

MIGRATIONSBEDINGTE MUTTERSPRACHLICHE  
DEFIZITE TÜRKISCHER KINDER IN DEUTSCHLAND

– Eine empirische Untersuchung in Tübingen –

Selvi ÖGEL HORNY

(Yüksek Lisans Tezi)

Eskişehir 2011

MIGRATIONSBEDINGTE MUTTERSPRACHLICHE  
DEFIZITE TÜRKISCHER KINDER IN DEUTSCHLAND

– Eine empirische Untersuchung in Tübingen –

Selvi ÖGEL HORNY

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Ayhan BAYRAK

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Ağustos 2011

MIGRATIONSBEDINGTE MUTTERSPRACHLICHE  
DEFIZITE TÜRKISCHER KINDER IN DEUTSCHLAND

– Eine empirische Untersuchung in Tübingen –

Selvi ÖGEL HORNY

MASTERARBEIT

Abteilung für Fremdsprachen

Mentor: Doz. Dr. Ayhan BAYRAK

Eskişehir

Institut für Graduiertenausbildung in Erziehungswissenschaften

der Anadolu - Universität

August 2011

## ÖZET

### ALMANYA‘ DAKİ TÜRK ÇOCUKLARININ GÖÇE BAĞLI ANADİLSEL KAYIPLARI

– Tübingen şehrinde ampirik bir çalışma –

Selvi ÖGEL HORNY

Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Ağustos, 2011

Danışman: Doç. Dr. Ayhan BAYRAK

Globalleşme ve göç gibi günümüz gerçekleri çok dilliliği beraberinde getirmiştir. Böylece birinci dil, ikinci dil, anadil, köken dili gibi kavramlar gündeme gelmiş ve bu kavramlar tanımlanmaya ve birbirlerinden ayırt edilmeye çalışılmıştır.

Bu çalışmada özellikle anadil kavramı üzerinde durulmuş, anadilin bireyin duygusal ve bilişsel gelişimi, toplumdaki yeri, okuldaki başarısı ve daha birçok açıdan önemine değinilmiş ve diğer dilleri tam anlamıyla öğrenebilmede anadil önkoşul olarak ele alınmıştır.

Son yıllarda yapılmış olan birçok araştırmada, Almanya‘da yaşayan Türk çocuklarının anadillerinde yetersiz oldukları ortaya konulmuştur. Birtakım testler ve serbest yazım tekniği uygulanarak yapılan ampirik bir çalışmada, söz konusu anadilsel kayıpların test edilen öğrenci grubunda bulunup bulunmadıkları tespit edilmeye çalışılmıştır. Ayrıca „karşılıklı bağımlılık“ (Interdependence) hipotezine dayanılarak, öğrencilerin Türkçedeki dilsel yeterlilikleriyle Almancadaki dilsel becerileri arasında herhangi bir ilişki olup olmadığı ortaya konulmak istenmiştir.

Göçte anadil şüphesiz bulunulan ülkenin dili ve kültüründen etkilenerek birtakım değişikliklere uğramaktadır. Almanya‘da konuşulan Türkçe örneğin, Türkiye Türkçesinden farklılıklar arz etmektedir. Anaokulunda ya da okulda anadili eğitimi alamayan Türk göçmen çocuklarının Türkçesi ailesinden öğrendiği şekliyle kalmaktadır.

Birçok akademik çalışma, göçmen çocukların, özellikle de Türk göçmen çocuklarının okuldaki başarısızlıklarından söz etmektedir. Bu çalışmada Türk çocuklarının Almanya eğitim sistemindeki başarısızlıklarının sebepleri de sorgulanmış, bu başarısızlık, anadillerindeki eksiklik ve yeterli (ya da hiç) anadili eğitimi alamamaları ile ilişkilendirilmiş ve Almanya'nın eğitim sistemindeki çok dilliliğe bakış açısı, önlemleri ve varması gereken nokta tartışılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Anadil, Anadilsel Kayıp, Göç

**ABSTRACT****MIGRATION-RELATED DEFICITS OF THE MOTHER TONGUE  
OF TURKISH CHILDREN IN GERMANY**

– An empirical study in Tübingen –

Selvi ÖGEL HORNY

Department of Foreign Language Education

Anadolu University Graduate School of Educational Sciences

August, 2011

Mentor: Doc. Dr. Ayhan BAYRAK

The actual realities such as globalisation and migration has brought multilingualism within. Thus, the first language, second language, mother tongue and origin language have become a current issue at the same time these phrases have tried to define and to be distinguished from each other.

This dissertation specifically focused on the concept of mother tongue, the relevance of mother tongue for the emotional and cognitive development of the individual and their state in society, success in school and of course many more aspects are discussed. Mother tongue is seen as a prerequisite for learning other languages.

Many studies, published in the recent years, showing deficits of Turkish children living in Germany in their mother tongue skills. The empirical study tried to indicate if the deficits of mother tongue occur in the group of proband students, by using several tests and free-writing techniques. Additionally was tried to figure out, if there is any relationship between their language skills in Turkish and German, based on the interdependence hypothesis.

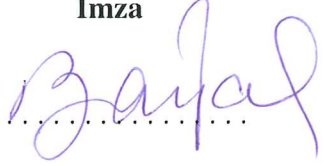
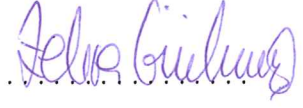

Without any doubts the mother tongue is influenced by the language and culture of the emigration country and become different. Like for example the Turkish language, spoken by the Turkish immigrants in Germany, is different than the Turkish of native Turkish speakers. The Turkish, spoken by the immigrant children didn't receive any mother tongue education in school or kindergarden, is the same Turkish, spoken by their families.

Many international studies got the topic of failure of immigrant children, in particular of turkish immigrant children. This study asked for the reasons of these failure of turkish children in the education system in Germany. Furthermore this failure is taken in relationship between deficits of mother tongue and not enough (or none) mother tongue education in Germany. Finally the german perception of multilingualism in its education system, its recent measures and the state should be reached by it is dicussed.

**Key words:** Mother tongue, deficit of mother tongue, migration

## JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Selvi ÖGEL HORNY'nin "Migrationsbedingte Muttersprachliche Defizite Türkischer Kinder in Deutschland.-Eine empirische Untersuchung in Tübingen-" başlıklı tezi 25.08.2011 tarihinde, aşağıda belirtilen jüri üyeleri tarafından Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı Almanca Öğretmenliği programı yüksek lisans tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

	<b>Adı-Soyadı</b>	<b>İmza</b>
Üye (Tez Danışmanı)	: Doç.Dr.Ayhan BAYRAK	
Üye	: Doç.Dr.Zehra GÜLMÜŞ	
Üye	: Yard.Doç.Dr.Fesun KOŞMAK	

  
Doç.Dr.Atilla CAVKAYTAR  
Anadolu Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdür Vekili



## VORWORT

Bei der Entstehung dieser Masterarbeit haben mich viele Menschen auf unterschiedliche Weise unterstützt. Ohne deren Hilfe hätte die vorliegende Arbeit nicht entstehen können.

Zuallererst möchte ich Prof. Dr. Yüksel KOCADORU, Lehrstuhlleiter der deutschen Abteilung, für seinen unermüdlichen Enthusiasmus und Einsatz für die deutsche Sprache an unserer Universität danken. Er hat mich inspiriert, den Dingen tiefer auf den Grund zu gehen.

Auch Doz. Dr. Ayhan BAYRAK möchte ich natürlich, als meinem Mentor, einen besonderen Dank aussprechen. Er hat mir mit seinen wissenschaftlichen Ratschlägen und seiner warmen, väterlichen Art immer Mut gemacht, die Arbeit zu beginnen und letztendlich auch abzuschließen.

Besonders danken möchte ich aber Doz. Dr. Zehra GÜLMÜŞ, die mir mit ihrer Art, ihren Fähigkeiten und ihrem Wissen ein Vorbild war, von dem ich immer etwas dazulernen konnte.

Einschließen in meinen Dank möchte ich auch Asst.-Doz. Dr. Fesun KOŞMAK, die wichtige Impulse für diese Arbeit gab.

Nicht zu vergessen in meiner Danksagung sind natürlich alle Schüler und Lehrer der Geschwister-Scholl Schule in Tübingen, die mir bei meiner Untersuchung geholfen haben.

Aber ohne die großartigen Dozentinnen und Dozenten, Mitarbeiter und Kollegen der deutschen Abteilung, wäre diese Arbeit ein Produkt meiner Fantasie geblieben und nie konkretisiert worden. Dafür danke ich ihnen allen.

Mein Dank gilt ebenfalls meinem Mann, der in einer für uns nicht immer einfachen Zeit stets zu mir hielt.

Diese Arbeit ist meinen Eltern gewidmet.

Selvi ÖGEL HORNY

## LISTE DER TABELLEN UND ABBILDUNGEN

		Seite
Tabelle 1	: Schwierigkeit des deutschen C-Tests insgesamt ( $T_{ges}$ ) und seiner Teiltex-te T1 bis T4 bei den türkischen Kindern.....	69
Tabelle 2	: Mittelwert ( $M$ ), Standardabweichung ( $SD$ ), Schwierigkeit ( $p$ ), Reliabilität ( $\alpha$ ) und Standardmessfehler ( $SE$ ) für den deutschen C-Test bei den türkischen Schülern.....	69
Tabelle 3	: Schwierigkeit des türkischen C-Tests insgesamt ( $T_{ges}$ ) und seiner Teiltex-te T1 bis T4 bei Silbentilgung.....	70
Tabelle 4	: Mittelwert ( $M$ ), Standardabweichung ( $SD$ ), Schwierigkeit ( $p$ ), Reliabilität ( $\alpha$ ) und Standardmessfehler ( $SE$ ) für den türkischen C-Test bei Silbentilgung.....	71
Tabelle 5	: Überblick und Vergleich der erreichten Punktzahl im türkischen und deutschen C-Test der Jahrgangsstufe 7/8.....	73
Tabelle 6	: Überblick und Vergleich der erreichten Punktzahl im türkischen und deutschen C-Test der Jahrgangsstufe 9/10.....	74
Abbildung 1	: Water Lily von Skutnabb-Kangas 1983.....	12
Abbildung 2	: Gesamtzahl der von Schülern verwendeten Wörter und Wortarten.....	77

## INHALTSVERZEICHNIS

	Seite
<b>ÖZET.....</b>	<b>ii</b>
<b>ABSTRACT.....</b>	<b>iv</b>
<b>JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....</b>	<b>vi</b>
<b>VORWORT.....</b>	<b>vii</b>
<b>LISTE DER TABELLEN UND ABBILDUNGEN.....</b>	<b>viii</b>
<b>1. EINLEITUNG.....</b>	<b>1</b>
<b>2. MEHRSPRACHIGKEIT.....</b>	<b>4</b>
<b>2.1. Mehrsprachigkeit bei Kindern.....</b>	<b>4</b>
<b>2.1.1. Mehrsprachigkeit als Normalität.....</b>	<b>5</b>
<b>2.1.2. Mehrsprachigkeit als negativer Aspekt.....</b>	<b>6</b>
<b>2.1.3. Mehrsprachigkeit als Vorteil.....</b>	<b>8</b>
<b>3. ZUM BEGRIFF „MUTTERSPRACHE“.....</b>	<b>10</b>
<b>3.1. Die Muttersprache - die Begleiterin der ersten Lebensjahre.....</b>	<b>10</b>
<b>3.1.1. Muttersprache – unsere Wurzeln.....</b>	<b>11</b>
<b>3.2. Relevanz der Muttersprache.....</b>	<b>13</b>
<b>3.2.1. Die Bedeutung der Muttersprache für die Identität und Entwicklung des Kindes.....</b>	<b>14</b>
<b>3.2.2. Die Bedeutung der Muttersprache für die familiäre Kommunikation... </b>	<b>16</b>
<b>3.2.3. Die Bedeutung der Muttersprache für den Zweitspracherwerb.....</b>	<b>17</b>
<b>3.2.4. Die Bedeutung der Muttersprache und des Muttersprachen-</b>	

unterrichts für die schulische und gesellschaftliche Integration.....	21
<b>4. MEHRSPRACHIGKEIT IN VERBINDUNG MIT MIGRATION.....</b>	<b>23</b>
<b>4.1. Türkisch als Muttersprache in der Migration.....</b>	<b>23</b>
<b>4.1.1. Die Weitergabe der Muttersprache an die Kinder.....</b>	<b>26</b>
<b>4.1.1.1. Sprachverhalten von Eltern gegenüber ihren Kindern in der Migration.....</b>	<b>29</b>
<b>4.1.1.2. Die Rolle der Mutter beim Mutterspracherwerb.....</b>	<b>30</b>
<b>4.1.2. Migrantenkinder zwischen Spracherhalt und Sprachumstellung.....</b>	<b>33</b>
<b>4.1.2.1. Bemühungen um den Erhalt der Muttersprache.....</b>	<b>33</b>
<b>4.1.2.2. Mischen der Sprachen in der Migration.....</b>	<b>35</b>
<b>5. DER UMGANG MIT MEHRSPRACHIGKEIT AN DEUTSCHEN SCHULEN..</b>	<b>37</b>
<b>5.1. Aktuelle Situation.....</b>	<b>38</b>
<b>5.2. Schulsprache als Stolperstein.....</b>	<b>39</b>
<b>5.3. Die Stellung von Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem.....</b>	<b>42</b>
<b>5.3.1. Sprachentwicklung der türkischen Migrantenkinder im Vorschulbereich.....</b>	<b>45</b>
<b>5.3.2. Der mangelnde Schulerfolg türkischer Migrantenkinder in in Deutschland.....</b>	<b>46</b>
<b>6. DIE MUTTERSPRACHE ALS FUNDAMENT FÜR ANDERE SPRACHEN....</b>	<b>49</b>
<b>6.1. Die Muttersprache als Vorleistung für die Zweitsprache.....</b>	<b>51</b>
<b>6.1.1. Einfluss des Türkischen als Muttersprache auf den Erwerb des Deutschen als Zweitsprache.....</b>	<b>52</b>
<b>6.2. Die Förderung der Muttersprache als Schwerpunkt.....</b>	<b>56</b>

6.2.1. Muttersprachlicher Unterricht.....	58
6.2.2. Bilinguale Schulen und Kindergärten.....	60
6.2.3. Die Förderung der Lehrkräfte für multilinguale Bildungssituationen..	62
<b>7. EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG.....</b>	<b>66</b>
7.1. Der C-Test.....	67
7.1.1. Testkonstruktion.....	68
7.1.2. Der deutsche C-Test.....	69
7.1.3. Der türkische C-Test.....	70
7.1.4. Durchführung des C-Tests.....	71
7.1.5. Auswertung des C- Tests.....	72
7.2. Auswertung der Bildergeschichte „Vater und Sohn“.....	76
7.3. Resümee.....	78
<b>8. FAZIT.....</b>	<b>79</b>
<b>ANHANG.....</b>	<b>81</b>
<b>LITERATURVERZEICHNIS.....</b>	<b>92</b>

## 1. EINLEITUNG

Der Sprachwissenschaftler Charles Berlitz, dessen Großvater Maximilian D. Berlitz die nach ihm benannte Unterrichtsmethode entwickelt hat, spricht mehr als 25 Sprachen. In seiner Kindheit in New York redeten der Großvater Deutsch, die Mutter Französisch, der Vater Englisch und seine Vettern Spanisch mit ihm. Mit drei Jahren konnte sich der kleine Berlitz in allen vier Sprachen ausdrücken. Der Pariser Journalist Jean-François Fogel hat ihn für *Le Point* interviewt: „ ... **Frage:** Sie selbst sprechen so viele Sprachen – ist das nicht manchmal verwirrend? **Antwort:** Ich habe tatsächlich merkwürdige Erlebnisse. Manchmal weiß ich nach dem Telefonieren nicht mehr, ob ich Englisch oder Spanisch gesprochen habe. Wenn ich in den Zoo gehe, denke ich Deutsch, weil mich mein Großvater oft dorthin mitgenommen hat, als ich noch klein war. Ich träume in vielerlei Sprachen, sogar Arabisch und Lateinisch. Und wenn ich mir mit dem Hammer auf den Finger schlage, fluche ich auf Französisch.“ (vgl. Davidson 1986: 63f.).

Genauso wie Berlitz kann der Mensch eben seine reinsten Gefühle, seine innigste Sehnsucht, seinen tiefsten Kummer und seine wahrste Freude am besten und am schönsten in seiner Muttersprache zum Ausdruck bringen. Die Muttersprache ist eine traute Bucht des Menschen. Ein Mensch ohne seine Muttersprache ist wie ein Schiff im Ozean ohne Hafen. Trotzdem belegen viele Studien muttersprachliche Defizite bei Migrantenkindern in Deutschland.<sup>1</sup> Da aber die Muttersprache im Leben eines Kindes unverzichtbar ist, müsste man eigentlich für einen lückenlosen Mutterspracherwerb bei ihm sorgen.

Mehrsprachigkeit hat als Folge zunehmender gesellschaftlicher Globalisierungsprozesse in den letzten Jahrzehnten einen Bedeutungszuwachs erfahren. Weltweit sind Zwei- und Mehrsprachigkeit zur Normalität geworden. Gerade in Deutschland, einem Land mit hoher Einwandererzahl, wird der Bedarf an neuen Konzepten immer dringender. Nach der Tabelle „Ausländische Bevölkerung am 31.12.2010 nach Altersgruppen und ausgewählten Staatsangehörigkeiten“ vom „Statistischen Bundesamt Deutschland“ leben zur Zeit in Deutschland 314 444 Kinder und Jugendliche bis 20 Jahre türkischer Nationalität.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> z.B. bei türkischen Migrantenkindern; vgl. Knapp 2010; Dirim/Auer 2004; Dirim 2009.

<sup>2</sup><http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Content/Statistiken/Bevoelkerung/MigrationIntegration/AuslaendischeBevoelkerung/Tabellen/Content100/Altersgruppen,templateld=renderPrint.psm1>, Abruf am 15.05.2011.

Die türkischstämmigen Kinder und Jugendlichen in Deutschland sind in einer Wechselbeziehung zwischen zwei Kulturen und natürlich auch zwischen zwei Sprachen. Migrantenkinder haben oft das Problem, dass sie sich einerseits dort, wo sie aufwachsen, verständigen müssen, andererseits wollen/müssen sie auch in der Sprache ihrer Eltern „zu Hause sein“ (vgl. Gürbüz 1993: 1). Die Sprachentwicklung der Muttersprache wird vermutlich von dieser Interaktion negativ beeinflusst. Unterschiedliche Sprachverwendung zu Hause und in der Schule, das soziokulturelle-ökonomische und kulturelle Befinden der Familie, die sprachlichen Defizite der Eltern oder die Mischung der jeweiligen Sprachen in der Familie und alle möglichen anderen Gründe, die in dieser Arbeit noch erwähnt werden, verursachen diesen „Tiefstand“ der Muttersprache türkischer Migrantenkinder in Deutschland. Oft mangelhafte Beherrschung der Muttersprache und der Zweitsprache bringen wie selbstverständlich schlechte Noten und als Folge dessen Erfolglosigkeit in der Bildung.

Verschiedene Erkenntnisse sprachwissenschaftlicher Forschungen, über die weiter unten noch gesprochen wird, weisen nach, dass das Erlernen von Zweitsprachen oder Fremdsprachen durch die Beherrschung der Muttersprache wesentlich erleichtert wird. Aus diesem Grund ist die Beherrschung der Muttersprache seitens der türkischen Kinder sehr wichtig und muss nach Ansicht vieler Pädagogen und Sprachwissenschaftler gefördert werden, um das „Versagen“ in den verschiedenen Bildungsstufen der türkischen Migrantenkinder in Deutschland zu verhindern und die Harmonisierung mit der deutschen Kultur zu fördern, was wiederum einer gelingenden Integration zu Gute kommen wird.

Die gesamte Arbeit gliedert sich in folgende fünf thematischen Bereiche und eine empirische Untersuchung:

Der erste Bereich befasst sich mit der Mehrsprachigkeit an sich, also was sie bedeutet, wo, wie und warum sie auftritt und wie sie mehrheitlich von der monolingualen Gesellschaft (hier der Deutschen) gesehen und bewertet wird.

Im zweiten Teilbereich wird der Begriff „Muttersprache“, ein wesentlicher Begriff dieser Arbeit, genauer erörtert. Hier wird der Einfluss der Muttersprache von Beginn der ersten Lebensjahre als Wurzel der eigenen Identität, über die Kommunikation innerhalb und außerhalb der Familie, bis hin zur Relevanz dieser Sprache für den weiteren Spracherwerb betrachtet.

Bereich drei befasst sich mit Mehrsprachigkeit in Verbindung mit der Migration in Deutschland, speziell der türkischen. Der Fokus hier liegt auf dem sprachlichen Alltag der Migrantenfamilien, deren kulturelles und sprachliches Dilemma und dessen Folgen für die sprachliche Entwicklung der Kinder.

Diese Folgen werden im vierten Bereich erst richtig deutlich, wenn es um den Umgang des deutschen Bildungssystems mit Mehrsprachigkeit, oder besser gesagt, mit Migrantenkindern geht.

Im letzten, dem fünften Themenbereich geht es um die Muttersprache als Fundament für andere Sprachen. Es wird gefragt, ob man der Muttersprache in deutschen Bildungsinstitutionen einen größeren Stellenwert durch Förderung zusichern sollte und welche Auswirkungen dies für die türkischen Migrantenkinder haben könnte.

Die empirische Untersuchung analysiert durch einen türkischen und einen deutschen C-Test, welche Fehlerarten und wie viele davon bei den in der Untersuchung einbezogenen türkischen Migrantenkindern auftreten, ob ein Zusammenhang zwischen den einzelnen Niveaustufen beider Sprachen besteht und inwieweit die familiäre soziale Situation (durch einen Elternfragebogen in Erfahrung gebracht) auf diese Stufen Einfluss nehmen. Mit einer „Vater und Sohn“ Bildergeschichte wird zusätzlich versucht, sich ein Bild über deren allgemeinen Sprachstand und deren spontanes Ausdrucksvermögen im Türkischen zu machen.



## **2. MEHRSPRACHIGKEIT**

Im Zuge der Europäisierung, Globalisierung und Migration gewinnt die Mehrsprachigkeit immer mehr an Bedeutung. Mehrsprachigkeit war eigentlich schon immer und ist selbstverständlich weiterhin eine Realität menschlicher Gesellschaften.

Deutlich wird dies auch an der Tatsache, dass auf der Erde mehr als 6 Milliarden Menschen leben, die insgesamt mehr als 8000 Sprachen sprechen, mehr als 220 davon innerhalb Europas. Jeder Mensch ist auf seine Art mehrsprachig; denn um sich zu verständigen, verwendet er in der Regel nicht nur die Amts- oder Hochsprache, sondern auch Regionalsprachen, Lokalsprachen, Dialekte, Milieusprachen sowie zahlreiche individuelle oder gruppenbezogene Spezialsprachen (vgl. Wiater 2009: 275).

Um diese Sprachenvielfalt besser verstehen zu können, muss man Wandruszka (vgl. 1979: 13) hinzuziehen, der sagt, dass der Mensch unterschiedliche Sprachen spricht, da er in verschiedenen menschlichen Gemeinschaften lebt, deren Sprachen er sich im Laufe des Lebens aneignet. „Jeder von uns besitzt die Kraft, das Vermögen, verschiedene Sprachen zu verstehen und zu gebrauchen, immer neu zu lernen und auch wieder zu vergessen“ (Wandruszka 1979: 14).

So ist im Gehirn des Menschen Raum für mehrere Sprachen, die er sich nebeneinander einprägt, die er miteinander in Verbindung bringt, in tausendfachen Quer- und Rückverbindungen. Seine eigene tätige Mehrsprachigkeit ist dabei immer nur ein Bruchteil seiner verstehenden Mehrsprachigkeit. Für den Menschen ist Sprache, solange er lebt, ein oft mühevolleres, immer unvollkommenes Lernen und wieder Vergessen verschiedener Sprachen. Die Mehrsprachigkeit des Menschen ist nie ein endgültiger Zustand, sondern ein ständiger Vorgang (vgl. Wandruszka 1979: 313).

„Das Bewusstsein unserer Mehrsprachigkeit erweitert und vertieft den Raum unserer geistigen und seelischen Freiheit“, sagt Wandruszka (1987: 52) dazu zusammenfassend.

### **2.1. Mehrsprachigkeit bei Kindern**

Wie im obigen Abschnitt schon angesprochen, ist Mehrsprachigkeit Voraussetzung für eine einfachere, barrierefreie Kommunikation, auch bei Kindern. Denn die Zwei- und Mehrsprachigkeit ist so alt wie die Menschheit. Zu allen Zeiten – wird z.B. an die Völkerwanderung gedacht – kamen Menschen aus verschiedenen Kulturen und Sprachen

zusammen. Ohne die menschliche Fähigkeit, mehrere Sprachen zu lernen, wäre eine Kommunikation unter den Menschen nicht möglich. 70 Prozent der Weltbevölkerung sprechen täglich mehr als eine Sprache und über 50 Prozent der Kinder auf dieser Welt sprechen in der Schule eine andere Sprache als zu Hause. Heute kann man beobachten, dass die Mehrsprachigkeit immer mehr an Bedeutung und Gewicht in der Alltagssprache und in der Medien- und Werbesprache gewinnt. Immer öfter begegnet man Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen, die in der Mehrsprachigkeit arbeiten, wohnen, leben und lernen. Etwa 20 Prozent der Grundschul Kinder wachsen in der Bundesrepublik Deutschland mehrsprachig auf, weil sie eine andere Herkunftssprache als die deutsche Sprache haben; in einigen Regionen sind es 40 Prozent, 50 Prozent oder gar 60 Prozent! Mehrsprachigkeit ist mittlerweile zu einem Faktum an Grundschulen geworden (vgl. Günther B./Günther H. 2007: 86).

Doch gibt es verschiedene Definitionen von Mehrsprachigkeit. Nach Günther B. und Günther H. (vgl. 2007: 59) ist ein Kind dann mehrsprachig, wenn es zwei oder mehr Sprachen täglich als Mittel der sprachlichen Kommunikation einsetzt. Dabei wird erwartet, dass der Wechsel von einer Sprache in die andere ohne Probleme gelingt.

Merten (vgl. 1997: 9) hingegen stellt die sozialisierende Umgebung des Kindes in den Vordergrund, – sei es, dass ein Elternteil eine andere Sprache spricht als der andere, dass zu Hause eine andere Sprache gesprochen wird als in der Schule oder dass in dem Land, in dem das Kind aufwächst, mehrere Sprachen gesprochen werden. Erst dann werden die Bedingungen zum Spracherwerb komplizierter – und trotzdem lernen Kinder sprechen. Der Autor ist also sehr erstaunt über die kindliche Sprachgewandtheit, was sich sehr gut an folgendem Zitat erkennen lässt: „Wenn es uns nicht als so selbstverständlich vorkäme, dass Kinder sprechen lernen, so hätten wir allen Grund, uns darüber zu wundern“.

Und so stellt Mehrsprachigkeit heutzutage längst keine Ausnahme mehr dar. Immer häufiger entstehen zweisprachige Lebensräume, in die Kinder hineingeboren werden. Trotz ihrer Verbreitung gibt es nach wie vor viele Unsicherheiten, Fragen, Vorurteile und Schwierigkeiten im Umgang mit Zweisprachigkeit (vgl. Leist-Villis 2009: 11), obwohl weltweit gesehen Mehrsprachige der Normalfall sind, Einsprachige die Ausnahme (vgl. Montanari 2002: 17).

### **2.1.1. Mehrsprachigkeit als Normalität**

Nicht zuletzt durch die Migrationsbewegungen, die die nationalstaatlichen Grenzen

zunehmend übersteigen und die durch die Erweiterung von Freizügigkeit in supranationalen Einheiten wie der Europäischen Union kräftig gefördert werden, sind Phasen der faktischen gesellschaftlichen Einsprachigkeit mehr und mehr Vergangenheit. Dies bedeutet eine Veränderung der Sprach- und Sprecherfahrung für viele Mitglieder der Gesellschaft, eine Veränderung, die sich in den offiziellen Sprachwahrnehmungen und in der Wissenschaft erst langsam umsetzt. Sie erfordert eine Perspektivenveränderung (vgl. Ehlich 2009: 88f.). Ossner (vgl. 2008: 60) prognostiziert sogar eine künftige Ausweitung von Zwei- und Mehrsprachigkeit in diesen Staaten und Jeuk (vgl. 2006: 90) sieht Mehrsprachigkeit sowieso in den meisten Ländern der Welt als Normalfall an.

Das gleichzeitige Vorhandensein mehrerer Sprachen in menschlichen Gesellschaften ist schlicht eine Realität und ein natürlicher Bestandteil des kommunikativen Alltags (vgl. Tracy 2008: 59).

### **2.1.2. Mehrsprachigkeit als negativer Aspekt**

Obwohl das Aufwachsen mit zwei oder mehreren Sprachen schon längst keine Ausnahme mehr ist, behaupten immer noch sehr Viele, dass Mehrsprachigkeit negative Auswirkungen sowohl für den einzelnen Menschen als auch für die Gesellschaft hat (vgl. Krafft 2009: 77).

Da gibt es beispielsweise die Vorstellung, dass frühe Mehrsprachigkeit etwas Unnatürliches, ja geradezu Ungesundes ist, dass Kinder dadurch überfordert und in ihrer Identitätsentwicklung gestört werden. Aber heute weiß man, dass man die Fähigkeiten und Wissbegierde von Kindern auch im Bereich der Sprache unterschätzt, und dass man Kinder daher nicht nur unterfördert, sondern auch überfordert hat (vgl. Tracy 2008: 215).

Abwegig sind aber Befürchtungen des deutschen Sprachwissenschaftlers Weisgerber (vgl. 1966: 77 nach vgl. Tracy 2008: 49), der etwa vor der Schwächung des Sprachgefühls durch gegenseitige Beeinflussung beider Sprachen warnt, oder Unsicherheit des Ausdrucks, Sprachmengerei oder sogar Armut des lebendigen Wortschatzes befürchtet. Dem gegenüber steht die Aussage, dass Mehrsprachigkeit weder ein unnatürlicher geistiger Zustand des Individuums ist, noch eine Ausnahme (vgl. Tracy 2008: 49).

Auch stimmt es nicht, dass ein Kind keine zwei Sprachen lernen kann, weil sein Gehirn nur ein beschränktes Volumen habe und überfordert wäre. Vielmehr ist es nach dem aktuellen Stand der Sprachforschung so, dass jeder Mensch eine mehr oder weniger entwickelte allgemeine Sprachfähigkeit erwirbt, die sich dann auf die erste, zweite, dritte etc. Sprache

auswirkt (vgl. Allemann-Ghionda 2008: 28).

Folgt man Leist-Villis (vgl. 2009: 47), erwerben Kinder Sprachen spielend und ohne bewusste Anstrengung. Der gleichzeitige Erwerb zweier Sprachen stellt für ein gesundes Kind niemals eine Überforderung dar. Im Gegenteil – Zweisprachigkeit kann sich sogar äusserst positiv auf die Entwicklung des Kindes auswirken.

Auch in der englischsprachigen Literatur wurde die Zweisprachigkeit als Verhinderer von verbalen und nonverbalen Fähigkeiten gesehen (vgl. Hakuta 1986; vgl. Macnamara 1966 nach vgl. Tucker 1990: 90), was aber in neueren Studien widerlegt wurde. Diese Studien gehen im Gegenteil davon aus, dass Zweisprachigkeit einen positiven Einfluss auf die geistige Entwicklung hat. Auch bessere Problemlösungsstrategien oder ein besseres Verständnis für kognitiv-akademische Sprache konnte, im Vergleich zu monolingualen Gleichaltrigen, bei zweisprachigen Jugendlichen festgestellt werden. Zusätzlich gibt es noch mehrere Studien, die einen Zusammenhang zwischen Zweisprachigkeit und positiver sozialer Entwicklung herstellen (vgl. Tucker 1990: 98ff.).

Eine vorherrschende Meinung ist auch, dass nur prestigeträchtige sogenannte Sprachen, wie z.B. Englisch oder Französisch, hilfreich bei geistiger und sozialer Entwicklung wären, was aber entschieden zurückgewiesen werden muss. Denn sowohl Allemann-Ghionda (vgl. 2008: 29f.) als auch Tracy (vgl. 2008: 9) sehen nicht die einzelne, spezielle Sprache als Vorteil, sondern die Bilingualität im Allgemeinen. Denn Mehrsprachigkeit ist für viele kleine oder auch für ältere Kinder keine Belastung, sondern, wie für die Hälfte der Menschheit, Normalität; so kann jede Person zwei- oder mehrsprachig werden. Aber diese Kompetenz muss – wie alle anderen – erworben, gefördert und geübt werden.

Wo Gefährdungen der Sprachaneignung bei Mehrsprachigen im weiteren Verlauf ihrer Sprachentwicklung beobachtet werden, sind die Ursachen dafür nicht in der Mehrsprachigkeit als solcher zu suchen, sondern in den Bedingungen, unter denen sie zustande kommen. Hier sind soziale Zusammenhänge zu berücksichtigen, etwa eine allgemeine Sprach- und Bildungsferne der Familie oder andere allgemein entwicklungshemmende Sozialisationsbedingungen. Aber es kann sich auch um Nebenwirkungen von institutioneller Sprachförderung handeln (vgl. Gogolin 2005: 19).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Mehrsprachigkeit an sich keine negative Wirkung hat, d.h. keine Sprache erleidet Schaden. Man sollte allerdings auch überzogene Erwartungs-

haltungen korrigieren (vgl. Tracy 2008: 113f.). Denn bei allen positiven Aspekten sind mehrsprachige Kinder durch ihre Mehrsprachigkeit allein weder intelligenter noch unbegabter als einsprachige. Mehrsprachigkeit soll auch nicht mit Verdiensten befrachtet werden, die ihr nicht zukommen. Auf der anderen Seite ist aber auch wichtig, dass sie von ungerechtfertigten Vorurteilen befreit wird. Mehrsprachige Kinder sind ganz normale Kinder, haben dazu aber den unschätzbaren Vorteil, eine zweite Sprache „müheless“ gleich mitzulernen (vgl. Kielhöfer/Jonekeit 1998: 99ff.)

### **2.1.3. Mehrsprachigkeit als Vorteil**

Mehrsprachigkeit ist, wie im vorigen Abschnitt schon angedeutet, eher kein Problem für Betroffene, sondern kann in geeigneter Umgebung und bei geeignetem Input grundsätzlich zu positiven Resultaten führen. So ist z.B. zu beobachten, dass Kinder ganz automatisch von einer Sprache in die andere wechseln können, z.B. von ihrer Muttersprache in die Umgebungssprache, wenn eine Person dazukommt, die die Muttersprache nicht versteht. Mehrsprachige Kinder haben oft viel Spaß am Jonglieren mit den Sprachen, an Sprachmischungen und Analogiebildungen, an Übernahmen und Zitaten aus der einen Sprache in die andere. Kinder erwerben durch das Erlernen von zwei oder mehreren Sprachen metasprachliche Kompetenzen, die ihnen im Umgang mit Sprachen zugute kommen (vgl. Krafft 2009: 85; vgl. Thiersch 2007: 16).

