterstreicht Herr A die Bedeutung dieser Stadt. Hier fühlt er sich zu Hause, in anderen Städten jedoch nicht; er kritisiert die Menschen im Westen wegen ihrer Unmoral und beschreibt das Leben in Diyarbakır positiv, wo alle kurdisch sind und er die Freiheit genießt (A-Ausschnitt 5). Die Idealisierung der lokalen Zugehörigkeit kommt bei beiden Mitgliedern der ersten Generation vor. Frau D betont ihre Zugehörigkeit nach Diyarbakır mit verschiedenen sprachlichen Mitteln (D-Ausschnitte 1, 2, 11, 13). Sie bedauert den Umstand, nicht nach Diyarbakır zurückkehren zu können und erwähnt, dass ihre Enkelkinder das Dorf sehen möchten, wo sie lebte und wo sie Land besitzt, das sie nicht benützen und nicht bearbeiten darf (D-Ausschnitt 15-16:10 und 19-19:35 Minute).

### **Vertreter:innen der zweiten Generation**

Beide Vertreterinnen der zweiten Generation in Diyarbakır und Istanbul erzählen, dass Türkisch erst mit dem Beginn der Schule in ihr Leben getreten ist und ihre Familiensprache in den Hintergrund gedrängt hat (B-Ausschnitte 2, 5, 6, 8; E-Ausschnitt 12). Frau G hingegen, die keine Schule besuchte, erzählt, dass ihr Türkischerwerb erst nach der Übersiedlung nach Adana ungesteuert über die Nachbar:innen stattfand (G-Ausschnitt 16). Für Frau B in Diyarbakır war ihr Schuleintritt im Westen der Türkei mit einschneidenden Erlebnissen verbunden (B-



Ausschnitte 5, 6, 9). Frau E erlebte keine Besonderheiten in dieser Phase in Diyarbakır, in der sie mit anderen kurdischsprachigen Kindern Türkisch erlernt hatte (E-Ausschnitt 12). Das Thema Sprache nimmt für Frau B einen zentralen Platz ein. Für sie ist Türkisch aufgrund des kurdischen Sprachverbots mit Gewalt und Unterdrückung verbunden. Türkisch ist eine Sprache, die ihr sowohl von der Schule als auch von der Familie, die nicht wollte, dass sie ausgeschlossen wird, aufgezwungen wurde (B-Ausschnitte 2, 5, 6, 8, 9). Das Thema Sprache ist für sie ein komplexes Feld mit politischen, kulturellen und emotionalen Implikationen (vgl. Skutnabb-Kangas 2009: 40). Beide Frauen sind mit Männern verheiratet, die nicht Kurdisch bzw. Zazaki sprechen, wodurch Türkisch auch im Privaten ihre Alltagssprache wurde. Frau Bs Ehemann ist im Westen sozialisiert und spricht nicht Kurdisch, Frau Es Ehemann ist zwar in Diyarbakır aufgewachsen, hatte jedoch Türkisch als Familiensprache, weil seine Eltern die kurdische Sprache nicht weitergeben wollten. Frau B setzt sich mit dem Kurdischen auseinander und möchte diese Sprache besser beherrschen (B-Ausschnitt 8). Sie erwähnt in diesem Zusammenhang ihren Vater, den sie um Hilfe bei Übersetzungen bittet (B-Ausschnitt 7). Frau E hingegen bereut zwar, Zazaki nicht allen ihren Kindern weitergegeben zu haben, betont aber gleichzeitig, ihre Kinder schützen zu wollen, besonders das in Istanbul Geborene. Sie hat Angst davor, in der Öffentlichkeit in Istanbul Zazaki zu sprechen (E-Ausschnitt 13). Ihre Angst gründet sich auf ein Spektrum von möglichen Gefahren, von „beschimpft“ bis „gelyncht“ zu werden reicht (E-Ausschnitt 9). Frau G, die sich als kurdisch positioniert (G-Ausschnitt 7), wurde hingegen erst in Wien mit Linguizismus durch eine türkisch-nationalistische Nachbarin konfrontiert (G-Ausschnitte 14, 17, 18). Bis dahin war es für sie normal, Kurdisch zu sprechen, weshalb für sie erst in Konfrontation mit der Abwertung ihrer Sprache ihre sprachliche Zugehörigkeit zum Thema wurde. Ihre Empörung über diese Diskriminierung kommt pragmatisch und prosodisch zum Ausdruck. Ihre Emotionalität beim Erzählen der sprachenbezogenen Themen ist vergleichbar mit Frau Bs Linguizismuserfahrung in der Schule im Westen der Türkei. Diese Erfahrung und das Gefühl, der Nachbarin ausgeliefert zu sein, hinterließ tiefe Spuren, die sie durch das Wechseln in die direkte Rede ausdrückt. Wie Frau E in Istanbul bereut auch Frau G in Wien, ihren Kindern ihre Muttersprache nicht weitergegeben zu haben. Sie erzählt, dass ihre Kinder gegenwärtig Kurdisch lernen. Insbesondere das älteste Kind wirft ihr vor, dass das Kurdische nicht als Familiensprache benützt wurde. Diese Aussagen stimmen mit Studien überein, die zeigen, dass Kurdisch für die zweite und dritte Generation in der Diaspora wichtiger wird (vgl. Grond 2018: 148-149).

Frau B positioniert sich als eine aus der Provinz Silvan und als kurdisch (B-Ausschnitt 12). Sie idealisiert die kurdische Ethnizität und vergleicht sie mit Türken und Türkinnen, die sie als ängstlich und schwach beschreibt (B-Ausschnitte 1, 3, 4). Frau E in Istanbul unterstreicht ihre ethnische Zugehörigkeit mit der Unmöglichkeit, eine andere Identität annehmen zu können (E-Ausschnitt 4) und positioniert sich als Kurdin und HDP-Anhängerin, markiert durch prosodische Besonderheiten (E-Ausschnitt 5, 10). Für Frau G ist die ethnische Zugehörigkeit mit der lokalen Identität ihrer Stadt Diyarbakır verbunden, die sie idealisiert und diese Idealisierung mit kulturellen und moralischen Aspekten begründet (G-Ausschnitte 1, 3, 5). Sie vergleicht die Menschen im Hinblick auf Gemeinsamkeiten und Differenzen mit Schilderungen von Personen, die nicht aus dieser Stadt stammen (vgl. Schwalgin 2004: 6).

### **Vertreter:innen der dritten Generation**

Die Vertreter:innen der dritten Generation erleben die sprachliche und ethnische Zugehörigkeit je nach Wohnort unterschiedlich. Für das in Diyarbakır in einer kurdischsprachigen Gegend lebende Kind C, das sich als kurdisch positioniert und dieses als „etwas Schönes“ und als „ein Ich-Selbst-Sein“ beschreibt (C-Ausschnitt 1), ist die kurdische Sprache eine Selbstverständlichkeit (C-Ausschnitt 3). Es fühlt sich von sprachlicher Diskriminierung nicht betroffen. Es spricht beide Sprachen gut, die es mit seinen Freund:innen teilt. Ihm sind jedoch die politischen Differenzen in Bezug auf Sprachen bewusst. Sie zeigen sich am Beispiel von älteren Menschen, die nicht Türkisch können und diskriminiert werden (C-Ausschnitt 2). Das Kind F, das in Istanbul lebt, bringt die kurdische Zugehörigkeit mit Ausgrenzung zusammen. Es positioniert sich als kurdisch und verheimlicht dies zugleich, um sich vor Verspottung und Ausgrenzung zu schützen (F-Ausschnitte 1, 2, 4). Die Gefühlsambivalenz und die Scham wegen der ethnischen und sprachlichen Zugehörigkeit drückt F durch Lachen im Ausschnitt 6 aus (vgl. Goffman 1986: 106). Damit zeigt es einen Konflikt zwischen interner und externer Identifikation (Skubsch 2000: 167). F macht wie seine Mutter keine Unterscheidung zwischen Zazaki und Kurdisch. Das kann als ein Zeichen der Assimilierung verstanden werden, wie Keskin es unterstreicht (2010: 223). Kind F bezeichnet die Familiensprache als eine Sprache, die „nichts bringt“ (F-Ausschnitt 6). Die Schriftstellerin Alev Karaduman beschreibt in ihrem Buch „Ich verstehe es, kann es aber nicht sprechen“ (Anlıyorum ama konuşamıyorum) dieses Phänomen (2015). Das Kind in Istanbul definiert sich als kurdisch, will sich aber gleichzeitig an die dominante türkische Gesellschaft anpassen. Die eigene Zugehörigkeit wird in Frage gestellt, es spürt die Notwendigkeit, die ethnische Selbstpositionierung verbergen zu müssen. Der Mangel an sozialer Anerkennung kann sich auf das Selbstwertgefühl auswirken. Die

ethnische Zugehörigkeit ruft im Kontakt mit türkischsprachigen Personen negative Gefühle hervor und dominiert ihre eigene Wahrnehmung (Verkuyten 2018: 249). Die gesellschaftlichen und politischen Strukturen üben einen großen Einfluss auf die Positionierung der Betroffenen aus (Yemişenöz 2020: 104). Die Resultate des Türkifizierungsprozesses sind bei Kind F deutlich erkennbar. Es weiß, dass es seinen familiären Hintergrund nicht verraten darf. Die Auswirkungen der Politik der Unsichtbarmachung, die Spaltung der Gesellschaft spiegelt sich in seinen Selbstwahrnehmungsprozessen (Kraus 2000: ix). Die Rückbesinnung auf das Osmanische Reich als Vielvölkerstaat konnotiert das Kind F positiv (F-Ausschnitt 7). Nationalismus und Islam irritieren und beängstigen es jedoch, weil F sich von Ausschluss bedroht fühlt. Islam und Neo-Osmanismus sind zu zwei ideologische Triebfedern der AKP-Regierung verschmolzen, die einen rigiden Nationalismus antreiben. In der Nacht des Putschversuchs von 15./16. Juli 2016 merkt das Kind die Labilität seiner bis dahin als sicher wahrgenommene Positionierung (F-Ausschnitte 2, 5). Seine bis dahin sicher scheinende Positionierung geriet im Ausblick auf ein neues Selbstverständnis ins Wanken (vgl. Meuter 1995: 267).

Im Gegensatz zu Kind F zeigt sich bei Frau H, der Vertreterin der dritten Generation in Österreich, eine Hinwendung zur kurdischen Sprache (H-Ausschnitt 2, 3). Sie versucht selbstbewusst und selbstbestimmt mit Sprachen umzugehen, ihre Alltagssprachen sind Deutsch und Türkisch. Sie kann Englisch und lernt Französisch und Kurdisch, das letztere verbindet sie emotional mit Diyarbakır (H-Ausschnitt 9) (vgl. Grond 2018: 171). Im Laufe der Jahre lernte sie das Kurdische zu schätzen. Wie Agnes Grond in ihrer Studie betont, kann die Präferenz für das Kurdische in der zweiten und dritten Generation in der Diaspora an Bedeutung gewinnen (2018: 148).

### **Familienübergreifender Vergleich des Themenblocks „Belastende Erlebnisse“**

Belastende Erlebnisse werden nach BenEzer (1999), Stuckenbruck (2013), Lucius-Hoene und Deppermann (2002) anders erzählt als der Rest der Geschichte. BenEzer vertritt die Auffassung, dass sich narrative Traumasignale in der Erzählung belastender Erlebnisse wiederfinden lassen (1999: 34); Lucius-Hoene und Deppermann betonen, dass es nicht einen bestimmten Typus einer Traumaerzählung gibt. Es wird auf eine große Spannweite möglicher traumabezogener Phänomene und auf eine hohe individuelle Variabilität von Traumadarstellungen hingewiesen. Sie fassen zusammen, dass es nicht um absolute, sondern um relevante Indikatoren der belastenden Erlebnisse geht und dass man nicht von einem einzelnen Merkmal auf den traumatischen Charakter eines Erlebensinhalts schließen kann (2002: 69).

## Vertreter:innen der ersten Generation

| Familienübergreifender Vergleich des Themenblocks<br>„Belastende Erlebnisse“                             |                                                                                                                                                           |                                                                                                                                                      |                                                                                                                                                          |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Themenblöcke                                                                                             | Vertreter:innen der Generation in Diyarbakır                                                                                                              | Vertreter:innen der Generationen in Istanbul                                                                                                         | Vertreter:innen der Generationen in Wien                                                                                                                 |
| <b>Vertreter:innen der ersten Generation</b><br><br><b>Herr A</b><br><b>Frau D</b>                       | Armut; Kindestod; knappe Erzählweise; Bruder im Gefängnis; schwere Arbeitsbedingungen.                                                                    | Todesfälle; Vertreibung; Armut; Angst vor Verarmung; Schwierigkeiten beim Erzählen vom Tod des Sohnes. Misshandlung ihres Mannes wird nicht erzählt. |                                                                                                                                                          |
| <b>Vertreter:innen der zweiten Generation</b><br><br><b>Frau B</b><br><b>Frau E</b><br><b>Frau G</b>     | Diskriminierung in der Binnenmigration; Zerstörung der Dörfer; Folter; Zwangsmigration; Diskriminierung durch Verwandten im Westen aufgrund der Herkunft. | Todesfälle in der Familie; Misshandlung des Vaters; Begräbnis des Cousins (Guerillakämpfer) in Diyarbakır. Tod des Bruders wird nicht erwähnt.       | Staatsgewalt während Newroz-Feier; Blutrache; Zwangsverheiratung; Verhaftung und Folter des Bruders; Migration nach Österreich; Verhaftung am Flughafen. |
| <b>Vertreter:innen der erstdritten Generation</b><br><br><b>Kind C</b><br><b>Kind F</b><br><b>Frau H</b> | keine Informationen.                                                                                                                                      | Verheimlichung der ethnischen Zugehörigkeit; Angst in der Putsch-Nacht.                                                                              | Othering durch türkische Kinder.                                                                                                                         |

Bei den beiden Vertreter:innen der ersten Generation, bei Herrn A in Diyarbakır und bei Frau D in Istanbul, deuten sprachliche Mittel wie Akzentuierung, indirekte Rede und Satzabbrüche auf belastende Erlebnisse aufgrund von Todesfällen, Armut und staatlicher Gewalt hin. Herr A war das Ausmaß des Krieges in Sur, die Bevorzugung der türkischen gegenüber der kurdischen Bevölkerung und die Ermordung unschuldiger Menschen unverständlich (A-Ausschnitte 2, 4, 7, 11, 12, 13). Herr A stellt den Assimilationsdruck und den Tod auf gleiche Ebene und argumentiert, dass es in seiner Kindheit, in der „niemand richtig türkisch gesprochen hat“, keinen Tod gegeben hätte (A-Ausschnitt 7). Als Beispiel für einen Mord nennt er den Musikstudenten Kemal Korkut, den ein Polizist wegen Verdachts auf Sprengstoff bei den Newroz-Feierlichkeiten 2017 erschoss, obwohl er mit nacktem Oberkörper anwesend war.<sup>46</sup> Die fotografisch festgehaltene und veröffentlichte Szene verbleibt im kollektiven Gedächtnis. Der Fotograf wurde zu einer Gefängnisstrafe von einem Jahr und sechs Monaten verurteilt, der

<sup>46</sup> <https://botantimes.com/the-police-killed-a-young-kurdish-man-kemal-korkut-is-free/>

Polizist wurde freigesprochen.<sup>47</sup> Den Tod eines Geschwisters wegen einer einfachen Verkühlung drückt er durch die Verwendung der Reduplikationen mit erhöhter Intensität aus (A-Ausschnitt 11). Herr A stellt die fehlenden Möglichkeiten, das Kind medizinisch zu versorgen in der Wir-Form dar, womit er sich zu den Verantwortlichen zählt; mit paralinguistischen Mitteln wird der emotionale Ausdruck unterstrichen (vgl. Kienast 2002: 138-140; Fiehler 1990: 237). Die wirtschaftliche Vernachlässigung und Verarmung der Kurdengebiete werden implizit für die tragischen Folgen verantwortlich gemacht. Den Grund für die schweren Arbeitsbedingungen und die schlechte Bezahlung führt er auf die Ungleichbehandlung der Kurdinnen und Kurden durch den Staat zurück (A-Ausschnitt 4).

Für Frau D sind Armut und Tod ein zentrales Thema. Die Schilderung der Zerstörung der Dörfer, die sie mit dem Beispiel des Essbestecks illustriert, ist von Emotionalität und sprachlichen Auffälligkeiten gekennzeichnet (D-Ausschnitt 3). Dafür stehen detailreiche Schilderungen, erhöhte Lautstärken, höhere Töne und Akzente (vgl. van der Kolk & Fisler 1995: 507). Ferner deutet die unvermittelte Änderung der Erzählperspektive sowie die direkte Rede und die Wiedergabe von Gedanken auf die Bedeutsamkeit des Erlebten hin (Stuckenbruck 2013: 71). Auch ihre Erregtheit deutet darauf hin, dass sie das Erzählte in der Erzählzeit wiedererlebte. Mit dem Erzählen des ins Feuer geworfenen Essbestecks werden die Zwangsmigration, die Armut und die verstorbenen Familienmitglieder wieder lebendig. Im Kontrast dazu steht die äußerst knappe Erzählweise als es um ihren gefolterten und verstorbenen Sohn geht; aufgrund dieser Verknappung verstand die ZuhörerIn nicht gleich, um wessen Sohn es sich handelte, und konnte diese Erzählung zunächst nicht einordnen (D-Ausschnitte 9 und 11). Über den Tod des Sohnes spricht sie mit leiser Stimme. Es kommt eine Distanzierung durch Generalisierung, durch das Nichterwähnen des Namens des Kindes zum Tragen (D-Ausschnitt 7). Den Tod ihres Ehemannes schreibt sie den fehlenden finanziellen Ressourcen der Familie zu, die das Geld für seine medizinische Behandlung nicht aufbringen konnte. Zu den wegen Armut Verstorbenen zählt sie auch ihre Schwiegereltern, den Cousin und den Neffen. Die Schwägerin starb aus Kummer über ihren ermordeten Sohn. Ihr eigener Sohn wehrte sich dagegen, eine Armeeuniform anzuziehen, weil er sich vor einer Vergeltung durch die PKK fürchtete. Daraufhin wurde er gefoltert und verlor nach Aussagen von Frau D sein psychisches Gleichgewicht und erschoss sich. Als Grund für die Binnenmigration nach Istanbul führt sie den Druck der PKK auf kurdische Familien an, sie wollte vermeiden, eines der Kinder als Guerillakämpfer zur Verfügung stellen zu müssen (D-Ausschnitt 8).

---

<sup>47</sup> <https://www.expressioninterrupted.com/interview-abdurrahman-gok-the-motive-behind-my-arrest-is-my-kemal-kurkut-photos/>

### **Vertreter:innen der zweiten Generation**

Frau B berichtet von ihren Linguizismuserfahrungen, die sie für sich selbst als einschneidend beschreibt (B-Ausschnitt 2) (BenEzer 1999: 34; Hassanpour, Sheyholislami & Skutnabb-Kangas 2012: 13). Dieses Ereignis bezeichnet sie als besonders belastend, verletzend und mit nachhaltiger Wirkung (BenEzer 1999: 34). Merkmale der Stimme wie Tonhöhe, Sprechtempo und prosodische Markierungen wie Akzentuierung und die Versetzung in die erzählte Zeit mittels direkter Rede unterstreichen die emotionale Aktualität (Struckenbruck 2013: 176). Sie erklärt ihre politische Einstellung gegen die türkische Regierung, ihr Misstrauen den Türken und Türkinnen gegenüber und den Abbruch ihrer schulischen Ausbildung als Reaktionen auf das Erlebte (B-Ausschnitt 9) (Lucius-Hoene & Deppermann 2002: 69). Im Gegensatz zu ihrem Vater erzählt Frau B, aus welchem Ort sie nach Diyarbakır übersiedelt sind und dass auch ihr Dorf eines der zerstörten war (B-Ausschnitt 11); die Zwangsmigration in die Stadt fand nach der Zerstörung des Dorfes statt (B-Ausschnitt 13). Die Erzählung geht einher mit einer Dichte von extra starken Akzenten, auffälligen Tonhöhen, die die Wichtigkeit des Gesagten hervorheben. Im Gegensatz zu ihrem Vater erzählt sie die Ermordung ihres Onkels und ihrer Umstände im Detail (B-Ausschnitt 12). Durch den Wechsel zwischen direktem und indirektem Zitierformat vollzieht sie eine Versetzung in die deiktische Erzählzeit, welche auf Belastung hindeutet (Stuckenbruck 2013: 176).

Frau E in Istanbul fasst ihre belastenden Erlebnisse in Wir-Form als ein Leben voller Traumata zusammen (E-Ausschnitt 8) und zählt Othering (E-Ausschnitt 1), Zerstörung der Dörfer (E-Ausschnitt 2, 6, 10), Todesnachrichten, Verschwinden von Bekannten, bewaffneten Kämpfe u.Ä. auf (E-Ausschnitt 8). Mit Beginn des Gymnasiums wird ihr bewusst, einer anderen ethnischen Gruppe anzugehören (E-Ausschnitt 1). Das hebt sie mit einem schnelleren Sprechtempo und prosodisch hervor. Frau E erzählt mit weinerlicher Stimme, wie ihr Vater von der Polizeistation mit Spuren von Gewaltanwendung zurückkam und stellt der Interviewerin eine rhetorische Frage nach dem Grund der Misshandlung (E-Ausschnitt 7). Rhetorische Mittel werden dazu genutzt, Aussagen hervorzuheben und Behauptungen einen gewissen Nachdruck zu verleihen (Kern 2013: 142). Die Spuren der Misshandlung erzählt sie detailreich. An die Erniedrigung und Misshandlung des Vaters erinnert sie sich unwillkürlich und durchlebt sie in Flashbacks erneut. Sie berichtet von ihren Ängsten, dass ihrer Familie in der aktuellen Situation Ähnliches passieren könne (E-Ausschnitt 8). Sie lebt in Istanbul in Angst vor Gewalttaten gegen sich und ihre Familie. Wie ihre Mutter D beschäftigen auch Frau E die Folgen der Armut aufgrund der Zerstörung der Dörfer. Sie nimmt auf die Staatsgewalt und das Machtgefüge

Bezug und beschreibt ihre Eltern, Großeltern und Tanten als durch die Zerstörung der Dörfer und durch die Zwangsmigration nach Diyarbakır geschädigte, in die Armut gedrängte Menschen (E-Ausschnitte 6, 10). Die Konflikte der Eltern wegen der Armut, die Hilflosigkeit ihres Vaters, der für den Unterhalt seiner Kernfamilie und seinen Eltern aufkommen wollte und das nicht zufriedenstellend schaffte, überforderte alle Familienmitglieder (E-Ausschnitt 11). Diese Atmosphäre beschreibt sie als anhaltende Situation nach der Zerstörung der Dörfer. Den Verlust des Status der Großeltern, deren Leben im Dorf sie metaphorisch mit einem von Sultanen, König:innen oder Herrscher:innen vergleicht, kontrastiert sie einem Leben in der Stadt, wo ihre Großeltern gegen den Hunger kämpfen mussten. Den Bruch des gewohnten Lebens der Großeltern drückt sie in Aorist aus, womit sie ihre Überzeugung unterstreicht (Ersen-Rasch 2004: 140–141). Die Zwangsmigration bedeutete einen drastischen Bruch des gewohnten Lebens. In Istanbul lebt sie zwar in finanziell gesicherter Situation, aber auch mit dem Gefühl einer ständigen latenten Bedrohung.

Frau G in Wien empfindet ihren Status als Analphabetin als einen Aspekt ihrer Diskriminierung als weibliche Person (G-Ausschnitt 4). Ihre dramatische Formulierung „mein Onkel hat mit meinem Leben gespielt“ verdeutlicht das Ausmaß ihres Leidens. Die frühe Zwangsverheiratung erlebt sie rückblickend als belastend. Wie ihre Diskriminierung wegen des Kurdischen wurde ihr auch ihr Analphabetismus erst in Österreich bewusst, weil sie ihr Leben in der Türkei im innerfamiliären Raum führte und keinen Kontakt zu Behörden und Öffentlichkeit hatte (G-Ausschnitte 17, 18). Die wegen einer Beschimpfung geführte Blutfehde in ihrer Familie erzählt sie legitimierend, und fügt hinzu, dass in ihrer eigenen Familienkultur das Schimpfen nicht vorkommt (G-Ausschnitt 6). Die durch Aussagen türkischer Nachbarin bedingten Linguizismuserfahrungen in Österreich lösen bei ihr Affekte der Empörung aus, die sie in eine Reihe familiärer Erfahrungen mit der Bevormundung stellt, wie das Verbot des Schulbesuches und die Zwangsverheiratung. Dazu kommt das Einreiseverbot in die Türkei, weil ihre Töchter und sie selbst wegen Terrorverdachts am Flughafen verhaftet wurden (G-Ausschnitt 7). Die Verhaftung und Folterung des Bruders, unter deren Folgen er nachhaltig leidet, sind für sie emotional belastend (G-Ausschnitt 12). Seinen Schlaganfall, eine Folge der Folter markiert sie prosodisch mit wechselnder Sprechgeschwindigkeit bzw. mit Akzenten ebenso wie auch seinen aktuell schlechten Gesundheitszustand.

### **Vertreter:innen der dritten Generation**

Das Kind C erwähnt auf sich selbst bezogen keine belastenden Erlebnisse. Es erzählt aber, dass ältere Personen, die nicht Türkisch beherrschen, diskriminiert werden. Das Kind F in Istanbul

verbindet die kurdische Zugehörigkeit mit dem Gefühl, sich „anders als andere zu fühlen“, womit es meint, ausgegrenzt zu werden (F-Ausschnitt 17). Dazu nennt es den sogenannten Putschversuch in der Nacht vom 15. auf den 16. Juli 2016 als Beispiel, in der es sich belastet und bedroht fühlte (F-Ausschnitte 2, 5). Das Chaos löste bei F in dieser Nacht intensive Angst aus. Frau H in Wien beschreibt ihre Othering-Erfahrungen durch die türkischen Kinder im Kindergarten und in der Volksschule (H-Ausschnitte 4, 5). Ihre Beschreibungen sind rationalisierend und verharmlosend. Mit Disfluenzphänomenen oder Lachen kommt ihre emotionale Betroffenheit zum Ausdruck (Papantoniou 2012: 118 und 196). Sie verschweigt ihre Inhaftierung am Flughafen. Der Grund dafür kann die Angst vor Wiedererinnern sein oder, dass das Erzählte für sie negative Folgen haben könnte.

### **Familienübergreifender Vergleich des Themenblocks „Auseinandersetzung mit der politischen Lage“**

Die Politisierung der Kurdinnen und Kurden ist Ausdruck eines langen Kampfes um Anerkennung ihrer Identität, ihrer Sprache und ihrer Rechte innerhalb der türkischen Gesellschaft. In den Gesprächen wird diese Auseinandersetzung besonders von den Vertreter:innen der ersten und zweiten Generation thematisiert



| Themenblöcke                                                                                         | Vertreter:innen der Generation in Diyarbakır                                                                                                                                                                    | Vertreter:innen der Generationen in Istanbul                                  | Vertreter:innen der Generationen in Wien                                                               |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Vertreter:innen der ersten Generation</b><br><br><b>Herr A</b><br><b>Frau D</b>                   | Ethnische Differenzierung durch Politiker; Auflehnung gegen Großstadtverwaltung durch Zwangsverwalter; Zerstörung von Diyarbakırs Innenstadt.                                                                   | Auflehnung gegen die Staatsgewalt; Wunsch nach Frieden.                       |                                                                                                        |
| <b>Vertreter:innen der zweiten Generation</b><br><br><b>Frau B</b><br><b>Frau E</b><br><b>Frau G</b> | Kurdische Aufstände; Auseinandersetzung mit der Geschichte; Fehler der Kurden bei der Gründung der Türkei; Soldaten und Polizisten als Symbol für Staatsgewalt; Hoffnung auf Gründung eines kurdischen Staates. | Auflehnung gegen die Staatsgewalt; Wunsch nach Frieden; Angst um die Familie. | Verhaftung der Töchter; Verbot der Einreise in die Türkei; Kritik am politischen System in der Türkei. |

|                                                                                                      |                                                                       |                                          |                                                                                                                                                                                                |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------|------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Vertreter:innen der dritten Generation</b><br><br><b>Kind C</b><br><b>Kind F</b><br><b>Frau H</b> | Kritik an Diskriminierung der Kurdinnen und Kurden wegen der Sprache. | Angst vor Ausgrenzung; Angst vor Gewalt. | Vergleich des Kurdischseins in Österreich und in der Türkei; Kritik am ungleichen Umgang mit Kurdinnen und Kurden und Geflüchteten in der Türkei; keine Erwähnung der Verhaftung am Flughafen. |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------|------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

### **Vertreter:innen der ersten Generation**

Herr A bringt gleich zu Beginn des Gesprächs sein Interesse für die aktuelle politische Lage und seine Anhängerschaft bei der HDP zur Sprache. Diese Themen ziehen sich durch das ganze Gespräch (A-Ausschnitte 2, 3, 4, 6, 7, 8, 12, 13). Mit Kontrastierung von Kategorisierungen unterstreicht er die Ungleichbehandlung der Kurdinnen und Kurden und beschwert sich, dass die türkische Seite die kurdischen Abgeordneten und den Bürgermeister inhaftierten (A-Ausschnitt 2). Die kurdischen Stimmen, um die Präsident Erdoğan buhlt, sieht Herr A als eine Möglichkeit, als Bürger:innen seine Haltung zu zeigen. Er sieht es als ehrenhaft an, Erdoğan seine Stimme zu verwehren (A-Ausschnitt 3). Die Ungleichbehandlung der Kurdinnen und Kurden sowie schlechte Arbeits- und Lohnbedingungen verbindet er mit der Einsetzung eines staatlichen Zwangsverwalters (A-Ausschnitt 4). Im Ausschnitt 6 erklärt er den Staat als Ursache für den Zwiespalt zwischen den ethnischen Gruppen. Seine Erfahrungen mit der türkischen Sprache sind mit Polizeistationen verbunden (A-Ausschnitt 8). Er vergleicht den Krieg in Sur, den Lärm der Raketenangriffe und das Wissen, dass „seine kurdischen Leute“ dort ermordet werden, mit einem Albtraum. Die offizielle Erklärung zu den zerbombten Häusern, in der die PKK dafür verantwortlich gemacht wird, weist er zurück, da die PKK nur „Kalaschnikows“ besäße. Die Ermordung des Musikstudenten beim Newroz-Fest und die Freilassung des verantwortlichen Polizisten sind Themen, mit denen er sich kritisch auseinandersetzt. Den Beweggrund seines Neffen, sich dem Widerstandskampf in den Bergen anzuschließen, nennt er einen Akt der Notwehr gegen die systematische Unterdrückungs- und Assimilierungspolitik der türkischen Regierung (A-Ausschnitte 12, 13). Er spricht jedoch nicht über die Zeit der 1990er Jahre und auch nicht über die Zerstörung der Dörfer.

Die Themen von Frau D sind ebenfalls durchzogen von den Auseinandersetzungen mit der politischen Lage (D-Ausschnitte 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12). Die Zerstörung der Dörfer und ihre Folgen (D-Ausschnitte 3, 4, 5), die Zwangslage der kurdischen Menschen durch Misshandlung und Folter im Militärdienst (D-Ausschnitt 6), der Druck der PKK auf die Familien bei der Rekrutierung von Widerstandskämpfer:innen (D-Ausschnitte 7, 8), die Auflehnung gegen den Staatsterror, die Selbstverteidigung der Kurdinnen und Kurden und ihr

Wunsch nach Frieden sind Themen, mit denen sie sich beschäftigt (D-Ausschnitte 9, 11, 10). Ihren Appell für Frieden begründet sie damit, dass nicht noch mehr Menschen sterben bzw. sich entscheiden sollen als Widerstandskämpfer:innen in die Berge zu gehen (D-Ausschnitt 12). Der Prozess von Gewalt in Diyarbakır spaltete die Familie von Frau D. Sie erlebte, wie die Konflikte zwischen dem Staat und der PKK ihre Kinder und nahen Angehörigen bedrohten und sie zur Binnenmigration zwang (D-Ausschnitt 8). Auch Frau D drückt ihr Verständnis für den Kampf der Guerilla angesichts der staatlichen Gewalt aus (D-Ausschnitt 9).

### **Vertreter:innen der zweiten Generation**

Frau Bs Auseinandersetzung mit der politischen Lage wird gleich zu Beginn des Gesprächs mit der Aussage „wir sind Kinder eines ausgebeuteten Volkes“ deutlich (B-Ausschnitt 1). Ihre Hoffnung auf einen eigenen Staat und ihr Stolz auf die Guerilla-Kämpfer:innen zeigen ihr aktives Interesse an der politischen Lage der Kurdinnen und Kurden (B-Ausschnitte 14, 15). Frau B schlägt eine Brücke zwischen der Vergangenheit und Gegenwart, insbesondere der Geschichte der Türkei und dem kurdischen Widerstand (B-Ausschnitte 16, 17). Sie versucht die gegenwärtigen Probleme historisch zu verstehen, einen Namen für die Diskriminierungen zu finden und sie in einen soziopolitischen Rahmen zu stellen. Für sie wäre die Gründung eines unabhängigen kurdischen Staates eine Lösung. Deswegen setzt sie auf die Guerillakämpfer:innen. Frau E in Istanbul nahm erst ab ihrer Jugendzeit den soziopolitischen Druck und Othering wahr, weil die Repression in Diyarbakır in dieser Zeit stärker zunahm (E-Ausschnitte 1, 2). Den Reflexionsprozess über die gesellschaftliche Positionierung und die damit im Zusammenhang stehende Politisierung gehen auf ihre Beobachtungen in den ersten Gymnasialjahren zurück. Diesen Prozess, der sie zu einer intellektuellen Auseinandersetzung führte, drückt sie in Wir-Form für ihre Peergruppe aus. Sie beschreibt sich in den Jahren 1984 bis Ende 1990 als politisch aktiv, dazu zählte sie gemeinsame Lektüre und Diskussionen. Ihre ethnische Positionierung beschreibt sie als einen Protest gegen den Assimilationsdruck (E-Ausschnitte 4, 5). Die Zerstörung der Dörfer und deren Folgen, mit denen auch ihre Familie konfrontiert war, sowie die Misshandlung ihres Vaters sind Themen, die politisch verursacht sind und mit denen sie sich beschäftigt (E-Ausschnitte 6, 10). Frau E setzt sich mit den 1990er Jahren auseinander, die sie als ein Leben voller Trauma bezeichnet. Ein Angriff auf ein HDP-Gebäude weckt bei ihr Erinnerungen an diese Zeit und lässt die Furcht vor einem rassistischen Angriff im eigenen Haus aufkommen (E-Ausschnitt 8). Sich als HDP-Anhängerin zu deklarieren, zeigt ihre Auseinandersetzung mit der aktuellen politischen Lage. An die als „Lösungsprozess“ bezeichnete Phase in den Jahren 2015 erinnert sich Frau E als eine Zeit, in

der die Diskriminierungen abnehmen und sie sich entspannen konnte (E-Ausschnitt 9). Sie erzählt von ihren Ängsten vor rassistischen Angriffen oder in der Öffentlichkeit mit ihrer Mutter Zazaki zu sprechen (E-Ausschnitt 13).

Frau G in Wien hingegen beschäftigt sich mit der politischen Lage hauptsächlich wegen der Inhaftierung am Istanbuler Flughafen und des anschließendem Einreiseverbots in die Türkei (G-Ausschnitte 7, 8). Der Angriff von Polizisten auf ein Newroz-Fest in ihrer Kindheit und die Erniedrigung der Dorfbewohn:innen (G-Ausschnitt 11) bringt sie assoziativ zu ihrem Bruder, der wegen des Besuchs eines kurdischen Kulturvereins verhaftet und gefoltert wurde und unter den Folgen immer noch leidet (G-Ausschnitt 12).

### **Vertreter:innen der dritten Generation**

Das Kind C zeigt deutlich, dass es über die politische Lage und über den damals noch aktuellen Krieg in Sur nicht sprechen möchte. Als seine einzige politische Aussage kann die Diskriminierung der Kurdien und Kurdinnen wegen der Sprache gewertet werden (C-Ausschnitt 2). Das Kind F in Istanbul beschäftigt sich mit Otherring und den Geschehnissen des sogenannten Putschversuchs, der sich im Juli desselbes Jahres zutrug (F-Ausschnitte 1, 2, 3, 4, 5, 6). Es stellt Fragen, warum dies passiert sei. Als Grund vermutet es, dass manche Menschen andere „Rassen und Religionen“ ablehnen (F-Ausschnitt 7). Das Kind fühlt sich wegen seiner ethnischen Identität als mögliches Angriffsziel, wodurch Angst vor Reflexionen über die politische Lage ausgelöst werden. Frau H vermeidet es, über Politik zu sprechen, obwohl oder weil sie einmal wegen Terrorverdachts inhaftiert wurde. Sie sagt, dass sie nirgendwo ausgeschlossen oder mit Rassismus konfrontiert wurde, auch wenn sie danach anfügt, dass ihre Familie wegen des Kurdischen in der Öffentlichkeit „angeschaut“ wurde (H-Ausschnitt 7). Über die Politik der Türkei sagt sie nur, dass es mit der „Meinungsfreiheit schwierig“ sei (H-Ausschnitt 6). Sie thematisiert weder die eigene Verhaftung noch die Verhaftung und Folterung des Onkels wegen des Besuchs eines Kulturzentrums.

### **Resümee**

Das am deutlichsten hervorgehobene Konfliktfeld in Bezug auf das Kurdischsein, in dem sich die meisten Probleme manifestieren und am stärksten konzentrieren, ist die Sprache. Die Sprache ist auch das wesentlichste Merkmal bei der Wahrnehmung von Ungleichheit. Das Kurdische wird als der wichtigste Bestandteil der kurdischen Identität angesehen. Durch die anhaltende Unterdrückung der Sprache entsteht ein Konflikt, der sich auf kollektiver und individueller Ebene auswirkt und die Menschen emotionalisiert und mobilisiert.

Beim Vergleich der Familien, die in unterschiedlichen Städten leben, fällt in Bezug auf die kurdische Sprache die besondere Stellung von Diyarbakır auf. In Diyarbakır wirkt sich die staatliche Repression auf die Verwendung des Kurdischen bzw. Zazaki in den Gesprächen kaum aus. Durch den Kontakt mit den Türken und Türkinnen in Istanbul und in Wien verlagern sich die Verhältnisse zu Ungunsten des Kurdischen und Zazaki. In Istanbul führt die ständige Auseinandersetzung mit den Außenanforderungen zu gesteigerter Aufmerksamkeit, zu einer Außenorientierung im öffentlichen Leben und zu einer Anpassung an die türkische Gesellschaft. Mit den Worten von William E. B. Du Bois erhöht die nationale Zuschreibung die Diskrepanz zwischen Fremd- und Selbstzuschreibung.

„It is a peculiar sensation, this double-consciousness, this sense of always looking at one's self through the eyes of others, of measuring one's soul by the tape of a world that looks on in amused contempt and pity. One ever feels his twoness [...] two souls, two thoughts, two unreconciled strivings; two warring ideals in one [...] body, whose dogged strength alone keeps it from being torn asunder“ (2019: 9-10).

Die Soziologin Joane Nagel argumentiert, dass die ethnische Identität das Ergebnis eines dialektischen Prozesses zwischen inneren und äußeren Verhältnissen ist, was sie mit „as the individual's self-identification and outsiders ethnic designations—i.e., what *you* think your ethnicity is, versus what *they* think your ethnicity is“ beschreibt (1994: 154). Das kann auch für die Sprache argumentiert werden. Die Unerwünschtheit der kurdischen Sprache im öffentlichen Raum spielt eine zentrale Rolle und beeinflusst die Selbstbestimmtheit in Bezug auf die eigene Sprachpraxis in Istanbul negativ. Nach der Interpretation des Soziologen Barış Ünlü führt dieses Erleben zu einem allgemeinen Zustand des Kurdischseins, das durch Schüchternheit, Angst oder Scham geprägt ist. Die Quelle der Scham liegt darin, dass der Mensch sich an den Werten der dominanten Gruppe, den vorherrschenden türkischen Werten misst, sich aus der Perspektive anderer sieht und seinen Selbstwert entsprechend wahrnimmt (Ünlü 2021: 259–260). Der Umgang mit den Beschränkungen ist je nach Lebensraum unterschiedlich. Während die Vertreterin der zweiten Generation in Istanbul betont, ihren kurdischen Sprachgebrauch in der Öffentlichkeit mit Vorsicht zu verwenden, erlebt die Vertreterin in Wien im Kontakt mit Türken und Türkinnen die Ablehnung der kurdischen Sprache. Kurdisch sprechen führt in Wien im privaten Bereich zu Ablehnung sowie Sanktionen durch die Nachbarin. Die Artikulationsmöglichkeiten der Vertreterin der zweiten Generation in Wien werden radikal eingeschränkt, im Kontakt mit der nationalistisch gesinnten Nachbarin kommt es zu einem deutlich erlebten Machtgefälle. Die von Spivak (2007) beschriebene Situation, dass das Recht zu sprechen den Subalternen gar nicht zugestanden wird, verschärft sich hier, da es sich im persönlichen Raum zwischen zwei in sozial ähnlicher Lage befindlichen

Personen abspielt. Die damit einhergehenden Veränderungen der Sprachgewohnheiten wirken sich familiär und persönlich aus und hindern sie daran, ihre Sprache an ihre Kinder weiterzugeben. Im türkisch dominierten migrantischen gesellschaftlichen Kontext werden selbstbestimmtes Handeln sowie eine intakte persönliche Sphäre durch die Fortsetzung der Assimilierungspolitik in der Diaspora eingeschränkt.

Der durch die Assimilierungspolitik angetriebene Linguizismus ist in der Diaspora auch für die dritte Generation in Wien wirksam. Ihrer Vertreterin in Wien wird durch die Reaktionen der türkischen Kinder bewusst, dass sie eine andere Sprache hat. Im Kontakt mit den nicht türkisch-, aber anderssprachigen Kindern hatte sie nicht diesen Eindruck gewonnen. Die Fremdwahrnehmung führt sie zur Auseinandersetzung mit der Sprache. Die durch Othering-Erfahrungen abgelehnte kurdische Sprache wird von ihr im Laufe der Jahre als Identitätsobjekt angenommen (Grond 2018: 148–149). Der Unterschied zwischen Istanbul und Wien ist, dass in Istanbul eine positive Auseinandersetzung mit der kurdischen Sprache wegen ständiger Übergriffe auf die Kurdinnen und Kurden erschwert ist. Die Gefahr, mit Gewalt konfrontiert zu werden, ist in Istanbul wesentlich höher.

Die sprachliche Lage der Kurdinnen und Kurden ist einerseits durch Stigmatisierung, andererseits durch einen erschwerten Zugang zum Türkischen über den Bildungsweg gekennzeichnet (Grond 2013: 54). Die Vertreterin der zweiten Generation in Diyarbakır bringt dies zur Sprache und macht das türkische Schulsystem für ihr schulisches Scheitern verantwortlich. Die Untersuchungsergebnisse verschiedener Studien zeigen, dass die Folgen für Betroffene schwerwiegend sind, wenn die Muttersprache in der Schule nicht unterrichtet wird, wenn den Kindern vermittelt wird, dass sie ihre Sprache aufgeben müssen (Cummins 2001; Hough 2009: 160–161; Skutnabb-Kangas & Dunbar 2010: 57–67).

Die untersuchten Gespräche thematisieren vielfältige Aspekte von Unterdrückung, Diskriminierung und Zerstörung. Die Bindung kurdischer Individuen an ihre Familie wird durch den andauernden Kampf zwischen dem türkischen Staat und der PKK geprägt. Die Erzählungen der Vertreter:innen der ersten und zweiten Generation im Hinblick auf die Vergangenheit handeln hauptsächlich von staatlicher Gewalt, erzwungener Binnenmigration und der dadurch verursachten Armut. Diese und die anhaltende Unterdrückung stärken die kurdische Identität. Diese Erzählung deckt sich mit denen der Jugendlichen, die die Ethnologin Leyla Neyzi (2013) mit ihrem Team in Diyarbakır, Manisa und Berlin interviewte (100 Jugendliche zwischen 10 bis 35 Jahren). Sie begründen ihre kollektive Identität als Kurdisch und ihre Subjektivität durch diese Geschichte. In diesem Zusammenhang schafft die

erzwungene Binnenmigration paradoxerweise sowohl eine Verbindung als auch einen Bruch zwischen den Generationen. Wenn ihre Trennung vom dörflichen Umfeld die Vertreter:innen der zweiten Generation von der Vergangenheit abschneidet, macht sie das bloße Wissen, aus dem Dorf vertrieben worden zu sein, wieder zu einem Teil dieser Geschichte. Handan Çağlayan (2013/2017) Arbeiten haben gezeigt, dass die Familie sowohl während des Krieges als auch danach weiterhin ein zentraler Bezugspunkt für diese Themen ist. Ein interessanter Aspekt ist dabei die Veränderung der Rolle der Frau. Handan Çağlayan schreibt, dass die Beteiligung von Frauen an der kurdischen Bewegung nach 1980 zugenommen hat (2017). Diese Dimension hat die Geschlechterverhältnisse verändert und führte zu Spannungen zwischen der Bewegung und der konservativen und religiösen Bevölkerung. Nach Çağlayan wurden dadurch auch innerfamiliäre Konflikte verursacht. Während Frau B von Guerilla-Kämpferinnen begeistert ist und diese gerne kennenlernen möchte, hat ihr Vater Herr A vor kurzem seine vierte Frau geheiratet. Auch wenn die Vertreterinnen der dritten Generation sich über die Unterdrückung der Kurdinnen und Kurden zurückhaltend äußern, kommt in allen Gesprächen in unterschiedlichem Ausmaß zur Sprache, dass die Unterdrückung, die anhaltende Erfahrung der Armut und die Menschenrechtsverletzungen allen bewusst sind. In totalitären Systemen verwandelt sich ein sozialer Prozess in persönliches Leid (vgl. Becker 2006: 63). Solche Traumatisierungen sind innerlich und äußerlich wirksam, „sie töten und bleiben doch lebendiger Schmerz, sie sind immer Vergangenheit und Gegenwart“ (Becker 2006: 15). In den Erzählungen kommen diese mit unterschiedlichen Mitteln zur Sprache. Die Redewiedergabe von Erlebnissen und Gedanken verdichtet sich, je näher die Personen den dramatischen, emotional belastenden Erlebnissen kommen, wie bei den Erzählungen über die Zerstörung der Dörfer, Folter und Tod von Angehörigen sowie über Armut als Folge der Zwangsmigration (vgl. Stuckenbruck 2013: 71).

Es gibt eine Wechselbeziehung zwischen der gewaltsamen Unterdrückung der kurdischen Kultur einerseits und dem kurdischen Freiheits- und Unabhängigkeitswunsch andererseits (Deschner 2003: 89). Die rassistische Assimilierungspolitik ruft dynamische Kräfte des Strebens nach Freiheit hervor. Dies zeigt sich z.B. bei den Newroz-Feierlichkeiten. Trotz der Schikanen der Polizei und des Militärs und der Lebensgefahr kamen im Jahre 2015 ca. eine Million Menschen nach Diyarbakır, um bei diesen Feierlichkeiten dabei sein zu können.<sup>48</sup> Gruppenzugehörigkeiten bieten identitätsstiftende Attribute an (Lucius-Hoene & Deppermann 2002: 49). Diyarbakır wird von den Interviewpartner:innen als wichtiger Ort konstruiert. Sie gilt allgemein als symbolische Hauptstadt der Kurdinnen und Kurden und wird eng mit der

---

<sup>48</sup> <https://www.evrensel.net/fotograf/128/tarihi-2015-diyarbakir-newrozu>

kurdischen Identität und dem Widerstand gegen die Unterdrückung verbunden (Marilungo 2016: 276). Die lokale Identität spiegelt den Widerstand gegen die Unterdrückung und den Kampf um kulturelle und politische Anerkennung wider, welche die Menschen mit Stolz verbinden (Brown, Perkins & Brown 2003: 259). Die Bedeutung von Diyarbakır erhalten zu wollen verdankt sich dieser kognitiv-emotionale Bindung, auf die die Gesprächspartner:innen stolz sind. In der Diaspora kann sich die Identifikation mit Diyarbakır verstärken, so dass das kurdische Kulturzentrum besucht, Musikinstrumente gelernt und kurdische Sprachkurse absolviert werden, wie bei der Vertreterin der dritten Generation, die Diyarbakır nur von wenigen Aufenthalten kennt. Für die in Istanbul lebende Vertreterin der zweiten Generation ist Diyarbakır lebendig, weil sie in dieser Stadt geboren und aufgewachsen ist. Die Vertreterin der dritten Generation in Istanbul spricht jedoch über Diyarbakır nicht, sie lässt eine Distanz erkennen, die sie auch von der kurdischen Sprache auf Abstand hält. Die gesellschaftlichen und politischen Faktoren wirken sich auf die Einstellungen, Handlungskompetenzen, Verhaltensweisen und Werthaltungen aus (Kraus 2000: 169). Angstauslösende Lebensbedingungen erschweren solche politischen Haltungen.

Die schulpflichtigen Vertreter:innen der dritten Generation in Istanbul und Diyarbakır äußern sich sehr positiv über die Person Atatürk. In Leyla Neyzis Untersuchung (2013) erzählten die Interviewten, dass sie während ihrer Schulzeit kemalistisch eingestellt waren und sich erst nach dem Abschluss der Schule dem Kemalismus gegenüber kritisch positionieren konnten. Das deckt sich auch mit den Äußerungen von Vertreter:innen der zweiten Generation in Diyarbakır und Istanbul.



## 6. Conclusio und Diskussion

In der vorliegenden Arbeit geht es um den Zusammenhang von Sprache und Emotion im Kontext belastender Erlebnisse, die Kurdinnen und Kurden in der Türkei aufgrund des Linguizismus machen. Um diesen Fragen nachgehen zu können wurden Interviews mit Vertreter:innen von drei Generationen aus drei Familien geführt. Dabei spielt die ethnische Zugehörigkeit der Gesprächspartner:innen als Kurdinnen und Kurden und die Stadt Diyarbakır eine zentrale Rolle, weil sie als ihre Hauptstadt gilt. Der Einfluss unterschiedlicher soziopolitischer und kultureller Strukturen spielt für den Sprachgebrauch eine Rolle. Aus diesem Grund wurden diese drei Familien aus unterschiedlichen Städten, Diyarbakır, Istanbul und Wien ausgewählt. Als methodische Vorgehensweise wurde die Gesprächsanalyse nach Deppermann (2008) gewählt. Die Gesprächsanalyse (GA) geht davon aus, dass gesellschaftliche und soziale Gegebenheiten durch die Analyse sprachlicher Interaktionen untersucht werden können, um Rückschlüsse auf soziale Strukturen und Machtverhältnisse zu ziehen. Die GA ermöglicht, die individuelle Perspektive der belastenden Erlebnisse im sozio-kulturellen Kontext zu verstehen und emotionale Auswirkungen und die Folgen z.B. von Linguizismus auf die Betroffenen zu analysieren,

Für diese Arbeit wurde ein Überblick über die Geschichte der Kurdinnen und Kurden in der Türkei verfasst, aus der Problemkonstellationen und Konfliktbereiche erkennbar werden, die die Entwicklung der späteren Auseinandersetzungen zwischen der türkischen Regierung und der kurdischen Bevölkerung präformieren. Dieser historische Rahmen umfasst das Osmanische Reich als Vielvölkerstaat und dessen Reformversuche; die nationalistische Bewegung der Jungtürken als Vorgänger der türkischen Republik; den Vertrag von Sèvres, bei dem der kurdischen Bevölkerung eine Autonomie in Aussicht gestellt wurde und den Vertrag von Lausanne, bei dem die Kurdinnen und Kurden nicht mehr erwähnt wurden; die Folgen des Reformplans für den Osten; die Repressions- und Assimilationspolitik und die Verleugnung der kurdischen Existenz sowie das Verbot der kurdischen Sprachen als Leitlinien der Politik, die die türkische Regierung seit der Gründung der Republik gegenüber den Kurdinnen und Kurden verfolgt hat. Der geschichtliche Abriss zeigt Menschenrechtsverletzungen, Vertreibungen, Massenverhaftungen, die Zerstörung von Dörfern, Zwangsmigration, Folter und Mord und beleuchtet auch sozioökonomische Herausforderungen wie wirtschaftliche

Benachteiligung, Armut und Bildungsungleichheit. In historischer Perspektive zeigen sich die Ursachen der heutigen Spannungen und Auseinandersetzungen und auch die Widerstandskraft der Kurdinnen und Kurden gegen die Unterdrückung durch den türkischen Staat, die in Diyarbakır besonders stark zum Ausdruck kommt. Ein Teil der historischen Abhandlung widmet sich der Geschichte von Diyarbakır, dem antiken Amed, das eine zentrale Rolle in der kurdischen Identitätsbildung spielt. Im anschließenden theoretischen Teil wurden Konzepte wie Minderheit, Ethnizität, Identität, Trauma und Politik, Rassismus und Linguizismus behandelt; allesamt Themen- und Problemfelder, die von den Interviewpartner:innen explizit oder implizit angesprochen wurden.

In dieser Zusammenfassung konzentriere ich mich auf die Ergebnisse der Untersuchung, die im empirischen Teil ausführlich beschrieben und im Sinne einer Einbettung in die theoretischen Konzepte erörtert wurden. Aus den Interviews mit den Gesprächspartner:innen wurden im Hinblick auf Ethnizität, Linguizismus, narrative Identität und belastende Erfahrungen Rückschlüsse gezogen und diskutiert. Am Ende dieser Conclusio wird nun veranschaulicht, welcher wissenschaftliche Nutzen den Ergebnissen zukommt.

Die Untersuchung wurde mit Vertreter:innen von drei kurdischen Familien aus drei Generationen mit familiärem Bezug zu Diyarbakır durchgeführt. Diese Familien leben in unterschiedlichen Städten, nämlich in Diyarbakır mit mehrheitlich kurdischer Bevölkerung (ca 75 %) <sup>49</sup>, in Istanbul und in Wien. Die Einflüsse der türkischen Sprachenpolitik lassen sich an allen drei Orten feststellen, manifestieren sich aber jeweils unterschiedlich. Demografische und kulturelle Besonderheiten der Wohnorte haben Einfluss auf die Sprachverwendung und -vermittlung. In Diyarbakır ist Kurdisch verbreitet im öffentlichen Raum zu hören, was in Istanbul fast nicht vorkommt, und wenn doch, negative bis aggressive Reaktionen auslöst. In Wien stößt die Verwendung der kurdischen Sprache bei den Türken und Türkinnen auf Ablehnung.

In der Studie wurde versucht, durch die Einbeziehung verschiedener Städte und Umwelten, den Einfluss unterschiedlicher Lebensbedingungen und Interaktionen auf den Sprachgebrauch bzw. Linguizismus zu berücksichtigen. Die Analysearbeit stützte sich auf heuristische Fragen, die am Ende des theoretischen Teils formuliert wurden. Diese sind:

---

<sup>49</sup> <https://www.mynet.com/turkiyede-nufusun-kaci-turk-kaci-kurt-110100607596>

- 1) Wie wirkt sich die sprachenpolitische Situation an verschiedenen Wohnorten auf den individuellen Sprachgebrauch von Kurdinnen und Kurden aus drei Generationen mit familiärem Bezug zu Diyarbakır und auf ihre Einstellung zu Sprachen aus?
- 2) Inwieweit kann davon ausgegangen werden, dass die Nichtweitergabe der kurdischen Familiensprache an die nächste Generation infolge von Linguizismus belastende bzw. traumatisierende Auswirkungen hat?
- 3) Wie wird über die Weitergabe bzw. Nichtweitergabe des Kurdischen gesprochen und welche Emotionen hängen damit zusammen?
- 4) Wie werden emotional belastende Erfahrungen zum Ausdruck gebracht bzw. wie kommen sie zum Ausdruck (Goffman 1959).

Nach der Analyse der Gespräche wurden zuerst generationenübergreifende und anschließend familienübergreifende Fallvergleiche durchgeführt. Bei den ersteren weisen die Interviews in Diyarbakır darauf hin, dass diese Stadt ein Ort ist, an dem die kulturelle und politische Atmosphäre es den Menschen ermöglicht, auch im öffentlichen Raum zu ihrer Sprache zu stehen. Das schafft ein Feld ausgeprägter politischer Subjektivität.

Im Vergleich zu Diyarbakır deuten die Interviewergebnisse in Istanbul klar auf eine Gefährdung der Sprache hin. Die älteren Familienmitglieder wuchsen mit der Sprache Zazaki auf, mit der sie sich auch identifizieren. Bei den Gesprächen in Istanbul ist zu beobachten, dass die Verwendung von Zazaki auf das Zuhause beschränkt ist. Für das jüngste Mitglied der Familie ist es wiederum eine Sprache, die zur Welt der Erwachsenen gehört. Diese Sprache ist ein Grund für seine Schamgefühle und seine Angst in einem Umfeld, das von der vorherrschenden türkischen Kultur und Sprache dominiert wird. In diesem Zusammenhang wirkten Ereignisse, wie z.B. durch das Militär, die Polizei oder durch den Mob verursachtes Chaos oder Zerstörungen, als einschneidende Erlebnisse. Besonders betroffen davon sind die im öffentlichen Leben stehenden Familienmitglieder, die die gesellschaftliche Zugehörigkeitsordnung über Ein- und Ausschlüsse miterleben. Solche religiös-nationalistischen Machtdemonstrationen machen den Kurdinnen und Kurden deutlich, dass sie keinen Anspruch darauf haben, ihre sozialen und politischen Verhältnisse zu bestimmen, dass ihr sozialer Status niedrig ist und ihnen politische und kulturelle Rechte vorenthalten werden.

Die Gespräche in Wien zeigen, dass sich der türkische Linguizismus auch in der Emigration fortsetzt und ein asymmetrisches Beziehungssystem begründet. Die Fortsetzung dieser sozialen Ungleichheit in Wien scheint verstärkt zu sein, obwohl

ökonomische und rechtliche Dimensionen nicht ausschlaggebend sind (vgl. Fenton 2010): beide Familien, die kurdisch positionierte Familie und ihre Nachbarsfamilie mit türkisch-nationalistischen Ansichten, haben in Österreich denselben Migrationsstatus; die kurdisch positionierte Familie, die das Wissen über die Nachbarsfamilie im Interview zur Verfügung stellte, ist Teil der vorliegenden Studie. Diese Asymmetrie zwischen Türkisch und Kurdisch scheint von türkischen Kindern, die in Österreich sozialisiert wurden, übernommen worden zu sein. Diese sind von der Mehrsprachigkeit der kurdischen Familien überrascht. Umgekehrt irritiert es die kurdischsprachigen Betroffenen, von Menschen aus der Türkei, denen sie sich eigentlich zugehörig fühlen, als Andere betrachtet zu werden. Diese erlebte Diskrepanz macht es schwieriger, sich sprachlich selbstbestimmt zu positionieren, weil die Betroffenen auf die zur Verfügung stehenden sozialen Kontakte angewiesen sind. Im Zusammenhang mit österreichischen Institutionen werden zwar keine diskriminierenden Erfahrungen erwähnt bzw. wahrgenommen; es ist aber nicht auszuschließen, dass es zu rassistischen Ausgrenzungen von Seiten der Mehrheitsgesellschaft in Österreich gekommen ist. Die Betroffenheit über die Ausgrenzung durch Menschen, die selbst aus der Türkei kommen, ist besonders groß, weil unausgesprochen eine Solidarität unter Zugewanderten erwartet wird. In diesem türkisch dominierten Nachbarschaftskontext in Österreich werden allerdings selbstbestimmtes Handeln sowie die Gestaltung der persönlichen Sphäre nach eigenen Präferenzen, einschließlich der Verwendung des Kurdischen, durch die Fortsetzung der Assimilierungspolitik im Zuwanderungskontext eingeschränkt. Auch in Wien wird die Angst vor türkischen Repressionen erlebt, da der Kontakt mit der Türkei wegen familiärer Beziehungen und Ortsgebundenheit (Diyarbakır) oft nicht abgebrochen werden kann. Hinzu kommt noch, dass die Kurdinnen und Kurden in Österreich im Visier der türkischen Behörden sind. Vor der Gefahr, wegen Terrorismusverdachts oder allein wegen ihres Kurdischseins verhaftet zu werden, sind die Betroffenen auch durch den Erwerb der österreichischen Staatsbürgerschaft nicht geschützt.

Beim Vergleich der Familien in unterschiedlichen Städten fällt die besondere Stellung von Diyarbakır in Bezug auf die kurdische Sprache auf, in der die ethnische Positionierung als selbstverständlich erlebt wird. In der überwiegend von Kurdinnen und Kurden bewohnten Stadt erwiesen sich staatliche Repressionen in Bezug auf die Verwendung des Kurdischen als nicht durchsetzbar. Durch den Kontakt mit den Türken und Türkinnen in Istanbul und in Wien verlagern sich die Verhältnisse zu Ungunsten des Kurdischen. In Istanbul führt die ständige Auseinandersetzung mit den

Außenanforderungen zu einer gesteigerten Aufmerksamkeit, zu einer Außenorientierung im öffentlichen Leben und zu einer Anpassung an die türkische Gesellschaft. Mit den Worten von William E. B. Du Bois ist die Diskrepanz zwischen Fremd- und Selbstzuschreibung groß, weil die nationale Zuschreibung türkisch kodiert ist (2019). Die Unerwünschtheit der kurdischen Sprache im öffentlichen Raum spielt eine zentrale Rolle im Erleben und prekariert die Selbstbestimmtheit in Bezug auf die eigene Sprachpraxis in Istanbul. Aus diesen Diskriminierungserfahrungen kurdischer Menschen resultiert eine Lebenshaltung, in der das Kurdischsein vermehrt mit Schüchternheit, Angst oder Scham verbunden ist. Die Quelle der Scham liegt darin, dass kurdische Personen sich an den Werten der Mehrheitsgesellschaft in Istanbul und deren vorherrschenden türkischen Werten messen, sich aus der Perspektive anderer sehen und ihren Selbstwert entsprechend wahrnehmen (vgl. Barış 2021: 259-260).

Während sich in Istanbul die Verwendung des Kurdischen auf den häuslichen Bereich beschränkt, erlebten die interviewten Familienmitglieder in Wien im Kontakt mit Türkinnen und Türken die Ablehnung der kurdischen Sprache sowie Sanktionen durch die Nachbarin im privaten Bereich. Der durch die Assimilierungspolitik angetriebene Linguizismus ist auch für die dritte Generation in Wien wirksam. Die von Spivak (2008) beschriebene Situation, dass das Recht zu sprechen den Subalternen gar nicht zugestanden wird, verschärft sich hier, da es sich im privaten Raum zwischen zwei in sozial ähnlicher Lage befindlichen Personen ereignet. Die Konfrontation mit der wegen Othering-Erfahrungen abgelehnten kurdischen Sprache führt zu einer Auseinandersetzung mit der Familiensprache und dem Linguizismus und bestimmt das Kurdische als Identitätsobjekt mit (vgl. Grond 2018: 148-149). Der Unterschied zwischen der Lebenssituation in Istanbul und in Wien ist, dass in Istanbul eine positive Identifikation mit der kurdischen Sprache wegen der Übergriffe auf Kurdinnen und Kurden erschwert ist. Die Gefahr, mit Gewalt konfrontiert zu werden, ist in Istanbul wesentlich höher als in Wien. In der Diaspora kann sich die Identifikation mit Diyarbakır als eine Antwort auf Othering verstärken. In Istanbul scheint es für das Schulkind der untersuchten Familie schwieriger zu sein, eine Verbindung zu Diyarbakır und zum Kurdischen herzustellen. Hier scheinen sich die gesellschaftlichen und politischen Repressionen auf die Einstellungen, Handlungskompetenzen, Verhaltensweisen und Werthaltungen stärker auszuwirken (vgl. Kraus 2000: 169).

