

L'état des lieux et au-delà.
Anmerkungen zur Zwei- und Mehrsprachigkeit
türkischstämmiger Kinder und Jugendlicher
mit Migrationsgeschichte

Inez De Florio-Hansen
Universität Kassel – Allemagne



Résumé : *Dans la première partie, je traite de quelques aspects importants qui caractérisent la situation particulière dans laquelle se trouvent la plupart des élèves d'origine turque en Allemagne. Sur la base d'une révision critique des recherches pertinentes, je propose des changements qui pourraient améliorer les conditions linguistique et culturelle non seulement des apprenants d'origine turque mais aussi de tous les élèves migrants non-privilegiés.*

Mots-clés : *Plurilinguisme, maintenance des langues maternelles, compétence textuelle en langues secondes.*

Zusammenfassung : *Der erste Teil des Beitrages zeigt wichtige Aspekte der besonderen Situation, in der sich die meisten Schülerinnen und Schüler türkischer Herkunft in Deutschland befinden. Auf der Grundlage einer kritischen Durchsicht weiterführender Forschungsarbeiten postuliert der Aufsatz Veränderungen, die zu einer Verbesserung des sprachlichen und kulturellen Bedingungs Zusammenhangs nicht nur der Lernenden türkischer Herkunft führen, sondern auch aller benachteiligten Schülerinnen und Schüler anderer Migrantengruppen.*

Schlüsselwörter : *(individuelle) Mehrsprachigkeit, Pflege der Herkunftssprachen, Textkompetenz in Zweitsprachen*

Abstract : *In the first part of my paper I will give some glimpses into the situation of students of Turkish descent in the Federal Republic of Germany which differs in many aspects from that of other pupils with migration backgrounds. On the basis of a critical view of the relevant research into bi- and multilingualism some requirements are briefly outlined as to Diversity, Inclusion, Maintenance of Mother Tongue(s) and Promotion of Text competence in Second and Foreign Languages.*

Key words : *Multilingualism, Maintenance of Mother Tongues, second language text competence*

1. Migrationshintergrund

Kinder und Jugendliche, deren Eltern bzw. Großeltern aus der Türkei in die Bundesrepublik Deutschland eingewandert sind, stellen mit ca. 45 % (von ca. 1 Million) den größten Teil der Schülerpopulation mit Migrationshintergrund. Ihre Situation unterscheidet sich deutlich von derjenigen der Schülerinnen und Schüler aus EU-Staaten.

1.1 Türkische Identitäten und Nationalbewusstsein

Die demokratische Republik Türkei ist ein sehr junger Staat: Die Staatsgründung erfolgte 1923 „von oben“ durch Atatürk, ist also nicht aus einer Volksbewegung hervorgegangen. Da das Osmanische Reich kein Nationalstaat sondern ein Vielvölkerstaat war, ist das Nationalbewusstsein türkischer Menschen immer noch in der Entwicklung begriffen. Türkische Identitäten sind multipler als die der meisten Westeuropäer. Das führt zu Überreaktionen in die eine oder andere Richtung, die auch bei der zweiten und dritten Generation türkischstämmiger Migranten noch sehr ausgeprägt sein können.

1.2 Türkisch und Französisch

Das Türkei ist – wie der moderne türkische Staat – nicht kontinuierlich gewachsen, sondern durch Anpassung an die Erfordernisse des Kemalismus entstanden. Atatürk ließ arabische Elemente weitgehend eliminieren und orientierte sich auch bei der „Sprachschöpfung“ am Westen, insbesondere am Französischen (vgl. türk. *asansör*, *matmazel*; 2. Person Plural als Anrede per Sie). Aus diesem Grund bedauern es türkischstämmige Schülerinnen und Schüler, dass ihnen das Erlernen des Französischen in deutschen Schulen meist verwehrt bleibt (vgl. 3. Forderungen). Zudem ist immer wieder darauf hingewiesen worden, dass in der Türkei weitere Sprachen, insbesondere Kurdisch von ca. 10 Millionen, als Erst- bzw. Zweitsprachen gesprochen werden.

1.3 Auswirkungen der deutschen Ausländerpolitik

Ogleich Deutschland nach den USA das zweitgrößte Einwanderungsland der Welt ist, war (und ist) die deutsche Einwanderungs- bzw. Ausländerpolitik nicht schlüssig. Sie hat türkische Migranten mehrmals vor schwierige Entscheidungen gestellt. Auf die türkische Gemeinde in Deutschland lassen sich neuere sozialwissenschaftliche Modellierungen von Migration nur bedingt anwenden. In der Wahrnehmung vieler Türkinnen und Türken gilt für sie immer noch das Gastarbeiterregime.

Ohne auf Einzelheiten eingehen zu können, lässt sich zusammenfassend sagen: Anwerbestopp und Rückkehrförderungsgesetz lösten bei den hier lebenden Türken nicht die von der deutschen Politik intendierten Wirkungen aus. Da

die Türkei in den 1970er Jahren gewaltige Rezessionen zu bewältigen hatte, waren die Rückwanderer unerwünscht und hatten nur geringe Chancen auf ein Auskommen in der Heimat.