Der Grund liegt auf der Hand: Sie erfahren von Anfang an, dass ein und derselbe Gegenstand mit ganz unterschiedlichen Bezeichnungen belegt werden kann: statt *Baum* könnte es auch *tree* oder *ağaç* heißen. Dank aktueller neurowissenschaftlicher Forschung beginnt man allmählich auch zu verstehen, warum sich frühe Mehrsprachigkeit positiv auf den Erwerb weiterer Sprachen auswirken könnte (vgl. Tracy 2008: 60).

Hierfür bringt die Mehrsprachigkeit aus entwicklungspsychologischer Sicht im Kindesalter tatsächlich einige Vorteile mit sich: „Multilingual erzogene Kinder lernen später auch andere Fremdsprachen leichter, weil sie schon früh ein Gefühl für die Systematik hinter einer Sprache entwickeln“, sagt Nicola Küpelikilinc (Hilt 26.12.2007), Psychologin und Fachreferentin für Sprachförderung der Stadt Hanau. Außerdem falle es den Kindern leichter, einen anderen Blickwinkel auf Sachverhalte zu bekommen und kreativ auf ihren Alltag zu reagieren. Auch die kommunikative Kompetenz ist laut Küpelikilinc bei mehrsprachig erzogenen Kindern meist ausgeprägter. Doch nicht jeder Sprachimpuls in der Kindheit fällt auch auf fruchtbaren Boden. Die gebürtige Britin Küpelikilinc hat ihre eigenen Kinder

dreisprachig erzogen. Sie ist sich sicher: “Die mehrsprachige Erziehung funktioniert nur dann, wenn das Kind eine emotionale Bindung zu der Sprache aufbauen kann”. Sie rät daher Eltern, die diese Erziehungsmethode wagen wollen, sich im Vorfeld erst einmal damit zu beschäftigen, welche Sprache ihnen selbst am ehesten liegt. Denn wer sich in einer Sprache nicht wohlfühle, könne sie nicht authentisch vermitteln (vgl. Hilt 26.12.2007<sup>3</sup>).

Also kann man resümierend sagen, dass Zweisprachigkeit im frühen Lebensalter für die gesamte sprachliche Entwicklung eigentlich überaus günstig ist. Daher stellt zweisprachiges Aufwachsen – wenn nicht sehr ungünstige Lebensbedingungen vorhanden sind – eine sehr positive Voraussetzung für die weitere Entwicklung der gesamten sprachlichen und geistigen Leistungen eines Kindes dar. Geschieht eine solche zugleich rücksichtsvolle und zielgerichtete Förderung, so kann davon ausgegangen werden, dass zweisprachig aufwachsende Kinder zu umfassender Kommunikationsfähigkeit, sowohl in ihrer Muttersprache als auch in der Zweitsprache gelangen (vgl. Gogolin 2005: 20f.).

---

<sup>3</sup> Von Maria Hilt, <http://www.spiegel.de/unispiegel/studium/0,1518,525052,00.html>. Abruf am 16. Dezember 2010.

### **3. ZUM BEGRIFF „MUTTERSPRACHE“**

Die Sprache, die die Menschen – meist im familiären Kontakt – von Geburt an lernen, bezeichnet man als Muttersprache oder – zumeist in wissenschaftlicher Literatur – als Erstsprache. Aber auch im Zusammenhang von Sprache und Identität wird die Bedeutung der Muttersprache immer wieder thematisiert. Mit dem Begriff „Muttersprache“ scheint dabei eine emotionale Dimension verbunden zu sein, die in dem Ausdruck Erstsprache nicht mit erfasst ist (vgl. Ahrenholz 2010: 3f.).

Es wird aber auch so gesehen, dass der Begriff „Erstsprache“ ein wissenschaftlich exakterer Terminus ist, weil es sich bei der Muttersprache nicht unbedingt um die Sprache der (biologischen) Mutter oder einer weiblichen Bezugsperson handeln muss, sondern um die Sprache, die man sich von Geburt an aneignet (vgl. Tracy/Lemke 2009: 24). Sie ist in aller Regel, auch bei Mehrsprachigkeit, die wichtigste (vgl. Klein 1987: 15).

Eine ganz andere Definition liefert Skutnabb-Kangas (vgl. 1983: 14f.), der zwar auch einen Zusammenhang zwischen der Muttersprache und dem sozial-gesellschaftlichen Stand der Mutter zieht, vielmehr aber Muttersprache als Sprache sieht, die eine Person als erstes lernt, am besten spricht oder sogar mit der sich die Person selbst identifiziert. Dies ist eher ein sozial-psychologischer Ansatz, der Sprache mit Werten und Normen einer gesellschaftlichen Gruppe verbindet.

Einen ebenfalls ähnlichen Ansatz verfolgt Pilanci (vgl. 2004: 7), die sagt, dass Muttersprache der wichtigste Faktor ist, der aus einer Gesellschaft eine Nation macht. Diese Sprache lernt eine Person von Anfang des Lebens an in ihrer nächsten Umgebung, nimmt später auch über diese Kontakt mit der Gesellschaft auf in der sie lebt. Nur über diese Sprache kann sie zu der Gesellschaft gehören.

#### **3.1. Die Muttersprache - die Begleiterin der ersten Lebensjahre**

Ganz entscheidend ist eigentlich die Sprache, die von Mutter/Vater oder anderer naher Bezugsperson gesprochen und durch die das Kind sozialisiert wird, unabhängig davon welche Sprache im äußeren Lebensumfeld des Kindes vorherrscht. Hier kann man von Muttersprache sprechen. Über diese bekommen die Kinder das Welt- und Menschenbild der Eltern vermittelt, was Folgen für die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes hat (vgl. Wiater 2009: 276).

Die Muttersprache ist aber zuallererst für das Kind das Instrument seiner Handlungsbegleitung, und in ihr vollzieht es den Übergang von der nachgeordneten sprachlichen Kommentierung seines Handelns hin zur willentlichen Planung. Der kommentierende Monolog als ständiger Begleiter der kindlichen Aktivitäten findet in ihr statt, ebenso wie die Verinnerlichung der Sprache und das Hervortreten des sprachlichen Denkens (vgl. Jampert 2002: 86). Dazu hat Doğan Aksan (1999: 15 nach vgl. Sinan 2006: 4) passend gesagt: “Wir sehen die Welt durch das Fenster unserer Muttersprache und formen das Universum mit den Begriffen aus dieser”.

Obwohl manche behaupten, die Muttersprache könne sogar durch Auswanderung oder Umsiedlung in eine andere Gesellschaft und Kultur ganz an Relevanz verlieren, bleibt sie letztlich die intimste Sprache eines Menschen (vgl. Günther B./Günther H. 2007: 56f.). Eine Sprache die zu einem späteren Zeitpunkt erlernt wird, fühlt sich einfach kälter an, fremder, ja sogar aufgesetzt. Dies ist für viele Zweisprachige eine Realität, auch wenn sie die Zweitsprache besser beherrschen (Skutnabb-Kangas 1983: 49f.):

„Many bilinguals testify to the fact that their second language, which they learnt later in life, feels colder, more alien, less rich in words, less subtle and on the whole poorer. It does not go as deep, it does not come as close to them, it does not affect them as strongly as the first. It feels more superficial, more ‘stuck on’, it does not awaken the same deep layers of the personality. One is more oneself in one’s mother tongue. All this seems also to be true of many bilinguals who know their second language very well, just as well, or in many cases even better, than the language they learnt first”.

Denn die Muttersprache ist etwas sehr persönliches und einmaliges. Man kann sie mehr oder weniger vergessen und verdrängen, sie auch verleugnen, aber sie bleibt in einem bestehen (vgl. Christ 2009: 33).

### **3.1.1. Muttersprache – unsere Wurzeln**

Wenn man den großen Unterschied zwischen dem Erlernen einer Muttersprache und dem Erlernen einer zusätzlichen Sprache betrachtet, ist es einfacher zu verstehen, warum die Muttersprache äußerst wichtig für die Persönlichkeit ist. Und da jedwede Frage nach ihrem Existenzrecht unvermeidlich ist, ist es auch eine Frage des Statuses der Sprache, aber auch eine Frage nach der ganzen Person, nach deren Eltern und ihrer näheren Umgebung, der ganzen Gemeinschaft aus der der Sprecher kommt und mit der er sich identifiziert. Letztendlich mag das als Misstrauen in die Lebensweise des Sprechers gewertet werden, in seine Werte und Ideologien (vgl. Skutnabb-Kangas 1983: 52).



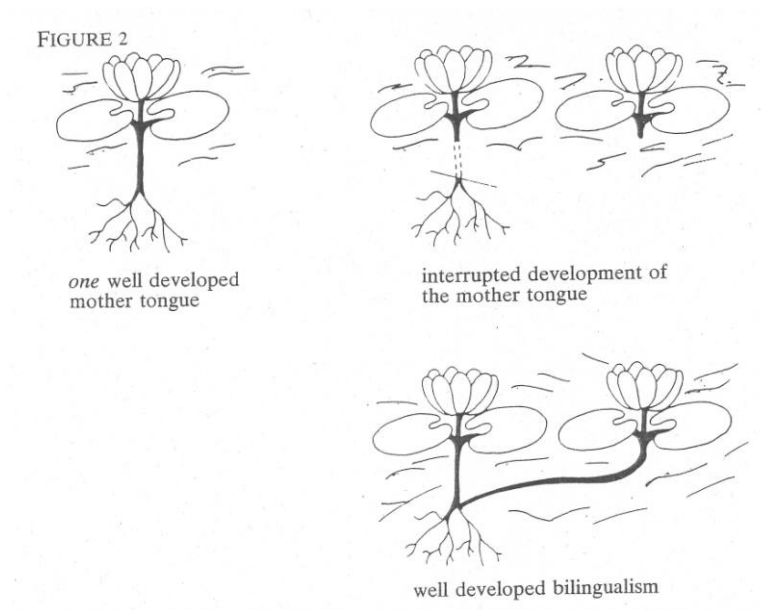


Abbildung 1: Skutnabb-Kangas 1983: 53, Water Lily

Skutnabb-Kangas (vgl. 1983: 52ff.) hat eine Wasserrose benutzt, um die sprachliche Entwicklung des Kindes zu illustrieren: Wenn man das Kind sprechen hört, sieht man nur was oberhalb der Wasseroberfläche ist, die Wasserrose an sich. Aber die Wurzeln der Wasserrose liegen tief unter der Wasseroberfläche, nämlich in der mehr oder weniger unbewusst erlangten, konnotativen und nicht sprachlichen Bedeutung. Wenn das Kind eine Zweitsprache lernt, wird diese Sprache leicht zu einer geöffneten Wasserrose auf der Oberfläche, die oberflächlich betrachtet so wundervoll aussehen mag wie die Wasserrose der Muttersprache; das Kind lernt sicherlich einigermaßen flüssig und mit einem ursprünglichen Akzent über Alltagsdinge oder konkrete familiäre Dinge zu sprechen. Aber es ist oft der Fall, dass für eine lange Zeit die Zweitsprache eine Wasserrose ist, die haltlos und ohne Wurzeln auf der Oberfläche treibt. An dieser Stelle erlaubt man der Zweitsprachenwasserrose einen zu betrügen, indem man denkt, dass das Kind die Sprache kennt (weil sie genauso klingt wie ein Kind, das seine Muttersprache spricht), gut genug um durch sie erzogen zu werden. Auch aus anderen Gründen, aus denen das Kind zu einer Erziehung in der Zweitsprache gezwungen wurde, kann die Entwicklung der muttersprachlichen Wasserrose leicht unterbrochen werden. Wenn Erziehung in der Zweitsprache sich als eine Bedrohung der Entwicklung der Muttersprache herausstellt oder zu ihrer Missachtung führt, dann werden die Wurzeln der Muttersprache nicht ausreichend ernährt oder sie verfaulen allmählich. Wenn die Zweitsprache nichts mehr ist als eine Wasserrose, die auf der Oberfläche treibt ohne feste Wurzeln, entsteht allmählich eine Situation, in der das Kind nur zwei oberflächliche Wasserrosen besitzt, zwei Sprachen, keine von beiden in der Lage das gleich zu leisten, was

eine einzige Sprache zu leisten im Stande wäre. Das ist doppelte Halbsprachigkeit. Und wenn die Wurzeln erst abgefault sind, kann nichts Dauerhaftes mehr wachsen. Des Kindes eigene Sprache ist fortgestolpert, ist zerbrechlich, nicht länger stabil und die neue Sprache ist nicht mehr als ein geliehenes Federkleid. Es mag sich ein bisschen pathetisch anhören, die Muttersprache zu beschreiben, indem besondere Begrifflichkeiten und eine sehr bildgewaltige Sprache benutzt werden. Aber Skutnabb-Kangas schien es richtig, die Muttersprache als eigene Haut zu bezeichnen, so vertraut und passend. Die Zweitsprache aber wird von ihm wie ein paar dünne Strumpfhosen beschrieben, die sich zuerst eng und fremd anfühlen, dann, nachdem sie eine Zeitlang getragen wurden, besser anliegen und auch passen, obwohl sie nie ein Ersatz für die eigene Haut sein können. Oder er sagt, die Zweitsprache sei ein Mantel, welchen man an und ausziehen kann – man kann sich neu kleiden (hierzu sprachlich kleiden) aber es ist immer noch etwas oberflächlich, es mit der eigenen Haut zu vergleichen. Die Muttersprache wegzunehmen ist, als ob einem lebendig die Haut abgezogen wird (vgl. Skutnabb-Kangas 1983: 52ff.)

Die Muttersprache, die meistens zuerst gelernt wird, spielt in der kindlichen Entwicklung zweifellos eine andere Rolle als alle weiteren Sprachen. Denn in ihr kristallisiert sich zum ersten Mal die menschliche Erlebniswelt zu Wörtern und Sätzen. Mit diesen Wörtern und Sätzen der ersten Sprache hat das Kind ein für allemal gelernt, dass der erlebte menschliche Raum und in ihm Ausmaße, Lagen, Stellungen, Bewegungen benannt und besprochen werden können. All dies muss das Kind nicht bei jeder neuen Sprache immer wieder neu lernen, sondern es liegt in dessen „muttersprachlichen Gedächtnis“ für immer bereit. Die erste Sprache ist der Wegbereiter für alle weiteren Sprachen des Kindes (vgl. Wandruszka 1987: 39f.).

### **3.2. Relevanz der Muttersprache**

Um die eigentliche Bedeutung der Muttersprache begreifen zu können, muss man verstehen, dass sie gesellschaftlich wie sozialpsychologisch die Sicherheit der menschlichen Heimat vermittelt. In der kindlichen Entwicklung – und damit in der psychischen Konstituierung zum Erwachsenen – vermittelt die Muttersprache weit mehr als den sachlichen Bedeutungsgehalt der Codierung und Decodierung der Laute. Sie ist das wärmende, sichernde, schützende Medium der Gemeinschaft und des Gemeinschaftsgefühls. Sie ist das konstituierende Element der In-group-Beziehung, die Voraussetzung und das Medium der kulturellen

Identifizierung und damit der jeweils personalen Identität (vgl. Hepsöyler/Liebe-Harkort 1991: 11).

Anders ausgedrückt benennt das Wort die Welt und lässt sie im Kopf des Menschen entstehen. Die ursprüngliche Welt ist die der Muttersprache. In dieser Welt existieren neben den Gegenständen, den Personen und den Ereignissen auch die Beziehungen, bezeichnet von speziellen Wörtern (vorher, nachher, vorne, größer, miteinander, gleichartig, besser etc.) (vgl. De Benedetti 2008: 85).

### **3.2.1. Die Bedeutung der Muttersprache für die Identität und Entwicklung des Kindes**

Sprache ist aber nicht nur ein Werkzeug für Informationsübermittlung und sozialer Interaktion, sondern erfüllt als Träger personalen und sozialen Selbstwissens auch eine identitätsstiftende Funktion. Wissen über die eigene Person ist weitgehend sprachgebunden und die Darstellung der eigenen Person nach außen erfolgt hauptsächlich mit sprachlichen Mitteln (vgl. Wolfgramm/Rau/Zander-Music/Neuhaus/Hannover 2010: 61).

Für ein Kind stellt der Spracherwerb jeweils nur eine Komponente in seiner Entwicklung zu einem Mitglied der jeweiligen Gesellschaft dar. Mit der Sprache lernt es Gefühle, Vorstellungen, Wünsche in sozial normierter Weise auszudrücken. Über die Sprache werden ihm die kulturellen, moralischen, religiösen und sonstigen Vorstellungen einer Gesellschaft übermittelt. Sie ist ein Brauch, in dem sich ein Stück der Identität ausdrückt. In ihr wird die Zugehörigkeit zu einer Gruppe ausgedrückt und sich von anderen abgegrenzt (vgl. Klein 1987: 18).

Gerade in der Fremde wird häufig die eigene Sprache zum wichtigsten Symbol der ethnischen und kulturellen Identität. Die Sprache zu bewahren heißt darum auch, sich selber bewahren (vgl. Kielhöfer/Jonekeit 1998: 18). Dort, also in der Fremde, tauchen dann aber vielleicht schon die ersten Probleme auf, weil das Identitätskonzept einer Gesellschaft monolingual standardisiert sein kann. Mehrsprachig aufwachsende Menschen werden von dieser Gesellschaft als nicht verwurzelt, nicht harmonisch betrachtet. Die „richtige“, nämlich die Sprache der Mehrheitsgesellschaft, kommt bei ihnen zu kurz – das kann ja nicht „normal“ sein. Zu frühe Normierungen schränken ihre Kommunikationsfähigkeit ein, statt sie zu erweitern. Auch die Beschränkung auf nur eine Sprache stellt bei mehrsprachigen eine solche lern- und kommunikationsreduzierende Einschränkung dar. Anders bei Migrationsprozessen; sie sind häufig verbunden mit einer Bedrohung der bisherigen sprachlichen Identität. Die

Zweitsprache wird Berufssprache, Behördensprache, Lernsprache der Kinder, Sprache von Partnerinnen und Partnern usw. Die identitätsstiftende Funktion der Muttersprache bei den meisten Migranten, freilich nicht bei allen, wird durch sprachenbiografische Studien eindeutig belegt. Sie ist durchweg unabhängig vom Grad der Beherrschung der einen, der Muttersprache, ebenso wie der anderen, der Zweitsprache. Die Einbeziehung der Muttersprache in Kindergarten und Schule, die Bewusstmachung der eigenen sprachlichen Identität, erfüllt für die Betroffenen eine wichtige psychosoziale Funktion, nämlich die der Bestätigung des Selbstbildes und der als wichtig empfundenen Zugehörigkeiten. Sprachenporträts und sprachenbiographische Rekonstruktionen in je altersspezifischer Form sind daher wichtige Verfahren, um Kindern jene Selbstgewissheit zu vermitteln, die sie gerade in einer zunächst auch sprachlich fremden Umwelt brauchen (vgl. Krumm 2009: 236ff.).

Trotz allem ist es für die einzelne Person – egal ob mit Migrationserfahrung oder nicht, ob Angehöriger einer Minderheit oder einer Mehrheit – von großer Bedeutung sich auch sprachlich anerkannt und respektiert zu fühlen. Dadurch wird die sprachliche Entwicklung gefördert und die Identität stabilisiert (vgl. Alleman-Ghionda 2008: 29). Wenn diese Identität aufgefächert betrachtet oder in sprachliche, kulturelle, ethnische und nationale Identität unterteilt wird, wird verständlich, warum viele Probleme von Migranten als Identitätsprobleme bewertet werden. Eine Person zu sein bedeutet, einen Platz in der sozialen Ordnung zu haben und dadurch für die Gemeinschaft fassbar, berechenbar und zuverlässig zu werden. Die Unkenntnis der Sprache wird es dem Individuum nicht ermöglichen, sich der Gemeinschaft zu vermitteln oder Verhaltensformen aufzubauen, die seine Zugehörigkeit zur Gemeinschaft zum Ausdruck bringen. Die Sprachlosigkeit wird die Ebene seiner Erfahrungen prägen, die sich auf die Entstehung des Selbstbildes und damit auf die Identität auswirken kann. Sie kann sich daraufhin in Form von Identitätskrisen bemerkbar machen (vgl. Banaz 2002: 116f.). So gesehen, ist die unter Lehrpersonen und Politikern verbreitete Entrüstung darüber, dass Migranten “leider” zu Hause ihre eigene Herkunftssprache (und nicht die deutsche Sprache) sprechen, und die Erwartung, dass sie es tun sollten, unrealistisch und aus sprachwissenschaftlicher und pädagogischer Sicht unangebracht (vgl. Allemann-Ghionda 2008: 29).

### **3.2.2. Die Bedeutung der Muttersprache für die familiäre Kommunikation**

Die Muttersprache ist als Beziehungssprache ein wichtiges Bindeglied zwischen dem Kind und seinen wichtigsten Angehörigen und ist sehr emotional befrachtet. Die Bewertung einer Sprache – ob positiv oder negativ – kann deshalb nie isoliert betrachtet werden, sondern ist immer in Relation zu ihren Trägern zu sehen (vgl. Jampert 2002: 86).

Wenn dann auch noch Sprachwechsel innerhalb einer Migrantenfamilie erfolgen, kann dies Auswirkungen auf die Identität der Kinder beziehungsweise Jugendlichen haben. Die Vermittlung kultureller Wertvorstellungen findet insbesondere mit dem Medium Sprache statt. Daher kann ein Sprachwechsel auch einen Kulturwechsel herbeiführen. Für diesen Sprachwechsel sind kontaktlinguistische Faktoren verantwortlich. Diese wären der Sozialdruck, der auf einer Minderheit lastet, der Prestigewert der verwendeten Sprachvarianten, die Stärke des Identitätsbewußtseins, die von außersprachlichen Faktoren abhängigen Loyalitätsreaktionen, die Vorurteile, Stereotypen oder Attitüden einer ethnischen Gruppe. Demnach wird der Sprachwechsel oder die Sprachwahl durch den Sprachkontakt eingeleitet. Sprachwechsel verursacht also einen Sozialisationsbruch. Dieser kann zu Identitätsstörungen und offen-kundigen Randgruppenlagen führen. Auch die Eltern erleben diesen Einfluß des Sprachwechsels. Aus diesem Grund müssen nicht unbedingt Schwierigkeiten im Kommunikationsbereich mit den Kindern auftreten. An dieser Stelle wäre es interessant zu diskutieren, ob die Integration der Migranten nur im Zusammenhang mit ihrer sprachlichen und kulturellen Identität gesehen werden soll. Die verwendete Sprache einer Person zeigt, welche gesellschaftliche Stellung diese Person hat. Die Integrationsbemühungen werden nur am Sprachwechsel oder der Sprachwahl beziehungsweise am Sprachgebrauch eines Migranten gemessen (vgl. Banaz 2002: 64f.).

In Bezug auf die allgemeinen Bedingungen der Migration in der modernen Zuwanderungsgesellschaft wurde herausgearbeitet, dass soziale und gesellschaftliche Integrationsbemühungen misslingen, wenn sie nicht unter der Voraussetzung und der Bedingung der Anerkennung des Zugewanderten vollzogen werden. Die Bedeutung dieses Prinzips der Anerkennung auf der gesellschaftlichen Makroebene kann für die Mikroebene der pädagogischen Praxis mit einem Kind vergleichbar unterstellt werden. Nur unter der Voraussetzung, dass die sprachlichen Handlungen eines Kindes ernst genommen werden und Bedeutung für die Beziehungsherstellung erlangen, sei es in der therapeutischen Einzelsituation, in einer Kleingruppe oder im Unterricht, wird das Kind auch die sprachlichen

Handlungen des Anderen achten und Wertorientierungen entwickeln, die zur Erweiterung seiner sprachlichen Gebrauchsmittel um die der deutschen Sprache führen (können) (vgl. Kracht 2000: 313).

Wenn man all die schon angesprochenen positiven wie negativen Faktoren des Mutterspracherwerbs beiseite lässt, gibt es doch einen primären Grund, warum sich Eltern doch für eine bilinguale Erziehung entscheiden. Sofern sie selbst mit ihren Kindern in einem anderen Land als ihre eigenen Eltern leben, steht der nachvollziehbare Wunsch im Vordergrund, dem Kind die Kommunikationsmöglichkeit mit der Familie in der ehemaligen Heimat zu erhalten und damit auch den Zugang zu den eigenen kulturellen Wurzeln. Besonders nahe liegend ist die Entscheidung für ein mehrfaches Sprachangebot auch dann, wenn Väter oder Mütter das Gefühl haben, dass sie sich mit ihren Kindern am natürlichsten in ihrer eigenen Muttersprache ausdrücken und ihnen deshalb auch nur in dieser Sprache ein ausreichend anregendes Sprachangebot machen können (vgl. Tracy 2008: 107).

Zusätzlich hat die Förderung in der Muttersprache neben dieser Dimension – der Grundlegung einer differenzierten Erstsprache – auch ganz andere Effekte, nämlich die Ermöglichung der schon im vorigen Absatz angesprochenen Kommunikation mit den Verwandten im Heimatland der Eltern einerseits und die Qualifizierung für eine spätere Verwendung etwa in Studium und Beruf andererseits. Dieser Aspekt wird mit der Absicht betont, dass die Kinder in ihrer Familiensprache auch alphabetisiert werden müssen, wenn diese Sprache auf höherem Niveau entwickelt werden soll. Das erfordert eine systematische Sprachförderung und ein Lesen- und Schreiben-Lernen in der Muttersprache, welche in Deutschland bisher wenig gefördert werden (vgl. Thiersch 2007: 18).

### **3.2.3. Die Bedeutung der Muttersprache für den Zweitspracherwerb**

Wichtig ist die Muttersprache auch deshalb, weil in ihr die Herausbildung von synkretischen Begriffen und die Entwicklung von Alltagsbegriffen stattfindet, die das Fundament für die weitere Begriffsentwicklung bilden. Sie stellen die Basis dar für eine Verallgemeinerung der Erfahrungen. Mit der Sprache kann sich der Geist aus der Konkretheit und dem Zwang des Hier und Jetzt lösen (vgl. Jampert 2002: 18). Jede neue linguistische Information durchläuft gleichsam den Filter des mit den ersten Spracherfahrungen angesammelten Bestands an Informationen. Auch die Aneignung von konventionellen Bedeutungen und die Teilhabe an Traditionen und am Alltagswissen ist in dieser Weise beeinflusst von den allerersten Spracherfahrungen (vgl. Gogolin 2005: 18).

Haberzettl (vgl. 2005: 164) kann zeigen, wie Lerner versuchen, die Grammatik der Zweitsprache mit den Mitteln ihrer muttersprachlichen Grammatik zu analysieren. Aus ihren Daten geht hervor, dass das muttersprachliche Wissen beim Zweitspracherwerb eine entscheidende Rolle spielt. Die Lerner produzieren keine direkten Übertragungen von muttersprachlichen Strukturen ungeachtet der Verhältnisse in ihrem Zweitspracheninput, sondern sie versuchen, den Input mit den Mitteln ihrer muttersprachlichen Grammatik zu analysieren. Die Muttersprache stellt also eine aktive Wissensbasis dar, derer sich die Kinder bedienen.

Hier kommt nun die Institution Schule mit ihrem Sprachunterricht ins Spiel. Denn der Sprache bzw. den Sprachen, die Schüler<sup>4</sup> in der Schule sprechen, ist vieles gemeinsam, ohne dass sie in der Regel davon wissen. Alle sprachlichen Lernvorgänge haben mit den Grundfertigkeiten Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben zu tun, dienen den immer gleichen Verwendungsformen von Sprache (wie z.B. mitteilen, überzeugen, erzählen, Emotionen ausdrücken, fragen, antworten, Überlegungen aussprechen und begründen, an Gesprächen teilnehmen) und umfassen verbale und nonverbale Äußerungsweisen. Sie ordnen das einzelne Kind mit seinen Besonderheiten in eine menschliche Gemeinschaft ein, ermöglichen ihm, sich ein Bild von der Welt zu machen und sich in ihr zu orientieren. An der Schule erfährt dasselbe Kind aber ein Nebeneinander von Sprachfächern und eine Separation von Muttersprache, Zweitsprache (bei Schülern mit Migrationshintergrund) und Fremdsprache. Nach neueren Erkenntnissen der Psycholinguistik wirkt sich die beim Erlernen der Muttersprache erfolgte Konditionierung des Gehirns und des Nervensystems insgesamt auf den Erwerb weiterer Sprachen regulierend aus. Ferner geht man heute davon aus, dass die Zweitsprache über eine „interlanguage“, eine so genannte Interimssprache mit einer universellen Grammatik und einem regelhaften Spracherwerbsverlauf gelernt wird. Erst- und Zweitspracherwerb laufen also im Wesentlichen nach den gleichen Gesetzmäßigkeiten ab. Deren Verlauf und Ausprägung stehen allerdings unter einem starken Transfereinfluss der Erstsprache und lassen deutliche, sozial und affektiv bedingte Lernvarietäten erkennen. Bei der engen Beziehung, die zwischen dem Erstspracherwerb und dem Zweitspracherwerb besteht, spricht alles für deren Kooperation (vgl. Wiater 2009: 287).

Es könnte aber auch zu sogenannten sprachlichen Interferenzen (negativer Transfer), also störenden Überlagerungen, unterschiedlicher Sprachsysteme kommen, z.B. wenn die

---

<sup>4</sup> Der Begriff „Schüler“ wird für beide Geschlechter verwendet.

strukturellen Eigenheiten der Muttersprache das Erlernen der Zielsprache erschwert. Es wird umso schwieriger, je größer die strukturellen Unterschiede zwischen der Muttersprache und der Zielsprache/Zweitsprache sind (vgl. Eggers 1992: 19f.).

Dimroth (vgl. 2007: 118f.) erklärt wiederum einen positiven Aspekt des Sprachtransfers. Sie sagt, dass wenn man z.B. über die Vorteile nachdenkt, dann oft in Hinsicht auf Bereiche, in denen die Ähnlichkeiten zwischen zwei sprachlichen Teilsystemen den Erwerb erleichtern (positiver Transfer). Neben diesen möglichen Vorteilen im Detail, kann das Vorhandensein einer Erstsprache aber auch auf einem allgemeineren Niveau hilfreich sein. Zweitsprachenlerner verfügen über Erfahrung mit der Aufgabe des Spracherwerbs, denn sie haben diese Aufgabe in der Vergangenheit bereits bewältigt.

Schön und vielleicht einprägsamer umschrieben wird dieses Phänomen von Selen (vgl. 1984: 145f.). Sie sieht in der Psychologie des Lernens den „Transfer“ (Übertragung) einer früher erworbenen Fähigkeit auf eine andere, ähnliche Fähigkeit. Zur Erklärung dieses Begriffs gibt sie ein interessantes, leicht zu verstehendes Beispiel. Ein Klavierspieler, der zum ersten Mal ein Akkordeon in die Hand nimmt, wird keine großen Schwierigkeiten mit dem Spielen des Akkordeons haben. Denn er hat diese Fertigkeit schon beim Klavierspielen gelernt und kann diese früher erworbene Fertigkeit ohne weiteres auf das Akkordeonspielen übertragen, denn die sogenannten Tasteninstrumente, nämlich Akkordeon und Klavier, haben dieselbe Struktur. Aber er wird mit dem Geigespielen Schwierigkeiten haben. Denn im Vergleich zu den Tasteninstrumenten, haben die Saiteninstrumente eine andere Struktur. Falls er aber bisher kein Musikinstrument beherrscht, wird er noch viel größere Schwierigkeiten haben, bis er irgendein Musikinstrument spielen lernt. Auf jeden Fall aber wird derjenige, der Klavier spielen kann, viel schneller Geige spielen lernen, als jemand, der im Bereich der Musik noch keine Fertigkeiten hat. Der Transfer erleichtert also das Erlernen einer neuen Tätigkeit.

So scheinen verwandtschaftliche Beziehungen zwischen Sprachen den Aufbau eines einheitlichen konzeptuellen Systems zu erleichtern, fehlende sprachliche Verwandtschaft hingegen zu einer stärkeren konzeptuellen Differenzierung zu nötigen, insbesondere dann, wenn beide Sprachen in unterschiedlichen Kontexten gebraucht werden. Für die Kinder von Migranten mit entfernteren Sprachen (z.B. Russisch) oder nicht-verwandten Sprachen (z.B. Türkisch, Arabisch) bedeutet dies einen erheblichen Mehraufwand bei der Entwicklung des mentalen Lexikons ihrer Zweitsprache, weil es weniger verwandte Wörter in beiden Sprachen gibt und weil mit dem Aufbau des mentalen Lexikons auch Differenzierungen im



konzeptuellen Bereich verbunden sind, ja sogar neue Begriffe konstruiert werden müssen (vgl. Apeltauer 2007: 17).

Insgesamt wird aber der Erwerb einer Zweitsprache nach heutiger Auffassung durch gute Kompetenzen in der Erstsprache erleichtert. Knapp (vgl. 2010: 134f.) beruft sich hier vor allem auf die Interdependenzhypothese von Cummins, (in kommenden Abschnitten ausführlicher erklärt), die sagt, dass die Kompetenz in der Zweitsprache erheblich von der Kompetenzentwicklung der Erstsprache abhängig ist. Nach Knapp verfügen aber viele Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund nur über unzureichende muttersprachliche Kenntnisse. Mögliche Ursachen sind unzureichende muttersprachliche Kenntnisse der Eltern sowie die geringe Akzeptanz und Verbreitung der Erstsprache im Aufenthaltsland. Hinzu kommt, dass Migrantenkinder zumeist nur in der Zweitsprache unterrichtet werden und somit der Erwerb der kognitiv-akademischen Sprache (CALP: cognitive academic language proficiency) nicht durch die Erstsprache unterstützt wird. Bei Lernenden von Deutsch als Muttersprache ist der Spracherwerb hinsichtlich Phonologie und Grammatik weitgehend abgeschlossen, wenn der schulische Unterricht in der Muttersprache beginnt. Phonologische, morphologische und syntaktische sprachliche Muster werden im schulischen Unterricht nur punktuell vermittelt, dagegen eher im Rahmen des Unterrichts in Grammatik und Sprachreflexion erörtert. Knapp (vgl. 2010: 144) fordert, die Sprachförderung in der Zweitsprache mit derjenigen in der Erstsprache systematisch zu verbinden. Ziel ist die Förderung muttersprachlicher Kompetenzen, um vorhandene Fähigkeiten nicht stagnieren oder retardieren zu lassen, sondern weiter auszubauen.

Ein Grundprinzip des Sprachenlernens in allen Bildungseinrichtungen, vor allem in Schulen, sollte es also sein, das zu nutzen, was in der Muttersprache oder in vorher gelernten weiteren Sprachen schon angelegt und von der betroffenen Person gelernt ist. Denn man erwirbt weitere Sprachen auf der Basis der Muttersprache und anderer gelernter oder erworbener Sprachen. Der Erwerb weiterer Sprachen unterscheidet sich darum fundamental vom Erwerb der ersten Sprache. Die originäre Sprachausstattung ist einmalig. Sie kann nicht ein zweites Mal erworben werden. Weitere Sprachen werden notwendigerweise im Kontrast zur ersten und zu anderen vorher gelernten Sprachen erworben, auch dann, wenn der Kontrast nicht bewusst gemacht oder bewusst erlebt wird. Schließlich sind für das Sprachenlernen Weltwissen und Fachwissen entscheidend, denn man lernt mit einer neuen Sprache nicht nur sprachliche Ausdrucksmittel, sondern auch und gerade neue Inhalte, die mit bekannten Inhalten zu verknüpfen sind (vgl. Christ 2009: 34f.).