Trotz sprachlicher und ethnischer Selbstpositionierung und Widerstandskraft gegen die Unterdrückung kommt Angst auch in Diyarbakır zum Ausdruck. Hier scheint es für das

Kind in Diyarbakır schwierig zu sein, sich über den Krieg, der die Innenstadt zerstört hat, zu äußern. Das mit der kurdischen Zugehörigkeit traditionell verbundene Gefühl von Stolz wird von Angst vor den Konsequenzen struktureller Machtverhältnisse begleitet. Die Generation, die Zerstörung der Dörfer miterlebte und zu der die Vertreterinnen der ersten und zweiten Generation gehören, hat das Ziel, ihre Kinder zu schützen. Aras beschreibt in seinem Buch „The Formation of Kurdishness in Turkey“ die Angst vor dem Staat als einem heimtückischen Träger politischer Gewalt, der als eingebettetes Element von Leiden, Trauma und Erinnerung in der betroffenen Gemeinschaft fortbesteht (Aras 2014: 10-11).

Vom traumatischen Stress spricht man, wenn die Betroffenen als Opfer oder Zeuge/Zeugin eine bedrohliche Situation erleben. Das betrifft alle interviewten Personen der Untersuchung mit Erfahrungen des Krieges, der Putschnacht, von Verfolgung, Folter und Armut.

Die analysierten Gespräche enthalten Andeutungen oder explizite Informationen über Unterdrückung, Diskriminierung und Zerstörung. Die Erzählungen der Vertreter:innen der ersten und zweiten Generation im Hinblick auf die Vergangenheit handeln hauptsächlich von staatlicher Gewalt, erzwungener Binnenmigration und der dadurch verursachten Armut. Die Vertreter:innen der ersten Generation wurden „entbäuerlichte Bauern“ (Bourdieu 1962: 144), was Armut mit sich brachte und die Lebensverhältnisse der Betroffenen in ihren Grundfesten erschütterte. In allen Interviews wurden in unterschiedlichem Ausmaß die Unterdrückung, die anhaltende Erfahrung der Armut und die Menschenrechtsverletzungen angesprochen. Diese Verknüpfung der persönlichen Ebene mit politischen und gesellschaftlichen Prozessen deuten nach Becker (2006) auf eine Atmosphäre hin, in der Verfolgung und Zerstörung jederzeit eintreten und zur Chronifizierung des Traumas führen können. Die rassistische Assimilierungspolitik ruft auch dynamische Kräfte des Strebens nach Freiheit hervor, wie sich bei den symbolhaften kurdischen Neujahrsfeierlichkeiten (Newroz) zeigt, deren Bedeutung in den Gesprächen erwähnt wurde. Besonders in Diyarbakır wird dieses Fest mit bis zu einer Million Teilnehmer:innen als Symbol der kurdischen Identität gefeiert. Das spiegelt den Widerstand gegen die Unterdrückung und den Kampf um kulturelle und politische Anerkennung wider.

Bei der Analyse der Gespräche und der Beantwortung der Forschungsfragen wurden mögliche Einflüsse der lokalen Umgebung berücksichtigt:

In Bezug auf die erste Frage, wie sich die sprachpolitische Situation auf den individuellen Sprachgebrauch und die Einstellung zu Sprachen in verschiedenen Städten auswirke, kamen klare Unterschiede zum Ausdruck. Die Sprachenpolitik der Türkei zeigt ihre Wirkung in der intergenerationellen Weitergabe bzw. Nichtweitergabe der kurdischen Sprachen, wobei Diyarbakır hier eine besondere Rolle einnimmt. Trotz der Unterdrückung gelang es der Familie in Diyarbakır, dem Kind die Sprache weiterzugeben. Im Westen der Türkei gelang dies nur mit Einschränkungen. Die in der Westtürkei sozialisierte Vertreterin der Familie in Diyarbakır leidet unter der schon als Schulkind erfahrenen Abwertung und dem Verbot ihrer Sprache und ihren daraus folgenden geringen Kurdischkenntnissen. Von den zwei Erwachsenen der Familie wird die eigene Sprache auch als ein Akt des Widerstands gegen die staatliche Unterdrückung und als eine Möglichkeit gesehen, die ethnische Identität zu bewahren. Während in Istanbul Kurdisch im sozialen Leben nicht gesprochen und sogar verheimlicht wird, ist es in Diyarbakır eine Alltagssprache, im privaten wie auch im öffentlichen Raum. Die Sprachenhierarchie spielt in Istanbul eine Rolle bei der Entwicklung negativer Einstellungen gegenüber der kurdischen Sprache. In Diyarbakır hingegen scheint diese zu einer stärkeren Identifikation mit dem Kurdischen zu führen. Unter der sprachlichen Diskriminierung leiden besonders die Gesprächspartner:innen, die außerhalb von Diyarbakır leben. In Wien fungierte eine nationalistisch eingestellte Nachbarin als Instanz der türkischen Sprachenpolitik und ließ die Familie Repressionen spüren, welche die Weitergabe des Kurdischen tendenziell verhindern. Das Gemeinsame in den drei Familien ist, dass für alle Kurdisch politisch und kulturell wichtig ist und bei allen drei Familien als wesentliches Symbol des Kurdentums gesehen wird, auch wenn die sprachliche Praxis je nach Wohnort Differenzen zeigt.

Auch die zweite Frage, ob die Nichtweitergabe der kurdischen Familiensprache an die nächste Generation infolge von Linguizismus belastende oder traumatisierende Auswirkungen hat, kann mit einem klaren Ja beantwortet werden. Die Nichtweitergabe der Sprache aufgrund von Repressionen kann mit psychosozialen Traumatisierungen verbunden sein, da die persönliche Ebene mit politischen und gesellschaftlichen Prozessen verknüpft ist. Davon sind z.T. die Vertreterin der zweiten Generation in Diyarbakır und die Vertreterinnen der zweiten und dritten Generation in Istanbul sowie die Familie in Wien betroffen. Von dem im Westen der Türkei sozialisierten Mitglied der Familie in Diyarbakır werden die Linguizismuserfahrungen als verletzend und belastend beschrieben, als Produkt einer Situation, die sich fortsetzt. Im Konzept der sequentiellen

Traumatisierung wird eine solche als Chronifizierung der akuten Verfolgung bezeichnet (vgl. Becker 2006: 190-192). Die Einschulung auf Türkisch und die Diskriminierung durch den Lehrer verursachen ein kritisches Lebensereignis, das negative psychische und schulische Folgen auf die Schulkinder zeigt (vgl. Hassanpour, Sheyholislami & Skutnabb-Kangas 2012: 13). Die Assimilierungspolitik führt auch dazu, dass den Betroffenen die Brüchigkeit der eigenen Zugehörigkeit bewusst wird (vgl. Mecheril 2003: 308).

In Istanbul bedingt die ständig latent vorhandene Gewaltdrohung Angst und die Vermeidung der kurdischen Sprache in der Öffentlichkeit. Auch das Schulkind hat Angst vor der Konfrontation und der Abwertung durch Klassenkamerad:innen. Das erzeugt dem Kurdischen gegenüber Ambivalenz und Ablehnung und führt zur Verheimlichung der Herkunft in einem Umfeld, das von der türkischen Kultur und Sprache dominiert wird. Das Schulkind nimmt die Welt durch die damit geschaffenen Klassifikationen wahr. Diese Diskrepanz erzeugt eine Ambivalenz, welche die Widersprüche des Fühlens, Denkens oder die Selbstpositionierung in diesen sozialen Strukturen unlösbar erscheinen lassen (Waldvogel 2014: 77).

Die Vertreterin der dritten Generation in Wien erlebte als Kind eine Irritation, weil sie wegen der Sprache ihrer Mutter von Seiten der türkischsprachigen Kinder Othering erfahren hatte. Das Gefühl der Diskriminierung wird durch Othering in einer Gruppe, der man sich zugehörig fühlt, verstärkt.

Die Vertreterin der zweiten Generation in Wien beschreibt den Linguizismus durch die Nachbarin als eine Feindseligkeit und Aggression, die tiefe Spuren hinterließ und sie hemmte, ihre Sprache mit ihren Kindern zu sprechen. Sie hat auch miterlebt, dass der kurdische Ehemann dieser Nachbarin nach Worten von Du Bois (2019) ein doppeltes Bewusstsein (double consciousness) zeigte, d.h. die rassistische Hierarchisierung der Sprachen übernommen hat. Die Folgen von doppeltem Bewusstsein können sich als Passivität, Minderwertigkeitsgefühl oder Aggression zeigen. Die beobachtete Passivität überraschte die Vertreterin der ersten Generation und verstärkte die sprachlichen Repressionen durch diese Nachbarin auch bei ihr. Die Tochter in Wien lehnte ihre Muttersprache wegen der erlebten Ausgrenzung ab; dieses Erlebnis wirkte nach und führte sie im Laufe der Jahre dazu, zu überlegen, was sie von den anderen Kindern trennt.

Die dritte Frage war, wie über die Weitergabe bzw. Nichtweitergabe des Kurdischen reflektiert wird und welche Emotionen damit zusammenhängen. Die Interviews zeigen,



dass über dieses Thema in den Familien viel gesprochen wird, besonders wenn die Personen wegen ihrer Sprache mit einem Othering konfrontiert waren. Die Trauer über die Verlusterfahrungen kommt als Bedrücktheit paraverbal zum Ausdruck. Angst vor Gewalt und Diskriminierung, Scham und Wut sind Gefühle, die in den Gesprächen artikuliert werden. Die Angst davor, die eigene Sprache zu sprechen, ist keine subjektive, sondern eine soziopolitisch vermittelte Haltung. Dem Schulkind in Istanbul ist es bewusst, dass Sprache als Differenzmerkmal für rassistische Unterscheidung dient und dass die kurdische Sprache, gepaart mit anderen Abwertungen als inferior hierarchisiert wird. Die konstruierte Hierarchie als Grund für Exklusion führt dazu, dass Angst vor der Sprache der Eltern entsteht und diese abgewertet und als Grund für Scham erlebt wird. In dem sprachlich-subtraktiven Bildungssystem fühlen sich Kinder gezwungen, sich für ihre Muttersprache, die der Zugang zu ihrer Familiengeschichte ist, zu schämen. In dieser Atmosphäre des institutionellen und kulturellen Linguizismus gelingt es nicht immer, sich positiv mit der Sprache der Eltern und der Herkunft zu identifizieren. Wenn Positionierung mit einer als verboten betrachteten Sprache konstruiert wird, kann auf diese Diskriminierung hin Wut entstehen, die in Akten des Widerstands gegen Repressionen kanalisiert wird, was in Diyarbakır möglich zu sein scheint. Die artikuliert Angst um die Zukunft der eigenen Kinder zeigt, wie allgegenwärtig die Angst ist. Die Menschen stehen unter einer ständigen Spannung zwischen Angst, Handlungsunfähigkeit und Wut.

Die letzte Frage, wie emotional belastende Erfahrungen zum Ausdruck gebracht werden, betrifft die Untersuchung von Traumanarrativen. Die Art und Weise, wie belastende oder traumatische Erlebnisse im Gespräch ausgedrückt werden, variiert individuell. Als Indikatoren von Traumadarstellungen wurden Reformulierungen, Satzabbrüche, Detailreichtum oder Verschweigen, Auftauchen einzelner Begriffe wie Folter, Tod, Armut sowie die direkte Rede angesehen. Häufige Themen in Traumaerzählungen sind Verlust, Schmerz, Angst, Scham, Schuld und das Gefühl der Ohnmacht. Emotional belastende Erfahrungen kommen zum Ausdruck, oft werden sie als paralinguistische Signale ansatzweise verbalisiert. Die Emotionen können sprachlich vermittelt werden (signs given) oder in Form von Verhaltensänderungen, Veränderung der Stimmlagen etc. (signs giving off) erscheinen (vgl. Goffman 1959). Die Betroffenen können ihre Erfahrungen als traumatisch bezeichnen oder bagatellisieren. Die Geste der Vertreterin der dritten Generation in Wien beim Gespräch über die Meinungsunfreiheit in der Türkei, den Kopf von der Interviewerin abzuwenden und auf den Boden zu schauen, deutet auf

ihre eigene Inhaftierung in Istanbul hin, die sie im Gespräch jedoch verschwieg. Nicht darüber sprechen kann Schutz vor einer erneuten Konfrontation bedeuten oder die subjektive Unmöglichkeit, das Erlebte in Worte zu fassen. Die Bagatellisierung der Othering Erfahrungen kommt bei den Vertreter:innen der dritten Generation deutlich zum Vorschein; Das deutet auf ihre Ängste hin, die sprachlich, gestisch oder paraverbal ausgedrückt wurden.

In der vorliegenden Arbeit wurde untersucht, ob Hinweise auf durch Linguizismus bedingte belastende oder traumatische Erfahrungen in den Erzählungen vorhanden sind, obwohl in den problemzentrierten Interviews nicht ausdrücklich danach gefragt wurde. In der Analyse der Gespräche wurden Aspekte narrativer Organisation, emotionalen Ausdrucks und paralinguistische Phänomene beschrieben. Auf die individuelle Variabilität von Traumadarstellungen kann in dieser Zusammenfassung nicht näher eingegangen werden. Die Erzählungen von traumatischen Erfahrungen zeigen vielfältige Ausdrucksmöglichkeiten. Während die Zerstörung des Dorfes detailreich erzählt wird, wird der Tod des eigenen Kindes dissoziiert erwähnt. Der Tod eines Familienmitglieds als Guerillakämpfer, die Folterung der Familienmitglieder, Armut und Todesfälle als Folge der Vertreibung sind Erzählungen, die auf den traumatischen Charakter des Erlebten hinweisen. Derartige Traumata führen zu einem Verlust von Vertrauen in soziale Institutionen und Gemeinschaften. Diesen Vertrauensverlust drücken außer dem jüngsten Familienmitglied in Diyarbakır alle interviewten Personen aus. Die Vertreterinnen der zweiten Generation in Diyarbakır und Istanbul bezeichneten ihre belastenden Erfahrungen in Bezug auf staatliche Gewalt als „traumatisch“. Die jüngsten Mitglieder der Familien sprechen weniger darüber, verheimlichen die belastenden Erfahrungen oder versuchen sie zu bagatellisieren, was Formen der Abwehr sind. Ein Zeuge von Gewalt zu werden, kann auch dazu führen, diese Erlebnisse, die Angst und Verunsicherung auslösen, als besonders belastend zu erleben. Die Betroffenheit auf Grund des Otherings kann auch implizit mit Disfluenzphänomenen, durch Lachen und paraverbal zum Ausdruck kommen, wenn es der betroffenen Person schwerfällt, darüber zu sprechen. Eigene oder traumatische Erfahrungen der Eltern- und Großelterngeneration können zu einer sprachlichen Intrusion führen. Der Begriff „sprachliche Intrusion“ meint in diesem Zusammenhang das Wiedererinnern und Wiedererleben von traumatischen Erlebnissen und den Drang, darüber zu erzählen. Das konnte bei einigen interviewten Personen beobachtet werden, z.B. beim im Westen der Türkei sozialisierten Familienmitglied in

Diyarbakır, bei der Vertreterin der ersten und zweiten Generation in Istanbul und bei der Vertreterin der zweiten Generation in Wien. Die Linguizismus- und Diskriminierungserfahrungen wegen ihrer ethnischen Zugehörigkeit nehmen bei der Vertreterin der zweiten Generation in Diyarbakır einen wichtigen Platz ein; dies führt zum Wiederholen und detailreichen Erzählen dieses Themas im Gespräch. Durch die dialogische Re-Inszenierung werden die erzählten Situationen in der Erzählsituation aktualisiert, was als Hinweis auf die dramatischen, emotional belastenden Erfahrungen gelten kann. Diese Momente waren beim Erzählen über das Niederbrennen des Dorfes zu beobachten. In solchen Phasen der Gespräche verdichten sich die Rede- und Gedankenwiedergabe, die Stimmlage und die Akzentuierung verändern sich, je näher die Personen den dramatischen, emotional belastenden Erfahrungen kommen. Bei der Erzählung über die Misshandlung des Vaters, des Onkels und die Vertreibung und Verarmung der Familienmitglieder ist die sprachliche Intrusion zu erkennen. Sprachliche Intrusion, das wiederholte Sprechen über die traumatischen Ereignisse, kann ein möglicher Bewältigungsvorgang sein. Das erneute Erzählen der alten Geschichten ermöglicht den Erzählenden nach und nach über die Geschichte verfügen zu können. Bei jedem Erzählen werden die Erinnerungen mit minimalen Modifikationen wiedergegeben, die neue Bewältigungsmechanismen hervorbringen können. Bei der Vertreterin der zweiten Generation in Wien ist die sprachliche Intrusion beim Erzählen über die Blutfehde ihrer Familie, die sie als Kind mitbekommen hatte, zu beobachten; darüber hinaus beim Erzählen des Drucks und der Abwertung, die sie in Bezug auf ihre ethnische Identität durch die Nachbarin und der Verweigerung ihres Schulbesuchs durch den Onkel erlebt hatte, deren Folgen sich im Leben der Betroffenen nachhaltig negativ auswirken. Eine verbotene oder diskriminierte Sprache zu sprechen bzw. zu erlernen hat je nach Wohnort unterschiedliche Bedeutungen. In Istanbul sind es in erster Linie die ständigen Auseinandersetzungen mit der sozialen Umgebung, die zu einer gesteigerten Aufmerksamkeit und Außenorientierung führen. Die Betroffenen müssen ihre eigene Alltagspraxis überdenken und an die Anforderungen der türkischen Gesellschaft anpassen. Angst vor Gewalt oder Othering ist das häufigste Gefühl, das die interviewten Betroffenen zum Ausdruck brachten. Ähnlich erlebten die Familienmitglieder in Wien die Reaktionen der überwiegend türkischen Umgebung auf das Kurdische. In Diyarbakır sind diese Beschränkungen nicht ausgeprägt. Die Sprache zeigt sich nicht nur im Westen der Türkei, sondern auch in Mitteleuropa als zentrales Element zur Legitimation der alltäglichen Rassismen unter denen, die aus der Türkei kommen. Auch in Europa wird

die Idee der türkischen Einsprachigkeit vertreten und die Verwendung bestimmter Sprachen wie Kurdisch als Symbol für eine separatistische Bestrebung gesehen. Die ethnische Identität als Aspekt einer Beziehung erweist sich als elementar, weil sie Ein- und Ausschlussmechanismen mitbestimmt. Eine ethnisierende Zuschreibung führt zu einer selbstethnisierenden Identitätskonstruktion als Form der Auseinandersetzung mit der eigenen Familiengeschichte. Die daraus resultierende Konsequenz in der Diaspora ist ein Zugehörigkeitsgefühl (groupness), das soziales Handeln mitbestimmt, wie z.B. die Inanspruchnahme kultureller Angebote. Die Reflexion des Linguizismus im privaten Bereich unterstützt identitätskonstitutive Ressourcen, mit denen Identitätsansprüche souverän verwirklicht werden können. Das zeigt, dass die Politik der türkischen nationalen Identität für die Kurdinnen und Kurden beim Konstruieren der narrativen Identität ausschlaggebend ist. Narrative Identität ist dynamisch und ein „Sich-im-Prozess-Befinden“ (Wedelstaedt 2016: 112). Die Identitätsarbeit als narrative Darstellung und Herstellung ermöglicht dem betroffenen Familienmitglied die Kontinuität der Lebensgeschichte und Selbstachtung.

Das kemalistische Bildungssystem ist bei den im Schulalter befindlichen Familienmitgliedern in Istanbul und auch in Diyarbakır als Assimilierungsprojekt wirksam. Diejenigen, die das Schulalter hinter sich haben, distanzieren sich vom Kemalismus und nehmen eine ablehnende Haltung ihm gegenüber ein. In Leyla Neyzis und Darıcıs Untersuchung (2013) erzählten die Interviewten, dass sie während ihrer Schulzeit kemalistisch waren und sich erst nach dem Abschluss der Schule dem Kemalismus gegenüber kritisch positionieren konnten. Diese Ergebnisse treffen sich mit denen der vorliegenden Untersuchung. Die beiden Schulkinder in Diyarbakır und in Istanbul sprechen positiv über Atatürk, während die Vertreterinnen der zweiten Generation kritisch auf ihre Schulzeit zurückblicken, in der sie Atatürk gegenüber positiv eingestellt bzw. unkritisch waren. Der Rückblick auf die Erfahrungen in Bildungsinstitutionen und deren Folgen beschreibt die Entwicklung und den Versuch der damit verbundenen Subjektivierung.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die auf Assimilierung zielende Sprachenpolitik der Türkei sich im Westen der Türkei stärker auswirkt als in Diyarbakır. Die offene Unterdrückung des Kurdischen scheint in dieser Gegend die Menschen dazu zu bewegen, ihre Sprache zu bewahren. In Istanbul wirkt die kurdische Sprachenpolitik der Türkei stärker, sie behindert die Weitergabe der eigenen Sprache, was von Skutnabb-Kangas (2015b; 2000) als kultureller Völkermord oder Sprachmord bezeichnet wird.

Auch in der Diaspora wirkt diese sprachliche Hierarchie weiter. Die Erschwernisse der Migrationssituation, etwa Einsamkeit, fehlende freundschaftliche oder familiäre Kontakte, macht die Menschen schutzlos gegen über denjenigen, die Ausgrenzungsmechanismen und den Linguizismus transportieren. Die „türkische“ Reproduktion der sozialen Ungleichheit in der Diaspora scheint in ihrer Bedeutung verstärkt zu sein. In Wien werden auf das Kurdische bezogene Ausgrenzungsmechanismen vor allem durch nationalistisch gesinnte Personen aus der Türkei wirksam. In Istanbul wirken die türkische Mehrheitsgesellschaft und ihre Institutionen als Träger der homogenen nationalen Identität und bestimmen Prozesse der sozialen Grenzziehung. Angesichts gesellschaftlicher Polarisierung und antikurdischer Politik bleibt es zu befürchten, dass die gesellschaftlichen Verhältnisse bei kurdisch positionierten Menschen zu einer Chronifizierung der akuten Verfolgung führen. Zwar ist auch in Österreich eine starke monolinguale deutschsprachige Politik zu beobachten, der aber von den Gesprächspartner:innen im Hinblick auf das Kurdische keine besondere Bedeutung beigemessen wird. „Andere“, nämlich Migrationsandere (Mecheril 2012: 19), erleben und messen sich vielmehr mit „Anderen“ in dem Raum, der ihnen durch die Mehrheitsgesellschaft zur Verfügung gestellt wird.

Linguizismus ist wahrscheinlich ein universelles Phänomen, tritt aber je nach Kontext in unterschiedlichen Formen auf. Kurdisch ist in der Türkei zwar mittlerweile nicht verboten, aber es ist riskant, Kurdisch zu sprechen. In Österreich hingegen ist es kein Problem in der Öffentlichkeit Kurdisch zu sprechen, abgesehen von Sprachgeboten an Schulen, die sich aber nicht explizit auf Kurdisch beziehen. Der Konflikt wird allenfalls in der Community der Zugewanderten aus der Türkei ausgetragen. In Österreich existiert lediglich eine starke Priorität des Deutschen, unter der das Kurdische (wie auch andere Sprachen der Migrant:innen) tendenziell unsichtbar wird. Während in der Türkei der offene Linguizismus in Form von gesetzlichen Verboten und Hindernissen existiert, ist es in Österreich ein verdeckter Linguizismus durch Ignoranz von offizieller Seite, wie auch bei anderen Sprachen der Migrant:innen. In beiden Fällen kann es zu Konflikten und auch inoffiziellen Sprachverboten kommen. Aber in der Community der Migrant:innen aus der Türkei besteht der „türkische“ Linguizismus fort, mit dem Unterschied, dass er nicht für Leib und Leben bedrohlich werden kann, wie in der Türkei; daher gibt es einen graduellen Unterschied.

Die vorliegende Arbeit konnte durch die gesprächsanalytische Untersuchung der Interviews bewegende und aufschlussreiche Einblicke in die subjektiven

Erlebenswelten der kurdischen Personen mit Bezug zu Diyarbakır eröffnen. Mit der GA gelang es, diesen sozialen und kulturellen Kontext, bei dem die Betroffenen sich als „Andere“ erleben, deutlich werden zu lassen. Die GA erwies sich für diese Untersuchung als eine geeignete Methode, um die linguistische und psychologische Perspektive genauer zu beleuchten. Damit konnte das Verhältnis zwischen erzählter Situation und Erzählsituation analysiert werden. Ebenso wurden die stimmlichen, sprachlichen und kommunikativen Verfahren bei der Darstellung belastender Erlebnisse rekonstruiert. Mit der GA ist es gelungen, die narrativen Elemente zu analysieren und Einblicke in die individuellen Erfahrungen von Betroffenen zu gewinnen. Die vorliegende Arbeit untersuchte mit dieser Methode die sprachlichen Mittel, mit denen Menschen ihre Erfahrungen mit Linguizismus narrativ gestalten und konstruieren.

Die Ergebnisse der vorliegenden Dissertation legen es nahe, eine Unterscheidung zwischen öffentlichem und nicht-öffentlichem Linguizismus einzuführen. In der Theorie gibt es eine Diskussion, ob heutige verdeckte Formen des Linguizismus als Neo-Linguizismus (Dirim 2010) angesehen werden könnten. Zwar ist diese Unterscheidung nach Einführung des Begriffs Neo-Linguizismus in Frage gestellt worden (Pokitsch/Dirim 2018), da die existierenden Sprachgebote relativ offen andere Sprachen und damit auch die Sprechenden dieser Sprachen verunglimpfen. Die Daten der vorliegenden Dissertation zeigen ein etwas anderes Bild, in dem nämlich die Öffentlichkeit eine größere Rolle spielt. In der Türkei ist Kurdisch ein öffentliches Thema. Kurdisch zu sprechen, kann in der Türkei sogar lebensgefährlich sein, wohingegen Kurdisch in Österreich außerhalb der „community“ kaum Beachtung findet. Vielleicht könnte die Unterscheidung zwischen Linguizismus und Neo-Linguizismus hilfreich sein, um diese Situation zu beschreiben. Sowohl in Österreich als auch in der Türkei gibt es Sprachenhierarchien, eine starke offizielle Verbindung zwischen Nation und Volk; Ingrid Gogolin (1994) und Hans-Jürgen Krumm (2007) nennen einen monolingualen Habitus und damit zusammenhängend eine Erhöhung des Deutschen und Erniedrigung anderer Sprachen, vor allem von Minderheiten- und Migrationssprachen. Und in beiden Ländern macht es etwas mit den Menschen, wenn sie eine diskriminierte Sprache wie Kurdisch sprechen oder als Sprecher:in dieser Sprache angesehen werden. Doris Pokitsch (2021) zeigt in ihrer Dissertation, dass Jugendliche in Österreich sich an einem deutschsprachigen „Modellsubjekt“ orientiert hierarchisieren. Also kann man davon ausgehen, dass in beiden Ländern Linguizismus existiert. Daher könnte die Situation in

Österreich mit dem Begriff „Neo-Linguizismus“ beschrieben werden, wenn die Bedrohung durch physische Gewalt als Unterscheidungskriterium zwischen Linguizismus und Neo-Linguizismus herangezogen wird. Für die Türkei wäre daher der Begriff Linguizismus zu gebrauchen. Damit zeigt sich insgesamt auf der theoretischen Ebene, dass Linguizismus im Zusammenhang mit Offizialität, Öffentlichkeit und Strafe gedacht werden kann. Diese Unterschiede sollten für die Theoriebildung Beachtung finden.

Nach Zusammenfassung der inhaltlichen Aspekte und Theoretisierung ist es m.E. wichtig, selbstreflexiv auf kritische Aspekte der vorliegenden Dissertation einzugehen. Zum einen geht es um einen methodischen Aspekt, zum anderen um einen Aspekt der Begriffsverwendung. Hinsichtlich der Datenerhebung könnte als problematisch angesehen werden, dass im Rahmen der Interviews, mit Ausnahme des bilingual geführten Interviews in Wien, die türkische Sprache verwendet wurde. Einerseits wurde damit eine für beide Seiten vertraute und gut beherrschte Sprache verwendet, andererseits war diese Sprache das hegemoniale Türkisch. Die Problematik der Hegemonialität wurde allerdings durch die Klarstellung der Absicht der Forscherin, nämlich der politischen Solidarität mit den Interviewten, auf der Beziehungsebene vermutlich reduziert, soweit Hegemonialität reduziert werden kann. Die Verwendung des Kurdischen war ausgeschlossen, weil sowohl die Interviewerin als auch einige der Interviewpartner:innen der Sprache nicht bzw. eingeschränkt mächtig waren. Bei den Interviews in Wien konnte durch den Einbezug des Deutschen den mehrsprachigen Ausdrucksmöglichkeiten ein Stück weit mehr Raum gegeben werden. Interessant könnte sein, dass im Zuge der weiteren Auseinandersetzungen mit Forschungsmethoden eruiert wird, ob in manchen Fällen die symbolische Anerkennung einer Sprache denselben Zweck erfüllen könne, sowohl die Gewährleistung einer gelingenden Kommunikation als auch eine Solidaritätsbekundung wie das Sprechen dieser Sprache selbst. Es ist vielleicht nicht immer nötig, eine bestimmte Sprache zu sprechen, um eine gleichwertige Beziehung herzustellen, die durch eine respektvolle und empathische Annäherung entsteht, wie der Philosoph Souleymane Bachir Diagne betont (2024).

Der zweite Aspekt der Kritik bezieht sich auf die Verwendung ethnischer Bezeichnungen und Zuschreibungen. In der vorliegenden Arbeit scheinen die ethnischen Kategorien kurdisch, türkisch und auch österreichisch oft klar getrennt zu sein. Allerdings möchte ich ausdrücklich darauf hinweisen, dass es sich um Hilfskonstruktionen und

Typisierungen handelt, mit denen versucht wurde, die Sicht der Interviewten unverfälscht wiederzugeben. Dabei besteht ein Spannungsverhältnis zwischen wissenschaftlichen Erkenntnissen, dass gerade in globalisierten und von Migration geprägten Gesellschaften ethnische Kategorien und Sprachbezeichnungen fluide und hybrid sind und die Begriffsverwendung in der Praxis auch Legitimität besitzt. Die Bezeichnungen türkisch, kurdisch und deutsch als Sprachbezeichnungen und türkisch und kurdisch als ethnische Kategorien wurden aus Respekt vor den Interviewpartner:innen verwendet. Möglicherweise macht es im Anschluss an Spivak (1988) Sinn, gerade im Fall der kurdischen Sprachen strategisch zu essentialisieren, um die Problematik der Unterdrückung unmissverständlich zum Ausdruck zu bringen



## 7. Ausblick

Das Konzept der sequenziellen Traumatisierung stellt die Gesellschaft vor die Verantwortung, auf die komplexen Prozesse von Traumata adäquat zu reagieren (Becker 2014: 184). Die Untersuchungen zur sequenziellen Traumatisierung legen nahe, dass der traumatische Prozess auch in der Diaspora keinen Abschluss findet. Im Speziellen wird diese Erkenntnis bei psychotherapeutischen Behandlungen Berücksichtigung finden müssen. Eine große Zahl von Kurden und Kurdinnen, die durch Binnenvertreibungen aus politischen und wirtschaftlichen Gründen in die Diaspora gezwungen wurden, sind weiterhin von Diskriminierungen betroffen und mit Linguizismus von österreichischer und türkischer Seite konfrontiert. Das türkische mehrheitsgesellschaftliche Wir konstituiert sich auch in Wien über die Kurden und Kurdinnen. Die vorliegende Arbeit hat gezeigt, dass ein im Herkunftskontext verankertes Trauma auch in der Emigration nicht als abgeschlossen betrachtet werden kann. Aus diesem Grund läge eine Sensibilisierung der in psychosozialen Berufen Tätigen nahe, die mit den Betroffenen arbeiten. In der Psychotherapieausbildung könnte die Gesprächsanalyse als Methode vermittelt werden, um die künftigen Psychotherapeut:innen für spezifische sprachliche Manifestationen zu sensibilisieren. Diese Ideen betreffen auch psychosoziale Berufsgruppen wie Pädagog:innen, Lebens- und Sozialberater:innen und Sozialarbeiter:innen. Das Besondere an der Gesprächsanalyse, offen und ohne konkrete Vorannahmen an das Datenmaterial heranzugehen (Sacks 1984: 27), kann auch helfen, wie Brubaker (2007) meint, mit einem kategorienzentrierten Ansatz statt mit einem gruppenzentrierten vorzugehen. So kann die Aufmerksamkeit auf Prozesse und Beziehungen gerichtet werden und es können Räume der konstruktiven Aushandlung der Zugehörigkeit geschaffen werden. Bei dieser Auseinandersetzung kann auch eine rassismuskritische Reflexion des eigenen Handelns im Kontext von Strukturen und Dominanzverhältnissen erarbeitet werden. Mit den Worten von Mecheril könnten dadurch Räume geschaffen werden, in denen Rassismus und Linguizismus als Leiderfahrung und als Beschämungserfahrung thematisiert werden können.<sup>50</sup>

---

<sup>50</sup> Im Rahmen des Vortrags am 25.04.2024 an der Universität Wien zum Thema „Rassismuskritik (in) der Politischen Bildung“ von Paul Mecheril geäußert.

## 8. Literaturverzeichnis

- Akar**, Didar; **Öztürk**, Balkiz; **Göksel**, Asli und **Keleşir**, Meltem. 2020. Common ground management and inner negation in one: The case of hani. In: Discourse Meaning: The View from Turkish, Zeyrek, Deniz and Özge, Umut eds. Boston: De Gruyter. pp. 57-80.
- Akçam**, Taner. 2004. Armenien und der Völkermord. Die Istanbul Prozesse und die türkische Nationalbewegung. Hamburg: Hamburger Edition
- Akçam**, Taner. 2008. Türk Ulusal Kimliği Üzerine Bazı Tezler. In: Oran, Tanıl (Hrsg.). Modern Türkiye’de Siyasi Düşünce: Milliyetçilik, Cilt 4. 4. Auflage. Istanbul: İletişim. (53-62).
- Akgönül**, Samim. 2013. The Minority Concept in the Turkish Context: Practices and Perceptions in Turkey, Greece and France. Leiden, Boston: Brill.
- Akpınarlı**, Neyire & Scherzber, Arno. 2013. Die Lage der nicht türkischen Völker und Volksgruppen in der Türkei vor dem Hintergrund der EU-Standards zum Minderheitenschutz. Bd. 11. Berlin: LIT.
- Aksünger**, Handan. 2013. Jenseits des Schweigegebots: Alevitische Migrantenselbstorganisationen und zivilgesellschaftliche Integration in Deutschland und den Niederlanden. Münster: Waxmann.
- Aktaş**, Pelin Ügümü & **Ünsay**, Yiğit. 2018. Dil Irkçılığı Çerçevesine Medya ve İletişim Alanında ‘Aksanlı Dil’. In: Dirim, İnci, Köck Johannes & Springsits, Birgit (Hrs.): Dil Irkçılığı, Linguizismus, Linguicism. Istanbul: Yeni İnsan. (215-236).
- Aktaş**, Tahir. 2001. Semantische Funktionen der türkischen – mİş- Form und ihre Entsprechungen im Deutschen. Türkçe’de -mİş Ekinin Semantik Fonksiyonu ve Almanca’daki Karşılığı. The semantic function of – mİş in Turkish and its equivalent in German. Firat University Journal of Social Science. Cilt: 11, Sayı 2. (43-54). Elazığ
- Albrecht**, Julia & **Frey**, Dieter. 2016. Sprichwörter und Psychologie – eine Annäherung. In: Frey, Dieter (Hrsg.): Psychologie der Sprichwörter. Weiß die Wissenschaft mehr als Oma? München: Springer. 3-13
- Alış**, Ahmet. 2012. Kürt Etnobölgesel Hareketin Doğuşu, Kitleleşme Süreci ve Türkiye İşçi Partisi: 1959-1974. In: Ersanlı, Büşra; Özdoğan, Günay Göksu & Uçarlar, Nesrin (Hrsg.). Türkiye Siyasetinde Kürtler. Direniş, Hak Arayışı, Katılım. Istanbul: İletişim. (18-57)
- Aly**, Götz. 2017. Europa Gegen die Juden. 1880-1945. Frankfurt am Main: Fischer.
- Ammann**, Birgit. 2001. Kurden in Europa. Ethnizität und Diaspora. Münster: LIT.
- Ammann**, Birgit. 2019. Das kurdische Identitätsprojekt und seine Entwicklung. In: Engin, Kenan (Hrsg.): Kurdische Migratn\_innen in Deutschland. Lebenswelten – Identität – politische Partizipation. Kassel: Kassel University press. pp 23-41.
- Anderson**, Perry. 2009. Nach Atatürk: die Türken, ihr Staat und Europa. Berlin: Berenberg.
- Andrews**, Peter Alford & **Benningshaus**, Rüdiger. 1989. Ethnic Groups in the Republic of Turkey. Wiesbaden: Dr. Ludwig Reichert.
- Aras**, Ramazan (2014): The Formation of Kurdishness in Turkey, London/New York: Routledge.
- Aronson**, Elliot; **Wilson**, Timothy D. und **Akert**, Robin. 2008. Sozialpsychologie. München: Pearson Studium.
- Aslan**, Şükrü, Yardımcı, Sibel, Arpacı, Murat & Gürpınar, Öykü. 2015. ‘Türkiye’nin Etnik Coğrafyası–. 1927 - 1965 Ana Dil Haritaları. Istanbul: Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi.

- Auer**, Peter und **Günther**, Susanne. 2005. Die Entstehung von Diskursmarkern im Deutschen – ein Fall von Grammatikalisierung? In: Leuschner, Torsten; Mortelmans, Tanja; de Groodt, Sarah (Hrsg.). Grammatikalisierung im Deutschen. Berlin, New York: De Gruyter. pp 335-362.
- Auer**, Peter. 2012. Konzepte der Sprach- und Literaturwissenschaft. In: Konzepte der Sprach- und Literaturwissenschaft. Berlin, Boston: De Gruyter.
- Averbeck**, Johanna. 2008. Positionierung im autobiographischen Erzählen älterer Menschen. In: SASI. Studentische Arbeitspapiere zur Sprache und Interaktion 11. SASI Heft 11, Februar 2008. <http://noam.uni-muenster.de/SASI>. Abruf am 21. Jänner 2021.
- Ayaß**, Ruth. 2008. Konversationsanalyse. In: Sander, Uwe; von Gross, Friederike; Hugger, Kai-Uwe. Handbuch Medienpädagogik. Wiesbaden: VS Verlag. pp. 346-350.
- Aydın**, Suavi. 2003. Öteki. Antropoloji Sözlüğü içinde, der. S. Aydın ve K. Emiroğlu, 661-663. Ankara: Bilim Sanat Yayınları.
- Aydın**, Nurettin. 2014. Kürt Sorunu. Algı ve Olgu. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Aygün**, Mehmet. 2006. Das Passiv im Deutschen und im Türkischen. Selcuk Universitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi pp. 86-95  
<http://dergisosyalbil.selcuk.edu.tr/susbed/article/view/566>
- Baibourtian**, Vahan. 2013. The Kurds, the Armenian Question and the History of Armenian-Kurdish Relation. Ottawa (Abruf am 14. Juli 2022)
- Balci**, Tahir. 2009. Grundzüge der türkisch-deutschen kontrastiven Grammatik. Adana: Ulusoy.
- Balci**, Umut. 2012. Wechsel der Diathese im Türkischen und im Deutschen: Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Passivierung. Klagenfurter Beiträge zur Sprachwissenschaft 7-12.
- Bali**, Rıfat N. 2015. Cumhuriyet Yıllarında Türkiye Yah-dileri - Bir Türkleştirme Serüveni (1923-1945), 10. Auflage. Istanbul: İletisim
- Balibar**, Étienne. 2016. Gibt es einen "Neo-Rassismus"? In: Kimmich, Dorothee; Lavorano, Stephanie & Bergmann, Franziska (Hrsg.): Was ist Rassismus? Kritische Texte. Ditzingen: Reclam. (23-31)
- Balibar**, Etienne (1992): Gibt es einen »Neo-Rassismus«? In: Balibar, Etienne und Immanuel Wallerstein: Rasse, Klasse, Nation. Berlin/Hamburg: Argument-Verlag
- Bangerter**, Adrian; **Clark**, H. Herbert. und **Katz**, Anna. R. 2004. Navigation Joint Projects in Telephone Conversations. Discourse Processes 37, 1-23.  
[https://doi.org/10.1207/s15326950dp3701\\_1](https://doi.org/10.1207/s15326950dp3701_1)
- Banguoğlu**, Tahsin. 1974. Türkçenin Grameri. Istanbul: Baha Matbaası.
- Banken**, Roland. 2014. Die Verträge von Sèvres 1920 und Lausanne 1923: Eine völkerrechtliche Untersuchung zur Beendigung des Ersten Weltkrieges und zur Auflösung der sogenannten "Orientalischen Frage" durch die Friedensverträge zwischen den alliierten Mächten und der Türkei. Berlin & Münster: LIT.
- Barker**, Martin. 1981. The New Racism. Conservatives and the Ideology of the Tribe. London: Junction Books.
- Barkey**, Karen. 2008. Empire of Difference. The Ottomans in Comparative Perspective. Cambridge: University Press.
- Barkey**, Karen & Gavrilis, Georg. 2016. The Ottoman Millet System: Non-Territorial Autonomy and its Contemporary Legacy. In: Ethnopolitics. Formerly Global Review of Ethnopolitics. Band 15:1, Ausgabe: Non-Territorial Autonomy Government of Divided Societies

(24-42). <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/17449057.2015.1101845> (Abruf am 4 Mai 2017).

**Barskanmaz**, Cengiz. 2019. Recht und Rassismus. Das menschenrechtliche Verbot der Diskriminierung aufgrund der Rasse. Berlin: Springer.

**Barth**, Fredrik. 1969. Ethnic Groups and Boundaries. The Social Organization of Culture Difference. Illinois: Wavelland.

**Bauman**, Zygmunt. 1997. Flaneure, Spieler und Touristen. Essays zu postmodernen Lebensformen, Hamburg: Hamburger Edition.

**Baumann**, Zygmunt. 2005. Moderne und Ambivalenz. Das Ende der Eindeutigkeit. Neuausgabe 2005. 2. Aufl. Hamburger Edition.

**Baumeister**, Werner. 2007. Ehrenmorde: Blutrache und ähnliche Delinquenz in der Praxis bundesdeutscher Strafjustiz. Münster: Waxmann.

**Beavoir**, Simone D. 1956. The Second Sex. London: Jonathan.

**Bayraktar**, Semra. 2019. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Bir Kültür Aktarım Aracı Olarak Kalıp Sözcükler. Nicht veröffentl. Diss. Ankara: Hacettepe. <https://openaccess.hacettepe.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/11655/6894/10238351%20%283%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

**Becker**, David. 2006. Die Erfindung des Traumas - verflochtene Geschichten. Freiburg: Edition Freitag.

**Becker**, David. 2010. Zwischen Trauma und Traumadiskurs. Nachdenken über psychosoziale Arbeit im Gazastreifen. In: Werkblatt 65, 27, 2, 50 – 85.

**Becker**, David. 2011. Holocaust und Trauma. Kritische Perspektiven zur Entstehung und Wirkung eines Paradigmas. In: Tel Aviver Jahrbuch für deutsche Geschichte 39. Herausgegeben von José Brunner und Nathalien Zajde. Wallstein Verlag. Göttingen, 242 – 269.

**Becker**, Howard S. 1963. Outsiders: Studies in the Sociology of Deviance. New York: Free Press.

**BenEzer**, Gadi. 1999. Trauma Signals in Life Stories. EBSCO Publishing: eBook Collection. Aufruf 17 Oktober 2022. pp. 29-44

**Benzer**, Halis. 2000. Eine kontrastiv linguistische Darstellung der Adjektive in der türkischen und der deutschen Gegenwartssprache. Fakultät der Ruhr. Universität zu Bochum. <http://webdoc.sub.gwdg.de/ebook/dissts/Bochum/Benzer2000.pdf>

**Bergmann**, Jörg R. 1980. Ethnomethodologische Konversationsanalyse. In: Schröder, Peter & Steger, Hugo (Hrsg.): Dialogforschung. Jahrbuch 1980 des Instituts für deutsche Sprache. Düsseldorf: Schwann (9-51).

**Bergmann**, Jörg R. 2008. Harold Garfinkel und Harvey Sacks. In: Flick, Uwe & Kardorff, Ernst & Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt (51-62).

**Bergmann**, Jörg und **Meyer**, Christian. 2020. Gesprächsrhetorik in Soziologie, Ethnologie, Ethnographie und Anthropologie. In: E. W. B. Hess-Lüttich (Hrsg.): Handbuch Gesprächsrhetorik. Boston: De Gruyter. pp 451-468.

**Berlin**, Jörg & **Klenner**, Adrian. 2006. Völkermord oder Umsiedlung. Das Schicksal der Armenier im Osmanischen Reich. Darstellung und Dokumente. Köln: PapyRossa.

**Beşikçi**, İsmail. Devlet ve Kürtler. 2013. Istanbul: İsmail Beşikçi Foundation

- Binswanger**, Karl. 1977. Untersuchungen zum Status der Nichtmuslime im Osmanischen Reich des 16. Jahrhunderts: mit einer Neudefinition des Begriffes "Dimma". München: R. Trofenik
- Blühdorn**, Hardarik. 2011. Informationsstrukturelle Gestaltung von Satzverknüpfungen: Wie interagieren Konnektoren und Prosodie?. In: Breindl, Eva; Ferraresi, Gisella; Volodina, Anna (Hrsg.): Satzverknüpfungen. Zur Interaktion von Form, Bedeutung und Diskursfunktion. Berlin, Boston: de Gruyter. Pp. 263-295.
- Blühdorn**, Hardarik. 2017. Diskursmarker: Pragmatische Funktion und syntaktischer Status. In: Blühdorn, Hardarik; Deppermann, Arnulf; Helmer, Henrike; Spranz-Fogasy, Thomas (Hrsg.) Diskursmarker im Deutschen. Reflexion und Analysen. Göttingen: Verlag für Gesprächsforschung. <http://www.verlag-gesprechtesforschung.de>. <http://verlag-gesprechtesforschung.de/2017/pdf/diskursmarker.pdf> pp. 311-336
- Bozarslan**, Mehmet Emin. 2002. Doğu'nun Sorunları. Istanbul: Avesta Basın.
- Bozarslan**, Hamit. 2015. Türkiye Tarihi. İmparatorluktan Günümüze. Istanbul: İletişim.
- Bozarslan**, Hamit. 2018. Revolutionary passions: Latin America, Middle East and India. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Bozay, Kemal & Kaygısız, Hasan. 2017. Der neue Sultan. Die Türkei zwischen Repression und Widerstand. Köln: PapyRossa.
- Bös**, Mathias. 2008. Ethnizität. In: Baur, Nina; Korte, Hermann; Löw, Martina & Schroer, Markus. Handbuch Soziologie. Wiesbaden: VS. (55-76).
- Bös**, Mathias & Schraml, Carla. 2009. Ethnizität – Zum Individualisierungspotential kollektiver Sozialformen. In: Preyer, Gerhard (Hrsg.): Neuer Mensch und kollektive Identität in der Kommunikationsgesellschaft. Wiesbaden: VS. (95-107).
- Bourdieu**, Pierre. 1962. The Algerians. Boston: Beacon Press.
- Brinker**, Klaus & **Sager**, Sven F. 1996. Linguistische Gesprächsanalyse: eine Einführung. 2. Durchges. und erg. Aufl. Berlin: Erich Schmidt. (Grundlagen der Germanistik; 30).
- Brown**, Barbara; Perkins, Douglas, D. & Brown, Graham. 2003. Place Attachment in a Revitalizing Neighborhood: Individual and Block Levels of Analysis. Journal of Environmental Psychology, 23, 259- 271.  
[https://doi.org/10.1016/S0272-4944\(02\)00117-2](https://doi.org/10.1016/S0272-4944(02)00117-2)
- Brown**, Wendy. 2006. Regulating Aversion. Tolerance in the Age of Identity and Empire. Princeton: Princeton University Press.
- Brubaker**, Rogers. (2004). Ethnicity without Groups. Cambridge: Harvard University Press.
- Brubaker**, Rogers. 2007. Ethnizität ohne Gruppen. Hamburg: Hamburger Edition.
- Brubaker**, Rogers und **Cooper**, Frederick. 2007. Jenseits der „Identität“. In: Roberts Brubaker (Hrsg.): Ethnizität ohne Gruppen. Hamburg: Hamburger Edition. pp. 46-95.
- Brunner**, Markus. 2012. Zum Begriff des „kollektiven Traumas“. In: Freie Assoziation, 15, 2, 23-37.
- Brunner**, Markus. 2015. Trauma und gesellschaftlicher Kontext. [https://www.academia.edu/29266955/\\_2015\\_Trauma\\_und\\_gesellschaftlicher\\_Kontext](https://www.academia.edu/29266955/_2015_Trauma_und_gesellschaftlicher_Kontext) (Abruf 30. September 2022).
- Budak**, Ömer. 2001. Sevr Antlaşması. Ankara: Bilge.

- Busch**, Brigitta. 2010. Die Macht präbabylonischer Phantasien. Ressourcenorientiertes sprachbiographisches Arbeiten. Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik LiLi 40, pp 58-82.
- Busch**, Brigitta und **Reddemann**, Luise. 2013. Mehrsprachigkeit, Trauma, Resilienz. Heft 3, 23-33.
- Bußmann**, Hadumod. 2008. Lexikon der Sprachwissenschaft. 4. Durchges. Und bibliogr. Erg. Aufl. Stuttgart: Kröner.
- Cummins**, Jim. (2001). Bilingual children's mother tongue: Why is it important for education? Rights and responsibilities of educators of bilingual-bicultural children. In: Making a Difference in the Lives of Bilingual-Bicultural Learners, (pp. 15-20). L.D. Soto, ed. New York: Peter Lang.
- Çağlayan**, Ercan. 2018. Kemalist Ulus-Devletin İnşası. İstanbul: Açılım Kitap.
- Çağlayan**, Handan. 2013. Kürt Kadınların Penceresinden. Resmi Kimlik Politikaları, Milliyetçilik, Barış Mücadelesi. İstanbul: İletişim.
- Çağlayan**, Handan. 2014. Aynı Evde Ayrı Diller. Kuşaklar Arası Dil Değişimi/Eğilimler, Sınırlar, Olanaklar. Diyarbakır Örneği. Diyarbakır: DISA.
- Çağlayan**, Handan. 2017. Analar, Yoldaşlar, Tanrıçalar – Kürt Harektinde Kadınlar ve Kadın Kimliğinin Oluşumu. İstanbul: İletişim.
- Çelik**, Adnan. 2014. 1990'lı Yılların Olgan Üstü Hal ve Rejim Savaşı: Kürdistan Yerellerinde Şiddet ve Direniş. Toplum ve Kuram Dergisi. pp 99-146.
- Çeliker**, Anna Grabolle. 2019. Instruction of the Kurdish Self in Turkey through Humorous Popular Culture. Journal of Intercultural Studies 30, pp 89-105.
- Çiçek**, Arzu/**Heinemann**, Alisha/**Mecheril**, Paul (2014): Warum die Rede, die direkt oder indirekt rassistische Unterscheidungen aufruft, verletzen kann. In: Gudrun Hentges, Kristina Nottbohm, Mechtild M. Jansen, Jamila Adamou (Hrsg.), Sprache – Macht – Rassismus, Berlin: Metropol, S. 309-326.
- Çürükkaya**, M. Selim. 2013. 12 Eylül Karanlığında Diyarbakır Şafağı. Berlin: epubli.
- Coelho**, Jose Rafael Medeiros. 2019. Anadil ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Konusucularının söylem Belirleyicisi “yi” İle İlgili Kullanımı (Native and Non-Native Turkish Speakers' Functional Usage of the “e” Particle as a Discourse Marker). In: Dilbilimde Güncel Tartışmalar.
- Colomo**, Katarina. 2011. Modalität im Verbalkomplex, Halbmodalverben und Modalitätsverben im System statusregierender Verbklassen. Bochum: Sprachwiss. Institut. (Bocumer linguistische Arbeitsberichte; 6).
- Çoşan**, Leyla. 2007. Phraseologismen mit „Herz“ in den Volksmärchen der Brüder Grimm, und ihre Übersetzung ins Türkische. Eine exemplarische Betrachtung. DIS Sprachreport, Heft 2, 2-8.
- Çoşkun**, Vahap; **Derince**, M. Şerif; **Uçarla**, Nesrin. 2010. Dil Yarısı: Türkiye’de Eğitimde Anadilinin Kullanılmaması Sorunu ve Kürt Öğrencilerin Deneyimleri Diyarbakır Institute for Political and Social Research. Diyarbakır: DISA.
- Dadrian**, Vahakn N. 1. The History of the Armenian Genocide. Providence: Berghahn Books.
- Dannenbeck**, Clemens. 2002. Selbst- und Fremdzuschreibungen als Aspekte kultureller Identitätsarbeit. Opladen: Leske und Budrich.

- Darici**, Haydar (2015): Politics of privacy. Forced migration and the spatial struggle of the Kurdish youth. In: (Hrsg.) Gambetti, Zeynep & Jongerden, Joost. The Kurdish Issue in Turkey. A Spatial Perspective. Routledge: New York. (241-262) (Abruf 04.01.24).
- Davison**, Roderic H. 1990. Essays in Ottoman and Turkish History, 1774-1923: The Impact of the West Austin: University of Texas Press.
- Debatin**, Bernhard. 1995. Die Relationalität der Metapher. Eine sprachphilosophische und kommunikationstheoretische Untersuchung. Grundlagen der Kommunikation und Kognition / Foundations of Communication and Cognition. Berlin, New York: De Gruyter.
- Demirci**, M. 2014. Deontische und epistemische Verwendung der Modalverben und ihre mögliche Übersetzung ins Türkische anhand des Romans „Der Prozess“ von Kafka. The Journal of International Social Research / Uluslararası Sosyal Arastırma Dergisi 7, 66-76.
- Demirtaş**, Mehmet (2008): Silvan Kazasında Yerleşme ve Nüfus (XIX. Yüzyılın İkinci Yarısı). Settlement And Polulation in Silvan Borough (The Second Half Of XIX. Century). A.Ü. Türkiyat Arastırmaları Enstitüsü Dergisi. Sayı 28. Erzurum (Abruf 01. September 2020)
- Demir**, Ali. 2016. Die Moderne. Von Muhammed zu Atatürk: eine Analyse des türkischen Pfades in die Moderne anhand der Theorie des kommunikativen Handelns von Jürgen Habermas. Berlin: LIT.
- Deppermann**, Arnulf. 2000. Ethnographische Gesprächsanalyse: Zu Nutzen und Notwendigkeit von Ethnographie für die Konversationsanalyse. Gesprächsforschung - Online Zeitschrift zur verbalen Interaktion. (96-124)
- Deppermann**, Arnulf, & **Lucius-Hoene**, Gabriele. 2005. Trauma erzählen - kommunikative, sprachliche und stimmliche Verfahren der Darstellung traumatischer Erlebnisse In: Psychotherapie und Sozialwissenschaft: Zeitschrift für Qualitative Forschung und klinische Praxis, 7(1), 35–73.
- Deppermann**, Arnulf. 2007. Linguistik. Impulse & Tendenzen. Grammatik und Semantik aus gesprächsanalytischer Sicht. Berlin & New York: De Gruyter
- Deppermann**, Arnulf. 2008. Gespräche analysieren. Eine Einführung. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag.
- Deppermann**, Arnulf. 2013. Ethnographische Gesprächsanalyse. In: 32-59. Harung, Martin & Deppermann, Arnulf (Hrsg.): Gesprochenes und Geschriebenes im Wandel der Zeit. Festschrift für Johannes Schwitalla. Verlag für Gesprächsforschung 2013. <http://www.verlag-gespraechsforschung.de>.
- Deppermann**, Arnulf & Schmidt, Axel. 2003. Vom Nutzen des Fremden für das Eigene: interaktive Praktiken der Konstitution von Gruppenidentität durch soziale Abgrenzung unter Jugendlichen. In: Merckens, Hans & Zinnecker, Jürgens (Hrsg.): Jahrbuch Jugendforschung. Opladen: Leske + Budrich. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-85157-4> (25-56) (Abruf am 04 Oktober 2021)
- Deschner**, Günther. 1983. Saladins Söhne: Die Kurden, das betrogene Volk. München: Droemer Knaur.
- Deschner**, Günther. 2003. Die Kurden. Volk ohne Staat. München: Herbig.
- Diagne**, Souleymane Bachir. 2014. Von Sprache zu Sprache. Übersetzung als Gastfreundschaft. Wien: Passagen Verlag
- Diner**, Dan. 2013. Enzyklopädie jüdischer Geschichte–und Kultur. Band 4 Ly - Po. Stuttgart&Weimar: Verlag J. B. Metzler [https://books.google.at/books?id=wb\\_3DAAAQBAJ&pg=PA181&lpg=PA181&dq=kleidervorschrift+osmanisches+reich+n](https://books.google.at/books?id=wb_3DAAAQBAJ&pg=PA181&lpg=PA181&dq=kleidervorschrift+osmanisches+reich+n)

icht+muslime&source=bl&ots=VBqQyiUijo&sig=TAi\_HVzv3IcWO4WMLiVLLJj3CAE&hl=en&sa=X&ved=0ahUKEwjRiJTQnuHTAhVJEVAKHTtrAhsQ6AEIMzAC#v=onepage&q=kleidervorschrift%20osmanisches%20reich%20nicht%20muslime&f=false. (Abruf am 9. Mai 2017).

**Dirim**, Inci und Auer, Peter. 2004. Türkisch sprechen nicht nur die Türken. Über die Unschärfebeziehung zwischen Sprache und Ethnie in Deutschland. Berlin, New York: De Gruyter

**Dirim**, Inci. 2010. „Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so“ Zur Frage des (Neo-)Linguizismus in den Diskursen über die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, Paul; Dirim, Inci; Gomolla, Mechthild; Hornberg, Sabine; Stojanov, Krassimir (Hrsg.): Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.

**Dirim**, Inci und **Pokisch**, Doris. 2018. (Neo-) Linguistische Praxen in der Migrationsgesellschaft und ihre Bedeutung für das Handlungsfeld „Deutsch als Zweitsprache“. In: Sven Roth, Kersten; Schramm, Karen & Spitzmüller, Jürgen (Hrsg.): OBST. Phänomen „Mehrsprachigkeit“ Einstellungen, Ideologien, Positionierungspraktiken. Rudolstadt: Harfe. (13-33).

**Dixon**, Jeffrey C. & Ergin, Murat. 2010. Explaining Anti-Kurdish Beliefs in Turkey: Group Competition, Identity, and Globalization. *Social Science Quarterly*. Volume 91, Issue 5. doi.org/10.1111/j.1540-6237.2010.00734.x 1329-1348. (Abruf 18. Dezember 2022).

**Dori-Hacohen**, Shiri. 2020. The „Long List“ in oral interactions. Definition, examples, context and some of its achievements. *Pragmatics* 30, pp. 303-325.

**Doğan**, Gürkan. 1994. Ama bağlacına edimibilimsel bir bakış. (A Pragmatic approach to the connective ama): *Dilbilim Araştırmaları Dergisi/Journal of Linguistic Research* 195-205.

**Döring**, Julia. 2015. Peinlichkeit Formen und Funktionen eines kommunikativ konstruierten Phänomens. Bielefeld: Transcript.

**Dressler**, Markus. Historical Trajectories and Ambivalences of Turkish Minority Discourse. *New Diversities* Vol. 17, Abruf 24 Dezember 2022.

**DuBois**, William Edward Burghardt. 2019. *The Souls of Black Folk*. Old Saybrook, Connecticut: Gildan Media. Birmingham: EBSCOhost.

**Eckert**, Roland (Hrsg.): 1998. *Wiederkehr des „Volksgeistes“? Ethnizität, Konflikt und politische Bewältigung*. Wiesbaden: Leske + Budrich.

**Düşünceli**, Derya Koray und **Uslu**, Zeki. 2017. Funktionsverbgefüge im Deutschen und Türkischen. Eine Analyse in ausgewählten Zeitungstexten. *SEFAD* 77-94. Abruf 14 Dezember 2017.

**Eberle**, Thomas Samuel. 1997. Ethnomethodologische Konversationsanalyse. In: Hitzler, R. und Honer, A. (Hrsg.): *Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Eine Einführung*. Opladen: Leske+Budrich. Pp. 245-281.

**Eberle**, Thomas Samuel. 1984. *Sinnkonstitution in Alltag und Wissenschaft*. Bern: Haupt.

**Eckhard**, J. Dittrich & **Radke**, Frank-Olaf. 1990. Einleitung. Der Beitrag der Wissenschaften zu Konstruktion ethnischer Minderheiten. In: Eckhard, J. Dittrich & Radke, Frank-Olaf. (Hrsg.): *Ethnizität. Wissenschaft und Minderheiten*.

**Edthofer**, Julia .2017. Rassismus. Was ist Rassismus. [www.stopptdierechten.at/rassismus](http://www.stopptdierechten.at/rassismus).

**Erdur**, Onur. 2024. *Schule des Südens. Die kolonialen Wurzeln der französischen Theorie*. Berlin: Matthes & Seitz.



- Efe**, Kürşat. 2021. Tokat Erba Göçmen Türk Ağızları ve Yerli Ağızla İlişkileri. In: Uluslararası Türkiye Türkçesi Ağız Araştırmaları Çalıştayı Bildirileri, 7-8 Kasım 2019. Ankara: TDK. pp. 335-348.
- Ekinci**, Tarık Ziya. 2011. Kürt siyasal hareketlerinin sınıfsal analizi. İstanbul: Sosyal Tarih.
- Erçöçen**, Olcay. 2009. Eine Gesprächsführung über die Gleiderungssignale „Beispiel, Beispielsweise“ und „Örnegin, Mesela“ Begründungsversuche als Teile der Argumentation im Vergleich internationalen (Deutsch-Türkischen) Sprechverstehens. In: Globalisierte Germanistik: Sprache, Literatur, Kultur: Tagungsbeträge; XI. Türkischer Internationaler Germanistik-Kongress. SuiKPd-Tagungsbeiträge\_XI\_Tuerkischer\_Internationaler\_Germanistikkongress\_2009.pdf. pp. 355-374.
- Eren**, Hasan, **Gözyaydin**, Nevzat, **Tekin**, Talat, and **Zülfükar**, Hamza. 1988. Türkçe Sözlük 2 K – Z. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Ergin**, Muharrem. 2009. Türk Dilbilgisi. İstanbul: Kelebek Matbacılık.
- Ergin**, Murat. 2008. Biometrics and Anthropometrics: The Twins of Turkish Modernity. Patterns of Prejudice, 42(3), 281-304. (Abruf 19. Dezember 2022)
- Ergin**, Murat. 2008. Is the Turk a White Man? Towards a Theoretical Framework for Race in the Making of Turkishness. Middle Eastern Studies, 44:6, 827-850, DOI: 10.1080/00263200802425973 (Abruf am 16 August 2022)
- Ergin**, Murat. 2012. Religiosity and the Construction of Death in Turkish Death Announcements, 1970-2009. United States: Taylor & Francis Group. Death studies, 2012-03, Vol.36, p. 270-291.
- Ergin**, Murat. 2014. The racialization of Kurdish identity in Turkey, Ethnic and Racial Studies, 37:2, 322-341, DOI: 10. 1080/01419870.2012.729672 (Abruf
- Ersen-Rasch**, Margrete I. 2004. Türkische Grammatik für Anfänger und Fortgeschrittene. Ismaning: Max Hueber Verlag.
- Ersen-Rasch**, Margrete I und **Onasi**, Erdoğan. 2011. Wie heißt eigentlich „eigentlich“ auf Türkisch? Partikeln und Modalwörter- Deutsch-Türkisch/Türksich-Deutsch. Harrassowitz.
- Eriksen**, Thomas Hylland & **Jakoubek**, Marek. 2019. Ethnic groups and boundaries today: a legacy of fifty years. Abingdon, Oxon & New York: Routledge.
- Erten**, Münir. 1994. Diyarbakır Ağızı. İnceleme Metinler. Türk Dil Tarih Kurumu Yayınları Ankara: Semih Ofset.
- Fabel-Lamla**, Melanie, and **Tiefel**, Sandra. 2003. Fallrekonstruktionen in Forschung und Praxis: Einführung in den Themenschwerpunkt. Zeitschrift Für Qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung, 4 (2003) 2 189–198.
- Fanon**, Frantz. 1966. Die Verdammten dieser Erde. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Faroghi**, Suraiya. 1995. Kultur und Alltag im Osmanischen Reich. Vom Mittelalter bis zum Anfang des 20. Jahrhunderts. München: C. H. Beck.
- Faroghi**, Suraiya. 2000. Geschichte des Osmanischen Reiches. München: C. H. Beck.
- Feinschmidt**, Margit. 2016. Ethnizität. In: Online-Lexikon zur Kultur und Geschichte der Deutschen im östlichen Europa. URL: [ome-lexikon.uni-oldenburg.de/p44171](http://ome-lexikon.uni-oldenburg.de/p44171) (Aufruf 24.06.2023).
- Fenton**, Steve. 2010. Ethnicity. 2nd Edition. Revised and updated. Cambridge: Polity.
- Ferman**, Leyla. 2014. Dezentralisierung und ethnische Konflikte: lokale Ebene und Kurdenfrage in der Türkei. Berlin: LIT.