Das führte zu einer Stärkung der Selbstbehauptungskräfte der meisten hier lebenden Türken. Man entschloss sich *nolens volens* in der Bundesrepublik zu bleiben, holte so rasch wie möglich die Familien nach und versuchte einen Grundkonsens unter den türkischen Migranten-Vereinigungen herzustellen, die vorher disparat agiert hatten. Darunter mischten sich auch unerwünschte religiöse Gruppierungen, die ein Betätigungsfeld für islamistische Agitation suchten.

1.4 Das Kopftuch als Distinktionsmerkmal

Während zu Beginn der Anwerbung Kopftuchträgerinnen selten waren, besann man sich auf dieses Symbol, je spürbarer die Ablehnung einer nicht-christlichen Bevölkerungsgruppe durch die deutsche Gesellschaft wurde. Auch im „Kopftuchstreit“ ist eine differenzierte Sicht nötig: Nur ein Zehntel der in der Türkei lebenden Frauen tragen das Kopftuch aus religiösen Gründen als Teil des *hijab* , der nur Gesicht und Hände freigibt. Für die meisten ist das Kopftuch ein kulturelles Symbol. Viele gut ausgebildete Türkinnen in Deutschland haben erst als Erwachsene mit dem Tragen des Kopftuchs begonnen, um ihr Anderssein zu demonstrieren. Aus dieser Perspektive stellt das Kopftuch identitätsstiftende kulturelle Bezüge her.

1.5 „Unterschicht“ und Mittelstand

Es ist unbestritten, dass ein Großteil türkischer Zuwanderer in der Bundesrepublik gemäß der Anwerbebedingungen aus der „Unterschicht“ stammt. Jeder, der über ein Türken-Ghetto wie Neukölln lamentiert, sollte einmal darüber nachdenken, wie dieses Berliner Stadtviertel aussähe, wenn es von 140.000 „Bio-Deutschen“ (vgl. die Junge Islamkonferenz 2011) der Unterschicht bevölkert würde. Inzwischen hat es die türkische Gemeinde zu einem soliden Mittelstand gebracht. Im Jahre 2004 (vgl. Die Zeit vom 25. 03. 2004) verzeichnete man in Deutschland bereits ca. 60.000 türkische Selbstständige; sie beschäftigten 330.000 Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, davon fast zwei Drittel Deutsche.

1.6 Bildungserfolg und Islam

Wer rassistisch argumentiert und noch dazu den Islam als Ursache für die unzureichenden Bildungserfolge anführt, sollte u. a. folgende Tatsache nicht übersehen: Aus jedem Bildungsreport geht hervor, dass italienische Schülerinnen und Schüler mit Migrationsgeschichte im deutschen Schulsystem noch schlechter abschneiden als Türkischstämmige. Das gemeinsame christliche Erbe hilft in diesem Zusammenhang offenbar wenig.

2. Forschungsstand

Vor diesem „türkischen“ Migrationshintergrund sind die Forschungsergebnisse kritisch zu betrachten. Eine gebührende Skepsis ist nicht nur angebracht, weil jedes Individuum aufgrund seiner Erfahrungen und Bedürfnisse als einzigartig betrachtet werden muss. Eine konstruktive Distanz zu den Untersuchungsergebnissen ist auch deshalb angezeigt, weil sich ganz unterschiedliche Disziplinen mit der Erforschung von Zwei- und Mehrsprachigkeit befassen, es selten zu einem transdisziplinären Austausch kommt und Forschungsrichtungen stets in einer besonderen Tradition stehen (vgl. Gogolin, 2010). Im Folgenden beleuchte ich schlaglichtartig bekannte und weniger bekannte Forschungsergebnisse, die m. E. für die Betrachtung der Zwei- und Mehrsprachigkeit türkischstämmiger Kinder und Jugendlicher mit Migrationsgeschichte bedeutsam sind.

2.1 Von der Ablehnung zur partiellen Akzeptanz

Die Festlegung der europäischen Nationalstaaten auf eine einzige identitätsstiftende Sprache führte zunächst dazu, dass anders- oder mehrsprachige Personen als politisch unzuverlässig galten. Anschließend wurde Plurilingualen das Etikett der kognitiven Retardierung angeheftet (für einen historischen Überblick vgl. Gogolin, 2010). Beides kann als überwunden gelten, spielt aber in der Forschung unterschwellig eine Rolle: Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit wird immer noch als Abweichung vom Normalfall, dem Monolingualismus, betrachtet.

Einerseits wird individuelle Mehrsprachigkeit, die deutsche Kinder und Jugendliche im schulischen Fremdsprachenunterricht ausbilden könn(t)en, als Schlüsselqualifikation geschätzt. Andererseits aber wird die lebensweltliche Mehrsprachigkeit türkischstämmiger Kinder und Jugendlicher abgewertet.