Kurz gefasst kann man sagen, dass mit der Erweiterung der Sprachkompetenz in der Muttersprache sich meistens auch positive Effekte für den Zweitspracherwerb ergeben, weil die Zweitsprachkompetenz teilweise von der Beherrschung der Muttersprache abhängt. Das heißt, wer in der Muttersprache gut ist, ist es auch in der Zweitsprache (vgl. Gürbüz 1993: 23).

#### **3.2.4. Die Bedeutung der Muttersprache und des Muttersprachenunterrichts für die schulische und gesellschaftliche Integration**

Ein adäquater Umgang mit diesen, im obigen Abschnitt erfahrenen, Informationen wäre natürlich, die situative Einbeziehung der Muttersprache in die Arbeit mit zweisprachigen Kindern (z.B. der Einbezug der Herkunftssprache in schulisch relevante Lerninhalte), da sie äußerst lohnend sein kann. Die Kinder fühlen sich nämlich mit ihrer Muttersprache wahrgenommen und lernen selbst, metasprachliche Betrachtungen in ihren Sprachlernprozess aufzunehmen (vgl. Lamparter-Posselt/Jeuk 2010: 159) und entwickeln zudem eine Sensibilisierung für Mehrsprachigkeit (vgl. Göbel/Vieluf/Hesse 2010: 119).

Da die Muttersprache für die Grundlage der persönlichen, sozialen, kognitiven, akademischen etc. Entwicklung des Kindes besonders wichtig ist, muss die Schule behutsam an diese anknüpfen. Bei der Bewahrung ihrer Zusammengehörigkeit, ihrer sozialen und kulturellen Identität sollte die Schule helfen. Keineswegs sollte sie, in rückwärtsgewandter Orientierung am Nationalstaat, assimilierende Integration betreiben. Die Anwesenheit mehrerer Kulturen und Nationen muss eigentlich an Schulen als eine Herausforderung zum Weiterdenken und zum Überwinden alter Konzepte gesehen werden (vgl. Maier 1982: 163ff.). So sagt Maier (1982: 167) dazu: „Unsere Schule muss sich ändern mit den Ausländern – nicht aber sollen diese ihre Muttersprache aufgeben, damit unsere Schule unverändert und ungeschoren bleibt“.

Denn die Anerkennung oder Ablehnung der Herkunftskulturen und -sprachen durch die Gesellschaft stehen in Wechselwirkung zu Motivation und Grundhaltung der Schüler bezüglich der zweiten Sprache und deren Kultur. Um Sprachaufmerksamkeit und Sprachbewusstheit auf- und auszubauen, sollten die Herkunftssprachen der Schüler in den Unterricht einbezogen und als wertvolle Hilfen genutzt werden. Dies wirkt sich nicht nur positiv auf den Erwerb der Zweitsprache aus, sondern ist daneben zentral für die Identitätsbildung und Motivation der Schüler (vgl. Decker 2010: 166f.).

Für Kinder mit Migrationshintergrund könnte die Berücksichtigung ihrer Muttersprachen im Unterricht ein Signal der Anerkennung ihrer kulturellen und sprachlichen Wurzeln darstellen. Es spricht dafür, dass eine erfolgreiche psychosoziale Adaption von Kindern und Jugendlichen aus zugewanderten Familien mit einer harmonischen Beziehung sowohl zur Herkunfts- als auch zur Aufnahmekultur, positive Auswirkungen auf ihren schulische Erfolg hat (vgl. Allemann-Ghionda/Stanat u.a. 2010: 7ff.).

## **4. MEHRSPRACHIGKEIT IN VERBINDUNG MIT MIGRATION**

Dem Mikrozensus 2009<sup>5</sup> zufolge weisen ca. 28 % der in Deutschland lebenden Menschen im Alter von 0 bis 35 Jahren einen Migrationshintergrund auf. Diese haben nach Wiater (vgl. 2009: 285) höchst unterschiedliche muttersprachliche Kompetenzen.

Durch Migration bedingte Mehrsprachigkeit kann als eine Kombination aus Kenntnissen in der nach der Geburt im Familienkreis zuerst erlernten Herkunft- oder Familiensprache (L1) und der in der jeweiligen Gesellschaft gesprochenen Sprache (L2) beschrieben werden (vgl. Dollmann/Kristen 2010: 124).

So kann also bei fast allen Kindern mit Migrationshintergrund davon ausgegangen werden, dass sie ihren Alltag in mindestens zwei Sprachen bewältigen – die schulischen Fremdsprachen nicht mitgezählt. Für sie stellt die alternierende Verwendung von zwei Sprachen die Normalität dar (vgl. Engin/Olsen 2009: 1).

### **4.1. Türkisch als Muttersprache in der Migration**

Türkisch ist, wie man sich vorstellen kann, eine der am meisten gesprochenen Migrantensprachen in Deutschland. Zugangsmöglichkeiten zum Türkischen sind in reichem Maße gegeben. Andererseits unterscheidet sich die „multilinguale“ Spracherwerbssituation in Deutschland fundamental von der „monolingualen“ Erwerbssituation in der Türkei. Die Kinder und Jugendlichen in Deutschland erwerben und entwickeln ein anderes Türkisch als diejenigen, die in der Türkei aufwachsen (vgl. Dirim 2009: 129). Hüseyin Salihoğlu (vgl. Çakır 2003: 40ff.) sagt, dass das Türkische in Deutschland, besonders das der türkischen Jugendlichen, eine Mischung von türkischem Jargon und der deutschen Sprache ist. Er nennt diese Sprache „Türkmanca“ (Türk- = für Türkçe [Türkisch]; -manca = für Almanca [Deutsch]).

Sprachen verändern sich eben in neuen Lebensumgebungen. Das Türkisch der Türken in Deutschland ist nicht identisch mit dem Türkisch in der Türkei und beide unterscheiden sich vom Türkisch der Türkischsprechenden in England, Frankreich oder jeder anderen Sprachregion. Die Sprachen der Migranten stehen vor allem unter dem massiven Einfluss der sie umgebenden Mehrheitssprachen. Dies macht sich an Veränderungen des Wortbestands

---

<sup>5</sup><http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Content/Publikationen/Fachveroeffentlichungen/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Migrationshintergrund2010220097004,property=file.pdf>, Abruf am 22.12.2010.

zuallererst bemerkbar; Beispiele hierfür sind Einmischungen von deutschen Wörtern oder Redewendungen in die hiesigen Migrantensprachen. Da die wesentliche Quelle, aus der das Kind einer Migrantenfamilie seinen ersten Sprachbesitz schöpft, eine „Migrantensprache“ ist, wird der familiensprachliche Besitz eines Kindes mit Migrationshintergrund in Deutschland in aller Regel Unterschiede zum Sprachbesitz eines Kindes aufweisen, welches mit demselben Namen und der gleichen Sprache im Herkunftsland aufwächst. Es ist also völlig „normal“, dass beim Eintritt in den institutionellen Bildungsprozess die sprachlichen Mittel und Fähigkeiten, die die zweisprachig aufwachsenden Kinder in der Sprache der Familie entwickeln, sich vom Sprachbestand von einsprachig im Herkunftsland aufwachsenden Kindern unterscheiden (vgl. Gogolin 2005: 19f.).

Um speziell beim Türkischen zu bleiben, muss man vermuten, dass sich die Tendenz eines verlangsamten natürlichen Sprachzuwachses fortsetzt und dabei der Abstand zu den gleichaltrigen Einsprachigen immer größer wird, während sich das Deutsche weiter entwickelt, ohne jedoch im Durchschnitt den Stand der einsprachig deutschen Gleichaltrigen zu erreichen (vgl. Reich 2009: 77).

So zeigten sich bei einer Befragung weiblicher Jugendlicher türkischer Herkunft (N=213, Alter zwischen 15 und 21 Jahren) durch Boos-Nünning und Karakaşoğlu (vgl. 2005: 216ff.) die Befragten äußerst unsicher hinsichtlich ihrer Kompetenzen im Türkischen: 23 % bezeichneten ihre Türkischkenntnisse als „schlecht“, 38 % sogar als „sehr schlecht“; insbesondere die schriftlichen Fähigkeiten erfahren eine schlechte (Selbst-)Bewertung; nur 12 % betrachteten ihre Türkischkenntnisse als „sehr gut“. Ihre Deutschkenntnisse schätzten die Mädchen wiederum im Durchschnitt höher ein: zwar bewerteten 27 % ihre Kenntnisse im Deutschen als „schlecht“, 8 % sogar als „sehr schlecht“; aber immerhin 29 % sagten, diese seien „sehr gut“.

Bei einer Untersuchung von in Österreich lebenden türkischen Schülern wurden im Türkischen Fehler registriert. Davon sind die meisten Kasusfehler. Die zweithäufigsten Fehler sind im Bereich der Wortfolge anzugeben. Obwohl sich auch die Wortwahl auf sehr wenige Wörter konzentrierte, wurde dies im Rahmen dieser Arbeit nicht als Fehler, sondern als Geringfügigkeit des Wortschatzes angeführt, weil es ein besonderes Merkmal dafür sein könnte, dass die Kinder in der Muttersprache unsicher sind. Man kann auch davon ausgehen, dass der alltägliche Umgang mit der Muttersprache nur gering ist. Von einer fließenden Kommunikation im Türkischen ist nicht die Rede (vgl. Bayrak 1995: 82).

In einer anderen Untersuchung von Gökçe (vgl. 1990: 68), die an konkretem Textmaterial die Einflüsse der deutschen Sprache auf die muttersprachliche Kompetenz der Türken in Deutschland untersucht, findet heraus, dass die muttersprachliche Sprachkompetenz im Türkischen durch den Einfluß deutschsprachiger Umgebung einen Wandel erfährt. Das Türkische der in Deutschland aufgewachsenen Türken unterscheidet sich von dem Türkei-Türkischen. Gökçe sagt hierzu (1990: 68): „Das Deutschland-Türkische erfüllt aufs ganze gesehen die Standardnormen des Türkei-Türkischen, weist jedoch eine Reihe von Sonderregeln auf, die teils auf Einflüsse des Deutschen, teils auf Defizite der Kompetenz in der Muttersprache zurückgeführt werden können“. Er stellt z.B. bei den in Deutschland lebenden Türken verschiedene individuelle und überindividuelle Produktionsstrategien fest, die auf den Einfluß des Deutschen zurückzuführen sind. Die Analyse macht auch deutlich, dass sich gewisse individuelle Regelsysteme zur Sprachproduktion gebildet haben, die erkennbare Abweichungen vom Standard der türkischen Schriftsprache enthalten. (vgl. Gökçe 1990: 71ff.)

Auch auf Grundlage spontansprachlicher Daten sind ebenfalls Abweichungen im Türkischen der in Deutschland aufgewachsenen Kinder und Jugendlichen vom Türkei-Türkischen festgestellt worden. Die meisten Untersuchungen kommen zu dem Ergebnis, dass die zweisprachigen Kinder mindestens im Türkischen, teils auch im Deutschen Defizite zeigen. Teils wird den Kindern und Jugendlichen sogar eine „doppelseitige Halbsprachigkeit“ unterstellt. Die Verwendung mehrerer Sprachen in einem Individuum oder einer Gruppe von Menschen über einen längeren Zeitraum hinweg, führt fast immer zur Konvergenz mindestens einer dieser Sprachen mit der anderen; besonders markierte Strukturdifferenzen tendieren dazu, abgebaut zu werden. Dies ist auch für die (am monolingualen türkeitürkischen Standard gemessenen) fehlerhafte türkische Morphologie und Morphosyntax deutschtürkischer Schüler unmittelbar relevant. Sie als individuelle Defizite der einzelnen Sprecher zu beschreiben, verkennt ihre Basis in der bilingualen Sprechergemeinschaft. Viele Kinder türkischer Eltern wachsen in deutschen Großstädten in einem Umfeld auf, in dem das Türkische eine bedeutende Rolle spielt; sie bekommen sowohl von ihren Eltern als auch von anderen Sprechern, in der Familie, in der Öffentlichkeit des Stadtviertels und nicht zuletzt durch die türkischen elektronischen Medien (Fernsehen, Video) genug sprachlichen Input in dieser Sprache, um bis zum Schuleintritt eine altersgemäße mündliche Sprachkompetenz aufbauen zu können. Diese schließt die meisten Strukturen des Türkischen ein, nicht aber komplexe,

vor allem in schriftnahen Registern gebrauchte Syntaxstrukturen (vgl. Dirim/Auer 2004: 16ff.).

Dies wird auch bei der sogenannten „Bumerang-Erhebung“ (Schreibproben von türkischen Jugendlichen, die für den Bau eines Bumerangs eine Bauanleitung formulieren sollten) 2009 von Dirim und Döll (vgl. Dirim 2009: 130ff.) deutlich, die herausfand, dass beim schriftlichen Gebrauch des Türkischen im Kontext schulischer Situationen mit zahlreichen Normabweichungen gerechnet werden muss. Viele Wörter, Begriffe, morphologische und syntaktische Elemente traten auf, die nicht dem Wortbestand und den morphologisch-syntaktischen Regeln des Standardtürkischen entsprechen, sowie Interferenzen aus dem Deutschen. Dirim (2009: 140f.) fragt nach und benennt gleichzeitig sprachliche und sprachsoziologische Ursachen für das Zustandekommen der einzelnen Varianten:

„Zunächst einmal ist *Deutsch als Umgebungssprache* in vielfacher Weise präsent, d.h. problemlos zugänglich und für das Alltagsleben wie für die Bildung und die Zukunft der Kinder und Jugendlichen von herausragender Bedeutung. Dies genügt, um die Interferenzen aus dem Deutschen ins Türkische in hinreichender Weise zu erklären. .... Zwar wurde eingangs festgestellt, dass der *Zugang zum Türkischen* in Deutschland keinen besonders hohen Aufwand erfordert; unter den Bedingungen der Mediengesellschaft kann keineswegs von der „Konservierung“ einer bestimmten „altmodischen“ Varietät des Türkischen in Deutschland die Rede sein. .... Trotzdem ist der Zugang zum Türkischen in seiner aktuellen Standardform in Deutschland natürlich weniger breit als im türkeitürkischen Kontext und er ist hier in der Regel auf bestimmte Domänen eingeschränkt. Dies vermag die Fälle zu erklären, in denen standardtürkische Begriffe (momentan) nicht verfügbar sind und durch deutsche Begriffe oder türkische Umschreibungen ersetzt werden. Der *fehlende Unterricht in türkischer Sprache* dürfte insbesondere verantwortlich sein für die zahlreichen orthographischen Unsicherheiten und die Unsicherheit bei der Verwendung von Fachbegriffen“.

#### **4.1.1. Die Weitergabe der Muttersprache an die Kinder**

Grundsätzlich ist es förderlich für den Spracherwerb, wenn Eltern gern und viel mit ihren Kindern kommunizieren. Kinder profitieren davon, wenn alltägliche Handlungen und Spielsituationen sprachlich begleitet werden, wann immer es möglich ist. Das Fernsehen oder andere Medien ersetzen niemals den authentischen, in echten kommunikativen Situationen verfügbaren sprachlichen Input. Man sollte den Eltern vermitteln, dass Kindern durch das sprachliche Begleiten und Kommentieren von Ereignissen und Handlungen nicht nur verschiedene Wörter, sondern auch die Grundstrukturen der jeweiligen Sprache nahe gebracht werden und dass die Eltern dabei – insbesondere wenn es sich bei der Muttersprache nicht um das Deutsche handelt – eine unverzichtbare Rolle spielen. Eltern sind also für ihre Kinder die

wichtigsten Bezugspersonen und permanente Sprachvorbilder vor dem Hintergrund der jeweiligen Lebenssituation und des individuellen Kommunikationsverhaltens. In jedem Fall ist es von großem Nutzen für die Kinder, wenn Eltern jede Gelegenheit gebrauchen, um zu Hause den Mutterspracherwerb ihrer Kinder aktiv weiter zu unterstützen (vgl. Tracy/Lemke 2009: 89ff.). Denn eine elementar wichtige Voraussetzung des Spracherwerbs ist ein dialogisches Prinzip: Es geht darum, das kindliche Gehirn immer wieder dazu herauszufordern bzw. ihm zuzumuten, zu entdecken, was ein anderer Mensch ihm über die Dinge in der Welt, über Ideen und Gefühle sagen will. Um diese Tüftelaufgabe bewältigen zu können, braucht ein Kind ungehinderten Zugang zu muttersprachlichen Sprechern, die für das Kind gut hörbar sind und mit denen es sich gemeinsam auf einen Gesprächsgegenstand konzentrieren kann (vgl. Tracy/Lemke 2009: 201).

Jedoch wird in vielen Familien (besonders bei Migrantenfamilien) immer weniger miteinander gesprochen. Sprechfreude und Sprechwitz nehmen ab und die gesamte Sprachkultur leidet darunter. Die neuen Medien werden immer mehr zu Kommunikationspartnern in der aktuellen Lebenssituation der Kinder; dadurch sinkt auch der Wert der Sprache erheblich (vgl. Günther B./Günther H. 2007: 169).

Ein Grund hierfür könnte sein, dass die türkischen Eltern mit Migrationshintergrund meistens aus wirtschaftlich weniger entwickelten Gebieten der Türkei kommen und deswegen ein äußerst niedriges Bildungsniveau besitzen. Nicht alle haben die Pflichtschule absolviert, sind wahrscheinlich deswegen auf elektronische Medien fixiert und legen auf Printmedien sowie Bücher nicht so viel Wert. Es ist daher die Annahme nicht verfehlt, dass sich der Ablauf der Sprachentwicklung bei den Kindern solcher Eltern, wie bei jedem Kind aus bildungsfernen Schichten, wegen ihres problematischen Spracherwerbsprozesses mehr oder weniger zeitlich verzögert (vgl. Gürbüz 1993: 97f.). Bei untersuchungsartigen Gesprächen von Gürbüz (vgl. 1993: 18) mit Eltern sowie Lehrern<sup>6</sup> in Österreich wurde festgestellt, dass in den Familien durchwegs Türkisch gesprochen wurde. Andererseits machten die Eltern die Aussage, dass die deutsche Sprache für ihr Kind wichtiger ist als ihre eigene. Sie sahen für ihr Kind nur durch gute Deutschkenntnisse gewisse berufliche Chancen und meinten deswegen, dass das Kind die türkische Sprache auch noch in Zukunft lernen kann.

---

<sup>6</sup> Der Begriff "Lehrer" wird für beide Geschlechter verwendet.



Bei einer Untersuchung türkischer Kinder in Österreich von Bayrak (vgl. 1995: 32ff.) stellte sich heraus, dass mit der Verschiebung der Absicht, ins Herkunftsland zurückzukehren, die Beziehungen zur Herkunftskultur und -sprache geschwächt werden, was sich folglich negativ auf die Muttersprache der Kinder auswirkt. Sie distanzieren sich nicht nur von der Kultur ihrer Eltern, sondern distanzieren sich auch von deren Sprache. Der größte Teil dieser Eltern beherrschten die türkische Standardsprache kaum. Im häuslichen Milieu wurde eher in dialektalen Formen bzw. in einer Umgangssprache oder in einer Art Mischsprache kommuniziert.

In einer anderen linguistischen Forschung zu Schulkindern mit Migrationshintergrund wird auf die Schwäche nicht nur in der Schulsprache, sondern auch in der Familiensprache aufmerksam gemacht. Diese österreichische psycholinguistische Studie von 2006, von der Brizić (vgl. 2009: 24ff.) berichtet, dokumentiert überraschend geringe Kompetenzen im Deutschen sowie in der Muttersprache, speziell von Kindern türkischer Herkunft. In dieser Studie, die an insgesamt 60 Kindern mit vergleichbarem sozialem Hintergrund durchgeführt wurde, zeigten die Kinder mit türkischem Hintergrund sowohl in der Schulsprache Deutsch als auch in der getesteten Familiensprache Türkisch schlechte Ergebnisse. Unter den wichtigsten Bindegliedern zwischen der Herkunft der Kinder und deren Sprachdefizite schienen aber der familiäre Sprachgebrauch und die familiären Sprachbiographien zu sein, die dann auch im Zentrum eines Interviews standen. Die Kinder aus Familien mit teilweise oder vollständigem Sprachwechsel (die bei türkischen Familien häufiger auftraten) zeigten ihrerseits eine besonders schwache Deutschkompetenz bei gleichzeitig besonders hoher Deutschmotivation; dagegen waren ihre muttersprachliche Motivation und Kompetenz niedrig und ihr sprachliches Selbstvertrauen gering. Demgegenüber erzielten jene Kinder die besten Resultate, in deren Familien die elterlichen Sprachen beibehalten worden waren, also kein Sprachwechsel (zwischen welchen Sprachen auch immer) stattgefunden hatte (vgl. Brizić 2009: 31ff.).

Wichtig wäre also bei den Eltern um das Verständnis für die Situation und die Bedürfnisse der Kinder geworben werden, damit sie ihnen in der Familie mehr Aufmerksamkeit zuteil werden lassen und die Kinder in ihrer allgemeinen und sprachlichen Entwicklung gefördert werden. Dabei ist es wichtig, dass die Eltern besonders zu Anfang mit den Kindern in der Sprache sprechen, die sie selbst am besten beherrschen und in der sie auch all die emotionalen Dinge sagen können, die Eltern so zu ihren Kindern sagen. Keinem Kind ist damit gedient, dass die

Eltern mit ihm in einer Sprache sprechen, deren Wortschatz und Grammatik sie selbst nicht beherrschen. Deshalb ist die Forderung, dass die Eltern mit ihren Kindern zuhause doch Deutsch sprechen sollten, nur dann berechtigt, wenn die Eltern selbst sehr gut Deutsch können. In allen anderen Fällen ist dieser Ratschlag kontraproduktiv (vgl. Thiersch 2007: 17).

#### **4.1.1.1. Sprachverhalten von Eltern gegenüber ihren Kindern in der Migration**

In den türkisch-deutschen Migrantenfamilien ist die erste Sprache, der die Kinder begegnen, ganz überwiegend die Herkunftssprache der Eltern. Das zeigt z.B. eine Erhebung des Zentrums für Türkeistudien (2001), der zufolge 56 % der türkischen Väter und 55 % der türkischen Mütter in der Familie vor allem Türkisch sprechen; 35 % der Väter und 34 % der Mütter sprechen in der Familie Türkisch und Deutsch, nur 6 % der befragten Väter und 8 % der Mütter sprechen überwiegend Deutsch zuhause. Bei genauerem Zusehen, wenn auch die Sprache der Geschwister berücksichtigt wird, zeigt sich aber, dass eine rein einsprachige Familienkommunikation in der Herkunftssprache eine Ausnahme darstellt (vgl. Reich 2009: 64). Neumann/Popp (vgl. 1997: 61f. nach vgl. Krehut/Dirim 2010: 411f.) befragten dazu in einer qualitativen Studie Eltern mit Migrationshintergrund nach ihren sprachfördernden Aktivitäten und Schwerpunkten und fanden heraus, dass im Familienalltag mehrere Sprachen mit unterschiedlichen Mischungen und verschiedenen Arten des Wechsels gebraucht wurden und dass die Eltern auf unterschiedliche Weise versuchten, ihren Kindern die Herkunftssprachen zu vermitteln (z.B. durch einen bestimmten Mediengebrauch).

Nicht zu übersehen ist, dass zweisprachige Kinder aus solchen Familien nicht beide Sprachen vollkommen und gleichmäßig erlernen. Sie haben fast immer eine starke Sprache, die sie ungefähr so beherrschen, wie entsprechend Einsprachige auch, obwohl es auch öfters unter Migrantenkindern beobachtbar ist, dass sie weder ihre Muttersprache noch die Sprache des Aufnahmelandes richtig beherrschen. Sie haben zwei schwache Sprachen, was für ihre schulische Entwicklung gravierende Folgen haben kann. Die Ursachen für diese Mängel sind vielfältig: Zum einen hören diese Kinder ihre Heimatsprache in der Familie oft deformiert als Mischsprache oder lediglich als Dialekt, oder die Mutter spricht gar ein schlechtes Deutsch mit dem Kind, in der Annahme, ihm damit den deutschen Schulbesuch zu erleichtern (vgl. Kielhöfer/Jonekeit 1998: 90ff.).

Interessant zu beobachten ist auch, dass in zweisprachigen Familien eine eigene Mischsprache entsteht. Auch sehr sprachbewusste Eltern, denen es anfangs gelingt, beide Sprachen zu

trennen, neigen mit der Zeit dazu, den konsequenten und reinen Gebrauch der Nicht-Umgebungssprache aufzugeben. Sie beginnen, Wörter der Umgebungssprache in ihre Muttersprache einzuflicken, ohne dass dieser Sprachwechsel funktional ist. Die funktionale Sprachtrennung verschwindet. Unter dem Druck der Umgebungssprache kann sich ihre ursprünglich starke Sprache soweit abschwächen, dass die Mischungen immer häufiger auftreten und schließlich zum Standard werden. Es entsteht eine eigenständige Mischsprache, die innerhalb der Familie nicht mehr als normabweichend empfunden wird. Das Vorbild einer solchen Mischsprache ist nicht selten dafür verantwortlich, dass zweisprachige Kinder keine der beiden Sprachen richtig lernen. Sie werden „semilingual“ (halbsprachig) (vgl. Kielhöfer/Jonekeit 1998: 72).

Gute Gegensteuerfunktionen um diesem Phänomen zu begegnen gibt es mehrere: Jede Sprache soll etwa klar erkennbare Funktionen haben und nicht einfach willkürlich eingesetzt werden (vgl. Frigerio Sayilir 2007: 110f.). Zum Beispiel ist eine gute Trennung der Sprachen wie ein genau beschilderter Weg. Es ist leichter, sich zu orientieren. Die Wissenschaftlerin Susanne Mahlstedt hat deutsch-italienische Paare befragt und untersucht, warum einige Eltern viel, andere wenig Erfolg mit der Zweisprachigkeit der Kinder erlebten. Ihrer Meinung nach haben die erfolgreichsten Familien die Regeln „eine Person – eine Sprache“ oder „Familiensprache – Umgebungssprache“ benutzt und sich bemüht, die Sprachen klar voneinander abzugrenzen (vgl. Montanari 2002: 25).

Wichtig festzuhalten wäre, dass bei einer zweisprachigen Erziehung für das lernende Kind immer erkennbar sein sollte, welche Sprache gesprochen wird: Entweder verwenden bestimmte Personen immer die gleiche Sprache oder im jeweiligen Umfeld wird konsequent nur in der einen Sprache gesprochen. Sprache sollte im familiären Umfeld immer nur in natürlichen Situationen erworben werden, denn Sprache ist in jedem Fall auch Identität. Emotionale Äußerungen kann man oft nur in einer Sprache glaubwürdig formulieren (vgl. Keilmann/Büttner/Böhme 2009: 50).

#### **4.1.1.2. Die Rolle der Mutter beim Mutterspracherwerb**

Doğan Aksan (vgl. 1994: 63f. nach vgl. Sinan 2006: 2) meint, dass das Wort “Muttersprache” das Wort “Mutter” natürlich impliziert, auch wegen des Beziehungsverhältnisses beim Spracherwerb zwischen dem Kind und der Mutter. Das Kind hat natürlicherweise eine enge

Beziehung zu seiner Mutter. Aber auch ein Kind, das keine Mutter hat, erwirbt seine Muttersprache von seiner Umgebung, gerade von seinen engsten Bezugspersonen.

Beim Auf- und Ausbau des Wortschatzes spielen die Mutter-Kind-Dyade und damit die engen emotionalen und sozialen Beziehungen beim Dialog zwischen Mutter und Kind die zentrale Rolle überhaupt. Dies gilt aber auch für die anderen Bezugspersonen, die unmittelbar und direkt Kontakt haben mit dem Kind. Auch beim Erwerb grammatischer Kompetenz bildet die Mutter-Kind-Dyade die Grundlage, um Gegenstände zu benennen und lexikalische Wortformen zu benutzen. Rudimentäre oder unvollständige Sätze werden aufgegriffen und in eine grammatisch vollständige Form gebracht. Die Mutter reagiert intuitiv didaktisch und methodisch meist richtig, indem sie zum Sprechen anregt, als Vorbild Sprache modelliert, richtige Antworten und die sprachlichen Bemühungen des Kindes positiv bestätigt (vgl. Günther B./Günther H. 2007: 175).

Nicht uninteressant hinzuzufügen wäre die Beziehung zwischen dem Bildungsstand von Müttern und dem Spracherwerbsstil sehr junger Kinder. Nach einer Untersuchung von Szagun (vgl. 2006: 229) wird herausgefunden, dass Mütter mit hohem Bildungsstand Kinder haben, die einen referentiellen Stil bevorzugen. Erklärt wird dies damit, dass Mütter mit höherem Bildungsstand mehr Vokabular anbieten.

Auch die Umgebung, Erfahrungen und die Einstellung zu Literalität zu Hause sind bei der Entwicklung der muttersprachlichen Fähigkeiten bei Kindern prägend. Durch Bücherbesitz, Zeitungen, Notizzettel und Tagebücher, Gute-Nacht-Geschichten, Märchenerzählungen, Kritzelhefte usw. machen Kinder ihre ersten Literalitätserfahrungen. Diese Erfahrungen sind sehr wichtig. Sie helfen Kindern, die Funktion von Schrift und schriftsprachlichen Strukturen (z.B. in Texten) zu erschließen und eine positive Einstellung zum Lesen und Schreiben zu entwickeln (vgl. Kuyumcu 2007: 35ff.). Zahlreiche Studien belegen die bedeutsame Rolle des Vorlesens und des Geschichtenerzählens anhand von Bilderbüchern für die Sprachentwicklung und die Entwicklung der „Schriftlichkeit“ oder Literalität, den Umgang mit Schriftsprache im weitesten Sinne. Bücher bereichern den Wortschatz des Kindes mit Wörtern und Satzstrukturen, die in der gesprochenen Sprache so nicht vorkommen. Außerdem benutzen Erwachsene beim Vorlesen aus dem Bilderbuch ein anderes, komplexeres Vokabular als bei den alltäglichen Kommunikationssituationen (vgl. Abdelilah-Bauer 2008: 29).

Viele Migrantenkinder kommen aber aus Familien, in denen Schrift im Alltag kaum präsent ist und keine besondere Rolle spielt. Von Kuyumcu wird seit Februar 2003 eine Kindergartengruppe mit 15 türkischen Kindern in Kiel beobachtet und begleitet. Um die Literalitäts-Voraussetzungen in den Familien zu erkunden, werden bei Hausbesuchen Interviews durchgeführt. Es wurde in den Gesprächen deutlich, dass die Eltern auch das Thema 'Bildung' sehr ernst nahmen, diese aber als Aufgabe der betreuenden Institutionen betrachteten, zumal sie selber nicht „sehr gebildet“ (Zitat einer Mutter) waren. Sie erwarteten, dass Bildung und alles, was damit zu tun hat (z.B. Bücher, Vorlesen), im Kindergarten bzw. in der Schule stattfindet. Dies machte sich auch in den Wohnverhältnissen im Bezug auf Umgang mit Schrift bemerkbar. In den wenigsten Wohnungen waren Bücherregale vorhanden. Bücher, Schreibwaren (Stifte, Notizzettel) lagen oft in Schubladen. Die Begründung der Eltern hierfür war, dass die Kinder sie nicht in die Hand bekommen sollten. Nur in den wenigsten Familien wurden Geschichten oder Gute-Nacht-Geschichten erzählt und das noch eher selten. Die Frage: "Lesen Sie Ihrem Kind zu Hause Bücher vor?" verunsicherte die meisten Eltern. Sie beantworteten diese Frage mit "Eigentlich nicht". Eine Mutter fragte: "Muss man das?" Außer einer Mutter gaben alle an, ihren Kindern nichts vorzulesen. Diese Mutter, die in der Türkei das Gymnasium absolviert hatte, antwortete auf die Frage verduzt: "Natürlich lese ich meinem Kind Bücher vor!" Gelesen wurde in den Familien hauptsächlich türkische Zeitungen, die nicht täglich gekauft wurden. Früher habe man regelmäßig türkische Zeitungen gekauft, aber das war immer weniger geworden. Viele Eltern begründeten dies mit den türkischen Fernseh-Kanälen, die man über Satellit empfängt. Die wenigsten Eltern lasen selber Bücher. Nur einige der Kinder hatten Bücher, die sie aber meistens nicht selbst ausgesucht hatten. Interessant war auch, dass einige Eltern immer suchen mussten, als gefragt wurde, ob man diese Bücher einmal sehen dürfte. Aber generell hatte man nicht den Eindruck, dass die Familien Bücher gering schätzten, wie man bei solchen Beobachtungen zunächst annehmen könnte. Eher schien es ein Ordnungs-Problem zu sein, so dass die Bücher zwar geschätzt, aber nicht in einer bestimmten Ordnung aufbewahrt wurden. Auch wurden die Bücher vor Kindern geschützt, damit sie nicht schnell kaputt gehen. Auffällig war, dass alle Familien einen Fernseher hatten. In den meisten Familien gehörte der Fernseher zum Alltag. Er lief fast den ganzen Tag und die Kinder sahen fern. Die Eltern, die selbst wenig Deutsch sprachen, erhofften sich, dass ihre Kinder durch die deutschen Filme die Zweitsprache erwerben würden (vgl. Kuyumcu 2007: 35ff.).

All diese Faktoren wirken sich eher negativ auf die weitere schulische Karriere, den Bildungserfolg und dessen weitreichende Folgen auf das spätere Leben des Kindes aus, unabhängig davon, ob es sich um eine einsprachige oder um eine mehrsprachige Familie handelt und ob die Lesesozialisation in der Erst- oder in der Zweitsprache erfolgt (vgl. Lamparter-Posselt/Jeuk 2010: 152).

#### **4.1.2. Migrantenkinder zwischen Spracherhalt und Sprachumstellung**

Die dominante Sprache genießt eine gewisse Machtposition und ein Prestige, da man nur durch deren Gebrauch Zugang zur Bildung und zu wirtschaftlichen Ressourcen hat. Die Migrantensprache dagegen hat in der Regel einen niedrigen Status, da diese “nur” in der Familie und im Freundeskreis gesprochen wird. Bei formalen Anlässen, wie in der Schule und bei Behörden, wird Deutsch gesprochen, und bei informellen Anlässen, wie in der Familie und im Freundeskreis, Türkisch. (vgl. Banaz 2002: 23). Gogolin (1988: 21ff.) sieht auch diese Tendenz, denn sie sagt:

”Die Sprachen der Emigranten existieren inmitten der von der anderssprachigen Majorität dominierten Gesellschaft. Damit sind Funktionsverluste für die Sprachen der Minderheiten verbunden, die Veränderungen in ihren verbalen und strukturellen Beständen zur Folge haben. .. Die Sprachen der ethnischen Minderheiten im Einwanderungsland sind nicht in allen Lebensbereichen funktional. In anderen Lebensbereichen jedoch, in denen es zum Kontakt zwischen Mehrheit und Minderheit kommen muss, ist die Sprache der Mehrheit selbstverständliches Medium der Kommunikation. Die Sprache der Mehrheit besitzt also im öffentlichen Leben im Einwanderungsland eine Monopolstellung. Die Sprachen der Minderheiten verlieren Funktionen der öffentlichen Kommunikation”.