- Fichtner**, Uwe. 2006. Architektur grenzübergreifender Kooperation und raumbezogene Identität am Südlichen Oberrhein. In: Europa Regional, 14. Band 14, (102-116) <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-48080-3> (Abruf am 30 November 2018)
- Fiehler**, Reinhard. 1990. Kommunikation und Emotion. Theoretische und empirische Untersuchungen zur Rolle von Emotionen in der verbalen Interaktion. (Berlin, New York: de Gruyter).
- Fiehler**, Reinhard. 2000. Emotionalität im Gespräch. In: Brinker, Klaus; Antos, Gert; Heinemann, Wolfgang und Sager, Sven (Hrsg.). Text- und Gesprächslinguistik: ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. An international handbook of contemporary research. Berlin: de Gruyter, pp. 1425–1438.
- Fiehler**, Reinhard. 2001. Emotionalität im Gespräch. In Text- und Gesprächslinguistik: ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung = Linguistics of text and conversation: an international handbook of contemporary research, K. Brinker, G. Antos, W. Heinemann, and S.F. Sager, eds. (Berlin: de Gruyter), pp. 1426–1438.
- Filar**, Magdalena. 2015. Die typologischen Untersuchungen –on Indefinitpronomina - die Implicational Map von Haspelmath. ZVPG 4, 167–180.
- Filipp**, Sigrun-Heide und **Aymanns**, Peter. 2018. Kritische Lebensereignisse und Lebenskrisen: Vom Umgang mit den Schattenseiten des Lebens. 2. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.
- Finkel**, Caroline. 2006. Osman's Dream: the story of the Ottoman Empire, 1300 - 1923. London: Murray.
- Fischer-Homberger**, Esther. 1975. Die traumatische Neurose. Vom somatischen zum sozialen Leiden. Bern, Stuttgart und Wien: Hans Huber. Pp. 264.
- Fischer**, Gottfried und **Riedesser**, Peter. 2003. Lehrbuch der Psychotraumatologie. Stuttgart: UTB Ernst Reinhardt.
- Flick**, Uwe. 2000. Konstruktion und Rekonstruktion. Methodologische Überlegungen zur Fallrekonstruktion. In: Kraimer, K. (Hrsg.): Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung. Frankfurt am Main: Suhrkamp. pp. 179–201.
- Furman**, Reyhan, and **Özyürek**, Aslı. 2007. Development of interactional discourse markers: Insights from Turkish children's and adults' oral narratives. Journal of Pragmatics 39, 1742–1757.
- Garnitschnig**, Ines. 2013. Die »eigene Sprache« lernen Zum Sprechen und Aneignen der kurdische/n Sprache/n in Österreich. In: Hennerbichler, Ferdinand; Schmidinger, Thomas; Six-Hohenbalken, Maria and Osztovcics, Christoph (Hrsg.). Wiener Jahrbuch Für Kurdische Studien. Schwerpunkt: Transnationalität Und Kurdische Diaspora in Österreich, Wien: Wiener Velag für Sozialforschung, pp. 68–107.
- Geißler**, Rainer; Weber-Menges, Sonja. 2008. Minderheiten/Randgruppen. In: Farzin, Sina & Jordan, Stefan (Hrsg.): Lexikon Soziologie und Sozialtheorie. Stuttgart: Reclam. S. 192-195.
- Geith**, Veronika. 2016. Der Konjunktiv als Mittel der Bedeutungsschattierung. November 2016. Pandaemonium Germanicum. 19(29): 53. DOI: [10.11606/1982-8837192953](https://doi.org/10.11606/1982-8837192953)
- Ghaderi**, Cinur. 2014. Politische Identität - Ethnizität - Geschlecht. Selbstverortung politisch aktiver MigrantInnen. Wiesbaden: Springer.
- Glück**, Helmut und **Rödel**, Michael (Hrsg.). 2016. Metzler Lexikon Sprache. 5., aktualisierte und überarbeitete Auflage: Stuttgart: J.B. Metzler.
- Giddens**, Anthony; Fleck, Christian & Egger DeCampo, Marianne. 2009. Soziologie. Graz & Wien: Nausner & Nausner.

- Goffman**, Erwin. 1959. *The Presentation of Self in Everyday Life*. New York: Anchor Book.
- Goffman**, Erwin. 1986. *Interaktionsrituale: über Verhalten in direkter Kommunikation*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Gogolin**, Ingrid. 1994. *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster u.a.: Waxmann.
- Göçek**, Fatma M. 1996. *Rise of the Bourgeoisie, Demise of Empire: Ottoman Westernisation and Social Change*. New York: Oxford Univ. Press.
- Göçek**, Fatma Müge. 2011. *The Transformation of Turkey: Redefining State and Society from the Ottoman Empire to the Modern Era*. Band 103 von *Library of Modern Middle East Studies*. London, New York: I. B. Tauris.
- Gogolin**, Ingrid. 2008. *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster / New York / München / Berlin: Waxmann.
- Göregenli**, Melek; **Aydemir**, Aslı; **Şen**, Ercan; **Fidan**, Merve; **Karabulut**, Dilek; **Dabağcı**, Esra; **Yaman**, Melda; **Kaya**, Orhan; **Coşkun**, Mustafa Kemal; **Kaygusuz**, Canani; **Zıraman**, Doğan Emrah. 2019. *Ağır İnsan Hakları İhlallerine Maruz Kalan Farklı Toplumsal Kesimlerin Hak İhlallerinden Etkilenme Biçimleri, Yaşadıkları Travmatik Süreçlerle Başa Çıkma Yöntemleri ve Etki Eden Faktörler*. Ankara: Türkiye İnsan Hakları Vakfı Yayınları 132: Ankara. Abruf 04 Januar 2024.
- Grabner-Haider**, Anton; Dawidowicz, Klaus S. & Prenner, Karl. 2014. *Kulturgeschichte der frühen Neuzeit: Von 1500 bis 1800*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Grimm**, Hannelore and **Engelkamp**, Johannes. 1981. *Sprachpsychologie. Handbuch und Lexikon der Psycholinguistik*. Berlin: Erich Schmidt.
- Grond**, Agnes. 2018. *Eine Fallstudie zu Sozialisationsprozessen in einer kurdischen Migrantenfamilie*. Berlin/Boston: De Gruyter. (Abruf am 27 Juni 2018)
- Gruber, Helmut. 2001. *Die Struktur von Gesprächssequenzen*. In: Brinker, Klaus; Antos, Gerd; Heinemann, Wolfgang & Sager, Sven F. (Hrsg.): *Text- und Gesprächslinguistik. Linguistics of Text and Conversation*. Berlin/New York: De Gruyter. (S. 1226-1241)
- Gudenus**, Christian; **Eichenberg**, Ariane; **Welzer**, Harald (Hrsg.). 2010. *Gedächtnis und Erinnerung. Ein interdisziplinäres Handbuch*. Stuttgart: Weimar.
- Guillaumin**, Colette. 1995. *Racism, Sexism, Power and Ideology*. Abington: Routledge.
- Günay**, Cengiz. 2012. *Geschichte der Türkei. Von den Anfängen der Moderne bis heute*. Wien & Köln & Weimar: Böhlau / UTB.
- Günthner**, Susanne. 2006. *Ansätze zur Erforschung der kommunikativen Praxis*: Redewiedergabe in der Alltagskommunikation. In: Ágel, Vilmos & Hennig, Mathilde (Hrsg.): *Zugänge zur Grammatik der gesprochenen Sprache*. Tübingen: Niemeyer.
- Gürbey**, Gülistan. 2012. *Die türkische Kurdenpolitik unter der AKP-Regierung: alter Wein in neuen Schläuchen?* GIGA Focus Nahost, Hamburg, Nr. 11; Dezember 2012. Online at: [www.giga-hamburg.de/dl/download.php?d=/content/publikationen/pdf/gf\\_nahost\\_1211.pdf](http://www.giga-hamburg.de/dl/download.php?d=/content/publikationen/pdf/gf_nahost_1211.pdf). (Abruf 26 August 2021)
- Gürbey**, Gülistan. 2017. *Der türkische Kurdenkonflikt: Vom Friedensprozess zur erneuten Gewalteskalation*. Südosteuropa-Mitteilungen, Vol.57 (1), (38-51). München: Southeast Europe. Association. (Abruf: 26. August 2021)
- Gürbey**, Gülistan. 2018. *Die Kurdenpolitik der AKP-Regierung*. In: Neuss, Beate; Nötzold,–Antje (Hrsg.): *Türkei - Schlüsselakteur für die EU? Eine schwierige Partnerschaft in turbulenten Zeiten*. Baden-Baden: Nomos, pp. 221–250.

- Gürsoy**, Elif and **Arslan Özkan**, Hediye. 2014. Turkish Youth's Perception of Sexuality / "Honor" in Relation to Women. *Psikiyatri Hemsireligi Dergisi* 2014; 5(3), 149–159.
- Gürboğa**, Nurşen. 2022. "Lozan'dan Dersim'e İsmet İnönü ve Kürt Politikası" In: Alkan, Mehmet (Hrsg.): İsmet İnönü. Istanbul: IBB.
- Güven**, Dilek. 2012. Nationalismus und Minderheiten: die Ausschreitungen gegen die Christen und Juden der Türkei; 6./7. September 1955. München: Oldenburg.
- Häde**, Wolfgang. 2017. Anschuldigungen und Antwort des Glaubens: Wahrnehmung von Christen in türkischen Tageszeitungen und Maßstäbe für eine christliche Reaktion. Beiträge zur Missionswissenschaft / Interkulturellen Theologie. Münster: LIT.
- Hagemann**, Jörg and **Henle**, Julia. 2014. Transkribieren nach GAT 2 (Minimal- und Basistranskript) – Schritt für Schritt. (Freiburg).  
[[https://www.ph-freiburg.de/fileadmin/dateien/mitarbeiter/hagemannfr/Transkribieren\\_nach\\_GAT\\_2.pdf](https://www.ph-freiburg.de/fileadmin/dateien/mitarbeiter/hagemannfr/Transkribieren_nach_GAT_2.pdf)]
- Hall**, Jacquelyn Dowd. 2016. Die lange Bürgerrechtsbewegung und die politische Instrumentalisierung von Geschichte. In: (Hrsg.) Butter, Michael; Franke, Astrid; Tonn, Horst: Von Selma bis Ferguson – Rasse und Rassismus in den USA. Germany: transcript (15-46)
- Hall**, Stuart. 1994. Die Frage der kulturellen Identität. In: Hall, Stuart (Hrsg.): Rassismus und kulturelle Identität. Hamburg: Argument. S. 26-43 & S. 180-222
- Hall**, Stuart. 2016. Rassismus als ideologischem Diskurs. In: Kimmich, Dorothee; Lavorano, Stephanie & Bergmann, Franziska (Hrsg.): Was ist Rassismus? Kritische Texte. Ditzingen: Reclam.
- Hall**, Stuart. 2018. Ideologie, Identität, Repräsentation. In: Koivisto, Juha & Merckens, Andreas (Hrsg.) Ausgewählte Schriften / Stuart Hall. Hamburg: Argument. (6. Auflage).
- Hall**, Stuart. 2021. Neue Ethnizitäten. In: Hall, Stuart. Schriften I. Hamburg: Argument Verlag, S. 239-248
- Hassanpour**, Amir & **Sheyholislami**, Jaffer & **Skutnabb-Kangas**, Tove 2012. Intruction. Kurdish: Linguicide, resistance and hope. De Gruyter Mouton. DOI 10.1515/ijsl-2012-0047. (Aufruf am 26. Jänner 2024)
- Hattenhauer**, Hans. 2004. Europäische Rechtsgeschichte. Auflage 4. Heidelberg: C. F. Müller
- Hausendorf**, Heiko. 2000. Zugehörigkeit durch Sprache: Eine linguistische Studie am Beispiel der deutschen Wiedervereinigung. Berlin, New York: De Gruyter.
- Haußer**, Karl. 1989. Identität. In: Endruweit, G./ Trommsdorff, G. (Hrsg.): Wörterbuch der Soziologie. Stuttgart, S. 279-281
- Have**, Paul ten. 1999. Doing Conversation Analysis. A practical guide. Introducing Qualitative Methods Series. London: Sage Publications.
- Heckmann**, Friedrich. 1998. Nation und Integration von Migranten in Deutschland. In: Türkeiprogramm der Körber-Stiftung (Hrsg.): Was ist ein Deutscher? Was ist ein Türke? Deutsch-Türkisches Symposium 1997. Hamburg, S. 181-195
- Helmer**, Henrike and **Deppermann**, Arnulf. 2017. ICH WEIß NICHT zwischen Assertion und Diskursmarker: Verwendungsspektren eines Ausdrucks und Überlegungen zu Kriterien für Diskursmarker. In: H. Blühdorn, A. Deppermann, H. Helmer, and T. Spranz-Fogasy (Hrsg.): Diskursmarker im Deutschen: Reflexionen und Analysen. Göttingen: Verlag für Gesprächsforschung, pp. 131–157.

- Hennerbichler**, Ferdinand; Schmidinger, Thomas; Six-Hohenbalken, Maria Anna; Osztovics, Christoph. 2013. Wiener Jahrbuch für Kurdische Studien  
Schwerpunkt: Transnationalität und kurdische Diaspora in Österreich Jahrgang 1/2013. Wien: Wiener Verlag für Sozialforschung.
- Hennerbichler**, Ferdinand. 2004. Die Kurden. Mosonmagyaróvár: A&H Edition fhe.
- Hennerbichler**, Ferdinand. 2010. Die Herkunft der Kurden. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Hentschel**, Elke. 1986. Funktion und Geschichte deutscher Partikeln: Ja, doch, halt und eben. Berlin, New York: Max Niemeyer.
- Heper**, Metin. 2007. The State and Kurds in Turkey: The Question of Assimilation. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Heuser**, Fritz und Sevkett. 1942. Türkisch-Deutsches Wörterbuch. Istanbul: Universum.
- Hildenbrand**, Bruno. 1995. Fallrekonstruktive Forschung. In: Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst; Kneupp, Heiner; von Rosenstiel, Lutz and Wolff, Stephan (Hrsg.): Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden Und Anwendungen. Weinheim: Beltz, Psychologie-Verl.-Union), pp. 256–260.
- HiRiK**, Erkan. 2018. Repetitive Structure Classes in Turkish. *Türkiyat Mecmuası*. Band 28/Ausgabe 2. 10.18345/iuturkiyat.497573. pp. 37-65
- Hirschfelder**, Nicole (2016): #BlackLivesMatter: Protest und Widerstand heute. In: (Hrsg.) Butter, Michael; Franke, Astrid; Tonn, Horst: Von Selma bis Ferguson – Rasse und Rassismus in den USA. Germany: transcript (230-260)
- Hobsbawm**, Eric J. 1983. Introduction: Inventing Traditions. In: Hobsbawm, Eric J. & Ranger, Terence (Hrsg.): The Inventing of Tradition. Cambridge: Cambridge University Press, 1-14.
- Hobsbawm**, Eric J. 1991. Nationen und Nationalismus. Mythos und Realität seit 1780. Frankfurt & New York: Campus.
- Hobsbawm**, Eric. 1992: Ethnicity and Nationalism in Europe Today. In: *Anthropology Today*, Feb. 1992, Vol. 8, No. 1, 3 – 8.
- Hofmann**, Tessa. 2007. Mit einer Stimme sprechen - gegen Völkermord. In: Hofmann, Tessa (Hrsg.) Verfolgung, Vertreibung und Vernichtung der Christen im Osmanischen Reich 1912-1922. Berlin: LIT. S. 17-62.
- Hofmann**, Tessa. 2006. Annäherung an Armenien: Geschichte und Gegenwart. 2. Auflage. Berlin: C. H. Beck.
- Hough**, David A.; Thapa Magar, Ram Bahadur; Yonjan-Tamang (2009): Privileging Indigenous Knowledges: Empowering Multilingual Education in Nepal. In: (Hrsg.) Skutnabb-Kangas, Tove; Phillipson, Robert; Mohanty, Ajit K.; Panta, Minati. Social Justice through Multilingual Education. Degruyter. Pp 159-176.
- Hu**, Adelheid. 2019. Sprachlichkeit, Identität, Kulturalität. In: Fäcke, Christiane und Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.): Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik. Tübingen: Narr. pp. 17-24.
- Husserl**, Edmund (2008): Die Lebenswelt. Auslegung der vorgegebenen Welt und ihrer Konstitution. Texte aus dem Nachlass (1916-1937). (Hrsg.): Sowa, Rochus. Springer (e-book)
- Imo**, Wolfgang. 2010. Das Adverb jetzt zwischen Zeit- und Gesprächsdeixis. *Zeitschrift für germanistische Linguistik*, vol. 38, no. 1, 2010, pp. 25 -58  
<https://doi.org/10.1515/zgl.2010.003>.
- İlgin**, Leyla and **Büyükkantarcıoğlu**, Nalan. 1994. Türkçe’ de “Yani” Sözcüğünün Kullanımı Üzerine Bir İnceleme. VIII. Dilim Kurultayı 24.38.

- Ilyas**, Ahmet. 2014. Tek Parti Döneminde Aşiretleri Kontrol Altına Almak İçin Çıkarılan Kanun ve Hazırlanan Raporlar”, The Journal of Academic Social Science Studies. Tek Parti Döneminde Aşiretleri Kontrol Altına Almak İçin Çıkarılan Kanun ve Hazırlanan Raporlar”, The Journal of Academic Social Science Studies (Abruf 04. August 2022. (329-348)
- Izady**, Mehrdad. 1992. The Kurds: A Concise History And Fact Book. New York: Taylor & Francis.
- Jacob**, David. 2017. Minderheitenrecht in der Türkei. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Jakob**, Joachim. 2014. Ostsyrische Christen und Kurden im Osmanischen Reich des 19. und 20. Jahrhunderts. Münster: LIT.
- Jansky**, Herbert. Lehrbuch der türkischen Sprache. Wiesbaden: Harrassowitz.
- Jefferson**, Gail. 1984. On the Organization of Laughter in Talk about Troubles. In: Atkinson, J. M. & Heritage, J (Hrsg.): Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis. Pp. 346-369. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jefferson**, Gail. 1990. List-construction as a task and a resource. In Interaction Competence, G. Psathas, ed. (Washington D. C.: University Press of America), pp. 63-92.
- Jendraschek**, Gerd. 2002. Semantische Eigenschaften von Ideophonen im Türkischen. München: LINCOM Europa. Edition Lingusitik, 30.
- Jenkins**, Richard. 1996. Social Identity. London: Routledge.
- Johanson**, Lars. 2001. Vom Alttürkischen zu den modernen Türksprachen. In: Haspelmath, Martin (Hrsg.). Language Typology and Language Universals: An International Handbook. Berlin, New York: De Gruyter, pp. 1719–1733.
- Karaağaç**, Günay. 2005. Dil, Tarih ve İnsan. Ankara: Akçağ.
- Karaağaç**, Günay. 2009. Edat üzerine düşünceler. Some Ideas About Prepositions. Gazi Türkiyat, 1(5), 157–169.
- Karaduman**, Alev. 2015. Anlıyorum Ama Konuşamıyorum. Istanbul: İletişim
- Karahan**, Leyla. 2006. Türkçede söz dizimi: cümle tahlilleri. Ankara: Akçağ.
- Karaşin**, Hasane. 2008. Bağlaç Görevinde Kullanılan “Ya” nın Anlamsal İşlevleri. Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, 9(14), 215-227.
- Karpat**, Kemal. 1985. Ottoman Population: 1830-1914. Demographic and Social Characteristics. Wisconsin: Wisconsin University Press.
- Kaya**, Murat. 2015. Westliche Interventionen und die Entstehung der jungtürkischen Geisteshaltung (1889-1914). In: Schenk, Frithjof Benjamin (Hrsg.) Imperial Subjects, Band 1. Autobiographische Praxis in den Vielvölkerreichen der Romanovs, Habsburger und Osmanen im 19. und frühen 20. Jahrhundert. Köln & Weimar: Böhlau
- Kaygısız**, Hasan. 2010. Menschenrechte in der Türkei. Eine Analyse der Beziehungen zwischen der Türkei und der Europäischen Union von 1990 - 2005. Europäische Hochschulschriften: Reihe 31, Politik Bd. 587. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Kehrein**, Roland. 2002. Prosodie und Emotionen. Tübingen: Niemeyer.
- Keilson**, Hans. 1979. Sequentielle Traumatisierung bei Kindern. Stuttgart: Enke.
- Keilson**, Hans. 2005: Sequentielle Traumatisierung bei Kindern. Untersuchung zum Schicksal jüdischer Kriegswaisen. Stuttgart: Psychosozial.
- Kern**, Friederike. 2009. Positionieren mit Kontrast. Zum Gebrauch einer Konstruktion im Türkendeutschen. In: Günthner, Susanne & Bückner, Jörg (Hrsg.), Grammatik im Gespräch. Konstruktionen der Selbst- und Fremdpositionierung. Berlin: Walter de Gruyter, pp 281-306.
- Kern**, Friederike. 2013. Rhythmus und Kontrast im Türkischdeutschen. Berlin: de Gruyter.

- Keskin**, Mesut (2010): Zazaca üszerine notlar. In: Aslan, Sükrü (Hrsg.): Herkesin Bildigi Sir: Dersim. Iletisim: Istanbul. (221-243)
- Keupp**, Heiner. 1996. Wer erzählt mir, wer ich bin? Identitätsofferten auf dem Markt der Narrationen. In: Psychologie und Gesellschaftskritik. Band 20, Ausgabe 4. (39-64) (Abruf 09. August 2021)
- Keupp**, Heiner; **Ahbe**, Thomas; **Gmür**, Wolfgang, **Höfer**, Renate; **Mitzscherlich**, Beate; **Kraus**, Wolfgang; **Straus**, Florian & **König**, Burghardet. 2008. Identitätskonstruktionen: das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Keupp**, Heiner (2008): Identitätskonstruktionen in der spätmodernen Gesellschaft. Riskante Chancen bei prekären Ressourcen. ZPS 7 (2008) 2:291-308. DOI 10.1007/s11620-008-0026-5 (Abruf 17. November 2023).
- Keupp**, Heiner (2007): Normalität und Abweichung. Vortrag bei der 6. Bundesweiten Fachtagung Erlebnispädagogik am 06. – 08. September 2007 in Freiburg. [http://www.mehr-als-ethik.at/fileadmin/user\\_upload/PDF\\_Download/Keupp\\_Normalitaet\\_und\\_Abweichung.pdf](http://www.mehr-als-ethik.at/fileadmin/user_upload/PDF_Download/Keupp_Normalitaet_und_Abweichung.pdf) (Abruf 10. November 2023)
- Keyder**, Çağlar. 2005. A history and Geography of Turkish Nationalism. In: Birtek, Faruk & Dragonas, Thalia (Hrsg.): Citizenship and the Nation-State in Greece and Turkey. London
- Khella**, Karam. 2018. Der Erste Weltkrieg und der Süden. Hamburg: Theorie und Praxis.
- Kienast**, Miriam. 2002. Prosodie und Emotionen. Tübingen: M. Niemeyer.
- Kirişçi**, Kemal & **Winrow**, Gareth M. 1997. The Kurdish Question and Turkey: An Example of a Trans-State Ethnic Conflict. London and Portland, Oregon: Frank Cass.
- Kimmich**, Dorothee 2016. Rassismusdefinitionen. In: Kimmich, Dorothee; Lavorano, Stephanie & Bergmann, Franziska (Hrsg.): Was ist Rassismus? Kritische Texte. Ditzingen: Reclam. (13-22).
- Klein**, Michael. 2014. Nationale Identität der Deutschen. Commitment, Grenzkonstruktionen und Werte zu Beginn des 21. Jahrhunderts. Wiesbaden: Springer.
- Klein**, Wolfgang. 2001. Deiktische Orientierung. In: Hasperlmath, Martin; König, Ekkehart; Oesterreicher, Wulf and Raible, Wolfgang (Hrsg.): Sprachtypologie und sprachliche Universalien. Berlin: de Gruyter, pp. 575–590.
- Klemens**, Ludwig. 2009. Vielvölkerstaat China. Die nationalen Minderheiten im Reich der Mitte. München: C. H. Beck.
- Koenig**, Matthias. 2005. Menschenrechte. Frankfurt am Main: Campus.
- Koller**, Markus. 2014. Herrschaftliche Ordnung im Zeichen von Expansion und religiöser Vielfalt: Fremde im Osmanischen Reich. In: Coşkun, Altay; Raphael, Lutz (Hrsg.): Fremd und rechtlos? Zugehörigkeitsrechte Fremder von der Antike bis zur Gegenwart. Ein Handbuch. Köln & Wien: Böhlau. (217-240).
- Konan**, Belkis. 2015. Gayrimüslim Osmanli Vatandaşlarının Hukuki Durumuna İlişkin bir Degerlendirme. AÜHFD, 64 (1) 2015: 171 - 193. <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/38/1987/20756.pdf> (Aufruf 24 Mai 2017)
- Kraimer**, Klaus. 2000. –ie Fallrekonstruktion - Bezüge, Konzepte, Perspektiven. In: Kraimer, Klaus (Hrsg.) Die Fallrekonstruktion Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung. Frankfurt am Main: Suhrkamp, pp. 23–58.
- Kraus, Wolfgang. 1999. Identität als Narration: Die narrative Konstruktion von Identitätsprojekten. Colloquium vom 22. 4. 1999. <https://web.fu-berlin.de/postmoderne-psych/berichte3/kraus.htm>

- Kraus**, Wolfgang. 2000. Das erzählte Selbst. Die narrative Konstruktion von Identität in der Spätmoderne. Herbolzheim: Centaurus.
- Kraus**, Wolfgang. 2015. Alltägliche Identitätsarbeit und Kollektivbezug. Das wiederentdeckte Wir in einer individualisierten Gesellschaft. In: Heiner, Keupp & Hohl, Joachim (Hrsg.): Subjektdiskurse im gesellschaftlichen Wandel: Zur Theorie des Subjekts in der Spätmoderne. Bielefeld: Transcript. (143-164).
- Krumm**, Hans-Jürgen. 2007. Profiles Instead of Levels: The CEFR and Its (Ab)Uses in the Context of Migration. In: The Modern Language Journal. Vol. 91, No 4 (Winter, 2007), pp. 667-669. Published By: Wiley.
- Kühner**, Angela. 2002. Kollektive Traumata. Annahmen, Argumente, Konzepte. Eine Bestandsaufnahme nach dem 11. September. <https://d-nb.info/1077105673/34>
- Kühner**, Angela. 2007. Kollektive Traumata. Konzepte, Argumente, Perspektiven. Gießen; Psychosozial.
- Kühner**, Angela. 2008. Trauma und kollektives Gedächtnis. Gießen: Psychosozial.
- Künnecke**, Arndt. 2013. Der europäische Minderheitenbegriff. Entwicklung und Wirkung. Teil 1. 2013, 20(4), pp. 1283-1301. ISSN 2029-2058.
- Larcher**, Silvia Bendel. 2015. Linguistische Diskursanalyse: Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Lars**, Johanson. 2001. Language Typology and Language Universals: An International Handbook. In Haspelmath, Martin (Hrsg.) Vom Alttürkischen zu den modernen Türkssprachen. 1719-1733. Berlin & New York: Walter De Gruyter
- Leiprecht**, Rudolf (Hrsg.) 2001. Alltagsrassismus. Eine Untersuchung bei Jugendlichen in Deutschland und den Niederlanden. Münster & New York.
- Leiprecht**, Rudolf. 2016. Rassismus. In: Mecheril, Paul (Hrsg.) Handbuch Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz. (226-242).
- Lemert**, Edwin M. 1951. Social Pathology: A Systemic Approach to the Theory of Sociopathic Behavior. New York u.a.: McGraw-Hill.
- Lentz**, Carola. 1995. Tribalismus und Ethnizität in Afrika - ein Forschungsüberblick. In: Leviathan, Vol. 23 (1). (115-145)
- Levelt**, Willem. J.M. 1983. Monitoring and self-repair in speech. Cognition 14, 41–104. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(83\)90026-4](https://doi.org/10.1016/0010-0277(83)90026-4)
- Levine**, Peter A. 2016. Trauma und Gedächtnis. Die Spuren unserer Erinnerung in Körper und Gehirn – Wie wir traumatische Erfahrungen verstehen und verarbeiten. München: Kösel.
- Lewis**, Melvyn Paul & **Simons**, Gary F. 2010. Assessing endangerment: Expanding Fishman's GIDS. March 2010. Revue Roumaine de Linguistique 55(2). DOI: 10.1017/CBO9780511783364.003
- Liebscher**, Doris. 2021. Rasse im Recht – Recht gegen Rassismus. Genealogie einer ambivalenten rechtlichen Kategorie. Frankfurt am Main: Surkamp.
- Lucius-Hoene**, Gabriele & Deppermann, Arnulf. 2002. Rekonstruktion narrativer Identität: ein Arbeitsbuch zur Analyse narrativer Interviews. Opladen: Leske + Budrich.
- Lucius-Hoene**, Gabriele & Deppermann, Arnulf. 2002. Rekonstruktion narrativer Identität: ein Arbeitsbuch zur Analyse narrativer Interviews. Opladen: Leske+Budrich.
- Lucius-Hoene**, Gabriele & Deppermann, Arnulf. 2004. Narrative Identität und Positionierung. In: Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion. Jg. 5 (2004) H. 1, pp. 166-183.



- Ludwig**, Klemens. 2009. *Vielvölkerstaat China. Die nationalen Minderheiten im Reich der Mitte*. München: C. H. Beck.
- Lützenkirchen**, Hans-Georg. 1999. Minderheiten. In: Auffarth, Christoph; Bernhard, Jutta; Mohr, Herbert (Hrsg.): *Metzler Lexikon Religion*. Band 2: Gegenwart – Osho – Bewegung. Stuttgart, Weimar: Metzler. pp. 448-450.
- Maercker**, Andreas. 2017. *Trauma und Traumafolgestörungen*. München: C.H.Beck.
- Maercker**, Andreas. 1995. Psychische Folgen politischer Inhaftierung in der DDR. In: *Das Parlament: Beilage Aus Politik und Zeitgeschichte B 38/95*, 15. September 1995 (DE)
- Maksudyan**, Nazan. 2016. *Türklüğü Ölçmek. Bilim Kurgusal Antropoloji ve Türk Milliyetçiliğinin İrkçi Çehresi 1925-1939*. İstanbul: Metis. 2. Auflage.
- Marcinkowski**, Marcin 2007. *Die Entwicklung des Osmanischen Reiches zwischen 1839 und 1908: Reformbestrebungen und Modernisierungsversuche im Spiegel der deutschsprachigen Literatur*. Berlin: Klaus Schwarz.
- Marilungo**, Francesco. 2016. The City of Terrorism or a City for Breakfast Diyarbakir's Sense of Place in the tv Series Sultan. *Middle East Journal of Culture and Communication* 9 (2016) koninklijke brill nv, leiden, 2016 | doi: 10.1163/18739865-00903005 (275-293) (Abruf 8 April 2019)
- Marten**, Dennis. 2023. Fremdheit und Versöhnung. Paul Ricoeurs narrative Identität und Paul Celans Atemwende. In: (Hrsg.) Forkel, Robert & Pick, Bianca Patricia: *Literarische Interventionen im deutsch-jüdischen Versöhnungsdiskurs seit 1945*. Transcript Verlag (Abruf 08. Oktober 2023)
- Matuz**, Josef. 2012. *Das Osmanische Reich. Grundlinien seiner Geschichte*. Darmstadt: WBG.
- Mazeland**, Harrie. 2007. "Prentethical sequences." *Journal of Pragmatics* 39: 1816–1869.
- McAdams**, Dan P. 2017. "How Stories Found a Home in Human Personality." In *Routledge International Handbook of Narrative and Life History*, edited by Ivor Goodson, 34–48. London: Routledge.
- McAdams**, Dan P. 2019. First we invented stories, then they changed us": The Evolution of Narrative Identity. *Academic Studies Press. Evolutionary studies in imaginative culture*, 2019, Vol.3 (1), p.1-18
- McAdams**, Dan P. & McLean, Kate C. 2013. Narrative Identity.aps. *Association for Psychological Science. Volume 22, Issue 3*. <https://doi.org/10.1177/09637214134756> (Abruf am 19. Oktober 2023)
- McAdams**, Dan P. 1996. Personality, Modernity, and the Storied Self: A Contemporary Framework for Studying Persons. Source: *Psychological Inquiry*, 1996, Vol. 7, No. 4 (1996), pp. 295-321 (Abruf am 19. Oktober 2023)
- McDowall**, David. 2007. *A Modern History of the Kurds: Third Edition*. London & New York: I. B. Tauris.
- Mecheril**, Paul. 2003. *Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-) Zugehörigkeit*. Münster: Waxmann.
- Mecheril**, Paul. 2012. Migrationsgesellschaft. In: Kriwak, Andreas; Pallaver, Günther (Hrsg.). *Medien und Minderheiten*. Innsbruck: Innsbruck University Press, pp. 15-35. DOI: 10.25969/mediarep/861
- Mecheril**, Paul. 2014. Postkommunitäre Solidarität als Motiv kritischer (Migrations-) Forschung. In: Boden, Anne & Mecheril, Paul (Hrsg.). *Solidarität in der Migrationsgesellschaft. Befragung einer normativen Grundlage*. Bielefeld: Transkript, pp. 73-94.

- Mecheril**, Paul und **Quehl**, Thomas. 2015. Die Sprache der Schule. Eine migrationspädagogische Kritik der Bildungssprache. In: Thoma, Nadja und Knappik, Magdalena (Hrsg.). Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Bielefeld: Transcript, pp. 23-44.
- Melinz**, Gerhard. 1994. Vom osmanischen Mosaik zur türkischen Staatsnation. Aspekte der Nationalstaatsbildung und des Nationalismus im mittleren Osten. In: Bruckmüller, Ernst; Linhart, Sepp & Mährdel, Christian (Hrsg.): Nationalismus: Wege der Staatenbildung in der außereuropäischen Welt. Beiträge zur Historischen Sozialkunde Beiheft 4. Wien: Verlag für Gesellschaftskritik, pp. 57-61.
- Merten**, Kai. 2014. Untereinander, nicht nebeneinander: Das Zusammenleben religiöser und kultureller Gruppen im Osmanischen Reich des 19. Jahrhunderts. Berlin: LIT. (132-155)
- Meuter**, Norbert. 1995. Narrative Identität. Das Problem der personalen Identität im Anschluss an Ernst Tugendhat, Niklas Luhmann und Paul Ricoeur. Wiss. Und Forschung: Stuttgart.
- Mey**, Günter. 2018. Identität. In: Kölbl, Carlos & Sieben, Anna (Hrsg.): Stichwörter zur Kulturpsychologie. Jürgen Straub zum 60. Geburtstag. Gießen: Psychosozial. (189-194).
- Mlodoch**, Karin. 2014. The Limits of Trauma Discourse. Women Anfal Survivors in Kurdistan-Iraq. Berlin: Klaus Schwarz.
- Mlodoch**, Karin. 2017. Gewalt, Flucht – Trauma? Grundlagen und Kontroversen der psychologischen Traumaforschung. Göttingen: V&R
- Mroczynski**, Robert. 2013. Zur Herausbildung des Diskursmarkers ja. Grammatikalisierung oder Pragmatikalisierung? In: Zeitschrift für germanistische Linguistik. Bd. 41, Heft 1. Pp 127-152.
- Müller**, Hans-Georg. 2004. Reduplikationen im Türkischen. Morphologische Untersuchungen. Wiesbaden: Harrassowitz.
- Nagel**, Joane. 1994. Constructing Ethnicity: Creating and Recreating Ethnic Identity and Culture. Vol. 41, No. 1, Special Issue on Immigration, Race and Ethnicity in America (Feb. 1994), pp. 152-176. Abruf 22 Februar 2024.
- Naimak**, Norman M. 2004. Flammender Hass. Ethnische Säuberungen im 20. Jahrhundert. München: C. H. Beck.
- Neuss**, Beate und **Nötzold**, Antje (Hrsg.). 2018. Türkei – Schlüsselakteur für die EU? Eine schwierige Partnerschaft in turbulenten Zeiten. Baden-Baden: Nomos.
- Neyzi**, Leyla & **Darıcı**, Haydar. 2013. Özgürüm ama Mecburiyet Var: Diyarbakırlı ve Muğlalı Gençler Anlatıyor. Istanbul: İletişim. (Abruf 28 Juli 2021)
- Neyzi**, Leyla & **Darıcı**, Haydar. 2015. Generation in debt: Family, politics, and youth subjectivities in Diyarbakır. New Perspectives on Turkey / Volume 52 / May 2015, pp 55 – 75.
- Nettle**, Daniel; Romaine, Suzanne. 2000. Vanishing Voices: The Extinction of the World's Languages. New York: Oxford University.
- Omoniyi**, Tope. 2006. Hierarchy of Identities: A Discourse-based Ethnography of the Yoruba in Diaspora. Cleveland: Multilingual Matters. In: Omoniyi, Tope und White, Goodith (Hrsg.): The Sociolinguistics of Identity. New York: Continuum. pp. 11-33.
- Oppenrieder**, Wilhelm & **Thurmair**, Maria. 1989. Kategorie und Funktion einer Partikel. Oder: Was ist eigentlich 'eigentlich' EIGENTLICH? Deutsche Sprache 17, 26–39.
- Oran**, Baskın. 2011. Türkiyeli Gayrimüslimler Üzerine Yazılar. Istanbul: İletişim.
- Ortaylı**, İlber. 1982. Gelenekten Geleceğe. İstanbul: Hil.

- Öktem**, Kerem. *Angry Nation. Turkey since 1989*. London: Zed Books.
- Özbek**, Nurdan. 1998. Türkçe’de Söylem Belirleyicileri. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi* 9, 37–47.
- Özdil**, Erkan. 2010. Codeswitching im zeisprachigen Handeln. *Sprachpsychologische Aspekte verbalen Planens in türkisch-deutscher Kommunikation*. Münster: Waxmann.
- Özdemir**, A. Kadir. 2006. *Die Kurden - ein Volk in drei Nationen. Die Geschichte des Kurdenkonflikts*. ORT: Tectum.
- Özer**, Ahmet; Kalaycı, Işıl & Kışkır. 2013. Demokratik Özerklik Tartışmaları ve Türkiye Gerçeği. In: *Beşinci Ulusal Yerel Yönetimler Sempozyumu*. Ankara: TBB. [https://www.tbb.gov.tr/online/yayinlar/yerel\\_yonetimler\\_sempozyumu/index.html#p=12](https://www.tbb.gov.tr/online/yayinlar/yerel_yonetimler_sempozyumu/index.html#p=12) (Abruf 1 August 2022)
- Özoğlu**, Hakan. 2004. *Kurdish Notables and the Ottoman State: Evolving Identities. Competing Loyalties and Shifting Boundaries*. Albany, New York: State University of NY.
- Özoğlu**, Hakan. 2017. *Osmanlı’da Kürt Milliyetçiliği*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Paeschke**, Astrid. 2003. *Prosodische Analyse emotionaler Sprechweise*. Berlin: Logos.
- Papantoniou**, Theodora. 2012. *Über die Darstellung von Problemtypen des Sprechens im Deutschen: Eine interaktional-linguistische Untersuchung von Reparaturen*. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung.
- Park**, Robert E. 1928. The Bases of Race Prejudice. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*. 140(1): 11-20.
- Pasch**, Renate; **Brauß**, Ursula; **Breindl**, Eva und **Waßner**, Ulrich Hermann. 2003. *Handbuch der deutschen Konnektoren 1: Linguistische Grundlagen der Beschreibung und syntaktische Merkmale der deutschen Satzverknüpfen (Konjunktionen, Satzadverbien und Partikeln)* Berlin, New York: de Gruyter.
- Petzold**, Knut. 2011. *Multilokalität als Handlungssituation: Lokale Identifikation, Kosmopolitismus und ortsbezogenes Handeln unter Mobilitätsbedingungen*. Leipzig: Springer.
- Pfeifer**, Martin. 2017. Über die Funktion der Reparaturmarker im Deutschen. In: Blühdorn, Hardarik; Deppermann, Arnulf; Helmer, Henrike; Spranz-Fogasy, Thomas (Hrsg.): *Diskursmarker im Deutschen Reflexionen und Analysen*. Göttingen: Verlag für Gesprächsforschung. (259-284).
- Phillipson**, Robert, und **Skutnabb-Kangas**, Tove. 1986. *Linguicism Rules in Education*. Helsinki: Finnish National Commission for UNESCO. **Phillipson**, Robert; **Skutnabb-Kangas**, Tove. 1995. Linguistic rights and wrongs. *Applied Linguistics*; Oxford Vol. 16, (Jan 1, 1995). (483-504). <https://www.proquest.com/docview/1300366354?parentSessionId=a0xEmWSzvEhdzENIZKLQ%2Bs%2BSNwtX2l8G1BnAaSGhICY%3D&pq-origsite=primo&accountid=14682&imgSeq=1> (Abruf am 11 August 2022).
- Piefke**, Martina und **Markowitsch**, Hand J. 2010. Gedächtnis, Emotion und stressbedingte Gedächtnisstörung. In: Schiepek, Günter (Hrsg.) *Neurobiologie der Psychotherapie*. Schiepek G (Ed); 2. vollständig neu bearb. Und erw. Aufl. Stuttgart: Schattauer. 263-272
- Pokitsch**, Doris, 2021. *Wer spricht?: Sprachbezogene Subjektivierungsprozesse in der Schule der Migrationsgesellschaft*. Diss.
- Pohlreich**, Eva Ruth. 2009. *“Ehrenmorde” im Wandel des Strafrechts Eine vergleichende Untersuchung unter Berücksichtigung des römischen, französischen, türkischen und deutschen Rechts*. Berlin: Duncker & Humblot GmbH.

- Rauh**, Gisa. 1978. Linguistische Beschreibung deiktischer Komplexität in narrativen Texten. Tübingen: Narr.
- Rehbein**, Jochen. 2001. Das Konzept der Diskursanalyse. In: **Brinker**, Klaus; Antos, Gert; Heinemann, Wolfgang and Sager, Sven (Hrsg.). Text- Und Gesprächslinguistik; Linguistics of Text and Conversation: Ein Internationels Handbuch Zeitgenössischer Forschung: An International Handbook of Contemporary Research. Berlin, New York: Walter de Gruyter, pp. 927–945.
- Reinkowski, Maurus. 2003. Kryptojuden und Kryptochristen im Islam. *Saeculum* 54/1 13–37.
- Rex**, John. 1986. Race and ethnicity. Milton Keynes [u.a.]: Open Univ. Press
- Ricoeur**, Paul. 2021. Gelebte Geschichte, narrative Identität. In: (Hrs.) Steinbach, Tim-Florian Gelebte Geschichte, narrative Identität zur Hermeneutik zwischen Rhetorik und poetik bei Hans Blumenberg und Paul Ricoeur. Karl Alber: Baden-Baden. (272-433)
- Ricoeur**, Paul. 2006. Wege der Anerkennung. Erkennen, Wiedererkennen, Anerkanntsein. Suhrkamp: Frankfurt am Main.
- Ricoeur**, Paul. 1996. Das Selbst als ein Anderer. Wilhelm Fink: München.
- Ricœur**, Paul. 1991. *Zeit und Erzählung*. Bd. III: *Die erzählte Zeit*. München
- Reinkowski**, Maurus. 2006. Das Osmanische Reich - ein antikoloniales Imperium? In: *Zeithistorische Forschungen / Studies in Contemporary History* 3.1. Vandenhoeck & Ruprecht. (33-54) <http://www.zeithistorische-forschungen.de> (Abruf am 5 Mai 2017).
- Reinkowski**, Maurus. 2021. Geschichte der Türkei: von Atatürk bis zur Gegenwart. München: C.H.Beck.
- Renesse**, Ernst-Albrecht, Bierkämper, Christine. 1965. Unvollendete Demokratien. Organisationsformen und Herrschaftsstrukturen in nicht kommunistischen Entwicklungsländern in Asien, Afrika und im Nahen Osten. Köln & Opladen: Westdeutscher.
- Roche**, Jennifer M. & Arnold, Hayley S. The Effects of Emotion Suppression During Language Planning and Production. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* • Vol. 61 • 2076–2083 • August 2018 • Copyright © 2018 American Speech-Language-Hearing Association (Abruf 15 Jänner 2024)
- Rodrigue**, Aron. 1996. Difference and Tolerance in the Ottoman Empire. *Stanford Electronic Humanities Review*, Volume 5, issue 1: Contested Politics Updated February 27, 1996. *Stanford Electronic Humanities Review*, Volume 5, issue 1: Contested Politics Updated February 27, 1996. (Abruf 15 September 2020). [https://www.academia.edu/44088508/Difference\\_and\\_and\\_Tolerance\\_in\\_the\\_Ottoman\\_Empire](https://www.academia.edu/44088508/Difference_and_and_Tolerance_in_the_Ottoman_Empire). (Abruf am 24 Mai 2017).
- Rodrigue**, Aron. 2013. Jüdische Schulen in der Türkei und die Minderheitenpolitik 1918–1945. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Roehse**, Peter. 1991. Türkei (Kurden). In: Siegelberg, Jens (Hrsg.), *Die Kriege 1985 bis 1990. Analyse ihrer Ursachen*. Münster & Hamburg: LIT. 250 - 265.
- Rosenthal**, Gabriele. 1987. „wenn alles in Scherben fällt ...“ von Leben und Sinnwelt der Kriegsgeneration; Typen biographischer Wandlungen. Hemsbach: Opladen Leske + Budrich.
- Römer**, Inga. 2017. Narrative Identität. In: (Hrsg.) Martinze, Matias: *Erzählen. Ein interdisziplinäres Handbuch*.
- Sacks**, Harvey. 1984. "Notes on Methodology." In: von J. Maxwell Atkinson und John Heritage (Hrsg.) *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis*, 21–27. Cambridge: Cambridge University Press.

- Sacks**, Harvey. 2013. Sequenzialität. In: Auer, Peter (Hrsg.) Sprachliche Interaktion. Eine Einführung anhand von 22 Klassikern. Berlin. Boston: De Gruyter. 141-152.
- Sager**, Sven F. 2001. Bedingungen und Möglichkeiten nonverbaler Kommunikation. In: K. Brinker, G. Antos, and W. Heinemann (Hrsg.): Text- und Gesprächslinguistik: ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung = Linguistics of text and conversation: an international handbook of contemporary research. Berlin: de Gruyter, pp. 1122–1132.
- Said**, Edward Wadie. 1981. Orientalismus. Frankfurt: Ullstein
- Sarı**, H. Çakır. 2020. The Use of Discourse Markers by Turkish Teachers. Dil Dergisi, Language Journal 171, 75–90.
- Sauereisen**, Britta. 2018. Adjektive zwischen Syntax, Semantik und Kognition: eine sprachvergleichende kognitive Analyse anhand des Deutschen und Türkischen. Universität Stuttgart.
- Schechtman**, Marya. 2007. The Constitution of Selves. Ithaca, NY: Cornell University Press. <https://doi-org.uaccess.univie.ac.at/10.7591/9781501718380>
- Schmidt**, Kornelia. 2013. Also schrieb der Lerner. Beobachtungen zum Einfluss der L2 Englisch auf die L3 Deutsch beim Konnektorengebrauch türkischer DaF-Lerner. In: Uysal-Ünal, Sila, Egit, Kasım und Ege Üniversitesi (Hrsg.). Von Generation zu Generation: Germanistik Festschrift für Kasım Egit zum 65. Geburtstag. Izmir: Ege Üniversitesi Basımevi, pp. 267–289.
- Schmidt-Brücken**, Daniel. 2018. Generizität als Gegenstand der Pragmatik und Kognitionslinguistik. In: Marx, Konstanze and Meier, Simon (Hrsg.): Sprachliches Handeln und Kognition: theoretische Grundlagen und empirische Analysen. Berlin Boston: De Gruyter, pp. 35–60.
- Schmiz**, Antonie. 2021. Die Produktion von Authentizität in der ethnisierten Gastronomie. In: Callsen, Berit (Hrsg.): Authentizität transversal. Multiperspektivische Betrachtungen von ‚Echtheit‘. Berlin: Frank & Timme. (135-150)
- Schölch**, Alexander. 2004. Der arabische Osten im neunzehnten Jahrhundert 1800-1914. In: Haarmann, Ulrich (Hrsg.) Geschichte der arabischen Welt. München: C. H. Beck. (365 - 417).
- Schönherr**, Beatrix. 1997. Syntax, Prosodie, nonverbale Kommunikation: empirische Untersuchungen zur Interaktion sprachlicher und parasprachlicher Ausdrucksmittel im Gespräch. Tübingen: Niemeyer.
- Schroeder**, Christoph. 2001. Prädikation im Türkischen. In: Hackmack, Susanne and Wagner, Karl Heinz (Hrsg.): Prädikation (Bremer Linguistik Workshop 2), Bremen: Institut für Allgemeine und Angewandte Sprachwissenschaft Bremen), pp. 73–90.
- Schulz**, Heiko. 2008. Wirtschaftskultur und Institutionen im Osmanischen Reich und der Türkei: ein Vergleich institutionenökonomischer und kulturwissenschaftlicher Ansätze zur Erklärung der wirtschaftlichen Entwicklung. Berlin: Hans Schiler.
- Schütze**, Fritz. 1984. Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens. In: Kohli, Martin und Robert, Günther (Hrsg.): Biographie und soziale Wirklichkeit: neue Beiträge und Forschungsperspektiven. Stuttgart: J.B. Metzler. 78-117.
- Schwalgin**, Susanne. 2004. „Wir werden niemals vergessen“: Trauma, Erinnerung und Identität in der armenischen Diaspora Griechenlands. Bielefeld: Transcript.
- Schwartz**, Michael. 2013. „Ethnische "Säuberungen" in der Moderne Globale Wechselwirkungen nationalistischer und rassistischer Gewaltpolitik im 19. und 20. Jahrhundert. München: Oldenburg.

- Schwitalla**, Johannes. 1997. *Gesprochene Sprache. Eine Einführung*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Schwitalla**, Johannes. 2001. Lächelndes Sprechen und Lachen als Kontextualisierungsverfahren. In: Adamzik, Kirsten and Christen, Helen (Hrsg.): *Sprachkontakt, Sprachvergleich, Sprachvariation*. Berlin: de Gruyter. pp. 325–344.
- Selting**, Margret. 1995. *Prosodie im Gespräch. Aspekte einer interaktionalen Phonologie der Konversation*. Tübingen: Niemeyer
- Selting**, Margret und **Couper-Kuhlen**, Elisabeth. 2000. Argumente für die Entwicklung einer interaktionalen Linguistik. *Gesprächsforschung* 76-95.
- Selting**, Margret und **Auer**, Peter. 2001. Der Beitrag der Prosodie zur Gesprächsorganisation. In *Text- und Gesprächslinguistik: Ein internationales Handbuch*. 2. Halbband „Gesprächslinguistik“, Brinker Klaus; Antos, Gerd; Heinemann, Wolfgang; Sager, Sven F. Berlin, New York: De Gruyter. Pp. 1122-1131.
- Selting**, Margret. 2004. Listen: Sequenzielle und prosodische Struktur einer kommunikativen Praktik – eine Untersuchung im Rahmen der Interaktionalen Linguistik. *Zeitschrift für Sprachwissenschaft* 23 (2004), 1-46. Walter de Gruyter.
- Selting**, Margret; **Auer**, Peter; **Barth-Weingarten**, Dagmar; **Bergmann**, Jörg; **Bergmann**, Pia; **Birkner**, Karin; **Couper-Kuhlen**, Elisabeth; **Deppermann**, Arnulf; **Gilles**, Peter; **Günthner**, Elisabeth; **Hartung**, Martin; **Kern**, Friederike; **Mertzlufft**, Christine; **Meyer**, Christian; **Morek**, Miriam; **Oberzaucher**, Frank; **Peters**, Jörg; **Quasthoff**, Uta; **Schütte**, Wilfried; **Stukenbrock**, Anja; **Uhmann**, Susanne. 2009. Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* (ISSN 1617-1837) Ausgabe 10, Seite 353-402 ([www.gespraechsforschung-ozs.de](http://www.gespraechsforschung-ozs.de)). (Aufruf 18 November 2018)
- Skubsch**, Sabine. 2000. *Kurdische Migrantinnen und Migranten im Einwanderungsland Deutschland. Wie werden sie von der Pädagogik und Bildungspolitik wahrgenommen?* Diss.Universität-Gesamthochschule-Essen. <https://d-nb.info/962795011/34>
- Skutnabb-Kangas**, Tove. 1981. *Bilingualism or Not: The Education of Minorities*. Bodmin, Cornwall: Robert Hartnoll.
- Skutnabb-Kangas**, Tove. 1989. Multilingualism and the education of minority children. December 1988. pp. 36-67. ESTUDIOS FRONTERIZOS. DOI:[10.21670/ref.1989.18-19.a02](https://doi.org/10.21670/ref.1989.18-19.a02)
- Skutnabb-Kangas**, Tove & **Bucak**, Sertaç. 1995. Killing a mother tongue — how the Kurds are deprived of linguistic human rights. In: Skutnabb-Kangas, Tove & Phillipson, Robert. *Overcoming Linguistic Discrimination*. Berlin & New York: DeGruyter.
- Skutnabb-Kangas**, Tove; **Phillipson**, Robert. 1995. Linguistic human rights, past and present. In: Skutnabb-Kangas, Tove; Philipson, Robert; Rannut, Mart (Hrsg.): *Linguistic Human Rights: Overcoming Linguistic Discrimination*. (71-110) De Gruyter, Inc. ProQuest Ebook Central, <https://ebookcentral-proquest-com.uaccess.univie.ac.at/lib/univie/detail.action?docID=937483>. (Abruf am 11 August 2022)
- Skutnabb-Kangass**, Tove .1998. Human Rights and Language Wrongs- A Future for Diversity? In: Benson, Phil; Grundy, Peter & Skutnabb-Kangas, Tove (Hrsg.). *Language rights*. Special issue, *Language Sciences*, Special issue, 20:1, (5-27). (Abruf am 12 August 2022).
- Skutnabb-Kangas**, Tove. 2000. *Linguistic Genocide in Education – Or Worldwide Diversity and Human Rights?*. New York, London: Taylor & Francis.

- Skutnabb-Kangas, Tove & Phillipson, Robert & Kontra, Miklóás.** 2002. Reflections on scholarship and linguistic rights: A rejoinder to Jan Blommaert. In: Journal of Sociolinguistics. Journal of Sociolinguistics. Volume 5, Issue 1. - Skutnabb-Kangas - Reflections on scholarship and linguistic rights. A rejoinder to Jan.pdf. <https://onlinelibrary-wiley-com.uaccess.univie.ac.at/doi/pdfdirect/10.1111/1467-9481.00143> (Abruf am 11 August 2022) (143-155).
- Skutnabb-Kangas, Tove; Kontra, Miklós; Phillipson, Robert.** 2005. Getting Linguistic Human Rights Right: A Trio Respond to Wee. Applied linguistics, 2006, Vol.27 (2), OXFORD: Oxford University Press (318-324) (Abruf am 11 August 2022).
- Skutnabb-Kangas, Tove.** 2009. Multilingual Education for Global Justice: Issues, Approaches, Opportunities. In: Philipson, Robert; Mohanty, Ajit K.; Skutnabb-Kangas, Tove; Panda, Minati. Social Justice Through Multilingual Education. Vol. 7. Pp. 36-62. In der Reihe Linguistic Diversity and Language Rights. <https://doi-org.uaccess.univie.ac.at/10.21832/9781847691910>
- Skutnabb-Kangas Tove & Dunbar, Robert.** 2010. Indigenous Children's Education as Linguistic Genocide and a Crime Against Humanity? A Global View. Gáldu Čála. Journal of Indigenous Peoples's Rights No 1. 2010. Guovdageaidnu/Kautokeino: Galdu, Resource Centre for the Rights of Indigenous Peoples. pp 126.
- Skutnabb-Kangas, Tove.** 2015a. Linguicism. The Encyclopedia of Applied Linguistics. Malden, MA: Blackwell. Published Online: 19 JUN 2015 DOI: 10.1002/9781405198431.wbeal1460.
- Skutnabb-Kangas, Tove.** 2015b. Language Rights. In: Wright, Wayne E.; García, Ofelia; Boun, Sovicheth and Garcia, Ofelia (Hrsg.): The Handbook of Bilingual and Multilingual Education. Chichester, UK: John Wiley&Sons. (185-202)
- Smith, Anthony D.** 2001. Nationalism: Theory, Ideology, History. Cambridge: Polity Press.
- Sökefeld, Martin.** 2007. Problematische Begriffe: "Ethnizität", "Rasse", "Kultur", "Minderheit". In: Schmidt-Lauber, Brigitta (Hrsg.): Ethnizität und Migration: Einführung in Wissenschaft und Arbeitsfelder. Berlin: Reimer.
- Sökefeld, Martin.** 2008. Struggling for Recognition: The Alevi Movement in Germany and in Transnational Space. New York, Oxford: Berghahn Books.
- Spiegel, Carmen.** 1995. Eine linguistische Untersuchung verbaler Interaktionen in alltäglichen Zusammenhängen. Tübingen: Narr. (Forschungsberichte / Institut für Deutsche Sprache, Mannheim; 75).
- Spies, Dennis M.** 2019. Migration und Politische Integration. Stuttgart: Kohlhammer.
- Spivak, Gayatri Chakravorty.** 2008. Can the Subaltern Speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation. Wien: Turia + Kant.
- Steinbach, Tim-Florian.** 2021. Gelebte Geschichte, narrative Identität. Zur Hermeneutik zwischen Rhetorik und Poetik bei Hans Blumenberg und Paul Ricœur. Karl Alber: Baden-Baden.
- Steuerwald, Karl.** 1972. Türkçe-Almanca Sözlük. Wiesbaden: Otto Harrassowitz.
- Steuerwald, Karl.** 1974. Almanca- Türkçe Sözlük. Wiesbaden: Otto Harrassowitz.
- Straßner, Erich.** 1987. Ideologie - Sprache - Politik: Grundfragen ihres Zusammenhangs. Berlin, Boston: De Gruyter.
- Straub, Jürgen.** 2004. Identität. In: Jaeger, Friedrich & Rüsen, Jörn (Hrsg.): Handbuch der Kulturwissenschaften. Bd. 3: Themen und Tendenzen. Stuttgart. (277-282)

- Strohmeier**, Martin & **Yalçın-Heckmann**, Lale. 2016. Die Kurden. Geschichte, Politik, Kultur. 4. Auflage. München: C. H. Beck.
- Stuckenbrock**, Anja. 2013. Die Rekonstruktion potenzieller traumatischer Erfahrungen: Sprachliche Verfahren zur Darstellung von Kindsverlust. *Gesprächsforschung - Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* (ISSN 1617-1837) Ausgabe 14, Seite 167-199 ([www.gespraechsforschung-ozs.de](http://www.gespraechsforschung-ozs.de))
- Şenlik**, Ahmet Şefik. 2016. Türkiye Türkçesinde Cümle Bağlacı olarak Kullanılan „ve“ ve „da“ Hakkında Bazı Mülahazalar. *Istanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi* 54, 111-127.
- Sienknecht**, Mitja. 2018. Entgrenzte Konflikte in der Weltgesellschaft: Zur Inklusion internationaler Organisationen in innerstaatliche Konfliktsysteme. Wiesbaden: Springer.
- Şahingöz**, Yasemin. 2014. Schulische Mehrsprachigkeit bei türkisch-deutsch bilingualen Schülern: Eine Analyse von transferinduzierten Wortstellungsmustern. Universität Hamburg.
- Şimşek**, Yazgül. 2012. Sequenzielle und prosodische Aspekte der Sprecher-Hörer-Interaktion im Türkendeutschen. Göttingen: Waxmann.
- Tamcke**, Martin. 2002. Daheim und in der Fremde. Beiträge zur jüngeren Geschichte und Gegenwartslage der orientalischen Christen. Berlin & Münster: LIT.
- Tamcke**, Martin. 2006. "Dich, Ararat, vergesse ich nie!": neue Beiträge zum Schicksal Armeniens und der Armenier. Münster: LIT.
- Tayanç**, Mehmet. 2015. Kimlik Oluşturma Aracı olarak "Nevruz-Newroz" Şenlikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi | Journal of Social Sciences Institute | Year - Yıl 2015 | Number - Sayı 4* (Abruf am 07 September 2022).
- Tekin**, Mustafa. 2015. Turkish discourse particles, “iste” and “falan” and their english equivalents “well” and “like”: A Corpus Study. *Journal of History School (JOHS) - Tarih Okulu Dergisi (TOD)* 8, 435–459.
- Thimm**, Caja and **Augenstein**, Susanne. 1996. Lachen und Scherzen in einer Aushandlungssituation oder: Zwei Männer vereinbaren einen Termin. In: Kotthoff, H. (Hrsg.): *Scherzkommunikation. Beiträge Aus Der Empirischen Gesprächsforschung.*, Wiesbaden: Springer. pp. 221–253.
- Thoma**, Nadja. 2018. Sprachbiographien in der Migrationsgesellschaft: Eine rekonstruktive Studie zu Bildungsverläufen von Germanistikstudent\*innen. Bielefeld: transcript Verlag.
- Thurmair**, Maria. 1989. Modalpartikeln und ihre Kombinationen. Tübingen: M. Niemeyer.
- Toktamış**, Kumru. 2007. From ethnicity to nationalism: Turkish nationhood and Kurdish mobilizations. *New School University ProQuest Dissertations & Theses*. 2007.3308714. (Abruf 2022)
- Tunçay**, Mete. 1978. Türkiye’de Sol Akımlar. (1908-1925). 3. Auflage. Ankara: Bilgi.
- Ucar**, Bülent. 2015. Der Umgang mit Minderheiten im Osmanischen Reich. In: Heiner Bielefeldt & Jörg Lüer (Hrsg.) *Rechte nationaler Minderheiten: Ethische Begründung, rechtliche Verankerung und historische Erfahrung*, Bielefeld: transcript Verlag, pp. 100-123. <https://doi.org/10.1515/9783839402412-006> (Abruf am 4. Juli 2022)
- Ueding**, Gert. 1991. Rhetorik des Schreibens. Eine Einführung. Frankfurt am Main: Hain.
- Ulusoydan**, Fikret. 1999. Atatürk’ün Bütün Eserleri – Cilt 10 / (1920-1921). Kaynak Yayınları



- Unat**, Faik Reşit. 1961. Amasya Protokolleri. 3(18). Tarih Vesikaları, Yeni Seri Cilt 1. Pp 359-365.
- Üngör**, U. Ümit. 2012. The making of modern Turkey: nation and state in Eastern Anatolia, 1913 – 1950. Oxford: Oxford Univ. Press.
- Ünlü**, Barış. 2021. Türklük Sözleşmesi. Oluşumu, İşleyişi ve Krizi. Ankara: dipnot
- Ünver-Lischewski**, Nevra. 2018. Planning the Languages of Turkey. In: Mumm, Peter-Arnold (Hrsg.) Sprachen, Völker und Phantome: Sprach- und kulturwissenschaftliche Studien zur Ethnizität. Berlin & Boston: De Gruyter. (245-264).
- Van Bruinessen**, Martin. 1981. Nationalismus und religiöser Konflikt: Der kurdische Widerstand im Iran. In: Greussing, Kurt (Hrsg.). Geschichte und Politik religiöser Bewegungen im Iran. Frankfurt: Syndikat, 1981, (372-409).  
[https://www.academia.edu/10575360/Nationalismus\\_und\\_religiöser\\_Konflikt\\_Der\\_kurdische\\_Widerstand\\_im\\_Iran](https://www.academia.edu/10575360/Nationalismus_und_religiöser_Konflikt_Der_kurdische_Widerstand_im_Iran). pp. 1-34
- van der Kolk**, Bessel A. / Fisler, Rita E. (1995): Dissociation and the fragmentary nature of traumatic memories: overview and exploratory study. J Trauma Stress. 8. (505-525)
- Verkuyten**, Maykel. 2018. The Social Psychology of Ethnic Identity. London: outledge.
- Vetter**, Eva. 2019. Autochthone Mehrsprachigkeiten. In: Fäcke, Christiane & Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.). Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik. Tübingen: Narr (531-537).
- Volkan**, Vamik D. 1997. Blood Lines. From ethnic Pride to ethnic Terrorism. New York: Farrar, Straus and Giroux.
- Volkan**, Vamik D. 2000. Gruppenidentität und auserwähltes Trauma. In: Psyche, 54, 931-953.
- Vural**, Sergül. 2000. Der Partikelgebrauch im heutigen Deutsch und im heutigen Türkisch. Eine kontrastive Untersuchung. Nicht veröffentlichte Diss. Ludwigshafen am Rhein: Universität Mannheim. Abruf am 23 Juli 2019.  
<https://mateo.uni-mannheim.de/verlag/diss/vural/vural.pdf>
- Waldvogel**, Bruno. 2014. Ambivalenz. In: Mertens, Wolfgang (Hrsg.). Handbuch Psychoanalytischer Grundbegriffe. 4- Aufl., 72-79. Stuttgart: Kohlhammer.
- Waller**, Nicola & Scheidt, Carl Eduard. 2010. Erzählen als Prozess der (Wieder-) Herstellung von Selbstkohärenz. Überlegungen zur Verarbeitung traumatischer Erfahrungen. In: Z Psychosom Med Psys, 56 (1), 56-73.
- Weber**, Max. 1980. Wirtschaft und Gesellschaft. 5. Auflage. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Wedelstaedt**, Almut Kristine v. 2016 Philosophische Theorien narrativer Identität: Gemeinsame Thesen und Unterschiede. In: Von Menschen und Geschichten. Über philosophische Theorien narrativer Identität. eBook. (Abruf 20. Oktober 2023)
- Wimmer**, Andreas. 2008. Ethnische Grenzziehung. Jenseits des Herder'schen Commonsense. Zeitschriften\KZfSS\_SH2008\KZSH48VP\KZSH48\_04\_Wimmer.vp (Abruf am 19. Jänner 2021).
- Wimmer**, Andreas. 2008. The Making and Unmaking of Ethnic Boundaries. In: American Journal of Sociology, Vol. 113 (4), (970-1022)
- Wimmer**, Andreas & Schetter, Conrad. 2002. Ethnische Gewalt. In: Heitmeyer, Wilhelm & Hagan, John (Hrsg.) Internationales Handbuch der Gewaltforschung. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

- Windhager**, Günther. 2002. Leopold Weiss alias Muhammad Asad: von Galizien nach Arabien 1900-1927. Wien: Böhlau.
- Wirth**, Louis. 1928: The Ghetto. Chicago: University Press.
- Witzel**, Andreas. 2000. Das problemzentrierte Interview. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 1 (1), Art. 22.
- Wodak**, Ruth; de Cillia, Rudolf; Reisigl, Martin; Liebhart, Karin; Hofstätter, Klaus & Kargl, Maria. 1989. Zur diskursiven Konstruktion nationaler Identität. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Wolf**, Eric R. 1986. Die Völker ohne Geschichte. Europa und die andere Welt seit 1400. Frankfurt am Main: Campus.
- Woodward**, Kathryn. 1997. Identity and Difference. London: Sage.
- Wrana**, Daniel; Ziem, Alexander; Reisigl, Martin; Nonhoff, Martin & Angermüller, Johannes. 2014. DiskursNetz. Wörterbuch der interdisziplinären Diskursforschung. Berlin: Suhrkamp.
- Yalçın-Heckmann**, Lale und **van Gelder**, Pauline. 2002. Das Bild der Kurdinnen im Wandel des politischen Diskurses in der Türkei der 1990er Jahre-einige kritische Bemerkungen. In: Savelsberg, Eva (Hrsg.). Kurdische Frauen und das Bild der kurdischen Frau. Kurdiologie 3. Münster: LIT, pp 77-104.
- Yayman**, Hüseyin. 2011. Türkiye'nin Kürt Sorunu Hafızası. Ankara: SETA (68-70) (Abruf 04 August 2022).
- Yeğen**, Mesut. 2015. Devlet Söyleminde Kürt Sorunu. 7. Baskı. İstanbul: İletişim.
- Yemişenözü**, Ebru. Die narrative Identitätskonstruktion. Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi, 2020 (6), 101-118.
- Yıldız**, Ahmet. 2019. Ne Mutlu Türküm Diyebilene. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Yılmaz**, Erkan. 2004. A PRAGMATIC ANALYSIS OF TURKISH DISCOURSE PARTICLES: YANİ, İŞTE AND ŞEY. Nicht veröffentlichte Dissertation. Ankara: ODTÜ. <https://hdl.handle.net/11511/14097>. (Abruf am 1. November 2019).
- Zaffi**, Davide. 2006. Zur Entstehung des modernen Minderheitenschutzes in Europa Handbuch der europäischen Volksgruppen Band 3. Wissenschaftliche Leitung: Peter Pernthaler. Pan, Christoph & Pfeil, Beate Sibylle (Hrsg.) In: Das Millet-System im Osmanischen Reich. Wien & New York: Springer. (132-155).
- Zeißler**, Viktor. 2011. Robuste Erkennung der prosodischen Phänomene und der emotionalen Benutzerzustände in einem multimodalen Dialogsystem. Berlin: Logos.
- Zeydanlıoğlu**, Welat. 2012. Turkey's Kurdish Language Policy. In: International Journal of the Sociology of Language. Berlin, Boston: de Gruyter. DOI10.1515/ijsl-2012-0051, pp. 99-125.
- Zifonun**, Gisela; **Hoffmann**, Ludger; **Strecker**, Bruno und **Ballweg**, Joachim. 1997. Grammatik der deutschen Sprache. Berlin, New York: de Gruyter.
- Zürcher**, Erik Jan. 2004. Turkey: A Modern History. London: I.B. Tauris.
- Verein ZARA**, Rassismusreport. 2021. [https://assets.zara.or.at/media/rassismusreport/ZARA-Rassismus\\_Report\\_2021.pdf](https://assets.zara.or.at/media/rassismusreport/ZARA-Rassismus_Report_2021.pdf)
- DeZIM**: Deutsches Zentrum für Integrations- und Migrationsforschung (2023): DeZIM-Jahresbericht 2022. Berlin: Deutsches Zentrum für Integrations- und Migrationsforschung (DeZIM). [https://www.dezim-institut.de/fileadmin/user\\_upload/Demo\\_FIS/publikation\\_pdf/FA-5765.pdf](https://www.dezim-institut.de/fileadmin/user_upload/Demo_FIS/publikation_pdf/FA-5765.pdf)

## **9. Abstract**

### **9.1. Abstract – Deutsch**

In der vorliegenden gesprächsanalytischen Untersuchung geht es um die Frage, wie die aus Linguizismus resultierenden emotionalen Belastungen, mit der die Kurdinnen und Kurden über Generationen hinweg konfrontiert sind, zum Ausdruck kommen. Um diesen Fragen nachgehen zu können wurden Interviews mit Vertreter:innen von drei Generationen aus drei kurdischen Familien geführt. Die Auswahl der Kurdinnen und Kurden mit Türkei Bezug begründet sich damit, dass ihre Sprache in besonderem Maße in der Türkei vom Linguizismus betroffen ist, historisch und bis in die Gegenwart hinein durch staatliche Sprachenpolitik marginalisiert und unterdrückt wird, in der die nationalistische Vorstellung auf der ethnischen Identität, gemeinsamen Geschichte, Kultur und türkischen Sprache basiert. Die Kurdinnen und Kurden machen vor allem durch ihre eigene Sprache deutlich, dass die Bevölkerung der Türkei nicht homogen ist. Die ethnische Zugehörigkeit der Gesprächspartner:innen als Kurdinnen und Kurden und die Stadt Diyarbakır, die als ihre Hauptstadt angesehen wird, spielen eine zentrale Rolle. Da sozio-politische Strukturen eine zentrale Rolle in der Nutzung und Vermittlung von Sprache spielen, wurden für diese Untersuchung verschiedene Städte ausgewählt. Diese Städte weisen unterschiedliche Verhältnisse in Bezug auf den kurdischen Bevölkerungsanteil auf. Während Diyarbakır überwiegend von Kurdinnen und Kurden bevölkert ist und die ethnische und sprachliche Positionierung prägend wahrgenommen wird, wirkt sich in Istanbul, das mehrheitlich türkisch geprägt ist, die auf Assimilierung zielende Sprachenpolitik stärker aus. In Wien zählen die Kurdinnen und Kurden zu den Migrant:innen aus der Türkei, wobei sich die auf das Kurdische bezogenen Ausgrenzungsmechanismen weiterhin in der Community der Zugewanderten auswirken. Mit den Interviewpartner:innen wurden problemzentrierte, autobiographische Gespräche geführt, die einer Gesprächsanalyse nach Deppermann (2008) unterzogen wurden.

Einführend findet eine Auseinandersetzung mit den für die vorliegende Arbeit zentralen Begriffen statt. Der Linguizismus (Phillipson & Skutnabb-Kangas, 1986) bietet den theoretischen Rahmen für diese Untersuchung, unter Einbeziehung von Theorien und Konzepten zu Minderheiten, Rassismus, Ethnizität, Identität, Narrative Identität und Trauma. Für die Erfassung der belastenden und traumatischen Erlebnisse wurde das sozialpolitische Traumakonzept von David Becker (2006) genutzt. Außerdem wurde der empirischen Studie eine kurze geschichtliche Abhandlung vorangestellt, um das sogenannte Kurdenproblem und die gegenwärtigen Konflikte besser verstehen zu können. Die Forschungsfragen beziehen sich auf die sprachpolitische Situation, den individuellen Sprachgebrauch und die Einstellung zu

Sprachen in unterschiedlichen Städten. Es wird gefragt, was es affektiv bedeutet, eine verbotene bzw. unterdrückte Sprache als Familiensprache zu haben. Die Interviews in Diyarbakır weisen darauf hin, dass in dieser Stadt Kurdisch eine Selbstverständlichkeit darstellt. In Istanbul deuten die Interviewergebnisse klar auf eine Gefährdung der Sprache hin. Die Gespräche in Wien zeigen, dass sich der türkische Linguizismus auch in der Emigration fortsetzt. Die Sprachenpolitik der Türkei zeigt ihre Wirkung auch in der intergenerationellen Weitergabe bzw. Nichtweitergabe der kurdischen Sprachen, wobei Diyarbakır hier eine besondere Rolle einnimmt. Am Beispiel von Kurdinnen und Kurden beleuchtet diese Arbeit die Auswirkungen von Linguizismus auf der persönlichen Ebene. Auf der theoretischen Ebene zeigt sie den graduellen Unterschied zwischen Linguizismus und Neolinguizismus. Einerseits offener Linguizismus in Form von gesetzlichen Verboten und Hindernissen in der Türkei, andererseits in Form eines verdeckten Linguizismus durch Ignoranz von offizieller Seite, wie z.B. in Österreich.

Keywords: Kurdinnen und Kurden in der Türkei, Minderheiten, Ethnizität, Identität, Narrative Identität, Positionierung, Trauma, Linguizismus, Neolinguizismus, Gesprächsanalyse.

## **9.2. Abstract – Englisch**

In the context of this work, conversation analysis examines how emotional burdens resulting from linguisticism are conveyed and transmitted across generations. For this purpose, ethnographic interviews with members from three Kurdish families who have a family connection to Diyarbakır and live in three different cities were analyzed. These cities have different proportions of Kurdish population. Diyarbakır is predominantly Kurdish while Istanbul is predominantly Turkish. In Vienna, Kurds are among the migrants from Turkey. The autobiographical discussions were subjected to a conversation analysis according to Deppermann (2008).

By way of introducing key terms to the present work like racism, linguisticism, minorities, ethnicity, identity, narrative identity and trauma concepts are discussed. In addition, the empirical study is preceded by a historical treatise in order to better understand the so-called 'Kurdish problem' and the current conflicts.

The research questions relate to the language policy situation, individual language use and attitudes towards languages in different cities. It asks what it means affectively to have a forbidden or suppressed language as a family language. The interviews in Diyarbakır display

that Kurdish is a matter of course in this city. In Istanbul, the interview results clearly indicate that the language is at risk. The interviews in Vienna show, that Turkish linguisticism continues even in emigration. Turkey's language policy is reflected in the intergenerational transmission or non-transmission of the Kurdish languages, with Diyarbakır taking on a special role here.

Using the example of Kurds, this work sheds light on the effects of linguisticism on a personal level and on a theoretical level it shows the gradual difference between linguisticism and neolinguisticism.

Keywords: Kurds in Turkey, minorities, ethnicity, identity, narrative identity, positioning, trauma, linguisticism, neolinguisticism, conversation analysis.



## 10. Anhang – Transkriptionen der Interviews

### 10.1. Transkript des Interviews mit dem Vertreter der ersten Generation in Diyarbakır

01 I: Konumuz kürt olmak , sizce kürt olmak ne demek  
02 A Yani kürt olmak (.) dilimiz kürt hi kökümüz kürt  
03 (--) yani kürtlugumdan gurur DUyuyorUM  
04 I: [hi hi]  
05 A: ME:selA: e::türk tarafı bazEn e:: (Türgeräusche)  
06 (--) sey diyo: meSElA a: e: (---)  
07 zulüm yapıyo bize (---) gerçekten belki siz de  
08 görüyorsunuz millet vekillerimiz hepsi ceza  
09 evinde (..) belediye baskanimiz hepsi  
10 de ceza evinde (--) ondan sonra o da çok geliyo  
11 sonra bu da hala oy istiyö bütün sehrimizi  
12 yigti yani bi sey birakmadi ey ondan sonra  
13 bizden oy isti yani az bucuk serefimiz  
14 olsa bizim nasıl ona oy vereceksen sen MÜMKÜN  
15 DEgil e: bi de onu 'IS'temiyoruz (--) bundan  
16 ibaret yani  
17 I: [hi hi]  
18 A: (5 Sek.) e: mesela tüm inaatlara BEN DE  
19 inaatciyim tüm kürt kısmi zor islerde  
20 calisoyorlar onlarinki hepsi maasli ondan  
21 sonra hep sigortalı calisoyorlar mesela bizde  
22 belediye baskanimizi ceza evine atmislär  
23 onlar kayyum atmislär kayyum attigi yerde  
24 e: hepsi akrabalarını ise almislär geri kalanı  
25 isten atyolar  
26 I: hi hi  
27 A: e: bundan ibaret (--)  
28 I: peki bu şimdi gecmiste nasildi gecmiste  
29 nasıl yasadınız  
30 A: gecmiste e:: bizim parti bizim hadepti e: ondan sonra  
31 belediye baskani bizimdi  
32 I: [hihi]  
33 A: serbest gidyoduk gelyoduk (..) şimdi gidyoyuz  
34 hepsi aramayla geciyor insan sanki ceza evine  
35 giriyorsun yani eskiden daha güzeldi  
36 I: hi hi  
37 A: yani simdiki e:: onların yaptıgi kanuni biz  
38 istemiyoruz gerçekten yani hani isimiz  
39 belediyede oldugi zaman hani cogu  
40 yani gerekli olmadigi zaman da biz GITmiyoruz  
41 I: [hi]  
42 A: yani gitmek de istemiyoruz yani ( Sek.)  
43 I: bu ne zamadan beri (--) gitmek istememk mesela  
44 A: kayyum atildikten sonra ondan sonra biz gitmeyi  
45 düşünmüyoruz

46 I: [hi hi]  
47 A: yani bazen isimiz oldugunda yani hm GIDEmiyoruz  
48 dogRUsu  
49 I: [hi hi hi hi]  
50 A: gittigi zaman zaten hepsi aramayla geciyor  
51 ondan sonra e: sanki e: ceza evi gibidir ( Sek.)  
52 I: [hi hi]  
53 peki gecen sene surda cok olaylar oldu o zaman  
54 nasildi sizin icin  
55 A: biZIm icin BI kAbusTU yani a e yani biz  
56 burdaydig e gece gündüz top sesleri biz  
57 duramiyorduk e biz biliyorduk orda bizim  
58 milllletimizi öldüryolar zatan hepsi topla  
59 atyolar tüm binalari yiktilar BI DE diyo  
60 pekeke yikti yav pekekenin topi tanki yog  
61 pekekenin sadece bi tek kalasinkofu vardır  
62 e: bu hepsi tankla topla bu evi yiktilar e::  
63 ey pekeke yikmadiki ( Sek.)  
64 I: [hi hi]  
65 (3 Sek) peki seyde nasildi gecmiste nasildi veya  
66 cocuklugunuzda nasildi hatirliyor musunuz yasadiginiz 67  
seyi  
68 A: cocuklar i:  
69 I: [cocuklugunuzda]  
70 A: cocukken yani e ( Sek.) böyle bi sey yokti (..)   
71 gercekten yani e dagdan (...) BI o zaman türkce de  
72 dogru dürüst o zaman kimse konusamiyodi yani  
73 sehre geldigimiz zaman e SIMDI DE DILIMIZ  
74 kürtcedir yani dogru dürüst yani e kürtceyi  
75 ceviremiyoruz yani zor idare ediyoruz  
76 I: hi hi  
77 A: biz istiyoruz ki biz dilimizLE konusalIM  
78 yani ufakken cok güzeldi yani o zaman böyle  
79 zorluk yogti ölüm yogti (--) e: mesela e:  
80 bi bir polis bi e: cocugi öldürdigi  
81 zaman hic kimse yani demyoki buni yav buna bi  
82 ceza verelim yoksa bi MAHKEmeye bile dogri  
83 gitmiyor e mesela görevine devam EDiyor  
84 I: [hi hi]  
85 A: yav birisi öldigi zaman e yani e (--)  
86 hic yoktan gidiyor sanki yani e bi hayvan  
87 öldürmüşler e insan degil yani  
88 I: [hi hi]  
89 A: e: ha budur yani  
90 I: eskiden nasildi peki eskiden böyle durumlar  
91 yok muydu  
92 A: 'yO: eskiden böyle ölüm yogti böyle durum yogti  
93 e: (Sek.) simdi polisler cok milleti öldüryolar  
94 [hi hi]  
95 A: zaten nevrozda ( Sek.) sucsuz akami öldürdiler



96 ( Sek.) hic bi sey <<dim> yokken> adam  
 97 kendini elbise üstünde yok sey yok  
 98 yok onu durdurabilirdi YAni öldürmemek için  
 99 ayagina sikabilirdi ( Sek.) yani xx degil  
 100 kalbine sikti( Sek.) e: bu zulümdür  
 101 I: [hi hi]  
 102 ( Sek.) hi hi siz bi köyden mi geldiniz  
 103 sehre Diyarbakirin bi köyünden mi geldiniz 104  
 Diyarbakira  
 105 A: evet köyde zatan havaalaninin arka tarafinda e  
 106 sehir gibi sayiliyor e devamlı biz sehirdeyiz  
 107 yani dogumum be/ burasidir diyarbakirin icidir  
 108 I: [hi hi]  
 109 A: e: burda dogmusim burda büyümüşüm ( Sek)  
 110 I: [ hi hi]  
 111 okula gittiniz mi  
 112 A: okula pek gitmedim (-) yani bi hafta ongün  
 113 falan gittim gitmedim  
 114 I: peki niye gitmediniz ondan sonra  
 115 A: o: Zama:n durumumuz yogti fakirdig  
 116 I: [hi hi]  
 117 A: biz kalem defter almsaini yani yapamyodug  
 118 I: [hi hi]  
 119 A: i: GITmedim IStE  
 120 I: ha onun için gitmediniz  
 121 A: evet ( Sek.) gitmedim <<husten>>  
 122 I: hi hi ( Sek.) peki kürtce konuşmak  
 123 nasıl`di cevrenizde herkes kürtce konuşuyordu  
 124 A: cevremizde herkes kürtce konuyuyordu  
 125 kürtce konusutugumuz zaman biz de rahatiz  
 126 I: rahat  
 127 A: he rHtca konuşuyoruz birbirimizi e anliyoruz  
 128 ama türkce mesela şimdi e bi/ bi karakola  
 129 gittigimiz zaman ya da bi savci mahkemeye  
 130 gittigimiz zaman dogru dürüst ifademi  
 131 veremiyorum  
 132 I: [hi hi]  
 133 A: yani sö/ sucsuz olmasam dahi suçlu olarak  
 134 yani giriyorum bu ise yani çünkü yani bi  
 135 cevabimi veremiyorum  
 136 I: [hi hi]  
 137 A: (Sek.) istiyorum ki kürtce konusalım  
 138 I: [hi hi] türkceyi  
 139 ne zaman öğrendiniz  
 140 A: türkCE (.) zaten biz burda (.) sehirdeyiz (.)  
 141 diyarbakirdayiz BEN ARApca yanI biraz KO:ran  
 142 okudum o yüzden yani türkceyi de az bi  
 143 sey yani öğrendim  
 144 I: o zaman kuran kursunda mi türkceyi öğrendiniz  
 145 A: HE (4 Sek.)

146 I: peki kuran kursunda türkce öğrenmek nasildi  
147 sizin için  
148 A: (--) bizim için güzel oldI yanı hangi dilde öğrense 149  
insan güzel bi şeydir yani  
150 I: kaç yasındaydınız türkce öğrendiginizde  
151 A: (.) e: hi: onüç ondört yasında o civarda  
152 vardım  
153 I: [hihi] (4 Sek.) peki türkce konustugunuzda  
154 çevredekiler farklı davrandı/ nasıl davrandı size  
155 A: ( Sek.) hi  
156 I: bi şey  
157 A: bi şey demiyodular o zaman bi şey yoktu yani  
158 I: [hi hi] [hi hi]  
159 çünkü sizin gibi bir sürü arkadaşınız da  
160 A: [evet]  
161 I: sizinle beraber türkce mi öğrendi  
162 A: evet evet türkce öğrendi (--) valla benim bi  
163 kardeşim e:: sinopta cezaevinDEYDI (.) ben  
164 oraya gittim annemle beraber anam zaten  
165 türkce bilmedi (--) eh gardiyan orda duruyodu  
166 yav e: türkce konusun diyo yav annem  
167 türkce bilmiyor kürtce onunla konuşuyor  
168 ben de izmirden buraya kadar gelmişim  
169 o zaman izmirde oturyoduk ( Sek.)  
170 I: hi hi  
171 A: e anam kürtce e: yani türkce bilmiyor  
172 o zaman gittim bi e:: şey vardı bi basçavus  
173 vardı ona eh gittim o beni tek oraya  
174 gönderdi o o gardiyana deyiki kürtce  
175 konuşuyorsa konussunlar deyİ  
176 I: hi hi  
177 A: O Zaman Anam da cocugunla konustı o ney  
178 budur yani doğru dürüst bi yerde yani  
179 türkceyi rahat konuşamıyık yani  
180 türkceyi ha  
181 I: ihi ( Sek.) e: ama Diyarbakırda rahat  
182 kürtce konusuyodunuz  
183 A: rahat konusuyoduk evet  
184 I: başka yerlerde değil  
185 A: evet başka yerlerde değil yani başka yerde:  
186 e: ehm yani anadolu o tarafta oralar şimdi  
187 türkceyle konuşuyoruz orda  
188 I: [hi hi]  
189 A: kendi aramızda kürtce konuşuyoruz ama o başka  
190 kişilerle e Türkce konuşuyoruz  
191 I: [ihi] İzmirde ne zaman  
192 göç etmistiniz  
193 A: seksende idi ben ordaydım  
194 I: neden gittiniz izmire  
195 A: valla böyle e hani iş konusunda iş yoktu

196 burda güc yogti ee calismak icin evimizi  
 197 oraya götürdüg tekrar gene ben memleketime  
 198 geri gelmek icin yani xx  
 199 I: kac yil kaldiniz orda izmirde  
 200 A: sekkiz yil  
 201 I: sekiz yil  
 202 A: he manisa turgutlunun kazasinda manisanin  
 203 kazasinda turgutlu da oturuyodum  
 204 I: [hi hi]  
 205 A: sekkiz yil orda kaldim geri kalan geri ben  
 206 gene buraya gelmisim yirmiüc yirmibes yildir de  
 207 ben burdayim  
 208 I: ihi  
 209 A: he ( Sek.)  
 210 I: geri gelmenizin sebebi ne  
 211 A: geri gelmemizin sebebi e: (.) memleketimi  
 212 sevyodum  
 213 I: hi hi  
 214 A: eh orasini sevmedim (--)  
 215 I: hi hi neyini sevmediniz  
 216 A: yani e: (-) oranin e: (-) AHLakini  
 217 KOnusmasini seyini böle burasi e hepsi kürttür  
 218 istedigim yere gidim gezyorum konusyorum  
 219 RAHattIM odur  
 220 I: orda niye/ orda rahat degilmiydiniz  
 221 A: YO RAhat degildig  
 222 I: [hi hi] [nasil] hissediyordunuz kendinizi  
 223 rahat olmamayi  
 224 A: devamli yani sanki ben bi misafirliga  
 225 gitmisim gibi yani ben öle hissediyorum hani  
 226 yani (---) memlekete gelmisem ben rahatim  
 227 I: [hi hi] size  
 228 farkli mi davraniyorlardi orda  
 230 A: yok onlar bize bi sey edemiyodular yog  
 231 yani: BEraber de calisyodug bize bi sey demiyor  
 232 hani e:: xx kisilerle bi/ hic biseyimiz yog  
 233 I: [hi hi]  
 234 A: hani: e: ( Sek.) onlar da bizimle ayni  
 235 KARDES gibi ydig  
 236 I: [hi hi]  
 237 A: yanliz e: ( Sek.) devlet bu ise yani siyasi  
 238 kisiler yani milleti birbirine e: sey ediyor  
 240 yani e: geri kalan e: öle olmazsa e: millette  
 241 biragirsan millet birbirine uyuyorlar  
 242 I: [hi hi]  
 243 A: herkes bi/ herkes birbirini seviyorlar yani  
 244 bize bi sey demiyorlardi orda ( Sek.)  
 245 I: [hihi]  
 246 özlediginiz icin döndünüz  
 247 A: evet

248 I: hi hi ( Sek.) orda insaatta calisiyordunuz  
 249 A: [insaatta burda da]  
 250 insaatta calisiyorum  
 251 I: [calisiyorsunuz]  
 252 A: [evet]  
 253 I: cocuklariniz orda mi dogdu  
 254 A: cocuklarim (.) e: bu/ buraya gelen torunlarim  
 255 orda olmis  
 256 I: [hihi]  
 257 A: ondan sonra ( Sek.) e:: benim cocuklarim da ( Sek.)  
 258 bi kac tene orda olmis ( Sek.) geri kalan (.) hani  
 259 burda  
 260 I: hi hi cocuklariniz gelmeyi istediler mi  
 261 A: evet  
 263 I: onlar da istediler  
 264 A: evet  
 265 I: onlar da istediler hep beraber karar verdiniz hi hi  
 266 bi kardesinizin hapsite oldugunu söylediniz  
 267 A: [he o zaman]  
 268 I: [niye]  
 269 hapse girmisti  
 270 A: o zaman herhalde e: xx düğündeydi öle bi sey  
 271 daha ufakken yani daha yasi e: onbes onalti  
 272 o civardaydi düstü ceza evine girdi  
 273 I: [hi hi]  
 274 e ( Sek.) yirmibir sene mi öle ceza verdiler  
 275 yasi tutmadigi icin bir ay yasindan düsti  
 276 geri kalani o: e: ecevit affindan cigti  
 277 I: [hi hi] hi hi  
 278 ama siyasi sebepten dolayi degil  
 279 A: yog yog siyasi sebeplerden degildi simdi o  
 280 da evindedir o da evlenmis cocugu coluk cocugu  
 281 tabi olmus O DAha manisada oturuyor ( Sek.)  
 282 I: [hi hi] [hi hi]  
 283 peki doksanli yillarda diyarbakirda cok kötü  
 284 olaylar oldu (--)  
 285 A: evet  
 286 I: di mi sey  
 287 A: evet  
 288 I: siz onu hissettiniz mi  
 289 A: hi biz hissetig ama biz e: gercekten biz  
 290 hissettig ama biz kendimizi muahaza ediyordug  
 291 I: nasil mesela  
 292 A: yani e: e: e dogru dürüst e olaylari icine  
 293 girmiyodug  
 294 I: hi hi  
 295 A: insaatta calisyodug xx ben insaata gididum  
 296 aksam eve gelyodum hep buydi  
 297 I: hi hi (5 Sek.)  
 298 A: yani biz partimizi seviyoruz

299 I: hi hi  
300 A: Selahattin Demirtas bizim e:: parti  
301 baskanimizi onu sucsuz sebepsiz onu iceriye  
302 attilar geri kalani hep iceriye attilar  
303 A1: [siz kurtce bilmiyorsunuz]  
304 I: [ihi ihi]  
305 A: yani onlari cigmasini istiyoruz  
306 I: hi hi okey (8 Sek.) himm siz annenizden  
307 babanizdan/ yani sizin aile gecmisinizden  
308 de kurtluk nasildi cok dogal birseydi sizin  
309 icin  
310 A: evet evet  
310 I: baskiyi falan da hissetmiyordunuz  
311 A: yo: hissetmiyodug  
312 I: hi hi hi hi evet  
313 A: yani e: e: kurtce konusuyodug (13:20)  
314 hala da annem turkce bilmiyor  
315 I: [hi hi] [hi hi]  
316 : kurtce konusuyoruz annemle babamla  
317 I: [hi hi] [hi hi]  
318 A: cocuklarimiz kendi kendine turkce konusilar  
319 bizimle ole kurtce konusilar (2 Sek.)  
320 I: hi hi (--) peki ailede anlatilan baska bir  
321 olay var mi  
322 A: yog (--) baska bi sey yok  
323 I: hi hi (-) siz kac kardestiniz  
324 A: biz (.) dort (--)sekkiz kardesiz  
325 I: [hi hi]  
326 A: simdi sekkiz kardes bi kac tene olmüs simdi  
327 üç oylan e:: dort kiz kardesimiz var e:  
328 I: [hi hi]  
329 A: geri kalan vefat etmisler  
330 I: [hi hi] yaslilik hastalik mi  
331 vefat sebebi yoksa baska bir sey mi  
332 A: yo yo yani o bi kardesim kanserdi  
333 I: hi hi  
334 A: ondan sonra (--) de e: bi tene de (--)  
335 soguk aldi o zaman bi köydeydik baska bi  
336 köydeydik (-) araba maraba doktor maktör o  
337 zaman bi sey bilmiyoduk (--) <<schnel> DOKTORa  
338 Götürmedik o da orda öldi>  
339 I: [hi hi]  
340 A: benim bi kiz kardesim vardi o da manisadan(---)  
341 o da heral <<schnel> o da kanserdi> o da  
342 vefat etti (---) e: üç cocugi vardi  
343 I: [hi hi]  
344 A: bir cocugi daga gitti (.) bi cocugi simdi  
345 bilmiyoruz o da vardir yogtur yirmi kac  
346 senedir (--) biz bilmiyoruz  
347 I: hi hi

348 A: e: bi kız kardesimiz e: kızı vardı o da  
 349 evlenmiş şimdi oğlan da bi tene vardı o da  
 350 evlenmiş o da manisadadır (--) öyle  
 351 I: hi hi daga  
 352 giden niye daga gitmiş biliyor musunuz yani  
 353 konustunuz mu hiç  
 354 A: DAGA gitmek için O Da e: (--) yani e:  
 355 türkiyenin şeylerini sevmediği için gitti  
 356 I: hi hi  
 357 A: he (---) zorluk çekiyodu diyodu e: bizi bosu  
 358 bosuna ceza evine atıyorlar kimse e  
 359 siyasete karıştığı zaman hemen tutklanıyorlar  
 360 A1: [xxx]  
 361 A: is yog güç yog e:  
 362 A1: is vermiyor  
 363 A: o yüzden daga çıktı gitti  
 364 I: hi hi  
 365 A: şimdi bilmiyoruz vardır yodtur oni bilemiyoruz  
 366 I: hi hi  
 367 A: husten (---)  
 368 I: başka anlatmak istediğiniz bir şey var mı  
 369 A: e yog budur başka bi şey  
 370 I: tesekkürler 13:23:31

## 10.2. Transkript des Interviews mit der Vertreterin der zweiten Generation in Diyarbakır am 08. April 2017

01 I: demin de size söylediğim gibi bunu bir  
 02 araştırma için yapıyorum sesinizi kayda alıyorum ve 03  
 konumuz  
 04 EB: [xxx]  
 05 I: konumuz şey hi kürtlük sizin için türkiyede  
 06 kürt olmak ne demek  
 07 B: ilk= önce <<all>Şeref demek>(-) O <<cresc>ayRI>  
 08 I: [hi hi]  
 09 B: e:: °h (1 Sek.)ha:ni: °h (2 Sek.) sö/ sömürü`len bi  
 10 <<acc>sömürülen bi halkIN> evlatlariyiz  
 11 I: hihi  
 12 B: e: osmanLI `dönemin`den BU YAna  
 13 I: hi h  
 14 B: e: °h <<dim> ondan sonra> (3) °h° hani (---)  
 15 <<all> bildiklerimi= unuttum <<lachend> heyecandan>>  
 16 I: hi hi  
 17 B: °°hh°°  
 18 I: önemli olan yaşam hikayeniz ne anlatırsanız  
 19 anlatın  
 20 B: yaşam hikayem bEN hANİ kürt olduUM için  
 21 bayı sıkıntılar yaşaDIM  
 22 I: hı hı

23 B: okULDA olsun hastanede olsun °h her çeşit  
 24 ha/ e: hangi devlet <<all> kurumunda  
 25 olursa olsun ben kürt olduğum  
 26 için sıkıntı yaşadım> ya'şananları DA  
 27 görDÜM! °°h <<all>okulda kürtÇE> o/  
 28 I: hi hi  
 29 B: o/ KOnuştugum için baTI:LI: hocalarımDAN  
 30 °h hı yani fırÇA yedim arkadaşlarım  
 31 ArAsında a/ aZAR bile °h işıttİM  
 32 °°h ama her zamAN hic bi zaman DA  
 33 °h YAni e:: °h dilimi: geri plana bırakmadım  
 34 °°h her zaman ICIN! °h KÜRTLÜÜME yani  
 35 önem verdim= gurur dur/ gurur duydum  
 36 °h çünkü öyle BIR milletiz KI °hh nasıl  
 37 diyelim <<all>ARSIZdır !ARSIZIZ! !ACI!  
 38 !CEKTIKce <<all>cektigimiz acılardan  
 39 daha GÜCLÜ> olarak dog:mayı bildik  
 40 I: hihi  
 41 B: °h <<p> ha`ni: (--) kürtlük 'BU`dur (3 Sek.)h°°  
 42 I: siz diyarbakirda mi okula basladiniz  
 43 B: <<all> Manisada IZmirde> Izmir de dogdum  
 44 I: hihi  
 45 B: <<len>orda okula basladim °h <<all>EVDE HALiyle  
 46 ANNEM BABAMla kürtce konustugum ICIN>  
 47 okulDA DA: KÜRTce konustum BA:zen  
 48 hocamdan bu yüzden firca yeDIM h°°  
 49 °h burasi Türkiye cumhuriyetidir sen  
 50 hangi hakla KÜRTce KOnusuyorSun  
 51 °°h ana DILIMdir hocAm <<all>alti yasindaki  
 52 bir COCUK> alti yasindaki bir  
 53 COcuga:: °°h TOPlumun icinde azar/  
 54 AZArliyorLAR °°hh hani: °h° cok ezildik  
 55 sömürüldük  
 56 I: hihi  
 57 B: °°h bilmiyom bi gün bizim de bi  
 58 VATANimiz olu:rSA: (-) °h herhalde yap/ e  
 59 vaTANsiz bi e vaTANsiz (.) lara aynisini yapacagimi  
 60 düşünmüyorum (3 Sek.)  
 61 I: hi hi (---) kac yil okula gittiniz Manisada  
 62 B: bes yil  
 63 I: bes yil ilk okulu orda okudunuz  
 64 B: e:: üçüncü sinifa kadar Manisada  
 65 okkudum burda da okkudum °h B: iki yil  
 66 da burda OKKUdum ha ORDA: COK zorluk  
 67 cektigimiz I`çin devam etmek istemedim  
 68 I: hihi  
 69 B: böyle bi ülkede hani nasıl diyeyim (-) °h ne  
 70 kadar OKKUrsam oKKuyayim °h bi sey  
 71 elime gecmicek e:: e:: bilincine e::  
 72 billnciyle yetistim büyüdüm ben (-) hocalarIM

73 bANA:: °h° bunu öğrettİLER!  
74 I: hi hi  
75 B: o yüzden OKKUmak İSTEmEDİM  
76 I: hihi  
77 B: bir gün kendi:: <<schnel> devletim olursa>  
78 kendi vatanım olursa kendi okulum olursa  
79 °h yetmiş yasında da olsam Gİder okurUM  
80 I: hi hi  
81 B: ben su an kürtcce yazmasını bilmem °H  
82 KÜRtcB:: doğru düzgün konuşmayı  
83 bilmem CAT PAT kürtcceyi bilirim ama  
84 HANI kendi ANA dilimi °h HAKKini  
85 v´eremi`yorum  
86 I: hihi  
87 B: °h onun için de NE atalarIMI hh°° <<schnell>  
88 ne DE Türkiye cumhuriyetini> affetmiyorum  
89 I: hi hi neden atalarınızı affetmiyorsunuz  
90 EB: [lachen]  
91 I: neden atalarınızı affetmiyorsunuz  
92 B: atalarım da:: bazı yerde °h haddinden  
93 fazla SAF oldukları İCİN °h yani  
94 nasıl diyelim e: onların zararını  
95 ÇOK gördük biz  
96 I: mesela örnek verebilir misiniz  
97 B: mesela diyelim hani: lozan anlaşmasında  
98 Lozan anlaşmasında hani (.) °h e: türklere  
99 güvenip de kendilerini geri plana  
100 birKTİLar (.) kendilerini geri planda  
101 bıraktıkları için °h TÜRKler kendileri  
102 kafalarına göre oynadılar °H  
103 I: hi hi  
104 B: şimdi diyolar ikibinyirmiüçte  
105 °h yeni bi lozan anlaşması olacak h°  
106 B:: eh h°° işte o aynı şekilde B: geri  
107 ge/ geri/ geriye e h° geçmişteki  
108 <<schnell> hataların telafi  
109 olması için hani kürtlerin> DAHA  
110 açık olmasını istiyorUM Ki daha  
111 açık Gözlüler °h DAHA gözü karalar  
112 °° h devlet kürtleri sindirdiğini  
113 zanneDIyor ama: za/ sin/ eh  
114 sindiremedi  
115 I: hi hi  
116 B: sindirEMEyecek DE (--)  
117 I: hi hi  
118 B: °hh°° hani ne diyim (--) TEK Adam  
119 sistemliyi var °h kimi insan  
120 hani erdoğan söyledi böyledir  
121 diyo (.) hani °h kimisi var  
122 ona taparCASINA (.) eh güveniyOR



123 ve bu milleti de anlamıyorum  
124 hangi akla hizmet °h bu Kadar  
125 güvenip de bu kadar herseyi  
126 onun eline veriyorlar  
127 tamam hadi belki sizin için  
128 bir peygamber olabilir tövbe  
129 estafurLAH benim için öyle değil  
130 °°h hani belki öyle olabilir  
131 onlar ICIN! Ama bu erdoğanın da  
132 bir gün öleceğini öleceklerini  
133 düşünmüyor lar MI ondan sonra  
134 gelenler °h kenan evren gibi  
135 olmuyacak MI ATAtürk gibi  
136 olmicak mi diyorlar atatürkü  
137 ben tam olarak bilmiyorum  
138 hayatını okullarda okudum dört  
139 dörtlük bi insanmış °hh ama ben  
140 dedelerimden bunu görmedim  
141 I: dedeleriniz ne anlattı size  
142 B: DEDELERim DEDI (.) °hh ailiimdi  
143 zalim oldu hh°°  
144 I: hi hi  
145 B: °H hani alimDI çünkü onun  
146 yaptığını hiç <<schnell>kendi vatani  
147 için> yapmadı: °°hh zalimDI:  
148 <<schnell> kürtlerin hakkını> vermedi:  
149 YEDI: (--) hani ne iyidir ne  
150 kötüden ondan konuşmicanız  
151 diyor (--) ama ona da hakkımı  
152 helal etmiyorum  
153 I: hi hi (--) hihi (-) atalarımız derken  
154 kimden bahsediyorsunuz  
155 B: Atalarımız (-)Ş:: Ş::Şeyh sait  
156 şeyh sayit ilk isyani kaldıran  
157 kaldıran baş kaldırandır  
158 herhalde şeyh AHMEDİ İHANİ (-)  
159 I: hi hi  
160 B: ondan SONra: (--)°h onları da  
161 tam olarak bilMIyorum  
162 I: hihi peki size bunları kim anlattı  
163 B: bunu bEN kendi CAPimda ´Arastirmalar  
164 yaptım televizyonlardan  
165 ondan sonra internetten °°hh B::  
166 ehm (--) kitaplardan olsun  
167 OKKudum  
168 I: hi hi  
169 B: apdullah öcalanla onun kitabını  
170 bir dönem OKKudum yassak olduğu  
171 için okuyamadım daha doğrusu  
172 BI counu o zaman üçüncü dördüncü

173 siniflardaydIM (-)  
174 I: üçüncü hangi ilk okul mu  
175 B: °h burdaydim  
176 I: ilkokul üç ha  
177 B: [evet evet] ilkokul üç  
178 dört o zaman hani yasakli kitaplar  
179 vardı ondan sonra okumaya  
180 çalışıyodUM °h bi gün hattirliyorum  
181 BEN °h B:: B:: o zaman daha sekkiz  
182 yasındayım babam ankarada çalışıyordu  
183 (.) B:: burdA:: sürekli catisma olduğu  
184 için buraya yaptırım yapılmıyordu  
185 buraya °h sat/ sat/ atatürkün  
186 bi lafi varmış hani kürtlerin eline  
187 kalemi verirsen hakkını da vermek  
188 zorundasın zorundasınız  
189 I: hi hi  
190 B: °h o yüzden °h bu/ eğitim sistemi  
191 burda yOK! gerCI erdoğan sayesinde  
192 bütün ülkede artık yok o ayrı:  
193 I: hi hi  
194 B: hani:: ehm B:: (.) kürtlerin hakkı  
195 ver/ °h nerde kalmıştım ben (-) hah  
196 bir gün hatirliyorum ben babam  
197 ankarada çalışıyordu biz de  
198 burdaydık hani annemle kardeşlerimizle  
199 yanlızdık biz burda °h hatta rahmetli  
200 dedem gelir bizim yanımızda  
201 kalırdı °hh B:: bi gün askerler  
202 evin etrafını kusattı(-)  
203 I: kaç yasındaydınız o zaman  
204 B: o zaman yedi sekkiz yasındaydım  
205 yedi sekiz yasında yok hani ilk  
206 okkul üçte ben biz manisadan  
207 buraya  
208 I: buraya gelmişsiniz  
209 B: turgut özalın vefat ettiği sene  
210 geldik biz  
211 I: hihi  
212 B: o zaman °h o zaman ka:C yiliydi  
213 bilmiyorum ben hani iste o sene h°  
214 evimizin etrafını askerler kusattı  
215 burda insatlar falan yoktu bu  
216 evlerin hiç biri yoktu sadece  
217 bizim ev h° bi de o karşı petrol  
218 vardı  
219 I: hi hi  
220 B: neydi her taraf B: etrafı:: h°  
221 polisler kusattı °h halam hamileydi  
222 hani gitti dedi °h niye etrafı

223 kusatıyorsunuz h° dedi abla yere  
224 YAT (.) yoksa seni ö/ ÖL vur emri  
225 vAR: halam olduğu yerde cöktü:  
226 vur emri var dedi °H sebep ne  
227 dedi nedir diye B: duymusuz kız  
228 kacirilmis °h sanki evimizde bomba  
229 sakliyormusuz gibi sanki evimizde hani:  
230 h° yasa disi bi sey sakliyormusuz  
231 gibi davranildi bize o muamele  
232 gösterildi h° yedi yasından beri: hmm  
233 yani yedi sekkiz kendimi bildim  
234 bileli ben °h hani bu devletin  
235 zulmünü yasadım  
236 I: hi hi  
237 B: (---) gelecek nesillerin yasamamasi  
238 icin de hani: hmm B::  
239 biseylerin olmasini istiyorum artik  
240 birseylerin degismesini  
241 I: anlamak icin soruyorum o zaman polisler  
242 kusattiginda kız kacirilmis yani sizin ailenizin mi  
243 kız kacirdigini falan  
244 B: [bizim] aileden bizim aileden degildi  
245 ya yanlis adrese gelmisler  
246 I: hi yanlis adrese gelmisler  
247 B: yanlis adrese gelmis  
248 I: peki siz neden korktunuz o zaman polisleri görünce  
249 B: B: (.) batida öyle bi sey yokki batida polis  
250 polisten dogru düzgün göremezsın burda yedi  
251 yirmidört polis devreye gezer uzun namlulu  
252 silahlarla cocukların önünden gecer cok/ cocuk  
253 o psikolojiyle nasıl büyüsün  
254 I: [hi hi]  
255 B: hani: B: eh askerleri abim asker olduktan  
256 sonra ben askerlerden kormamaya basladım  
257 I: hi hi  
258 B: askerlerden korkardig haniB:seydir eh  
259 hal/ benim amcamın annemin amcasının oglu  
260 kendisi askerlik yaptı B:: kendisi askerlik  
261 yaptı B:: hakkaride B: patro/ o zaman B:  
262 annemin macasının oglu da ha/ mali mülkü  
263 var zengin insanlardır B: babasının  
264 mali mülkü olmasaydı orda öldürülecekti  
265 hm B:: tankin icindeymis hani demisler  
266 burda köyde terör var terör onların babası  
267 o ayrı bu köyde terör var h°° hani  
268 bu köyü tarıcaz (.) sivil halk  
269 olsada olmasa da tarıcaz (-) diyo  
270 ben bakmisim hani B: tankin icinde dürbün  
280 var dürbünle bakmisim h hepsi coluk cocuk  
281 hepsi kadın hepsi yasli yani GENC Bile

282 dogru düzgün yok komutanin vur emri  
283 yapmis vuracaksin bunlari herkesi  
284 hh bunlari vuracaksin herkesi nasil vurulsa  
285 pekekenin üstüne biz yikarizhani bunu  
286 biz kendi gözlerimizle yasadig  
287 gördük BILiyorUZ  
288 I: [hi hi]  
289 B: hani: (...) herseyi pekekenin üstüne  
290 yiktilar bu toplu mezarlar hepsi devlet  
291 yapti jitem yapti mit yapti hizbullah  
292 yapti hh hepsi pekekenin üstüne  
293 kaldi pekekeyi terör olarak gösteriyor  
294 allaha cok sükür hani avrupa su an  
295 pekekeye  
296 DF xx yani yiktilar dedi pekeke yani nerde eski  
297 yaptilar  
298 I: hi hi hi hi  
299 B: he bu sur sey olaylari da ha en son e  
300 sehir ici savasi da yaptilar en sonunda  
301 yani doguya bunu da yaptilar cizreyi  
302 yok ettiler tas üstünde tas birakmadilar  
303 sur yine ayni sekil hastaneye gidiyorum  
304 hastanenin diger tarafinda bomba  
305 sesleri var ordaki hasta nasil iyilesecek  
306 I: [hi hi hihi]  
307 B: çoluk çocukları için ne (-) bi çok  
308 gene faili mechul gene bu surda oldu (--)  
309 I: hi hi  
310 B: yani (.) B:: kürtler yani tarihi boyunca  
311 yani acı cekmiş insanlardır  
312 I: [hı hı]  
313 B: ve yine de pes etmeyen güçlü insanlardır  
314 o yüzden ben kürt olmaktan gurur duyuyorum  
315 seref duyuyorum hh dünyaya bi daha  
316 gelsem yine kürt olarak dogmak isterim ben  
317 I: ihi (--) biraz önce sey dediniz kürtcenin hakkini  
318 vererk konusamiyorum dediniz  
319 B: evet konusamiyorum  
320 I: nerden anliyorsunuz onu  
321 B: hani: televizyonda mesela B: kürt kanallarimiz  
322 var bizim orda hani e psi/ B: spikerlerimiz  
323 olsun ondan sora hh gerillalarimiz olsun  
324 onlar konusunca konustuklarinda cogu  
325 seylerini ben anlamiyorum  
326 I: hi hi  
327 B: babam bana tercümesini yaparhh hani bilmis biri  
328 bana tercümesini yapar ben onların dediklerini  
329 kolay kolay anlamam  
330 I: ama cocukken sadece kürtce konusuyodunuz  
331 okula gitmeden önce öyle mi

332 B: okula gitmeden önce annemle babamla kürtce  
 333 konusurduk hatta annem babam derdi  
 334 sokakta hani sokaga cik türkceyi öğren  
 335 falan okula gidersin zorluk cekme falan  
 336 en azindan hani:: (--) seydi (--)  
 337 kürtce konusyodum (--) evde annemle onlarla  
 338 haNI kürtcenin hakkini tam olarak vermem  
 339 demez/diye7 dedigimde yani yari türkce  
 340 yarikürtce konusuyoruz biz  
 341 I: ihi hi hi  
 342 B: o sekilde  
 343 I: ihi ihi (--) e türkcei manisada sokakta  
 344 biraz öğrendiniz sonra okulda öyle mi  
 345 B: evet evet  
 346 I: ihi  
 347 I: evet  
 348 I: peki nasildi sokakta sey arkadaşlarla oynamak  
 349 B: hepsi doguluydu cogu ben/ cevremiz hani kürt  
 350 bölgesiydi cogunun köyleri yakildi yerleri  
 351 yurtlari yakildi bizim de ayni sekil  
 352 I: nasil  
 353 B: silvanliyiz biz hani dedemin köyleri  
 354 yakildi yikildi askerler onu  
 355 köyünden attilar h benim amcam  
 356 var burda burda amcam geldi cikti  
 357 geldi onun esyalarini hepsini cikardilar  
 358 disariya evinden atese verdiler coluk  
 359 cocugunun gözünün önünde (--) bir  
 360 yasindaki iki yasindaki cocugun gözünün  
 361 önünde amcama h yapmadiklari iskence kalmadi  
 362 I: [hi]  
 363 B: rahmetli amcam var oni da kesin duydun sen  
 364 I: ihi  
 365 B: onu DA: bizden olacaksin diye dediler hani  
 366 ajanimiz olacaksin dediler olmadigi icin  
 367 ona ce/ bi akli/akliniza gelen/ akliniza  
 368 akliniza hayalinize gelebilecek bütün  
 369 iskenceleri yaptilar h tirnaklarini söktüler  
 370 panzerin arkasina baglayip sehrin  
 371 icinde gezdirdiler hh karisi üç aylık hamile  
 372 I: [hi hi]  
 373 B: karisi üç aylık hamile sehirde gezdirdiler  
 374 en sonunda taksisine koydular ucurumdan a..  
 375 yuvarladilar asagi ha intihar etti  
 376 terörist intihar etti  
 377 I: dediler  
 378 B: evet (--) devlet bunu dedi °hh°  
 379 I: hi (--) bu ölen amcaniz  
 380 B: evet rahmetli amcam  
 381 I; babanizin

382 B: babamin amca cocugu  
383 I: ha babanizin amca cocugu (--) ha ha  
384 B: hani dedem de korktu coluk cocugunu  
385 toparlayip h: batiya kacti dedem en  
386 azindan hani cocuklarim kurtulsun orda  
387 orda xx  
388 I: [kac] yilinda kacti  
389 B: e.. dedem ben dogmadan dedem la abim su an hmm  
390 abim seksen dogumlu yetmis dokuzda iste  
391 gitmisler manisaya ablam dogmus ablam  
392 I: [hi hi]  
393 B: iste ablam bi kac gnlkken hani: sey etmisler  
394 manisaya gc etmisler  
395 I: hi hi  
396 B: yetmisdokuzda manisaya gc etmisler  
397 doksantikide geri dndk biz  
398 I: hi hi  
399 E °hh <<husten>> doksantikide kymze hmm  
400 memleketimize geri dndk  
401 DB: rukiye  
402 I: memleketinize kymze derken diyarbakira mi  
403 geldiniz yoksa kye mi geldiniz  
404 B: B:: diyarbakira geldik merkeze  
405 I: [merkeze] yani  
406 B: evet sehir merkezine geldik (.) ordaki  
407 evi sattik BURda babam bi arazi aldi bi arsa  
408 aldi °hh istB: oru/ o  
409 satilan evin parasiyla buraya arsayi  
410 aldik sadece temelini diktik (.)  
411 I: hi hi  
412 B: vB: babam duvarlari sadece rd ()  
413 stne naylon attik  
414 I: hi hi  
415 B: stne sadece naylon attik bi  
416 odada tek kaldik biz (--) senelerce  
417 bi odada kaldik <<husten>> (---)  
418 EB: xxx  
419 I: hmm amcanizin basina geleni kimden grendiniz  
420 B: amcamin basindan gelenleri: (---) babamdan  
421 anlatiyor  
422 I: babanizdan  
423 B: evet babam anlatiyodu: ondan sonra annem  
424 duydugu kadariyla anlatiyordu amca  
425 cocuklari kendi cocuklari anlatiyodu  
426 I: hi hi peki babaniz bunlari anlatirken babanizi  
427 nasil yasiyodunuz nasil hissediyordunuz (---)  
428 B: taxx  
429 I: [nasil] bi ifadesi vardi  
430 B: babam zgnd gözleri doluydu bizler  
431 kanimiz donuyodu (--)

432 I: hi hi  
 433 B: °hh hani: babasiz olmanın COK büyük acılarını  
 434 yasadık hala da yaşıyoruz isallah yasa/  
 435 yasamıcaz bundan sonra (--) bilmiyorum  
 436 artık  
 437 I: hi hi (--)  
 438 B: <<lächeln in der stimme> askerlerime güveniyorum>  
 439 I: hangi askerler <lachen>  
 440 B: askerlerime güveniyorum (Hintergrundlärm)  
 441 her kosulada yani: B: (-) benim hmm  
 442 geleceğim onların elinde olduğunu biliyorum  
 443 beni olmazsa bile benim evladımı  
 444 kurtaracaklarını biliyorum (-)  
 445 I: [hi hi]  
 446 B: evladımı OLmazsa TOrunumU kurtaracağını  
 447 biliyorUM hani biliyorum  
 448 I: [hi hi]  
 449 B: CÜNkü onlar pes etMEZ yenilMEZ  
 450 I: [hi hi]  
 451 B: onalr PARAlı: degiller onularları  
 452 I: [hi hi]  
 453 B: için savaşıyorlar (-)  
 454 I: hi hi bu güven kaç yasinızda başladı  
 455 B: bu GÜ'VEn hocamdan B: kürtçe  
 456 konuştugum için başladı  
 457 I: xx  
 458 B: evet hocamdan firca yedğim için başladı  
 459 dislandigimi anladım ben  
 460 O: Kadar B: türk çocuğunun arasında  
 461 dislanmamı ve anladım ben farkına  
 462 vardım  
 463 I: [hi hi]  
 464 B: altı yasındaki bir çocuğun psikolojisine  
 465 bir öğretmen bunu yerleştirdi (---)  
 466 I: hi (..) hi  
 467 B: ordayken hani sokaktaki çocukların  
 468 türkler (-) O COK korkaktırlar ama  
 469 bir araya geldiklerinde h° seni ezerler  
 470 TEK baslarına COK KORKaktırlar  
 471 I: <<leise> hm hm>  
 472 B: BI türk benimle tartışmaya cesaret  
 473 benimle tartışmaya cesaretinde  
 474 bulunamaz benimle kavga etme  
 475 cesaretinde bulunamaz °hh altı  
 476 yasındaydım ONbes onaltı yasındakilere  
 477 kafa tutabiliyordum yani  
 478 I: hi hi  
 479 B: kafa tutabiliyordum ama yani bi  
 480 araya gelince güçleniyorlar onlar <<leiser und  
 481 lächelnd> ama biz tek basımıza da güçlüyüz>

482 I: [hi hi]  
483 B: (--) bizim delikanlilarimiz var  
484 xx var zekiyelerimiz var °hh°  
485 I: hi hi  
486 B: onlarla güçlüyüz °°hh°°(---)  
487 I: °h biraz önce sey dediniz kürtce konuşmak  
488 bu çevrede sey degil ama mesela hastanede  
489 falan o zaman  
490 B: [evet]  
491 baskiyi hissediyorsunuz nasil  
492 hissediyorsunuz  
493 B: ahm manisada hmm manisade BEN! simdi buraya  
494 geldik  
495 DB: xxx  
496 I: hi  
497 B: kitap falan arastirmaya geliyosun diye soruyo  
498 I: yok bu sonra  
499 DB: <<lacht>>  
500 I: o zaman size sey nasil hissediyorsunuz  
501 hastanede  
502 B: ben öyle bi sikintiyla karsilasmadim  
503 yani: B: okulda hocamizdan firca azar  
504 dayak yiye yiye öğrendik türkceyi  
505 I: hi hi  
506 B: ondan sonra manisada ben hastaneye gittim  
507 I: hi hi  
508 B: manisaDAkIler ordaki doktorlar COgu  
509 dogudan gelenlerdir farkındayim kürtce  
510 bilyolar kürtce konusyolar CI:Velerinden  
511 taniyorum onlarI °h ha:ni yasli bi  
512 teyzeyle kürtcB: türkce konusamazsa  
513 azarliyorlar onu onlari  
514 I: hi hi  
515 B: kac defa sahit oldum  
516 I: hi hi  
517 B: orda bi güvenlikciyle tartistim  
518 güvenlikci de kürttür telefonda kürtce  
519 konusuyorkürt teyze geldi: °h ona:  
520 yer sOruyor mesela birseyler soruyo  
521 °hh diyor teyze anlamiyorum ne  
522 dedigini ne=diyorsun dedim COK  
523 GÜzel anliyorsun  
524 I: hihi  
526 B: neyin güvenlikcisisin sen (.)  
527 I: hi hi  
528 B: DOGru DÜZgün KONussana SEN teyzeyle  
529 dedIM  
530 I: [hi hi]  
531 B: sana tarih eh soryo cevabini VER!  
532 I: [hi hi] [hi hi]



533 B: söyle böyle dedi hanfendi sizin de  
534 karismaya hakkiniz var falan filan  
535 °hh dedim hakkim var benim  
536 I: hi hi kac yasindaydiniz o zaman  
537 B: o za::ma:n yirmi alti yirmi yedi  
538 yasindaydim evliydim  
539 I: hi ziyarete  
540 B: [evlenme de] evlendim manisaya  
541 yerlestim tekrar  
542 I: ah anlatin nasildi (.) siz manisa da  
543 dogdunuz  
544 B: manisada dogdum buraya geldik ondan  
545 sonra manisada akra/ akrabalarimizin  
546 yarisi var oraya gittim mis/  
547 misafirlige °hh e/  
548 I: [kac] yasindaydiniz  
549 B: yirmi/ yirmidört  
560 I: hmm  
561 B: yirmidört yasinda misafirlige gittim  
562 esim de benIM! h° B:: eh kürttür  
563 diyarbakirlidir AMA o tek kelime  
564 türkce kürtce bilmEZ  
565 I: hi hi  
566 B: su an:eh on yildir evlenmisiz cat  
567 pat o da ANLIYOR ceviremiyor  
568 I: ihi ihi  
569 B: konusmayi bilmez (.)  
570 I: hi hi  
571 B: neyse orda o sekil tanistik onunla  
572 evlendIK (.) orda: gecinemedIM ben  
573 I: hi hi  
574 B: kactim geldim buraya ne varsa  
575 topragimdadir dedim  
576 I: kac yil kaldiniz manisada evli  
577 B: evli:: bes sene kaldim  
578 I: bes sene (--) niye gecinemediniz orda  
579 B: eh h havasi beni boguyordu ben  
580 ben topragima asik bi insanim  
581 I: hi hi  
582 B: Diyarbakiri seven insanim havasini  
583 I: [hi hi]  
584 B: ondan sonra: a: fikir catismasligi  
585 aile anlasmazliklari falan derkB:n  
586 (-) benim esim DE yanI siyasi  
587 görüşümÜZ COK COK farkliyDI °hh  
588 cok tartistik onla bu konuda  
589 I: [hi hi]  
590 B: h° imana geldi en sonunda  
591 I: <<Lachend hi hi>> nasil  
592 farkliydi

593 B: °°hh B:: <<hustet>> türk kürt  
594 kardestir hani: ayrim yapma  
595 h°° sen mi kurtaracaksın falan  
596 falan da filan da lafi gibi laflar  
597 ediyor °°h dedim sen bi kere  
598 °h türksün tamam türk kürt  
599 kardestir adem havvadan gelen herkes  
600 kardestir ama °hh ilimiz dinimiz  
601 ırkimiz farklıdır (.)  
602 I: hi hi  
603 B: biz onlardan farklıyız (.)  
604 I: [hi hi]  
605 B: onlar gibi değiliz dedİM!  
606 I: [hi hi]  
607 B: neyse adımız da bölücüye çıktı  
608 ayrımcılığa çıktı öyle böyle güzellikle  
609 olmadı zorla kafasına <<lachend> soktum  
610 istB:>  
611 I: <<Lacht>>  
612 B: <<lachend> kafasına vura vura kafasına  
613 I: <<lacht>>  
614 B: kafasına soktum ordakiler bi dB: yani  
615 seydir biraz daha batı kültürüyle  
616 yetismişim ben kibar bir insanım  
617 hani °h doğudan gelmişim doğudan  
618 gelmeleri de dağdan gelme gibi  
619 zannediyorlar yabancı yani °hh B::  
620 kavgacı döğücü biri zannediyorlar  
621 dedim sen gel doguya:: bi gün  
622 misafirlige kal gel orda insanlığı  
623 ÖGren  
624 I: hi hi  
625 B: orda misafirperverliği Ögren  
626 burda sen kapi komsunLA bile  
627 selamlaşamıyorsun °h B: çıkarın olmasa  
628 seni alıp ö:: hastaneye bile götürMEZ  
629 I: hi hi  
630 B: seni kendi ÖZ ailem DEdİm °h sen  
631 gel doguda insanlığı GÖR ve gelmiş  
632 buraya mesela diyo hani:: °h burdaki  
633 arkadaşLIK ben burdakI: kürt  
634 arkadaşlarımı ben gözüm kapalı  
635 güvenebiliyorum inanabiliyorum  
636 °°hh hani: hep her şekilde her koşulda  
637 °hh basım hep her sıkıştığında hani:: (--)  
638 B::direk bi telefonLA: isimi halledabiliyorum  
639 orda öyle değildi her şey hepsi  
640 çıkarıcıDIRlar °hh B:: birine bi kurus  
641 vermeden hani: e senin mezarına bila  
642 gelmezler °h o derece