Aber auch die deutsche Sprache verdrängt mit der Zeit immer öfter die Türkische in der Familie und im Freundeskreis (vgl. Banaz 2002: 23).

##### **4.1.2.1. Bemühungen um den Erhalt der Muttersprache**

Im Spracherwerb liegt, gerade wegen seiner biologischen Verankerung, besonderes Potential. Um sich auf den Weg zu machen, benötigen Lerner auf regelmäßiger Basis natürlichen und reichhaltigen Input, kein Training. Sie benötigen auch Belege dafür, dass eine Sprache im Alltag wichtig ist, z.B. auch von anderen Kindern oder vielen unterschiedlichen Erwachsenen gesprochen wird (vgl. Tracy 2008: 167).

Sprache ist für Kinder Mittel ihres Handelns, der Gestaltung von Beziehungen und ihrer Kommunikation mit Anderen. Die zu Beginn festzustellende spontane Übernahme von Wörtern aus verschiedenen Sprachen bricht ab, sobald sie ein Bewusstsein davon entwickeln,

dass sie sich gewissermaßen zweimal das Gleiche aneignen. Von da an tendieren sie zu einem einsprachigen Pragmatismus. An dieser Neigung zur Einsprachigkeit lässt sich erkennen, dass auch für Kinder der Spracherwerbsprozess eine anstrengende Angelegenheit darstellt, der Spracherwerb ein Lernprozess ist, der geistige Arbeit für sie bedeutet (Einsatz von Konzentration, Nachdenken, Gedächtnis). Dieser Anstrengung unterzieht sich ein Kind, wenn es sich „lohnt“. Das Kind muss damit einen für es selbst wichtigen Zweck realisiert sehen. Das könnte zum Beispiel die Kommunikation mit der Mutter sein. Das zeigt, dass Kinder einen besonderen Anreiz brauchen, wenn sie an ihrer Mehrsprachigkeit festhalten sollen. So wie es für Kinder Gründe gibt, an einer zweiten Sprache festzuhalten, gibt es auch Gründe für sie, den Gebrauch oder den weiteren Erwerb einer Sprache abzulehnen. Die Brisanz dieser Entscheidung des Kindes, die besser beherrschte Erstsprache zugunsten der nur mangelhaft beherrschten Zweitsprache aufzugeben, verweist auf die psychologische Relevanz der Wertigkeit von Sprachen für Kinder. Die Kinder verweigern häufig den Gebrauch ihrer Muttersprache in diesen Bildungsinstitutionen. Gerade Fachkräfte, die sich um interkulturelle Aspekte in ihrer Arbeit bemühen, sind enttäuscht, wenn sie merken, dass die Kinder auf ihre Aufforderungen nicht eingehen. Neben dem „neutralen“ Aspekt, dass sie mit ihrer Erstsprache von vielen Personen nicht verstanden werden, erleben Migrantenkinder auch, dass „ihre“ Sprache in vielen Situationen in der deutschen Öffentlichkeit nicht geschätzt wird. Diese beiden Aspekte „Nicht-Verstehen“ und „Nicht-Wollen“ lassen sich nicht klar voneinander abgrenzen und können eine sich gegenseitig verstärkende Verbindung eingehen (vgl. Jampert 2002: 72ff.).

Hinzu kommt noch, dass z.B. dem Kind im Kindergarten verboten wird, mit anderen türkischen Kindern türkisch zu sprechen. Die Erzieherinnen denken an die bevorstehende Einschulung in eine deutsche Schule und möchten, dass das Kind möglichst schnell mit der deutschen Sprache vertraut wird. Oft fühlen sich auch die Eltern unter Druck und sprechen ebenfalls Deutsch mit den Kindern, wobei sie häufig Fehler in Aussprache und Grammatik weitergeben. Die Kinder erleben dadurch ihre Muttersprache (Türkisch) als minderwertiger, fühlen sich in ihrer Identität angegriffen und immer weniger motiviert, in der Muttersprache mit ihren Eltern zu reden (vgl. Keilmann/Büttner/Böhme 2009: 50). Oder es kann dazu führen, dass, wenn bei Kindern mit Migrationshintergrund das Bewusstsein entsteht, dass die Muttersprache im Kindergarten meistens unnütz und untauglich ist, die Kinder die muttersprachlichen Kenntnisse leugnen und verweigern (vgl. Jampert/Neunsinger/Zehnbauer 1983: 16).

Solche Fälle werden besonders aus Kindergärten berichtet, in denen türkische Kinder auch untereinander Deutsch reden, ja sogar die türkischen Eltern mit ihren Kindern deutsch reden. Hier wird die Sprache als Symbol der kulturellen und ethnischen Identität verweigert. Häufig ist Sprachverlust die Folge. Die Ursache kann aber auch in sozialer Anpassung liegen; in rein einsprachigen Umgebungen (auf dem Land, in Kleinstädten etc.) empfinden manche zweisprachigen Kinder ihre Zweisprachigkeit als sozialen Makel, sie wollen so sein wie alle anderen Kinder auch und nur deren Sprache sprechen, sie verweigern aus sozialem Konformismus die andere Sprache (vgl. Kielhöfer/Jonekeit 1998: 70).

Angemerkt werden soll schließlich noch, dass Kinder eine Sprache, die sie einmal gelernt haben, nicht für immer zur Verfügung haben, sondern dass nur der Gebrauch sie lebendig erhält. Kinder können die Sprache, die sie in den ersten Jahren gesprochen haben, komplett verlernen, wenn sie keine Gelegenheit haben, sie anzuwenden. In der Regel ist immer diejenige Sprache, die häufiger und elaborierter benutzt wird, die stärkere. Die Sprache, die weniger genutzt wird, wird zur schwächeren Sprache, sie verblasst und kann schließlich kaum noch reaktiviert werden (vgl. Thiersch 2007: 18).

#### **4.1.2.2. Mischen der Sprachen in der Migration**

Durch den Erwerb von mehr als einer Sprache erfahren mehrsprachige Kinder im Vergleich zu einsprachigen sehr früh, dass Sprache etwas Austauschbares ist. Ihre Erfahrungswelt ist voll von Beispielen dafür, dass Gegenstände zwei Namen haben und dass Situationen, wie Begrüßung und Essen, mit verschiedenen Sprachen begleitet und in verschiedenen Sprachen gestaltet werden können (vgl. Jampert 2002: 171).

Der alltägliche Sprachenwechsel ist für viele mehrsprachig aufwachsende Kinder das Medium ihrer sprachlichen Identität. Ihr sprachlicher Lebensalltag ist durch verschiedene Sprachen geprägt, und diese kulturelle Erfahrung zeichnet sich in ihrem Sprachbewusstsein ab. Die wechselweise Verwendung von Sprache ist deshalb für diese Kinder so selbstverständlich wie für ein einsprachig aufwachsendes Kind der ausschließliche Gebrauch der Muttersprache. Eine Begrenzung auf eine Sprache würde sie in ihrem Repertoire der Bedeutungsentwicklung beschränken und in ihrer sprachlichen Kompetenz zurückwerfen (vgl. Jampert 2002: 152).

So kreieren sie eine neue Sprache, indem sie die verschiedenen Sprachsysteme, die ihnen zur Verfügung stehen, in einer rasanten Mischung in ein völlig neues Verständigungssystem verwandeln. Sie erfinden ihre eigene Sprache bzw. ihr eigenes Kommunikationssystem, mit



dem sie ihren migrantenspezifischen Lebensalltag darstellen. Damit geben sie ihrer besonderen Lebenssituation eine sprachliche Form und machen sie – für alle wahrnehmbar – öffentlich. Ihre besondere individuelle Erfahrung wird mit der neuen Sprache verallgemeinerte Erfahrung (vgl. Jampert 2002: 173). Das Mischen von Sprachen ist also kein Anzeichen mangelnder Sprachfähigkeit, sondern untrennbarer Bestandteil von Zweitspracherwerbsprozessen (vgl. Jeuk 2006: 88).

Sprachmischungen entstehen aus vielerlei Gründen. Untersuchungen haben z.B. gezeigt, dass Sprachmischungen zumeist aus sprechstrategischen Gründen entstehen und somit eine interaktive Leistung der Gesprächsteilnehmer darstellen. So greifen zweisprachige Personen zum Beispiel manchmal auch deshalb zur anderen Sprache, um einen Themenwechsel zu betonen oder um ein Zitat hervorzuheben. Überdies erfüllt der abwechselnde Gebrauch von Sprachen für Kinder und Jugendliche auch eine gruppenbildende Funktion, d.h. dass sich die Kinder und Jugendlichen mit dem Gebrauch von Sprachmischungen symbolisch ausdrücken (vgl. Dirim 2008: 21f.).

## **5. DER UMGANG MIT MEHRSPRACHIGKEIT AN DEUTSCHEN SCHULEN**

Noch immer wird die gesellschaftliche Integration von Migranten als eine Art Bringschuld dieser Bevölkerungsgruppierungen verstanden, die sich nur auf diese beziehe und die an den Befindlichkeiten, Einstellungen und Verhaltensweisen der Mehrheitsbevölkerung keine Änderungen verlange. Lange und zahlreiche Diskussionen über Assimilation oder Integration der Migranten haben immer wieder nur den Beitrag der Migranten, Forderungen und Erwartungen an sie und ihre Bemühungen zum Thema gehabt. Ein Umdenken der einheimischen Mehrheitsgesellschaft, Veränderungen in deren Verhalten, Erwartungen und Maßstäben sowie deren Bereitschaft zur Akzeptanz und zur Aufnahme der Zuwanderer traten dabei immer in den Hintergrund (vgl. Steinmüller 2007: 324). Sicherlich ist dies auch ein Grund, warum die Bildungssysteme der westlichen Welt noch immer von der Anthropologie der Einsprachigkeit bestimmt sind. Die Sprachen, die Kinder in die Bildungsinstitutionen mitbringen, ebenso wie die Qualifizierungserfordernisse, die in diesen Bildungsinstitutionen gesehen und bearbeitet werden, lassen das mehrsprachige Kind aus dieser Sichtweise vor allem als „Problemkind“ erscheinen. Dies kann fatale Folgen für die weitere bildungsinstitutionelle Sozialisation haben. Die demographische, ökonomische und partizipatorische Situation der Jugendlichen der sogenannten „zweiten und dritten Generation“ macht dies in Ländern wie Deutschland inzwischen nur allzu deutlich. Statt dass der Reichtum an Sprachen als Ressource für Bildungsprozesse gesehen wird, erscheint er als Defizit (vgl. Ehlich 2009: 89).

Gogolin (vgl. 2010: 41) meint, nach sorgfältiger Auswertung von Ergebnissen international vergleichender interkultureller Unterrichtsforschung, dass die deutsche Grundschule in dieser Hinsicht wahrscheinlich mehr Lücken als Leistungen aufzuweisen hat. Zu den Routinen, die in der Alphabetisierung angewendet werden, gehört es beispielsweise, an das mitgebrachte Sprachgefühl der Kinder zu appellieren; dies geschieht wohl in der Hoffnung, dass sich auf diesem Wege quasi automatisch ein Wissen über die eigenen Gesetzmäßigkeiten der Schulsprache herstelle. An den Reaktionen zugewanderter, zweisprachig aufwachsender Kinder auf solche Unterrichtsroutinen lässt sich plastisch ablesen, dass und warum sie als „Lernhilfe“ versagen. Diese Unterrichtspraxis und ihr Versagen ist nicht primär der einzelnen Lehrkraft oder der Einzelschule als Schuld zuzurechnen. Sie erklären sich vielmehr aus den historischen Traditionen heraus, in der in herausragender Weise das deutsche, aber auch andere zentraleuropäische Schulsysteme stehen. Infolge dieser Traditionen wird nämlich im schulischen Bildungsprozess prinzipiell davon ausgegangen, dass die Beherrschung der

jeweiligen Nationalsprache in ihrer Standardvariante quasi die Mitgift ist, die alle Kinder selbstverständlich in den Bildungsgang einbringen. Daher werden die sprachlichen Mittel, die benötigt werden, um einen Gegenstand zu durchdringen, im Prinzip als weitgehend vorhanden vorausgesetzt; jedenfalls werden sie nicht systematisch vermittelt, sondern eher unkreativ und zufällig angesprochen. Die sprachliche Grundauffassung, die sie dieser Tradition verdankt, hat Gogolin als „monolingualen Habitus“ bezeichnet, also dass die deutsche Schule eine Schule des Deutschen ist, nicht eine Schule „der Muttersprache“ (vgl. Gogolin 2010: 41).

Nach Ehlich (vgl. 2009: 69) entwickeln sich ganz langsam, ganz zögerlich erste Risse im Selbstbild der monolingualen Schule. Aber: Wenn von der Notwendigkeit früher Zweisprachigkeit die Rede ist, so geht es seiner Meinung nach nicht darum, den Herkunftssprachen neben dem Deutschen einen eigenen Stellenwert einzuräumen; vielmehr wird dann von einer frühen Einführung in das „Globalesische“ gesprochen, also einer frühen Vermittlung des Englischen. Das Erlernen der Mehrheitssprache, also hier die Aneignung des Deutschen, ist letztlich in die Verantwortung jedes einzelnen Migrantenkindes gelegt. Die schulische Wahrnehmung der nicht zu unterschätzenden pädagogischen sprachdidaktischen Aufgabe, die sich hier dem Kind stellt, ist mit einem ganzen Bündel experimenteller Maßnahmen beantwortet worden, von der Segregation herkunftssprachlich homogener Klassen bis zur so genannten „Integration“. Förderung im Zusatzunterricht außerhalb der Stundentafeln und des Lehrplanes, zum Teil auch die Erteilung eines herkunftssprachlichen Unterrichts neben dem der Schule durch Repräsentanten der Herkunftskultur. Diese Maßnahmen bieten ein sehr breites Spektrum, welches es nicht gerade erleichtert, zu einer soliden und konsolidierten Bildungspolitik zu kommen (vgl. Ehlich 2009: 69).

### **5.1. Aktuelle Situation**

Hepsöyler/Liebe-Harkort (vgl. 1991: 5f.) deuten in ihrer Arbeit an, dass Kinder mit Migrationshintergrund in der Schule zunächst durch ihre Muttersprache definiert werden. In der Regel ist diese Definition verbunden mit der Darstellung besonderer Belastungen, die sie als Migrantenkinder in das deutsche Schulsystem gebracht haben. Nur vermittelt stehen die beiden Merkmale in einem Zusammenhang, da die Kinder mit Migrationshintergrund tatsächlich natürlich nicht durch ihre andere Muttersprache eine Belastung sind. Sie sind vielmehr in der Tat eine Belastung, weil die deutsche Schule keine andere Sprache duldet als die deutsche. Sie behaupten auch: „Allein diese Ignoranz und Intoleranz führt zur Sprachnot der Migrantenkinder. Die Sprachnot wiederum macht sie zu einer Belastung in der Schule,

obwohl sie vergleichbare intellektuelle und soziale Voraussetzungen in die Schule mitbringen, kurz: schulreif und schulfähig sind wie die deutschen Kinder“ (Hepsöyler/Liebe-Harkort 1991: 6).

Die obigen Autoren benutzen, um die Situation zu verdeutlichen, drastische Worte. Hepsöyler/Liebe-Harkort (1991: 6) sagen:

„Die muttersprachliche Identität der ausländischen Kinder wird diskriminiert, als aufgehoben betrachtet oder in eine exotische Ecke des Schulhofs bzw. der Projekttag verbannt. Die Schule ist deutsch. Wenn aber so ihre muttersprachliche Identität ignoriert und auch die Schwierigkeiten in der Zweitsprache übersehen werden, dann hat man die ausländischen Kinder den deutschen insoweit angepasst, als man ihnen die Besonderheit – im Sinne ihrer Möglichkeiten zu geben und ihrer Bedürfnisse zu nehmen – absprechen muss. Schule kann zur (deutschen) Tagesordnung übergehen: keine fremde Muttersprache mehr und kein besonderer Förderbedarf in Deutsch für Fremde! So einfach und sparsam sind die Hintergründe, die sich allerdings in der Gesellschaft oft auf sehr komplexen und vielfach gebrochenen Wegen Gehör und Anerkennung verschaffen“.

Auf diesem Wege ist Deutschland, wie in einem Interview mit der Bildungsforscherin Petra Stanat behauptet, „zum Weltmeister in der Benachteiligung von Migrantenkindern“ im Schulleben avanciert. Diese Aussage beruht auf den Ergebnissen der PISA-Studie (Programm zur internationalen Schülerbewertung). Stanat nennt zwei Gründe, welche dafür verantwortlich sein könnten. Erstens das geringere Bildungsniveau der Einwanderer in Deutschland als derjenigen z.B. in Kanada oder Australien und zweitens, der noch entscheidendere: keine Existenz zielgerichteter Integrationsstrategien (hier Sprachförderung), wie sie in anderen Ländern (Schweden, Kanada) existieren. Auch prangert sie die latente Diskriminierung von Migrantenkindern im deutschen Schulsystem an. Trotz ähnlicher Leseleistung mit gleichaltrigen deutschen Schülern, das hat die IGLU-Studie (Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung) gezeigt, bekommen diese Schüler kaum Gymnasialempfehlungen, was ihnen den weiteren Bildungsweg enorm erschweren kann (vgl. Pham 06.12.2007<sup>7</sup>).

## **5.2. Schulsprache als Stolperstein**

Als entscheidend für den geringeren Bildungserfolg von Schülern aus Familien mit Migrationshintergrund werden in der PISA-Studie (Deutsches PISA-Konsortium 2001: 379

---

<sup>7</sup> Das Interview führte Khuê Pham, <http://www.spiegel.de/schulspiegel/wissen/0,1518,521334,00.html>. Abruf am 6. Dezember 2010.

nach vgl. Siebert-Ott 2010: 145) von 2002 allerdings nicht die sozio-kulturellen, sondern die sprachlichen Faktoren angesehen. So wird ausdrücklich betont, dass für Benachteiligung in der Bildungssituation von Schülern aus Migrantenfamilien weder primär deren soziale Lage, noch eine eventuell vorhandene kulturelle Distanz verantwortlich sei, sondern vielmehr die Beherrschung der deutschen Sprache auf einem dem jeweiligen Bildungsgang angemessenen Niveau.

Sprache kann diesbezüglich als ein die Effizienz des Lernens deutlich beeinflussender Faktor wirken, da sie entweder hilft einen Unterrichtsstoff zu erlernen, oder sogar hinderlich dabei sein kann. Schulischer Unterricht ist zuerst eine „Einführung“ in sprachliche Kommunikation und er gestaltet sich in der Regel, auch in den Zeiten der Globalisierung und Migration, so gut wie immer in der jeweiligen nationalen oder lokalen Sprache (vgl. Esser 2006: 54).

Naturgemäß stellt der Schulbeginn für alle Kinder eine nicht zu unterschätzende Herausforderung dar, nicht nur für Migrantenkinder. Nicht wenige deutschsprachige Kinder werden erst in diesem Moment mit der Standardsprache konfrontiert und müssen sich neue Sprachformen und Gebrauchsbedingungen aneignen. Um den schulischen Alltag zu meistern, genügt es nicht, wenn Lerner Alltagsgesprächen folgen und elementare Bedürfnisse verbal oder nonverbal signalisieren können. Alle Kinder benötigen nun neues Fachvokabular, um über Dinge reden zu können, die nicht im Hier und Jetzt vorhanden sind (ein Unfall gestern, eine Ausflugsplanung für morgen) (vgl. Tracy/Lemke 2009: 36).

Das Deutsch, das den Kindern aktiv und passiv in der Schule abverlangt wird, hat eigene Gesetzmäßigkeiten. Es besitzt die Besonderheiten einer Fach- oder je nachdem, wie weit man im Bildungsgang ist, sogar einer Wissenschaftssprache. Schulische Kommunikation hat, auch wenn sie sich mündlich vollzieht, deutliche Merkmale konzeptioneller Schriftlichkeit. Sie ist situationsentbunden, arbeitet stark mit symbolischen Mitteln und kohärenzbildenden Redemitteln, z.B. mit ‚inhaltsleeren‘ Funktionswörtern wie Artikeln, Pronomen oder anderen Verweisformen. Damit unterscheidet sich das Deutsch der Schule sehr deutlich von den Sprachvarianten, die in der alltäglichen mündlichen Kommunikation eine Rolle spielen; in dieser überwiegen die kontextabhängigen und bedeutungstragenden Elemente. Für Sprache lernende Menschen ist es besonders gravierend, dass die Unterschiede zwischen der deutschen (mündlichen) Alltagssprache und der Sprache der Schule vor allem im strukturellen Bereich liegen. Gewiss ist es unerlässlich, über die mit einer Sache sich verbindenden bedeutungstragenden Wörter – also den Fachwortschatz – zu verfügen. Aber damit, dass ein

als Fachwortschatz etikettierter Vokabelschatz unterrichtet bzw. angeeignet wird, ist kein Lernproblem gelöst, weil die Hauptschwierigkeit der Sprache der Schule eben die immer komplizierter werdenden Strukturen und abstrakten textlichen Formen bilden, in die die Fach-Vokabeln eingebettet sind. Je länger eine Schülerbiographie dauert, desto komplexer ist der sprachliche Anspruch in diesem Sinne, den der Unterricht stellt. Das bedeutet unter anderem: die verlangte sprachliche Leistung wird immer abstrakter, inhaltliche Signale werden immer stärker in grammatischen oder anderen Strukturen – etwa dem graphischen Aufbau eines Textes – versteckt. Die Sprache der Schule entfernt sich immer weiter von den Gesetzmäßigkeiten der alltäglichen Unterhaltung (vgl. Gogolin 2010: 40).

Die Schulsprache ist unter diesen Voraussetzungen ebenso für monolinguale Sprecher eine Herausforderung, die nur von der Situation der Migrantenkinder übertroffen wird, die eine andere Bezugssprache als ihre deutschen Mitschüler haben. Das Fach Deutsch, kann man eigentlich als Deutsch für Muttersprachler bezeichnen (vgl. Abalı 1998: 1).

Gerade mit dem Fokus auf Kinder mit Migrationshintergrund, für deren Bildungserfolg die angemessene Beherrschung des Deutschen eine zentrale Voraussetzung ist, kommt alles auf eine differenzierte Didaktik des Deutschlernens (DaZ) an. Denn sie machen andere Fehler als die Schüler mit Deutsch als Muttersprache (DaM). Während DaM-Schüler meist morphologisch-syntaktische Probleme haben, brauchen DaZ-Schüler eine systematische Förderung im Bereich der Struktur (Grammatik, Syntax) und beim Wortschatz der deutschen Sprache. Auch wenn Migranten im mündlichen Sprachgebrauch oft recht geübt sind – nicht zuletzt auch wegen aktiver Vermeidungsstrategien gegenüber schwierigeren Formen –, so müssen doch die Besonderheiten schriftlicher Texte, die verschiedenen Register in den unterschiedlichen Kommunikationssituationen, intensiv geübt werden: Textaufbau, Merkmale verschiedener Textsorten, diskursstrukturierende Mittel, Verwendung von Fachsprachen (nicht nur Fachausdrücken), Strategien zum Leseverstehen (statt vagem Entnehmen des Inhalts) (vgl. Wiater 2009: 280). Oder, wenn die deutsche Sprache die einzige Schulsprache ist, müssen DaZ-Schüler Grundqualifikationen (wie Lesen, Schreiben, Rechnen etc.) in einer Sprache lernen, die sie nicht altersentsprechend beherrschen, obwohl es einfacher und – wie Untersuchungen belegen – auch effektiver wäre, Grundqualifikationen in der Erstsprache auszubilden und diese dann in der Zweitsprache zu entfalten. Aber da die schulische Situation vieler DaZ-Kinder das nicht zulässt, muss die Ausbildung dieser Qualifikationen sinnvoll mit dem Zweitspracherwerb verzahnt werden – eine zugegeben schwierige Aufgabe, für die Lehrkräfte in der Regel nicht ausgebildet sind. Auch in anderen Fächern führt eine

unreflektierte Gleichbehandlung zu Benachteiligungen von DaZ-Schülern. Die Fachsprache erschwert ihnen den Zugang auch zu den Inhalten. Die häufig zu wenig reflektierte Erwartung, Fachsprachenkompetenz baue sich ungesteuert auf, muss überwunden werden (vgl. Rösch 2004: 88).

Deutlich wurde vielleicht, wie eine Schulbildung, die die bisherige Sprachentwicklung und damit die Begriffsbildung außer Acht lässt, die sprachliche und kognitive Entwicklung der Migrantenkinder nicht ausreichend fördert und zu negativen Resultaten führt (vgl. Abalı 1998: 41). Eine Muttersprachdidaktik im Deutschunterricht, die nur auf einer Sprache basiert, kann für Schüler mit Migrationshintergrund normalerweise zu nichts anderem als zum „Versagen“ dieser Kinder führen, deutlich gemacht durch eine jahrelange internationale Praxis des einsprachigen assimilationistischen Unterrichts. Unvermeidlich ist, dass Migrantenkinder die Sprache der Mehrheit als notwendige Bedingung zur gesellschaftlichen Partizipation und Integration lernen, aber nicht unter der Bedingung des Aufgebens ihrer eigentlichen Muttersprache (vgl. Kroon/Vallen 1994: 97).

### **5.3. Die Stellung von Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem**

Wie bereits im Zusammenhang mit den internationalen Vergleichsanalysen festgestellt, haben bei der PISA-Erhebung von 2009 fast 26 Prozent der fünfzehnjährigen Schüler in Deutschland einen Migrationshintergrund (vgl. Stanat/Rauch/Segeřitz 2010: 213).

Diese Migrantenkinder gehen in reguläre Schulen, fast alle sprechen die deutsche Sprache, aber mit gewissen Defiziten. Es wird hierbei oft nicht beachtet, dass diese Kinder über mehr als einsprachig aufgewachsene deutsche Kinder verfügen, nämlich über mehr als eine Sprache. Sie sind also zweisprachig, was sie in einem mehrheitlich einsprachigen Land zu „Außenseitern mit Defiziten“ macht. Sie könnten sich von beiden Gesellschaften vernachlässigt fühlen. Sie sind keine Deutschen, obwohl sie deutsch denken; und in der Heimat ihrer Eltern werden sie auch abgelehnt, da sie deutsch denken (vgl. Schwenk 1988: 1).

In den PISA-Erhebungen 2000, 2003 und 2006 waren die Lesekompetenz, sowie die mathematischen und naturwissenschaftlichen Kompetenzen von Schülern mit Migrationshintergrund deutlich geringer als die Kompetenzen von Schülern ohne Migrationshintergrund. Aber seit der PISA-Studie von 2000 konnten sich Jugendliche mit Migrationshintergrund im Lesen signifikant und substantiell verbessern. Der positive Trend

fällt bei Schülern der ersten Generation größer aus als Schülern aus der zweiten. Insgesamt sind trotz dieser Verbesserung auch in PISA 2009 die mit einem Migrationshintergrund verbundenen Disparitäten weiterhin bedenklich groß. Diese Kompetenznachteile gehen einher mit gering ausgeprägten sozioökonomischen und kulturellen Ressourcen, was allerdings nicht ausreicht, um die Disparitäten in der Lesekompetenz zu erklären (vgl. Klieme/Artelt/Hartig u.a. 2010: 11ff.).

Der internationale Vergleich erst hat die mangelnde Leistungsfähigkeit des deutschen Bildungssystems, aber auch dessen mangelnde Integrationsfähigkeit ins öffentliche Bewusstsein gerückt. Durch die PISA-Studien aber ist man auch über die Erziehungswissenschaft hinaus auf die Benachteiligung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund aufmerksam geworden. Das deutsche Schulsystem ist ungewöhnlich selektiv, was sich unter anderem auch an der beschränkenden Versetzungspraxis zeigt. 24 % der Fünfzehnjährigen haben mindestens einmal im Verlauf ihrer Schulzeit eine Klasse wiederholen müssen (Deutsches PISA-Konsortium 2001: 414 nach vgl. Auernheimer 2010: 7). Dazu kommt die Praxis der Sonderschulüberweisung, von der besonders bei Migrationskindern oft Gebrauch gemacht wird. Ihr Risiko, auf eine so genannte „Förderschule“ überwiesen zu werden, ist doppelt so hoch wie das anderer Kinder. Zur Schichtzugehörigkeit kommt bei Migrationskindern die sprachliche Sozialisation als Belastungsfaktor hinzu. Das Bildungssystem hat sich bisher offenbar nicht ausreichend auf deren sprachliche Ausgangslagen eingestellt. Wegen der starken Abhängigkeit des Schulerfolgs von Sozialschicht und Sprachvermögen, die von der deutschen Schule bisher nicht gelockert wird, sind Migrationskinder von der Ungleichheit der Bildungschancen besonders stark betroffen (vgl. Auernheimer 2010: 7f.).

Deutlich machen das besonders folgende Zahlen (Ratzki 2010: 24):

- „Fast 50 Prozent der Kinder aus Migrantenfamilien besuchen die Hauptschule.
- 20 Prozent der Jugendlichen aus Migrantenfamilien haben keinen Hauptschulabschluss
- Über 30 Prozent haben keine Berufsausbildung“.

Dennoch ist es in Deutschland dazu noch weit verbreitete Praxis, Schüler mit Migrationshintergrund leistungsschwächeren Gruppen und Schultypen zuzuteilen. Dies führt unweigerlich dazu, dass diese Schüler noch schwächer werden. Mit anderen Worten: das



mehrgliedrige Schulsystem (weltweit fast ein Unikum) ist für die Förderung von Migrantenkindern nicht die optimale Lösung. Zurückstellungen und massenweise Zuweisungen zu Sonderklassen oder Förderklassen erfüllen nur den Zweck, unbequeme, schweigsame oder rätselhaft erscheinende Schüler umzuplatzieren, aber sie dienen in vielen Fällen nicht dem Ziel der angemessenen Förderung (vgl. Allemann-Ghionda 2008: 35).

Eine Aufteilung der Schüler nach Schulformen wird außerdem durch verschiedene Ergebnisse von Studien in ein fragwürdiges Licht gerückt. In IGLU (Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung) wurde festgestellt, dass zwischen den Testergebnissen und den Übergangsempfehlungen der Grundschulen wenig Zusammenhang besteht (vgl. Auernheimer 2010: 10). Die PISA-Studie von 2002 entzieht dem deutsche System der ständigen Auslese noch jeden Rest an Legitimation (vgl. Ratzki 2010: 24).

Das eigentliche Problem liegt nicht nur in der geringen Leistungsfähigkeit des deutschen Schulsystems, sondern vor allem in der erheblichen Varianz der Leistungen, die auf mangelnde Chancengleichheit hinweisen (vgl. Ratzki 2010: 23).

Es hat sich in mehrerer Hinsicht bestätigt: Eine späte formale Trennung der Bildungswege erhöht erstens die Chancen für Schüler mit ungünstigen Eingangsvoraussetzungen, den Rückstand gegenüber den Altersgleichen mit mehr „kulturellem Kapital“ aufzuholen. Sie erweitert sogar die Fördermöglichkeiten seitens der Schule, um das Leistungsgefälle zu verringern. Speziell für Migrantenkinder mit einer anderen Muttersprache und aus schulfremdem Milieu dürfte eine spätere Schullaufbahnentscheidung von großer Bedeutung sein. Zweitens hat die Trennung nach Schulformen negative Effekte auf das Lernverhalten am unteren Ende der Hierarchie, weil Lehrerverhalten nachweislich Auswirkungen auf die Schülerleistungen haben. Bei dieser Art von äußerer Differenzierung mit der eindeutigen Abwertung der Hauptschulen, von Sonderschulen gar nicht zu reden, muss man wohl die gesellschaftlichen Erwartungen insgesamt in Anschlag bringen. Hauptschüler sehen sich mit einem negativen Image konfrontiert. Die mit der Hauptschule als „Bildungssackgasse“ verbundenen Perspektiven begünstigen Resignation, beeinträchtigen also die Lernmotivation. Drittens weckt die deutsche Variante der Trennung nach Schulformen die Illusion der Leistungshomogenität. Dass es sich um eine Illusion handelt, belegen alle Schulleistungsvergleiche der jüngsten Zeit. Die berufliche Sozialisation in diesem System qualifiziert Lehrpersonen nicht für den Umgang mit Heterogenität, was in einer Einwanderungsgesellschaft besonders folgenreich ist. Viertens werden durch die Trennung

der Schüler nach Schulformen soziale Zuschreibungen verfestigt. Wo Hauptschulen zu „Ausländerschulen“ geworden sind, wird ein Gesellschaftsbild bestätigt, in dem Migranten die unteren Positionen einnehmen müssen (vgl. Auernheimer 2010: 12f.).

### **5.3.1. Sprachentwicklung der türkischen Migrantenkinder im Vorschulbereich**

Im Kindergarten- und Vorschulalter haben die Kinder mit Migrationshintergrund zum ersten Mal Kontakt mit einer deutschen Einrichtung und müssen auf der Basis einer noch nicht sicher beherrschten Erstsprache Deutsch als Zweitsprache erwerben. Die Kinder sind im Sprachsystem ihrer Erstsprache noch unsicher, haben einen sehr heterogenen biografischen Hintergrund, der den Erzieherinnen oft verborgen bleibt. Die Kinder sollen jetzt verstärkt die deutsche Sprache als zweite Sprache in kurzer Zeit erwerben. Die bevorstehende Einschulung führt in vielen Fällen dazu, dass Eltern und Erzieherinnen das Kind zu einem verstärkten Gebrauch seiner Zweitsprache drängen (vgl. Günther B./Günther H. 2007: 152 f.).

Wie mit seinem bisher erworbenen Erfahrungsschatz umgegangen wird, hängt doch sehr stark davon ab, mit welchen Vorstellungen und Zielen die Einrichtung arbeitet. Viele Kindergärten sehen einen wichtigen Auftrag allerdings darin, den Migrantenkindern die deutsche Sprache zu vermitteln (vgl. Jampert 2002: 87). Andere Sprachen als das Deutsche sind im Alltag der meisten Kindergärten nicht präsent, was Jampert (2002: 87) mit folgenden Worten versucht deutlich zu machen:

“Wenn das Kind bildlich gesprochen seinen sprachlichen Rucksack an der Schwelle zum Kindergarten ablegt, sind darin nicht nur Buchstaben enthalten, sondern auch die intellektuellen, emotionalen und kommunikativen Elemente seines Bezugs zur Umwelt. Mit dem Verlust seiner Sprache wird das Kind in seiner Selbständigkeit und in seinen Kompetenzen einen großen Entwicklungsschritt zurückgeworfen. Dies erfolgt im Zusammenhang mit dem Wechsel von der vertrauten Familie in die unbekannte Institution, ein Schritt, der für alle Kinder mit Unsicherheit und Ängsten verbunden ist. Wie die Kinder das erleben und wie sie damit umgehen, ist je nach Persönlichkeit unterschiedlich. Für Kinder mit einer anderen Muttersprache kommt jedoch erschwerend hinzu, dass sie sich eines wichtigen Mittels ihrer Lebensgestaltung beraubt sehen.”