643 I: hi hi  
644 B: bi / birbir/ birbirlerinden kopmus  
645 bi toplumLAR  
646 I: hihi hihi  
647 B: B: türk diyolar ama hepsi de türk degil  
648 °hh yetmisbes parcadan birlesmisler  
649 türklük adini vermisler  
650 I: hi hi hihi  
651 B: biz tekiz (.) kürdüz tövbe  
652 estafurlah önce allah tek  
653 I: hi hi (--)  
654 B:: esiniz hani sey derken ama simdi esiniz  
655 de kürt asil  
656 B: evet oda kürt o da kürt  
657 I: hi hi ama sey dediniz o bati kültürüyle  
658 yetismis  
659 B: evet  
660 I: bati kültürü ne demek sizce  
661 B: bati kültürü:: B: söylemde hani: onların  
662 deyimiylB: Kİbar Nazik sevecen  
663 misafirperVER °hh benim gördüÜM KORKak  
664 CIKarCI!  
665 I: hi hi  
666 B: benim sadece gördüğüm bu  
667 I: hihi hihi  
668 B: KOKak CIKarCI (.)  
669 I: hihi hihi  
670 B: tabi iyi türklerDE vardı her insan (.) bes  
671 parmak bir degil iyileri de vardı ama  
672 °h on/ bi tanesi iyiye on tanesi kötüydü (.)  
673 I: hihi (--) yani siz öyle yasadınız  
674 öyle gördünüz  
675 B: evet  
676 I: size öyle davrandılar öyle mi  
677 B: evet (.) kürtlere co:k yani:: dagdan  
678 gelme yaba/ yabani CAHIL! görgüSÜZ  
679 muamelesi gördük COK gördük  
680 I: hihi  
681 B: cok gördük  
682 I: bi örnek daha verebilir misiniz bunu nerde  
683 gördünüz mesela  
684 B: batIDA GÖrdüm:  
685 I: ama naptılar da nasıl hissettiniz bunu  
686 B: misal ben  
687 I: [hi] misal  
688 B: bugün alisverisimi yaparken  
689 I: [hihi hihi]  
690 B: benim görümcem kendisi de kürt  
691 DB: su getirim  
692 B: benim görümcem kendisi de kürt °hh iste

693 neyse (.) düğün alisverisi yapyolardi  
694 °°h B: sunu alacaksın dediler hani  
695 dedim ben bunu beğenmedim bu benim  
696 tarzım değil ben sunu istiyorum  
697 °°h şey dedi °h kendi aralarında söyleniyor  
698 diyo allahın dağından gelmiş °h allahın  
699 cahili °h gelmiş burada bir şey  
700 beğenmiyOR (..)  
701 I: siz bunu duydunuz  
702 B: evet duydUM (.)  
703 I: hi hi  
704 B: sadece onu duymaDIM bir de şey de  
705 duydum °h kuafördeydik °h kuaförr dedi  
706 hani sen saçını hangi model yapayım  
707 °h dedim hani: bana su model su şekil  
708 yakışmıyo su şekil yakışyo °h benim  
709 elim kendisi de Mardinli KÜRT  
710 I: hi hi  
711 B: ve kürtlük için ölüYOR kendisi  
712 kuaföre dedi ama o belki kiskançlığından  
713 yapmıştır bilmiyorum °h dedi allahın  
714 dağından gelmiş Diyarbakırdan gelmiş  
715 o da aynı şekilde dedi °h allah bilir  
716 başında bir sürü bit de var fazla  
717 yaklaSma dedi (.)  
718 I: ve siz bunu duydunuz  
719 B: evet (.)  
720 I: yüksek sesle mi söyledi  
721 B: yüksek sesle değil hani: B: kendi kulaklarım  
722 bunu duymadım bunu başka birisi  
723 söyledi (--) başka birisi yani orda  
724 olan birisi kulaklarıyla şahit oldu  
725 yani kendisi dedi ben sormadım kendisi  
726 gelip söyledi artık bilmiyorum amaçları  
727 neydi gayeleri neydi °h onu  
728 anlayamadım  
729 I: hihi hihi hihi  
730 B: heh °h  
731 I: hi anladım  
732 B: B: orda batı kültürüyle yetişenler bir  
733 coğu o: batılaşmış şeyde (.) sonradan  
734 görme derler ya°H öyle oluyorlar  
735 I: hi hi  
736 B: öyle davranıyorlar °h hani biz batiliyiz  
737 biz görgülüyüz biz söyleyiz falan filan  
738 dimi özünü unutma sen kürtsün  
739 I: hihi hihi  
740 B: allahın dağından gelsen bile °h allahın  
741 kürdüsün  
742 I: hihi hihi

743 B: türk degilsin sen  
744 I: hihi (--) ama sey diyorsunuz yani kürt  
745 olan da sey bati kültürüyleymis gibi davranyo  
746 B: evet  
747 I: öyle gibi yapıyor  
748 B: evet  
749 I: yapıy  
750 B: BATI bati onu da kendi icine cekmis  
751 I: hi  
752 B: ha ama ben hani cok sükür orda fazla kalmadim  
753 beni fazla icine cekemediler belki cekebilirler  
754 mi cekemezler midegil AMA zannetmiyorum  
755 cekemzlerdi °hh beno hocamin o: azarini  
756 ömrüm boyunca unutmican asla da  
757 affetmicem arkadaşlarimin önünde azarladi  
758 beni  
759 I: hi hi  
760 B: türkce konus senin °h a: a/ dedeim ana dilimi  
761 konusuyorum ana dilin DE baba dilin DE  
762 türkcedir sen türksün sen kimliginde tece  
763 yaziyor (--)  
764 I: hihi  
765 B: kimligimi dogru düzgün kullanmam ben (.)  
766 I: hihi (--) hi hi  
767 I: ama hani mecbur o kimlikle yasamak  
768 DB: siz hangixxx arastirma yapıyorsunuz  
769 I: sonra anlatirim size tamam mi önce su  
770 kayda aliyorum çünkü  
771 DB: ha  
772 I: siz çocuklarınızla türkce/ kürtce konusuyor  
773 musunuz  
774 B: çocuklarımızla: ha:ni: yeni dogarken onlara  
775 kürtceyi asilariz  
776 I: hi hi  
777 B: ilk önce kürtce KONUsurla:r belli okul  
778 yasina gelmede °h hani yavas yavas  
779 türkce baslariz iki dili de bilsin diye  
780 I: hi hi  
781 B: AMA önce kürtce konusuruz  
782 I: hi h  
783 B: çocuklarımızin hepsi kürtce bilir  
784 I: su an kürtce biliyor hepsi  
785 B: evet (.) hepsi kürtceyi bilir ama hani  
786 öyle TAM! Donanimli kürtceyi benim babam  
787 dahi bilmez kendisi  
787 I: hi hi  
788 B: ama hani: B: sonucta a/ dertlerini anlatacak  
789 kadar kürtce biliyorlar okul cagina  
790 gelmeden burdaki hocalar pek fazla °hh  
791 müdahale etmiyor mesela ama eskiden

792 müdahale ediliyordu burda da ediliyordu  
793 I: hi hi  
794 B: ama su an öyle bir sorun yok  
795 I: yok hi hi (-) peki siz burda mudahale  
796 edildigini hatirliyor musunuz  
797 B: hayir burda müdahale edilmez e/  
798 I: [hi hi]  
799 B: hatirlamiyorum hani: °°h nasil diyelim bur/  
800 halkin yüzde sekseni yüde doksani hemen hemen  
801 hepsi kürt  
802 I: hi hi  
803 B: o yüzden cekinirler  
804 I: hi hi  
805 B: özellikle batidan gelmisler cok cekinirler  
806 batidan gelenlere cok cekinirler °h  
807 hani bunlar öye/  
808 yüzde sekseni kürt bes a: o/ onkisiDEN  
809 yedi sekiz kisinin evladi askerdir  
810 I: hihi hihi  
811 B: o yüzden cekinirler  
812 I: hi hi(--) aha  
813 B: °hh °hh  
814 I: baska söylemek istediginiz bir sey var mi  
815 bu konuyla ilgili  
816 B: bu konuyla ilgili: (---) söylemek istedigim  
817 I: [hatirladiginiz] cocuk  
818 lugunuzdanani olabilir veya ailenizden duyugunuz  
819 bir hikaye olabilir (-) babanizin dedenizin  
820 anlattigi bir hikaye  
821 B: ya bu kadarini hatirliyorum ben su an  
822 I: oldu  
823 B: peki bunlar simdi gerillalara bildirilecek mi  
824 I: bunu hic kimse dinlemeyecek sadece ben  
825 B: a: onlar dinlemeyecekler mi  
826 I: yok  
827 B: onlar  
828 I: dinlenmesini ister miydiniz  
829 B: onlardan hic gördünüz mü  
830 I: yok  
831 B: görmeyi cok istiyorum ben (-) görüp de  
832 ayaklarini altlarini öpmeyi cok istiyorum  
833 I: hi hi (--) peki onlara cok mu umut  
834 bagladiniz  
835 B: evet  
836 I: hi hi  
837 B: haksiz miyim bunda (-) onlar sayesinde yani  
838 SU an bile evinde rahat nefes alabiliyorsun  
839 bunlari sayesinde (.)  
840 I: hi hi  
841 B: aslinda xx var mi o ayri

842 I: hihi hihi hihi  
843 B: hani onlara güvenerkten xxx çok  
844 güven  
845 I: hı hı onlar sayesinde neler oldu sizce  
846 B: onlar sayesinde B: h° bi kere (--) ben  
847 kendimi varsayıyorum (---) kendimi var  
848 sayıyiorum °h ondan sonra hani: (-) bi  
849 vatanım olacakAG onun umUDU var içimDe  
850 I: hi hi  
851 B: kendi hastanem olacak ondan sonra kendi::  
852 karakolum olacak ben karakola giderken  
853 utana sıkıla derdimi anlatmicam  
854 hani:bütün öz güvenimle gidicem bu bana  
855 bu yanlış yapıtı diyecem ki o beni  
856 savunacak  
857 I: hi hi  
858 B: ama ben şu an devletin yani türkün  
859 karakoluna gidersem (.) o işine geleni  
860 I: [hi hi]  
861 B: yapacak ama benim kendi karakolum  
862 olursa beni korıcek ondan eminim  
863 I: [hi hi]  
864 B: onu biliyorum ben  
865 I: hi hi hi hi (--) hi hi peki sizin ailede  
866 böyle karakolluk bir şey oldu mu bi şeyden  
867 bahsettiniz  
868 B: bi çok şey o/ bi=cok bi=cok bi=cok şey  
869 oldu bir çok şekiller bi sıkıntımız  
870 olursa korakolsuz halletmeye çalışırız  
871 partiyi devreye katarız genelde (-)  
872 hani karakola: milyonda bir ölüm ha ölüm ha  
873 işin ucunda ölüm olursa: zor bela a: Hani  
874 binde bir ihtimal gideriz karakola  
875 I: hi hi  
876 B: öbür türlü ya kendi aramızda çözeriz °h  
877 olmadı <<ruhiger> partiyi devreye katarız>  
878 I: okey hi hi (-) bi de hayatınızdaki en büyük  
879 en kötü olaylardan bir tanesi dedenizin  
880 köyünün yakılması  
881 B: evet yakıldı yakıldı  
882 I: değil mi xx o konuyla ilgili başka ne  
883 anlattılar size hatırlıyor musunuz  
884 B: B: köyler yakıldı ondan sonra:  
885 °°h hani xx askerler öldürldü devlet  
886 itaat etmeyen askerleri öldürölüp pekekeye  
887 atıylardı pekeke silahsız silah sikti  
888 diıylardı °h bunu kendi komutanları  
889 yapııylardı ki BEN! Şey filmini izledim  
890 °H B:h: (.) gerilla filmi ben gerilla  
891 izledim B: şeydi B: gerilla: BELGEseli

892 daha dogrusu: belgeselini izledim °h  
893 askerler tek sıra halinde gidyodu  
894 gerillalar sadece rütbeliyi indirdi  
895 erlere dokunmadi:  
896 I: hihi  
897 B: ki bunun gercek olduguna inanıyorum  
898 I: hihi  
899 B: öyle inanmak istiyorum  
900 I: hihi hihi hi  
901 B: o sekil yani: cok güveniyorum  
902 onlara (--)  
903 I: cok cok tesekkürler cok sagolun  
904 B: ben de cok tesekkür ediyorum

### 10.3. Transkript des Interviews mit dem Vertreter der dritten Generation in Diyarbakır am 08.04.2017

01 I: basliyoruz konumuz Diyarbakir ve sence Türkiyede kürt  
02 olmak ne demek  
03 C: (---)  
04 I: nasil birsey sen nasil görüyorsun senin icin nasil bir  
sey  
05 C: (5.0) güzel bi sey  
06 I: güzel bir sey hi hi baska daha nasil bunun güzelliğini  
07 nasil hissediyorsun  
08 C (5 Sek.) kendim olmak  
09 I: kendin olmak hi hi sence kürt olmak kendin olmak  
10 (-- ) ehmi peki sey (-) sen Diyarbakir dogumlusun  
11 C: hayir  
12 I: nerde dogdun  
13 C: Manisada (-)  
14 I: kac dogumluydun  
15 C: ikibinbir  
16 I: ikibinbir (-- ) kac yasinda Diyarbakira geldin  
17 C: ikibucuk  
18 I: ikibucuk yasinda geldin hi hi (-) yani okula burda  
basladin  
19 C: evet  
20 I: hi hi (-) burda sey anneden babadan/ evde hep kürtce  
21 konustunuz öyle mi  
22 C: <<f>e:vet>  
23 I: hi hi peki okula gitmek nasildi senin icin (-) peki  
24 okulda (-)nerde türkce öğrendin  
25 C: okulda arkadaşla/ hocalarla arkadaşla falan  
26 I: hi ama okula gidinceye kadar türktce bilmiyordun (-)  
27 biliyor muydun yoksa  
28 C: <<p>cok az herhalde >  
29 I: az mi (-) peki okulda türkce öğrenmek nasildi senin icin  
30 C: gü'zel (.) iki dil  
31 I: hi hi iki dil ama sey diyorum türkce öğrenmek yani  
32 öğretmenler nasil davrandilar sana türkce bilmediginde



33            (--) baski falan oldu mu  
34    C:    hayir baski falan olmadı iyi davrandılar  
35    I:    hi hi senin gibi bir sürü/ şey türkçe bilmeyen var mıydı  
36            okulunuzda  
37    C:    'var'dı  
38    I:    yalnız değildin yani (--) hi hi peki türkçe bilmediğin  
39            için hiç baskı şey ayrımcılık görmedin  
40    C:    hayir  
41    I:    hmm (3 Sek.) peki ailen sana hiç aile geçmişini anlattı  
42            mi ailenin yaşadığı bazı zorlukları falan anlattı mı  
43            kürt oldukları için yaşadıkları bazı zorlukları  
44    C:    hayir  
45    I:    hiç bi şey anlatmadılar mı  
46    C:    <<nickt verneinend>>  
47    I:    peki niye manisaya göçmüşler biliyor musun  
48    C:    <<p>bilmiyorum>  
49    I:    hi niye  
50    C:    <<pp>bir fikrim yok>  
51    I:    hi acaba niye (3 Sek.) hi hiç bi şey anlatmadılar  
52    C:    belki sonra da Diyarbakıra geldigimizi  
53            anlatmışlardı  
54    I:    yani niye Diyarbakıra geri geldiniz (3 Sek.) biliyor  
musun  
55    C:    <<verneint>>  
56    I:    <<lachend>> ben biliyorum  
57    C:    <<lächeln in der Stimme><<p> halam söylemiş olabilir>  
58    I:    ama sana anlatmadılar  
59    C:    <<p><<all>ben faz'la bil'miyor'um (3 Sek.)  
60    I:    hi hisen ikibinbir doğumlusun  
61    C:    evet  
62    I:    yani onaltı yaşındasın  
63    C:    Onbes (.) agustosta on'altı  
64    I:    onbes onaltı yaşındasın e:: peki şey e: bu: son  
65            olaylar geçen sene mesela bomba sesleri falan duydunuz  
66    C:    evet  
67    I:    bu niyeydi sence  
68    C:    (2.0) <<pp>pek fazla bi bilgim yok>  
69    I:    hiç bi fikrin mi yok (---) yoksa ilgilenmek mi  
70            istemiyorsun hi  
71    C:    <<all>aynen HİC ilgİLEnmek 'fa'lan> <<p>istemiyorum>  
72    I:    peki ilgilenmek istememenin sebebi ne (-) sence niye  
73    C:    (--)  
74    I:    yani ilgilen sen neler ilgilenmesen neler (---) sence  
75            neden ilgilenmek istemiyorsun  
76    C:    !AY!nen (-) bi farkı yok (15 Sek.)  
77    I:    hi hi (3 Sek.) ailen sana bir şey anlatmadı çünkü sen  
78            öğrenmek mi istemiyorsun öğrenmek istemiyorsun (3 Sek.)  
79            aile geçmişiyle ilgili mesela niye Manisaya gitmişler  
gelmişler  
79    C:    yo anlatmadı normal ben anlamak istemiyorum diye deyil

80 I: kim dedi anlatmak istemiyorum  
81 AlC: [xxx]  
82 C: <<all>kimse anlatmak istemiyorum demedi> ben hic o  
83 konuyla ilgili bir (-) hic falan (-) birseyim olmuyor  
84 I: hm hm peki arkadaslariinizla bu konuyla ilgili falan bir  
85 sey konusuyor musunuz mesela gecen sene niye buralar  
86 bombalandi falan diye (---) konusuyor musunuz  
87 C: hayir HIC!  
88 I: hic konusmuyorsunuz konustugunuz konular ne  
89 C: <<lachend> siniftan>  
90 I: hi hi  
91 C: arkadaslarla falan (.) disariyla ilgili  
92 I: hihi  
93 C: öyle okulda (.)  
94 I: hi hi  
95 C: hocalarla (--) konusuyoruz falan (.) öyle (--)  
96 I: hi hi  
97 C: <<p>bisey yOg>  
98 I: hi hi (--) bu konuda konusmuyorsunuz  
100 C: (-)tsch  
101 I: peki arkadaslariinla kürtece mi konusuyorsun  
102 C: türktece (-) aRAda (.)<<f>aRAda kürtece konustugum>  
insanlar vAR  
103 I: hi hi (--) peki kürtece konustugun arkadaslarla seyi  
104 konusmadiniz mi burda niye bombalar uctu  
105 C: <<all>yok ISte> hIC konUSmadik  
106 I: hic konusmadiniz hi hi peki bu konuyu konusan  
107 arkadaslariin var mi sence  
108 C: benLE konu:SA:n(-) hic yok (-)  
109 I: hi hi peki kendi aralarinda konusanlar var mi biliyor  
musun  
110 C: <<all>hic duymadim>  
111 I: hic duymadin peki sen kürtece konusmakla türktece konusmak  
112 arasinda bir fark görüyor musun  
113 C: hayir  
114 I: himm cevrede mesela kürtece konustugunda bir  
115 problem oluyor mu burda  
116 C: hayir  
117 I: yok burda olmuyor çünkü herkes kürtece konusuyor  
118 C: kürtece konusuyor  
119 I: fakat okulda bazen kürtece konusuyor musunuz  
120 C: baZEEn  
121 I: nerDE mesEla kürtece ko'nusuyorSUnuz  
122 C: <<p>arkadaslariinla>  
123 I: derste mi yoksa  
124 C: a'ra'da  
125 I: tenefüslerde  
126 C: <<all>tenefüslerde>  
127 I: derste kürtece konusma sansiniz var mi  
128 C: <<all>ko'nus`sak ko'nusuruz herhAlde>

129 I: öğretmenler birsey demez mi  
130 C: hayir  
131 I: sen kacinci sinifa gidiyordun simdi  
132 C: lIse Iki  
133 I: lise iki önümüzdeki sene bitecek okul  
134 C: ha'yir dört=sene  
135 I: hayir dogruya peki sen ne olmak istiyorsun  
136 C: (--) <<lächeln in der Rede> diplomayi bitirmek>  
137 <<p>baska bir sey yok>  
138 I: sonra okumak istiyor musun baska  
139 C: bil'miyor`um  
140 I: hi hi  
141 C: <<lächeln in der Stimmt> nasil= giderse iyi =giderse  
okUrUm (-)  
142 I: eger iyi giderse okurum diyorsun (.) peki okuyacak olsan  
143 ne okumak istersin  
144 C: <<all>belki bir tarih öğretmeni falan>  
145 I: tarih öğretmeni hi hi niye tarih  
146 C: se'vIyOrUm ta'rih`i  
147 I: tarihi seviyorsun peki tarihten türkiye tarihinden  
148 seni en cok iliglendiren sey ne  
149 C: kanuni= dönemi  
150 I: ne oldu o dönemde  
151 C: o dönemlerde En Çok En parlak (.)dö'nemi oldu:u Icin  
152 I: okey  
153 C: <<pp>o dönemi seviyorum>  
154 I: osmalinin en parlak dönemi oldugu icin  
155 C: [°hhh°]  
156 I: peki osmanlida kürtlere nasil davrandilar biliyor musun  
157 C: (--)xx türk=kört (-) türk= kürkt ay'rimi yoktu (.)  
158 I: yok diye düşünüyorsun peki sence bu ayrim ne zaman  
159 basladi  
160 C: (3.0) <<p>bin do'kuzyüzsEksenlER olabilir  
161 I: seksenlerde basladi (2.0) hi hin erden biliyorsun  
162 seksenlerde basladigini  
163 C: öyle bI düşündüm de <<all>öyle bI seksEnler'de  
164 baslamis olabilir diyE dü'sünüyorum  
165 I: hi hi  
166 C: i<<pp>kibinler> degil <<all>ikibInlerin= ikibInlerin  
167 basi: dA olAbi`lir  
168 I: ikibinlerin basi da olabilir hi hi  
169 I: him peki sen atatürk hakinde ne düşünüyorsun  
170 C: (-) iyi biri (-) diye düşünüyorum  
171 I: [hi hi] iyi biri diye düşünüyorsun  
172 iyi ne demek mesela nasil iyi biri  
173 C: hmm nasil söylim hmm <<all>belki de kÜRTlere hic SEy  
174 yapmAmistir> (-) <<pp>bi: zulum falan> yoktur  
175 I: hi hi  
176 C: <<p>ondan dolayi>  
177 I: hi hi

178 C: <<all><<pp>hic= görmedim hic= duymadım>  
179 I: hic duymadin  
180 C: <<pbI zulum= falan oldugunu>  
181 I: hi hi hi hi (2.0) okey hi hi hmm (5.0) peki bak  
182 tarihle ilgileniyorum dedin e: eger aile tarihiyle  
183 ilgilenecek olsaydIn çünkü senin ailenin de bir tarihi  
184 var ailenin hangi tarihini bilmeyi istersin  
185 C: (--) hmmm (2.0) hANgi tarihi: (3 Sek.) Eski cOk Eski  
186 mesela dedemin <<p>dedem> onların (.)yada babalar/ O (.)  
187 o zamanlari onlari  
188 I: hihi dedenin basina neler geldigini mi mesela  
189 C: yAni o za`man`lari (2.0)  
190 I: o zamanlari hihi (-) peki sordun mu hic annene  
191 babana  
192 C: <<all>hayir>  
193 I: hihi (--)  
194 C: cOk dA `fazla me`rak etmiyorum (-)  
195 I: cok da fazla merak etmiyorsun peki merak ettigin  
196 konular ne senin (-) seni ilgilendiren konular ne  
197 C: <<all>hic=bi= sey >(1.0) <<all>hic merak etmiyorum> (-)  
198 I: hi hi ilgi alanlari ne  
199 C: (1.5) <<p>bAsketbolU se`viyor`um>  
200 I: basketbolu seviyorsun hi hi oynuyor musun  
201 basketbol  
202 C: <<all>OYnuyOrum>  
203 I: nerde kendi okul grubunda mi yoksa arkadaslariyla  
204 C: <<all>ArkadASlarimla>  
205 I: arkadaslariyla oynuyorsun (.)  
206 sizin okulun basket grubu var mi  
207 C: (--) <<all><f>v`ardiR>  
208 I: hi hi (---) sen girmeyi dusundun mu hic  
209 C: <<all>hayir> <<☺> sadEce arkadas`larla oy`nuyo`ruz>  
210 I: sadece arkadaslariyla oynuyorsunuz ilgi alanlarindan  
211 bir tanesi basket baska  
212 C: <<p>basketbol> <<cresc>mÜzik dinlEmEYi `sevi`yorum>  
213 I: neyi seviyorsun müzikten  
214 C: müzIk pop= müzik rap= müzik  
215 I: hi hi bi de rap seviyorsun  
216 C: evet  
217 I: raptan hangisini seviyorsun hangi rapciyi seviyorsun  
218 C: <<f>allLAmE>  
219 I: ha: ben onu bilmiyorum <Lachen> seyden sonra bu  
220 gün bi dinliim bakim adi ne  
221 C: Al lA mE  
222 I: hmm nerele bu  
223 C: bu ESkisehirli galiba ya (-) dA atmisbir (.)trabzon  
224 olAbilir  
225 I: okey türkiyeli bir  
226 C: evet  
227 I: hi hi peki Diyarbakirli bi rapci var mi

228 C: (---) <<p>bilmiyorum Diyarbakirli> hIC  
 229 I: peki sen/ kürtce kürtce rapci var mi  
 230 C: (2.0) <<all>vardir herhalde> bil'miyor`um  
 231 I: hihi  
 232 C: <<pp>olabilir dE>  
 233 I: ilginc olurdu di mi  
 234 C: >nickend>  
 235 I: hi hi sey ilgi alanlari sey bunlar  
 236 C: E:vet (---)  
 237 I: peki sence bazilari seyden bahsediyoy hi kürtlere  
 238 karsi ayrimcilik yapiliyor (-) sen ne  
 239 düşünüyorsun bu konuda  
 240 C: arAda yapiliyo benCE  
 241 I: mesela nerde yapilyo (-) hangi konularda  
 242 yapiliyo sence  
 243 C: <<all>mesela türkce konusulyo> bElki yasli bI `adam  
 244 türkCE bilmiyo türkce bilmiyo adam  
 245 I: [hi hi]  
 246 C: kürtce biliyo sadece (.) kendini anlatamiyordur  
 247 I: [hi hi] [hi hi]  
 248 C: ondan dolayi  
 249 I: hi hi  
 250 C: bazilari burda ayrimcilik oldugunu  
 251 düşünüyorum (---)  
 252 I: peki sen kendin böyle bir sey gördün mü çevrende  
 253 (-) birisini kürtce konustugu icin kötü  
 254 davranildigini gördün mü  
 255 C: hayir pek o kadar görmedim  
 256 I: görmedin (-) ama duyuyorsun böyle seyler var (-)  
 257 peki senin ailen böyle bir sey yasamis mi acaba  
 258 C: eskiden olabilir ama simdi hic görmedim ben  
 259 I: hi hi aha okey anladim hi hi anladim hi hi okey o  
 260 zaman cok cok tesekkürler söylemek istedigin baska  
 261 bir sey var mi  
 262 C: hayir  
 263 I: cok tesekkürler

#### 10.4. Transkript des Interviews mit der Vertreterin der ersten Generation in Istanbul am 6. Jänner 2017

01 I: bi de sunu acim bir dakika  
 02 D: kizim kurani kerim  
 03 I: bir dakika  
 04 D: bizim hayatta bizim hic hayinlik yok  
 05 bizim halkimiz zaten en cok biz türkiye yarisi  
 06 yarisi kürttür ya  
 07 I: almaya basladi  
 08 D: ne kimi kandirir ki kimi kaldirir kimi koyar yere  
 09 I: bi saniye suna bi bakim su hazirliklari bi yapim

10 D: ha  
11 I: Bunla benim kizim oynuyor burda bir sürü sacma  
12 oyun var hmm  
13 D: [Hmm] tablet # cocuklar simdi tabletle  
14 oynuyo # Senin ingilizcen var ha?  
15 I: biraz ha tamam ha simdi bu burda kalsin  
16 D: [Simdi ingilizce de biraz sende ]  
17 I: E biraz var  
18 D: [biraz] var  
19 I: Hah simdi pardon sizin adiniz neydi? Ama adinizi  
20 bile söylemek zorunda degilsiniz (lachen)  
21 D: benim ha?  
22 I: adinizi söylemek zorunda degilsiniz  
23 D: ha? Söylemim mi?  
24 I: adinizi bile söylemek zorunda degilsiniz (lachen)  
25 D: Ben yo yo  
26 I: [isterseniz]  
27 D: yo yo söylerim niye söylemim. Adim...  
28 ben Bingöl dogumluyum ama lice/  
29 I: hmm  
30 D: liceyle evliyim yani lice sey  
31 I: hmm  
32 D: ecemis köyünden evliyim  
33 Diyarbakirliyam dliyam sayilyorum da zaten  
34 dliyam kizken dye annem babamlar  
35 gelmisler  
36 I: Bilgölde dogdunuz ama diyarbakira gittiniz  
37 D: diyarbakira geldim  
38 I: kac yasindaydiniz diyarbakira gittiginizde  
39 D: Diyarbakira geldigim zaman sekkiz ondokuzda  
40 evlendim köye gelin gittim ecemis köyüne gelin  
41 gittim  
42 I: hi hi  
43 D: ben oraya ben oraya gelin gittim  
44 sonra evler/ evlendim yedi sene  
45 orda kaldim ondan sonra da gittim  
46 deki kayinlarim kayinbabalarim hepsi ordaydi  
47 I: hi hi  
48 D: biz de da geldik kamyonumuz vardi  
49 onu cekiyorduk orda  
50 I: hi hi  
51 D: e bu sonra köyler yakildi  
52 I: hi sizin köy de yakilan köylerdendi  
53 D: ee kayinbabamin kaynanami (.) görümcelerimi  
54 hepsinin evi yemin icirik  
55 görümcem dedi bi et var dedi dolapta  
56 bi yarim hayvan kesmistik dolapta dolaptaydi  
57 sonbahardi (.) hayvan kesmistig de bi de  
58 yeni bi kasik tagimi kendime almistim

59 I: hi hi  
60 D: yani demir kasig o sene yirmi sene önce  
61 pek köylerde bulunmıdı yani pek  
62 nadir misafirler için kullanırdı  
63 I: hi hi  
64 D: de ben onu aldım içerde bunlarda bi de bi  
65 kaç parça yeni şeyimi aldım dedim kendime  
66 diyarbakıra bizi atyolar bari kendimize bu etiylen  
67 bu kasıklariylan bi tek tabak alayım yanımıza  
68 I: hi hi  
69 D: bunu yani ölmeden hele bi bağag nasıl kim geli  
70 kim bizi götürü diyarbakıra  
71 I: [hi hi]  
72 D: dışarı çıktım diyo onu elimde yemin  
73 içti asker benim elimden onu o etiylen o  
74 kasıklarımı da aldı deydi onu fırlattı atesin  
75 evin içine  
76 I: gerçekten mi?  
77 D: kurani kerim bi yaktiler bi bırakmadı bir çöp  
78 bırakmadı kimse ala bir çöp  
79 I: [polis ge/ asker geldi size evden attı]  
80 D: asker geldi evet bütün evleri bosalitti  
81 I: [bütün evleri ]bosalitti  
82 D: yani insanları çıkarttı hayvanları da yaktı  
83 I: ya  
84 D: hayvanları da yaktı hayvanlara kadar insan bi  
85 canlıyı yakar mı bütün tavukları da  
86 I: [hayvanlardan ne ]istiyorsun  
87 D: hahın hayvanları da birkaç tane  
88 kurtaran dışarda olan dağda daha içeri  
89 girmeyenler kurtuldu öbürleri hepsi  
90 hayvanlar evler geldiler diyarbakıra böyle hepsi  
91 I: ya  
92 D: e daha çocuklar dağa çıkmasın ne yapsın?  
93 I: [ne yapsın?]  
94 D: hadi buyrun  
95 I: ne yapsın he valla  
96 D: ben sana deyim böyle bu hakarete karşı  
97 I: [ya]  
98 D: gel gel diyarbakıra böyle bu gibi  
99 tabak verdi o ki bi hali verdi o  
100 ki perde takti diyem ev buldi onları  
101 soktilar içeriye soktik içeriye diyem sokti  
102 içeri hepsini onları içeri koyduk  
103 I: [sene ]kaçtı?  
104 D: sene kaçtı (.)işte o zamanki dur .. sorayım  
105 I: yo yaklaşık 90 falan var mı  
106 D: he he doksan falan vardı vardı o  
107 zamanki şey oldu ya köyleri falan yakan

108 seneleri sen bilmisen (.)doksan bilyosun o  
109 zaman  
110 I: hı hı  
111 D: ya ya su anda aklımda aklımda şu anda ben de  
112 I: hı  
113 D: tutmam aklımda akıl kalmadı  
114 I: hı  
115 D: benim bütün geldiler diyarbakıra bütün o  
116 köylerden diyarbakıra lice tarafından tut  
117 hani bing/ bingöl köylerinde /demiyorum liceden  
118 tut bizim edretim köylerine bütün köy lice  
119 köylerinden tut hepsi göç  
120 I: hı hı  
121 D: her taraf göç etti mersine adanya diyarbakıra  
122 herkes gitti bi yere çoluk çocuk noldi  
123 gençler kö/ daga çıktıklar # bu o yetişen  
124 gençler vardı ya köyli biragmi di çocuklarını  
125 oraya gittILER geldILER gittILER geldILER  
126 ordakiler (--)<<len>cocuklar zaten onlari gördüler>  
127 hı hı  
128 I: gittiler↓ kimse istI ÇOcugunun g/  
129 D: Her!BIR! an!NE! feryat↓lari dünyaya sey yayıldı(°h)  
130 çocuğum gitti dedi o çocuğum gitti(°h)ben( husten)  
131 benim evime geli mesela deyi senin çocuğunu köye  
132 daga çıkaracaksın yoksa <<len>seni de rahat  
133 bırakmayız> sizden mutlaka HER EVden bi tene  
134 gideCAG  
135 hı  
136 I: öle bi sey var yani  
137 D: yani biraz da zorladılar  
138 I: <<all>tabi tabi öyle> insanın çocu/ sen gitmissen  
139 D: seninki niye gelmi ölye diyor↓ yani <<f>sen  
140 de bi fedakarlık> yapacaksan ben o zaman  
141 aldım↓ çocuklarımı↓ (-) <<p>ben buraya geldim> #  
142 hı hı  
143 I: kız şu anda diyem benim görümcemin çocukları  
144 D: diyem iki tane görümcem var bi tane  
145 aniden öldi onun iki cocugu d cikti  
146 öbürü de cezaevine aldi bak bi tane  
147 görümcem iki tane sehit vermis bi  
148 tene de müebbet bi tene de burda kolu  
149 yoktur su anda cezaevinde (.) niceler orda  
150 benim bu tanidiklarimin onlarca binlerce  
151 cocuk (.)yok gittiler daga daga ciktilar hepsi  
152 o ki öldü o ki sehit düstü benim  
153 amcamin torunlari görümcelerim kızlar  
154 bile gittiler gelmediler hepsi öldüler  
155 öldüler yani o sana diyorum ya o senelerden  
156 gittik bu senelerde xx sehit verildi ya



157 I: h1 h1  
158 D: ee neden bu millet baris istiyor neden bu  
159 hic anlamiyo biz suriyeli degiliz irakli  
160 degiliz benim nereliyem bak kimligime  
161 baksin ben liceliyem dogma büyüme bizim  
162 I: [h1]  
163 D: ordadir biz aslinda benim dedem ben  
164 daha küçüktüm doksansbes yasinda öldü bak  
165 o zaman ben daha bes alti yasinda degilim  
166 bes alti yasindayim ee o zaman dedem mesela  
167 deyi biz burada büyümüsüg burada dogmusum  
168 cocuklugumuz burda ailemiz komple orda  
169 ee sen alsan bu cocuklari o dagindan o  
köyünden o bagindan ki cikarasan ne olacak?  
170 E simdi p oldu xxp kimdir p yog dagdakine  
171 I: [h1]  
172 D: terörist diyo bana diyo buna t de ben buna  
173 nasil t diyim sen benim görümcemin ogluni  
174 öldürdi iki tane sehit anxx anne aniden  
175 öldi iki tane öbür cocugunu da hapse  
176 at ana ana aniden öldü ya hepsi bu  
177 yirmi sene diyem ya yirmi sene yirmi  
178 sene önce oldu yirmi sene önce oldu  
179 böyle oldu ya yani otuz sene de degil  
180 yirmi sene yirmi sene yirmi yirmibes sene  
181 önce ha  
182 h1  
183 I: simdi benim bu kizim o zaman saddamin zamaninda alti  
184 D: yasindaydi su gazteci olan olmus buraya gelmis  
185 şu küçük h1  
186 [hmm su küçük]  
187 I: o haber türkte çalişı bag haberde bi şey  
188 D: yog bak çıktı hiç bi yerde su an calismiyi  
189 xxx böyle bir meslek türkiyede yog ha  
190 benim cocugum burda büyümüs maramara  
191 üniversitesini dört yıl kazanmis karsida  
192 nisantasinda okumus devlet okulu kendine  
193 kazanmis okumus benim bütün amcalarim xx  
194 hepsi doktordur hepsi avukat hepsi öğretmen  
195 yeni nesil de öğretmendir görümcemin cocugu  
196 öğretmendir sey etmis bu nedir # #  
197 öğretmenliktir yani bunlari bu kleri kac  
198 taneye cikarttiya sede maas yarim veriyo  
199 hmm  
200 çıkarttilar yani hepsini bir görümcemin  
201 I: kızları hemşire o doktorlar var ki iki  
202 D: tane iki üç tane doktorlarımız burdadır  
203 e kim var onlar onlar daha benim  
204 mesela yaşımda daha daha o zaman daha

205 okul okuyordu da gelmişti okul okuyordu  
206 öbürleri daha yeni nesil köyde yetişmiş  
207 onlar daga çıktılar bunlarda şu anda  
208 fikirleri hic kimsenin de iyi degil kimse  
209 mutlu degil benim amcamın oğlu doktor  
210 oda kaçtı bu sene xx kaldırdı götürdü  
211 ben onlara yardım xxx zaten amcanın oğlu  
212 gelse sen nasıl bakamıyorsun hastanede  
213 bakamıyor musun?  
214 hmm  
215 I: Senin kardeşin diye o da senin  
216 D: amcanın oğlu amcanın kızı ha teyzesinin  
217 çocukları yaralı bereli geli deyi  
218 deyi (...)nasıl bakıyorsun yav vicdansız  
219 [hm]  
220 I: merhametsiz benim de ayniyam ben de  
221 D: ayniyam ben de çıkabilirim oraya eger  
222 ben de kendimi korudum yani bi de şey  
223 oldum artık benim böyle imkanlarım yok  
224 ben de burda böle zor kendimi tutmuşum  
225 yani onlara bi destek verim veyahut bi  
226 yardımda bulunayım diye beni rahat bırak  
227 yoksa bizi de rahat bırakmıyorlar bizi de  
228 rahat bırakmıyorlar ha çünkü canlar  
229 gitmiş bu sene orda bu kadar savaş oldu ne cizresi  
230 kaldı ne silopye kaldı ne sana diyem  
231 barkın kaldı ne de sur kaldı gördün mü  
232 hala xx bin kişi sadece genç ölmüş  
233 fidan genc hah onu unuttu  
234 unuttur mu  
235 bu çoluk çocukları derin dondurucuya attılar  
236 bırakmadı cenazesini alsın  
237 Hintergrundlärm  
cenazesini bırakmıyorlar alsın işte  
238 içeri hepsi işte durmılar artık çocuklar  
239 durarlar artık  
240 siz şey söylediniz kürtçe bilmediğnizi söylediniz  
241 I: neden?  
242 e ben çoktan ayrılmışam  
243 D: ama çocukken biliyordunuz  
244 I: biz zazayıg aslında za kürtlerle aynıyız yani  
245 D: ama zazaca biliyorsunuz  
246 I: za biliyorum canım kürtce de anlıyorum  
247 D: kürtce de konuşabiliyorum ama tam  
248 bilemiyorum yani biz le fazla küçükken  
249 ben diyarbakıra gitmişim diyarbakırdan  
250 istanbula gitmişem bi sene ben kürtceyi  
251 kimden öğrenim ben diyom ya  
252 ama zazaca biliyorsunuz  
I:

253 D: he zazaca biliyorum  
254 I: yani evde zazaca konuşuyordunuz  
255 D: çocuklarımla biz zazaca konuşuyoruz  
256 ben bu büyük kızlarımla oğlanlarımla  
257 bu küçükler anlamıyo  
258 I: anlamıyo  
259 D: valla benim  
260 I: [ama büyüklerin] hepsi zazaca biliyo  
261 D: evet bilyolar  
262 I: evde zazaca konuşuldu  
263 D: konuşuyoruz canım hepsi konuşuyo ben  
264 bu gün gazteci kızımıla konuşabiliyorum  
265 buraya geldiğinde konuşuyorum kız okul  
266 okumuş diye  
267 I: peki türkçe ne zaman  
268 D: [bu da]  
269 I: öğrendiniz?  
270 D: Türkce diyarbakıra geldim  
271 I: kaç yaşındaydınız türkçe öğrendiğinizde?  
272 D: diyem ya on onsekiz ya bizim köye  
273 okul geldi bingölün köylerine okul  
274 geldi ben bir gün okula gittim  
275 bğrakmadğlar beni  
276 I: niye?  
277 D: bir gün gittim yok o zaman ne  
278 bilim eskiden öle kızları fazla  
279 okutmuyordi bi de bi cahillik de  
280 vardı beni biraz seydi ya abimlerin  
281 mesela okudiler erkek çocukların okutuyorlar  
282 kız şocukları okutmuyorlar  
283 I: okutmuyorlardı hı  
284 E: eger ben okusaydım  
285 I: bi gün gittiniz  
286 E: ben profesör olurdum (lachen) amcam  
287 oğlu profesör dedem kaybolmuş küçük  
288 yaşta on yedi yaşında benim dedem kaybolmuş  
289 halebe gitmiş bu halebe ha xx halepte dedem  
290 gitmiş ha yedi sene orda kalmış kimse  
291 bilmemiş kayıptır demiş kaybolmuş kimse  
292 bilmiy o zaman halep nerededir  
293 I: niye kaybolmuş nasıl kaybolmuş  
294 D: orda okumus alimlik alimlik okumuş  
295 I: [ha gidip orda okumuş]  
296 D: he menderes/ bu şey din şeylerinde  
297 okumuş okudu okudu büyük bi alim  
298 oldu geldi bir gün ata bindi kitaplarınlan  
299 geldi gelmiş  
300 I: ha dedeniz annenin babası mı  
301 D: he babamın babası  
I:

302 D: babanızın babası ha  
303 öle gelmiş büyük bi alim olmuş  
304 okumuş kitaplarınlan gelmiş işte  
305 bizim o zaman diyemki yani bu hala  
306 bak nasıl sık nasıl yani tarihi eserler  
307 I: halep kordonu mesela bizde halebin kuması  
308 D: [xx]  
309 kadınlar süslü müslü yani güzel süs  
310 de oradan geliyor yani bak orayı ne  
311 hale sokti ne desem burnuni her şeye her  
312 tarafa sokmuş türkiyeyi rahat bırakmılar  
313 türkiye kendi kendine yönetiyo kendi kendine  
314 gelişiyo yeni nesil yeni genç sen bu kürt  
315 çocuklarına barış söyle ne istisen oğlum  
316 çocuklar ne istiyorsun sen niye bu kışın  
317 kalktın bu kadar millet bu hala soktun  
318 millet şimdi senin orda kardeşin  
319 ölmüş bırakmi götürsün kardeşini gömsün  
320 (hintergrundgespräche)  
321 o kardeş daha rahat durur mu  
322 durmaz ne beni dinler ne seni dinler  
323 ben ne kadar desem de beni dinlemez  
324 ki kimse artık deyim ben kanımı yerde  
325 bırakmıyorum madem ki ben barış  
326 diyorum bu adam barışmak istemiyor  
327 bahag bizi bir araştırsın bizi bir  
328 sorsun gelsin desin ne istiyorsunuz #  
329 hiç yok yerden diyo kalktılar bizi  
330 kandırdılar diyo barış barış barış  
331 bizi sehre getirdiler biz sonradan  
332 bombardman XXsonradan üstümüze bombardman  
333 yaptılar şimdi biz de hendek yaptık ex vardı  
334 ya hani e onu da yapmazsaydık çok daha da  
335 felaketler olurdu (Lärm) daha da bizi hemen  
336 eziyeti hemen öldürirdi biz kendimizi müdafa  
337 I: etmag için bunları yapıyorduk ne yapalım  
338 D: [hıhı]  
339 sen yerdesen senin üstüne gelen  
340 ne yapabilirsin ne ucagin var ne  
341 helikopterin var ne bişeyin var ne  
342 de silahın var doğru düzdün silah hani  
343 derler olgunluk silah da hep onlarda  
344 fukara silahlarına ne fabrikaları var  
345 ne bişeyleri var onlar da gene onların  
346 da pisliklerin yurtdı/ sey dişler onlar  
347 veriyorlar silahi e günahtırlar bakılar  
348 o haldadırlar perişandırlar bi de bi  
349 tarafta da onlar orayı korılar onlara  
350 petrol geli işidden kurtarmak için onlar

351 oraya yardım edi de/ deyi iyi bir  
352 askerdirler silahtır silahsör  
353 o çocuklar gerilla çocukları çok iyi  
354 çocuktur onun için veriyorlar o silahı  
355 yani bi şey için değil ee çocuklar o  
356 durumdadır onlar da veriyorlar yazıktır  
357 I: yani  
358 D: yazık hı  
359 O: yani yabancı ülke de dese terrorist değil ona da  
360 şey açar onları kan kan şeyi kan kanparasını  
361 yiyorlar kan parasını kanla besleniyorlar biz barış  
362 istiyoruz bizim seyimiz bu anneler bağ barış  
363 anneleri gidi donduri xxx platformları kendini  
364 ifade ediler diyo her sene gididiğ o şeyde konuştuğ  
365 şimdi artık bırakmıyorlar vali bırakmıyor emir  
366 vermiyo bırakmıyor artık gitti ha (hände klatschen)  
367 eskiden gene biraz bi şeyler vardı şimdi herşey yok  
368 oldi herkes böyle baskı altında nefesini tutmuş  
369 I: nolacak nolacak nolacak  
370 D: bunu hissediyor musunuz su korkuyu  
371 sana diyorum bak benim çocuklarım  
372 komple kredinin altındadırlar burada biz  
373 kendimize çocuğumuzun işi var heresi 'nin  
374 üç tane yavrusu var hepsi ufak okula gidiyor  
375 biz su anda burda kirada oturuyoruk bir gün  
376 bi çocuğumun ayağı sarxx ben nerden öderim bu  
377 krediyi benim çocukları nereye götürücem  
378 ben şu anda burda kiracıyem benim malım  
379 I: vardır orda dünya kadar ama  
380 D: diyarbakır da  
381 I: diyarbakır da köyde  
382 D: köyde hı  
383 diyarbakırda köy de yaklaşmış artık birbirine  
384 I: diyarbakır benim ev/ köyüme iki üçsaat yerdir  
385 D: hı  
386 sabah gider akşam gelirim tüm zahiremi  
387 orda alırım e beni buraya sokmus benim  
388 çocuklarımı çocuklarım ne yapsın  
389 I: hı  
390 D: çoluk çocuğu evlendirdim bi yuva  
391 sahibi olsun burda kendine bi yuva  
392 kursun bi şeyler yapsın bari e zordur  
393 hayat şartları çok zor olmuş sen  
394 diyerleri almışsan uçurmuşsan kendi  
395 partini kendi şeylerini halkını almışsan  
396 yanına burada bir şeyler yapıyorsun zengin  
397 olmuşsun hepiniz para kazanıyorsunuz biz  
398 bu kürt halkı fukara bu beyaz kürtler de  
399 malesef bunların yanında zenginler de

400 I: vardır kimse sihhatini bozamaz biz de  
401 D: yani korkuyoruz  
402 [hi]  
403 su anda çocuklarım kredinin altında bizim  
404 çocukları ufak altı tene xx torunum var  
405 altı yedi sekiz tene su anda üç oğlanın  
406 üç kızım üç kızım üç oğlanım altı yedi  
407 sekiz dokuz tene torunum su anda sadece  
408 çocuk var # üniversiteyi okuyan var bi  
409 tene öbürleri de hepsi daha olmayanlar  
410 da xx hazırlıklar da paralı hepsi para  
411 veriyoruz bu tür okullar da hepsi para  
412 etmiş devlet okulu yok artık eğitim bir  
413 I: şey yok türkiyede para para demekki fakir  
414 fukara ne olacak  
415 D: doğru seye gidecek olursak diyarbakıra siz  
416 I: onsekiz yaşında diya gittiniz dimi  
417 evet  
418 D: o zamana kadar sadece zaca mı konuşuyordunuz  
419 I: köyde di mi zaca  
420 D: evet evet evet  
421 I: sadece zazaca diyarbakırda türkçe öğrendiniz  
422 öğrenmeye başladım  
423 D: nasıldı zazacadan türkçe öğrenmek nasıldı  
424 I: evliydimiz o zaman  
425 D: evliydim hem co/  
426 I: nerde nasıl öğrendiniz?  
427 D: e:: çocuk↑LARDAN çocukLAR okula gitti:  
428 hi hi  
429 e çocuklarımızı okula gönder↓dig  
430 mecbur <<all>cocuklarla türkçe konuştuk>  
431 I: konu komsular (-- ) polis= çocukları (°h) vardı  
432 D: polis↓ komsularım vardı:  
433 hi hi  
434 polis= hanımlarımız da burda  
435 <<p>türkler vardı veliler> oo dedi diyarbakır  
436 pistir bıcağıdır bilmem nasıldır ne KADAR  
437 misafir perversiniz ne kadar güzel  
438 yemekleriniz var ne kadar biseyler  
439 misafirperversiniz bize gerçekten biz  
440 o konuda hala da o edebimiz o kültürümüz  
441 devam ediyö misafirperverliğimiz diyem  
442 I: yani türkceyi de ben orda öğrendim çocuklarım  
443 D: okula gitti çocuklarımla  
444 I: peki zor olmadı mı?  
445 D: hi?  
446 I: zor olmadı mı?  
447 D: çok zor oldu olmaz mı  
448 nasıl öğrendiniz çocuklarla konuşa konuşa

449 [cocuklarla konusa]  
450 konusa öğrendim diyem  
451 bizim köyde de okul vardı küçükken ben  
452 küçük yasta da vardı okul erkek gididi  
453 I: ben gitmidim yine o erkeklerle konuşabilirdig  
454 D: tek tek kelimeler öğrenmistim  
455 [ordan] biraz öğrendiniz  
456 he orda biraz duymustum diyarbakir öle  
457 geldim komsulara gidiyem öle türkce konusilar  
458 tam anlamıyorum ama biliyorum biraz  
459 çocuklarla iste hayatta mesela onlar  
460 okula gidiyor ben de evde ali al ali al  
461 I: onlari xx ediyorum ben onların arkasından  
462 D: kendimi evde aa  
463 okuma yazma öğrendiniz  
464 tabi tabi okuma yazmayı da öle yavas  
465 yavas orda o küçükken hani küçükken o  
466 küçüklüğün şeyi insan baskadır anla/  
467 sonra da bu tyi geldim istanbula bu ali  
468 I: okuluna yine gittim sagolsun kuran kursuna  
469 D: gittig herseyi öğrendig  
470 ali okulu ne bilmiyorum  
471 I: hani bu gündüz gidili ya kadınlar gidiler  
472 D: hani bu şey #  
473 okuma yazma kursu mu  
474 he okuma yazma kursuna gittim evet  
475 öleliğine kızım öğrendim ama şimdi  
476 türkceyi iyice biliyoruz ama zazaca  
477 konuşuyorum ben sürekli çocuklarımla ben  
478 bu gelinlerle oğlanlarla o benim torunlarım  
479 bilmiler bazen diyeler anne babaanne  
480 I: niye xx konuşmuyor ne diyorsun  
481 D: anlamıyoruz yeni nesil  
482 [anlamıyor]  
483 yeni nesil anlamıyor  
484 iste rahat bırakmılar ki insan gide  
485 köyüne gele biz de köyümüze istiyoruz  
486 gidek o çocuklar hep istiyorlar anne biz  
487 nereliyiz benden soruyorlar biz nereliyiz  
488 deyem orası köy dedemizin köyü orda var  
489 atlarımız vardı hayvanlarımız vardı xx  
490 I: vardı ee biz de gitmek istiyoruz bizi de biraz  
491 D: götürün #  
492 diyolar mı?  
493 e tabi korkuyoruz gidemiyoruz baskı var  
494 bunu çocuklar mı söylüyor torunlar mı?  
495 torunlar torunlar gelinler de istiyi  
496 torunlar da istiyi herkes istiyi bunu  
497 yani oğlanlar da diyeler keske orda rahat

498 olaydi ki keske diyo ordan diyem ben türkceyi  
499 I: diyarbakirda öğrendim ya o zaman onsekiz  
450 D: ondokuz yasinda o kadar yani benden  
451 baska bir sey istiyorsun söylüm  
452 I: [peki sey]  
453 sen sor ben cevap verim  
454 peki seyi hissediyor musunuz bazen mesela  
455 diyarbakir/ mesela türkce konustugunuzda  
456 D: karsinizdaki insan farkli reaksiyon  
457 I: gösteriyor mu  
458 tabi tabi o cok zor hep diyolar sen  
459 diali misin diyem evet dialiyam nerden  
460 bilyosun diyem diyarbakırlı e dilinden  
461 belli teyze senin sifrenden bellidir  
462 konusmandan bellidir sen diyarbakırlısın ben  
463 diyem sen sonra siz mesela halepce mi  
464 bazıları da bana deyi halepce mi konuşuyorsun yani  
465 türkce ara/ zaca yahu diyem türkce zazaca  
466 konuşuyoruz yani işte bazıları deyiler siz  
467 nerelisen hep diyorlar hep bize diyorlar nerelisin  
468 sen xx  
469 I: bize öyle diyorlar  
470 D: birazcık ayrımcılık var yani  
471 I: var var  
472 D: bu lafta bile var sen nerelisen  
473 kız nerelisin var var sana diyorum çok ayrımcılık  
474 var hele bu seçim hele bu partiler daha bizi artık  
475 I: mahfetti  
476 ama şeyde komsularla falan da bunu  
477 D: hissediyorsunuz  
478 hissediyorum canım hissediyorum hiç hiç  
479 yani biz gene iyiyih biz onlar gibi deiliz  
480 biz bütün kızlar marmaraya gidiyo bizler de  
481 kızlar da var en çok benim onlar var benim  
482 ablamın dört tane çocuğu var xx bu adamın  
483 bu adamın olduğu memleketin yanında zaten  
484 ee ayıptır daha bi şey olur mu hele  
485 (Kindergeschreie)  
486 yani biz barış istiyoruz artık ayıptır yani  
487 böyle bi şey xx değil ha yeni nesil çıgmış okul  
489 okuyorkene bırakın dünyayı değistirek xx bırak  
490 yüz sene de yaşasan ölmeyeceksin bırak biraz  
491 I: insanları özgür bırak özgür xx  
492 bi sey sorucam hani siz köydeydiniz ya  
493 D: sizi evinizden attılar  
494 I: evet attılar  
495 D: bütün köyü birden yaktılar  
496 bütün köyü birden yaktılar bi tene  
497 köy degilki kaza bi kaza degil ki üç kaza



498 I: degil sana diyem cok köyleri yaktılar  
499 D: hi çocuğunuz var mıydı o zaman  
500 vardı vardı çocuklarımız dört beş üç tene  
501 çocuğum vardı bu kız tek yoktu yani  
502 çocuklar diğerleri bunu gördüler  
503 I: he onlar görmedi onlar diyarbakırdaydılar  
504 D: hi onlar diyarbakırdaydılar  
505 onlar diyarbakırda okuldaydılar onlar büyüktü  
506 I: benim küçük gö/  
507 [ama] siz o zaman köye ziyarete mi  
508 D: gitmiştiniz  
509 kız sürekli gidip gelirdik ben yazın  
510 gididim kışın ama çocuklar diyarbakırda kalıyordu  
511 çocuklar diyarbakırda kalıyordu bazen yazın onlar  
512 I: da geliyordu köye geri gidiyodu  
513 ama köy yakıldığinde yoklardı  
514 daha gitmedik ha kim gidecag  
515 yok köy yakıldığı gün o zaman çocuklar yoktu  
516 yog canım benim çocuklarım yoktu diyarbakırdaydı  
517 görümcemin cocuklari ordaydı kayınbabam  
518 görümcem kaynanam gö/ ka/ kaynımın çocukları  
519 bunlar ufaklar hepsi ordaydı yani ben öle  
520 babamgilde diyarbakırda ben gelin gittim köye  
521 benim babamgil diyarbakırda oturidi diye ben hemen  
522 diyarbakıra yerleştım onlar diyarbakırda degildiler  
523 onlar köydeydiler yani ben diyarbakıra geldikten  
524 sonra yakıldı köyler ha benim de evim vardı orda  
525 yani benim de evlerimiz vardı yakıldı  
526 o sene yani o yardım biraz verdiler o sene  
527 hepimize verdiler benim de evim yandı yani  
528 heresine bi yirmi yirmi bir milyon para verdiler  
529 hani yardım edin orda köyde evleri yandı hani  
530 yakmışlar hepsini hepsi gittiler birkaç kişi evleri  
531 yaktılar ama biz gidemedik  
532 (Hintergrundlärm, Tür wird aufgemacht ein Kind  
533 kommt rein)  
534 I: peki o zaman nasıl bir dönemdi yani kendinizi  
535 nasıl hissettiniz? Evin yanması değil  
536 yani ev degğl köy yanması ne demek!  
537 D: oyy köy yanması ne ağac kaldı ne köy  
538 kaldı ne bişey kaldı hala da yakyolar hala da  
539 hala da telefon açtı o bizim köye diyi sokaga  
540 çıkmaya yasak var deyi ben hayvanlarımı  
541 içeri koymuş bırakmisan dışarı çıkaramıyam  
542 deyi ben o hayvanlara mama mı verim ne verim  
543 hayvanlar deyi otlanmasa nasıl olacak deyi  
544 bırakmılar dışarı çıkak # nasıl bi zorluk  
545 nasıl bi zorluk deyem benim kayın/ kayınbabam  
546 öldü o dertten benim kocam o dertten kocam

547 bırakmadılar köye gıdağ köyden gelirdi  
548 gelirimiz diyarbakırda yani diyarbakırda  
549 köyün ürününü yiyordum buğday ekilidi  
550 domates ekilidi bişeyler ekilidi odun  
551 kesilidi onu satidiğ xx bırakmadı hiç bişey biz  
552 benim kocam da o dertten öldü  
553 I: ne zaman öldü?  
554 D: yani benim kocam da aynı o seneler öldü ha o  
555 köy yakılığında aynı o sene öldü  
556 I: neden  
557 D: baba çünkü baba öldi bacı öldi kardeşi hepsi yakıldı  
558 sokaklara düştüler fakir oldi yoksuzluktan kardeşi  
559 kardeşinin oğlu kan kanseri oldu öldi o kankanseri  
560 oldu öldi görümcem düştü öldi hepsi aniden öle oldi  
561 ha bunlara sebep bunlardır yani ha  
562 bunları biz mahkemeye versek aslında biz  
563 kendimizi ifadede bile edemiyoruz ha böyledir  
564 yani benim çocuğum askere gitmek istemedi  
565 askere götürüldi değıdi ağır traktöre  
566 bağlamışlar çekmişler o kadar ceza evine  
567 attılar sürüm sürüm çocuğ da demiş ben  
568 yeminliyem köyün korkusundan çocuk dağların  
569 korkusundan öyle dedi yani çocuğ da öyle dedi  
570 bi şey oldu korktuğundan demiş öyle askerlik  
571 elbisesini giyemiyem geymiyem onlar da vura  
572 vura vura çocuğu deli etti sonra kendi  
573 kafasına sıktı  
574 I: kaynınız mıydı?  
575 D: benim çocuğum benim  
576 I: sizin çocuğunuz  
577 D: ya diyorum ki bizim sebebimiz hepsi bu  
578 davadır hepimiz su anda hepimiz baskının  
579 altındayız biz zor durumda  
580 I: o da o seneler mi öldü  
581 D: evet evet evet o da o seneler  
582 I: en büyük oğlan  
583 D: evet en büyük o da o senelerden psikolojisi  
584 bozuldu götürdüler askere vura vura vura  
585 ne olacak he # ben biz çok çekmişig ha  
586 gerçekten malımızdan oldug canımızdan oldug  
587 kendimizi attıg buraya baba öldükten sonra aldım  
588 çocukları kaçtıg buraya  
589 I: hıı  
600 D: vallahı kaçmışig buraya  
601 I: ya  
602 D: beş tene çocuğlan ben buraya gelmişem  
603 I: altı taneydi  
604 D: altı çocuğum şu anda beş tane bu kız  
605 evliydi geldigimde bu büyük evliydi hepsi

606 I: bekar iş yok güç yok bi xx  
607 D: [para] yok  
608 Elde para yok gel bu çocuklar orda burda  
609 kendine çalışı şeyci araba satma yerlerinde  
610 çalıştı şimdi kendine galeri maleri açmış  
611 araba maraba alıp satılar o kadar zor durumda  
612 biz buralara geldik bunlar inanmılar biz neler  
613 çekmişig yani hala da bag nineler anneler  
614 niye deyi barış istiler ya barış istiyoruz  
615 barış istiyoruz ya ayıptır ya bag yeter ha  
616 bag ne kadar o millet vekilleri dediler yeter  
617 yeter yeter gerçekten ha artıg biz ayrılmag da  
618 istiyoruz yani bizi rahat biragsin köyümüze  
619 gidah daha iyidir yani baskıdır bu hergün  
620 ölümlerin biz o onlara da acıyoruz bu şehitler  
621 ölüyor yazıg günah bi can gidiyor ya biz  
622 doğtora ben doğtora gidyem diyem buram  
623 agrıyo ay ölüyorum nasıl olacag dünya  
624 tatlıdır neden o dünyaya gelmix kendi  
625 kendine yaşamasın hür yaşasın ne zamanki  
626 allah biliyo götürsen bombaların altına  
627 koysan sen öyle yapmasan bunlar niye böyle  
628 yapaydı sen evleri yakasan sen gidesen sen  
629 şurda sen gidesen cizrede sen gidesen # sana  
630 diyem şeyde bitliste farkında licede her  
631 tarafta öldürdiler bu sene bunlar onun için  
632 ayaglama bu bombalar onun için birbirine şey  
633 ediyo onlar da deyi bizde de ölümler var bin  
634 I: tene ölümüz var  
635 yaa o zaman o yıllarda anneniniz pardon  
636 D: kayınvalideniz kayınbabanız falan vefat ettiler  
637 I: vardı vardı vardı öldüler hepsi  
638 D: ama köyün yakıldığında bi sene sonra  
639 [he he] bi sene bi  
340 sene sürüne sürüne fakirlik ekmek yoktu (.)  
641 yiyeler aş susuz ne olacaktı şehirde diyarbakır ne  
642 var fazla bi geliş bi şey de degil istanbul gibi de  
643 degil kücüg bi yer ne arazin var ne evin var ne  
644 barkın var diyarbakırda şeydi şehirdir mesela  
645 I: elektrik vereceksin su vereceksin eledir yokt/  
646 D: peki anneniz babanız  
647 I: annemle babam da vefat ettiler  
648 o zamanlar mı onlar da mı o zaman vefat  
649 D: ettiler  
650 he onlarda o zaman o zamanlardan sonra öldi  
651 biraz sonra öldi yani onlar da öldiler yani  
652 görümcelerim hepsi onlardan sonra hepsi  
653 yani davadan sonra öldiler en çok ölenler  
654 o zaman oldu yani yav kaç tane gayri meşhur