Als auffällige Verhaltensweisen von Migrantenkindern gelten in dieser Anfangsphase das völlige Verstummen und der Rückzug in die Isolation, aggressives Verhalten oder auch die ausschließliche Hinwendung zu Kindern gleicher Muttersprache. Der Rückzug aus der Welt der Sprache dauert bei Kindern oft wochen-, manchmal sogar monatelang an. Mit dem Eintritt in den Kindergarten beginnt sich die Bedeutung der verschiedenen Sprachen für das Kind

grundsätzlich zu verändern. Die Muttersprache verliert ihren hohen Rang in der neuen Umgebung, und die Sprache der Öffentlichkeit rückt ins Zentrum (vgl. Jampert 2002: 88).

Wie die Ergebnisse einer Untersuchung zeigen, verläuft die Entwicklung in der Zweitsprache Deutsch bei vielen türkischen Migrantenkindern im Vorschulbereich häufig defizitär, weil die Bedingungen für eine positive Entwicklung nicht gegeben sind. Dies bezieht sich beispielsweise auf die Menge und Angemessenheit des Inputs, auf mangelnde Förderung und auf die Nichtberücksichtigung der Fähigkeiten in der Erstsprache. Die Sprachkompetenzen dieser Kinder sind unausgewogen, die Fähigkeiten in der Zweitsprache Deutsch sind bei den meisten Kinder nach einem Jahr in der Kindertagesstätte wenig ausgeprägt. Die Folge ist häufig, dass die sprachliche Grundlage für eine weitere erfolgreiche Entwicklung fehlt. Durch die ausbleibende Förderung der Fähigkeiten in der Erstsprache, spätestens durch fehlende schulische Unterweisung in der Erstsprache, können die Kinder auch diese nicht weiterentwickeln. Die Kinder, die mehr Gelegenheit haben, die deutsche Sprache zu hören, zu verarbeiten und zu erproben, sind erfolgreicher im Erwerb der Zweitsprache. Dies ist nicht weiter verwunderlich. Verwunderlich ist vielmehr, dass häufig davon ausgegangen wird, dass der Besuch des deutschen Kindergartens ausreichen müsse, um die deutsche Sprache zu lernen und die Grundschule ohne weitere Sprachförderung besuchen zu können (vgl. Jeuk 2003: 293).

Aktuell bewirkt aber die fortdauernde Ausgrenzung der Muttersprache aus dem Bildungsprozess des Kindergartens eine gedanklich-sprachliche Abkapselung von Erfahrungen. Sie verhindert die Einsicht, dass Sprache eine austauschbare Hülle für ein und dieselbe Handlung, Erfahrung und Aktivität darstellt (vgl. Jampert 2002: 91). Entscheidend ist, dass bei der Erschließung einzelner Wörter in der deutschen Sprache auf muttersprachliche Angebote der Kinder positiv eingegangen wird. Die Kinder integrieren damit ihre bereits vorhandenen Erfahrungen in die aktuelle Situation. Diese Verknüpfung ist für den Prozeß der Begriffsentwicklung entscheidend. Die Bereitschaft der Erzieherin, die muttersprachliche Äußerung in dieser Situation aufzugreifen, signalisiert dem Kind auch, ob seine Erstsprache in seinem neuen Umfeld anerkannt und wertgeschätzt wird (vgl. Jampert 2002: 139).

### **5.3.2. Der mangelnde Schulerfolg türkischer Migrantenkinder in Deutschland**

Migrantenkinder werden in den Elternberatungen und der Übergangsempfehlung der Grundschule vielfach heruntergestuft. Selbst bei guten Noten wird dann die Real- oder Hauptschule empfohlen, was damit begründet wird, dass ohne perfekte Deutschkenntnisse

kein Erfolg auf dem Gymnasium möglich sei. Auch bei guten Sprachkenntnissen werden zum Teil spätere Schwierigkeiten antizipiert. Migrantenkinder mit (vermuteten) „Sprachdefiziten“ werden zum Teil einer gründlicheren Untersuchung auf mangelnden Schulreife unterzogen als ihre Mitschüler. „Fehlende Deutschkenntnisse“ werden als Hinweis auf andere Fähigkeits- und Leistungsdefizite betrachtet und damit indirekt zu einem Schul(un)fähigkeitskriterium erhoben. Besonders in Bezug auf eine Gymnasialeignung dienen in den Grundschulen die häuslichen Lernbedingungen und Unterstützungsmöglichkeiten als zentrales prognostisches Kriterium, das bei Migrantenkindern zusätzlich mit askriptiven kulturellen Inhalten gefüllt wird. Im argumentativen Einspruch auf den muttersprachlichen Familienkontext, Kultur und Religion, fehlende soziale Integration und (Selbst-)Segregation der Familien sowie mangelnde Schulbildung, fehlende oder falsche Bildungsaspirationen und Unkenntnis des deutschen Schulsystems seitens der Eltern wird auch bei leistungsfähigeren Kindern die Gymnasialeignung oft in Frage gestellt und den Eltern die Real- oder Gesamtschule empfohlen (vgl. Gomolla/Radtke 2000: 321ff.).

Die Ursachen für mangelnden Schulerfolg von Migrantenkindern werden von der herrschenden Meinung überwiegend in Defiziten der betroffenen Kinder, ihrem familiären Umfeld und ihrer kulturellen Herkunft gesucht. Das durchschnittliche Niveau der Schulabschlüsse von Migrantenkindern in Deutschland hat sich in den vergangenen Jahren zwar kontinuierlich erhöht, der Abstand zu den Schulerfolgen ihrer deutschen Mitschülern konnte jedoch kaum verringert werden (vgl. Gomolla/Radtke 2002: 18f.).

Andererseits wird diese Erfolglosigkeit auch an der Nicht-Beherrschung der Landessprache festgemacht. Esser (vgl. 2006: 52f.) fordert als Bedingung jeder weiteren Integration in eine Gesellschaft den Erwerb der Sprache des Aufnahmelandes, außerhalb jedweden ethnischen Kontextes. Letztendlich hängt der Bildungserfolg, die Platzierung auf gehobeneren Positionen, die Aufnahme von Kontakten und die Strukturierung von Identitäten, an der sprachlichen Kompetenz des Migranten. Als Ausdrucksmedium wird die Sprache schließlich für die sozial- wie für die Systemintegration dahingehend bedeutsam, dass sie Transaktionskosten einsparen und die Produktivität ökonomischer Abläufe erhöhen hilft, was dem Einzelnen unmittelbar und dem gesellschaftlichen Wohlstand mittelbar zugute kommt. Zusammenfassend bedeutet dies, dass die Chance des Migranten sozial integriert zu werden in dem Maße steigt, inwieweit er sich auf dem Arbeitsmarkt, also ökonomisch etabliert hat, was durch die Beherrschung der jeweiligen Landessprache erleichtert wird.

So sollten Zuwanderer und deren Familien über die Bedeutung des Erwerbs der Sprache des Aufnahmelandes aufgeklärt werden (z.B. durch muttersprachliche Informationen), um negative Folgen aufgrund mangelnder Sprachkenntnisse zu vermeiden. Vor allem die Kinder der Zuwanderer leiden oft durch das Sprachgemisch ihrer Muttersprache und der des Einwanderungslandes. Denn sie haben dadurch geringere Teilhabechancen als gleichaltrige Kinder des Aufnahmelandes. Auch die Integrationsforschung bestätigt, dass die Integration der Folgegenerationen nur dann überhaupt eine Aussicht auf Erfolg hat, wenn die kulturelle Anpassung, vor allem über die Sprache, erfolgreich verläuft (vgl. Gülmüş 2007: 53).

## 6. DIE MUTTERSPRACHE ALS FUNDAMENT FÜR ANDERE SPRACHEN

Gehirne strukturieren sich in Abhängigkeit von Erfahrung. So bestimmen z.B. frühe Seherfahrungen die Entfaltung der Sehleistungen mit und verändern die Anatomie des Hirns. Analog schlagen sich die Spracherfahrungen der frühen Kindheit in einer dauerhaften Architektur entsprechender Hirngebiete nieder. Die jeweils vorhandenen neuronalen Strukturen organisieren dann jene neuronalen Verbindungen, die zur Strukturierung neuer Netzwerke führen. So dockt auch eine Zweitsprache in den ersten Lernjahren an die Muttersprache beziehungsweise deren neuronale Strukturen an. Die Muttersprache bringt so Vorleistungen auf eine mehrsprachige Zukunft, indem durch sie und mit ihr die natürliche Trägheit des artikulatorischen Apparats schon überwunden ist und sich die Feinmotorik der Sprechorgane ausgebildet hat. Aber darin erschöpft sich die Vorleistung der Muttersprache natürlich nicht. Alle Sprachen sind einzigartig, und doch konstruieren sie ihre Besonderheiten aus einem gemeinsamen begrifflichen Grundstoff. Durch die Muttersprache hat eine Person schon einen Begriff von Besitz, Bedingung, Vergangenheit, Zukunft usw. Somit kann sie die Fügungsweisen zusätzlicher Sprachen verstehen, auch wenn sie solche Verhältnisse anders ausdrücken, z.B. kein Wörtchen für „wenn“ haben. Es ist die muttersprachliche Grammatik, die der Person das Tor zu allen andern Grammatiken aufstößt. Es gilt deshalb, sich von einem mehr als hundertjährigen Irrtum zu befreien, der darin besteht, die Muttersprache als Lernhindernis für weitere Sprachen zu betrachten (vgl. Butzkamm, W./Butzkamm J. 2008: 326f.).

Theoretische Grundlage für die Annahme, dass die Beherrschung der Muttersprache die Basis für den Erwerb weiterer Sprachen bildet, ist die sogenannte „Interdependenzhypothese“ (vgl. Cummins 1991 nach vgl. Rauch/Jurecka/Hesse 2010: 79). Diese postuliert, dass die Kompetenz, die ein Sprachlerner in seiner zweiten Sprache erwirbt, zum Teil abhängt von der Kompetenz, die er bereits in seiner ersten Sprache erworben hat. Lerner einer zweiten Sprache nutzen beispielsweise die in der ersten Sprache bereits erworbene Dekodierfähigkeit, um in der zweiten Sprache Gehörtes und Geschriebenes zu dekodieren. Indem sie sagen: „Kenntnisse in Muttersprache und Zweitsprache sind interdependent und erleichtern das Erlernen der jeweils anderen Sprache“, vertreten Dollmann/Kristen (2010: 126) ganz ähnliche Ansichten.

Die sogenannte „Schwellenniveauhypothese“ nimmt wiederum an, dass jene Aspekte von Zweisprachigkeit, die die kognitive Entwicklung positiv beeinflussen könnten, erst dann zur

Wirkung kommen, wenn das Kind ein gewisses Minimum bzw. eine bestimmte Schwelle an Kompetenz in der Muttersprache erworben hat. Die Interdependenzhypothese geht davon aus, dass das Kompetenzniveau in der Zweitsprache, das vom zweisprachigen Kind erworben wird, zum Teil davon abhängig ist, welches Kompetenzniveau es in der Muttersprache zu dem Zeitpunkt hat, an dem es mit der Zweitsprache intensiv konfrontiert wird. Ein vorausgegangenes hohes Niveau der Entwicklung in der Muttersprache ermöglicht die Entwicklung ähnlicher Kompetenzen in der Zweitsprache. Aber für diejenigen Kinder, deren Fähigkeit in der Muttersprache in bestimmter Hinsicht nicht so gut entwickelt ist, wird ein intensiver Kontakt mit der Zweitsprache in den ersten Schuljahren wahrscheinlich die Weiterentwicklung der Muttersprache hindern. Dies wiederum beeinträchtigt die Entwicklung der Zweitsprache. Diese Hypothese geht davon aus, dass eine Wechselwirkung zwischen der Unterrichtssprache und der Kompetenz, die das Kind in seiner Muttersprache vor seiner Einschulung entwickelt hat, besteht. Die Arbeiten von Skutnabb-Kangas und Toukomaa (vgl. 1976: 48 nach vgl. Cummins 1982: 38f.), die dem UNESCO-Bericht von 1976 zugrunde liegen, werden immer wieder zitiert, um diese Hypothese zu belegen. Das Ziel dieser UNESCO-Studie war es, das sprachliche Niveau und die Entwicklung sowohl der Muttersprache als auch der schwedischen Sprache bei finnischen Migrantenkindern, die schwedische Gesamtschulen besuchten, zu bestimmen. Insbesondere schenkte man der Hypothese Aufmerksamkeit, dass es eine gegenseitige Beeinflussung zwischen der Muttersprache und der Unterrichtssprache geben könnte, d.h., man prüfte die Hypothese, dass diejenigen, die ihre Muttersprache am besten bewahrt haben, auch diejenigen sind, die Schwedisch am besten gelernt haben. Das Maß, in dem die Muttersprache noch vor dem Kontakt mit der schwedischen Sprache entwickelt worden war, stand in enger Beziehung zu den Leistungen in Schwedisch. Die Kinder, die im Alter von zehn Jahren mit ihren Eltern nach Schweden auswanderten, erreichten ein Niveau in Finnisch, das dem finnischen Schüler in Finnland ähnelte, und sie erreichten Sprachfertigkeiten in Schwedisch, die mit denjenigen schwedischer Schüler durchaus verglichen werden konnten. Skutnabb-Kangas und Toukomaa drücken ihre Vermutung so aus: „Ihre Fertigkeiten in der Muttersprache haben bereits ein Abstraktionsniveau erreicht. Aus diesem Grund erreichen sie in relativ kurzer Zeit ein höheres Niveau bei der Beherrschung der schwedischen Sprache im Vergleich mit denjenigen Kindern, die vor oder unmittelbar bei Schuleintritt nach Schweden kommen, und übertreffen sogar nach nicht allzu langer Zeit die in Schweden geborenen Migrantenkinder“. Die Situation ist gänzlich anders für Kinder, die im Alter von sieben oder acht Jahren nach Schweden zogen. Die sprachliche Entwicklung dieser Kinder, die unmittelbar nach der

Einschulung nach Schweden auswanderten, erlitt ernstzunehmende Störungen nach dieser Umsiedlung. Dies wirkte sich auch auf das Erlernen von Schwedisch aus. In dieser Gruppe und auch in der Gruppe, in der die Kinder noch vor der Einschulung nach Schweden zogen, fanden Skutnabb-Kangas und Toukomaä die Gefahr des „Semilingualismus“, der „Halbsprachigkeit“, am größten. Daher hatten einige Kinder nur einen begrenzten Zutritt zu den kognitiven und sprachlichen Operationen, die nötig waren, um die Zweitsprache zu assimilieren und gewisse Fertigkeiten in dieser Sprache zu entwickeln. Für das Kind, dessen Sprachkompetenz für die weitere Entwicklung sprachlicher Fertigkeiten nicht förderlich ist, implizieren diese zwei Hypothesen, dass die Muttersprache als Unterrichtssprache am Anfang benutzt und auch nach den ersten Schulklassen weiter praktiziert werden sollte, um eine für die Schulleistungen effektive Form positiver Zweisprachigkeit herauszubilden (vgl. Cummins 1982: 38ff.).

### **6.1. Die Muttersprache als Vorleistung für die Zweitsprache**

Es gibt Kinder, die ernsthafte Schwierigkeiten haben die Zweitsprache Deutsch zu erlernen. Dann ist es sinnvoll, den Stand der Erstsprache mit muttersprachlichen Sprachstandserhebungen genauer zu betrachten. Falls das Niveau in der Erstsprache hoch ist, müssen sich die Fachleute fragen, was diese Kinder hindert Deutsch zu lernen. Vielleicht gibt es emotionale Hindernisse, etwa wenn das Kind sich in der Umgebung nicht angenommen fühlt. Vielleicht will die Familie nicht in Deutschland bleiben und signalisiert dem Kind, dass die Eltern gar nicht wollen, dass es Deutsch lernt. Vielleicht sind aber auch die Sprachfördermethoden der Bildungsinstitutionen ganz allgemein oder speziell für dieses Kind unzureichend. Falls auch in der Muttersprache erhebliche Defizite bestehen, dann werden diese Defizite das Erlernen der Zweitsprache beeinträchtigen. Denn Kinder entfalten ihre Sprache in den ersten (drei) Jahren. In dieser Zeit wird das Fundament gelegt, auf dem sich das spätere Sprachverständnis aufbaut und sich weiter ausdifferenziert (vgl. Thiersch 2007: 16f.).

Nicht zufällig wird diese Grenze – Ende des dritten Lebensjahres – auch als Übergang vom Erst- zum Zweitspracherwerb gewertet. In diesen ersten Jahren wird die Muttersprache in Grundzügen angelegt und verändert dabei die Ausgangsbasis für jede weitere Sprache gravierend. Eine Sprache ist vorhanden, in der die sozialen, emotionalen und kommunikativen Bedürfnisse gestillt werden können. Eine Sprache, in der erstmals Perspektiven und Bezeichnungen für die kindliche Lebenswelt gefunden wurden, die mit der kognitiven



Entwicklung eng verbunden anwuchs und neuronale Bahnen festigte, die zwar von Geburt an vorhanden waren, aber ohne Aktivierungen verkümmert wären. Ein Zeichensystem zur Bewältigung von der Welt ist nun verfügbar und jedes weitere System wird zwangsläufig mit diesem verglichen, in das System eingeordnet und über dieses System erklärt. Hierin liegt der wesentliche Unterschied. Beim Zweitspracherwerb existiert bereits ein gefestigtes muttersprachliches System, was sich grundsätzlich positiv auf den Zweitspracherwerb, hier dem Deutschen, auswirkt (vgl. Bickes/Pauli 2009: 94).

### **6.1.1. Einfluss des Türkischen als Muttersprache auf den Erwerb des Deutschen als Zweitsprache**

Die deutsche Tageszeitung „Fränkische Landeszeitung“ hat die Zeichen der Zeit erkannt und sich ausführlich mit dem Thema befasst. Mit dem Titel: „Gutes Türkisch ist der Schlüssel – Migrantenkinder tun sich dann mit Deutsch viel leichter,“ stellen sie sich in eine Reihe bekannter Sprachforscher, die dies genauso sehen. Der Titel bezieht sich auf den Besuch des türkischen Ministerpräsidenten, der anmerkte, wie wichtig es sei erst Türkisch für gute Sprachkenntnisse im Deutschen zu lernen. Mit dieser Forderung hat er für große Empörung gesorgt. In Fürth, Zirndorf und Oberasbach bringt ein Pädagoge türkischer Abstammung 110 Schülern mit türkischen Wurzeln die Muttersprache bei. Auch die Deutsch-Note kann davon profitieren, sagt er. Überrascht sei er gewesen, als er merkte, wie groß die Türkisch-Defizite bei den Kindern tatsächlich sind. Der Pädagoge Eroğlu führt das darauf zurück, dass in vielen Familien zwar türkisch gesprochen wird, die Eltern aber oft nicht die Zeit haben, Wortschatz und Grammatik bewusst mit dem Nachwuchs zu üben. „Die Kinder verstehen viele Wörter, aber schreiben können sie sie nicht.“ Auch sei das Türkisch vieler Eltern nicht mehr perfekt, weil sie teilweise seit zwei Generationen nicht mehr in ihrer Heimat leben. Für die Kinder, so sagt er, habe das Folgen. Wer nämlich die Muttersprache gut kann, entwickelt ein Gefühl für Sprache und tut sich auch beim Deutschlernen leichter. Wer dagegen keine der beiden Sprachen richtig kenne, leide an einer Art „Sprachlosigkeit“, die sich auf alle Bereiche des Lebens auswirkt, auf die Familie, auf Freundschaften, auf die Schule, den Beruf. Kenan Eroğlu, der vor 25 Jahren selbst als Migrantenkid die Schulbank in Deutschland drückte, den Großteil seines Lebens aber in der Türkei verbrachte, ist im Auftrag des türkischen Konsulats in Fürth, um den sogenannten „Muttersprachlichen Ergänzungsunterricht“ (MEU) anzubieten, den Schüler freiwillig besuchen können. Zurzeit hilft er insgesamt 110 Schülern an acht

Grundschulen und einer Mittelschule in Stadt und Landkreis, ihr Türkisch und damit bestenfalls auch die Deutsch-Note zu verbessern.<sup>8</sup>

Diese Aussagen müssen natürlich erst einmal bewiesen werden. Eine etwas ältere Arbeit untersucht an konkretem Textmaterial die Sprachkenntnisse türkischer Schüler in der Bundesrepublik Deutschland in der Muttersprache Türkisch und in der Zweitsprache Deutsch. In dieser Untersuchung wird der Frage nachgegangen, ob ein Zusammenhang zwischen der Kompetenz der Muttersprache und der Kompetenz der Zweitsprache besteht. Die Untersuchung zeigt, dass die bilinguale „Butzbacher Untersuchungsgruppe“ generell bessere Resultate erzielte als die „Rüsselsheimer Probandengruppe“. Die Rüsselsheimer Probanden zeigen im Türkischen und im Deutschen geringere Sprachfähigkeiten als ihre bilinguale Vergleichsgruppe. Hier scheint sich die Hypothese zu bestätigen, dass eine gut ausgeprägte Muttersprache sich vorteilhaft auf den Zweitspracherwerb auswirkt. Die Butzbacher Probanden wurden größtenteils in der Türkei eingeschult. Drei Schüler haben sogar die Grundschule vollständig in der Türkei absolviert. Aber nur drei der insgesamt 20 Rüsselsheimer Schüler hingegen haben in ihrem Heimatland die Grundschule besucht. Drei Viertel aller Rüsselsheimer Probanden wurden in der Bundesrepublik eingeschult und sogar acht Schüler davon haben den deutschen Kindergarten besucht. Die Detailanalyse hinsichtlich der Sprachkompetenz in der Erst- und Zweitsprache belegt jedoch eindeutig, dass die Butzbacher Probanden in den Sprachen Türkisch und Deutsch bessere Resultate erzielten als die Rüsselsheimer Untersuchungsgruppe. Die Ergebnisse der Analyse deuten bei der Rüsselsheimer Gruppe eher auf das Phänomen der Halbsprachigkeit hin; weder das Türkische noch das Deutsche haben ein altersadäquates sprachliches Niveau und sind auch teilweise sehr weit davon entfernt. Indizien gibt es auch dafür, dass eine gut entwickelte Muttersprache zu einem bestimmten Grad als fördernd für die Zweitsprache bewertet werden kann. Es zeigt sich, dass bilinguale Probanden, die bereits in der Türkei eine Bildungseinrichtung besucht haben und deren Muttersprache ein bestimmtes Sprachniveau zugrunde liegt, auch im Beherrschungsgrad des Deutschen ein entsprechend höheres Niveau haben (vgl. Aytemiz 1990: 165ff.).

Gefestigt wird die Hypothese vielleicht durch folgende Ergebnisse einer Studie. Sie vergleicht Sprachkompetenzen von finnischen Schülern in Schweden, mexikanischen (Spanisch sprechenden) in den USA und asiatischen Studenten in den USA und Kanada. Alle Resultate

---

<sup>8</sup> Fränkische Landeszeitung, S.14, Dienstag, 8. März 2011.

weisen darauf hin, dass Schüler, die vorher in ihrem Heimatland eine längere Zeit zur Schule gegangen sind und ihre Muttersprache intensiv gelernt haben, bessere sprachliche Leistungen in der Zweitsprache erzielt haben, als Schüler, die erst im Auswanderungsland eingeschult wurden (vgl. Cummins 1992: 72ff.).

Nicht zu vergessen ist die Untersuchung von Baur/Meder (vgl. 1989: 133 nach vgl. Jeuk 2003: 58f.). Sie stellen bei 439 jugoslawischen und 403 türkischen Schülern der Jahrgangsstufen 5 bis 9 fest, dass die Kenntnisse in der Muttersprache und die Kenntnisse in der Zweitsprache Deutsch miteinander in positiver wie in negativer Hinsicht korrelieren. Bei der Korrelierung der Sprachdaten mit den Sozialdaten zeigt sich der Einfluss der Muttersprache. Die Pflege der Muttersprache im Elternhaus scheint sich positiv auf den Erwerb der Muttersprache – und damit indirekt auf den Erwerb der Zweitsprache – auszuwirken. Vor Empfehlungen an Migranteltern, zu Hause mit den Kindern mehr Deutsch zu sprechen, muss – wenn man die sprachliche und kognitive Entwicklung langfristig betrachtet – nachdrücklich gewarnt werden. In einer Folgeuntersuchung können sie (1992) die Ergebnisse nur bestätigen. Dies gilt allerdings nicht für alle Schüler, es gibt einzelne, bei denen gute Kompetenzen in der Erstsprache mit schlechten Fähigkeiten in der Zweitsprache einhergehen bzw. auch umgekehrt. Dennoch ist bei Kindern mit einer gut ausgebildeten Muttersprache die Wahrscheinlichkeit höher, dass sie auch in der Zweitsprache Deutsch geringere Schwierigkeiten haben. Der Zusammenhang wird besonders bei Kindern deutlich, die über längere Zeit muttersprachlichen Unterricht besuchten.

Doch ist folgendes Experiment, um das Ganze klarer zu verstehen, unverzichtbar. Nach Vorlesen einer Geschichte auf Deutsch konnten türkische Kinder eine nur unvollständige Wiedergabe liefern; zumeist brachen sie nach einigen Äußerungen ab. Nachdem ihnen jedoch dieselbe Geschichte auf Türkisch, also in ihrer Muttersprache, vorgelesen wurde, waren sie in der Lage, eine weitgehend vollständige Wiedergabe in der zweiten Sprache Deutsch zu machen. (Sieben türkischen Schülern im Alter von 10 bis 12 Jahren wurde die Geschichte „Die Zauberstäbe“ [„Sihirli Değnekler“] vorgelesen). Die größere Abstraktionsfähigkeit des Kindes liegt in der Muttersprache; außerdem ermöglicht erst die Rezeption in der Muttersprache eine Wiedergabe in der Zweitsprache Deutsch. Aus diesem Befund lässt sich allgemein ableiten, dass die Voraussetzung für die Wiedergabe eines Textes das Verstehen ist, und dieses vollzieht sich in der Muttersprache. Aus der Versuchsdarstellung wurde darüber hinaus empirisch erkennbar, welche wichtige Rolle die Muttersprache bei der Verbalisierung in der zweiten Sprache Deutsch spielt. Die Fähigkeiten der Muttersprache setzen Fähigkeiten in

der zweiten Sprache erst frei. Offenbar können, wenn das Verstehen in der Muttersprache gewährleistet ist, Sprachfähigkeiten in der zweiten Sprache freigesetzt werden, die zunächst nicht vorhanden zu sein schienen. Die muttersprachlichen Fähigkeiten aktivieren offensichtlich latente Fähigkeiten auch in der zweiten Sprache (vgl. Rehbein 1987: 115ff.).

Noch ausführlicher mit dem Thema beschäftigte sich Steinmüller (vgl. 1981: 90f. nach vgl. Jampert 2002: 82). Er hat nachgewiesen, inwiefern der Spracherwerb in der Muttersprache sich positiv oder negativ auf den mehrsprachigen Spracherwerb auswirkt. Steinmüller hat über den Zusammenhang zwischen Abstraktionsniveau und mehrsprachigem Spracherwerb aufgeklärt. Jampert (vgl. 2002: 82f.) zitiert Steinmüller in ihrem Werk, der sagt, dass bis zum Schuleintritt zwar die grundlegenden syntaktischen Strukturen der Muttersprache erworben wurden, aber im Bereich der Begriffsbildung noch wesentliche Entwicklungsschritte erforderlich sind. Auch hat das Kind die ersten Schritte auf der Stufe der Alltagsbegriffe gemacht. Es muss nun dahin kommen, Beziehungen zwischen konkreten Erfahrungen herzustellen, es muss die Vereinigung und Verallgemeinerung einzelner Objekte, Ereignisse usw. bewerkstelligen und es muss die faktischen Beziehungen zwischen einzelnen Elementen von Komplexen kennzeichnen; das Kind muss also all die Denkoperationen bewältigen, die auf der Stufe der Komplexbildung oder Alltagsbegriffe auftreten. Zusätzlich muss es sie verbalisieren können. Es fehlt ihm im Deutschen die sprachlichen Mittel, um die entsprechenden Denk- und Kommunikationsoperationen auszuführen, die es aufgrund seiner bisherigen Entwicklung bereits beherrscht. Ein Spracherwerb aber, dem die notwendigen Vorstufen fehlen, bleibt unvollständig. Kognitive Entwicklungsschritte bilden sich nicht weiter aus, weil ihnen das Medium fehlt, in dem die Prozesse der Verallgemeinerung, der Ordnung konkreter Erfahrungen und der Formulierung von faktischen Beziehungen zwischen einzelnen Elementen ablaufen könnten. Es fehlen dann insgesamt die sprachlichen Möglichkeiten, die Operationen zur Bildung von Alltagsbegriffen durchzuführen, auch wenn der Entwicklungsstand dazu erreicht ist. Kinder, die mit zum Beispiel mit zehn Jahren oder älter in das Einwanderungsland einreisen, haben in ihrer Erstsprache bereits die Stufe der abstrakten Begriffe erreicht, so dass ihre Sprache für sie die Hülle eines allgemein verfügbaren Wissens darstellt. Mit den abstrakten Begriffen haben sie ihre Erfahrungen und Kenntnisse in verallgemeinerter, gedanklicher Form präsent. Ihr Wissen ist zwar auch für sie in Form der Sprache abrufbar, aber es existiert abgelöst von der besonderen Sprache als allgemeines Wissen und kann sich damit in jeder beliebigen Sprache zeigen. Ältere Kinder müssen also „nur“ eine neue sprachliche Hülle erwerben und können sich sonst auf ihren

bereits akkumulierten Erfahrungsschatz beziehen und von ihm profitieren. Ganz anders stellt sich die Situation für Kinder dar, die mit 6 oder 7 Jahren einreisen, nach Skutnabb-Kangas die Gruppe mit den größten Schwierigkeiten. Sie befinden sich mitten im Prozess des Erwerbs der Alltagsbegriffe. Bei ihnen ist die Sprache noch verwoben mit ihren Erfahrungen und Handlungen. Die Sprache ist gewissermaßen noch Bestandteil einer Situation, da die Begriffe bei ihnen Resultat konkreter Operationen sind. Die Allgemeinheit der Gedanken und damit die Beliebigkeit der sprachlichen Hülle ist noch nicht im Bewusstsein der Kinder ausgebildet. Ihr gedanklicher Erfahrungsschatz hängt an der Muttersprache und steht ihnen somit in der deutschsprachigen Situation nicht zur Verfügung. Ihr Dilemma resultiert folglich nicht aus einer kognitiven Unfähigkeit zum Erwerb mehrerer Sprachen, sondern aus einem bildungspolitischen und pädagogischen Umgang mit ihnen, der die Kinder zu sprachlichen Defizitwesen erklärt und als Ziel den Deutschspracherwerb vorgibt, ohne ihre Voraussetzungen zu berücksichtigen. Die weitreichende Bedeutung des bisherigen Spracherwerbs dieser Kinder, die sich hinter den bloß sprachlichen Zeichen verbirgt, wird nicht wahrgenommen (vgl. Jampert 2002: 82ff.).

## **6.2. Die Förderung der Muttersprache als Schwerpunkt**

Das Aufwachsen und der Umgang mit verschiedenen Sprachen sind für Kinder mit Migrationshintergrund eine selbstverständliche Erfahrung. In ihrer alltäglichen Kommunikation und bei ihrem sprachlichen Handeln spielen mindestens zwei Sprachen eine wichtige Rolle. Darüber entwickeln die Kinder ein intellektuelles und ein emotionales Sprachempfinden, das ihnen eine spontane und situationsorientierte Verwendung ihrer mehrsprachigen Fähigkeiten ermöglicht. Ganz im Unterschied zur eher pragmatischen und spontanen Sichtweise der Kinder selbst, gelten mehrsprachige Kinder aus bildungspolitischer und pädagogischer Perspektive zur Zeit als die großen „Verlierer“ im deutschen Bildungssystem (vgl. Jampert 2005: 41ff.). Dies belegen z.B. die Daten der PISA-Studie (vgl. Stanat/Rauch/Seegeritz 2010: 206ff.). Aber hat der neu ausgerichtete Fokus der Bildungspolitik im Bezug auf die sprachliche Bildung von Migrantenkindern schon im Ansatz ein deutliches Defizit. Denn die gewollte Förderung der deutschen Sprache bei den Kindern wird meist separat von schon vorhandenen erstsprachlichen Fähigkeiten dieser Kinder gesehen. Bereits vorhandene oder angestrebte Förderungen finanzieller Art sind fast ausschließlich für Maßnahmen zur Unterstützung der deutschen Sprache vorgesehen (vgl. Klieme/Artelt/Hartig u.a. 2010: 18ff.). Diese Position wird überwiegend ökonomisch und pragmatisch begründet. Bei ihr wird davon ausgegangen, dass die meisten Migrantensprachen

ökonomisch und gesellschaftlich irrelevant sind und darum vernachlässigt werden können bzw. sollten. Was zähle, sei Assimilation und die gehe nun einmal nicht ohne die Beherrschung des Deutschen (vgl. Apeltauer 2007: 11).

Aber im Unterschied zur bildungspolitischen Ausgrenzung der Muttersprachen werden diese in der alltäglichen bildungspraktischen Arbeit, z.B. in den Kindertagesstätten, mittlerweile nicht mehr ausgeblendet. Dort verbreitet sich eine Haltung, die den Muttersprachen eine emotionale Bedeutung als Sprache des Herzens oder Sprache der Gefühle zuerkennt, was häufig mit einer Duldung dieser Sprachen einhergeht. Dies ist allerdings noch nicht gleichbedeutend mit einer Wertschätzung und Anerkennung ihrer potentiell entwicklungsförderlichen Wirkung. So werden die Muttersprachen in bestimmten Phasen, z.B. beim Freispiel oder wenn Neuankömmlingen geholfen werden muss, zugelassen, bei gleichzeitiger Bedeutungslosigkeit im pädagogischen Alltag und bei gemeinsamen Aktivitäten (vgl. Jampert 2005: 41ff.).

Auch in der Schule sollten die Muttersprachen der Migrantenkinder mehr akzeptiert und positiv unterstützt werden. Denn sie haben im Rahmen der zweisprachigen Erziehung einen eigenständigen Stellenwert und sollten nicht auf die Funktion von Hilfssprachen für den Erwerb der Zweitsprache reduziert werden. Die Kinder müssen mit ihren zwei Sprachen ernst genommen werden. Kinder in einer Sprache zu beschulen, die sie nicht altersentsprechend ausgebildet haben, ist eine Form von Benachteiligung, die nur unzureichend ausgeglichen werden kann. Deshalb sollte dort die Muttersprache nicht vollständig ausgeklammert, sondern als Teil ihrer sprachlichen Sozialisation akzeptiert werden. Gerade für diese Form gilt, die Zwei-sprachigkeit der Kinder wahrzunehmen, d.h. ihre allgemeinsprachliche Kompetenz nicht auf ihre Zweitsprache zu reduzieren, sondern die in der Muttersprache entwickelten Kenntnisse (im Bereich der Begriffsbildung, des Umgangs mit Strukturen, der Anwendung von Kommunikationskonventionen, des sprachlichen und lebensweltlichen Vorwissens etc.) einzubeziehen und auch in der Zweitsprache zu entfalten (vgl. Rösch 2008: 18ff.).