655 öldi xx kaç tane dağdadır diyem ya hepsi  
656 şehit düştiler öle öle biz çoğ çegmisig ha  
657 bizki yani biz gene insanıg ha bağ diyeg  
658 I: barış olsun o zaman sana diyem felaketler vardı ya  
659 D: ya  
660 böyle bi şey yog aç susuz ben git ben bi ben bi perde  
661 götürüm veridim ben bi tabak götürüp  
662 birisine veridim biri bi ekmek götüridi  
663 veridi bi gece heresi birer bişeyler bişeyler  
664 götürdü o evlere verdiler o evlere verdiğ biz  
665 de fakirdiğ bizde de yog biz de fakirdiğ biz  
666 de o köyün geliriylen besleniyoduk xx  
667 ve gelir kesildi gelir gelir kesildi koca kahırdan  
668 hepsi öldi gelir kesildi bırakmi çünkü ormanda  
669 orda onlar yaşıyolar dağdakiler onlarda  
670 bırakmıdi kesilsin onlar dağdakiler de bırakmıdi  
671 orada artıg hiç bi şey yok bırakmadılar ne hayvan  
672 bakasan kesesen bırakmadılar bugdayı bile artık  
673 I: bırakmılar artık ekesen bırakmılar  
674 D: siz çok zor yıllar geçirmişsiniz  
675 I: çok zor  
676 çok zor yıllar geçirmişsiniz ayakta kalmanıza ne  
676 E: yardımcı oldu  
677 valla ayakta kalmamız bu yeni çocuklarımızı  
678 aldık kaçan kaçana o ki mersine o ki adanaya  
679 o ki istanbula o ki anneler biraz bilincli  
680 anneler aldı çocuklarını kaçtı o ki bilinçli  
681 anneler aldı çocuğunu diyarbakırda da biraz eger  
682 varsa varlığı biraz varsa onlar aldı çocuklarını  
683 oturdılar yani himayenin altına bir baba anne baba  
684 çocuk kontrolünün altınandan çıkırsa ne olacak çocuk  
685 nereye gideceg ben senin şimdi sen o çocuğa  
686 bakmasan devlet bakmasa ev olmasa o çocuk nereye  
687 gider bi de mutlaka bir yere o başını koyar o  
688 çocukların geliri yog gideri yog bi baba da babanın  
689 kontrolünün altından çıkmışlar çocuklar büyük genc  
690 bi şeye gelmi geli baba evdedir ekmek yog su yog  
691 ateş yog bi gelir yog genç yirmi  
692 yaşında onbeş onaltı yaşında on yedi  
693 yaşında hep hepside heresinin altı yedi çocuk  
694 doğurmuş oniki tene çocuk doğuran vardı onyedı on  
695 oniki çocuk biz de oniki tene doğuran ben de kendimi  
696 koruya koruya altı tene hepsi on iki tene çocuk bi  
697 tene altı tene çocuğu yog orda adet ve gelenek öle  
698 doğur diyo doğurana kadar doğacak ben  
699 gene şeylere şey ettim kendimi korudum xx  
700 çocuk yapmayayım bağ bildim iyi değil  
701 yağçyorlar öldürüyorlar böyle öbür cocuglar  
702 daga çıkıyorlar nasıl ben bunları

703 kurtarıyorum kurtaramadım bi teneyi babayla  
704 bi tene gitti şimdi bunlar allahama binler  
705 şükür bunlar hele bakalım ne olacağı vallahi  
706 I: billahi burda da korkuyoruz hala da korkuyoruz  
707 burda hep mi korkuyordunuz yoksa son  
708 D: zamanlarda mı korktunuz  
709 valla önce geldigimiz zaman fazla  
710 korkmuyordug daha iyiydi gittikçe berbat oldu  
711 gittikçe berbat oldu gittikçe berbat oldu eskiden o  
712 kadar geldigimiz zaman korkmuyorduk bi şey  
713 yoti rahat rahat idareni de edebilirdin  
714 iş çalışabilirdin her yerde şimdi bi baskı  
715 iş yog güç yog gerçekten sadece inşaat  
716 sektöri bu zenginler siteleri inşaat xx  
717 seni kandırıyorlar yeraltı yapıyorlar  
718 yolları yapıyorlar odur yani başka fakir  
719 fukara ameleler gidi çalışı akşama kadar  
720 bi lokma ekmek getiriyorlar o kadar yani iş  
721 yog kızım bak evde iş yog okul bitirmiş  
722 I: işş yog  
723 hmm şimdi gazetecilerde özellikle iş yok  
724 D: galiba  
725 gazetenin yarısı içerdedir eger yani şey  
726 başıy olduysan eger onlara taraf olduysan  
727 şey oldun mu bize yalan söylemiyor yalan  
728 söylemek iyi bi şey midir nasıl insan yalan  
729 söyleyecek biz gerek özgür mesela yaşamak bizim işin  
730 yalan affedersen kahpeliktir kız o ayıptır  
731 ayıptır kız ayıptır öyle bişey bizim hiç  
732 soyda yok bu kürt soyunda kezadan taraf hiç  
733 öyle bi şey yog ama he yalan deyiler onlar  
734 hırsızlık yapılar yani kız biz öyle şey  
735 yapamıyoruz açlıktanda ölsek kimse öyle bi  
736 şey yapmi ha misafirperverliğimiz var  
737 insanlığımız var biz diyeg mesela bunlar  
738 barışsınlar insan olan bagsın hele bunlar  
739 nedir kökünü kaz nerenindir ya bu giden köy  
740 çocuğun ne/ neresidir xxx bu çocuk nerelidir  
741 bakayım gel araştır bakayım annen nerededir  
742 baban nerededir bunu araştır sadece çok ayıp  
743 şey budur ha sen bunu bunu anlatın bu çok  
744 önemlidir yani bu çocuğun annesi babası  
745 nerelidir benim görümcemin çocuğu gitti  
746 xxx üsütünü yaktılar bi tane hala da kimse  
747 bilmi nerededir nerde ölmüş öldü yani bi  
748 dagda kim oralara yetiše kim bili nerde  
749 ölmüş bi sene de geçen senede bi tene  
750 mardinde geldiler öldürlüler oğlanı dagda  
751 öldürdü gitti o dağda e diyorumki yani o

752 köyde o dağda o dağdakiler ölenler gitti  
753 ordakilerin getti onların mezarlığına kadar  
754 I: bomba attı ya  
755 D: ya  
756 çok ayıp bi şey yani ayıp denen bişey  
757 vardır desinki bu çocuk kimindir gidyo o  
758 köyde o mezarı şey edi demi bu çocuk babası  
759 bu köydeymiş köyde çocuk köyünün getirmelerini  
760 buraya görmesin mi lan sen peygamber olmuşsan  
761 bu allah bunu da yapmaz yani allah da bir  
762 allah iüstüne varsa allah da ancak  
763 bu hükmü bu depremi yapar insanları böle  
764 öldürür sen bi insansın insan vallah ne bilyem  
765 ben anlamadım bunun türkiyede böle bi hiç  
766 bi hukuk yog hiç bi adalet yog hiç bi  
767 şey yog biz de vallahi şu anda imkanımız  
768 olsa burden kaçardig ha gidiyoruz avrupaya ben hep  
769 cocuklarıma diyorum kacag gidah kendi kendimize  
770 yaşayağ ha hür yaşayağ kafamızı açaağ üstümüzde allah  
771 I: var başka kimse yog istemiyoruz ama  
772 son kez bi şey söylicem sizin cocuklarlar  
773 hep zazaca konuştunuz ama evde yoksa  
774 D: dışarda da konuştunuz mu  
775 hayır hayır dışarda konuşmuyoruz canım  
776 konuşsak konuşabiliriz yani kimse bize  
777 I: demiyo  
778 D: [demiyo] mu kimse?  
779 tschi yoh yok canım öle  
780 I: (die tür geht auf - Hintergrundlärm)  
781 D: yani baskıyı hiç hissetmediniz  
782 I: yo hiç hissetmedik  
783 D: peki  
784 yani biz zaten kimse zazaca yokki ancag  
785 cocugunla  
786 I: (Hintergrundlärm ein Kind schreit)  
787 D: xx anlarsa diyorum ondan korkuyor musunuz  
788 I: yog  
789 D: zazaca konuşmaktan korkuyor musunuz  
790 yog hayır hiç korkmuyorum hani bizim öle yani  
791 I: o da bi baskının altındadır yani  
792 iste onun için diyorum o baskıyı hissediyor  
793 D: musunuz?  
794 I: ediyorum ediyorum çok ediyorum  
795 D: nasıl hissediyorsunuz?  
796 yani mesela konuştuğum zaman ayy diyem ayıp  
797 onlar bana diyeler sen zazaca konuşuyorsun  
798 o bi şey değil beni hor görür beni şey  
799 eder beni şey iteler yani yani insanı  
800 şey eder ha ben  
onun icin zazacayı da rahat özgürce konusamig

801 malesef  
802 I: hım  
803 D: zazaca da bir kültüredür ha biliyor musun  
804 I: tabi canım  
805 D: valla avrupa da böyle kanallarda öyle güzel  
806 türküleri söyliler öle güzel bi dildir o  
807 da ha ya her dil güzel diyem kızıma da  
807 ingilizce kursuna gid diyem hele o  
808 ingilizceyi biraz bana da öğretsene deyi  
809 sen daha bu yaşta diyem hele öle  
810 marakım var ha diyem keşke almanca bileydım keske  
811 ingilizce her şey dil hostur ha  
812 I: kaç yaşındasınız  
813 D: ne kadar güzel  
814 I: tabi  
815 D: ben atmış beş atmışbeş yaşındayım  
816 I: daha gençsiniz  
817 D: ne genci e daha bu devre göre yani  
818 I: tabi  
819 D: kendine zengin olsan yaşayasın  
820 (Tür knallt zu)  
821 fakir olsan ölürsün bir araştırmada bile bu  
822 çıkmış  
823 I: doğru  
824 D: fakirler öldi öldi kalmadı daga çıktılar öldüler  
825 sürüm sürüm süründüler görümcem benim gözümün  
826 önünde hayatta unutmam kocam çocuğum fakirliğden  
827 öldüler fakirliğtan sigortası yogtu bile adamı  
828 götürdüğü sigorta yaptırdığı ilacını bile zor zorla  
829 ilac alamadığı  
830 I: hasta kanser miydi?  
831 D: evet kaynımın çocuğu fakirliğtan para yogtu  
832 gezdirag eyi yere götürag bu kanserde çaresizdir  
833 ha valla fakirliğtan öldüler hepsi diyem yani  
834 bizim baskı üstümüzde çok allah hakkımızı  
835 koymasın işallah rabbim işallah bunun yani  
836 bir merhamet bunların şeyine bir barış olsun  
837 biz barış istiyoruz ya da artık ayrılmak  
838 istiyoruz gerçekten memleketimize gitmek  
839 istiyoruz ya  
840 I: ne zamandan beri gitmediniz  
841 D: istanbulda yani istanbulda yani isterim istanbulda  
842 evim ola denizi çok severem mesela egeyi çok  
843 severem avrupayı da severim ama imkanım  
844 dolayısıyla gidemiyorum o ayrı bi mesele biz yirmi  
845 senedir burdayız yirmi sene ben burdayam kaç senedir  
846 hic gitmemisig adamımdan beri  
847 I: geldiginizden beri hiç gitmediniz  
848 D: hiç gitmemişiz köyümüze hiç hiç gelinler

849 bilmiler gelinim xx onbir oniki yaşında çocuğu  
 850 var deyiki ben daha gitmemişem çocuğu merak edi  
 851 dedemin köyü nerde aslımız nereli deyî xx  
 852 çocuklar sori ee bu bu insanlıktır o niye  
 853 gidi seye kendi memleketine gidiler  
 854 onlar geliler niye bizimki böyle neden  
 855 ha bunların nedenleri sorsun öldüğü çocuğun  
 856 ailesini soruşturusun bu çocuğ dagda öldürdüm ne  
 857 kimin çocuğudur taziyeye gitmisen xxx  
 858 taziyeye gitmisen ben nasıl gitmiyem ben  
 859 sana sorim ben nasıl gitmiyem bunlar  
 860 çok önemlidir şu devirde bu çok önemlidir  
 861 hani bu şimdiki şu/ şimdiki konumda içimizdeki konum  
 862 şu andan bunlar çok önemlidir gittin cizrede o kadar  
 863 hahı öldürdün bin tene genci  
 864 öldürdün sen diyorsun niye şimdi  
 865 bombalar onlar onun içindir söylim hah  
 866 avrupa desinki bu onun içindir sen neden o bombaları  
 867 yağdırdın hahın üstüne kendini korumak için o  
 868 şeyleri yaptı o he/ hendekleri yaptı  
 869 korumak için deyî günahdır  
 870 çok teşekkür ederim  
 871 ben de çok teşekkür ederim  
 872 çok sağolun  
 873 canım benim

#### 10.5. Transkript des Interviews mit der Vertreterin der zweiten Generation in Istanbul am 6. Jänner 2017

001 I Baslatıyorum bu da oluyor şimdi beni ilgilendiren  
 002 konu su türkiyede kürt olmak nasıl siz onu nasıl  
 003 yasiyorsunuz  
 004 E ya:: (-) yani gencligimizd`en beri tabiki: vardı:  
 005 (- - -) o bas`ki o: sey `ötekilesme (.) hani bi=  
 006 =farklık bi: et`nik SEye a:it oldu`ğunu her zaman  
 007 biliyordun=ben <<all>mesela lise yıllarında  
 008 bile> hissetmeye başladım artık °hh küçükken  
 009 bilmiyodum mesela (- -) hani ben de:: hani ortaokula  
 010 kadar ben çok farkında dEgildim çünkü biraz daha  
 011 farklı (.) oyun= oyun çocukluk tabi  
 012 I [hi hi]  
 013 E ama lise yıllarında o: ergEn DÖnemlerde <<all>lise  
 014 bir lise iki> kendi çevremize hani bakıyoduk hani  
 014 olaylar oluyodu sonra köyler yakıldı (°hh) ondan  
 116 sonra hani (°h) insanlarIN hep!SİNDE! artık o  
 117 tEdirginlik (-) VARDİ (.) bize DE yansiyodu tabi:  
 118 kI! (.) sona ben kimim demeye BASladım (.)  
 119 baslıyorDUK artık birbirimizi- sorguluyoduk-  
 120 araştırmacı olDUK okuDUK (- - -) kimler ne



121 yapmis simdiye kadar ↑neler= oldu bunlarin hepsini  
122 artik kendimiz artik sOrgUluyorsunuz arastiriyorsunuz  
123 (.) arastirmasaniz bile (.) etrafinizdan gÖRÜyorsunuz  
124 mesela benim babam hani köyleri <<p> falan  
125 yakilmis onun babaSI halalari> falan hepsi köyde  
126 evleri yakilIP magdur edilIP köy/ sehire zorla göc  
127 ettirilmek zorunda kalan insanlar °h ve hic birisi  
128 maddi olarak ↑hIc bir güvenCEleriI hic birseylerI  
129 olmayan insan`lar han´i SIZ SAnki bir hücr´e evine  
130 girmis gibi he/ hepsi birer sehir evine gIRM`is ama:  
131 AÇ perisan bir halde hayATlar`ini sürdürme/ SIZ  
132 bunlari görüyorsunuz bunlar sizin- en yakin çevreleriniz  
133 I kac yasindaydiniz bunlari gördüğünüzde  
134 E bunlari gördüğümde bak ben ONdört ONbes onalti:  
135 evet yani ta:: s/ bu yasima kada:r iste  
136 I hi hi  
137 E tabi gittikce durumlar daha kötü oldu ta: kI: bi  
138 (.) su: hedepe ee secim (-) zamani bi bi baraj (-)  
139 puani aldIk olacak sürec/baris süreci diye bir  
140 Türkiyede biliyorsunuz (Hintergrundlärm) o olay  
141 hepimizi rahatladi herkes rahatladi HAni artik bEn  
142 bir türkÜn yanIndA dA: ben raHATlikla ben kürdüm  
143 ISTE !bak hedepe partisini tutuyorum ben bu  
144 ideolojiye sahibim diyebiliyordun (- -) e çünkü  
145 karsidaki insan <<all>seni hemen böyle> e: (.)  
146 ötekilestirip seni dislamiyordu (.) o biraz olustTU  
147 (.) ama bu seyden sonra (- -) <<len>bu:: suruc olayI  
148 oldu YA bi Suructan sonra> inanilmaz kötü seyler  
149 yasaDIK (.) hani !CO:K fazla geriye git´meyelimsunun  
150 surasinda bu ülkede, alti Ay yedi Ay öncesinde biz  
151 darbE gördük yA bu nedemek yani darbeyi gördük (.)  
152 her an her yerde bir bomba patliyor ben evime giderken  
153 bile cocugum okuldan gelirken biL`e her gÜN bir  
154 tedirginlik yasiyorduk allah kimsenin basina vermesin  
155 gercekten cok zor Türkiyedeyasamak bugün itibari ile  
156 degil bes alti yedi aydir ben bunun/  
157 bu psikolojiyi yasiyorum ve bunu !COCUK!larImda DA  
158 görüyorum üç tane kizim var benim bu arada (.)  
159 üçünde DE hissedebiliyorum  
160 yAni herkes tedirgin okuyan yani okuyan  
161 I [hmm]  
162 E kizim bile mesela ektrik elektronik haberlesme  
163 mühendiligi okuyo  
164 I [hmm]  
165 E hani onda bile böyle bir umutsuzluk var  
166 I hmm  
167 E hani ben okicamda bu bölümü bi yere girebilecek  
168 miyimis bulabilecek miyim ya dA girdigim yerde  
169 rahat edebilecek miyim girdigim yerde dislayacaklar  
170 mi herkes de var yani yok degil illa ki var

171 I hmm  
172 E yani cok sey sU SON zaman hELE son bir Ay diyelim  
173 COk dAhA: kötü (.) hani bu heedepelilerin iceriye:  
174 gi:rmesi: bu bu vekillerin= hepsinin sUan icerde  
175 olmasI:: °hhh (- -) pekeke`nin- zaten- suanda  
176 BOMBali eylem baslatmasi bunlarIn ´HEpsI: Ür`kü:cü::  
177 (.) ´kOrkuNC seylEr YAni (.)  
178 I hmm  
179 E ya ben HIC bi:r zaman kIm olursa olsu:n türkiye  
180 cumhuriyeti olsu:n (.) pekeke olsu:n kim olursa  
181 olsun bombaA °h insan ölümÜ (.) insanların  
182 katledilmesi °h masum insanların öl/ ölmesi  
183 kadar ürkütücü bir sey ol/ (.) kimliginiz- ne-  
184 olursA olsun- hic hic bir sekilde farketmiyo- (- -)  
185 o: tedirginlik- o: sikinti (.) hepimizin evine: Özel  
186 HAYatina: (.) cOk özÜr diliyorUm CINSel hayatINIzi  
187 bile etkiliyo: †ASirI cinsel isteksizlik olustu yani  
188 hIC bi: sEkilde aklima bile gelmiyo: YAni: ben hIC  
189 yasamayabilirim YAni: hepimIz de var- yani:  
190 bu trauma (- ) ESImDE var bendE var erkek kardesimde  
191 var daha evlenmemis kiz kardesimde var (.) kendi üç  
192 kizimda var vAr dA var yAni  
193 I hmm (xx)  
194 E umutsuzluk egitim türkiye su anda bana göre  
195 en en kötü dönemde  
196 I siz doksanlari yasadiniz  
197 E evet evet  
198 I siz köyde degildiniz o zaman  
199 E biz sehirdeydik evet sehirdeydik de kötü de degildik  
200 I Ama annenizin geldigini, köyden yakilmis köyden  
201 geldigini hatirliyor musunuz  
202 E (.) o dönemlerI hatirlamiyorum ben kendi genclik  
203 dönemlerimi doksanli yillarda::  
204 (.) onbes onalti yaslarindaydim  
205 I [kac yasindaydiniz o zaman]  
206 E yaslarinday`dim o zaman mesela bizim ailedeki  
207 bizim köydeki ailelerimiz yakin aile (.) halalar  
208 amcalar bunlari hepsi köylerden göc etmeye basladilar  
209 dolayisiyla biz de evlerimizden birseyler vermeye  
210 calistik onlara ne verdik yatak verdik tabak= canak  
211 verdik onlara (- -) O o kaoslu o dönemler cok kötüydü  
212 mesela- hani (- -) faili mechuller cok oluyordu  
213 diyarbakirda (.) mesela cok akraba öldü o zaman  
214 I hmhm  
215 E ben hani cok birinci derece akraba olmasa dA (.)  
216 benim cOk (- ) aa bildigim yani insanların öldüğün  
217 haberlerinin gelindigini ya da onbes yirmi gündür  
218 aylardir °hh ortada görünmedigini bunlari hep  
219 duyuyODUK faili meshuller cOk co:k fazlaydi: (- -)  
220 kapimizin önünde mesela silahli eylemler oldu

221 ben bunlari cok iyi hatirliyorum onalti onyedi  
222 yasindaydim (- -) kapimizin önünde polis- arabasi-  
223 tarandi- (-) o gece (- -) yani o dagdakiler inmis  
224 polis arabasini taramis yani  
225 bunlari hepsi bizim icin trAUmA: yAni  
226 I hıhı  
227 E yani düşünabiliyor musunuz siz gencsiniz bi ülkedesiniz  
228 (-) BOMBalar patliyo: (-) insanlar ölüyor (.) babam  
229 birgün ev/ disardan eve geldi- yolda herhalde sey  
230 vardi bir/ bu dedi/ bu anlattigim demin anlattigim  
231 polis arabasi olayinda babam dA: sEy (.) kahveden  
232 geliyor eve geliyor galiba yolda arama olmus-  
233 babam dA polise demis ki- (.) hayirdir ya: ne oluyo:  
234 siz niye beni ariyo:sunuz hani üstümü ariyorsunuz  
235 (- -) BABAmI hIC g'Ereks'iz yere polislE:r bütü::n  
236 vücudunu böyle COplamislardi-  
237 eve geldi- bizim babamin bacaklarinin üstüne  
238 (.) gü:nlerce: böyle- buZ torbalari koyduk hani  
239 hamurlar falan yapildi cÜnkü: hIC yani: (-) NE  
240 yaptIm BEn demis onlara hani (-) benim sucum ne:-  
241 niyE benI dövyo:sunuz döv'müsler baba'mi ev'e  
242 göndermis'ler (- - - )  
243 I (.) ne hissetmistiniz  
244 E ay ne hissedim  
245 I [babanız öyle] gelince  
246 E babam öyle gelince (- - -) <<len> hala o: (-)  
247 ne var> bilyo:musunuz hala o: babamin vücudaki:  
248 o morluklar- (.) benim aklimda °h ve en ufak bi  
249 sEyde aklima hemen o geliyo: (.) benim <<dim> babamin  
250 vucudu neden öyle> <<weinerlich> morartildi>  
251 (- -) n'ApmistI: benim ba`bam <<rall>hic b'i za`man  
252 haram= eline- vurma:z> (-) <<dim>namazini kIlAn (.)  
253 OrucunU tut'an bi insan-> (- - -) yani SU an zaten  
254 YAni üzerimize yapılan baski dIn bAskisi dA: vAr yA:  
255 belki ordan da o alakali hani alakasiz bi sey (- -)  
256 babam hala ben sorguluyorum neden babami o hale  
257 getirdiler (-) sEbep neydi yanI (.) niye (.)  
258 yanI bI inSa:n (.) °h katil bile  
259 ol'sa: sen birini öldürmüş bile olsan onun cezasini  
260 vermek senin elinde degil sen veremezsin o cezayi (- - )  
261 o gider hapsini yatar yargilanir (.) orda bi sekilde  
262 cezasini cek'er <<dim>ama senin onu dövmen>  
263 hakkini hic bir kul hic bi/ bi insan bi insana (.)  
264 vermemelidir  
265 I hihi  
266 E ama bi insanin bosu bosuna tartaklayip dövmek onu (.)  
267 dARp etmEk bu ne demek ya ve bu köylerden sürülen  
268 o insanların hallerini ben onlari mesela hala (- -)  
269 unutAmIyorUm yanI o dedemin o babaannemin O hAllerI  
270 o Caresizlikleri o acliklari(.) o aclikla

271 cEbellestikleri: o yırtık ayakkabıları o insanlar  
272 köylerinde sultanlar gibiydi`ler (.) padisah gibi  
273 de yer icer tar/ tarlasını eker bicer kral gibiler  
274 yani köye/ köyden şehre geldiklerinde bile özgüvenleri  
275 fazla parla/ parlalıOlardı O insanlar yani hiçbi zaman  
276 biz o insanları şey yapmıyoduk ama o o O yükle zaten  
277 bizim de öyle o kadar maddi durumumuz yoktu:  
278 kendi maddi durumun olmadığı bi de sen onlara destek  
279 vermek zorunda kalyosun e dolayısıyla ev içinde  
280 catismalar oluyodu benim annem zaten o an dönem olarak  
281 yoksul bir döneme girmistik şimdi babam da °hh  
282 kar/ kardeşine babasına kız kardeşine yardım etmeye  
283 çalışıyo hep bir şeyler vermeye çalışıyo e: verince  
284 ne oluyor senin elindeki kesiliyor  
285 elindeki eksiliyor bu sefer anne baba arasında  
286 tartismalar oluyordu hani bizimkini veriyorsun  
287 hani biz bu sefer böyle kalacağız hep bu ortamlarda  
289 büyüdük bu şekilde yani ben hala kirkaltı yasındayım  
290 diyorumki (-) bu saatte sonra hani böyle çok mutlu  
291 bi hayat istemiyorum çok mutlu aman iste herşey  
292 böyle gül <<stockend>pembe> (- -) olacak değil  
293 ama şu çocuklarım için inanılmaz endişeliyim yani:  
294 I hihi  
295 E benim çocuğum, benim kızlarım bundan sonra böyle  
296 huzurlu rahat bir hayat demin konuşmanın başında  
297 siz geldiniz ya hani onun için size imrendim ay  
298 Ne güzel özgürsünüz konuşuyorsunuz  
299 başka bir ülkeye gidiyorsunuz bu bile bana bir  
300 cezbedici geliyor siz başka bir ülkede yaşıyorsunuz  
301 düşünsene bu ülkede rahat konuşmuyorsun siz başka  
302 bir ülkede yaşıyorsunuz imreniyorsunuz  
303 bir yerde oradaki yasantınız ne olursa olsun  
304 en azından buradaki o baskı yok kimlik şeyi yok  
305 yani ki bu olaylar olduktan sonra  
306 ben mesela hedepe binalarına şimdi pekaka yapmış  
307 siz savaş yapıyorsunuz birbirinizi öldürüyorsunuz  
308 değil mi ama peki hedepe benim vekilim değil mi  
309 ben o insana oy verdim altı milyon kürt insanı  
310 bunlara oy verdi ve bu insanlar şu anda  
311 hepsi cezaevinde en bunların tedirginliğini  
312 yaşıyorum <<acaba diyorum olaylar daha kötüye  
313 gid/ giderse: onları şeyden çıkartabilirler,  
314 onları hiç çıkartmayabilirler de onları  
315 düşünüyorsunuz yani ne oldu halkın ne oldu demokrasi  
316 neresi sizce sizce burada demokrasi var mı ha  
317 demokrasi isliyor mu suanda bu ülkede basın yok  
318 gazeteci yok hiçbir şey yok medya  
319 yok yok yani ben biz arıyoruz aksamları televizyonda  
320 yani taraflı yayın yapmayan bir medya kanalı yok  
321 kesinlikle yok ne gazete de yok basın da yok

322 gazetecilik öldü zaten bitti yani  
323 I hmm  
324 E napabilirsiniz sanki bana göre herkes böyle  
325 beyninde bir fırtınalar yasiyor ve patlamak üzere  
326 herkesin aslında en büyük patlama beyinlerinde  
327 o bomba patlayacak hani insanlar diyecegim ki  
328 herkes bir olacak diyecek ki biz ne yapıyoruz  
329 nereye gidiyoruz ama bunu bile engelliyorlar  
330 biliyor musunuz düşünceni sen bile özgür bir şekilde  
331 ifade edemiyorsun ya en basiti bir tweet atamıyorsun  
333 ya bir sosyal medyada bir fikrini söyleyemiyorsun  
334 tereddüt ediyorsun bundan iki üç ay öncesinde belki  
335 yine bir nebze altı yedi ay öncesinde  
336 biraz daha bu darbe öncesine kadar yine kısmen de olsa  
337 söylüyordun ama şimdi hİc (.) yani ben kendi adima  
338 korkuyorum yani gecenin bir yarisi gelip seni  
339 sorgusuz sualsiz ev halimla beni gelip alabilirler  
340 niye alabilir sen bu tweeti attin sen böyle birsey  
341 söyledin yA arkadas ben ben ölüme  
342 karsiyim siddete karsiyim hİCbir annenin cocugu ölsün  
343 istemiyorum savas olsun istemiyorum ya kimse ölmesin  
344 bunu savunmak eger seyse sucsA °h benI bunun için  
345 yakalayacaklarsa= ya da aileden herhangi birini biz buna  
346 da raziyiz yani (-) dedigimiz sadece baris (- - -)  
347 gene biraz geriye gidicem  
348 I hmm . babanız vefat ettiginde kac yasındaydınız  
349 E babam vefat ettiginde ben yirmiüç yasındaydim  
350 yirmiüç pardon pardon yirmibes yasındaydim yirmi  
351 dört yirmibesli yaslardaydim büyük kızima sekiz aylık  
352 hamileydim  
353 I diyarbakirda midiniz  
354 E diyarbakirdaydim  
355 I hmm  
356 E büyük kızımı diyarbakirda doğurdum ilk iki kızımı  
357 orda doğdum (-) en küçük kızım burda doğdu en küçük  
358 kızım burada doğdu biraz daha böyle batı kültürü  
359 almış biraz daha böyle soyut bir şeylerden ama diğer  
360 o ikisi özellikle büyük kızım çok iyi biliyor bu  
361 tramvalarımı bilir yani  
362 I hmm  
363 E bunlar biraz daha farklı yetistiler çok fazla da  
364 icine koymak da istemedim olayların hani  
365 I siz zazacayla büyüdünüz  
366 E zazacayla büyüdüm  
367 I türkceyi ne zaman öğrendiniz  
368 E türkceyi okulda öğrendik hani dolayisiyla(xx)  
369 nasıl öğrendim ben (- - -) galiba üç dört  
370 yaslarındaydim ben galiba üç dört yaslarındaydim  
371 diyarbakira geldik o yaslarda ondan sonrası  
372 türkce hayatımıza girdi hep türkceydi zaten

373 evin icinde hep zazaca konusuyorduk yani zazaca  
374 zaten benim ana dilimdi e: dolayisiyla türkceyi  
375 zaten disardan öğrendik komsulardan türkceyi okul  
376 bitene kadar türkceydi zaten disarda hic bir sekilde  
377 kürtce konusmuyorduk ki zaten disarda kürtce asla  
378 konusmuyorduk  
379 I diyarbakirda da  
380 E konusamiyoduk hayir yoktu yani e çünkü hani bir  
381 kamu kurulusunda veya okulda hic bir yerde hani  
382 yaninda bir kürt e: seyin olsa bile yaninda  
383 konusmuyorduk bilmiyorum heralde öyle büyüdük  
384 konusamiyorduk kürtceyi evin icerisinde  
385 iste anne babayla iyiki de öğrenmisim yani ben  
386 bugün bir hata yaptigimi düşünüyorum keske  
387 °hh diyorum cocuklarima o ana dillerini  
388 öğretebilseydim hani biliyorlar anliyorlar ama  
389 benim gibi konusamiyorlar ana dillerini  
390 peki niye konusmadiniz cocuklarla kürtce zazaca  
391 niye konusmadim çünkü türkce konusyodum okula  
392 gidyolardi türkce esim de türkceyle büyümüş hep o  
393 konusmayla esim DE aslinda zaza/ zazaca konusamadim  
394 evlilikimiz süresince onun annesi hic kendi ana  
395 dilleriyle de büyümemisler onlar °h hani onlarda  
396 kürt kökenli zaza anadilleri ama anneleri babalari  
397 evin icinde hic kürtce konusmamis onlarla o sekilde  
398 büyümüşler bizimkiler biraz daha kendilerini asmis  
399 yani (-) °hh ana dillerini de birakmamis bu  
400 insanlar °h e dolayisiyla o bilmediği için ben  
401 onunla hep türkçe konusuyodum çocuklar da o şekil  
402 büyüdü ben tek başıma da yapamadım yani çocuğa  
403 ne kadar kürtçe verebilirdim bi tek bi yabancı dil  
404 vermek gibi bi şey olacakti ama simdi diyorum  
405 keske zorlasaydım (-) ama anlıyolar çok güzel  
406 anlıyolar  
407 I nerden anlıyorlar annenizle konuşunca mı  
408 E ha annemle evet bu diyalogla çünkü annemle oniki  
409 onüç yıllık komşuluğum vardı bu sempte oturyoduk  
410 şimdi başka bi sempteyim (-) annemle  
411 konuşmalarımdan evet onlardan (- -) o diyalogları  
412 şimdi mesela bi küfür müfür onların çoğunu  
413 bilirler yani  
414 I hmm  
415 E yani biz öğrendik annem babam iyi (.) ki de öğ/  
416 öğretmiş yani çünkü ana dil yani sen ana dilinle  
417 varsın (.) dilinle varsın yani sen (.) ben  
418 doğduğumda (.) annem babam zazaki konusuyodu  
419 türkçe konusmuyoduki benimle (- -) ben ne  
420 kadar türküm diyebilirdim allahaşkına siz  
421 söyler misiniz ha  
422 I hmm

423 E doğuyorsunuz doğduğunuz dil farklı kültürümüz farklı  
424 köyde yaa köy köy düşünün hani ondört on beş  
425 hanelik bir yeri düşünün orada bir tane  
426 türk yok hepsi kürt az öteye gidiyorsunuz  
427 bir ilçeye gidiyorsunuz hepsi Kürt biraz daha  
428 git diğer ilcelerine diğer kasabalarına  
429 diğer kazalarına git hepsi Kürt türk yok ki  
430 etrafta anca şehirlerde olur memur olur  
431 şey dışarıdan gelenler olur tek tük yoksa  
432 yerel halkın hepsi kürt e: siz orada ne kadar türküm  
433 diyebilirsiniz ki diyemezsiniz!  
434 ya benim dilim farklı kültürüm farklı onlardan  
435 değil mi ben demek ki Kürtüm yani ama türk türk  
436 bayrağı altında hakikaten biz Kürtler de çok  
437 saygılıydık e o kadar okul okuduk yemin  
438 ediyorum ya ben or/ orta sona kadar atatürk için  
439 oturup ağladığımı biliyorum biliyor musunuz  
440 orta ikilerde üçlerde bilmiyorduk ki çok fazla  
441 atatürk bizlere yaptı hiç  
442 bilmezdim ben atatürk için günlerce ağladığımı  
443 biliyorum ben çünkü türk şeyi vardı hani böyle  
444 bir türklüğü asılamışlardı ya sabah andımızı okurduk  
445 atatürk zaten putlaştırılmıştı  
446 başka birşey kimseyi tanıımıyorduk yani  
447 başka bir lider mider bilmiyorduk bir atatürk'ü  
448 biliyorduk  
449 I sorgulama ne zaman başladı  
450 E bu sorgulama lisede lise bire başladığım sene  
451 başladı o köy dönemleri o doksanlar benim lise  
452 dönemlerimdi hani doksan da gerci mezun olmuştum  
453 seksenbes seksenaltı diyelim ya doksanlarda ben  
454 artık yirmili yaşlardaydım çünkü  
455 I hmhm  
456 E evet (-) kırkaltı yasındaydım doksanlarda kaç  
457 yasında oluyorum  
458 I kaç doğumlusunuz  
459 E yetmiş doğumluyum  
460 I yetmiş doğumlusunuz  
461 E yirmili yaşlarda oluyorum  
462 I hmm  
463 E yirmili yaşlarda tam artık herseyin  
464 icerisindeydin artık tam o seksendört seksenbes  
465 doksana kadar vurduğu zaman bizim tam böyle şey  
466 zamanlarımızdı hani mesela  
467 ne diyim devrim kitapları okurduk che guevaranın  
468 ondan sonra ne biliyim okurduk şey sol müzikler  
469 dinlerdik ahmet kaya zülfü livaneli dinlerdik  
470 ruhi su dinlerdik artık sorguluyorsun çünkü  
471 çünkü bir kimlik arayışı içine giriyorsun  
472 sen ne olduğunu biliyorsun ama birileri senin

473 ne olduğunu söylemeni istemiyor allah kimsenin  
474 başında vermesin dünyada eger bu kürtlerin  
475 yasadığı kimin başına geliyosa allah hepsine  
476 bi hayırlı kapılar acsin dünya bir ara adil  
477 bir yer değil zaten hiç bir şekilde adil bir yer  
478 değil herkese bir huzur bir şey versin kürtlere de  
479 versin kürtlerin çekmişliği çok fazla kürtlere  
480 herşey onlara ödetilmiş şimdiye kadar  
481 biliyorsunuzdur siz de herşeyin kabagi şeyi bu  
482 ülkede onlara patlatılmış bir şekil şu an olduğu gibi  
483 yani pekeke eylem yapıyor sen hedefelileri sorumlu  
484 tutuyorsun ya belki o adam da iki arada bir derede  
485 kalmıştır değil mi çünkü orada silahli eylem yapan  
486 bir örgüt var sen siyasi platformdasın değil mi  
487 sen parlamentodasın vekilim sensin sen beni  
488 şey edeceksin belki orada o adama da baskı var ya  
489 değil mi ha o insanlar ne dedi o vekiller  
490 dedi ki iki arada bir derede kaldılar ya hep  
491 hem hükümetin hem de onların arasında kaldı  
492 bu insanlar  
493 I hmm  
494 E bunu bilmiyomuyuz biliyoruz aralarına niye diyorlar  
495 sınır koymadılar sınır koymadılar adamlar  
496 gece gündüz bağırdılar dediler ki barış olsun dedi  
497 barış yapın müzakere yapın dedi bir araya gelin  
498 konusun barış olsun ama hiç bir şekilde buna  
499 yanaşılma bu yapılmadı ve bugün de bakın  
500 neler yaşıyoruz ve biz/ faturası hepimize  
501 çekiliyor (- -)  
502 I biraz geriye gidicek olursak (.) siz hem istanbulda  
503 yaşadınız hem de diyarbakır da son onaltı yıl  
504 istanbulda aradaki fark ne sizce kürt olarak diyarbakırda  
505 yaşamak nasıl istanbul da yaşamak nasıl  
506 E Diyarbakırda nasıl mesela diyarbakırda aidiyet  
507 vardı aidiyetlik duygusu biliyorsun hani sana ait  
508 gökyüzüne de baksan burası bana ait diyorsun  
509 gökyüzüne bile yerine sokaklarına caddelerine  
510 burası benim diyorsun ya biraz kızsın yanındakine  
511 senin şeyin olduğunu biliyorsun onun da kürt  
512 olduğunu biliyorsun kızsın da öfkelenen de ona  
513 bir ötekileşme o durumun olmadığını biliyorsun ya çok  
514 anlamda sizi öyle psikolojik olarak etkileyen köklü  
516 şeyler yok sıradan şeyler geliyo sana sana hani  
517 orada ama mesela burada özellikle son bu bir yıl  
518 ya da altı yedi ay diyelim bir korku var  
519 mesela nedir bir avemeye gidersin ya da bir  
520 komşun bir sağ bir sol bir şey olur sana  
521 sorar nerelisin işte ben diyarbakırlıyım dediğin  
522 zaman acaba diyorsun kendi kendine benim hemen  
523 ilk sorum acaba bu nereli diyorum yoksa



524 bir şehit ailesi mi hani şimdi çünkü ön yargı  
526 varya insanlarda şehit ailesi olsa seni de  
527 diyarbakırlı diye direk pekekeli zannediyorlar  
528 bunlar ediyorlar yani o yok mu o zihniyet dolu  
529 insanlar var halbuki senin hiç bir alakan yok  
530 onlarla hani ben de yani senin gibi sade bir  
531 vatandaşım ama o korku var ön yargı acaba bana  
532 nasıl bakıyor nasıl ne düşünüyor benim hakkımda  
533 ya bir iki yıl öncesine kadar da bu çok fazla  
534 böyle yoktu hani böyle çok belirgin  
535 degildi ama bu son bir yıldır dehşet bir şekilde  
536 belirginleşti artık hani o beni ötekileştirir mi  
537 dışlar mı o korku var hepimizde var  
538 I hmm  
539 yarin ne olacağım korkusu hepimizde var yani  
540 I peki bu korku şeyi can/ şeyle bağlantısı var mı sizce o  
541 doksanlı yıllarda yaşadığınız şeyler canlanıyor mu  
542 E e: tabiki tabiki  
543 I nasıl  
544 E şimdi mesela o doksanlı yıllarda çok kötü dönemler  
545 diyorum ya babamın o olayı vardı ondan sonra  
546 panzerler geçiyordu bizim evlerin önünden  
547 askerler polis ölüyordu dağdakiler ölüyordu  
548 şehit haberleri geliyordu faili mechuller  
549 vardi şimdi o gençliğin o tramvalarını yaşamışız  
550 zaten hayatımız tramvalarla dolu bir değil  
551 iki degil düşünüyorsun ↑Acaba tekrar o gün'lerE mi  
552 dönüceZ (--) yA! <<f> HATTA En basiti: diyorum kI> °hh  
553 Acaba bizi buradan sürüyecekler mI (.) ↑yani <<all>  
554 hedepE binalari bugün linc edildi> mesela kayseri'de bu  
555 olay oldu'ya hedepe binasi°h !LINC! edildi !YA! (-)  
556 e: (.)sen nasıl hani (.) !K'ISMEN! dE  
557 ol'sa birazcik Ürküyo:sun y'ani= =bugün beni de bi bi  
558 (.) apartman dairesinin icerisinde lınç eder m'i komşular  
559 acaba (--) düşünabiliyo'sun bun↑U hani yapar yapmaz O 560  
<<len> belli degil dE> olmaz d'A bel'ki öyle bir 'sEy °h  
561 amA düşünmüyor dA dEgil'sin ↑yA'ni (- - -) <<dim> Çok  
562 kötü yani:> (21:00)  
563 I yani eski olaylarda bir canlanma var (--) eski anılar  
564 şeyler canlanıyo  
565 E evet anılar canlanıyor kesinlikle canlanıyor ya  
566 dedim ya benim o mesela babamın o hani o bir  
567 tramvaydı benim hayatımda çünkü hep sorguladım  
568 niye babamı dövdüler falan işte şimdi  
569 mesela bugün bir eşim dışardan gelse dövülse  
570 ya da bir kızını tartaklasalar niye bunu yapıyorlar  
571 dersin yani onlar aklına geliyor gecmisinle  
572 her zaman yüzleşiyorsun gecmis de her zaman  
573 seni aynandır yani öyle bir yerde belirir  
574 I hmm

575 E küçük bi şey sana onu hatırlatır (---)  
576 I peki dil olarak istanbula geldiğinizde bir şey  
577 hissettiniz mi  
578 E ya hissetmedim annemle konuşuyorduk zaten evde  
579 rahat konuşuyorduk e:: çok böyle i: dışarda  
580 mesela bir piknik alanında bir avemede mesela  
581 hani kendi aramda yine annemle konuşabiliyorduk  
582 konuşuyordum ama bugün dersin bu ortamda şu an  
583 ben annemle bir alış veriş merkezinde ya da  
584 bir yerde hani böyle bağıra bağıra bir kürtçe  
585 ya da zazaca konuşamam konuşamam çünkü orada  
586 kimin ne yapacağı belli değil yani ortada  
587 kötü insanlar dolaşıyor çünkü hani faşist  
588 böyle ırkçılık o/ oldu bu ülkede biliyor musun e::  
589 ırkçı biri kalkarsa orada sana bir küfür ederse  
590 yani bir ters laf söylerse ne olur yani ya da  
591 defolun gidin derse sana bu memlekette bu ülkeden  
592 beğenmiyorsanız çıkın gidin (---)  
593 I yani doksanın sonunda ikibinin başında yaptığınız  
594 şeyi şimdi yapamıyorsunuz  
595 E yapamıyoruz (---) suanda şey yani böyle herkes  
596 ne olacağını bekliyor hani  
597 I hmm  
598 E belirsizlik var herseyde  
599 I diyarbakırla kontajiniz var mı  
600 E Ya var akrabalar var orada çok fazla kontağım yok  
601 kayınpederim kayıinvalidem filan orada kız kardeşim  
602 orada akraba es dost var yani görüşüyoruz  
603 telefonla ama çok öyle fazla kontak halinde  
604 değiliz yani ha kötü birşey olursa tabi hemen  
605 haber geliyor ve cenaze olursa gidiyoruz birisi  
606 ölürse gidiyoruz sonuçta kök orda yani ailenin  
607 (Hintergrundlärm) köxx yüzde doksan yüzde  
608 doksansekiz orda (---) kim varki burda üç beş  
609 bir elin parmağı kadar insan var burda  
610 şey (.) ölüm falan derken (.) hastalıkla olan şey  
611 hastalıkla da olanlar oldu akrabalarımızın  
612 içerisinde dağa gidip de ölenler de oldu oldu yani  
613 bunu inkar mı edeceğim bu zaten belgeli yani  
614 halamin oğlu gitti dağa gitti cenazesi geldi e:  
615 annesi yoktu (---)  
616 I ne zaman oldu bu  
617 E bi altı yedi ay önce galiba ya da yedi sekiz ay  
618 önce onun cenazesine gittik mesela e:  
618 gitmeseydik mi ne olursa olsun yani insan değil mi  
620 senin bir kan bağı var onunla yasak da olsa  
621 şey de olsa gittik herkes bir yerde kendi  
622 bedelini ödemistir yani e: ödüyor da yani  
623 kimsenin öyle güzel huzurlu bir hayatı yok  
624 ben öyle zannediyorum

625 I siz yetmiş doğumlusunuz eğitiminiz nedir  
626 E lise mezunuyum  
627 I urfada ay pardon diyarbakırda  
628 E diyarbakırda malesef orda okudum  
629 I sey calisiyor musunuz  
630 E yo ev hanımıyım şimdi  
631 I hep mi ev hanımıydınız  
632 E hep ev hanımıydım çocuklarımı yetiştirdim  
633 ev hanımı olarak eşimin arkasında durmaya  
634 çalıştım normal klasik tipik bir ev hanımı biraz  
635 merakli bir ev hanımı ama biraz arastirmaci biraz  
636 hala okurum böyle çok takip ederim herseyi falan  
637 çocuklara eğitim alanında çok titiz davranırım ya  
638 elimden birsey gelirse yaparım ne gelir mesela baris  
639 diye haykırırım böyle sokaklarda baris olsun  
670 huzur olsun hic kimse ölmesin ya ben türkleri  
671 de seviyorum çünkü onlarla da büyüdüm degil mi  
672 benim komsum türktü yani arkadaşlarimin  
673 yüzde sekseni türk ben o insanlarla kendimi  
674 çok böyle sey yapmıyorum haaa onlara diyorum ki  
675 benim kimligim bu senin kimligin bu birbirimize  
676 dokunmadan birbirimize karismadan seyin bir  
677 lafi vardi ya hrant dinkin karisi da kendi bir  
678 laf söylemisti o kadar etkilenmistim ki  
679 icimde üç tane dil mi demisti kac tane  
680 dil kavga etmiyor da disardakiler niye  
681 kavga ediyor o kadar etkilemisti ki beni yani  
682 ben bu insanlarla kavga etmedim (.)bu kavgalar  
683 neyin kavgasi ya ama bir ezilmislik  
684 varsa vardir da hala var ötekilesme varsa  
685 var miydi var hala var kürtlere baski  
686 uygulaniyor mu uygulaniyor bunu da böyle göğsümü gere  
687 gere yani ucunda ölüm de oldugunu bilsem  
688 gözümle gördüğümü ve yasadigimi ben asla  
689 unutmam °hsunun surasinda cizre nusaybin suruc yakildi  
690 insanların cenazelerini posetlerle günlerce  
691 üstlerine gaz döküp yaktılar biz o insanlara  
692 günlerce burada sosyal medyalarda fotograflarina  
693 bakip agiyorduk bu insanların suçu neydi ya  
694 ben bugün burada ölen polise gerillaya seye  
695 aglarken onlara da agliyorduk ama siz öyle  
696 yapmadiniz onlar bunu bunu dile getirmediler °h  
697 kimse aglamadi oradakiler kadin buzdolabinda  
698 günlerce cocugunu sakladi ya neler neler belki  
699 medyaya bizlere yansimayan o kadar insanlik disi  
700 seyler vardi ki yemin ederim saddamin yaptigi  
701 belki bin kat daha iyiydi çünkü insanlar  
702 yakildi ya diri diri bodrumlarda yakildi yani (---)  
703 I çok tesekkür ederim

704 E Yani lafin basinde da söyledim huzur ve baris  
 705 olsun kimse ölmesin, ama benim kimligim de bilinsin  
 706 ve taninsin

# 10.6. Transkript des Interviews mit der Vertreterin der dritten Generation in Istanbul am 6. Jänner 2017

01 I: Sana soracagim sey su. Sadece Türkiye’de kürt olmak ne  
 02 demek senin için  
 03 F: Eeee (5 sec.)  
 04 I: SEn bUnu NAsil algilIyOsU:n (.)hissediyo musu:n  
 05 konusulanlar seni NAsil etkiliyo:  
 06 F: yA`ni `bA`ze:n (--)DIŞlanabiliyo: `mEse:la=  
 07 insanlar(.) IRK AyrI`mı falAn yapabiliyo insalar  
 08 (---)hmm dil ayrımı (.) am`A (-) bence ÇOk sACma mEsel  
 09 `A okUllARda bI!lE (°h) yAŞIT!larımDA bİle bu var`  
 10 I: bence  
 11 F: Nasıl hissediyorsun mesela  
 12 ee (3 sec.) yani FARKlı hiSSediyorum= diğEr`LERinden  
 13 (3 Sec.) BIşey olsa mesela (2 Sec.) yani dışlanmış  
 14 I: olurum (.) m:Esela farklı bi şey olsa (2 Sec.) hmm  
 15 mesela DARbe ge`cesinde dE OLdu  
 16 F: ne oldu  
 17 (6 Sec.) ııı şöyle oldu (2,5 Sec.)ııı insanlar (.) hani  
 18 Ayıryo:lar yA:! bU dA mEsela birgün öyle bir şey  
 19 olacak kiiiii her`kes böy`le (-) SAdece `bi !DIN!  
 20 kalacak gibi `geliyo bana (--)  
 21 Kindergeschreie  
 22 Ve: Istemiyo:lar (.) yani e:: eskiden <<f>şöyle  
 23 bi:şey vardı:> <<len>bi: ülkede: (--) TÜM> dinler’de  
 24 <<all>tüm ırklarda> insan yasayabiliyordu= ama= artık  
 25 I: `öyle `degil (- -)  
 26 hmm hmm (--) peki (-) e:: sen mesela arkadaşlarından  
 27 F: falan böyle ayrımcılık hissediyor musun  
 28 (--) yani bazen (-) <<lachend> KÜRTlerle dalga  
 29 I: gecebiliyolar> (--)  
 30 F: hmhm  
 31 I: evet(-)  
 32 F: mesela ne anlatıyorlar  
 33 e: (-) mesela kürt MÜSÜN diye dalga geç`yO:lar (---  
 34 1,5 sek.) çok olyo: bu: (2 Sec.) << lauter> AMA=  
 35 benimle degil> <<leiser werdend> yani bilmiyolar>  
 36 benim <<lachend>kürt oldu`gumU:> yani `BIR`birlerine  
 37 mE`sela kÖTÜ bisey yaptıklarında falan (.) KÜrt müsÜN  
 38 I: diye: dalga gec`yolar  
 39 F: peki sen Kürt olduğunu söylemiyorsun  
 40 I: hayır

41 F: neden söylemiyorsun  
42 ee (.) sormUyo:lar dA yani (1,5 Sec.) iste diS:!!AR!  
43 I: lar <<p>falan>  
44 F: hmm (.) yani o sey var o duygu var  
45 I: evet (--) tabI hERkestE var yani (-)kürt olmak (4  
46 Sec.)  
47 hihim peki okulda diger arkadasların kürt olan  
48 F: arkadaslarını biliyor musun onların kürt olduğunu  
49 I: yoksa..  
50 F: ya bi tane arkadaSIM var aslında sinifimda ama (---)  
51 I: hihim.  
52 yani ikimIZ de söylemiyoruz pek (--)  
53 F: hihim onun kürt olduğunu biliyorsun ama (.) nerden  
54 I: biliyorsun  
55 F: O! Söylemis:tI senin adın (.) benIm adımdAn anlaMıstI  
56 hmm  
57 I: (-) onun adı da RodIN (2,5 Sec.) iste (1,5 Sec.) oradan  
58 F: (2 Sec.)  
59 Hihim digerleri merak edip senin adını sormuyor  
60 (1 Sec) ihi (Hintergrundlärm schwer verständlich:  
61 sormuyor) (-) yani yabanCI gibI geliyo: onlara (-)  
62 I: bilmiyolar (Tür geht laut zu, ein Mann schreit) (2,5  
63 Sec.)  
64 F: hihim ve sey yapmıyorlar sormuyorlar sen kürtce  
65 I: bilmiyorsun  
66 F: hayir  
67 I: Zazaca bilmiyorsun  
68 E: ihi  
69 I: Hihim ablaların biliyor ama  
70 F: evet anlıyolAr amA konusamıyolar  
71 I: sen anliyo musun  
72 F: <<lachend> hayir>  
73 peki bilmek ister misin  
74 (2 Sec.) yanI bil'mEM fark= etmEz aslında <<f>güzel  
75 I: bir sey> 'farklı bir diller öğrenmEK AMA (.) yani PEK  
76 bi: SEY katmAz <<lachen> diyE düşünüyöRUM> (2 Sec.)  
77 I: kürt/ Zazaca birsey katmAZ diye düşünüyöSUN  
78 F: yani (3 Sec.)  
79 okulda hangi dilleri öğreniyorsunuz  
80 İngilizce öğreniyoruz hmm yani yabancı farklı  
81 I: diller diller var ama (-) yanI bize sey yapmıyolar e:  
82 F: sekizinci sınıfız ya fazla ders yüklemiyolar  
83 I: Hihim sen kac dogumluydun  
84 F: ikibinüc  
85 I: ikibinüc dogumlusun  
86 F: hihim.  
87 I: önümüzdeki sene son sonra liseye gideceksin  
88 F: hihim.  
89 I: önümüzdeki sene yeni yabancı dil alacak misin  
F:



139 F: Evet.  
 140 Hihim ve bunu arkadaşlarının içinde hissediyorsun  
 141 I: başka nerede hissediyorsun?  
 142 başka nerede hissediyorum... mesela himmm (3 Sec.) yani  
 143 biliyorum ama şu an aklıma tam gelmiyo:  
 144 F: aklına gelen her şeyi söyleyecek olsan arkadaşlarına  
 145 ne hissediyorsun öğretmenleriyle ne hissediyorsun  
 146 Öğretmenlerinin derslerinde...  
 147 yani evet inkılapta böyle TÜRKlerden falan  
 148 bahsediyolar iii İSTE söyle oluyo: mesela inkılap  
 149 dersinde iii (-) atıyorum Selan'ikte iste farklı  
 150 I: milletler bi: arada yasyodu: Çok uluslu bi yapıya  
 151 F: sahipti HERKES kabul Edilyodu falan (.) Pfeil nach  
 152 oben ama artık O YOK!  
 153 I: Hihim (--) Hihim (---)  
 154 F: Yanı eskiden öyleydi ama' (.) <<sehrleise>simdi> Pfei  
 155 I: NE OlduUnU da bilmiyorum artık ne'den bö:yle oldugunU  
 156 bilmiyorsun peki Atatürk hakkında ne düşünüyorsun  
 157 ben Atatürkü seviyorum  
 158 F: Hihim. Çok çok teşekkürler. Çok sagol. Rodin az  
 159 konustun ama çok öz konustun. Çok bilgi verdin bana.  
 teşekkürler.  
 çok teşekkür ederim

## 10.7. Transkript des Interviews mit der Vertreterin der zweiten Generation in Wien am 28. April 2020

001 I: biliyorsunuz hi diyarbakırlıların hayat  
 002 beni ilgilendiriyö bana anlatır mısınız  
 003 G: diyarbakırlıları ben sana nasıl anlatım  
 004 diyarbakırlıları gerçek anlatmaya ne °h  
 005 hani: (--) bitiremem  
 006 I: [hi] [hi hi]  
 007 G: °hh ben <<uzatarak>di:ya:rbakı:rda:> ben  
 008 <Hintergrundslärm>  
 009 X: camı kapatım >Fenster wird zugemacht>  
 010 G: benim çocukluğum diyarbakırda geçti  
 011 I: [hi hi]  
 012 G: be:n onüç yaşında falan adanaya geldim  
 013 I: [hi hi]  
 014 G: (--) e: aile şeysinden dolayı biraz  
 015 aile X sorunundan dolayı babam  
 016 bi öfkeyle evi terk etti bizi aldı şeye  
 017 şeye getirdi adanaya getirdi °h ha çocukluğum  
 018 I: [hi hi]  
 019 G: desen (0.5) mükemmel geçti bence bana  
 020 göre çok güzeldi çok güzel geçmişti  
 021 I: [hi hi]

022 G: çünkü çok bi kalabalık bi ailenin ki/  
 023 I: [hi hi]  
 024 G: aileyiz biz °h e:: öyle bi kalabalık bi  
 025 ailenin içinden gelince adanaya baya  
 026 bi o zaman bi sıkıntı geçirdim o dönem  
 027 I: [hi hi]  
 028 herhalde ergenlik dönemim olabilirdi  
 029 °hhh e::tabi oraya geldiyimde birden bir  
 030 varlığın içinden yokluğun içine  
 031 düştüm (--) ama babam terzi olduğu  
 032 I: [hi hi]  
 033 G: için (-) cabuk toparlandık derken  
 034 I: [hi hi] [hihi]  
 035 G: bir kaç sene durduk (-) e:: eşim babamın  
 036 öz halasının oğlu (1.0) yani  
 037 I: [hi hi] [hihi]  
 038 G: gelip gideler öz halamın halasının  
 039 oğluyla evli olduğu için gelip gideler  
 040 AmA ben hani: aklıma gelmiyo beni  
 041 evlendireceklerini de °hhh sonra  
 042 bunlar konuşmuşlar beni vermişler  
 043 I: [hi hi] [hihi]  
 044 G: altı yaşında galiba onaltı onbeş  
 045 yasında galiba öyle bi söz olmuş yani  
 046 hani beni vermiş ama benim haberim yok (1.0)  
 047 tabi gelecekler bunlar o şey oldu nişan  
 048 olacak gelmişler kimi vermişler  
 049 diye sorunca görümcemin kızı o zaman  
 050 oliyo °h kimi verdiler diye °hh e:  
 051 beni verdiklerini şey ettim ama:  
 052 şimdi geriye bi şey diyemezsin çünkü  
 053 e:: sen orda hiç bişey sözün geçerli değil  
 054 (1.0) geçerli olmadığı için (1.0) KADERe:  
 055 evet diyorSUN Ama: hani (1.0) e:  
 056 ben o:n yedi yaşına kadar ehm benim  
 057 ailemle gecirdiğim (0.5) gerekten  
 058 mükemmel şeyiz şeyiz biz yani ailede  
 059 böyle hani e: saygımız çok şeydir ve de  
 060 söz büyüklerin sözü geçerlidir e:: tabiki  
 061 bize hani şey etmezler <<f>mesela benim kücü/>  
 062 ben çocuklukta okumadım okumadım çünkü bi tane  
 063 I: [hi hi]  
 064 G: <<p>küçük amcam vardı> amcam seydi biraz  
 065 böyle hani: dine çok bağlılığı vardı °h e:  
 066 I: [hi hi]  
 067 G: ben de evin kızı olduğum için hani beni  
 068 şey etmiyodular göndermiyodular °hh  
 069 hani okula gidenleri: °h git/ e: nasıl  
 070 diyim okul bizim zaten yakındı <<all>gidenleri  
 061 çok merak ediyodum> °h hic unutmam o zamanlar



072 hani hani seydi de hani çocuklar yirmiüç  
 073 nisan SEnligine katilinca: <<kindliche Stimme>ben de  
 074 peslerine gidiodum hani ben de onlarla gezmeye>  
 075 gidecem bi havasi vardi: °hh e: amcam göndermedi  
 076 e: göndermeyince <<all>gerçekten hani> °h e::  
 077 baBAM çok böyle hani baba, seyi:di ailenin  
 078 babasiydi dedem yasyodu aMMA bÜ:tÜ:n seyi  
 079 babamin elindeydi (--) diyarbakirda e:::  
 080 I: [hi hi]  
 081 G: yani kardeşlerinin evLENmesi: gelir= gider  
 082 hep benim babama bağlı olduğu için  
 083 ben pek fazla babami göremiyodum e: hep  
 084 anneme çok düskündüm aSSIRI: derecede  
 085 anneme düskündüm (-) e:: nasıl diyim annem yani  
 086 afedersin lavaboya bile gitse ben kapıda  
 087 beklerdim çok düskünlüğüm vardı bi <<stockend>abim  
 088 var zaten> °hh baska annemin hiç cocugu yok  
 089 I: [hihi] [hihi]  
 090 G: iki kardeşiz <<all> e o zaman babam yani sey>  
 091 etmemis> diyememis hani aile o da büyük  
 092 büyüklerine karşı sey etmemis niye kızımı  
 093 okula göndermiyosunuz diye: yani o eksikliğim  
 094 çok var mesele (--) su anda yani bi dönemde  
 095 türkiyede e: belki hani bi devlet dairesine  
 096 gi:tmedim böyle hiç kagit işlerim olmadı:  
 097 °h hani herhangi bi faaliyet yürütmedim bi sey  
 098 olmadı: ama: a'vustUR'yaya geldiğim zaman  
 099 gerçekten hani: çok isyan ediyom  
 100 aileme HANI: (-) tamam amcamA: yatıyom kalkıyom  
 101 kızıyom sey diyorum e:: aMA babam da orda  
 102 hani: demesi gerekiyordu ya: (1.0) hani:  
 103 sadece bi ben degildim ya: yani çevrede  
 104 giden kızlar vardı: sadece °h yani bu  
 105 namus kavramı benim için MI seıolmustu  
 106 (2.0) yani: bilmiyom amcamın o sapıklığı  
 107 vardı bence bana göre bi saplantıydı  
 108 onunki °hh e: e:: NEDEN neden hani  
 109 ben ben açık söyleyim benim amcamdır  
 110 ama ben çok beddua ettim amcama  
 111 CÜNKİ Hani: bü:tün hayatımla oynadı  
 112 belki hani ben belki seyim  
 113 olsaydı şimdi ben bi:SEY yapabilirdim  
 114 ama inanki <weinen> (7.0) ama  
 115 I: [hi:]  
 116 G: <<weinend>kendi kızını okutturdu>  
 117 (6.0) ama (2.0)  
 118 I: kendi kızı sizden küçük müydü  
 119 G: <<streng>tabi canım> çocuklarının  
 120 hepsini okutturdu (3.0) a/ a/  
 121 her zaman söylüyorum ilahi <<weinend>adalet