Äußerst förderlich wäre also der Einbezug muttersprachlicher Kompetenzen sowie zweisprachiger Mitarbeiter in den Einrichtungen, weil sie die Kinder in ihrer Handlungskompetenz und in ihrer Ausdruckskraft stärken und ihnen eine gleichberechtigte Teilnahme am institutionellen Alltag ermöglichen. Einsprachigkeit kann nicht länger als sprachliche Norm in den Bildungsinstitutionen gelten, angesichts der hohen Anzahl von Kindern mit

nichtdeutscher Erstsprache, aber auch angesichts der gewünschten frühen Mehrsprachigkeit im Zusammenhang mit Europa (vgl. Jampert 2005a: 319).

### **6.2.1. Muttersprachlicher Unterricht**

Den Terminus “muttersprachlicher Unterricht” zu definieren ist schwierig, denn der hier gemeinte Deutschunterricht (oder Unterricht in der offiziellen Sprache eines Landes) wird in Schulklassen bzw. Altersgruppen erteilt, die sprachlich und auch sonst vielfach heterogen sind. Deutschunterricht ist sicherlich kein Muttersprachenunterricht für ca. zehn oder mehr Prozent der Kinder, die in anderssprachigen Familien aufwachsen, sei es mit Türkisch, Griechisch, Französisch, Englisch oder Vietnamesisch. Für sie ist Deutschunterricht Unterricht in der Zweitsprache, der oft mit sprachlichen und schulischen Problemen einhergeht (vgl. Oomen-Welke 2003: 145).

Ungeachtet dessen kann auch bei Kindern, die im Kindergarten und in der Vorschule Deutsch gelernt haben, nicht auf entsprechenden Schulerfolg beim Lernen in der Zweitsprache geschlossen werden. Denn zwischen den kommunikativen Fähigkeiten in der Umgangssprache und der Sprache für den Wissenserwerb, der Unterrichtssprache, besteht ein qualitativer Unterschied, der besonders beim Schriftspracherwerb deutlich wird. Wird das türkische Kind in der deutschen Schule nur auf deutsch alphabetisiert, so kann es nicht wie das deutschsprachige Kind an seine kognitiven und sprachlichen Entwicklung in der Muttersprache anknüpfen. Das bedeutet in der Folge, dass seine ohnehin nicht stabile Begriffsbildung in der Muttersprache abgebrochen wird und diffuse deutschsprachige Begriffe ihren Platz einnehmen. Die verbundene oder koordinierte zweisprachige Erziehung wird besonders aus sprach-psychologischer Sicht begründet und gefordert. Die Sprachen, über die das türkische Kind zu Schulbeginn verfügt, stehen in einem komplizierten Wechselverhältnis zueinander. Die Sprachfähigkeit ist daher nicht einfach teilbar in einen deutschen und einen türkischen Anteil. Das Türkische ist in der Regel dominierend in der Entwicklung der wesentlichen Sprachfunktionen, Kommunikation, Kognition und Wissenserwerb. Das Deutsche, das Zweitsprache ist, kann diese Sprachfunktion in der Schule nicht alleine erfüllen (vgl. Jampert 2002: 111f.).

An dieser Stelle kann wieder die sogenannte „Interdependenzhypothese“ hinzugezogen werden. Sie geht davon aus, dass beim Spracherwerb bestimmte Stufen erreicht werden. Es wird dabei insbesondere zwischen BICS (Basic Interpersonal Communication Skills), die durch eine alltagssprachliche mündliche Kompetenz gekennzeichnet sind, und CALP

(Cognitive Academic Language Proficiency) unterschieden, was kognitiv-akademischer Sprachfähigkeit entspricht. Die Sprachfähigkeiten im Bereich CALP in Erst- und Zweitsprache sind voneinander abhängig. So haben ältere Migrantenkinder, die bereits einen Teil ihrer Schulausbildung in der Erstsprache erhalten haben, Vorteile gegenüber jüngeren beim Zweitspracherwerb. So verfügen diese Lerner beispielsweise über Textsortenkenntnisse oder narrative Muster, die ihnen bei dem Erwerb der Zweitsprache „helfen“. Diese durch die Hypothese getroffene Unterscheidung ist stark rezipiert worden und hat beispielsweise in Bezug auf den Muttersprachenunterricht auch Folgen in der Bildungspolitik gehabt. Sie hat wahrscheinlich auch deshalb große Aufmerksamkeit gefunden, weil Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund in der Alltagskommunikation (BICS) oft unauffällig sind, bei konzeptionell schriftlichen Texten (CALP) jedoch deutlich größere Ausdrucksschwierigkeiten haben als andere Kinder. Aus dieser Interdependenzhypothese wird abgeleitet, dass eine nicht vollendete Entwicklung von CALP in der Erstsprache das Risiko von sprachlichen Defiziten im Bereich CALP der Zweitsprache mit sich bringt. Gerade aber in der Migrationssituation ist die Sprache des Elternhauses in der Regel nicht die Sprache der Schule (vgl. Ahrenholz 2010a: 71f.).

Nehr (vgl. 1990: 155ff.) weist in diesem Zusammenhang auf eine von türkischen Lehrern oft beklagte „strukturelle und begriffliche Verarmung“ des in Deutschland gesprochenen Türkisch hin, ausgelöst durch die fehlende „sprachanregende“ Umgebung des jeweiligen Herkunftslandes. Nach ihrer Auffassung stellt eine solche Situation für die betroffenen Schüler bei der Erstalphabetisierung sowie bei der schulischen Vermittlung von Formen geschriebener Sprache grundsätzlich eine besondere Herausforderung dar, auch wenn vielleicht schon im Kindergarten ein sog. „Basisdeutsch“ erlernt wurde. Diese Schwierigkeiten verschärften sich nach Ansicht von Nehr auch noch, wenn die Erstalphabetisierung nicht in der Muttersprache erfolgt. Sie nimmt weiterhin an, dass Schüler, deren Erstsprache Defizite aufweist, auch in der Zweitsprache nur defizitäre Kenntnisse erwerben können, da kein „Wissenstransfer“ von der Muttersprache zur Zweitsprache stattfindet. Begründet wird dies mit der Annahme, dass sich zwar die interpersonelle Kommunikationsfähigkeit in der Zweitsprache unabhängig von der Erstsprache entwickeln kann, dass aber im Bereich der „kognitiv-akademischen Sprachfähigkeit“ (CALP) eine Interdependenz zwischen muttersprachlicher und zweitsprachlicher Entwicklung besteht. Die Erstalphabetisierung sollte also in der Muttersprache oder zeitgleich und koordiniert in Muttersprache und Zweitsprache erfolgen, damit der Schriftspracherwerb in der Zweitsprache



erfolgreich verlaufen kann. So kann ein neues Schulfach, z.B. „Türkisch als Muttersprache“, ihrer Meinung nach nur von Vorteil sein.

Diese Aufgaben kann das Fach „Türkisch“ aber nur erfüllen, wenn es professionalisiert wird. Zur Professionalisierung gehören die Entwicklung entsprechender Curricula und Lehrmaterialien sowie die Aus- und Fortbildung entsprechender Fachlehrer. Eine Rolle spielt im übrigen die naive Meinung, dass man die Muttersprache durch den Gebrauch im häuslichen Bereich automatisch lernt und behält. Dabei wird kaum darüber nachgedacht, dass – wenn dem so wäre – eigentlich in jedem Land der Unterricht in der Muttersprache überflüssig wäre; von der Unterscheidung zwischen dem mündlichen und schriftlichen Gebrauch einer Sprache ganz zu schweigen (vgl. İleri 1986: 13ff.).

### **6.2.2. Bilinguale Schulen und Kindergärten**

In deutsche Schulen gehen knapp eine Million Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund sowie eine unübersichtliche Anzahl mit nicht monokulturellem Hintergrund. Als nach einigen Jahren mit Erstaunen konstatiert wurde, dass die Migranten nicht in ihr Herkunftsland zurückgingen, sondern ihren Aufenthalt in den Aufnahmeländern verfestigt hatten und ihre Kinder – die zweite Generation – hier in die Schulen schickten, sah man darin vor allem eine neue Last. Schüler wurden „ins kalte Wasser geworfen“ und gingen nicht selten unter (vgl. Oomen-Welke 2008: 73f.). Verbunden war dies mit einem muttersprachlichen Ergänzungsunterricht, der normalerweise nicht mit dem sonstigen Unterricht koordiniert und in mehreren Bundesländern nicht einmal in der Verantwortung der deutschen Schuladministration war (vgl. Auernheimer 2010: 15). Das gut gemeinte Ziel, alle gleich zu machen, indem man eine sprachlich homogene Schülerschaft herstellte, erwies sich als unerreichbar, hält sich jedoch bis heute in den Köpfen von Lehrpersonen und Politikern. Nach wie vor kommen im Vergleich mit Deutschen anteilig weniger als halb so viele nichtdeutsche Kinder in Gymnasien und die Realschulen, hingegen etwa doppelt so viele in Hauptschulen und Sonderschulen. Die Sekundarstufe II schließen von den Jugendlichen mit deutschem Pass gut 25% erfolgreich ab, von den Jugendlichen mit nichtdeutschem Pass nur gut 8%. Wenn man die Herkunftskultur und -sprache der Migrantenfamilien ernst nimmt und ausländische Kinder und Jugendliche zur Handlungsfähigkeit in beiden Gesellschaften befähigen will, kommt man unweigerlich zu Konzepten bikultureller und zweisprachiger Erziehung (vgl. Oomen-Welke 2008: 75f.).

So eine zweisprachige beziehungsweise bilinguale Erziehung beinhaltet eine Alphabetisierung sowohl in der Muttersprache der Schüler mit Migrationshintergrund als auch in der Landessprache. Auch der Fachunterricht wird in beiden Sprachen erteilt. Ein Leitziel zweisprachiger Schulmodelle ist die kompetente Zweisprachigkeit in Wort und Schrift. Zweisprachige Schulmodelle sind in Deutschland nur wenig verbreitet. Gängiger ist der freiwillige muttersprachliche Ergänzungsunterricht. Da dieser jedoch nur mit wenigen Stunden pro Woche und mit unzureichenden Rahmenbedingungen angeboten wird, ist diese Form zweisprachiger Erziehung nicht zu vergleichen mit bilingualen Schulmodellen (vgl. Robbe 2009: 23f.). Betrachtet man zusätzlich noch die derzeitige bildungspolitische Situation in Deutschland, so fällt vor allem die Widersprüchlichkeit in der Frage bilingualen Unterrichts auf. Während landesweit etwa ein Viertel aller Grundschulkinder zweisprachig aufwächst, in Städten wie Hamburg sogar die Hälfte aller Kinder, gibt es, trotz der schon angesprochenen Versuche, kaum Bildungsangebote, die bei Schuleintritt die sprachliche Ausgangslage der Kinder als zweisprachige berücksichtigen (vgl. Neumann 2009: 319).

Ein sehr interessanter Versuch dem entgegenzuwirken sind sog. „Two way immersion-Programme“ (Zweigliedrige Spracheinbindungsprogramme). Sie werden an Grundschulen in Deutschland in unterschiedlicher Form angeboten. Für all diese „two way immersion-Programme“ gilt, dass Deutsch hier jeweils mit einer weiteren Sprache kombiniert wird und Schüler aus zwei Sprachgruppen zu einer Lerngruppe zusammengefasst werden. In verschiedenen Lerngruppen sollen hier jeweils Kinder zu gleichen Anteilen gemeinsam unterrichtet werden, die entweder Deutsch oder eine der inzwischen zahlreich angebotenen Partnersprachen – u.a. Englisch, Französisch, Russisch, Spanisch, Italienisch, Portugiesisch, Griechisch und Türkisch – als dominante Sprache sprechen. Grundsätzliches Ziel ist es, den Schülerinnen und Schülern bis zum Ende ihrer Schullaufbahn annähernd gleiche Kompetenz in beiden Sprachen, sowie eine besondere interkulturelle Kompetenz zu vermitteln. Dies soll unter anderem dadurch erreicht werden, dass die Partnersprache von Anfang an in einem Teil des Unterrichts als Medium der Unterrichtskommunikation eingesetzt wird (vgl. Siebert-Ott 2010: 154).

Deutsch könnte also als Zweitsprache in der Schule in das Konzept einer zweisprachigen Erziehung, eingebunden sein wie es z.B. die Staatliche Europaschule in Berlin praktiziert, wo Migrantenkinder jeweils einer anderen Erstsprache zusammen mit Kindern mit Deutsch als Erstsprache ab dem Vorschulalter in zwei Sprachen unterrichtet werden. Sowohl die Kinder deutscher als auch die nichtdeutscher Herkunftssprache lernen eine zweite Sprache

beziehungsweise Partnersprache, wie es in diesem Konzept heißt, und erleben daher einen Zweitspracherwerb bezogen auf die jeweilige Partnersprache. Der frühzeitige Beginn und die Ganztagsbetreuung stärken die externen Faktoren, die den Zweitspracherwerb positiv beeinflussen, wie häufigen und intensiven Kontakt zur Zielsprache und die Motivation, diese zu lernen. Beide Sprachen werden über mehrere Schuljahre hinweg systematisch aufeinander bezogen vermittelt. Grundqualifikationen wie die Alphabetisierung werden entweder in beiden Sprachen parallel oder zunächst in der dominanten Sprache der Kinder und anschließend in der zweiten Sprache ausgebildet (vgl. Rösch 2004: 87f.).

Wie vielleicht schon aufgefallen ist, versammeln sich unter dem Begriff „bilinguale Schulen“ höchst unterschiedliche Modelle – vom Schulmodell, das auf Fachunterricht in einer der üblichen Schulfremdsprachen, zumeist Englisch, gerichtet ist, bis zum Modell, in dessen Fokus die Förderung der Bilingualität mit Deutsch und einer der Muttersprachen von Kindern aus zugewanderten Familien steht. Im Jahr 2006 sind für die Bundesrepublik Deutschland ca. 50 Schulen zu ermitteln, an denen bilinguale Zweige im letzteren Sinne geführt werden; dabei handelt es sich zumeist um jeweils eine Klasse eines Jahrgangs. Ein guter Teil dieser bilingualen Schulen fördert Zweisprachigkeit mit Deutsch und einer Sprache anerkannter orstsansässiger Minderheiten in Grenzregionen oder anderen umgrenzten Gebieten (z.B. Dänisch in Schleswig-Holstein, Sorbisch in Sachsen) (vgl. Gogolin/Roth 2007: 32).

### **6.2.3. Die Förderung der Lehrkräfte für multilinguale Bildungssituationen**

Multi-ethnische und somit multilinguale Schulklassen werden im europäischen Immigrationsgebiet immer mehr die Regel denn die Ausnahme, selbst außerhalb der Städte. Mit Ausnahme von einer immer noch ziemlich großen Minderheit von Neueingewanderten, die meistens nur ihre Muttersprache und manchmal noch eine andere Sprache ihres Herkunftslandes beherrschen, gehen heutzutage meistens Migrantenkinder zur Schule, die in unterschiedlichem Maße zwei- oder mehrsprachig sind. Neben ihrer Muttersprache beherrschen sie auch eine oder mehrere Varietäten der Sprachen des Einwanderungslandes. Welche Sprachvarietät dominant ist oder am besten beherrscht wird, liegt von Fall zu Fall anders. In diesen von sprachlicher Diversität „überschäumenden“ Schulklassen arbeiten in weitaus den meisten Fällen monolinguale Lehrer, die nicht einer ethnischen Minderheit, sondern der dominanten Mehrheit angehören. An diesem sprachlich-kulturellen Paradox von monolingualen Lehrern und multilingualen Schülern wird sich in den kommenden Jahren kaum etwas ändern. Die wenigen von den Behörden in Gang gesetzten Aktionen zur

Verbesserung der Lage ethnischer Minderheiten im Unterricht sind zwar wichtig, aber sie können in diesem Maße nicht viel ausrichten (vgl. Kroon/Vallen 1991: 126f.).

Dieses Faktum ist unvorteilhaft, vor allem wenn man sich bewusst macht, dass seit 30 Jahren ein beträchtlicher Teil der Kinder von Migranten, selbst wenn sie bereits als zweite oder dritte Generation in Deutschland aufwachsen, in der Hierarchie der Bildungsinstitutionen die unteren Plätze belegen. Für die Fachkräfte in den Einrichtungen ist die Arbeit mit ausländischen Kindern stets mit zusätzlichem Engagement verbunden, erst recht, wenn es Schwierigkeiten bei der sprachlichen Verständigung gibt. Dann stellt sich die alternative Sprachkompetenz der ausländischen Kinder für die Lehrkräfte als nicht normgerecht und als zusätzliche Belastung bei der Bewältigung ihres Lehralltags dar. Was als schwierige Voraussetzung oder Bedingung der eigenen Arbeit erfahren wird, gerät häufig zum (Vor-)Urteil über die Fähigkeiten, die Kinder mit Migrationshintergrund mitbringen (vgl. Jampert 2002: 53).

Über diese Problematik wurden an fünf Grundschulen im Raum Köln zu Beginn des Schuljahres 2003/04 von Allemann-Ghionda/Auernheimer/Grabbe/Krämer mit neun Lehrpersonen explorative Interviewgespräche geführt, die zum Schuljahresende thematisch modifiziert wiederholt wurden. Die Unkenntnis der meisten Interviewten (zum Teil älteren) Lehrpersonen bezüglich Mehrsprachigkeit, Migration, Diagnostik und Beurteilung machte darauf aufmerksam, dass die Lehrerbildung in früheren Zeiten oder gar bis vor kurzem diese Themen vernachlässigt hat. Fortbildungsangebote haben offenbar die hier beteiligten Lehrpersonen nicht erreicht. Die gegenwärtige Reform der Lehrerbildung, ob im Bachelor/Master-System oder nicht, sollte nach Meinung der oben genannten Sprachforscher, diesen Zug nicht verpassen. In der öffentlichen Debatte über die Wirksamkeit des deutschen Bildungssystems überwiegt, wenn vom Schulversagen der Migrantenkinder die Rede ist, das Argument der Defizite in den Familien, während die Kompetenzen der Lehrpersonen kaum Erwähnung finden. Im Hinblick auf eine effektivere Lehrerbildung, die ja zur Wirksamkeit des gesamten Bildungswesens nicht unwesentlich beiträgt, sind die hier untersuchten Themen (Verknüpfung von Wissen über Mehrsprachigkeit und Migration mit Diagnostik und Beurteilung) in die Curricula der Lehrerbildung der ersten und zweiten Phase verbindlicher als bisher zu verankern. Ein Ziel des Projektes war die Sensibilisierung der Lehrpersonen für die Möglichkeit, weniger intuitive und dafür elaborierte Beurteilungsinstrumente zu verwenden. Dieses Ziel wurde nur in geringem Maße erreicht, was aber kein Scheitern impliziert, wenn Lehrer nur wenige grundlegende Dinge beachten (vgl. Allemann-Ghionda/Auernheimer/Grabbe/Krämer 2006: 262f.).

Sie dürfen primär ihre Aufgabe nicht darin sehen, die Sprachen zu benachteiligen, die die Kinder von zu Hause mitbringen, ihre Muttersprache, ihre Dialekte, Zweit- und Fremdsprachen, um sie durch Schriftsprache, Hochsprache, Bildungssprache zu ersetzen. An den Lehrern ist es, den Schülern die menschliche Notwendigkeit der Mehrsprachigkeit, ihr Recht auf Mehrsprachigkeit, die ganze Fülle ihrer sprachlichen Möglichkeiten bewusst zu machen, ihre sprachliche Neugierde, Beobachtungs- und Nachahmungsgabe zu wecken und zu entwickeln (vgl. Wandruszka 1979: 321f.).

Zweitens: Nur wenn sich jede Lehrkraft im Unterricht mit Kindern nichtdeutscher Herkunftssprache für deren sprachliche Förderung verantwortlich fühlt, haben diese Kinder eine echte Chance, eine angemessene Kompetenz in ihrer Zweitsprache zu erwerben. Dazu gehört auch die Muttersprache der Kinder zumindest punktuell einzubeziehen (durch Lieder, Reime, einfache Redemittel, kurze Texte), als Semantisierungs- und Verständigungshilfe der Kinder untereinander und auch, um die grammatische Kompetenz z.B. bei einfachen Sprachvergleichen, zu entfalten. Alle Lösungsvorschläge laufen darauf hinaus, dass DaZ ins Zentrum des Interesses gerückt werden muss – in der Schule, aber auch in der Lehrerbildung. Diese muss Sorge dafür tragen, dass alle Lehrkräfte eine grundlegende DaZ-Kompetenz herausbilden, um DaZ als Unterrichtsprinzip in allen Fächern realisieren zu können. Des Weiteren braucht die deutsche Schule Lehrkräfte mit einer fundierten DaZ-Kompetenz, die sinnvollerweise mit dem Lehramt Deutsch verbunden wird. Genau dafür muss im Studium Raum geschaffen werden (vgl. Rösch 2004: 93).

Die Muttersprache der Kinder ist ein Bestandteil der kommunikativen Kompetenz und von daher ein wichtiger Zugang für die Kinder, so dass es sinnvoll ist, in dieser Anfangsphase muttersprachliche Ansprechpartner für das Kind zur Verfügung zu haben. Der muttersprachliche Bezug ist in dieser Phase ein Mittel, um dem Kind in der ungewohnten Umgebung und in den zahlreichen neuen Situationen des Tagesablaufs über die sprachliche Verständigung Verhaltenssicherheit zu geben (vgl. Jampert 2002: 132).

Besser könnte dies vielleicht mit dem sogenannten Muttersprachenunterricht gelingen. Dabei ist für diesen charakteristisch, dass er von „native speakers“ erteilt wird, die entweder für eine bestimmte Zeit von den Herkunftsländern entsandt werden oder auf Dauer von den deutschen Behörden eingestellt sind. Inzwischen gibt es in Nordrhein-Westfalen eine anerkannte Lehrerausbildung für den Türkischunterricht (die erste Phase an der Universität /Gesamthochschule Essen), die hauptsächlich von den Enkeln der ersten Migrantengeneration

wahrgenommen wird (vgl. Thürmann 2003: 165). Lehrpersonen des muttersprachlichen Unterrichts wiederum, die von ihren Herkunftsländern oft nur für wenige Jahre ins Ausland geschickt werden, sind nicht immer ausreichend über die soziolinguistische Lage der Schüler informiert, die sie zu unterrichten haben. Die Muttersprachen der Migrantenkinder können nicht so unterrichtet werden, als ob die Lernenden im Herkunftsland und einsprachig aufgewachsen wären. Ein Plus an Metakommunikation und an grammatikalischen Erklärungen ist ebenso notwendig wie eine spezifische Wortschatzpflege. Sprachvergleiche sind einzubauen; dies bedingt wiederum, dass Lehrpersonen des muttersprachlichen Unterrichts eine hohe Kompetenz in der deutschen Sprache haben müssen. Mehrsprachigkeit kann und muss gefördert werden, aber dies ist nur möglich, wenn die Lehrpersonen und die Schulen angemessen (nicht nur materiell, sondern auch hinsichtlich der Aus- und Fortbildung) ausgestattet werden (vgl. Allemann-Ghionda 2008: 41).

## 7. EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG

Viele Studien belegen muttersprachliche Defizite bei türkischen Migrantenkindern in Deutschland. Auch die folgende Untersuchung befasst sich mit diesen Defiziten, ob sie überhaupt auftreten und wie sie sich äußern.

Vor dem Hintergrund der Interdependenzhypothese wird in dieser Untersuchung der Frage nachgegangen, inwiefern (oder ob überhaupt) eine Verbindung zwischen den erreichten Fähigkeiten in der Muttersprache (bei den türkischen Migrantenkindern) und den Fähigkeiten in der Zweitsprache existiert.

Die schon erwähnte Hypothese geht davon aus, dass das Kompetenzniveau in der Zweitsprache, erworben vom zweisprachigen Kind, zum Teil davon abhängig ist, welches Kompetenzniveau es in der Muttersprache zu dem Zeitpunkt hat, an dem es mit der Zweitsprache intensiv konfrontiert wird. Ein vorausgegangenes hohes Niveau der Entwicklung in der Muttersprache ermöglicht die Entwicklung ähnlicher Kompetenzen in der Zweitsprache (vgl. Cummins 1982: 38).

Sie ist deswegen so relevant, weil Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund in der Alltagskommunikation (BICS) oft unauffällig sind, bei konzeptionell schriftlichen Texten (CALP) jedoch deutlich größere Ausdrucksschwierigkeiten haben als andere Kinder. Aus dieser Interdependenzhypothese wird abgeleitet, dass eine nicht vollendete Entwicklung von CALP in der Erstsprache das Risiko von sprachlichen Defiziten im Bereich CALP der Zweitsprache mit sich bringt (vgl. Ahrenholz 2010a: 71f.).

Diesem Phänomen kann gut mit dem standardisierten C-Test Verfahren auf den Grund gegangen werden, weswegen, neben einer Bildergeschichte und einem Elternfragebogen, dieses für die Untersuchung ausgewählt wurde.

Nach Baur und Meder (vgl. 1989: 123 nach vgl. Grotjahn 1992: 7) testet der C-Test die “mit Lesen und Schreiben verbundenen (...) *sekundären Sprachfähigkeiten*”. Die kommunikativ-interaktive Sprachbeherrschung kann nach Auffassung der beiden Autoren dagegen mit C-Tests nicht erfasst werden. Die sekundäre Sprachfähigkeit im Sinne von Baur und Meder wird unter Bezug auf die sogenannte Interdependenzhypothese auch als “Cognitive/Academic Language Proficiency (CALP)” bezeichnet und von den “Basic Interpersonal Communicative Skills (BICS)” unterschieden. Dies bedeutet, dass der C-Test (primär) als ein CALP-Test anzusehen wäre (vgl. Grotjahn 1992: 7f.).

## 7.1. Der C-Test

Texttests mit auszufüllenden Lücken in Form von C-Tests gehören zu den am gründlichsten untersuchten neueren Sprachtests. Sie haben sich seit den 80er Jahren als ökonomisches und reliables Verfahren zur Feststellung der allgemeinen Kompetenz in Fremd-, Zweit- und Erstsprachen etabliert. Die Einsatzmöglichkeiten sind vielfältig. So werden sie z.B. als Einstufungstests an Universitäten, Studienkollegs und Sprachschulen eingesetzt (vgl. Linnemann/Kniffka 2008: 26).

In vielen Untersuchungen erwies sich der C-Test als hoch reliabel (zum Teil betrug Cronbachs Alpha<sup>9</sup> mehr als .90). Neben einer vergleichsweise hohen Reliabilität besitzt der C-Test auch eine hohe Durchführungsobjektivität und erlaubt – zumindest dann, wenn lediglich exakte Lösungen oder vorher festgelegte akzeptable Lösungen als “korrekt” gewertet werden – eine absolut objektive Auswertung (vgl. Grotjahn 1992: 6f.).

Das Format des C-Tests ist prädestiniert, um sowohl lexikalische als auch grammatische Sprachfähigkeiten zu erheben. Wortschatzkenntnisse werden dadurch ermittelt, dass die Kinder das semantisch richtige Wort erkennen müssen und die fehlenden Buchstaben in den Lücken ergänzen sollen. Für die richtige Flexion des Wortes sind ebenso Grammatikkenntnisse erforderlich (vgl. Eckhardt 2008: 140).

Der Gesamtpunktwert des C-Tests ist die Zahl der richtig rekonstruierten Lücken. Eventuelle Rechtschreibfehler können je nach Sprachstand und Definition des Konstrukts angerechnet werden oder nicht. Den Gesamtpunktwert kann man dann entweder in einen Normwert übertragen (normorientierte Leistungsmessung) oder auf den maximal möglichen Punktwert

---

<sup>9</sup> Cronbachs Alpha ( $\alpha$ ) ist ein Koeffizient, welcher zur Bestimmung der internen Konsistenz eines Erhebungsverfahrens berechnet wird. Er gibt an, wie genau die Items eines Tests ein Konstrukt messen. Cronbachs Alpha ist der für die Berechnung der internen Konsistenz gebräuchlichste Koeffizient. Formal entspricht er der mittleren Testhalbierungs-Reliabilität eines Tests für alle möglichen Testhalbierungen (vgl. Bortz & Döring, 2006). Je mehr Items ein Test enthält, desto größer wird  $\alpha$ . Der Koeffizient gibt also in Abhängigkeit von der Itemanzahl die Höhe der mittleren Itemzusammenhänge an (<http://elearning.tu-dresden.de/versuchsplanung/e35/e2861/e2893>). Die Formel zur Berechnung eines standardisierten Cronbachs  $\alpha$  lautet:

$$\alpha = \frac{N \cdot \bar{r}}{(1 + (N - 1) \cdot \bar{r})}$$

Wobei N der Anzahl der Items entspricht und r der durchschnittlichen Korrelation zwischen den Items ([http://www.pflegewiki.de/wiki/Cronbachs\\_Alpha](http://www.pflegewiki.de/wiki/Cronbachs_Alpha)).



beziehen (kriterienorientierte Leistungsmessung). Das Ergebnis sagt etwas über die “allgemeine Sprachfähigkeit” der getesteten Person in der jeweiligen Sprache in Relation zum Gruppendurchschnitt oder zu einem “native speaker” aus.<sup>10</sup>

Die Lücken innerhalb eines Textes sind nicht voneinander unabhängig und können daher für diagnostische Zwecke nicht qualitativ ausgewertet werden. Die Ergebnisse sind als globales Maß sprachlicher Kompetenz zu interpretieren. Der Test dient der Feststellung der allgemeinen sprachlichen Kompetenz von Schüler mit Migrationshintergrund zwischen 10 und 18 Jahren aller Schulformen (vgl. Linnemann/Kniffka 2008: 26).

### **7.1.1. Testkonstruktion**

Weil sich der C-Test durch Objektivität, Reliabilität, Validität und Ökonomie auszeichnet, wurde entschieden, C-Tests für diese Untersuchung zu verwenden. Als zentrales Untersuchungsinstrument für die Erfassung der Sprachfähigkeiten türkischer Migrantenkinder wurden die von Baur und Meder (1994) entwickelten C-Tests in den Sprachen “Türkisch” und “Deutsch” in dieser empirischen Untersuchung eingesetzt.

Aus der Fragestellung ergibt sich, dass Daten sowohl für die jeweilige Muttersprache als auch für die Zweitsprache Deutsch erhoben werden mussten. In Anlehnung an Raatz & Klein-Braley (1985) haben Baur und Meder (1994) folgende Prinzipien für die Konstruktion der C-Tests zugrunde gelegt (Baur/Meder 1994: 152f.):

“.. Jeder Test besteht aus vier Texten, wobei die einzelnen Texte von unterschiedlicher Thematik sein sollen. Jeder Text enthält 25 Items (Tilgungen), der gesamte Test also 100 zu lösende Items. Die Texte müssen altersgemäß sein und thematisch an den Alltagserfahrungen der Schüler anknüpfen. Fachwissen und spezielle Wortschatzkenntnisse sollen nicht vorausgesetzt werden. .. Die Tests sollten von Erwachsenen Muttersprachlern mit abgeschlossener Schulausbildung zu annähernd 100 Prozent gelöst werden. Um dies zu überprüfen, wurden die C-Tests an mindestens zehn Muttersprachlern erprobt. Die Erprobung wurde nach jeder vorgenommenen Veränderung wiederholt. Um sicher zu stellen, dass der C-Test innerhalb der Jahrgangsstufen 5/6, 7/8 und 9/10 differenziert, wurden die Tests auch an sprachlich schwächeren, an durchschnittlichen und an überdurchschnittlichen Probanden der jeweiligen Zielgruppe erprobt. Die Auswahl der Schüler erfolgte nach der Einschätzung der Leistung in der jeweiligen Muttersprache durch die Muttersprachenlehrer. Auch diese Erprobung wurde nach jeder Textveränderung wiederholt”.

---

<sup>10</sup> [http://www.c-test.de/deutsch/index.php?lang=de&content=beschreibung\\_aussehen&section=ctest](http://www.c-test.de/deutsch/index.php?lang=de&content=beschreibung_aussehen&section=ctest)

Auf der Grundlage dieser Prinzipien haben Baur und Meder (1994) C-Tests, die auch in dieser Untersuchung verwendet wurden, erstellt.

### 7.1.2. Der deutsche C-Test

Der deutsche C-Test besteht aus vier unterschiedlichen Texten. Jeder Text beinhaltet 25 Items (Tilgungen) (vgl. den deutschen C- Test im Anhang).

Nach Baur und Meder (1994) sollte der deutsche C-Test die Möglichkeit bieten, bei allen drei Jahrgangsstufen mit *einem* Text zu arbeiten. Damit der C-Test auch noch unter Schülern unterschiedlichen Lernalters differenziert, gestalteten sie den C-Test so, dass jüngere Schüler (5. und 6. Jahrgang) nicht überfordert und ältere Schüler (9. und 10. Jahrgang) nicht unterfordert wurden. Tabelle 1 zeigt die Schwierigkeiten des gesamten deutschen Tests (Tges) und der Einzeltexte (T1 bis T4) für die türkischen Schüler.

Tabelle 1

Schwierigkeit des deutschen C-Tests insgesamt (Tges) und seiner Teiltexthe T1 bis T4 bei den türkischen Kindern

Jahrgang	T1	T2	T3	T4	Tges	N
5/6	.33	.46	.33	.18	.33	97
7/8	.47	.63	.49	.34	.49	196
9/10	.65	.78	.64	.56	.66	98
Gesamt	.48	.62	.49	.36	.49	391

Tabelle 2

Mittelwert (*M*), Standardabweichung (*SD*), Schwierigkeit (*p*), Reliabilität ( $\alpha$ ) und Standardmessfehler (*SE*) für den deutschen C-Test bei den türkischen Schülern

Jahrgang	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>p</i>	$\alpha$	<i>SE</i>	N
5/6	32.98	21.99	.33	.90	6.95	97
7/8	48.58	22.07	.49	.89	7.32	196
9/10	65.73	19.09	.66	.88	6.61	98
Gesamt	48.95	24.20	.49	.91	7.26	391

Eindeutig ist Text 4 für alle Jahrgangsstufen der schwierigste Text. Evident ist auch, dass der Text nach der Klassenstufe 5/6 insgesamt besser gelöst wurde.

Trotz der widersprüchlichen Befunde zeigt die Berechnung des Reliabilitätskoeffizienten, dass mit dem deutschen C-Test ein zuverlässiger Test zur Messung der globalen Sprachfähigkeit im Deutschen von Migrantenkindern entwickelt wurde. Dass die Jahrgangsstufen nicht deutlich voneinander getrennt sind, ist demnach auf die individuellen sprachlichen Fähigkeiten und die dadurch bedingte breite Streuung in den Gruppen zurückzuführen und kein Mangel des entwickelten deutschen C-Tests (vgl. Baur/Meder 1994: 155ff.).

### 7.1.3. Der türkische C-Test

Auch in dem türkischen C-Test wie im Deutschen gibt es vier unterschiedliche Texte. Jeder Text beinhaltet 25 Items (Tilgungen) (vgl. den türkischen Test im Anhang).

Mit Hilfe von türkischen Muttersprachlern entwickelten Baur und Meder ein Tilgungsverfahren, das zuverlässige Ergebnisse für den türkischen C-Test lieferte. In den Wörtern des Textes wurden nicht mehr Buchstaben, sondern Silben getilgt. Für jede getilgte Silbe wurde in den Texten ein (für jede Silbe gleich langer) Strich angegeben. Auch für diesen Test galt es, ihn so zu gestalten, dass jüngere Schüler nicht überfordert und ältere Schüler nicht unterfordert wurden. Die Tabelle 3 zeigt, dass der Test mit der Silbentilgung verschiedene Schwierigkeitsbereiche abdeckt und deutlich zwischen den Jahrgangsstufen differenziert. Wie zudem die Berechnung der Reliabilitätskoeffizienten in Tabelle 4 zeigt, liefert der Test trotz des veränderten Tilgungsprinzips zuverlässige Ergebnisse.

Tabelle 3

Schwierigkeit des türkischen C-Tests insgesamt (Tges) und seiner Teiltexthe T1 bis T4 bei Silbentilgung

Jahrgang	T1	T2	T3	T4	Tges	N
5/6	.59	.48	.38	.27	.43	100
7/8	.73	.64	.56	.43	.59	199
9/10	.83	.73	.69	.57	.70	98
Gesamt	.72	.62	.55	.43	.58	397

Tabelle 4

Mittelwert ( $M$ ), Standardabweichung ( $SD$ ), Schwierigkeit ( $p$ ), Reliabilität ( $\alpha$ ) und Standardmessfehler ( $SE$ ) für den türkischen C-Test bei Silbentilgung

Jahrgang	$M$	$SD$	$p$	$\alpha$	$SE$	N
5/6	43.18	17.34	.43	.88	6.01	100
7/8	59.25	20.42	.59	.92	5.78	199
9/10	70.93	18.93	.70	.92	5.35	98
Gesamt	58.07	21.61	.58	.93	5.72	397

#### 7.1.4. Durchführung des C-Tests

Die Durchführung des C-Tests fand 2009, während eines Praktikumsaufenthaltes in Deutschland, an der Geschwister-Scholl Schule in Tübingen statt. Aufgrund ihrer Größe (ca. 1500 Schüler) und dem relativ hohen Anteil an Migrantenkindern, schien diese Schule als beste Wahl. Leider wurde schnell deutlich, dass es, trotz des hohen Migrantenanteils, doch relativ wenige Schüler (36) mit türkischen Wurzeln gab. Es war aber in der kurzen Zeit des Aufenthaltes in Deutschland nicht mehr möglich, andere Schulen für die Untersuchung zu gewinnen, da diese skeptisch und ablehnend auf die Anfragen reagierten.

Nach einigen klärenden Gesprächen mit dem Lehrpersonal, konnte die eigentliche Durchführung beginnen. Hierfür wurde an den Tagen der Testdurchführung von der Schule ein kleiner Arbeitsraum zur Verfügung gestellt, in den die Klassenlehrer hintereinander kleinere Schülergruppen schickten. Dort wurde ihnen den Ablauf der Tests erklärt. Inklusive der Elternfragebögen, welche von den Schülern nach Hause mitgenommen und nachgereicht wurden, dauerte die Durchführung ca. zwei Wochen. An diesen Tests nahmen aus der Jahrgangsstufe 7/8 zehn Schüler und der 9./10. dreizehn Schüler teil.<sup>11</sup>

Zuerst wurde den türkischen C-Test an die Schüler verteilt. Dann wurden die Testteilnehmer aufgefordert, die fehlenden Wortteile zu rekonstruieren und wurde darauf hingewiesen, dass die Bearbeitungszeit pro Text 5 Minuten beträgt, als 20 Minuten insgesamt. Nach dem türkischen C-Test wurde mit dem deutschen genauso verfahren. Die Schüler wurden

<sup>11</sup> Ursprünglich sollte, wie beim C-Test von Baur und Meder (1994), auch Jahrgangsstufe 5/6 an dieser Untersuchung teilnehmen. Diese war aber, aufgrund von Projekttagen, leider nicht verfügbar.

ausdrücklich darauf hingewiesen, dass nicht die ganzen Wörter, sondern nur die fehlenden Teile der Wörter auf den Strichen unter den Lücken einzutragen sind. Durch die Konzentration auf die Aufgabe, ging den Schülern schnell das Zeitgefühl verloren, weshalb sie alle fünf Minuten daran erinnert wurden, zu der Bearbeitung des nächsten Teiltests überzugehen. Am Ende der C-Testphase wurde zusätzlich eine „Vater und Sohn“<sup>12</sup> Bildergeschichte verteilt (sie ist im Anhang zu finden), zu welcher die Schüler spontan eine Geschichte „erfinden“ und unter die Bilder schreiben sollten. Hierfür bekamen die Schüler auch noch einmal 15 Minuten Zeit. Nach ungefähr einer Stunde endete die Testphase und die Schüler wurden entlassen, nachdem sie die Elternfragebögen mit entsprechenden Anweisungen bekommen hatten. Die Auswertungen der Bildergeschichte und des Elternfragebogens folgen in einem späteren Abschnitt des Kapitels.

#### **7.1.5. Auswertung des C-Tests**

Je höher die sprachliche Kompetenz eines Probanden ist, desto besser wird der C-Test gelöst. Zur Auswertung werden die richtig ausgefüllten Lücken pro Text gezählt. Die Summe der richtig ausgefüllten Lücken ist die Gesamtpunktzahl des Probanden (vgl. Linnemann/Kniffka 2008: 26).

Jeder der 4 Texte beinhaltete 25 Lücken, also insgesamt pro C-Test 100 (Auswertung der C-Tests im Anhang). Der Gesamtpunktwert setzte sich aus 100 korrekt ausgefüllten Lücken zusammen. Um eine sprachliche Regelung zu finden, wurde folgendes Bewertungssystem eingeführt:

so ist bei einem Gesamtpunktwert von 80-100 von einem sehr guten Sprachstand auszugehen

von 60-80 von einem gutem

von 40-60 von einem befriedigendem

von 20-40 von einem schlechtem

von 0-20 von einem sehr schlechtem.

Die objektive Auswertung der C-Tests wurde durch die Festlegung der Lösungen und der als korrekt zu bewertenden Lösungsvarianten ermöglicht (vgl. Baur/Spettmann 2010: 431).

---

<sup>12</sup> „Friedensstifter“ vom Plauen, E. O. 1997: 7ff.

Die folgenden Tabellen sollen einen Überblick über den Sprachstand der Klassenstufen 7/8 und 9/10 geben. Hierzu wird die erreichte Punktzahl eines Schülers im jeweiligen C-Test, z.B. des Schülers 1, in einer Tabellenspalte angegeben, wobei der türkische C-Test mit T markiert wird, der deutsche mit D.

Tabelle 5

Überblick und Vergleich der erreichten Punktzahl im türkischen und deutschen C-Test der Jahrgangsstufe 7/8

T = Türkisch D= Deutsch

Schüler	0-20	20-40	40-60	60-80	80-100
1			T	D	
2				T/D	
3			T/D		
4				T/D	
5				T	D
6				T/D	
7				T/D	
8					T/D
9		T/D			
10	T	D			

Die meisten Probanden zeigen, wie in der Interdependenzhypothese angedeutet, ein ähnliches beziehungsweise gleiches Kompetenzniveau in beiden Sprachen. 40 % der Schüler haben schlechte Sprachkenntnisse im Türkischen, was sich auch im Deutschen widerspiegelt. 60 % hingegen haben gute Sprachkenntnisse im Türkischen, wobei einige im Deutschen etwas besser abschneiden.

Tabelle 6

Überblick und Vergleich der erreichten Punktzahl im türkischen und deutschen C-Test der Jahrgangsstufe 9/10

T = Türkisch D= Deutsch

Schüler	0-20	20-40	40-60	60-80	80-100
1				T/D	
2		D		T	
3					T/D
4	T				D
5				T	D
6	T/D				
7				D	T
8				T	D
9	T				D
10	T				D
11				T	D
12				T	D
13			T		D

Bei dieser Tabelle haben ca. 69 % der Schüler sehr gute Deutschkenntnisse, wohingegen 38% schlechte Türkischkenntnisse haben. Bei nur etwa 30 % der Schüler kongruieren die Sprachkenntnisse im Türkischen und im Deutschen nicht, was wiederum für die Interdependenzhypothese spricht. Diese Schüler haben teilweise den türkischen Test gar nicht ausgefüllt, was daran liegen könnte, dass sie möglicherweise die türkische Sprache ablehnen.

Nach Angaben der Elternfrabögen haben 90 % der Schüler vor dem Schuleintritt eine vorschulische Einrichtung besucht. Diefenbach (vgl. 2010: 52f.) deutet darauf hin, dass auch wenn die pädagogischen Ziele und Inhalte der Kindergartenerziehung in Deutschland eher auf die allgemeine Förderung kognitiver und sozialer Kompetenzen als auf eine inhaltliche Vorbereitung auf die Schule abzielen, wird dem Kindergartenbesuch (im Allgemeinen und dem letzten Kindergartenjahr im Besonderen) häufig große Bedeutung als eine auf den Schulalltag vorbereitende und zur “Schulfähigkeit” führende Form institutioneller Betreuung beigemessen, insbesondere für Migrantenkinder, für die der Kindergarten als Möglichkeit der Integration und speziell des Erwerbs oder der Vertiefung von Deutschkenntnissen bieten soll. Diefenbach (vgl. 2010: 53) nennt viele Befunde, die tatsächlich dafür sprechen, dass Kinder mit mehr als drei Jahren Kindergartenerfahrung eine höhere Chance haben, als uneingeschränkt schulfähig beurteilt zu werden, als Kinder ohne jede Kindergartenerfahrung.

Bei der Auswertung war interessant zu beobachten, wie es im türkischen C-Test zu vielen abweichenden Lösungsversuchen kam, die durch kulturspezifische Fakten erklärt werden können. Zum Beispiel wurde in Text 1 Item 9 ( ça\_dir = Zelt) zu ca. nur 34 % gelöst, während dasselbe Wort in Item 12, wo die erste und dritte Wortsilbe vorgegeben waren (ça\_dir\_da), mit 44 % deutlich häufiger gelöst wurde. Eine Erklärung hierfür könnte sein, dass Zelten im Ferien bei türkischen Familien eher wenig verbreitet ist.

Bei Text 2 handelt sich um eine Art Märchen, nämlich um Keloğlan (“Glatzkopf-Junge”). In diesem Text scheint es, dass die *miş*-Form, die auch als konventionelles Stilmittel bei der Wiedergabe von Märchen, Fabeln oder Geschichten gebraucht wird, den Schülern nicht geläufig, also sehr schwierig ist. In Item 7 ist das Einsetzen der *miş*-Form keinem einzigen Schüler gelungen. In den Items 19 und 25 mussten die Schüler ebenfalls *miş*-Formen einsetzen. Item 19 wurde zu nur ca. 26 % und Item 25 39 % gelöst.

Auch Baur und Meder (1994) finden in ihrer Untersuchung heraus, dass die türkischen Migrantenkinder mit dem Erzähltempus “*miş*-Form” durchgehend große Schwierigkeiten haben. Sie erklären dies dadurch, dass diesen in Deutschland, im Gegensatz zu Kindern in der Türkei, zumeist die Familienstruktur fehlt, die das Weitergeben mündlicher Erzähltraditionen (z.B. durch die Großmutter) ermöglichen würde. Später taucht diese Erzählweise auch in den türkischen Grundschulbüchern auf, zu denen die Migrantenkinder in Deutschland kaum Zugang haben.



Der dritte Text war wohl insgesamt der einfachste Text für die Schüler, da es hier jedenfalls die meisten richtigen Lösungen. Aber auch in Text 3 gab es abweichende Lösungen. So wurde Item 3 nur zu ca. 17 % richtig gelöst. Hier wären verschiedene Ergänzungen möglich gewesen, z.B. **\_ni\_nesi\_ne\_**, **\_ne\_nesi\_ne\_**, **\_annean\_nesi\_ne\_**, **\_babaan\_nesi\_ne\_**, jeweils mit der Bedeutung "zu seiner Großmutter". Dieses Item wurde aber zu 35 % mit der Silbe *an-* ergänzt (**\_an\_nesi\_ne\_**) (zu seiner Mutter). Item 24 (**\_\_nesi\_\_**) wurde, je nachdem was in Item 3 ausgefüllt wurde, richtig oder falsch ergänzt. Dies erklärt sich vielleicht durch die Auswertung der Elternfragebögen, die aussagt, dass 100% der Schüler in einer Kernfamilie (Vater, Mutter und Geschwister) leben, ohne regelmäßigen Kontakt zu den Großeltern. Daher könnte man annehmen, dass das Wort "Großmutter" für diese Kinder gedanklich entfernt ist.

Im gesamten Text 4 befindet sich keine semantischen kulturspezifischen Abweichungen. Nach Auswertung des türkischen C-Tests ist Text 4 der schwierigste.

Nach Auswertung des deutschen C-Tests war der Text 4 am leichtesten, Text 3 am schwierigsten zu lösen.

## **7.2. Auswertung der Bildergeschichte „Vater und Sohn“**

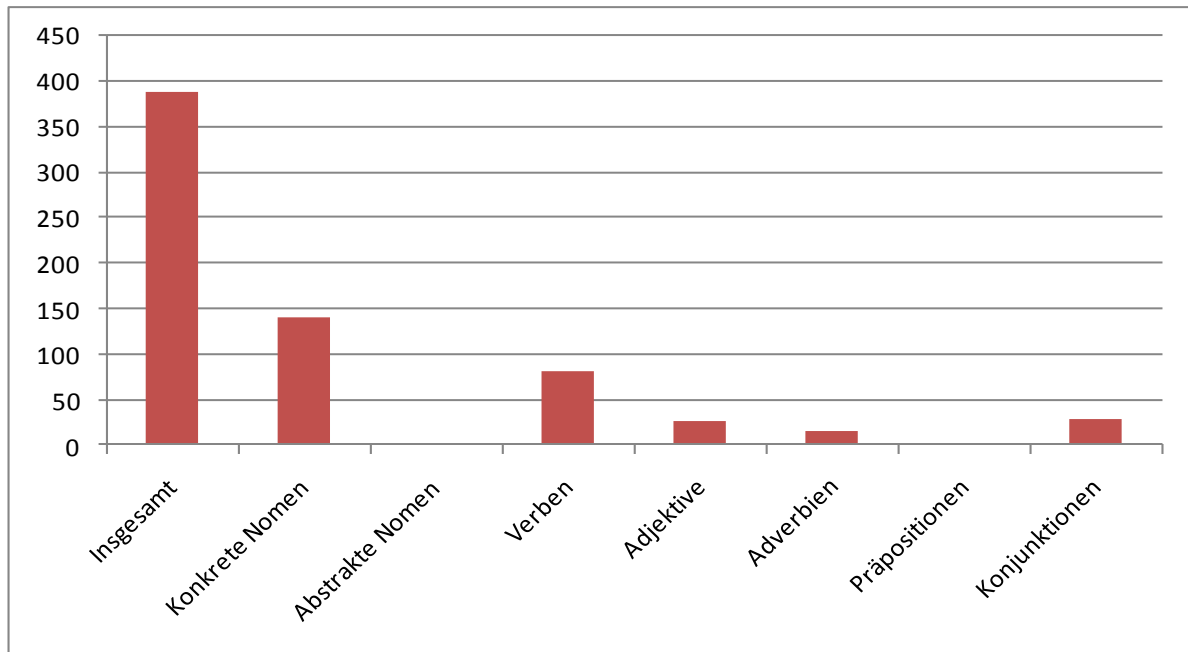
Wie oben schon erwähnt, wurde, nachdem die Schüler den türkischen und den deutschen C-Test ausgefüllt hatten, die Bildergeschichte „Vater und Sohn“ verteilt und 15 Minuten zur Bearbeitung gegeben. Im Gegensatz zu den C-Tests, die eher eine vergleichende Funktion hatten, war das Ziel der Bildergeschichte, ein detaillierteres Bild über die Fähigkeiten der Schüler zu erhalten, spontan ihre Sprachfähigkeit in der eigentlichen Muttersprache zu entfalten und einen muttersprachlichen (türkischen) Text zu verfassen.

Nur ca. 60 % der Schüler schrieben unter die Bilder eine Geschichte, wobei ein Schüler diese auf Deutsch verfasste. Von drei Schülern konnten die Texte aufgrund expliziten Inhalts, oder unverständlichen Passagen nicht ausgewertet werden. Die restlichen Schüler waren entweder nicht in der Lage eine Geschichte in ihrer Muttersprache zu verfassen, oder sie hatten keine besondere „Lust“ diese anstrengende Aufgabe nach den vorangegangenen C-Tests zu bearbeiten.

Die sprachlichen Fähigkeiten der Schüler insgesamt und deren verwendete Wortarten kann man vielleicht am deutlichsten in grafischer Form darstellen.

Abbildung 2

Insgesamt von Schülern verwendete Wörter und Wortarten



Wie die Grafik verdeutlicht, besitzen die Schüler nur einen sehr beschränkten Wortschatz. Alle 10 ausgewerteten Geschichten hatten insgesamt nur 388 Wörter aufzuweisen, davon waren die meisten konkrete Nomen und Verben. Kurze, grammatikalisch anspruchslose Sätze sind in der Überzahl, deutlich gemacht durch geringen Gebrauch von Konjunktionen, Adjektiven und Adverbien. Präpositionen und abstrakte Nomen kommen so gut wie gar nicht vor, orthographische Fehler dafür umso häufiger. Es scheint, dass sie schreiben, wie sie im Alltag sprechen. Ein einziger Schüler benutzte ein abstraktes Wort, nämlich “Korku” (Angst). Wenn Konjunktionen vorkamen, dann einfache wie “ve” und “sonra” (“und” und “dann”). Auch wurden keine Passivsätze gebildet.

Generell ist festzustellen, dass die untersuchten Schüler den restringierten Code (auch unter BICS = Basic Interpersonal Communicative Skills bekannt, der sich auf die mündlichen sprachlichen Fähigkeiten und auf die Alltagskommunikation bezieht) nach Bernstein (vgl. 1971: 257f. nach vgl. Selen 1989: 39ff.), ein bekannter Soziolinguist, benutzen. Nach seinen Thesen bedienen sich die Mittel- und Oberschicht eines elaborierten ( auch unter CALP = Cognitive Academic Language Proficiency bekannt, der sich auf die Sprachkompetenz im kognitiv-akademischen Bereich bezieht), die Unterschicht eines restringierten Codes. Dieser Code wird eher bildungsfernen Schichten zugeschrieben. Beim bereits beschriebenen restringierten Code (konzeptionelle Mündlichkeit) bilden die Sprecher keine vollständigen,

logischen und korrekt strukturierten Sätze. Sie sind kurz und meistens fehlerhaft. Im Vergleich zum elaborierten Code zeichnen sie sich durch einen geringeren Wortschatz, wenige Adjektive und Adverbien aus. Konjunktionen wie “so, und, dann” werden häufig benutzt, Sätze fallen eher kurz aus und abstrakte Nomen werden kaum benutzt. Die Präsenz von kausalen oder örtlichen Präpositionen ist kaum festzustellen, wobei Befehl- und Fragesätze oft auftauchen. Verstärkungen sind am Ende des Satzes die Regel (z. B. “Nicht wahr?”, weißt du?”).

Eine Verbindung zu der Schichtzugehörigkeitstheorie und deren Sprachverwendung Bernsteins und den Ergebnissen der Probanden kann insofern hergestellt werden, dass 84% der Väter zur Arbeiterschicht gezählt werden können und 68 % der Mütter Hausfrauen sind.

### **7.3. Resümee**

Zusammenfassend ist bei den untersuchten Schülern sowohl beim Lösen der C-Tests als auch bei der Bildergeschichte, ein defizitärer Gebrauch ihrer Muttersprache festgestellt worden. Zusätzlich lässt sich eine Bestätigung der sogenannten Interdependenzhypothese erkennen, denn bei einem schlechtem türkischen Sprachstand seitens der Schüler war dieser mit dem Deutschen kongruent, oder umgekehrt.

Es wird aber darauf hingewiesen, dass diese Studie nicht als repräsentativ gewertet werden kann, da es, wie überall, Abweichungen von der Norm geben kann und verhältnismäßig wenige Schüler an dieser Erhebung teilgenommen haben. Auch fehlen Daten zum Sprachgebrauch in den Familien der Schüler, sowie deren Geburtsorte, die auf deren vorherige schulische Sozialisation hindeuten könnten. Dies wird hoffentlich in einer zukünftigen empirischen Arbeit mit einer anderen Fragestellung und mehr Schülern nachgeholt.

## 8. FAZIT

Während der Recherchen zu dieser Arbeit ist deutlich geworden, welche wichtige Rolle die erste Sprache in der geistigen Entwicklung eines Kindes spielt, zweifellos eine wichtigere Rolle als alle weiteren Sprachen. Für andere, weitere Sprachen, die ein Kind eventuell im Laufe seines Lebens lernt, dient sie sogar als Fundament.

Viele Studien belegen enorme sprachliche Defizite türkischer Migrantenkinder in Deutschland. Dies wurde auch während der Auswertungsphase der empirischen Studie immer deutlicher. Die meisten der türkischstämmigen Probanden hatten eindeutige muttersprachliche Defizite, die sich auch in ihrer Zweitsprache, also Deutsch, widerspiegeln.

Mögliche Ursachen hierfür könnten teilweise unzureichende muttersprachliche Kenntnisse der Eltern (oft in der 3. Generation im Zielland) sein, welche durch eklatante Sprachveränderungen des Standardtürkischen in der Migration und häufiger Sprachvermischung zustande kam. Dies ist ein Faktor, der neben der geringen Akzeptanz und Verbreitung der Muttersprache im Aufenthaltsland existiert.

Man könnte aber viel gegen diese Missstände unternehmen. Zum Beispiel könnte man die Eltern animieren, häufiger mit ihren Kindern korrektes Türkisch zu sprechen oder traditionelle Geschichten und Märchen vorzulesen. Es kristallisierte sich nämlich bei der Auswertung des türkischen C-Tests immer mehr heraus, dass fast alle Kinder die spezifische Märchenerzählweise (miş-Form) nicht kannten, die Kindern in der Türkei seitens der Schule und aus dem Elternhaus mehr als geläufig ist.

Für die Migrantenkinder ist Mehrsprachigkeit eine Normalität ihres Kinderlebens und ihres Spracherwerbs, innerhalb (auch bei Verwendung eines z.B. türkischen Dialektes) und außerhalb (z.B. deutsche Freunde in der Nachbarschaft) der Familie. Mit dem Eintritt in die Bildungsinstitutionen wird den Kindern die Normalität ihres mehrsprachigen Alltags genommen. Diese Praxis erfährt in den letzten Jahren von vielen Sprach- und Bildungsexperten immer häufiger Kritik. Denn im Kindergarten und in der Schule werden sie mit Einstellungen und Haltungen zu ihrer Mehrsprachigkeit konfrontiert, die ihre bisherige Sprachentwicklung ausgesprochen skeptisch betrachten. Größtenteils ist die deutsche Sprache das einzig probate Kommunikations- und Denkmittel. Auf Kenntnis der deutschen Sprache beruht der gesamte Bildungsprozess. In Deutschland wird in Bezug auf Deutschunterricht immer noch von „muttersprachlichem Unterricht“ gesprochen, obwohl in Klassen die Kinder

mit nicht deutscher Muttersprache in der Mehrheit sind. Dies findet keine Erwähnung und spiegelt sich selten in didaktischen Konzeptionen wieder. Ein Verweis darauf, dass Mehrsprachigkeit ebenso wie sprachliche Defizite von Migrantenkindern als individuelle Probleme gesehen werden und es keine Überlegungen gibt, konzeptionell darauf einzugehen.

Generell scheint den Bildungseinrichtungen auch die Korrelation zwischen Muttersprache und Zielsprache, obwohl in vielen Sprachvergleichsarbeiten nachgewiesen, kein Begriff zu sein. Auch bei unserer Untersuchung wurde ein Zusammenhang zwischen den Kompetenzniveaus in Türkisch und Deutsch sichtbar. Denn prinzipiell galt, dass je besser die Schüler im Türkischen waren, desto besser waren sie auch im Deutschen. Von daher ist es unverzichtbar, dass die Bildungseinrichtungen einen bewussteren Umgang mit Mehrsprachigkeit pflegen und vermitteln und so eine positive Wertung von Mehrsprachigkeit unterstützen. Es gehört zu den Aufgaben der Schule und Kindergärten, sprachliche Bildung durch Anschluss an die sprachliche Primärsozialisation gezielt zu fördern. Natürlich ist es für die schulische und soziale Integration der Migrantenkinder wichtig die deutsche Sprache, als Amts-, Alltags- und Schulsprache zu lernen. Doch auch schulische Pflege und Entwicklung der Muttersprache ist nach sprachwissenschaftlichen Erkenntnissen eine wichtige Voraussetzung für den Bildungserfolg zweisprachig aufwachsender Schüler. Entscheidend ist dabei, dass der muttersprachliche Unterricht koordiniert mit dem Unterricht in der deutschen Sprache und im Fachunterricht erteilt wird; dies gilt u.a. für die Alphabetisierung und die fachspezifische Sprache im Unterricht. Es ist kein Verlass darauf, dass ständiger Sprachkontakt automatisch zu positiven Ergebnissen führt. Zu fördern wäre also ein Unterricht, in dem Migrantenkinder in beiden Sprachen, nämlich in ihrer Muttersprache und ihrer Zweitsprache, unterrichtet werden. Davon ist, nach Ansicht vieler Fachleute die Realität allerdings häufig weit entfernt und ein solcher Zustand ist auf die Schnelle auch nicht erreichbar. Aber Aufgeben ist natürlich auch keine Option.

## ANHANG

### Der türkische C-Test

#### Text 1

Bu yaz, tatilde Türkiye' ye gideceğimiz için çok seviniyorum. Okullar kapanır kapanmaz yola çıkacağız. Önce köyümüze gide\_\_ğiz (1). O\_\_da (2) bi\_\_ (3) kaldık\_\_ (4) sonra \_\_niz (5) ke\_\_ rına (6) \_\_dece\_\_ (7,8). Bir de \_\_dır (9) al\_\_ (10). Gece \_\_ri (11) ça\_\_da (12) ya\_\_cağız (13). \_\_deşle\_\_le (14,15) be\_\_ber (16) de\_\_ze (17) gi\_\_ (18) yüze\_\_ğiz (19). Bü\_\_ (20) bunla\_\_ (21) düşün\_\_çe (22) o\_\_lun (23) ka\_\_ması\_\_ (24,25) sabırsızlıkla bekliyorum.

#### Text 2

Keloğlan Almanya' ya yeni gelmiş. Annesiyle babası işe giderken: „Oğlum, biz şim\_\_ (1) işe \_\_diyo\_\_ (2,3). Biz ge\_\_ceye (4) \_\_dar (5) us\_\_ (6) dur! „, de\_\_ler (7). On\_\_ (8) gider \_\_mez (9) Kel\_\_lan (10) ev\_\_ (11) karış\_\_maya (12) \_\_lamış (13). \_\_lapla\_\_ (14,15) açıp \_\_çinde\_\_leri (16,17) \_\_re (18) dök\_\_ (19). Son\_\_ (20) camı \_\_kılmış (21), \_\_leviz\_\_ (22,23) seyret\_\_ (24) iste\_\_ (25). Ama televizyonun nasıl açılacağını bilmiyormuş.

#### Text 3

Çocuk korkuyordu. Evde kimse yoktu. Annesiyle ba\_\_sı (1) has\_\_ (2) olan \_\_nesi\_\_ (3,4) gitmişler\_\_ (5). Evle\_\_nin (6) boş \_\_mama\_\_ (7,8) için \_\_cuğu (9) \_\_de (10) bı\_\_mışlar\_\_ (11,12). Son za\_\_larda (13) \_\_halle\_\_ (14,15) hır\_\_lık (16) ol\_\_tu (17) çün\_\_ (18). Çocuk \_\_tağa (19) \_\_zandı\_\_ (20,21) halde \_\_yuya\_\_yordu (22,23). \_\_nesi\_\_ (24,25) düşünüyordu.

#### Text 4

Rahat yaşamak sağlıklı olur. Sağlık deyince aklımıza önce beden ve ruh sağlığı gelir. Biz ne \_\_dar (1) iy\_\_ (2) besle\_\_sek (3) bes\_\_nelim (4) \_\_gara (5), \_\_ki (6) sağ \_\_ğımı\_\_ (7,8) bozar. \_\_gara (9) \_\_çersek (10), \_\_ciğer\_\_rimiz (11,12) \_\_yah (13) ol\_\_ (14). Uyuş\_\_rucu (15) \_\_deler (16) \_\_lığı\_\_za (17,18) za\_\_lıdır (19). \_\_sanla\_\_ (20,21) zarar\_\_ (22) alış\_\_lıklar\_\_ (23,24) koru\_\_ (25) için çeşitli dernekler kurulmuştur.

## Der deutsche C-Test

### Text 1

In einer kleinen Hütte tief im Wald wohnte ein alter Mann. Der alte Mann war ein kluger Jäger. Aber d\_\_\_ (1) Tiere wa\_\_\_ (2) noch schl\_\_\_ (3) als e\_\_\_ (4). Der al\_\_\_ (5) Jäger ha\_\_\_ (6) einen gro\_\_\_ (7) Wunsch. E\_\_\_ (8) wollte ei\_\_\_ (9) Bären tö\_\_\_ (10). Nachts trä\_\_\_ (11) er o\_\_\_ (12) davon, w\_\_\_ (13) er m\_\_\_ (14) dem getö\_\_\_ (15) Bären al\_\_\_ (16) machen wü\_\_\_ (17): Der Ko\_\_\_ (18) sollte i\_\_\_ (19) Wohnzimmer a\_\_\_ (20) der Wa\_\_\_ (21) hängen, u\_\_\_ (22) aus d\_\_\_ (23) Fell wol\_\_\_ (24) er si\_\_\_ (25) einen prächtigen Pelz nähen lassen.

### Text 2

Auch Kinder brauchen schon Geld. Sie beko\_\_\_ (1) dieses Ge\_\_\_ (2) meistens v\_\_\_ (3) ihren Elt\_\_\_ (4) und e\_\_\_ (5) heißt Tasch\_\_\_ (6). Aber ni\_\_\_ (7) alle Kin\_\_\_ (8) können da\_\_\_ (9) machen, w\_\_\_ (10) sie wol\_\_\_ (11). Denn man\_\_\_ (12) Eltern best\_\_\_ (13), wofür s\_\_\_ (14) es ausg\_\_\_ (15) dürfen. D\_\_\_ (16) Kinder sol\_\_\_ (17) sparen ler\_\_\_ (18). Ein Mo\_\_\_ (19) ist län\_\_\_ (20) als m\_\_\_ (21) denkt. E\_\_\_ (22) ist vernü\_\_\_ (23), sich d\_\_\_ (24) Summe einzu\_\_\_ (25), denn sonst hat man schon nach einer Woche kein Geld mehr.

### Text 3

Als Dirk nach der Schule an den Lagerhäusern vorbeiging, sah er, dass in einem der Häuser ein Feuer ausgebrochen war. Dicke Rauch\_\_\_ (1) drangen a\_\_\_ (2) den Fens\_\_\_ (3). Schon hat\_\_\_ (4) sich vi\_\_\_ (5) Neugierige a\_\_\_ (6) Straßenrand versa\_\_\_ (7). Die Feue\_\_\_ (8) war sc\_\_\_ (9) benachrichtigt wor\_\_\_ (10). Dirk hö\_\_\_ (11), wie d\_\_\_ (12) Ta-tü-ta-ta d\_\_\_ (13) Sirene im\_\_\_ (14) näher k\_\_\_ (15). Dann tauc\_\_\_ (16) mehrere Feuerwe\_\_\_ (17) auf. S\_\_\_ (18) bogen v\_\_\_ (19) der Haupt\_\_\_ (20) ab u\_\_\_ (21) hielten v\_\_\_ (22) dem Ha\_\_\_ (23). Schnell spra\_\_\_ (24) die Män\_\_\_ (25) in den blauen Uniformen von ihren Sitzen und rollten Wasserschläuche aus. Ein Polizist drängte die neugierigen Zuschauer zurück.

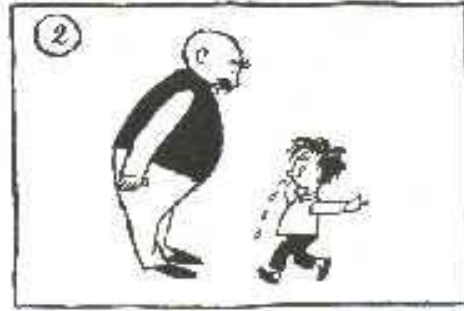
### Text 4

Heute ist das Wetter schön, und die Kinder spielen vor dem Haus Fußball. Sie mac\_\_\_ (1) viel Lä\_\_\_ (2) und stö\_\_\_ (3) die Nach\_\_\_ (4). Ein Ma\_\_\_ (5) schaut a\_\_\_ (6) dem

Fen\_\_\_\_\_ (7). Er i\_\_\_\_ (8) wütend u\_\_\_\_ (9) ruft: „Ge\_\_\_\_ (10) weg! I\_\_\_\_ (11) dürft hi\_\_\_\_ (12) vorne ni\_\_\_\_ (13) spielen. D\_\_\_\_ (14) ist ver\_\_\_\_\_ (15).“ Aber d\_\_\_\_ (16) Kinder hö\_\_\_\_ (17) nicht. Plöt\_\_\_\_\_ (18) fliegt d\_\_\_\_ (19) Ball ge\_\_\_\_ (20) eine Sch\_\_\_\_\_ (21) und m\_\_\_\_ (22) hört ei\_\_\_\_ (23) lauten Kn\_\_\_\_ (24). Die Kin\_\_\_\_ (25) laufen schnell weg und verstecken sich.



□ Erzähle die Bildergeschichte von Vater und Sohn mit deinen eigenen Worten auf Türkisch!



### Auswertung des türkischen/deutschen C-Tests

R= Richtig    F= Falsch    - = Nicht ausgefüllt

Lücke	Text 1	Text 2	Text 3	Text 4
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				
21				
22				
23				
24				
25				

Gesamtpunktwert\*:

\*Der Gesamtpunktwert ist die Zahl der richtig ausgefüllten Lücken.