122 kizi kafayi yedi> (4.0) <<weinen>dokumadi  
 123 I: [hi hi]  
 124 G: kizi> (1.0) üniversitedeydi liseyi mi  
 125 üniversite üniversite üçüncü  
 126 sınıfta CO:K zeki bi kızdı  
 127 çok asiri derece zekiydi °hh bunun da  
 128 e sey hep taktirname alyodu benim  
 129 amcamın kizi: <<schlucken> ben kiza>  
 130 üzülyom çok üzülyorum amma °hh kızın  
 131 seysi değil belki benim seylerimde onda  
 132 çıktı amcam hani e::: (1.0) o kız  
 133 kafayi yedi (1.0) çünkü yemesinin sebebi de  
 134 I: [ihi ihi]  
 135 G: çok takdir e: sey sürekli taktirname alan  
 136 bir kızdır yani okulun zekki kızıydı:  
 137 °hh bunun bi:: e:: öğretmenini sey yapıyo:  
 138 bunun notunu vermyo notunu vermeyince  
 139 bu da seyyapıyo (1.0) eh: bu  
 140 psikoloji bozulıyo: bozulunca bu:  
 141 seydi: hep kafaya takti okula  
 142 gitmedi: sey yapamdi: en son onu:  
 143 yani pisko/ sürekli kendi kendine  
 144 konuşmaya balsadı: °h bakırköye  
 145 hastaneye falan yatırdılar neyse sey  
 146 yaptı:lar kız su: anda bütün hayatı  
 147 BITTI xxx bitti bi de: o: co:k dine  
 148 I: [hi]  
 149 G: düskün adam dine düskün adam amcam  
 150 ama su andan dinden nefret  
 151 ettiği kadar ne biseyden etmiyor  
 152 I: [ihi]  
 153 G: (1.0) ama yani demek istedigim hani  
 154 (2.0) hem o kızın hayatı gitti hem  
 155 benimki gitti°h e valla iste: PU yani:  
 156 e:: (-) bizim aile seysi bağladığımız  
 157 yani ben her sene türkiyeye giden bi  
 158 insanım (-) hersene giderim çünkü  
 159 çocuklarım eh: e: avrupadadır amma  
 160 °h hani en azından kendi kültürünü  
 161 bilsinLER hep götürmek istedim °h yani  
 162 götürüyorum da getiriyorum da ama so::n  
 163 iki senedir türkiyeye gidemiyorumçünkü  
 164 o da türkiyenin (1.0) bir ayıbidir  
 165 bana göre (1.0) yani biz gittik  
 166 I: [hi hi]  
 167 G: ben orda iki iki sefer türkiyeye  
 168 gitmistem gelmistem Ama e:: en son  
 169 oglumu nisanlandırdım oğlumla beraber  
 170 iste kızlarım babam falan vardı burda  
 171 beraber gittik amcamın oğlu dedigim

172 gibi biz aile düskünü oldugumuz için  
173 hani düğün olsada mutlaka gitmemiz  
174 gerekiyor (1.0) yani bi şey olsun  
175 I: [hi hi]  
176 G: yanI °h gittik °h e:: son ol/ e::  
177 biz bi hafta mi kaldık galiba kalınca  
178 bu: kızımı yolcu etmeye e: şey yaptı  
179 küçük kızimla bi yegenim °h yolcu etmeye gelyolar  
180 yolcu edince bu kızı göz altına  
181 alyolar bu alınca küçük kızım da  
182 şey diyo neden yaptınız hani °h neyi  
183 var suçu var ablamın niye seyyapyosunuz  
184 °h e:: diyor sen onun kız kardeşi misin  
185 he diyo onu da alyolar içeri göz altına  
186 ondan sonra bunlar hani tepki veryolar  
187 hani NEDEN diye °h biri onsekiz yaşında  
188 I: [hi hi]  
189 G: bir o/ (-) yirmi yaşındaydı o zaman °h  
190 kelepçe takıyorlar ya bir genç kıza  
191 I: [ya hi]  
192 G: °h havaalanının ortasında kelepçe takmak  
193 o:  
194 I: ve bunların hiç birseyden haberi yok  
195 G: hiç bi şeyi yok ama niye e:: alıp  
196 götürüyorlar nazarete: (--) ondan sonra  
197 diyoki şey pasaportlarınız nerde diyo  
198 annemde diyo halbuki oğlum da orda  
199 öteki oğlum da orda: diyo annemde diyo  
200 anneniz de gelsin diyo: °h sonra hani  
201 bi şey oldu öyle ai/ aile hep kalabalık  
202 hep şey oldu biz yani napıcaz ne edicez  
203 hani ne derdi var niye aldılar (-) e::  
204 terörle mücadeleye götürmüşler yani on  
205 sekiz yaşında bir kızın yirmi yaşında  
206 terörle mücadelede avrupada dogma büyüme  
207 bir çocuğu götürmek °h insan yani bazen  
208 düşündükçe (-) hani akıl kari olan bi şey  
209 değil ama neden °h ondan sonra vallahi  
210 gittik hani şey yaptık sonra avukat falan  
211 tuttuk avukat dedi ki şey yapmayın dedi  
212 sen anne gitme dedi kızların ifadesini  
213 alicam dedi kızların ifadesini aldı dedi  
214 hani dedi avukat dedi ifadeleri güzel  
215 dedi hani onlarla hiç ilgili illigallik  
216 dosyalarında hiç bi şey yok sadece  
217 şey terör/le şüphe: °hh ondan sonra gittik  
218 yani senin basını da ağırtım bu arada  
219 °hh° o gece yani iki gün ben kızları  
220 nezarete terörle mücadele/ de vatanda  
221 yedi katli bi bina yedi kat da yerin

222 dibinde °h bu kizlari: almislara oraya  
223 yani ben bana dediler ben dedimki ben  
224 mecbur gidicem ben benim evim burda  
225 degil benim arti bi iki cocugum da  
226 avrupada esim avrupadab benim iki kizimi ben  
227 ben onların basina ne: geleceğini  
228 nerden bilim °h KI ben güvenmem  
229 acik söyleyim yani türk devletine ben  
230 güvenmem tecavüzü de var yani erkege de  
231 tecavüz eden bi toplum kiza hay hay  
232 tecavüz ediyorki edyolar da duyuyoruz  
233 da yani (--) gidicem yani °h  
234 I: [hi hi]  
235 G: yani isterse hic birakmasinlar beni: ama  
236 gidicem ben dedim kaltim gittim avukatimla  
237 gittim gece saat on oniki falandi gittik  
238 gittim iste ifade alyolar ÖYLE abuk subuk  
239 havadan sudan yani gören de diyecek  
240 senin elinde °h özel bi bomba var  
241 sen bi yere atmisin seni de suc üstü  
242 yakalamislara yani caprazli sorular sana  
243 soryolar bi: tuhaf bi sey°h e::hizmam  
244 bile burnumdaki hizmamdan korkulur mu ya:  
245 °hh ben o kadar aptal miyim yani ben kendime  
246 zarar vericem benim cocuklarim var yani  
247 beni isterse yirmi sene orda tutun °h  
248 ama ben kendime niye zarar verim °h  
249 ben kendilerine de söyledim yani e::  
250 seybi tanesi hakkariliydi oranin  
251 komseri miydi neydi bi adam onların basisi  
252 diyor bana °h (-) ikide bir söylediği  
253 kelime e:: ne: ne: zavalli kürtler  
254 bana: °h dedim ki valla kürt mürt  
255 olsam da ne olursam olsun bunun allah  
256 bizi böyle yaratmis dedim yani ben ötesine  
257 cikmam dedim ama dedim sizin su anda benim  
258 bir haftalik tatilim gelmem ki benim öyle bi  
259 süphem olsa: benim öyle bi xxx bi seyim  
260 olsa: ben bu sene üçüncüdür seferdir  
261 türkiyeye geliyorum gelip cikis yapiyorum  
262 dedim öyle bi sey olsa ben o kadar da  
263 geri zekali degilim dedim iki kizimi  
264 getirip size teslim edicem kadar dedim  
265 °hh ondan sonra döndü bana dediki sen  
266 dedi sen cok bilmissin dedi e cok bilyosun  
267 dedi°h sen dedi neden gittin aksam  
268 gelmedin biz seni cagirdik neden gelmedin  
269 sen kizlarinin ifadesini okudun da ondan  
270 sonra mi geldin <<f>ne alaka dedim>  
271 zaten kiz da elinizde ifadeyi öyle de

272 verse elinizde böyle de verse elinizde  
273 °h ben gine gelicem dedim (-) ama  
274 ben fenalstim dedim ben o gece fenalstim  
275 hastaneye yani yegenime ye yegenim o zaman  
276 havaalanındaydı ya onun telefonunu  
277 almışlar °h HANI <<all>yegenimle sürekli sey  
278 yapıyorlar> benim üstümden resmen o gece pazarlık  
279 yapıyorlarnerde hangi hastanede  
280 napcak yani hastaneye baskın yapacaklar  
281 yani o o kadar ayyıp bi: seyki: (-) saat  
282 tamam sabah diyo sen tamam diyo serbestsiniz  
283 diyo tamam sizin biseyiniz yok biseyiniz  
284 yok °h e:: savcilığa götürüyö: ve adliyeye  
285 götürüyö ondan sonra orda tamam  
286 bize birisi diyoki tamam serbestsin  
287 çıkabilirsiniz birileri gidip  
288 icerden pazarlık yapıyo °h yok tutuklansın  
289 e e: seye götürsün bu:mülteciler  
290 biz türk vatandası degiliz yamültecilerin  
291 seysine görütsün <<f>bizi oraya götürdüler>  
292 AMA diyicem yani (-) yani bi sey yapan ya/  
293 elini sallayan binlerce insan sokakta  
294 var sen niye onlari sey yapmıyorsun biz  
295 tatile gelmisizkizların kilik kiyafetine zaten  
296 bunlar ordayken hani e: polisler bile  
297 bunların tipine bakyolar bunlar mı  
298 terörden buraya gelmişler °h yani kilik  
299 kiyafetleri (-) üstü basi (-) yani bunlar ya  
300 terörle ne isi olur ne ya da ne yapabilir  
301 yani kürt olmam eger terörse vallahi terörüm  
302 yani acik söyleyim (--) yani ben kürtlüğüm  
303 diye oldugumu inkar edemem (--) ben buyum  
304 I: [hi hi]  
305 G: yani bilsem ne olacağını onun için yani  
306 bizi sey yaptılar kırk gün  
307 silivri bir seysinde bıraktılar göç  
308 i eh e:  
309 I: ikisini mi üçünüzü mü kızları mı  
310 G: kızları da beni de he o günü mesela  
311 savcılıktan çıktı:k savcilıkta bunları  
312 görütdüler havaalnında bi gece karakolda  
313 bıraktılar nezarete °h ordan aldılar silivriye  
314 götürdüler yani iki gün nezarete bıraktılar  
315 tek basıma °h yani anlatamam yani  
316 ben ben hayatımı yani ben ben hayatımda  
317 öyle bi igrenc bi yer a/ söyle bi yer  
318 var e: böyle uzunca (--) demirLER öyle  
319 sonra komple erkek iki tene de böyle  
320 küçük kabine ne bi battanye ne bi yorgan  
321 ne bi yastık ne bi oturup zu/ sey edersin

323 hic bi sey yok seni odaya koymuslar erkekler  
324 orda erkekler o tuvalete gidylargelyolar sigara  
325 icyolar onlari görýosun onlar seni görýo  
326 hani korkumdan ne yapacagimi bilemedim  
327 hani bunlar gelyolar orda gözümün önünde  
328 °h e:: cocugu onsekiz yasinda bi cocugu  
329 dövdüler niye türkce konusmuyosun  
330 cocugu a böyle ettiler suratini morartilar  
331 gördüm ama kameranın önünde de yapmiyolar  
332 °h kameranın arkasinda onlari kendi giyim  
333 odalarinin yaninda yapyolar yani ordan  
334 beni aldilar onlari yanina gittim  
335 cocuklari/ cocuklari orda silivriye  
336 benim ailem gitti bunlari pesinden  
337 gitti benim babam diyoki babam  
338 yetmis küsur yasinda ben diyo hayatta  
339 öyle ne kadar diyo °h o iki kizin  
340 o hareketini unutamam °h ba/ bize diyo  
341 sarildilar birakmiyorlardiyo bizi  
342 dede bizi nasil buldunuz (-) yani (-)  
343 dertleri ne bunlari mecburluklari  
344 neydi neden benim cocuklarimi bu kadar  
345 piskolojik (--) yani orda kirk gün  
346 bizi biraktilar bi gece saat üçte  
347 kalktilar ansiz bizi apar topar izmire  
348 götürdüler neymis avusturya devleti  
349 demiski biz gelicez onlarla görüşme yapicaz  
350 niye hani kontrol edicez °h çünkü ben  
351 <<f>guatir hastasiyim> benim ilaclarim  
352 bitti (-) benim e: bel fitigim VAR  
353 e: yataklik uygun degil pis yataklar  
354 ben yatamyom yemek benim cocuklarim  
355 °h yani tas gibi ekmekleri veryolar  
356 tuz yok yemeklerinde yani bütün her sey  
357 dey sey yaptilar yani düşün hic bi seyin  
358 yok elinde hicbir den bir seyi düşünüyorsun  
359 ama hic bir seyin yok (2.0) am:  
360 benim mesele gene orda iyi kötü haftada  
361 bi iki sefer ailem gelyodu cok gelyodular  
362 onlari da engellediler birakmadilar  
363 gelsinler °h e: ailem gene ihtiyaciz  
364 mesela bi sey yiyecek getiriyoldi  
365 orda bi kebab memab bi sey getiriyodu  
366 bunlara: °h bunlar yiyodu orda °h bir tane  
367 bir seker bile yukari birakmiyodular yukari  
368 cikarasan yani yukari ciktim seni altini  
369 üstüne kontrol ediyolar ki ne getirdin  
370 (--) yani yukari ne götürebilirsin  
371 belki o o ara ne götürecem zaten  
372 bin tane demirin arasinda hani geciriyosunuz

373 kameralarin önünde siniz iyi  
374 sadece bi bi lavaboyu da bi de dusta kamera  
375 yok hep her yerde var kamera yani bilmiyom  
376 ya yani cok igrenc YAcok cirkef olucan  
377 orda kendini sey etmeyeiki yüzlülük yapican  
378 ya da onlar gibi yapamzsın sen yani orda  
379 seni barindirmazlar °h düşün biz bunlar  
380 benimkiler cok sey yapyodu mesela her asagya  
381 yani ikide bir biz sey yapyoduk müdürle  
382 görüşecez bunlar diyodu yani siz sizi  
383 sey yapicaz bi den onlar telefon onlar  
384 dinlenmede ya bunlar mesela abileriyla  
385 burayla konusyolar türkiyede abileriyla  
386 konusyolar biz sürekli diydular yani biz  
387 bilsek burayi sikayet edicez biz avukatimiza  
388 herseyi söylüyoruz falan filan onlar dinliyodu belki  
389 yani her sey dinliyodular apar topar  
390 aldilar bizi seye götürdüler izmire götürdüler  
391 istanbuldan izmire bizi gece vakti götürdüler  
392 °h bu benim iki kizim <<f>yani bilmiyosunki  
393 kizimi niye götürdün sana demiyolarki AYNI  
394 bölümdür seni oraya götürüyoruz> da demiyolar  
395 götürüyorlar ya sen hapse mi götürecen bunu  
396 kızlarimdan mi ayiracan benim korktugum sey orda  
397 beni kızlarimi benden ayriliyor çünkü  
398 ben onlari cok zar cok zor zaptadiyordum  
399 gine bu bi seylerin bilincindeydi:  
400 °hh eh öteki cok seyyapyodu  
401 yani o öteki gercekten kafa gitmisti o  
402 an °h e: ama on sekiz yasinda yani  
403 en bu cocuk hani bilmiyorum gercekten  
404 ha bi sene bize yasak verdilar bi sene  
405 bitti avukatimla görüstüm avukatim  
406 yazmis bi sene diye bi sey yokmus  
407 yasak ne zaman vardir yasagimiz  
408 ne zamana kadardir da onu da bilgimiz  
409 yok  
410 I: yani yasak derken türkiyeye gitme yasagi  
411 G: he! Ha! Oy ama öyle bi sey yok mesela kagit  
412 var elinde verilmiş i kagit  
413 var kendilerinin imzasiyla kendilerinin  
414 seysiyle °h hani (-) bilmiyom o zaman  
415 üç kagitcilikta yalancilikta ö/ seyiniz yok  
416 ya: bilmiyorum hani gercekten hani gercekten  
417 ben hani ben zaten ben türkiyeye ben bu gün  
418 dönsem de ben belki kesinlikle  
419 istanbul mus türkiyenin ici hep herhangi yeri  
420 kendi diyarbakirima giderim baska  
421 bir yere gitmem çünkü seni barindirmazlar  
422 hic bi sekilde seni barindirmazlar

423 ha bak ortalik biraz türkiyede bir  
424 ka/ sey seye gecse emin ol ki hani  
425 birakmazlar seni barindirmazlar herkes  
426 kendi seysinde kendi (-) köyünde  
427 topraginda olmalidir(--)  
428 I: sey dediniz e: kizlari türkiyeye  
429 götürüyorsunuz kültürü öğrensinler diye  
430 kültür derken ne diyorsunuz  
431 G: kültür derken kültür: e: mesela aile  
432 nasıl sey olyosun aileyle nasıl saygidan  
433 e: sey yapabilirsin °h mesela e:: bizim  
434 ben e: ya da söyleyim hani hani diyrbakirin  
435 kültürü e: (-) mesele nasıl diyim benim  
436 bir sey sadece diyim ben bir yıl (-) sey  
437 olmustum benim kizim hic önsekiz  
438 yasina kadar ondokuz yasina kadar öyle  
439 bi sey bilmiyodu sade biz gittigimizde bi düğün  
440 oldu ceyiz biz hani bi kizin ceyizi olması  
441 çok benim kizimin o zaman dikkatini  
442 çekmisti yani o gün bu gün benim kizim  
443 mesele ceyizden bahsediyö hani bilmezdi  
444 mesele (--) kültür derken aileyle nasıl diyalog  
445 girersin mesela (--) konuşma tarzın  
446 nasıl olur e:: mesele büyükle nasıl  
447 konuşulur küçükle nasıl konuşulur  
448 e:: mesele kürtlerin hani çok hani e: tarihi  
449 seylerini bilmesi gerekiyo (-) mesele benim  
450 kızlarimin su anda kaç defa mesela ben onlari  
451 götürmüşüm diyarbakira mesele e: diyarbakira  
452 diyarbakirin yani diyarbakirin ne e: kendisine öz  
453 seysi var bilyolar e:: düğünleri olsun  
454 <<len>mese: o: oyüz/ onu çok> yani sey  
455 yapıyorlar ilgilerini çekiyö e::  
456 yEMek sorsan desenki yani  
457 diyarbakira ait ne var onu  
458 mesela bilyolar °hh yani kültür  
459 derke:n <<f>↑HANI bu tip SEYleri: ve de  
460 ↑HANI kendi kültürüne bağlı olsunlar  
461 ↑HANI bi> (.) ne kadar sey olsa da  
462 bu gün avrupada dogsa da benim  
463 cocugum (-) avrupalı diil olamaz da  
464 ↑CÜNki illaki bi yere bağlantısı  
465 aileyle dialo:u o/ var olduğu  
466 için biliyo mese/ (.) burda hani  
467 (-) en çok desem ki en çok yakının  
468 kimdir (-) teyzen varsa  
469 teyzeni sey yapıyorsun ama  
470 teyzeni (-) teyzesi var dayisi var  
471 engesi var °hh kim kime akrabasıdır kim  
472 kimin neysidir kim kimin kuzenidir



473 mesele bilmezler baba tarafini HAni  
474 kim benim babam<<stockend>dir kardesleri  
475 kimdir halalarim kimdir mesela o tip  
476 seyleri ↓bilmezler bilmesi gerekiyo  
477 hani (-) hani burda mesela avrupada da  
478 tamam bizim cevremiz gercekten hani o  
479 konuda gercekten yine de burda hani  
480 e:: kendi burdaki mesela almanyaya  
481 göre !BIZ! !COK! iyiyiz (.) cocuklarimizi  
482 cok güzel yetistiriyoruz burda ke/  
483 °h hani kültürümüzle yetistiriyoruz °hh  
484 ↑AMA:: ya/ (1.0)tabi ki dogu/ dogunun  
485 kültürü baska (1.0) ne kadar sen  
486 avrupada olsan da: ben onsekiz  
487 yasinda geldim avrupaya (1.0)  
488 ne kadar ben burda olsam da (-)  
489 yani gine de benim (-) yani  
490 cocukluguma cok sey ediyorum hani  
491 keske benim hep cocukluguma  
492 gitseydim (--)  
493 I: ama cocukluk derken hep ondört  
494 yasina kadarki zamandan bahsediyosunuz  
495 G: he  
496 I: ondörtten sonraki degil  
497 G: yo ondörtten sonra zaten cocuklugum  
498 olmadı ki  
499 I: hi hi yani adanadaki zaman degil  
500 G: yok ihi ora zaten sey oraya gelmisim  
501 yeni bi cevre edinyosun kendine: e:  
502 tamam vardi cevre vardi e: arkadaslarim  
503 vardi tabi mardinli kiz arkadasim  
504 vardi: °h diyarbakirlilar e:: zaten vardi  
505 °h hani gine de ne olsa gine de hani  
506 e: kültür farki farkliligi olyodu (-)  
507 I: mesela  
508 G: mesele bizim hani (-) kültür derken  
509 farkliligimiz e:: diyarbakirila mardin  
510 arasinda gercekten degisik bi seydi  
511 e:: onlar daha rahatlar  
512 I: [hi hi]  
513 G: mesele (-) nasıl diyim (1.0)  
514 benim benim cocuklugumda mesele  
515 diyarbakirda ↑BEN hic küfür duymadim  
516 I: hı hı  
517 G: küfür duymadım ↑HELE KI bi  
518 büyüünün ço/ çocuğa küfür etmesini  
519 ben ASLA duymamıştım ama beni şey  
520 °h ilgimi çeken şey olmuştu be/  
521 benim arkadaşım babası ona küfür etmişti  
522 o zaman çok hani a/ a/ çok üzülmuştüm

523 anneme gelipde söyledim hani dedim  
524 niye böyle sonra zamanla °h onlar daha böyle  
525 şeyler böyle hani daha değişikler  
526 yani nasıl değişikler derken dahab öle hani  
527 (1.0) böyle konuşma tarzı böyle hani  
528 utanma şeysi seviyesi biraz daha şey  
529 olyo (.) hani rahatlar ama bizde  
530 I: [hı hı]  
531 G: e:: saygı önden gelir saygı her zaman  
532 önden gelir ve de hani çocuğun  
533 yanında bi küfür etme e:: gerçekten  
534 hani diyarbakırda ben görmemiştim  
535 I: [hı hı]  
536 G: ilk yani ben o döneme kadar diyom  
537 ya sana kalabalık aileyiz benim  
538 babamın (.) amcaları beş altı  
539 tane e: beş altı tane bacıları var  
540 yani her birisinde de düşün benim e::  
541 bi tane babamın amcasının seksen  
542 doksan tane torunu var (.)  
543 I: [hı hı]  
544 G: yani sen onu: düşü:n o kadar  
545 gelinle kızlar on yedi on sekiz  
546 tane çocuğu var (.) e: sen o  
547 kadar kalabalığın içinden yani  
548 ben İLLE Kİ insan bi duyar  
549 yani küfür duyması/ e:  
550 olmamıştı: yemek farkımız  
551 olyodu: mesele onların değişik  
552 yemek türleri olyodu bizimki:  
553 değişik yemek türlerimiz  
554 olyodu (1.0) yani böyle bi şey  
555 AMA benim mesele arkadaşım diyarbakırlı  
556 e: aynıydık biz şey yapıyoduk AMA  
557 ister istemez orda bi (.) şeyimiz  
558 olyodu (.) hani bi ayrımcılığımız  
559 olyodu  
560  
561 I: o nasıl  
562 G: ayırım ayrımcılık sanki ben o  
563 diyarbakırlı arkadaşımın yanına  
564 gittiğim zaman ben e: sanki bana aittir  
565 I: [hı hı]  
566 G: yani ben kendimi e:: yalnız hissetmiyodum  
567 (.) e: bi de benim kardeşim olmadığı için  
568 hani ben hep yani bir şeyin içindeydim  
569 ha: arayış içindeydim ve keşke bir kız  
570 kardeşim olsaydı ben biliyom ben  
571 onbeş yaşında on altı yaşında çok  
572 rahat hatırlıyorum ki e: anneme  
573 isyan ediyodum neden bi kız yapmadın

574 I: [h1 h1]  
 575 G: neden biz iki taneyiz amA olmamış  
 576 yani kardeşim şimdi ben düşündüğüm zaman  
 577 olmamış ama ben kadına o zaman  
 578 söliyodum hani düşünmüyodum o kadın da  
 579 üzüleceğini ben bilsem zaten söylemem  
 580 I: [h1 h1] [h1 h1]  
 581 G: hem de e:: (1.0) annemle: babala:  
 582 yani (.) hiç be:n hani kızmışlığı dahi  
 583 veya felan hiç bi şey görmedim (..)  
 584 sadece bi gün abimle bi dövüştük  
 585 e:: kavga ettik annem abimi sanki  
 586 savundusavundu babam da beni e::  
 587 orda bi farklılık gördüm sanki annem  
 588 abime düşkünlüğü var °h e:: (.)  
 589 ama şimdi zaman içinde düşünüyom tamam  
 590 orda ben suçluydum e: çünkü  
 591 neden diyicen ben dışarı çıkmıştım  
 592 e: hiç unutmam bu bu yeni tafta  
 593 ipekli gömlekler çıkmıştı: beyaz  
 594 almıştım °h beyazın içinde de iç  
 595 çamaşırım gözükyomuş (.) iç  
 596 I: [h1 h1]  
 597 çamaşırım gözükünçe abim de çıkaracaksın  
 598 dedi ben de çok inattım çıkarmıcam  
 599 diye abime bana vurdu bana vurdu diye  
 600 o sen bana vurursun diye °h ben  
 601 ağlayınca annem de sus böyle bana vurdu  
 602 °h vurunca o babam da ama feryatları  
 603 koparyom ki yani birisi bi şey yapsın  
 604 ondan sonra babam da anneme bağırdı böyle  
 605 tepsi/ böyle kahvaltıdaydık tepsiyi böyle  
 606 ilk defa benim babamın bu hareketini gördüm  
 607 çünkü hayatta benim babam °h anneme  
 608 vurmuşluğu ya da kavga etmişliği ben  
 609 Hiç görmemiştim (.) tepsiyi böyle aldı böyle  
 610 hani annemin yüzüne doğru fırlattınca  
 611 o zaman çok pişman olmuştum (..)  
 612 I: h1 h1 kaç yaşındaydınız  
 613 G: valla işte ondört yaşındadaydım ondört  
 614 ondört onbeş arasıydı <<f>diyom ya  
 615 hatırlıyom ÇOK rahatlıkla yani °hh  
 616 belki de hani (.) ben hani belki de  
 617 suç bendedie: hani niye öyle  
 618 yaptım e:: bi de birden geldik bi  
 619 ieyin içine de girdik belki kendimi  
 620 çok yalnız hissediyodum °h ama mesela  
 621 diyarbakırda hiç unutmam bayram olyodu  
 622 biz bi bayramda yani tanı tanıma  
 623 koy/ ya akrabam olsun olmasın çünkü

624 diarbakırdayız ben kendim silvanlıyım  
625 °hh e: diyarbakırda gittiğin zaman bütün  
626 kapılar sana açılıyor e:: biz bayramda  
627 mesele bizim evimiz şeydeydi bi mahallenin  
628 bi başındaydı niz bi/ yani aşağı yukarı  
629 diyimki yani silvanın demek çocuktuk  
630 da hoşumuza gidyodu o bayram bi de  
631 bı poşet alırdık evleri şeker toplamaya  
632 °h yani silvan da herhalde gezmediğimiz  
633 o gün bi şey kalmadı hangimizin şekeri  
634 çok <<achelnd>olacak diye torbamızı  
635 doldurucez> !O:!! Yani şeydi o şeker  
636 bizim için çok büyük bi mutluluk veren  
637 bi şeydi: o bayram şekeri e:: şey yapardık  
638 getirirdik annemize verirdik annem bize hani biz  
639 şey yapardık bize şeker verirdi hep  
640 öyle °h e:: (..) bi de bize hani nevrozlarda  
641 çok böyle şey yaparık annem:ler bizi o  
642 o günü a: haftalar önce diyim sana  
643 nevroz olacak diye °h şey yapardı bize  
644 (..) <schlucken> yemekler hazırlardık  
645 o günğ yirmibir martı yani kalk/ o  
646 senİN yetmiş yaşındakini de bir günlük  
647 bebek de hepsi o gün bi şey var böyle  
648 dağlar vardı böyle sular akardı  
649 herkes oraya gider °h e: piknik  
650 falanlar yapardık o gün bizim için çok değerli  
651 bi gündü: e: nevrozu orda kutlicez  
652 <<ff>herkes kapısını açık> bırakırdı  
653 kapı kilitleme ve silvanda hiç görmedim  
654 (..) hiç görmedim kapı kilitleme:  
655 e:: bayramları falan çok güzel olurdu  
656 çünkü bayramlar çok böyle neşeli  
657 geçerdi orda °h hani ailenler hep gelirdi  
658 annem sabah kadar yemekler yapardı  
659 bi dee: diyarbakır çörekleri  
660 olurdu böyle tandır tandır ekmek  
661 zapardılar °h Kİ biz (..) BENN adanaza  
662 gelene kadar °h ben fırın ekmeğın ne  
663 oldupunu bilmiyordum (..) fırın  
664 ekmeği biz hiç yememiştik (..) e:  
665 en özelliil e: şeyimiz şimdiki  
666 çocuklara bi ne veriyorsan  
667 mutlu olmuyo: °h en özel şeyimiz  
668 neydi annem tandur ekmeğının  
669 üstüne (..) salça sürerdi bize  
670 verirdi en özel şeyimiz oydu  
671 (..) mutluluk ve ve babamın babam  
672 şeydi babam ben: e: terzi  
673 dükkanı vardı hem ayakkabı dükkanı

674 vardı bi de babam esnaftı böyle hani giderdi  
675 dediğim gibi dedim ya babam gelmiyodu  
676 eve geç yani haftalarca gelmiyodu °h  
677 kamyonla giderdi hayvan alırdı  
678 hayvan alıp verim ticaretini  
679 yapardı °h o yaman yani yani öyle  
680 bi çocukluğum geçti yani güzel yani  
681 bilmiyom hani şimdi gine gidyorum °h e:  
682 silvana gittiğim zaman hani gezdiğim  
683 sokaklar yaptığım yerler hep böyle  
684 gözümün önünde: şey filim gibi  
685 geçiyo (1.0) bilmiyom hani orda  
686 I: hı hı  
687 G: orda: gerçekten dostluk da yani  
688 arkadaşlık da güveneceğin insa:n  
689 da herşey ordadır  
690 I: hı hı  
691 G: burdaki hani vardır illaki mutlaka  
692 vardır ama burda dostluk da yok  
693 (..) e: şey (.) güveneceğin insan  
694 yok burdaaçık söylim (3.0)  
695 I: hı diyarbakırı arıyorsunuz  
696 G: çok arıyom (.) yani bi gün allah nasip  
697 ederse hani mutlaka mutlaka oraya  
698 dönücem (3.0)  
699 I: hı hı böyle bir özlem var  
700 G: (2.0) yani otuz otuziki sene mi  
701 otuz üç sene midir burdayım hani böyle  
702 ge/ tamam bi elin yağda da olsa  
703 bi elin balda olsa°h ama geriye bi  
704 baktığın zaman gerçekten hani böyle  
705 mutlu bi günün yok hep böyle bi  
706 I: hı hı  
707 G: huzursuzluk bi koşturma bir yani bir  
708 ey bi stresin içindesin ama  
709 orda öyle bi şey yok mesele  
710 ben gittiğim zaman da ben gittiğim  
711 zaman da bir ay sanki ben  
712 başkası oluyorum (..) inan ki burda  
713 mesele telefonun yanında geziyo  
714 yani sanki telefon senle bir şeyindir  
715 parçandır °h ama orda ben bir ay  
716 telefon bile almıyorum elime  
717 çünkü aramıyorum (.) televizyon hiç  
718 bakmıyorum <<p>orda> çü/ ihtiyaç yok  
719 I: hı hı hı  
720 G: ama burda mesele <<f>kimse olsun>  
721 çocuklarım olsun olmasın mutlaka (.)  
722 televizyon açık olurdu (.) o/ o/  
723 oluyo <<f>çünkü hani o sesler hani

724 beni hani (.) hani bi biriler varmış  
725 I: hı hı  
726 G: evde bi de ben bir kalabalık  
727 ailenin içinde geldiğim zama:n  
728 °h (.) ben gerçekten <<zur Tochter>  
729 xx şu çayı demlesene> e::  
730 ben bir ailenin içinden kalabalıktan  
731 geldiğim zaman geldi:m kırkbeş gün  
732 sonra benim büyük oğlum dünyaya  
733 geldi (Hintergrundslarm)(.) e: ama  
734 şeydi ben o stresle o sıkıntıyla birden  
735 bir varlığın içinde kendimi yokluğun içinde  
736 (.) maddi manevi YOK (.) yeni evlisin  
737 e:: eşinin (.) tek başına çalışyo:  
738 e: gidyo işe sen tek başına evdesin  
739 °h o sıkıntı o stres <<f>bi de yani>  
740 yeni evlisin tanı mıyosun kocanı  
741 zaten tanı mıyosun tamam akrabandır  
742 ama öyle hani bi/ !Ş!eyliğin yok  
743 samimiyetin yok yani formalite  
744 karı kocasın sana ama öyle bi e::  
745 şeyliğin yok hani bağlılığın yok  
746 e:: o stresle ben şey yaptım bi  
747# günlük benim kafamın burasında şey  
748 çıktı böyle sivilce gibi bi şey  
749 çıktı <<len>sonra günden düne böyle nohut  
750 gibi büyüDÜ!> kocaman oldu °hh <<len>sonra  
751 benä doktora falan> götürdüler doktor  
752 dediki biz bi şey yapamayız şu anda  
753 hami'ledir biz bi şey yapamayız éh benim  
754 o zaman eşim levantede çalışıyordu irane diye  
755 avusturyalı bi kadın vardı hani türk  
756 o götürüyodu beni:dil bilmiyosun bi şey  
757 bilmiyosun o götürüyo ya kadınla da  
758 kadın çat pat türkçe öğrenmiş (.) eh::  
759 <<rall> götürdü doktor dediki felan  
760 doğumunda felen e doğumundan felen gün  
761 sonra dedi gelsin sonra gittim ameliyat ettiler  
762 benim oğlum on günlüktü ameliyat ettiler  
763 éh ben ameliyat yerinde duruken  
764 patladı sıra beklerken orda patladı üstüme  
765 I: hı hı ha  
766 G: ama nasıl diyim sana böyle sanki bi koyun  
767 kesmişler üstüme o şey gibi bu kadar  
768 bi şeyden öyle bi kan akmak éhh sonra  
769 ameliyat ettiler e: orada çalışan  
770 <<cresc> beni ameliyat eden doktor da>  
771 levantenin sahibiydi CERRAHdı kendisi  
772 éh sonra bunu teste falan götürdüler  
773 tahlile felan götürdüler sitresten

774 çıkmış (.) bu neye üzölmüş bu kadar  
775 doktorlar şey yapmış bu neye üzölmüş  
776 bu kadar stres yapmış éh öyle bi  
777 şey geçmişti başımdan a:/ dediğim gibi yani  
778 yoğ AilEm kimsem yok burda hiç kimsem  
779 yok (2.0) yani eş dostum var tabiki  
780 I: xxx  
781 G: eş dostum var ama belirli bı saatten  
782 sonra kapıyı çekyosun hele ki beni  
783 yalnızlığı tamam gurbet içinde gurbeti  
784 ben çok çektim eşim tamam aşçıdır  
785 ama diyebilirki diyebilirdi ben  
786 şey etmem hani gitmem daha doğrusu  
787 éh e: mesele levantede çalışırken  
788 almanyada yer almıştı çç yer açtılar  
789 oraya gidyodu éh oralar yetmedi  
790 o zaman iki oğlum vardı yanş bş oğlum  
791 he he iki oğlum vardı gittiğinde  
792 ben diyebilirdi ben gitmiyorum  
793 gelmiyorum siz ben hanımım burda yanlızdır  
794 ama a/ a/ eşim de çok sorumsuz bir  
795 insan olduđu için hiç hani onu/  
796 ben belki gitmek istiyodu belki de  
797 kıramıyodu gitmek istiyodu bilmiyorum  
798 a:ma e: <<f> ben olsam şahsen> gider  
799 <<len> derdim ki çocuklarım hanımım  
800 burda ben yalnız bırakamam> <<f> yani  
801 eşim oraya gidyodu amerikaya gidyodu>  
802 çalışmaya e: kanadaya gitti yani bEN!  
803 hani evli miyim bekar mıyım onu da  
804 bilemiyorum éh hani bekar olsam  
805 <<all>en azından derim ki bak> bekarım  
806 hani sosyal haklarımdan faydalanırım  
807 bi şeyden olur ama öyle de yapamıyosun  
808 yani <<f>hangi yani eşin> <<all>gidiyor  
809 oraya aylarca ya çalışıyo ya çalışmıyo  
810 maddi şeyin sıkıntı olyo éh bi yerde  
811 gelirin yok <<f>hangi devlet kapısına  
812 gidyosun devlet kapısı sana diyo ki  
813 boşandığına dair bir kağıdını getir  
814 ne kadar desen ki eşim para göndermiyo  
815 öyle bi HAK yok éhh yani  
816 anlıcağIN! başını ağrıtmim ama  
817 gerçekten hani e çok a:: avrupada çektim  
818 I: hm hm  
819 kim yardım etti size o ara  
820 G: (2.0) kimse etmedi (3.0) <<pp>kimse  
821 etmedi> kimse de etmedi kim ede/ he  
822 herkes kendi şeysinde <<f> varsa şeyin>  
823 (1.0) iyisin (.) yoksa yok herkesin yanında

824 o herkesin yanında geçerli sonra  
825 geldi eşim geldi hani (2.0) (Hintergrundslarm)  
826 bilmiyom hani (1.0) yani bahıyorum hani  
827 otuz beş sene evlilikten bahıyom böyle hani  
828 <<f> YOH> böyle boş bi hayat yani ne  
829 I: hı hı hı (farketmez)  
830 zur Tochter  
831 G: şeydir hani bilmiyom ama: gine de hani (2.0)  
832 e: çocuklarım için şey edyosun  
833 çocukların hani hani mutsuzken de  
834 kendine mutlu etmek zorundasın  
835 onların karşısında çünkü çocuklar  
836 şeydir hani şeydir çocukların  
837 psikolojisini düşünüyorsun eh:  
838 kız öocuğudur e: hani hani öğretmenler  
839 şey yapıyo dil bilmiyosun bi o: okul  
840 toplantısı olyo bi şey olyo sen  
841 ona söylüyorsun gelmiyo benimle  
842 buna yalvaryosun benimle gel éh  
843 yani he/ yani <<ff> İKİ ROL> oynuyosun hep  
844 baba olyosun hem anne olyosun  
845 (1.0) amA: zor gerçekten gerçekten zor (0.5)  
846 I: hmm biraz geri gidecek şey dile gelecek  
847 olursak şey kürtçeyle mi büyüdünüz  
848 G: evet (.) ben hiç türkçe türkçe hiç  
849 I: ne yaman öğrendiniz  
850 G: türkçe: ben anlıyodum konuşmuyodum yani  
851 adanaya gelince türkçeyi şey yaptım  
852 I: ama adanaya gelinceye kadar sadece kürtçe  
853 G: kürtçe  
854 I: hı hı nasıldı  
855 G: adanaya gelince bizim  
856 kom:şularımız vardı araplar vardı onlar  
857 şey yapıyodu bi de adananın yerlisi  
858 vardı onlar türkçe konuşyodular  
859 hani bilmiyoduk ama (.) mesele bi  
890 tene kelime türkçe konuşursak iki tene  
891 kürtçe kelimeyi içine koyyoduk  
892 I: hı hı  
893 G: ha öyle öyle öğrendim türkçeyi  
894 orda öğrendim: éh sonra  
895 tAM (.) tam da yani şey öğrenmek  
896 ta/ öğrenmek şeysindeyken yani  
897 öğrendim istanbula geldim istanbula  
898 gelince zaten e ev ortamı zaten ev  
899 ortamı kürtçe başka dil geçmiyo  
900 éh sonra istanbula ben gelince  
901 (.) kaynım gile evlenipte kayıngile  
902 geldim kaynımgilin yanında kaldım  
903 çünkü eşim o zaman nişanlıken



904 avusturyaya geliyo e:: ben nişanlandım  
 905 I: hı hı  
 906 G: eşim av: almanya/ istanbulda çalışırken  
 907 bi restoranda iki tana şey geliyo (.)  
 908 biri öğretmen biri ressam (.) avusturyalı  
 910 geliyo onlar da kürtlerin hakkında  
 911 araştırma yapılar (..) araştırma  
 912 yapıyolar tesadüfen eşim de orda  
 913 işte şey yapıyo biraz ingilizce  
 914 biliyo ya (..) onla konuşyolar diyo ki  
 915 hani işte biz kürtlerin hakkında  
 916 araştırma yapıyoruz falan filan éh  
 917 e:: nasıl kürtlerişeyi tarihini  
 918 bu işte biraz anlatıyo anlatmaya  
 919 çalışıyo işte o olan iyi e:  
 920 liseden olan o ingilizcesiyle  
 921 ondan sonra şey yapıyo sonra o da  
 922 diyo ki avrupaya gelmek ister misin  
 923 eşim (.) (hintergrundlarm) e::  
 924 eşime diyo alman e: avusturyalı  
 925 I: hı hı  
 926 G: e: (Teetassengerausche) avrupaya  
 927 gelmek ister misin deyince o da evet  
 928 yani neden olmasın zaten iş arıyor  
 929 e: ondan bu geliyo bunlar geliyolar  
 930 bunu hemen şey yapıyolar davetiyesini  
 931 gönderyolar éh biletini gönderyolar  
 932 sonra eşim şey şey yapıyolar  
 933 <<zur Tochter> böreği kes de mikrowelleye  
 934 koy getir> éh ondan sonra şey eşimi  
 935 buraya getirdiler nişanlıyken e:::  
 936 I: hı hı  
 937 G: sonra bu kendi yanına getiriyolar  
 938 burda üniversiteye kaydediyorlar  
 939 ama tabi: onlar okumasını istiyolar  
 940 bunlar iki arkadaşlarmış bunlar  
 941 I: hı hı  
 942 G: evliliğe karşı e: şeylermiş soğuklarmış  
 943 e: sonra tamam ben nişanda/ eşim nişanlı  
 944 e: bunu getirmişler okula okula  
 945 gitsin diye işte eşim de kafa kafasında  
 946 planında nişanlısıyla evlenecek  
 947 I: hı hı  
 948 G: zaten eşim yetim büyümüş anne  
 949 yok üç yaşındayken 9hannesini  
 950 kaybedyo: e:: (.) orta okula falan  
 951 I: hı hı  
 952 G: giderken de babasını kaybedyo  
 953 abileri büyütüyor onu  
 954 I: ıhıhı

955 G: e:: şey yapıyo ondan sonra tabi bu  
 956 öyle diyince hani ben evlenicem  
 957 falan diyince (.) hani bunun oturma  
 958 izni falan şey yapıyolar kağıtla (.)  
 959 e: diyince <<f>bu ayrılıyo> eşim  
 960 onlardan ayrılıyo <<zeigt auf  
 961 I: hı hı  
 962 G: das Bild an der Wand> zaten bu ressamda  
 963 onlara aittir e:: eşim ayrılınca tabi  
 964 I: ıhı hı  
 965 G: eşim ayrılınca tabi ayrılınca ister  
 966 istemez sıkıntı çok çekyo burda  
 967 hani parasızlıktan olsun iş e: şeysinden  
 968 olsun neyse e: e (.) bu levanteyi bulyo  
 969 tesadüfen o zaman bi tane sekizinci  
 970 viyanada bi de birinci viyanada levante  
 971 vardı: orda çalışmaya başlaDI! geldi  
 972 işte evlendi (.) kredi miredi çekmiş  
 973 geldi evlendik falan filan (..) e::  
 974 (.) e: orda ben türkçe o ben evlenince  
 975 istanbuldaykene benim o dönemleri  
 976 ordan işte e: laz komşuları falan  
 977 vardı (.) halamgilin (.) onlardan işte  
 978 türkçeyi tam artık ŞEY ettim (.) yani  
 979 I: hı hı  
 980 G: demekki bende a a:: alacak şeyim vardı  
 981 kapasitem vardı ki anliyodum  
 982 çünkü yani hep hep ben hep kürtçeyle  
 983 büyüdüm yani bu: türkçe (.) çok  
 984 I: hı hı  
 985 G: uzak olan bişeydi çok uzak olan bi şeydi  
 986 éhh sonra ben hani (2.0) buraya  
 987 geldiğimde kimseyi tanımiyosun ya  
 988 hani denizden çıkan yılana  
 989 sarılırmış tamam kimseyi tanımiyosun  
 990 kimseyi bilmiyosun sadece bizim  
 991 bi komşumuz vardı yukarda elazığlılar  
 992 e:şi kürt e::: e erkek kürt adam kürt  
 993 ama karısı türk ama hiç bi zaman kadın  
 994 da kürtleri istemeyen bi kadındı  
 995 sevmezdi hiç bi zaman o adam  
 996 o o: onun yanında korkusundan  
 997 bir tür/ kürtçe kelime bizimle  
 998 koNUŞmadı e: ister istemez onların  
 999 yanında gece gündüz bi aradasın  
 1000 éh yani hep onların da hep bendeler  
 1001 yanş hep akşam bendeler gündüz olyo  
 1002 hep bi aradasın çünkü ben üstte  
 1003 oturyodum onlar altta oturyodu  
 1004 éh e: ŞEY <<f> yapıyodu ister istemez hep

1005 türkçe konuşuyodu> ÇOCUKLARIM da O ŞEYle  
1006 büyüdü (.) hani türkçeyle büyüdü  
1007 sonra mesele ben kürtçe konuştuğum zaman  
1008 eşimle onların yanında bi şey konuştuğum  
1009 zaman kürtçe konuşuyodum mesela onlar  
1010 I: hı hı  
1011 G: onların a/ mesela kadın  
1012 I: kadınların  
1013 G: yo kadının anlamıyacağı bi şekilde  
1014 eşimle kürtçe konuşuyodum éh sonra hep  
1015 şey yapıyodu böyle sanki sen dişliyodu  
1016 gibi düşlüyodu ben de diyordum ki acaba  
1017 üstüne mi alınıyo ama hep türkçe onun  
1018 yanında konuşmaya başlayınca ister  
1019 istemez çocuklarım da e:: e: türkçeyle  
1020 büyüdüler çünkü ben bi tene hiç unutmam  
1021 allah rahmet eylesin geçmiş gündür  
1022 iyiliğini çok görmüşüm amaÇ adam da  
1023 iki çocuğu vardı ama hiç bi zaman demediki  
1024 karısına éh yani benim çocuklarıma anadilimi  
1025 öğrenmeleri dedi demedi çünkü ben de konuştuğum  
1026 zaman artıÇ ve bana da diyodu a:ma:n  
1027 diyodu o ne konuşucan e: a kürtçe ne  
1028 öğrenecekler (.) diyodu hani ben de o  
1029 mantıklar hani olsun türkçe demekki daha  
1030 kıymektlidir böyle kendi kendime ben  
1031 de <<f> sonra şimdi YANİ> (.) ÇOKKİ ÇOK  
1032 pişmanım çocuklarımla kendi dilimle  
1033 yetiştirmedişime (1.0) büyütmedişime  
1034 I: hı hı  
1035 G: şimdi tamam benim büyük oğlum  
1036 çok / yabi hepsini anlıyo . konuşyo da éh  
1037 hi benim büyük oğlum doğma büyüme burdadır  
1038 éhh e benim oğlum o/ yani YEDİ YİRMİDÖRT  
1039 (..)şakroyu dinler e: dengbejleri dinler  
1040 I: hı hı  
1041 G: e şey normal kürtçe müzik hep dinler  
1042 türkçeyi dinlediğini ben zannetmiyorum  
1043 I: hı hı  
1044 G: e bunlar gene öyle mesele bunlar kaç yaşında  
1045 bunlar folklöre de e: başladı  
1046 foklördaydım çünkü ondan sonra bunlar  
1047 (..) kürtçeye döndüler (..) ne zaman  
1048 I: hı hı  
1049 G: folklöre başladılar KENDİ ortamlarında  
1050 müziğinde kendi insanlarını görünce:  
1051 bunların farklılığını orda gördüler  
1052 mesele gitmek istemyodu bu: utanyodu  
1053 ha folklöre başlıcak AMA ben mesele  
1054 rukken vardı bu urfalı avukat kendisi

1055 burda okuyo belki tanırsın (.)  
1056 I: hı  
1057 G: <<p> görmedin mi>gençlerin arasında  
1058 belki görmüşsündür urfalı halfetili  
1059 kendisi éh avukat avukatlığı okudu  
1060 şimdi kendisi hakimliğe başladı <<p> kızdır  
1061 kendisi> e: şey yapardı ruken diyodum  
1062 şey yap dılarayı sıcak tut da şey o/  
1063 şey yapsın ondan sonra yani hep o şey  
1064 yapıyodu bu ikisi folklöre başladı  
1065 da bu da folklör hocası oldu éh  
1066 ikisi de yani yüksek şey yaptılar  
1067 (Geschirrlarm) a şimdi hep kürtçe  
1068 dinliyorlar (Wassergerausch) bi de  
1069 I: hı hı  
1070 G: şey yapıyorlar nasıl diyim  
1071 I: konuşabiliyorsunuz di mi (zur Tochter)  
1072 T: ya o kadar çok değil anlıyorum daha çok  
1073 G: çok anlıyoLAR ama mesele şey <<schlucken>  
1074 nasıl diyim e:: çevirmesinden biraz  
1075 zorluk çekiyorlar aMA KEŞKE hani  
1076 keşkeler bazı şeyleri geri getirmiyö  
1077 ama yapacak bi şey yok(.) yani  
1078 I: hı hı hı  
1079 G: çocuklarım o yüzden bu türkçeyi de  
1080 kaptılar çünkü benim küçük oğlum  
1081 e: küçük derken otuz yedi  
1082 yaşındadır SÜREKLİ isyan ediyö bana  
1083 I: hı hı  
1084 G: ben senin gibi yapmam ben çocuklarıma  
1085 kürtçe öğretmen tutacam (.) hani kendi  
1086 I: hı hı  
1087 G: bilmediği için éh gine o onlara bunlar  
1088 gene hep böyle toplum içinde  
1089 bizim aramızda kürtlerin arasında  
1090 gençlerin arasın'da derneğe gidiyorlar  
1091 şeye gidiyorlar falan filan bunlar  
1092 biliyorlar mesele o (.) onun çevresi  
1093 I: hı  
1094 G: daha değişik böyle (.) nasıl diyim  
1095 avrupaSI (.) yani böyle daha şeysinde  
1096 onun çevresinde (.) avusturyalıdır  
1097 yugoslavdır neblim çeçendir afgandır  
1098 I: hı hı  
1099 G: neblim öle tipler geli he he yok  
1100 I: hı hı en büyüğü  
1101 G: küçük oğlum o dahab öle şey ama  
1102 isyan eden de odur bana (.) mesele  
1103 bana hep söliyo ben çocuğum olsa  
1104 ben senin gibi yapmam ben kürtçe

1105 I: h1 h1  
1106 G: ben kürtçe öğreticem (..) ama yani  
1107 I: h1 h1  
1108 G: müzik de çok dinler (.) o da dinler  
1109 ama::mesele helin çok güzel kürtçe  
1110 şarkı söylüyo  
1111 I: h1 h1  
1112 G: ama ieye konuşmaya gelince biraz  
1113 şey yapıyo çekinyolar  
1114 I: çekinyolar  
1115 G: hani zorluğa düşerse belki ben onların  
1116 yanında olmasam éh belki konuşurlar  
1117 I: h1 h1  
1118 G: ben onların yanında olmasam ama  
1119 bilmiyorum (1.0)  
1120 I: h1 h1 (.) peki şey dediniz e diyarbakırda  
1121 çok kalabalık bi ailenin içinde  
1122 büyüdünüz ailede anlatılan böyle  
1123 aile hikayeleri var mıydı (1.0) hani  
1124 böyle ailenin kendi yaşadığı hikayeler  
1125 olur ya böyle efsane gibi anlatılır öyle  
1126 hikaye var mı ailenin başına şu geldi  
1127 veya (..)  
1128 G: bizim ailenin efsane: başına gelen şey  
1129 vardı (.) kann davası vardı  
1130 I: nasıl bir kann davası  
1131 G: éh kann davası nasıldı biliyor musun  
1132 ben o yaman biz yani şey yapıyorum  
1133 hatırlıyorum éh şeydi (.) bu  
1134 çarşıda: (.) benim babamın amca  
1135 çocukları falan <<f>işte şey> birisiyle  
1136 konuşurken benimle değirmen bilyosun  
1137 un yapan yer o un yapan yer değirmenin  
1138 orda beklerken işte birisi şey yapıyor  
1139 éh tartışyolar küfür edyo (.) ki bilyosun  
1140 doğuda tarafında hani namus diyince:  
1141 I: h1 h1 h1  
1142 G: herşey durur biter e::şey yapıyo ağzı  
1143 I: h1 h1  
1144 G: boyuk konuşyo diyo konuşunca bu: babamın  
1145 amcasının oğlu şey etmiyo diyorki  
1146 hani şey ağzını topla diyor hani ayıp bi  
1147 şey bi de hani yerin insanıyız (.)  
1148 hani kavga çıkmamalı (.) bilyo musun  
1149 I: h1 h1  
1150 G: o yaman şey yapınca bu küfür edyo  
1151 küfü edince bu babamın amcasının oğlu  
1152 silahla adamı vuryo (3.0) vurunca ölyo  
1153 I: ıh1  
1154 G: e tabi karşı tarafa kanı var e:

1155 I: h1 h1 h1  
 1156 G: bunlar diyoki bunları kimi çocuğunu  
 1157 kimi yakalasak yani karısını  
 1158 vursak çocuğunu bulsak kaçırırız  
 1159 erkek de bulsak öldürürüz diye  
 1160 I: h1 h1 h1  
 1161 G: o zaman (.) hani hatırlıyorum benim  
 1162 babam amcam abı/ öbür amcam öbür  
 1163 amcam amca çocukları hepsi gençler  
 1164 hani yani gençler derken ortaYaş  
 1165 I: h1 h1 h1  
 1166 böyle evli olanLAR Şey oldu bunlar  
 1167 firar diyorsunya hani evde durmuyorlar  
 1168 hani polis de gelecek baskın  
 1169 yapacak evde olanını tutmasın diye  
 1170 bunlar şey yapıyorlar éh şimdi  
 1171 bunlar aracı şey yapıyorlar ki  
 1172 hani e: hani barış şeysi olsun  
 1173 <<?> bunlar yanaşmıyo> yanaşmıyınca  
 1174 éh sonra haber gelDİ teyzemler orda  
 1175 oturyodu o komşuların teyzeme dediki  
 1176 (.) demişlerki biz bunların karılarını  
 1177 kızlarını kimi bulsak (.) biz alırız  
 1178 diye hani kann davasının yerine alırız  
 1179 I: h1 h1  
 1180 G: éhé sonra hatırlıyom hiç unutmam  
 1181 (.) benim annem e:: dedem babamın  
 1182 e annemin babası geldi köyden geldi  
 1183 o da: silvanın bi köyünden köylerinden  
 1184 kulp bilir misin  
 1185 I: ıhı  
 1186 G: silvanın bı köylerinden éh ondan sonra  
 1187 geldi annemle beni abimi götürdü  
 1188 öbür yengem kendi babasıgil götürdü  
 1189 I: h1 h1  
 1190 G: hani  
 1191 I: korumak için  
 1192 G: he korumak için éh evde kim kaldı e::  
 1193 babaannemle DEDEMéh e: bi de erkek ye/  
 1194 şeyler gençler o da gündüz evde durmuyorlar  
 1195 yani komşularda duryolar ama sürekli  
 1196 evi kontrol altındadır éh o zaman  
 1197 şey yaptılar bari barışma şeysini yapmaya  
 1198 çalıştılar éh o/ şeyetmediler yani  
 1199 aşağı yukarı bi altı yedi ay böyle bi  
 1200 biliyorum bayağı zaman geçmişti barışmadılar  
 1201 sürekli éh yani polisin eve baskı vardı hani  
 1202 bizim eve baskı vardı e şimdi  
 1203 hepsinin de silahları var éh yani  
 1204 kavga çıkarsa çatışmada

1205 hatırlıyorum benim o zaman (.) e::  
1206 (2.0) şey yaptığında işte e: ailem  
1207 barışmadı barışmayınca: vuran adamı  
1208 teslim e: babamın amcasının  
1209 oğlunu teslim et<<stockend>mek zorunda  
1210 kaldık> (..) hapise  
1211 I: hı hı  
1212 G: götürdüle:r o zaman benim yani  
1213 babamların sürekli silahları evde  
1214 bulunyodu (.) çünkü her an ne olacak  
1215 diye (.) e: o korku vardı benim  
1216 babamı da götürürler diye o korku  
1217 vardı çokca hani çocukluğumda  
1218 onu hiç unutmam (.) hani (1.0)  
1219 geceleri mesele annem yatmıyordu  
1220 I: hı hı  
1221 G: babam yattığı zaman annem bekliyodu  
1222 böyle kapıda bekliyodu bi de (.)  
1223 bizim hani şehrin şeysinde e: yani  
1224 diina çıkıyosun o ormanlık alandır  
1225 e şimdi karanlık olunca bizim ev  
1226 önünde bi direk vardı ışığı sadece  
1227 éh e: avluya veryodu avluya verince  
1228 arkasında kim var diye şey  
1229 yapamadık yapamazdık éh bilemezdik  
1230 mele o zaman tuvaletlerimiz falan  
1231 dışardaydı éh annem falan yani  
1232 tuvalete falan bile şey edyodular  
1233 korkuyodular gece bizi çıkarmaya  
1234 éh hani illeki birisi duracakki  
1235 oraya gitsin tuvalete gitsin  
1236 éhh yani o:: dönem çok kötü geçmişti  
1237 e:: bisürü babamın şeyleri vardı  
1238 hayvanları vardı hep telef oldu  
1239 gitti yani o zaman çok  
1240 yani éh babamlar üzölmüştü= yani  
1241 (1.0) ama (.) sağlık olsun tabi karşı  
1242 tarafına üzöldük mü <<all>üzöldük>  
1243 hani (..) e bu tarafta daon sekiz sene  
1244 ceza aldı e: e sekiz sen/ onsekiz sene  
1245 içerde kaldı onun da çocukları  
1246 vardı rezil oldu e karşı tarafın  
1247 da oldu yani (.) olmayan bi  
1248 şeydi ya ama olmuştu (.) e:  
1249 o dönem çok kötü geçmişti ben  
1250 o dönemi hani hiç hani şey  
1251 etmek istemiyorum éh ha yani  
1252 I: kaç yaşıdaydınız  
1253 G: (..) on iki yaşında falandım oniki  
1254 yaşında

1255 I: bunun ardından mı adanaya göç ettiniz  
1256 G: YOK bunun ardında değil en küçük  
1257 amcamı evlendirdikten so:nra éh en  
1258 küçük amcamı normalde hani (.)  
1259 demek istediğim de dedim ya aile  
1260 I: hı hı  
1261 G: aile bizde çok önemlidir (.) aile  
1262 e:: birinci (.) evlenir evde kalmak  
1263 zorunda ikinci gelin ikinci gelin de  
1264 evde kalmak zorunda evin müsait olduğu  
1265 éh sonra tek tek ayrılır ayrılır  
1266 I: hı hı hıhı  
1267 G: eh babam vardı evde öteki amcalarım  
1268 ayrılmıştı iki tane amcam  
1269 ayrılmıştı evden evleri ayrıydı  
1270 onlar kendi ayakları üstünde  
1271 artık duryodular babam babam işinizi  
1272 yapın artık kendinizi şey  
1273 yapın  
1274 I: babanız en büyüğü mü  
1275 G: en büyüğü EN büyüğü değil en büyüğü  
1276 öbüt amcam da öbür amcam şeydi hani  
1277 éh allah rahmet eylesin geçmiş gündür  
1278 ama şeydi biraz sorumsuz biriydi  
1279 éh e: babam şeydi (.) e:: en küçüğünü  
1280 de evlendirince babam (.) e: evlenince  
1281 (.) yeni hanımı geldi hani olmayan  
1282 bir şeydir normalde ki hoş bi şey  
1283 değilki éh e: hanımla amcam ayrılmak  
1284 istedi e: evde dede var (.) nene var  
1285 annem var babam var ben varım  
1286 kardeşim var éh e ev zaten  
1287 büyük yeter ni kimden ayrılıyosun  
1288 I: hı hı  
1289 G: niçin ayrılıyosun éh e zaten size  
1290 bakan da budur (..) sen kendini daha  
1291 gidip de bi bi yerde çalışmışlığın  
1292 yok babam dükkan açmış seni başına  
1293 koymuş éh öyle diyince hani büyüğe karşı  
1294 gelinmemesi gerek gerektyo ben  
1295 ayrılıyorum dememesi Kİ  
1296 büyük onu ayırması lazım ki benim babamın  
1297 demesi lazım dedemin demesi lazım  
1298 éhh éh ay/ ay/ayrılmasını éh e: babam  
1299 normalde benim babamın ordan ayrılması  
1300 lazım en küçüğü evlenince büyüğüne bakar  
1301 e: dedeylen neneye o bakacag  
1302 I: hı hı en küçük  
1303 G: he o bakmalı e o ayrılım deyince  
1304 benim babam hani şey edemedi hazm



1305 edemedi (.) babam dükkanı evlerini  
1306 HERŞEYİ <<cresc>bıraktı hiç> unutmam e::  
1306 birer tane şey (.) yatak e: birer tane  
1307 yorgan .) birer tane de tencere  
1308 bir minibüsle biz şeye geldik  
1309 adanaya geldik éh adanada da kimseyi  
1310 tanıımıyoruy kimseyi bilmiyoruz  
1311 I: kimseniz yok muydu adana da  
1312 G: kimsemiz yok (.) sadece annemin éh e  
1313 dayısının iki tane kızı var orda (..) (Hintergrundlarm) adanada e: onlar  
1314 bizi böyle k/ ev tututular nasıl  
1315 diyim (yeigt mit der Hand) şöyle  
1316 küçük küçücük bi oda: e: (.) bi de  
1317 şey dış dış kapıda şey var küçücük  
1318 böle yani nasıl diyim (..) valla  
1320 belki na/ ha bu kadarcık bi şeydir (.)  
1321 mutfak (.) ya orada mutfak gibi bişey  
1322 olmuş banyo de avlunun içinDE o banyonun  
1323 içinde dee: beş altı ev daha var  
1324 herkes o banyoda yıkanacag <<f>NEYSE>  
1325 ordan kaldık (.) sonra benim babam  
1326 hani hani iş yok iş yok güç yok  
1327 çalışması lazım ekmek e: iki  
1328 tane çocuğu var onun kirası var e:  
1329 hiç bişey getirmedi HİÇ Bİ ŞEYSİNİ  
1330 almadı o kadar ne parasını ne şeyini  
1331 hiç bi şeyisini almadı öyle bıraktı  
1332 éh ondan sonra babam hani şey yaptı  
1333 dükkân açtı orda GENE terzi dükkânı  
1334 açtı: terzi dükkânı açtı éh  
1335 dükkânda şeylerindi annemlerin  
1336 dayısının kızlarının kocasının dükkânıydı  
1337 éh dükkânın neyse ki orayı tuttuğ  
1338 babam sonra (.) erkek giyimlerini  
1339 dikyoYA:(.) ondan sonra müşteri  
1340 geldi etti gel git za:ma:n  
1341 arada altı yedi sene mi  
1342 geçti vallah bu amcam da çıkıp da  
1343 adanaya gelmesin mi (.)  
1344 I: hı  
1345 G: o da orda durmadı geldi adanaya  
1346 <<schluckend>neneyle> dedeyi de  
1347 orda bıraktı tek başına (.) evde  
1348 éh ÇIKtı geldi babamla bayağı  
1349 bi konuşmadılar (.) sonra olmadı  
1350 konuştular yani şey olmiyodu  
1351 I: hı  
1352 G: çünkü bi yerdesin hani hé (.)  
1353 olmuyor (.) konuşmamak hani éh