**Tübingen, 09/09/2009**

**Değerli Veliler,**

**Bu anket, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı' nda sürdürülmekte olan "Almanya'da Yaşayan Türk Öğrencilerin Anadil Kayıpları" adlı Yüksek Lisans Tez Çalışmasına yönelik olarak hazırlanmıştır.**

**Yanıtlarınız sadece bilimsel çalışmaya yönelik olarak kullanılacaktır. Bu nedenle Ankete lütfen ad-soyadınızı yazmayınız. Sizden istenen, sadece ilgili kutucuğu işaretlemenizdir.**

**Çalışmama yapacağınız katkıdan dolayı teşekkür ederim.**

**Selvi ÖGEL**

**Anadolu Üniversitesi**

**Eğitim Bilimleri Enstitüsü**

**Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı**

**Almanca Öğretmenliği Programı-Tezli YL**

**Yüksek Lisans Öğrencisi**

## SORULAR VE SEÇENEKLER

**Öğrencinin;**

**Okulu :**

**Sınıfı :**

**Adı- Soyadı:**

**Doğum Tarihi : / /**

**Cinsiyeti : ( )Kız ( )Erkek**

**Evdeki çocuk sayısı;**

- A() Tek çocuk
- B() İki çocuk
- C() Üç Çocuk
- D() Dört çocuk ve fazlası

**Babanın Öğrenim Durumu;**

- A() Okur-yazar
- B() İlkokul mezunu
- C() Ortaokul mezunu
- D() Lise ve dengi okul mezunu
- E() Meslek Yüksekokulu mezunu
- F() Fakülte mezunu
- G() Yüksek Lisans/ Doktora

**Annenin Öğrenim Durumu;**

- A() Okur-yazar
- B() İlkokul mezunu
- C() Ortaokul mezunu
- D() Lise ve dengi okul mezunu

**E() Meslek Yüksekokulu mezunu**

**F() Fakülte mezunu**

**G() Yüksek Lisans/ Doktora**

**Babannın Mesleđi;**

**A() İşsiz**

**B() İşçi**

**C() Memur**

**D() Esnaf**

**E() Emekli**

**F() Diğer \_\_\_\_\_**

**Annenin Mesleđi;**

**A() Ev Hanımı**

**B() İşçi**

**C() Memur**

**D() Esnaf**

**E() Emekli**

**F() Diğer \_\_\_\_\_**

**Ailenin ortalama net aylık kazancı;**

**A() 500- 1000 Euro arası**

**B() 1000-1500 Euro arası**

**C() 1500-2000 Euro arası**

**D() 2000-3000 Euro arası**

**E() 3000-4000 Euro arası**

**F() 4000 Euro ve fazla**

**Ailenin oturduđu ev;**

**A() Oturulan ev ailenin kendi malıdır**

**B() Kiradır**

**Oturulan evde;**

**A() Oda sayısı tektir**

**B() Oda sayısı ikidir**

**C() Oda sayısı üçtür**

**D() Oda sayısı dört veya daha fazlasıdır**

**Öğrencinin Okul Öncesi Eğitim Durumu;**

**A() Yoktur**

**B() Ana Okulu**

**C() Özel Öğretmen**

**D() Diğer \_\_\_\_\_**

**Aile içinde ana-baba ve çocuklardan başka yaşayan kişiler;**

**A() Yok**

**B() Büyükanne/ Büyükbaba**

**C() Yakın Akraba**

**D() Diğer \_\_\_\_\_**

**Ailenin kitap, dergi gazete okuma alışkanlığı;**

**Ailenin bir kitaplığı**

**A() Var**

**B() Yok**

**Eve hergün bir gazete;**

- A() alınmaz.
- B() arasıra alınır.
- C() Türkçe gazete alınır.
- D() Almanca gazete alınır.

**Eve haftalık/ aylık dergi;**

- A() alınmaz.
- B() arasıra alınır.
- C() Türkçe dergi alınır.
- D() Almanca dergi alınır.

**Tiyatroya/ konsere gider misiniz?**

- A() Çok sık
- B() Arasıra
- C() Çok seyrek
- D() Hiç

**En çok dinlenen/ izlenen müzik programı;**

- A() Arabesk
- B() Türk Halk Müziği
- C() Türk Sanat Müziği
- D() Klasik Batı Müziği
- E() Pop Müzik
- F() Caz Müziği

**Evde uydu anteni;**

- A() Var
- B() Yok

**Uydu anteni varsa en sık izlenen program;**

**A() Haberler**

**B() Müzik-Eğlence programları**

**C() Filmler**

**D() Belgeseller**

**E() Reklamlar**

**Alman kanallarını izliyorsanız en sık izlediğiniz program;**

**A() Haberler**

**B() Müzik-Eğlence programları**

**C() Filmler**

**D() Belgeseller**

**E() Reklamlar**

**Katkılarımız için teşekkür ederim!**



## LITERATURVERZEICHNIS

- Abali, Ü. (1998). Deutschunterricht mit Migrantenkindern: Bilinguale, kommunikative, interkulturelle und ganzheitliche Ansätze. Baltmannsweiler: Schneider.
- Abdelilah-Bauer, B. (2008). Zweisprachig aufwachsen: Herausforderung und Chance für Kinder, Eltern und Erzieher. München: Beck.
- Ahrenholz, B. (2010). Erstsprache – Zweitsprache – Fremdsprache. In: Ahrenholz, B./Oomen-Welke, I. (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. 2. korrigierte und überarbeitete Aufl. Baltmannsweiler: Schneider, 3-16.
- Ahrenholz, B. (2010a). Zweitspracherwerbsforschung. In: Ahrenholz, B./Oomen-Welke, I. (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. 2. korrigierte und überarbeitete Aufl. Baltmannsweiler: Schneider, 64-80.
- Allemann-Ghionda, C./Auernheimer, G./Grabbe, H./Krämer, A. (2006). Beobachtung und Beurteilung in soziokulturell und sprachlich heterogenen Klassen: die Kompetenzen der Lehrpersonen. In: Allemann-Ghionda, C./Terhart, E. (Hrsg.): Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf, Zeitschrift für Pädagogik 51. Beiheft. Weinheim und Basel: Beltz, 250-266.
- Allemann-Ghionda, C. (2008). Zweisprachigkeit und Bildungserfolg der Migrantenkinder vor dem Hintergrund europäischer Mehrsprachigkeit – Thesen und Forschungsbedarf. In: Allemann-Ghionda, C./Pfeiffer, S. (Hrsg.): Bildungserfolg, Migration und Zweisprachigkeit: Perspektiven für Forschung und Entwicklung. Berlin: Frank&Timme, 23-44.
- Allemann-Ghionda, C./Stanat, P./Göbel, K./Röhner, C. (2010). Migration, Identität, Sprache und Bildungserfolg. In: Allemann-Ghionda, C./Stanat P./Göbel, K./Röhner, C. (Hrsg.): Migration, Identität, Sprache und Bildungserfolg. Zeitschrift für Pädagogik 55. Beiheft. Weinheim; Basel: Beltz, 7-16.
- Apeltauer, E. (2007). Förderprogramme, Modellvorstellungen und empirische Befunde. Zur Wortschatz- und Bedeutungsentwicklung bei türkischen Vorschulkindern. In: Ahrenholz, B. (Hrsg.): Kinder mit Migrationshintergrund: Spracherwerb und Fördermöglichkeiten. 2., unveränd. Aufl. Freiburg im Breisgau: Fillibach, 11-33.

- Auernheimer, G. (Hrsg.) (2010). Schieflagen im Bildungssystem: die Benachteiligung der Migrantenkinder. 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Aytemiz, A. (1990). Zur Sprachkompetenz türkischer Schüler in Türkisch und Deutsch: sprachliche Abweichungen und soziale Einflußgrößen. Frankfurt am Main; Bern; New York; Paris: Lang.
- Banaz, H. (2002). Bilingualismus und Code-switching bei der zweiten türkischen Generation in der Bundesrepublik Deutschland. Sprachverhalten und Identitätsentwicklung. Essen: Redaktion LINSE. [http://www.linse.uni-due.de/linse/esel/pdf/banaz\\_codeswitching.pdf](http://www.linse.uni-due.de/linse/esel/pdf/banaz_codeswitching.pdf), Abruf am 01.12.2010.
- Baur, R.S./Meder, G. (1994). C-Tests zur Ermittlung der globalen Sprachfähigkeit im Deutschen und in der Muttersprache bei ausländischen Schülern in der Bundesrepublik Deutschland. In: Grotjahn, R. (Hrsg.): Der C-Test: Theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen. Band 2. Bochum: Brockmeyer, 151-178.
- Baur, R.S./Spettmann, M. (2010). Sprachstandsmessung und Sprachförderung mit dem C-Test. In: Ahrenholz, B./Oomen-Welke, I. (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. 2. korrigierte und überarbeitete Aufl. Baltmannsweiler: Schneider, 430-441.
- Bayrak, A. (1995). Muttersprachliche Defizite türkischer Migrantenkinder in Österreich: im mündlichen Bereich. Dissertation an der Karl Franzens Universität Graz im Institut für allgemeine und angewandte Sprachwissenschaft, Graz.
- Bickes, H./Pauli, U. (2009). Erst- und Zweitspracherwerb. Paderborn: Wilhelm Fink.
- Boos-Nünning, U. (1995). Kinder und Jugendliche ausländischer Herkunft in Bildung und Ausbildung. In: Treffers-Daller, J./Daller, H. (Hrsg.): Zwischen den Sprachen: Sprachgebrauch, Sprachmischung und Sprachfähigkeiten türkischer Rückkehrer aus Deutschland. Band 2. İstanbul: The Language Center Boğaziçi University, 30-46.
- Boos-Nünning, U./Karakasoğlu, Y. (2005). Viele Welten leben : zur Lebenssituation von Mädchen und jungen Frauen mit Migrationshintergrund. Münster: Waxmann.
- Brizić, K. (2009). Ressource Familiensprache: Eine soziolinguistische Untersuchung zum Bildungserfolg in der Migration. In: Schramm, K./Schroeder, C. (Hrsg.): Empirische

- Zugänge zu Spracherwerb und Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache. Münster; New York; München; Berlin: Waxmann, 23-42.
- Butzkamm, W./Butzkamm, J. (2008). Wie Kinder sprechen lernen: Kindliche Entwicklung und die Sprachlichkeit des Menschen. 3., überarbeitete Aufl. Tübingen: Narr.
- Christ, H. (2009). Über Mehrsprachigkeit. In: Gogolin, I./Neumann, U. (Hrsg.): Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 31-49.
- Cummins, J. (1982). Die Schwellenniveau- und die Interdependenz-Hypothese: Erklärungen zum Erfolg zweisprachiger Erziehung. In: Swift, J. (Hrsg.): Bilinguale und multikulturelle Erziehung. Würzburg: Königshausen+Neumann, 34-43.
- Cummins, J. (1992). Interdependence of first- and second-language proficiency in bilingual children. In: Bialystok, E. (ed.by.): Language processing in bilingual children. Repr. Cambridge [u.a.]: Cambridge Univ. Press, 70-89.
- Cummins, J./Swain, M. (1998). Bilingualism in Education: Aspects of theory, research and practice. 6. Impr. London; New York: Longman.
- Çakır, M. (2003). Almanya'daki Çok Kültürlü Ortamlarda Türkçenin Anadili Olarak Kullanımı. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 39-58.  
[http://kybele.anadolu.edu.tr/makaleler/sb2002\\_2\\_1/194824.pdf](http://kybele.anadolu.edu.tr/makaleler/sb2002_2_1/194824.pdf), Abruf am 26.02.2011.
- Davidson, L. (1986). Fremdsprachenboom in Europa. In: Schramm, J. (Hrsg.): Zwei- und Mehrsprachigkeit. Festschrift zum 70. Geburtstag der Pädagogen Friedrich Binder und Friedrich Kühbauch. Salzburg: Donauschwäb. Kulturzentrum, 60-64.
- De Benedetti, M. (2008). Schulische und soziale Integration von Schülern mit starken Bildungsdefiziten. In: Allemann-Ghionda, C./Pfeiffer, S. (Hrsg.): Bildungserfolg, Migration und Zweisprachigkeit: Perspektiven für Forschung und Entwicklung. Berlin: Frank&Timme, 85-92.
- Decker, Y. (2010). Deutsch als Zweitsprache in Internationalen Vorbereitungsklassen. In: Ahrenholz, B./Oomen-Welke, I. (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. 2. korrigierte und überarbeitete Aufl. Baltmannsweiler: Schneider, 162-172.

- Diefenbach, H. (2010). Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem: Erklärungen und empirische Befunde. 3.Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dimroth, C. (2007). Zweitspracherwerb bei Kindern und Jugendlichen: Gemeinsamkeiten und Unterschiede. In: Anstatt, T. (Hrsg.): Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen: Erwerb-Formen-Förderung. Tübingen: Narr, 115-138.
- Dirim, İ./Auer, P. (2004). Türkisch sprechen nicht nur die Türken: über die Unschärfebeziehung zwischen Sprache und Ethnie in Deutschland. Berlin [u.a.]: de Gruyter.
- Dirim, İ. (2008). Bedeutung von Sprachmischungen. In: Rösch, H. (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache: Sprachförderung, Grundlagen, Übungsideen, Kopiervorlagen. Hannover: Schroedel, 21-24.
- Dirim, İ. (2009). “Ondan sonra gine schleifen yapıyorsunuz”: Migrationspezifisches Türkisch in Schreibproben von Jugendlichen. In: Neumann, U./Reich, H. H. (Hrsg.): Erwerb des Türkischen in einsprachigen und mehrsprachigen Situationen. Münster; New York; München; Berlin: Waxmann, 129-145.
- Dollmann, J./Kristen, C. (2010). Herkunftssprache als Ressource für den Schulerfolg? – Das Beispiel türkischer Grundschul Kinder. In: Allemann-Ghionda, C./Stanat, P./Göbel, K./Röhner, C. (Hrsg.): Migration, Identität, Sprache und Bildungserfolg. Zeitschrift für Pädagogik 55. Beiheft. Weinheim und Basel: Beltz, 123-146.
- Eckhardt, A.G. (2008). Sprache als Barriere für den schulischen Erfolg: Potentielle Schwierigkeiten beim Erwerb schulbezogener Sprache für Kinder mit Migrationshintergrund. Münster: Waxmann.
- Eggers, C. (1992). Ziel- und Zweitsprache Deutsch: Anfangsunterricht im Primar- und Sekundarbereich; Organisation, Zielsetzungen, Inhalte, Verfahren, Sprachvergleiche, Medien. Heinsberg: Agentur Dieck.
- Ehlich, K. (2009). Sprachaneignung und deren Feststellung bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund: Was man weiß, was man braucht, was man erwarten kann. Ein Blick auf den Kenntnisstand und die Praxiserfordernisse. In: Wiater, W./ Videsott, G. (Hrsg.): Migration und Mehrsprachigkeit. Frankfurt am Main: Peter Lang, 67-92.

- Engin, H./ Olsen, R. (2009). Transkulturelles Lernen im Deutschunterricht. In: Engin, H./ Olsen, R. (Hrsg.): Interkulturalität und Mehrsprachigkeit. Baltmannsweiler: Schneider, 1-17.
- Esser, H. (2006). Sprache und Integration: die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten. Frankfurt/Main [u.a.]: Campus.
- Frigerio Sayilir, C. (2007). Zweisprachig aufwachsen – zweisprachig sein: Der Erwerb zweier Erstsprachen aus der handlungstheoretischen Sicht der Kooperativen Pädagogik. Münster;New York;München;Berlin: Waxmann.
- Gogolin, I. (1988). Erziehungsziel Zweisprachigkeit: Konturen eines sprachpädagogischen Konzepts für die multikulturelle Schule. Hamburg: Bergmann+Helbig.
- Gogolin, I. (1994). Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster; New York: Waxmann.
- Gogolin, I. (2005). Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. In: Röhner, C.(Hrsg.): Erziehungsziel Mehrsprachigkeit: Diagnose von Sprachentwicklung und Förderung von Deutsch als Zweitsprache. Weinheim; München: Juventa, 13-24.
- Gogolin, I./ Roth, H.-J. (2007). Bilinguale Grundschule: Ein Beitrag zur Förderung der Mehrsprachigkeit. In: Anstatt, T. (Hrsg.): Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen: Erwerb-Formen-Förderung. Tübingen: Narr, 31-45.
- Gogolin, I. (2010). Chancen und Risiken nach PISA – über die Bildungsbeteiligung von Migrantenkindern und Reformvorschläge. In: Auernheimer, G. (Hrsg.): Schief lagen im Bildungssystem: die Benachteiligung der Migrantenkinder. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 33-50.
- Gomolla, M./ Radtke, F.-O. (2000). Mechanismen institutionalisierter Diskriminierung in der Schule. In: Gogolin, I./Nauck, B. (Hrsg.): Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung: Resultate des Forschungsschwerpunktprogramms FABER, Opladen: Leske+Budrich, 321-341.
- Gomolla, M./Radtke, F.-O. (2002). Institutionelle Diskriminierung: Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Opladen: Leske+Budrich.

- Göbel, K./Vieluf, S./Hesse, H.-G. (2010). Die Sprachtransferunterstützung im Deutsch- und Englischunterricht bei Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Sprachlernerfahrung. In: Allemann-Ghionda, C./Stanat, P./Göbel, K./ Röhner, C. (Hrsg.): Migration, Identität, Sprache und Bildungserfolg. Zeitschrift für Pädagogik 55. Beiheft. Weinheim und Basel: Beltz, 101-122.
- Gökçe, O. (1990). Begegnung des Türkischen mit dem Deutschen in der Bundesrepublik Deutschland. Zeitschriften der Deutschen Morgenländischen Gesellschaft: Bd. 140. <http://menadoc.bibliothek.uni-halle.de/dmg/periodical/pageview/134441>, Abruf am 24.02.2010.
- Grotjahn, R. (1992). Der C-Test: Theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen. Band 1. Bochum: Brockmeyer.
- Gülmüş, Z. (2007). Muttersprachliche Ansprache als Integrationsstrategie: Eine translologische Studie zu türkischsprachigen Informationsangeboten. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Günther, B./ Günther, H. (2007). Erstsprache, Zweitsprache, Fremdsprache: Eine Einführung, 2. Aufl. Weinheim; Basel: Beltz.
- Gürbüz, U. (1993). Muttersprachliche Defizite türkischer Migrantenkinder in Österreich: im schriftlichen Bereich. Dissertation an der Karl Franzens Universität Graz im Institut für allgemeine und angewandte Sprachwissenschaft, Graz.
- Haberzettl, S. (2005). Der Erwerb der Verbstellungsregeln in der Zweitsprache Deutsch durch Kinder mit russischer und türkischer Muttersprache. Tübingen: Niemeyer.
- Hepsöyler, E./Liebe-Harkort, K. (1991). Muttersprache und Zweitsprache: Türkische Schulanfängerinnen und Schulanfänger in der Migration – Ein Vergleich. Frankfurt am Main; Bern; New York; Paris: Lang.
- Hilt, M. (26.12.2007). Mehrsprachige Erziehung: "Mommy, my knee tut weh!". <http://www.spiegel.de/unispiegel/studium/0,1518,525052,00.html>, Abruf am 16.12.2010.
- İleri, E. (1986). "Türkisch in Deutschland". Diskussion um ein Schulfach aus Anlass einer Tagung. Hamburg : Univ., German. Seminar, Dt. als Fremdsprache.

- Jampert, K./Neunsinger, U./Zehnauer, A. (1983). Türkisch für Erzieherinnen: Zweisprachigkeit im Kindergarten. München: DJI Verl. Dt. Jugendinst.
- Jampert, K. (2002). Schlüsselsituation Sprache: Spracherwerb im Kindergarten unter besonderer Berücksichtigung des Spracherwerbs bei mehrsprachigen Kindern. Opladen: Leske+Budrich.
- Jampert, K. (2005). Bedeutung und Funktion von Sprache/n für Kinder: Eine wichtige Voraussetzung für Sprachförderkonzepte. In: Röhner, Charlotte (Hrsg.): Erziehungsziel Mehrsprachigkeit: Diagnose von Sprachentwicklung und Förderung von Deutsch als Zweitsprache. Weinheim; München: Juventa, 41-54.
- Jampert, K. (2005a). Schlüsselkompetenz Sprache: Sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten; Konzepte, Projekte und Maßnahmen. Weimar; Berlin: Verl. Das Netz.
- Jeuk, S. (2003). Erste Schritte in der Zweitsprache Deutsch: Eine empirische Untersuchung zum Zweitspracherwerb türkischer Migrantenkinder in Kindertageseinrichtungen. Freiburg im Breisgau: Fillibach-Verl., [http://opus.bszbw.de/phlb/volltexte/2010/3008/pdf/Jeuk\\_Erste\\_Schritte.pdf](http://opus.bszbw.de/phlb/volltexte/2010/3008/pdf/Jeuk_Erste_Schritte.pdf), Abruf am 03.11.2010.
- Jeuk, S. (2006). Die Sprache und die Sprachen. In: Bibouche, S. (Hrsg.): Interkulturelle Integration in der Kinder- und Jugendarbeit: Orientierungen für die Praxis. Weinheim; München, 87-101.
- Keilmann, A./Büttner, C./Böhme, G. (2009). Sprachentwicklungsstörungen: Interdisziplinäre Diagnostik und Therapie. Bern: Hans Huber.
- Kielhöfer, B./Jonekeit, S. (1998). Zweisprachige Kindererziehung. 10. Aufl. Tübingen: Stauffenburg.
- Klein, W. (1987). Zweitspracherwerb: Eine Einführung. 2., durchges. Aufl. Frankfurt am Main: Athenäum.
- Klieme, E./Artelt, C./Hartig, J. u. a. (Hrsg.) (2010). PISA 2009 - Bilanz nach einem Jahrzehnt/Zusammenfassung. Münster; New York; München; Berlin: Waxmann. [http://pisa.dipf.de/de/de/pisa-2009/ergebnisberichte/PISA\\_2009\\_Zusammenfassung.pdf](http://pisa.dipf.de/de/de/pisa-2009/ergebnisberichte/PISA_2009_Zusammenfassung.pdf), Abruf am 26.05.2011.

- Knapp, W. (2010). Didaktische Konzepte Deutsch als Zweitsprache. In: Ahrenholz, B./Oomen-Welke, I. (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. 2. Korrigierte und überarbeitete Aufl. Baltmannsweiler: Schneider, 133-148.
- Kracht, A. (2000). Migration und kindliche Zweisprachigkeit: Interdisziplinarität und Professionalität sprachpädagogischer und sprachbehindertenpädagogischer Praxis. Münster; New York; München; Berlin: Waxmann.
- Krafft, A. (2009). Vorsprung durch Mehrsprachigkeit? Zum Verhältnis von Mehrsprachigkeit und metasprachlichem Wissen. In: Engin, H./ Olsen, R. (Hrsg.): Interkulturalität und Mehrsprachigkeit. Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren, 77-87.
- Krehut, A. K./Dirim, İ. (2010). Sprachgebrauch außerhalb der Schule. In: Ahrenholz, B./Oomen-Welke, I. (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. 2. korrigierte und überarbeitete Aufl. Baltmannsweiler: Schneider, 409-419.
- Kroon, S./Vallen, T. (1991). Monolinguale Lehrer in multilingualen Klassen. In: Gogolin, I./Kroon, S./Krüger-Potratz, M./Neumann, U./Vallen, T. (Hrsg.): Kultur- und Sprachenvielfalt in Europa. Münster; New York: Waxmann, 125-149.
- Kroon, S./Vallen, T. (1994). Konsequenzen von Mehrsprachigkeit für den Sprachunterricht. In: Haueis, E. (Hrsg.): Muttersprachlicher Unterricht an Europas Schulen. Oldenburg: Redaktion OBST, 79-100.
- Krumm, H.-J. (2009). Die Bedeutung der Mehrsprachigkeit in den Identitätskonzepten von Migrantinnen und Migranten. In: Gogolin, I./Neumann, U. (Hrsg.): Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 233-247.
- Kuyumcu, R. (2007). "Jetzt male ich dir einen Brief." Literalitätserfahrungen von (türkischen) Migrantenkindern im Vorschulalter. In: Ahrenholz, B. (Hrsg.): Kinder mit Migrationshintergrund: Spracherwerb und Fördermöglichkeiten. 2., unveränd. Aufl. Freiburg im Breisgau: Fillibach, 34-45.
- Lamparter-Posselt, M./Jeuk, S. (2010). Deutsch als Zweitsprache im Kindergarten. In: Ahrenholz, B./Oomen-Welke, I. (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. 2. Korrigierte und überarbeitete Aufl. Baltmannsweiler: Schneider, 149-161.



- Leist-Villis, A. (2009). Elternratgeber Zweisprachigkeit: Informationen und Tipps zur zweisprachigen Entwicklung und Erziehung von Kindern. 3., Aufl. Tübingen: Stauffenburg.
- Linnemann, M./Kniffka, G. (2008). C-Test in Forschung und Anwendung. Jahresbericht FSt Sprachdidaktik 2007-2008. [http://www.uni-koeln.de/becker-mrotzek/Forschungsstelle/Basik/jahresberichte/jahresbericht2007\\_2008.pdf](http://www.uni-koeln.de/becker-mrotzek/Forschungsstelle/Basik/jahresberichte/jahresbericht2007_2008.pdf), Abruf am 20.12.2010.
- Maier, H. (1982). Eindeutschung um jeden Preis? In: Swift, James (Hrsg.): Bilinguale und multikulturelle Erziehung. Würzburg: Königshausen+Neumann, 163-167.
- Merten, S. (1997). Wie man Sprache(n) lernt: eine Einführung in die Grundlagen der Erst- und Zweitspracherwerbsforschung mit Beispielen für das Unterrichtsfach Deutsch. Frankfurt am Main; Berlin; Bern; New York; Paris; Wien: Lang.
- Montanari, E. (2002). Mit zwei Sprachen groß werden: Mehrsprachige Erziehung in Familie, Kindergarten und Schule. München: Kösel.
- Montanari, E. (2010). Kindliche Mehrsprachigkeit: Determination und Genus. Münster; New York; München; Berlin: Waxmann.
- Nehr, M. (1990). Schrift- und Schriftspracherwerb am Beispiel der Bilingualen Alphabetisierung türkischer Schulkinder. In: List, G./ List, G. (Hrsg.): Gebärde, Laut und graphisches Zeichen: Schrifterwerb im Problemfeld von Mehrsprachigkeit. Opladen: Westdeutscher Verlag, 146-166.
- Neumann, U. (2009). Der Beitrag bilingualer Schulmodelle zur Curriculuminnovation. In: Gogolin, I./Neumann, U. (Hrsg.): Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 317-331.
- Oomen-Welke, I. (2003). Muttersprachen- und Fremdsprachenunterricht. In: Bausch, K.-R./Christ, H./Krumm, H.-J. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4., vollständig neu bearb. Aufl. Tübingen; Basel: Francke, 145-151.
- Oomen-Welke, I. (2008). Deutschunterricht in der multikulturellen Gesellschaft. In: Kämper-van den Boogaart, M. (Hrsg.): Deutsch-Didaktik: Leitfaden für die Sekundarstufe I und II. 1. Aufl., völlige Neubearb. Berlin: Cornelsen Scriptor, 72-85.

- Ossner, J. (2008). Sprachdidaktik Deutsch: eine Einführung für Studierende. 2., überarb. Aufl. Paderborn; München; Wien; Zürich: Schöningh.
- Pham, K. (06.12.2007). Pisa-Studie: Am härtesten trifft es die Migranten. <http://www.spiegel.de/schulspiegel/wissen/0,1518,521334,00.html>, Abruf am 06.12.2010.
- Pilancı, H. (ed.) (2004). Türk Dili. Eskişehir : Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi.
- Plauen, E. O. (1997). Vater und Sohn: Bildgeschichten. Stuttgart: Reclam.
- Ratzki, A. (2010). Skandinavische Bildungssysteme – Schule in Deutschland. Ein provokanter Vergleich. In: Auernheimer, G. (Hrsg.): Schief lagen im Bildungssystem: Die Benachteiligung der Migrantenkinder. 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 23-31.
- Rauch, D. P./Jurecka, A./Hesse, H.-G. (2010). Für den Drittspracherwerb zählt auch die Lesekompetenz in der Herkunftssprache: Untersuchung der Türkisch-, Deutsch- und Englisch-Lesekompetenz bei Deutsch-Türkisch bilingualen Schülern. In: Allemann-Ghionda, C./Stanat P./Göbel, K./Röhner, C. (Hrsg.): Migration, Identität, Sprache und Bildungserfolg. Zeitschrift für Pädagogik 55. Beiheft. Weinheim; Basel: Beltz, 78-100.
- Rehbein, J. (1987). Diskurs und Verstehen: Zur Rolle der Muttersprache bei der Textverarbeitung in der Zweitsprache. In: Apeltauer, E. (Hrsg.): Gesteuerter Zweitspracherwerb: Voraussetzungen und Konsequenzen für den Unterricht. 1., Aufl. München: Hueber, 113-172.
- Reich, H. H. (2008). Sprachförderung im Kindergarten: Grundlagen, Konzepte und Materialien. Unter Mitarbeit von Gerlinde Knisel-Scheuring. Weimar; Berlin: Verl. Das Netz.
- Reich, H. H. (2009). Entwicklungswege türkisch-deutscher Zweisprachigkeit. In: Neumann, U./Reich, H. H. (Hrsg.): Erwerb des Türkischen in einsprachigen und mehrsprachigen Situationen. Münster; New York; München; Berlin: Waxmann, 63-90.
- Robbe, I. (2009). Interkulturelle Elternarbeit in der Grundschule: Die Zusammenarbeit von Schule und Eltern mit Migrationshintergrund unter besonderer Berücksichtigung der Sprachförderung. Oldenburg: BIS-Verlag.

- Rösch, H. (2004). Deutsch als Zweitsprache (DaZ): Im Zentrum des Interesses? In: Kämper-van den Boogaart, M. (Hrsg.): Deutschunterricht nach der PISA-Studie. Frankfurt am Main: Peter Lang, 83-97.
- Rösch, H. (2008). Welche Bedeutung hat die Erstsprache? In: Rösch, H. (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache: Sprachförderung, Grundlagen, Übungsideen, Kopiervorlagen. Hannover: Schroedel, 18-21.
- Schwenk, H. (1988). Das Sprachvermögen zweisprachiger türkischer Schüler. Tübingen: Narr.
- Selen, N. (1984). Eine Einführung in die deutsche Sprachwissenschaft für Türken mit Fehleranalysen. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Selen, N. (1989). Toplumsal Dilbilime Giriş. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Siebert-Ott, G. M. (2001). Frühe Mehrsprachigkeit: Probleme des Grammatikerwerbs in multilingualen und multikulturellen Kontexten. Tübingen: Niemeyer.
- Siebert-Ott, G. M. (2010). Mehrsprachigkeit und Bildungserfolg. In: Auernheimer, G. (Hrsg.): Schieflagen im Bildungssystem: Die Benachteiligung der Migrantenkinder. 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 145-159.
- Sinan, A. T. (2006). Ana dili eğitimi üzerine bazı düşünceler. [http://turkoloji.cu.edu.tr/DILBILIM/Ahmet\\_turan\\_sinan\\_ana\\_dili%20egitimi\\_dusunceler.pdf](http://turkoloji.cu.edu.tr/DILBILIM/Ahmet_turan_sinan_ana_dili%20egitimi_dusunceler.pdf), Abruf am 07.05.2011.
- Skutnabb-Kangas, T. (1983). Bilingualism or not: The education of minorities. Transl. by Lars Malmberg and David Crane. Clevedon: Multilingual Matters 7.
- Stanat, P./Rauch, D./Segeritz, M. (2010). Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. In: Klieme, E./Artelt, C./Hartig, J. u.a. (Hrsg.): PISA 2009 - Bilanz nach einem Jahrzehnt. Münster; New York; München; Berlin: Waxmann, 200-230. [http://pisa.dipf.de/de/pisa-2009/ergebnisberichte/PISA\\_2009\\_Bilanz\\_nach\\_einem\\_Jahrzehnt.pdf](http://pisa.dipf.de/de/pisa-2009/ergebnisberichte/PISA_2009_Bilanz_nach_einem_Jahrzehnt.pdf), Abruf am 26.05.2011.
- Steinmüller, U. (2007). Deutsch als Zweitsprache – ein Politikum. In: Ahrenholz, B. (Hrsg.): Kinder mit Migrationshintergrund: Spracherwerb und Fördermöglichkeiten. 2., unveränd. Aufl. Freiburg im Breisgau: Fillibach, 322-331.

- Szagan, G. (2006). Sprachentwicklung beim Kind: ein Lehrbuch. Weinheim; Basel: Beltz.
- Thiersch, R. (2007). Sprachförderung mehrsprachiger Kinder im Kindergarten. In: Anstatt, T. (Hrsg.): Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen: Erwerb-Formen-Förderung. Tübingen: Narr, 9-30.
- Thürmann, E. (2003). Herkunftssprachenunterricht. In: Bausch, K.-R./Christ, H./Krumm, H.-J. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4., vollständig neu bearb. Aufl. Tübingen; Basel: Francke, 163-168.
- Tracy, R. (2008). Wie Kinder Sprachen lernen und wie wir sie dabei unterstützen können. 2., überarbeitete Auflage. Tübingen: Francke.
- Tracy, R./Lemke, V. (Hrsg.) (2009). Sprache macht stark. Mit Beitr. von: Maren Krempin .... 1. Aufl. Berlin; Düsseldorf: Cornelsen-Scriptor.
- Tucker, G. R. (1990). Cognitive and social correlates and consequences of additive bilinguality. In: Alatis, J. E. (ed.) (1990). Linguistics, language teaching and language acquisition: The interdependence of theory, practice and research. Washington: Georgetown Univ. Pr., 90-101.
- Wandruszka, M. (1979). Die Mehrsprachigkeit des Menschen. München: R. Piper & Co. Verlag.
- Wandruszka, M. (1987). Die Muttersprache als Wegbereiterin zur Mehrsprachigkeit. In: Oksaar, E. (Hrsg.): Soziokulturelle Perspektiven von Mehrsprachigkeit und Spracherwerb: Sociocultural perspectives of multilingualism and language acquisition. Tübingen: Narr, 39-53.
- Wiater, W. (2009). Schlussgedanke: Mehrsprachigkeit und Didaktik. In: Wiater, W./ Videsott, G. (Hrsg.): Migration und Mehrsprachigkeit. Frankfurt am Main: Peter Lang, 275-292.
- Wolfgramm, C./Rau, M./Zander-Music, L./Neuhaus, J./Hannover, B. (2010). Zum Zusammenhang zwischen kollektivem Selbstwert und der Motivation, Deutsch zu lernen: Eine Untersuchung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in Deutschland und der Schweiz. In: Allemann-Ghionda, C./Stanat, P./Göbel, K./Röhner, C. (Hrsg.): Migration, Identität, Sprache und Bildungserfolg. Zeitschrift für Pädagogik 55. Beiheft. Weinheim; Basel: Beltz, 59-77.

## **Zeitungsquellen**

*czi/nn* (8. März 2011). Gutes Türkisch ist der Schlüssel. Fränkische Landeszeitung, 14.

## **Internetquellen**

[http://www.c-test.de/deutsch/index.php?lang=de&content=beschreibung\\_aussehen&section=ctest](http://www.c-test.de/deutsch/index.php?lang=de&content=beschreibung_aussehen&section=ctest), Abruf am 22.01.2011.

<http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Content/Publikationen/Fachveroeffentlichungen/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Migrationshintergrund2010220097004,property=file.pdf>, Abruf am 22.12.2010.

<http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Content/Statistiken/Bevoelkerung/MigrationIntegration/AuslaendischeBevoelkerung/Tabellen/Content100/Altersgruppen,templateId=renderPrint.psml>, Abruf am 15.05.2011.

<http://elearning.tu-dresden.de/versuchsplanung/e35/e2861/e2893>, Abruf am 10.03.2010.

[http://www.pflegewiki.de/wiki/Cronbachs\\_Alpha](http://www.pflegewiki.de/wiki/Cronbachs_Alpha), Abruf am 10.03.2010.