1354 kardeşsin ne kadar şey olsa da gene  
1355 kardeşidir éhh atsan atamazsın  
1356 satsan satamazsın éh yani öyle bi  
1357 şey geçmişti: ha/ (.) diyarbakırda  
1358 öyle bi şey geçmişti éh sonra  
1359 diyarbakıra yani biz gidiyoruz de  
1360 bu iki üç senedir gitmiyorum  
1361 gidiyorum ben (.) hep gidiyom  
1362 yani (.) batmana falan gidiyorum  
1363 batmanda dayım teyzelerim hep  
1364 var (.) oraya gidiyom ama şimdi  
1365 yani bi imkanım olsa gitmeye gitsem  
1366 hani izinimi gitsem (.) çok orda  
1367 geçiririm  
1368 I: ama cesaret edemiyorsunuz şimdi zaten  
1369 mümkün değil de  
1370 G: yo éh şu anda ben zaten gidemiyorum  
1371 avukat gelme diyo başlangıçta ben  
1372 geldim işte insanların şeyini bize  
1373 bi sene vermişler ama olsun dedim  
1374 bi sene e/ zaten gitmeyi e: biz de  
1375 gitmeyiz dedim olmuş dedim gitmeyiz  
1376 dedim türkiyeye éh Ama: üzülüyüm  
1377 tek nokta da şuydu o dönem éh  
1378 oğlum nianlı düşünüyü olacak benim  
1379 oğlumun EN dü/ yani En hani bi  
1380 gencin hayal ettiği ŞEY türkiyede  
1381 sokak düşünüydü (.) ki bizimkiler  
1382 I: hı:  
1383 G: hep sokak düşünüyü ya cadde düşünüyü  
1384 éhh benim oğlumun çok hayalindeydi  
1385 o yani çok yani éh o onu hani  
1386 avusturyadaki düşün asla onun e:  
1387 yani şey mutlu etmiyo ama ordakini  
1388 çok istiyodu (.) éh e o dönem  
1389 (schlucken) gelin türkiyeye gittiler  
1390 hani gidecekler eşya almaya ben  
1391 gidemedim oğlumla aldı nedir eşyasıdır  
1392 gidemedim yasağım var gidemedim  
1393 yani oğluma dedimki hani (.) bu sene  
1394 evlenme bi sene cezamız varya bi  
1395 sene sonra beraber gideriz e tabiki  
1396 karşı taraf oğlum SIKIŞtırıyo (.)  
1397 e:: e oğlum arada kalyo benimle  
1398 onların arasında kalyo oğlum  
1399 çünkü hani bu sene yapmasan hani  
1400 seneye hani düşün burda yapsak da  
1401 hemen bir ay sonra yani bir hafta  
1402 sonra türkiyeye gideriz hemen yaparız  
1403 <<stockend>orda> dedenler dayınlardı

1404 e: ayarlarınız orda yaparız hani  
1405 sorun yok éh Ama: <<hoche stimme>şey olmadı>  
1406 çocuğuma nasip olmadı gitti  
1407 düşününü mesele eşyasını almaya  
1408 éh bir anne olarak ben yanında  
1409 görünemedim (.) yani üzüldüğüm  
1410 I: hı hı  
1411 G: nokta çok oldu o: e::tabi benim  
1412 oğlum çok arada kaldı: maraşlıdır  
1413 kız éh e: yani bilmiyorum bir sene  
1414 o benim oğlum da bana karşı çok değişmesi  
1415 oldu: éh yani şimdi evlendi oğlumu  
1416 aldılar oraya götürdüle:r he yani  
1417 (1.0) dü:ğün yapamadı oğlum EN EN  
1418 şeyi olan oydu oğlum düşününü  
1419 yapamadı çünkü gidemiyorum éh  
1420 gidemesem ben nasıl yapıcım yapamazsın  
1421 I: hı hı hı  
1422 düşününü burda yaptınız  
1423 G: düşün burda oldu <<stockend> kınası>  
1424 almanyada oldu éh sonra aldılar  
1425 oğlumu <<dim> da götürdüler oraya> (1.0)  
1426 I: hı hı  
1427 G: eşte böyle  
1428 I: hıı üzülyörsunuz biraz  
1429 G: (16.0)(seufsen) oğlum yani (3.0)  
1430 ço:k düşküdü bizim (2.0) a:ma (5.0)  
1431 o oğlum gitti <<traurig>başkası yerine  
1432 geldi (6.0) benim oğlum günde kaç kere  
1433 hani elini yıkasa söyler (1.0) bana  
1434 ki aileye çok bağlı (1.0) kültüre  
1435 çok bağlı o oğlum ÇÜNki bilincinde  
1436 éh e: mesele onu beşinci ay geldim onu  
1437 bağlasan burda durmaz onu bağlasan burda  
1438 durmaz çünkü ordaki aile onu  
1439 çok mutlu ediyo o türkiyede gidyo  
1440 o kendi ailenin içinde kalabalık  
1441 olalım o ortam e mesele oluyoruz  
1442 ki biz evin içinde oluyoruz ki  
1443 bi sofrı kuruyoruz ki biz e hani  
1444 otuz kırk kiři bi sofrada oluyor  
1445 e:: misafir oluyo bi bakyosun beř altı  
1446 tane oda her dolu dolu oluyor  
1447 benim oğlum o ortamı <<stocken>çok> seviyor  
1448 éh e: bi de benim oğlum her sene gitmek  
1449 isteyen birisidir e şimdi benim oğlum  
1450 o oğlum bilmiyorum sanki gitti bi  
1451 başkası geldi yerine oturdu öyle bi  
1452 aileye denk geldi éh bilmiyorum  
1453 hani ben hayatımda: (0.5) görmedim

1454 görmicem allah kimsenin başına vermesin  
1455 éh çok iğrenç bir aile  
1456 I: hı:  
1457 G: hani bilmiyom ha sen (2.0) şa/ görmen  
1458 lazım çok iki yüzlü tuhaf bi şeyler  
1459 yani ben hayatım boyunca ben (.)  
1460 éh yani neysem oyum (.) neysem oyum  
1461 yani ben bensen hani ben seni  
1462 sana yağcılık yapıp da seni tutamam  
1463 seni nereye kadar tutarım tutamam  
1464 <<seufyend> yani oğlum> oldu hani  
1465 oğlum haftalarca bizimle konuşmasa hiç  
1466 aklına bile biz gelmiyoruz ki biz  
1467 benim oğlum çok düşküdü bana éh (2.0)  
1468 I: hı  
1469 G: e:: kardeşlerine (1.0) çok bağlıydı (.9  
1470 I: hı hı  
1471 G: benim oğlum yani benim oğlum sanki  
1472 değil artık böyle bi tuhaf bi şeydi (0.5)  
1473 I: hı hı  
1474 G: ama işte şer çok değiştirdiler (0.5)  
1475 I: hı hı  
1476 G: benim oğlum otuz yasına kadar gelir  
1477 ben bi gün oğluma kıyamadım diyemedimki  
1478 çalış çalışmadı asla sadece éh oğlum  
1479 okusun mesleğine sahip çıksın  
1480 mesleğini yapsınéh ben bir gün demedim  
1481 ki oğluma git bi ekmek bana al diyemedim  
1482 kıyamadım demedim HEP OKulunu bitirsin  
1483 ben hep isterdim ki hani (.) okulunu  
1484 bitirsin evlensin ama oğlumu ne yaptı  
1485 oğlum (1.0) ne bişey anlatamadım o okulu  
1486 da bitirmedi iki sınavı var (.) diplomasını  
1487 şeysini (.) dosyasını almanyaya götürdü  
1488 İKİ: sınavı var on senedir sen emek verdin bu  
1489 üniversiteye: iki sınavın içine diplomanı  
1490 I: hı  
1491 G: cebine koy ama şu anda (.) oğlum çalışyo  
1492 bi de kendilerinin dükkanı varmış  
1493 piza dükkanları var éh orda onların  
1494 işte şey yapıyo zustellung yapıyor  
1495 I: gerçekten  
1496 G: he hem çalışyo hem onlara zustellung  
1497 yapıyor karısı da orda çalışıyo ya:  
1498 İKKİ sınavı var gelyodu sadece yemek  
1499 saatinde oğlumu çağırıyodum yukardaydı  
1500 yemin billah ederim éh ha benim kızlarım  
1501 desinki yok (.) çağırıyodum oğlum  
1502 kahvaltı hazır gel éh oğlum yemek hazır  
1503 gel yiyodu (.) yani oturmayı bile

1504 yani sohpet etmeye bile artık hani  
1505 şey edemiyodum dersim var yeterki  
1506 dersini yapsın diye gitsin éh ama  
1507 meğerseders mers değilmiş kızla orda  
1508 konuşuyomuş yazıyomuş he tamam dersini  
1509 yapıyodun olabilirdi ama éhh <<f> ÇOK>  
1510 istedim yani dedim dün akşam da aynı bu lafı  
1511 geçirdim kemal sunal gibi dedim  
1512 altmış yaşına kadar dedim üniversite  
1513 diplomanın peşine düştü almak  
1514 için adam en son aldı da öldü dedim  
1515 ha bu da onun gibi <<stockend> yapacak kendine>  
1516 éhh geçen hafta orda bi profesör  
1517 demiş hani ona demiş hani iki sınavın  
1518 var demiş ver dersini de dşplomanı  
1519 al almı:yor yani fırsat bulup da kafa  
1520 I: h1 h1  
1521 G: bunun kafa yoracaksın ders çalışacaksın  
1522 ama yani  
1523 I: okumasını çok istemişsiniz  
1524 G: çok istedim çünkü e: o eksiklik bende  
1525 var (2.0) a:ma (1.0) oku/ yani tabiki  
1526 illaki onu yapacak ama ne zaman  
1527 I: h1 h1  
1528 G: herşey zamanında iyi (Geschirrgerausch)  
1529 ha büyük oğlum hani okudu ama küçük oğlum  
1530 bi türlü okutamadım (Tee gie\*en)  
1531 I: büyük ne okudu  
1532 G: makina makina mühendisliğini okyoya  
1533 bi sınavı var küçük oğlum okumadı  
1534 bu da orta okul terk (2.0)  
1535 <<zeigt auf die Tochter> bu okyo işte>  
1536 Helin okyo  
1537 I: kızlar okyo  
1538 G: h1 (.) bence insan istiy o (.) istiyosun  
1539 sen her zaman istersinki çocuğun  
1540 çocuğun herşeyden üstün olsun çünkü e::  
1541 (3.0) görmedim okulu görmedim o:: şeyi  
1542 görmedim a a havayı görmedim  
1543 nasıl bi şeydir hani okusunlar hani  
1544 I: h1 ih1  
1545 G: kendi ayaklarının içinde dursunlar ben  
1546 onlara her zaman dedim oğlum éh evlenmek  
1547 her zaman olan bişey dir (.)  
1548 kariyerini yap ayağının üstünde dur  
1549 kimseye muhtaç kızlarıma da söylüyorum  
1550 sadece oğluma değil kızlarıma da söylüyorum  
1551 evlilik her zaman var yani sen hayatım  
1552 sen yaşadığın sürece evlilik var ama  
1553 <<Distanz>sen kimseye kendini bir erkeğe muhtaç

1554 etme: niye muhtaç olacan  
1555 o sana muhtaç olsun> niye muhtaç olim  
1556 ki ben onun da eli var ayağı da var  
1557 niye yarın öbür gün bana desin ki  
1558 ya benim emeğimi yiyosun (...) yani insan  
1559 I: hı hı hı hı  
1560 G: hani (1.0) bilmiyom hani her zaman sen  
1561 bi bi şeyinle önde kal kalırsan  
1562 her her toplumda yer alırsın (2.0)  
1563 I: hı hı hı  
1564 bi şey sorucam okula gitmediniz  
1565 okuma yazmayı nasıl öğrendiniz  
1566 G: yok  
1567 I: yok hı hı (1.0) zorluk çekmiyor musunuz  
1568 G: çekiyorum (1.0) mesele bi/ bi bi şey  
1569 yaz hani bi mesaj gelse (.) bunlara  
1570 yalvarıyom tabi bunlar da (.)  
1571 I: o zaman ban size bi daha mesaj yazmım  
1572 (lachen)  
1573 G: <lachelnd> bunlara da> bi şeyi yaz diyosan  
1574 seni yani kırk bin dereden sana suyu  
1575 getiryo bunlar ha <<f> bilmiyom hani>  
1576 (2.0) onlarda da o şey yoğ herhalde  
1577 (2.0) anlayış yoğ  
1578 I: hı hı onlar için çok normal bişey  
1579 çünkü  
1580 G: çünkü onlar (2.0) şey etmiyolar hani  
1581 bi şey yani bi yabi bi şey  
1582 söylüyorsun ama (1.0) on kere de  
1583 söylemen gerektyo(1.0) mesele annem  
1584 I: hı hı hıhı  
1585 G: annem türkçe (.) konuşmaz hayatta  
1586 konuşmaz (2.0) annemle çocukların  
1587 diyalogunu bi görsen hani  
1588 gülmekten ölürsün éh bunlar  
1589 türkçe konuşyo o kürtçe cevap  
1590 veryo (1.0) hani şey ha/ anlıyor  
1591 illeki anlıyor ama annem konuşmuyor  
1592 I: anneniz biliyo mu peki  
1593 G: neyi  
1594 I: türkçe  
1595 G: anlıyor anlıyor konuşmuyor  
1596 I: anlıyor hı hı  
1597 çok iyi bilmediği için mi konuşmuyor  
1598 yoksa  
1599 G: yok istemiyor istemiyor  
1600 I: niye sizce  
1601 G: e: bence benim tahmin ettiğim  
1602 kadarıyla e: (1.0) türklerin  
1603 dilini konuşmak istemiyor

1604 acık net söylüyorum (2.0) çünkü  
1605 I: hı hı  
1606 G: sistem onu gösteriyo NEDEn diyicen  
1607 çünkü neden senin dilin varken yok  
1608 edilyo ben dilim varken benim dilim  
1609 ben doğarken bu dilimle doğmuşum  
1610 bu dilimle büyümüşüm neden yok  
1611 edim (2.0) ben varım ama ben niye ben  
1612 I: hıhı  
1613 G: ben birisi için mi olmam gerektyo  
1614 ya birisi için mi kendimi iyi  
1615 göstermem lazım yo:k (.) éh  
1616 herkesin (.) bi kendine ait bi bi  
1617 şeyi vardır (.) a ben ben açık  
1618 I: hı hı  
1619 G: söyledim (2.0) keşke bilmeseydim hiç  
1620 I: hıhı hıhı  
1621 G: bilmeseydim (2.0) mesele bazıları  
1622 eskiden ben söylediğim zaman  
1623 diyarbakırlıyım dediğim zaman  
1624 éh E: parkta falan kimse e: inanmıyodu  
1625 niye diyodum (.) e sen  
1626 türkçen çok düzgün (2.0) yani  
1627 istesen olabilir <<f> ama ne yazıkki ben  
1628 senin> dilini biliyorum <<p>ama sen benim dilimi>  
1629 bilmiyosan (.) hangi kardeşlikten bahsediyosun  
1630 éh aynı aynı yerde yetişmişiz  
1631 di mi aynı yöreden gelmişiz éh neden  
1632 ben senin dilini biliyom  
1633 sen benim dilimi bilmiyosun bu bu/  
1634 sence bu ayıp bana mı ait size mi  
1635 ait <<p> ama> yok (.) ama zaman  
1636 geriye gittiği zaman ha hani keşke  
1637 hiç bilmeseydim (1.0) en azından  
1638 çocuklarım da bilmezdi (3.0)  
1639 I: bunu  
1640 G: suçu kendimde buluyorum hayır  
1641 suçu kendimde buluyorum éh çünkü  
1642 ya bilmiyom belki de cahilliğimdendi  
1643 ben o zaman belki de hani komşunun  
1644 gönlü kalmasın kalbi kırılmasın  
1645 e: üstüne alınmasın belki o yüzden o  
1646 eğer ben o düşüncede e: belki şey ettim  
1647 ama şimdiki aklım olsa belki hiç  
1648 beni alakadar etmezdi üzülürse de  
1649 üzölsün kalırsa da kalsın ama bu benim  
1650 I: hı hı hıhı  
1651 G: bi dilimdir ben kendimi bununla varım  
1652 burdayım (..) diyebilirdim demekki  
1653 onsekiz yaşında ondokuz yaşında

1654 fazla cahilsin bişeyden aman kimsenin  
1655 hani o kültürden gelmişiz ya (.) bi büyüyün  
1656 kalbi kırılmasın <<hohe Stimme> ama şimdiki  
1657 şeyim olsaydı> éh ASLA (.) gönlü kırılmışsa  
1658 kırılmış beni kabul ediyosun musun (..)  
1659 buyum ben kürdüm beni kabul ediyosun musun  
1660 <<stocken>arkadaş olmak istiyorsan (.)  
1661 buyrun ama <<all>bu benim dilim de budur>  
1662 bunu da kabul edeceksin (...)  
1663 I: hıı peki o zaman şeyi hatırlıyor musunuz  
1664 hani sizin babanız böyle konuları  
1665 konuşur muydu (.)siz şeydeyken  
1666 G: türkiyede  
1667 I: türkiyede evet  
1668 G: e:: adanadayken tabiki her zaman bi kürtlük  
1669 kürtlükle türklüğün bi zorluğu  
1670 vardı éh çünkü benim çocukluğumda  
1671 bu nevrozun yasak olduğunu  
1672 <<p> bilyoduk> ateş yakmak tamam  
1673 pikniğe gidebilyosun ama ateş yakmak  
1674 yasaktı (..) çünkü benim benim  
1675 amca çocuklarım falan éhe:: nevrozda  
1676 bi hafta <<f>önce e: araba lastiklerini  
1677 topluyordular> araba lastiklerini  
1678 topluyodular (.) bizim evin karşısı e:  
1679 tepe vardı yani dağ vardı (2.0)  
1680 yirmibir martta e: o: lastikleri  
1681 o dağa taşıyodular éh dağa  
1682 taşıyodular çünkü e nevroz ateşini  
1683 orda yakıyodular (..) e: ben  
1684 I: hı hı  
1685 G: bunu çok iyi hatırlıyorum  
1686 halen de bu günki éh (husten)  
1687 gözümün önÜNDE annem tandırda  
1688 ekmek yapıyordu hiç unutmam (2.0)  
1689 BİR şey var bi baskın var  
1690 bi boğazıma bi şey kaçtı  
1691 (Sie trinkt Wasser)  
1692 bütün şehri yani kasabayı polis  
1693 sarmış (hustet) polis  
1694 almış <<verschluckt> hep bu  
1695 panzer aralabaları var ya  
1696 boğazım şey oldu gine (hustet)  
1697 benim guatırım var ya  
1698 böyle şey oluyo  
1699 X çay alır mısınız  
1700 I: yok sağolun  
1701 G: panzerlerle mahalleleri bütün  
1702 sokakları doldurmuşlar (.)  
1703 ondan sonra himse çıkmıca



1704 dışarı sokağa çıkma yasağı  
1705 var gine  
1706 I: siz adanada mı diyarbakırda mı  
1707 G: istanbul şey diyarbakırda  
1708 silvanda (.) sokağa çıkma  
1709 yasağı var gençler ateş falan  
1710 yakmışlar (2.0) yakalıcaklar  
1711 I: hı h  
1712 G: kimi yakalasalar götürecekler  
1713 e ondan sonra (trinkt Wasser)  
1714 annem tandırda ekmeğini yapmış  
1715 ben de yanındayım annem yapınca  
1716 (.) (verschluckt) bize de şey  
1717 yapardı böyle küçük küçük ekmeklerden  
1718 tandır ekmeği yapmışlardı: éhh  
1719 ondan sonra: (1.0)bu polisler  
1720 geldi bir bağıryolar bir çağırıyolar  
1721 aman (schluckt) anneme bir bağırdılar  
1722 sen niye ekmek yaptın annem dedi  
1723 hani bi şey diyemyo hani ordaki  
1724 e: polis yani kürtçe bilyolar  
1725 çünkü orda yetişmiş-ler  
1726 kürtçe biliyorlar annem de tandırı  
1727 gösterdi (.) sonra <<all> cabuk= cabuk=  
1728 cabuk> dedi a/ biz çocuğuz bakıyoz  
1729 biz noldu bityo(2.0) éhh sonra hiç  
1730 unutmAM ama böyle hani nasıl  
1731 diyim hani (.) sürü hayvan  
1732 sürüsünü toplarsın ya hani önüne  
1733 adamları çı:RII ÇIPlak çırıl  
1734 çıplak (.) bi donlarını bırakmışlar  
1735 önlerine sürüklüyolar götürüyolar  
1736 o zaman (1.0) ben o zamandan  
1737 bilyodum yani söylüyodular  
1738 <<f>çünkü o zamandan polise> karşı  
1739 bi şeyimiz vardı (.) nefretliğimiz  
1740 I: hı:  
1741 G: vardı (.) çünkü polis dedin mi  
1742 gerçekte bizim için hani  
1743 ÇOk böyle i:ğrenç bi şey (2.0) benim  
1744 I: hı:  
1745 G: iki tane amcamın oğlu ikisi de  
1746 üniversiteyi bitirdi (.) polis  
1747 olma şeysi aile bırakmadı mesele  
1748 e: yani <<f> şeydi> ABİm desen  
1749 abimin siyasiden (.) benim abim  
1750 beyin kanamasını cezaevinde  
1751 geçirdi éhh e yani benim  
1752 abim eğer insan hakları olmasaydı  
1753 (1.0) yani (1.0) hiç kimse şey

1754 yapamazdı hiç kimse onu  
1755 kurtaramazdı (.) e: onu da hatta bu  
1756 adanada yapıldı bu neymiş e:  
1757 şeye gitmiş (.) e: mekameye  
1758 gitmiş abim abim şarkı  
1759 söylüyo mekameye gitmiş  
1760 şarkı söylüyo olmuş orda  
1761 yani ne var bunda (.) abimi yok  
1762 I: hı:  
1763 G: şey ettiler abimi hapise  
1764 aldılar abim işkenceden şey  
1765 beyin kanaması geçirdi bi tarafında  
1766 felçli geldi (2.0) sonra çok şükür  
1767 I: hı:  
1768 G: yani gine abim kurtuldu ama  
1769 éh abim yani e: sağlam bi insan  
1770 değil (..) abimin hani üzüntüye  
1771 gelmemesi lazım strese gelememesi  
1772 lazım çünkü burası (zeigt auf den kopf)  
1773 ha burası bir kadar (zeigt handvoll) su  
1774 giriyor içine  
1775 I a:y  
1776 G: ya: abimi o zaman çok getirmek  
1777 istedim oraya e kağıtları falan vardı  
1778 getirmek istedim ama bi türlü  
1779 beceremedim (1.0) yani (1.0)  
1780 bilmiyom yani e o küçüklükten beri  
1781 yani: e:: biz bilincindeyiz  
1782 bu polisin türkleri sevmediğini  
1783 (.) kürtlere karşı olduğunu  
1784 e: benim hiç unutmam (2.0) bizim  
1785 kürtçe kasetlerimiz vardı kürtçe  
1786 kasetler bile yasaktı e: evin  
1787 odasında (.) şey kazmışlar bö:le:  
1788 toprak kazmıştılar he kasetleri  
1789 e: şey dinlemek için e torbaya  
1790 koyyodular o ö: kazdıkları şeye  
1791 koyyodular üstünede şey koyyodular  
1792 tahta koyyodular éh e: sonra  
1793 hani ki polis git-tiği zaman  
1794 açıp çıkarıp dinliyodular  
1795 I: hı: hı:  
1796 G: ben onları çok iyi hatırlıyorum  
1797 çünkü (---) tamamda sistemi zaten  
1798 ben hani ben çocukluktan beri  
1799 biliyorum hani (.) sistem gerçekten  
1800 hani acımasız bi sistem var  
1801 türkiyede éh yani: tamam da bu insanlar  
1802 zaten sen bi kürtçe kasetle  
1803 yargılayamazsın sen kürtçe kaset

1804 kürtçe kasetle ya insan dinlese nolacak  
1805 dinlemese nolacak éh e: sen  
1806 bununları (3.0) BİLMİYORUM hani  
1807 (...) yani çok (1.0) hep her  
1808 yerde yani kürtler ayrımı var  
1809 vardı türkiyede var (2.0) her türlü  
1810 var (3.0) o yüzden yani ben bunun  
1811 I: hı hı  
1812 G: bilincindeydim yani e: kürtlerin  
113 (3.0) karşısında bi devlet var  
1814 I: hı hı  
1815 G: ki biz bunu hep bildik çocukluğumdan  
1816 beri biliyom halen de biliyorum  
1817 halen de şeyisini de çekiyorum  
1818 I: hı hı  
1819 G: yani bunu göz ardı da edemem (2.0) éh  
1820 I: hı: hı  
1821 G: vallahi neblim ha bilmiyom hani  
1822 acı verici bi şey ama doğru  
1823 I: çok teşekkürler  
1824 G: gerçeği de bu yani yok diyemeyiz  
1825 yani her insanı şu anda bi suriyeliler  
1826 türkiyeye dolmuş o: her yerdeler  
1827 levhalar kürtçe levhalar var  
1828 yani arapça levhalar var  
1829 niye bu hak bu burda sizinle yıllardır  
1830 sizinle ne kız savaşa gitmiş  
1831 sizinle her yere gitmiş sizinle  
1832 var olduğu için beraber büyümüşünüz  
1833 hani diyosunuz kardeşimiz NEDEN bi  
1834 tane kürtçe lavha istanbulda yok  
1835 niye arapların her köşe başında  
1836 mağazası marketi var şimdi hadi  
1837 olmasın(...) onlarda bi şey mi var  
1838 alyosunuz araptır olabilir sizin  
1839 için (2.0) araptır ama KİM Olursa  
1840 olsun hangi ırktan olursan ol  
1841 ama kürt olma (4.0)  
1842 I: çok teşekkürler sağolun  
1843 G: bi şey değil hani  
1844 I: ağzınıza sağlık  
1845 G: bi şey değil hani gönül  
1846 ister (3.0) İYİ ŞEYLER olsun ama: (4.0)  
1847 I: ağzınıza sağlık

# 10.8. Transkript des Interviews mit der Vertreterin der dritten Generation in Wien am 04. März 2020

001 I: also jetzt geht's los basliyoruz türkce mi olsun almanca  
mi  
002 H: almanca olsun  
003 I: [iki dili de] kullanabilirsin  
004 H: ikisi de  
005 I: ben sana o zaman soruyu söyleyim soru su (---) bu aliyo di  
mi  
006 H: aliyo su an cekiyo istersen bi durdurup dinleyelim  
007 I: [bi deneyelim]  
008 H: Stopp

001 I: also mich interessiert die Lebensgeschichte von  
002 Menschen die aus Diyarbakir kommen  
003 H: ähm  
004 I: was würdest du mir erzählen  
005 H: <<len>Also wEnn man jetzt über 'mich so? SAgen WÜRde:>  
006 <<all>da ich in Österreich auf= die Welt GEkommen  
007 und aufgewachsen> bin hab= ich jetzt (.) als wie  
008 ich kleiner war eher keine große  
009 verbindung dazu gehabt ähm je älter man  
010 wird wird einem mehr bewusst eigentlich das  
011 also alleine im kindergarten merkt man  
012 ok man gehört eigentlich schon zu diesem  
013 land aber irgendwie auch nicht hmm  
014 deswegen hinterfragt man auch einiges  
015 <<p>hani sei des/ <<all>sei es zum beispiel  
016 wiesO sprÄCHt mA/ spricht man  
017 bei= mir zu= hause me:RERe SPPrachen>  
018 als wIE man bei einer (.)  
019 bEI einER TÜrkischen FAmilie das=  
020 tut ähm wIEso VERSTehe  
021 ich nicht so: viel von dieser SPRache (.)'und  
022 wenn wir Alle in die Türkei?  
023 fliegen; <<p> zu= unserer; FAmilie:> °h  
024 ähm ↑WEL\_che SPRache is= es die mir ↑FREMD is; aba:  
025 (.) auch ein; teil von MIr is;  
026 I: [hi hi]  
027 und das war so um die sechs=  
028 sieben 'JAh`re: als ich  
029 in dem alter war wo einiges eigentlich  
030 anfangen hat bei mir zu funktionieren  
031 I: hi hi  
032 H: hab ich mich immer gefragt hani e:  
033 was genau was ist es bei mir  
034 fehlt aber was bei meiner familie  
035 eigentlich vorhanden ist und dann  
036 habe ich gemerkt okey das ist  
037 eine sprachliche barriere weil mir  
038 war das nie bekannt was es genau

039 ist aber je älter man wird  
 040 lernt man auch mehr dazu bei mir war  
 041 zum beispiel so meine eltern bei  
 042 mir als ich klein war nicht direkt  
 043 angefangen mit kurdisch sondern  
 044 sie haben geschaut wie es wie es  
 045 sich bei mir bildet so hat zu hause  
 046 wurde deutsch gesprochen mit meinen  
 047 geschwistern aber auch türkisch  
 048 °hh und dann irgendwann wo:: wo es  
 049 sich so zu routine gemacht hat dass  
 050 wir in die türkei geflogen sind zu  
 051 unserer familie und wieder zuRÜck hat  
 052 sich auch kurdisch irgendwie in  
 053 meinem gehirn gEF:Estigt ohne dass  
 054 ich das direkt durch bücher und alles  
 055 gelernt hab heute ist es zum  
 056 beispiel so ich verstehe eigentlich  
 057 alles  
 058 I: hihi  
 059 H: wenn jemand neben mir spricht in meiner  
 060 Familie oder so ich verstehe alles  
 061 auf kleinigkeiten kann ich auch gut  
 062 antworten aber es ist halt nicht  
 063 so (-) wie das deutsch  
 064 I: hihi  
 065 H: das ist halt das das fehlt bei mI:r das  
 066 kann ich mir irgendwann selber  
 067 beibringen aber das ist nicht  
 068 das selbe wie es im deutschen im  
 069 englischen ICH hab auch mit ähm acht  
 070 mal angefangen französisch  
 071 zu lernen aber (-) irgendwie hatte ich  
 071 nie das selbe mit kurdischen weil  
 072 das SCHREIben und Lesen und  
 073 das hat alles gefehlt  
 074 I: hi hi ja  
 075 H: (-- ) und (-) auf diyarbakir bezogen war ich  
 076 zuerst mal dort mit fünfzehn  
 077 oder sechzehn schon sehr spät  
 078 eigentlich für unsere verhältnisse  
 079 aber °h wir sind eigentlich immer nach  
 080 istanbul geflogen und nach  
 081 adana (.) alle andere kleinigkeiten  
 082 izmir und so die ganzen städte in der  
 083 türkei habe ich eigentlich gesehen  
 084 °h aber diyarbakir im relation dazu habe  
 085 ich sehr sehr spät gesehen  
 086 I: hi hi  
 087 H: ↑ALS iCH ZUm ErSten mAl dOrt war das

088 <<f> !ERSTE!> wOrAn ich\_ mIch\_ Erinn\_ern kann  
 089 ist dass wir aus dem Auto ausGEst\_iegen  
 090 sInd <<all, p> weil wir ´sind mit dEM= AUto DO:rthin;  
 091 geFahren;> und dass\_ WIr aus dem Auto  
 092 ausgeSTIEgen; sind und- ich gemErkT hab (-)  
 093 wir wA`ren vOr EIneM REstora:n und ↑JE:de:r hat  
 094 KUrdIsch GESProchen (-)  
 095 I: hi hi  
 096 H: ich= hab ↑!SELTEN! PERso:nen GEsehen; die  
 097 TÜrkisch GESprOchen Haben(-) EInfAch so:?  
 098 (-) ↑UND tsch ((lachen)) <<f, :> iCH! WAr SCHO:n  
 099 SEHR geSCHOCKT> weil ich= DAcht MIr oke:y;  
 100 <<:>>ich bIN- in einer ANderEN versio:n VON  
 101 der WELT I:rgENDwie> U:rko:misch  
 102 <<f> EIgentlich kEnn= ich ↑ES VON zU HAUSE>  
 103 <<dim>dAS man dAS mAcht AbA: (-) ja und ja es  
 104 hAT mIr auF ANhieB sEhr GUT  
 105 geFALLen dOrt (-) wEIl <<f>alles SEhr  
 106 geSCHichtlich wAr Und (-)allGEmein  
 107 <<f>ZUm bEIspiel im BEzUG AUf wien  
 108 gefällt mir es so: VON DER  
 109 geSCHIchTE hEr se:hr und dOrt IS es  
 110 SEhr SEhr geSCHichtlich  
 111 und mEIne grOSSeltErN haben mIr zu ↑JE:der (-)  
 112 KLEI`nigKEit wAS Erzä:hlen kÖnNE:n-  
 113 zU JEdem ↑STADtteil wEIl das sInd  
 114 ver`schIEdEne Welten; eiGENTli:ch und:  
 115 I: [sie meinen ]von  
 116 bezirk zu bezirk  
 117 H: ja von bezirk zu bezirk zum beispiel  
 118 manche bezirke sind voller a:sche und  
 119 alles kaputt dort und andere bezirke  
 120 hingegen haben HOCHhäuser das sind so  
 121 verschiedene welten und man sagt doch  
 122 bei uns diyarbakri ist wie ´pa:`ris  
 123 I: hi hi  
 124 H: weil es wirklich so eigentlich  
 125 I: [hi hi]  
 126 H: wenn man so xxx xxx hat mir sehr gut  
 127 gefallen °h aber so oft war ich leider  
 128 nicht so oft dort (-)  
 129 I: wie oft warst du denn dort  
 130 H: ich <<zur Mutter> kac defa gittim ben  
 131 diyarbakira>  
 132 G: bes kere  
 133 H: bilmiyo/ tsch ich erinnere mich nicht so gut  
 134 daran aber ich war schon paar mal dort  
 135 aber jetzt nicht dass ich das gezählt  
 136 hab aber wir waren halt immer  
 137 bisschen (.) also ZU HOCH`zei:ten ab und

138 zu: ja familie besuchen °h (-) aber  
139 noch nicht so oft (--)  
140 I: [hi hi]  
141 du hast gesagt dass deine großeltern  
142 großvater über diyarbakir viel erzählt hat  
143 H: [ja]  
144 I: was hat er denn noch erzählt also  
145 H: ähm zum beispiel hmm das hat mich damals  
146 also wir waren ähm an so einem  
147 picknickort ä: und er hat dann gemeint  
148 da sind solche paläste:und da war das  
149 da war ich kannhalt nicht die ganze  
150 geschichte dazu aber °h er hat halt immer  
151 dazu bisschen zu den sur bölgesi viel  
152 erzählt da sind jaauch viel einiges  
153 kaputt und er hat gemeint damals früher  
154 da wurde krieg geführt und alles und  
155 solche sachen halt  
156 I: wann war das wie er das gesagt hat  
157 H: also schon länger her  
158 I: hi hi  
159 H: aber genau zeit eigentlich ich hab xx nicht früher  
119 aber schon also vor einigen jahren  
160 I: also nicht zweitausendsechzehn wie diese  
161 krieg war  
162 H: [nein] das war schon davor davor also  
163 von der vergangenheit eher nicht von den  
164 jetzigen situationen dort (--)  
165 I: und was hat er denn über diese kriege erzählt  
166 H: ja verschieden ich weiß es nicht mehr so  
167 genau aber dass man sich in diesen  
168 das ist ja sur bölgesi ist ja wie  
169 in höhlen gebaut irgendwie dass man  
170 sich zwischen versteckt hat irgendwie  
171 (-) ja daran kann ich mich gut erinnern  
172 (-- ) und sonsten hmm ICH weiß nicht  
173 diyarbakir ist ganz anders n bezug  
174 auf andere städte: °h weil ä es ist  
175 so viel zu erzählen aber es ist so  
176 eine ruhige stadt irgendwie auch voller  
177 dynamik auch wenn man so schaut die stadt  
178 zentrum ist voll voll mit  
179 menschen verschiedene kulturen und das  
180 hat mir sehr gut gefallen damals daran  
181 kann ich mich gut erinnern aber ich war halt  
182 ich war/ ich war zwölf oder so also nein ich  
183 I: [hi hi]  
184 H: war jünger ich weiß nicht genau  
185 wann aber damals hab ich noch nicht  
186 mit dem jetzigen augen hingeschaut damals

187 hat mir zwar gut gefallen aber ich wollte  
 188 wieder hin aber jetzt betrachte ich alles  
 189 anders weil ich auch jetzt mehr weiß  
 190 vielleicht (-)  
 191 I: wann warst du zum letzten mal dort  
 192 H: pah schon länger her ich glaube eh mit  
 193 siebzehn oder so ich ich bin zwar  
 194 jetzt neunzehn aber schon bisschen länger her  
 195 I: ja  
 196 H: aber es hat mir gut gefallen  
 197 I: haben deine großeltern deine großmutter oder  
 198 dein großvater über die familiengeschichte  
 199 was erzählt über eure familiengeschichte  
 200 H: ja: ähm bei uns in der leben zwar nicht  
 201 mehr so viele dort also schon einige onkel  
 202 und seine ä mit den frauen leben zwar  
 203 noch dort und aber bei uns ist es so  
 204 dass sie halt wie eh aufgeteilt  
 205 haben in der türkei in verschiedenen  
 206 regionen und JETzt Eben nicht mehr so:  
 207 vIEle AbA: (-) wenn\_ IrgenDwann\_ ma:l  
 208 <<all>irGENdwaS dOrt sEIn sOll> ZUm BEIspiel  
 209 hO:chzEIIt OdA: IrgendwaS (-)  
 210 I: HI HI  
 211 H: dann trIFFT sIch dIE ganzE FAMilie <<F>MAN weiSS\_  
 212 TROTzdem> ma:n is VOn DOrt Also: EGAl wo=  
 213 mAn leBT wir LEben; zum bEIspiel in  
 214 öSTERReich abA: man vErgiss\_ so= wa:s TROTzdem  
 215 'nICH`t (.) U:nd ja: ja wir hAben  
 216 TROTzdem sehr vie:le VERwandten; `do`rt  
 217 I: hi hi  
 218 H: <<pp>ja:> (--) TROTz/ TROTzdem OBwOhl so: vIEle  
 219 AUfgetEilt sin\_d <<p>ist noch; ist ein  
 220 grOSSer teil von Uns dO:`rt>  
 221 ja:  
 222 I: hi hi (--) und noch über die familiengeschichte  
 223 was die familie alles erlebt hat oder so:  
 224 H: na ja nicht so: viel (1.5) das kann meine  
 225 mutter <<☺>besser beantworten> ich kenn  
 226 mich nicht so so sehr aus nur dass sie  
 227 sich aufgeteilt haben nach einer zei:t  
 228 wegen der  
 229 I: [und xx]  
 230 H: DER ARbei:t uns so und so vielleicht  
 231 bessere also das einzige was ich weiß ist  
 232 dass sie in istanbul bessere jobchancen  
 233 gehabt hat als in diyarbakir (--) ja mehr  
 234 weiß ich auch nicht  
 235 I: hi hi  
 236 H: ja: okey



237 I: un ddu hast gesagt du kannst jetzt kurdisch  
 238 H: ja: ich verstehe  
 239 I: [wie hast] du's gelernt  
 240 H: also das war bei uns so äh ähm (-) meine  
 241 familie hier spricht zu hause immer diese  
 242 sprache: also bei mir ist es so (-)  
 243 wenn ich etwas immer wieder immer  
 244 wieder immer wieder und immer wieder  
 245 höre ja etwas auch ä wenn ich zum  
 246 beispiel nach der bedeutung frage dann  
 247 kann ich mir einiges ableiten davon  
 248 auch wenn ich nicht alle  
 249 sätze verstanden habe damals wenn ich  
 250 einpaar wörter konnte: konnte ich ungefähr  
 251 wissen was das ist und in dem  
 252 ich auch musik gehört hab oder  
 253 solche sache:n (-) hab ich das besser  
 254 verstanden dann irgendwann und ja bei uns  
 255 wenn wir dort sind spricht eh jeder  
 256 nur kurdisch deswegen versteht man das  
 257 auch nach einer zeit 'irgEndw`ie kam  
 258 das dann irgendwann in meinem kopf hat  
 259 dann klickgemacht dann konnte ich es  
 260 irgendwie  
 270 I: [hi]  
 271 H: ich kann das immer noch nicht perfekt aber  
 272 verstehen tu ich schon alles eigentlich (-)  
 273 I: ich kanns mir irgendwie nicht vorstellen dass es  
 274 einmal plötzlich klick macht  
 275 H: <<lachen>JA>  
 276 I: weißt du deshalb frage ich auch danach deine  
 277 eltern haben zu hause kurdisch geredet  
 278 H: ja schon aber nicht immer nicht immer  
 279 I: [xx]  
 280 H: aber wenn sie was gesprochen haben  
 281 haben wir dann gefragt was das bedeutet  
 282 und wenn sie uns erklärt haben °h  
 283 haben wi/ haben wir einpaar worte  
 284 schon gewusst okey das bedeutet das  
 285 das bedeutet das und beim nächsten mal  
 286 wenn sie wieder ge/ geredet haben wussten  
 287 wir es geht darum  
 288 I: [hi hi]  
 289 H: und das das kam dann mit der zeit es  
 290 es geht natürlich nicht von einem  
 291 tag auf den anderen  
 292 ta:g aber irgendwann funktioniert  
 293 das besser ja als zum beispiel das  
 294 ist auch im englischen so ich hab  
 295 halt (.) zwar in der schule

296           englisch gelernt aber es hat trotzdem  
 297           nicht perfekt gepasst wenn ich  
 298           zum beispiel serien oder musik  
 299           gehört habe: konnte ich mir besser  
 300           einiges erklären und genau so war es  
 301           auch mit kurdisch dann (--) ja  
 302   I:                   [hi hi] (- -) und dann hat hat  
 303           deine mutter dein vater erzählt über die  
 304           familiengeschichte und so  
 305   H:           na ja nicht wirklich nicht wirklich  
 306           so viel außer halt wie sie hierher  
 307           gekommen sind und so  
 308   I:           wie sind sie denn hergekommen  
 309   H:           ja mEIn VA:ter alsO: mEIn VA:ter wUrde IS  
 310           mIt ZWAnzIG odA: sO: (--) unge:fÄ:hr <<all>nAch  
 311           IStanbUL mit sEInen BrÜ:dern geZO:gen und dOrt  
 312           ANgEF`angen zu A:rbeitEn> in= EINem REstora:nt (-)  
 313           U:nd <<f> er wAr dEr EINzigE der dOrt ENglISCH  
 314           konnte? in dem restaurant  
 315           weIl= Er ja auch die ↑SCHUle beSUCHT hAt u:nd  
 316           a:alles (-) <<len> u:nd:> (-) DANach ↑KAmEn°h EIne  
 317           ÖS`terreichISCHe Also ZWEI <<dim> zwei TOUristen> DOrthIn  
 318           IN dIEsES rESTOrant und mEIN VA:ter <<all> dA Er  
 319           DEr EINzIge wAr dEr  
 320           <<:)> ENglISCH KONnte KONnte I:hnen EINiges  
 321           erkLÄ:ren wAS In wELchEm ESSen DRinnen  
 322           wA:r und  
 323   I:                   [hi hi]  
 324   H:           und die hat das dann so fasziniert weil  
 325           dazu eigentlich wenige leute einglisch  
 326           ko:nnten und die haben dann ihn  
 327           gefragt wie ähm also zuerst haben sie  
 328           den bruder gefragt ob da interesse  
 329           ist ob man nach  
 330           österreich kommen möchte weil sie  
 331           sie als gast hierher bringen wollen  
 332           würden gerne weil sie so gut  
 333           behandelt haben da (.) und  
 334           ähm mein onkel hat damals gesagt NEIN  
 335           mEIn VA:ter hAt irGENDwie verSUCHT  
 336           dass\_ dIE durch Ü:bErREden. <<f> Und ER  
 337           WURDE dAnn\_ vON dEN zWEI TOUristen  
 338           hIERher? geBRacht zWEI  
 339           schrIFTstELLer (-) maLEr <<:)> er hAt  
 340           dAS GEmalt;>  
 341   I:                   [hi hi]  
 342   H:           U:Nd: ähm sie hABen ihn hAlt hIERher; <<f> GEbrAcht  
 343           habEn; Ihn> An dIE Uni wIEn Angemeldet?  
 344   I:                   [echt]  
 345   H:           wo mein vater kein deutsch konnte

346 I: [hi]  
 347 H: einfach so angemeldet und mein vater  
 348 hat dann angefangen detusch zu lernen  
 349 und und solceh sachen halt abgefangen  
 350 so klein so klein A:rbeiten geld  
 351 zu verdienen hat sich  
 352 eine wohnung gemietet °h und zu  
 353 dem zeitpunkt war mit meiner  
 354 mutter schon verlo:bt (---)  
 355 I: [hi hi]  
 356 H also es ist schon wieder in die türkei geflogen dann  
 357 haben sie geheiratet und nach einier zeit ist meine  
 358 I: hi hi  
 359 mama auch hergekommen  
 360 I: [sehr interessant hi]  
 361 H: ja schon finde ich schon eine schwere  
 362 situation also wenn  
 363 ich in einem land so fremd sein würde  
 364 würde ich mir nicht so schnell zutrauen aber (-)  
 365 anscheinend  
 366 war damals alles so einfacher  
 367 I: hi hi  
 368 H: [ja]  
 369 I: und du hast auch erzählt dass du in in der schule  
 370 H: [hi hi]  
 371 I: dass du irgendwann gemerkt hast das das bei  
 372 euch irgendwie zu hause halt mehrere  
 373 sprachen gesprochen  
 374 werden wann war das und wie war das  
 375 H: also zum beispiel ä: wann ich erinnere mich  
 376 daran dass äh bekannte von uns °h zu  
 377 seiner mama damals gesagt hat hey äh also  
 378 die mutter von helin also spricht so  
 379 gut englisch aber das war nicht  
 380 dieses englisch was wir wussten aber  
 381 sie haben das kurdisch  
 382 als englisch so gezeigt  
 383 I: [hi hi]  
 384 H: und dann ä: zu dem in diesem zeitpunkt  
 385 wusste ich okey bei uns wird eine  
 386 sprache zu hause gesprochen die kenn  
 387 ich zwar nicht aber die ist so  
 388 eine geheime sprache  
 389 zwischen meinen eltern irgendwie:  
 390 so: habe ich  
  
 391 mir also so damals habe ich mir so  
 392 abgeleitet °h aber dann irgendwie  
 393 war rasch die man hinterfragt was ist

394 wurde einem erklärt okey das ist  
 395 deine muttersprache du kannst es  
 396 zwar noch nicht aber du wirst es irgendwie  
 397 bestimmt lernen und wir werden dich  
 398 dabei unterstützen und alles und  
 399 irgendwie irgendwann habe ich dann  
 400 I\_ [hi hi]  
 401 H: geWUss\_t oKEy das is UNsere SPrachE:? und  
 402 <<len>ich soll\_te sie irgenDwIE le:rne:n abA:>  
 403 ich= hab mIch dAmIt halt nicht so:  
 404 GEstress\_T weil ich wusstE irgendWann\_  
 405 komm\_t ES (-) und äh dAS EINnzIge WAs  
 406 für mich hALt prObIem wa:r hALt <<all>dass\_  
 407 ich am= anfanG nIchT vIEL  
 408 verstanden= hab> weil mEIne GROßeltern  
 409 hAben °h DAMals meine TANTen und  
 410 so: auch <<f> !ALLE! KUrdisch GEsp\_rochen>  
 411 <<all>DAmals hab= ich nIch\_t so:? vIEL verST\_anden  
 412 habe ich GESagt <<kindisch> NEI:n so:  
 413 deuTSCH SPRechen> und so: TÜrkisch;  
 414 SPRechen wIr VERST\_ehen <<dim>nichts;>  
 415 aba: ↑Ich BIN! DANKba:r DAss\_ sie  
 416 TRotzDEM KUrdisch gesp\_rochen haben;  
 417 und °h dass= wir so: o:ft ↑GEhörT  
 418 hAben (-) weil vom hören versteht  
 419 man auch einiges  
 420 irgendwann  
 421 I: [hi hi]  
 422 H: und wenn es (--) wenn mans öfter  
 423 und öfter hört dann klappt das auch  
 424 irgendwann denke ich mal  
 425 I: [hi hi hihi]  
 426 H: wenn man kleiner ist nimmt man  
 427 alles schnell auf (-)- als jetzt  
 428 (-) ja  
 429 I: [hi hi] [hi hi] darf ich fragen wann  
 430 du dieses bewusstsein gehabt hast  
 431 a ich möchte auch/ bei uns  
 432 wird eine andere sprache gesprochen  
 433 H: ['ja] [es w'ar] Es wAr  
 434 EIgentlich! SCHon sEhr frÜ:h  
 435 I: [hi hi]  
 436 H: ähm (1.0) <<all>ich glauB Ich= war eh> im  
 437 <<dim> vOlKS'schulalt'er> und so: Acht= nEUen JAhre Alt  
 438 oder zehn <<☺> höchStens> <<all>wo ich gesagt hab>  
 439 oKEy °h bei uns zu= hausE ist irgenD'was ander'es  
 440 <<all>ANDers was bei den anderen nicht  
 441 der fALL! ↑ist °h u:nd <<all>dann hab ich auch  
 442 schnell gemerkt> okey <<f>das ist 'eine  
 443 SPRAche dIE EIgentlich zu mIR

444 gEhört <<dim> ich= sollte es lER`nen>  
 445 °hund dAnn hats irgendwann  
 446 auch ich glaube mit zehn oder  
 447 elf nicht so früh aber so  
 448 um die zwölf dreizehn hat  
 449 das sich dann mit der zeit schon  
 450 ge/ ge geleitet ich hab damals  
 451 meiner mama gesagt ich würde  
 452 ihr hättet mir damals  
 453 beigebracht statt ich selber  
 454 weil es viel schwieriger  
 455 eine sprache zu lernen  
 456 wenn man es selber versucht anstatt  
 457 im kindesalter zu lernen aber  
 458 irgendwann hats eh geklappt °h  
 459 und jetzt seit ich kann  
 460 I: [hi hi]  
 461 H: jetzt sagen seit vier fünf jahren  
 462 hat es sich irgendwie immer mehr  
 463 verbessert jetzt bin ich zwar  
 464 neunzehn °h es ist immer noch  
 465 nicht perfekt aber ich bin auf  
 466 einem level wo ich sag ich kann  
 467 alleine durch die stadt  
 468 gehen und komm zurecht (--)  
 469 I: ja sehr gut spricht ihr also untereinander  
 470 auch kurdisch unter den geschwistern  
 471 H: [nein]  
 472 I: meine ich  
 473 H; nein einzige was und derzeit fehl  
 474 einzige wichtige °h° (-) bei uns  
 475 ist es halt so ä: wir  
 476 verstehen zwar alle alles aber  
 477 das sprechen ist so nicht das  
 478 selbe wie das verstehen sprechen ist  
 479 noch mal was ganz anderes  
 480 da muss man sich einmal glaube  
 481 ich trauEN wenn man es einmal gemacht  
 482 hat dann kommt es mit der zeit a:ba:  
 483 wir sind alle noch nicht dabei  
 484 I: hi hi  
 485 H: was noch schade is aba ich hoffe es wird  
 486 in den kommenden jahren  
 487 besser werden  
 488 I: was redet ihr  
 489 H: deutsch eigentlich hauptsächlich  
 490 deutsch  
 491 I: mit den geschwistern  
 492 H: ja hauptsächlich deutsch und immer ja deswegen  
 493 vielleicht auch wegen dem weil wir immer

494           daran gewöhnt sind deutsch zu sprechen  
 495           miteinander (--) kann auch daran liegen  
 496           hi hi keine ahnung (1.0)  
 497 I:       und mit der mutte mit der mutter sprichst  
 498           du eher türkisch  
 499           ja eher türkisch  
 500 I:       eher türkisch  
 501 H:       eher türkisch ä sie macht ab und zu  
 502           auch krudische: ä: anweisungen da  
 503           verstehe ich alles natürlich aba: wenn  
 504           sie mit uns auch kurdisch spricht mach  
 505           ich auch das was sie will oder ich  
 506           verstehe was sie mir sagt aber selber  
 507           sprechen ist was ganz anderes  
 508 I:       [hi hi]                           ja klar  
 509           wenn du zurück gehen könntest ja  
 510           ähm damals wie die leute gesagt  
 511           haben wie deine freunde gesagt  
 512           haben hey bei denen spricht man eine  
 513           andere sprache wie wie hast du dann  
 514 H:       [hi hi]  
 515 I:       dich gefühlt zu den anderen gegenüber  
 516 H:       [ja es]  
 517 I:       war die vielleicht ja/  
 518 H:       es wa: h'alT so: ä: <<all>im kinDErgarten und=  
 519           so;:> ist e: jedem egal aber in der volkS'schule;  
 520           hab\_ ich halt 'gemerkt; gemerkt ä: ähm (-)  
 521           wenn 'zum= Bei'spiel meine mUtter und so;; am\_ han'dy  
 522           oder so;; KUrdisch 'gesproch'en\_ hat> haben die kinder  
 523           auch gesagt ja: sie spricht waS\_ ANderES  
 524           ihr seid keine TÜrken EIGENTlich;  
 525           dies= das weil jeder <<all>jedes kind denkt  
 526           EIgent`lich> direkt so;; (-)  
 527           <<al>EIgent`lich weiß man das> das <<f>weil  
 528           mi:r kam ES selber sO: norma:l vor>  
 529           <<f, all>das\_s man bei mi:r das\_s man meine= mUtter  
 530           mein= VAtter so SPRE`chen> °hh Aber wen\_n dIE  
 531           kinder einEM\_ dAS SA:gen dan\_n me <<f> merkt  
 532           mAn> auch da: ist IRgendwAS  
 533           an\_ders bei UNS (-) °h <<p>und> <<all>eigentlich  
 534           hat mich das nicht so: sEhR betrOFFe:n\_  
 535           abA: ich=hab ich hab halt ge'merkt oKEY Es is\_  
 536           wAs anderes ich mus\_s es mir 'irgendwIE  
 537           erkLÄRen; können und das\_  
 538 I:       [hi hi]  
 539 H:       ging bei mir Auch sehr schnell  
 540           weil ich war so ein kind <<dim>wenn mich  
 541           irgendwas interessiert hat> dann  
 542           hab ich mich auch darum 'gekümmert(0.5)  
 543           <<p>und dann ging es auch eigentlich>

544 abA: kinder  
545 I: [was ging] dann  
546 H: (0.5) eigentlich (-) wenn kINder ZUM bEIspiel  
547 <<ffKINDER Können SEhR schnelle SEhR  
548 wü/ <<☺>sehr böSE SEIn ZU einem;> °h  
549 <<P> und ich= hab halt schnelle GEmerkt>  
550 glaub= ich <<ALL>dass ich mIr einiges>  
551 nicht ZU hERZen nehmeN DA:rf  
552 weil <<all> wenn KInder sagen OKEY du  
553 bist Anders bei dir fehlT irgendetwas;  
554 KANN ES so SEIn aber ZUm  
555 bEIspiel das sagen sie auch zu den  
556 anderen kindern (--) U:nd halt  
557 I: [hi hi]  
558 H: bei mir wAr eS\_ so:; (-) ich ich= hab  
559 halt 'gemerkt oKEY bEI UNS  
560 is= es A:nderS (-) Aba: <<all> ich=  
561 hab mIch auch daRUm gEkümmert;>  
562 daS\_ zu VERst\_ehen; irgendwie das\_s  
563 bei Uns\_ etwas anders is\_ dann  
564 konnte ich dann in einem jahr  
565 ungefähr sagen ja wir wir haben  
566 eine andere sprache zu hause  
567 bei uns für mich is das wenn wenn  
568 für mich etwas normales dann kann  
569 ich dann auch leichter erklären (.)  
570 dann dann hab ich auch halt den  
571 kindern halt mal auch gesagt  
572 aber ja es ging  
573 I: aber es hat eine zeit gedauert  
574 H: natürlich  
575 I: also es war schwierig am anfang  
576 H: [ja]  
577 na ja wenn man ein kind ist kann man  
578 halt nicht einiges leicht erklären  
579 (-) weil es hat bei mi:r  
580 gebraucht dass ich mir selber erklären  
581 kann dass es bei mir so is was da  
582 was bei den anderen nicht  
583 der fall is °hh dann hats  
584 natürlich eine zeit gebraucht  
585 xx ich hab da nicht so eine  
586 schwere zeit dadurch gehabt oder  
587 I: [hi hi]  
588 H: es ging eigentlich alles wäre  
589 natürlich einfacher wenn  
590 ich vom kind auf immer kurdisch  
591 gesprochen hätte aber das war  
592 nicht der fall oder  
593 I: [hi hi]

594 H: ich hab das nicht als problem  
 595 angesehen (--)  
 596 I: [hi hi] und in bezug auf türkisch  
 597 haben ähm ich meine ähm wegen kurdisch  
 598 hast du das gefühl gehabt aha die  
 599 sagen irgendwie sie sprechen eine  
 600 andere sprache und wir gehören nicht dazu  
 601 H: [ja] [hm]  
 602 I: halt anders und wegen türkisch  
 603 hast du das gefühl nicht gehabt  
 604 H: nein eigentlich nicht wenn wir  
 605 türkisch gesprochen haben  
 606 haben sie auch mit mir türkisch  
 607 gespro:chen aber (-) ja (-) das  
 608 also da hatte ich nie probleme  
 609 I: hi hi  
 610 H: nie  
 611 I: aber wegen der sprache wegen deiner  
 612 muttersprache dass die kinder gesagt haben  
 613 hey bei euch spricht man eigentlich  
 614 eine andere sprache  
 615 H: ja: da SCHO:n natÜrlich; (.) wEIl sie dAS nICHT  
 616 kann\_ten; deswEgen (0.5) <<p>aba: wEgen;  
 617 ↑Türkisch gabS nIE PRoble:me? <<pp>nein>  
 618 I: ähm was konntest du da oder wenn du  
 619 jetzt die türkei anschaust was  
 620 was bedeutet für dich kurdisch  
 621 wenn du die türkei so anschaust  
 622 kurdisch zu sein in der türkei und  
 623 h↑IEr vielleicht auch  
 624 H: hier kann ich dazU sAgen; es= is;  
 625 ETwas (--) EIn\_FACHeres; als= es  
 626 in dEr türkei is\_ <<all> in der türkei  
 627 is= es natÜ:lich sch\_wIEriger; (-) so  
 628 so zu sEI:n\_ (-) weil ((räuspert))  
 629 dIE= mEisten; kURDen (-) fü:len sICH  
 630 auch <<p>leICht AUS\_GEgrenzt> weil ZUm=  
 631 bEISpiel; Es\_ leben dERzeit vIElE  
 632 ARAbEr SYRer; in der türkei (-)  
 633 und dIE haben schon dIE mÖGlichkeit  
 634 zum beispiel so <<f>↑ST\_RAssenschIlder>  
 635 auf arabisch zu haben dann  
 636 denken sich die kurden zum  
 637 beispiel in der türkei wieso  
 638 haben wir das nicht <<cresc> und das  
 639 is allgemein viel schwieriger  
 640 kurdisch zu sein in der türkei  
 641 als arabisch zum beispiel °hh  
 642 wenn man darauf schaut und im  
 643 gegensatz dazu in österreich



644 ist es gar kein problem kurdisch  
 645 zu sein weil jeder nimmt dich auf so  
 646 wie du bist und es gab auch  
 647 I: [hi hi]  
 648 H: noch nie ein problem für mich  
 649 ich wurde nie: nie in meinem  
 650 leben irgendwo ausgegrenzt  
 651 nie nie rassistisch angesehen  
 652 oder so deswegen in österreich  
 653 is es ga:nz was anderes als in der  
 654 türkei  
 655: I: also in deinem leben heißt es nur  
 656 hier oder wenn du es irgendwie klarer  
 657 definierst  
 658 H: <<all> Also: in= meinEM LEbeN ↑HIer wUrDE ich nIE!  
 659 aus\_gegrenzt(-) in dEr TÜRkeI hINGEgen;  
 660 wenn mEIne FAMIlIe? zuM bEIspiel  
 661 auf der ST\_RASse mit mIr kURdisch-  
 662 geSP\_ROchen; haT SCH\_A`uen haben; dIE  
 663 lEUTE na↑TÜrlIch ÖfterS hinGESchaut;  
 664 aba: °h ich= WUrDE auch nIE! dORT WIrklIch\_  
 665 aus\_gegrenzt; ode:r so: weil weil= ich  
 666 Auch nicht so: viel Zeit mEInes LEbens dOrt  
 667 verbracht hab höchstens zwei  
 668 monate oder so aber in der zeit wurde  
 669 ich nicht ausgegrenzt aber hier  
 670 auf gar keinen fall hier wurde ich  
 671 von jedem rechtherzlich aufgenommen  
 672 und hier hat auch nie jemand  
 673 darauf geachtet dass aus welcher  
 674 kultur ich komme welche sprache ich  
 675 spreche ja deswegen ging das auch (-)  
 676 I: und wenn du jetzt die politik in der türkei  
 677 anschaut was fällt dir da ein  
 678 H: ja: es ist eine schwere situation do:rt  
 679 meinungsfreiheit is allgemein schwer dort  
 680 und ich kenn das nie so weil ich hier  
 681 aufgewachsen bin hab ich al alles  
 682 eigentlich als normal angesehen wenn ich  
 683 zum beispiel jetzt irgendeine  
 684 meinung hatte habe ich auch darüber  
 685 gesprochen weil ich das hier so  
 686 kenne °hh aber in der türkei  
 687 is SCHWER weil wenn du irgendwie irgendwo  
 688 was gegenüber also negativ negative  
 689 gedanken gegenüber dem rejime hast  
 690 musst du eigentlich meist  
 691 das für dich selber behal/ behalten  
 692 weil das is sehr schnell zu  
 693 problem/ problemen führen kann

694 für dich (.) und ja meinungsfreiheit  
 695 is allgemein dort schwer(-- ) ja  
 696 I: [hi hi]  
 697 H: ja <<p>is halt so>  
 698 I: fällt dir noch was ein zu dem thema  
 699 also diyarbakir und kurdisch sprache  
 700 oder  
 701 H: eigentlich hab ich alles gesagt glaube  
 702 ich  
 703 I: und was sagt du über die geschichte über  
 704 die geschichte der türkei  
 705 H: nicht viel  
 706 I: vielleicht in bezug auf diese region  
 707 H: nicht so viel eigentlich (1.=) was  
 708 auch mein ich weiß nicht ob es mein  
 709 fehler is oder zu wenig interesse von mit  
 710 aus wa:r aber geschichte hat mich  
 711 nie so sehr interessiert um ehrlich  
 712 zu sein (1.0) aba: (.) na ja (--)  
 713 ich weiß das es eine schwere situaiton  
 714 dafür gab aber auch nicht weshalb und ja  
 715 I: und wie schwer  
 716 H: das is halt allgemein es is halt  
 717 heute auch genau heute auch genau  
 718 eben das selbe viele menschen konnten  
 719 früher nicht viel machen und  
 720 was sie gestört hat aus aussprechen  
 721 ähm weil es zu problemen geführt  
 722 hat aber es is heute noch so deswegen  
 723 keine ahnung es is schwer halt dort zu  
 724 I: [hi hi]  
 725 H: leben finde ich also für mich persönlich  
 726 ich könnte kein leben dort vorstellen  
 727 I: [hi hi]  
 728 H: so sehr mir auch das land gefällt  
 729 so sehr ich auch diyarbakir schön  
 730 finde: und andere städte genau so  
 731 könnte ich mir kein leben dort  
 732 vorstellen weil <<f> hier habe ich > alles  
 733 einfach hier kann ich sprechen wo  
 734 ich will kann ich äußern dort  
 735 is aber ganz anders (--)  
 736 I: [hi hi]  
 737 H: dort muss man einiges achten  
 738 wo man hier nicht achtet finde ich  
 739 <<ff> sei es so> kleinigkeiten anzieh  
 740 zum beispiel hier kann ich anziehen  
 741 was ich will aber dort auf gar keinen  
 742 fall dort muss so <<ff> kleinigkeiten>  
 743 achten was du sagst wie du dich anziehst

744            ähm wie du xx manchen dingen gegenüber  
745            steh:st wenn du kritische gedanken  
746            hast musst du das meistens für  
750            dich selber behalten <<p>so is es  
751            halt dort> ja  
752    I:       okey (--) was noch  
753    H:       das wars eigentlich  
754    I:       vielen dank danke sehr  
755    H:       gern  
756    I:       jetzt Stopp