In jedem Fall ist stärker zu berücksichtigen, dass Zwei- und Mehrsprachigkeit auch unter günstigen Bedingungen eine identitäre Herausforderung darstellt: In den meisten Fällen wird das „Heimisch-Werden“ in einer Zweit- oder Drittsprache und vor allem den Verzicht auf die Muttersprache als schmerzlicher Prozess empfunden.

2.2 Mehrsprachige Repertoires

Während lange Zeit die Vorstellung herrschte, Plurilingualität bestehe aus völlig separaten Sprachspeichern für die Erst-, Zweit- und Fremdsprachen, ist die Interdependenz der Sprachen längst erwiesen (vgl. 2.3).

Neuere Ergebnisse der Psycholinguistik und der Hirnforschung zeigen, dass im frühen Kindesalter mehrere Sprachen – auch wenn sie nur rudimentär ausgebildet sind – in einem einzigen neuronalen Netz im Gehirn gespeichert werden. Weitere Sprachen werden leichter gelernt, weil sie in das bereits vorhandene Netz

integriert werden (vgl. Bickes, 2004). Das macht einen entscheidenden Vorteil der bilingualen Sozialisation aus.

Nach dem dritten Lebensjahr erworbene (Zweit- oder Fremd-)Sprachen sind hingegen in mehreren Netzen gespeichert. Einsprachig Aufgewachsene bilden für jede später gelernte Sprache ein eigenes neuronales Netz aus. Diese Speicher stehen zwar durch ein übergreifendes Netzwerk in Verbindung; der Effekt der Lernerleichterung stellt sich aber nicht in gleicher Weise ein wie bei bilingualen Kindern und Jugendlichen.

Kinder, die mit Türkisch unter den Bedingungen der Migration aufwachsen und die erst im Kindergarten mit Deutsch in Kontakt kommen, sind hinsichtlich ihrer Sprachentwicklung benachteiligt. Erschwerend kommt hinzu, dass meist nur wenige einsprachig deutsch aufwachsende Kinder die in Frage stehenden Kindertagesstätten besuchen. Wie in den modernen Gesellschaften ist das Umfeld in diesen Kindergärten von sprachlicher und kultureller Super-Diversity geprägt (vgl. Vertovec, 2009).

Eine weitere Annahme gilt inzwischen ebenfalls als obsolet. Das Sprachrepertoire plurilingualler Menschen hat keinen größeren Umfang als das von Einsprachigen. Das gilt für alle mehrsprachigen Personen, gleichgültig zu welchem Zeitpunkt sie das Erlernen der Zweitsprache (und weiterer Sprachen) aufgenommen haben. Ihr gesamtes Repertoire, unabhängig von der engeren oder weiteren Vernetzung, ist nicht größer als das von Monolingualen. Es besteht also nicht aus mehreren monolingualen Sprachspeichern, die sich zu einem größeren Repertoire addiert lassen. Diese Auffassung ist zwar in der sprachwissenschaftlichen Forschung etabliert, aber noch lange nicht im Bewusstsein von Betreuer/innen in den Kindertagesstätten und von Lehrkräften verankert. Dadurch kommt es gerade in Bezug auf türkischstämmige Kinder und Jugendliche zu Fehleinschätzungen. Wenn ein zweisprachiges Kind über eine gute Kompetenz in der Zweitsprache Deutsch verfügt, bedeutet das nicht, dass sein (deutsches) Repertoire den gleichen Umfang hat wie dasjenige eines einsprachig deutsch aufgewachsenen Kindes.

2.3 Alltagsweltliche Kommunikation und schulische Bildungssprache

Mit der Gegenüberstellung von BICS (*Basic Interactive Communication Skills*) und CALP (*Communicative Academic Language Proficiency*) hat insbesondere Cummins schon Ende der 1970er Jahre eine mögliche Erklärung für die ausbleibenden Bildungserfolge von Schülerinnen und Schülern mit Migrationsgeschichte gegeben. Trotz guter alltagsweltlicher Sprachkompetenz haben die genannten Lernenden bereits ab dem dritten Schuljahr erhebliche Probleme, dem Unterricht in den Sachfächern zu folgen, weil sie die (schulische) Bildungssprache nur unzureichend beherrschen.

Neuere Untersuchungen haben Cummins' Ergebnisse weiter differenziert. Die Interaktionskompetenz wird, obwohl sie für jede Sprache neu gelernt werden muss, im alltäglichen Umfeld relativ rasch erworben. Die Textkompetenz hingegen, deren wichtigste Komponente die Lesekompetenz ist (vgl. insbesondere PISA), kann zwischen Sprachen transferiert werden. Wer seit frühester Kindheit eine gute Textkompetenz im Deutschen ausbilden konnte, wird sich auch in Zweit- und Fremdsprachen besser artikulieren können. Das zeigt auch die folgende Übersicht von Cummins (1982):

BICS-L1 > BICS-L2	schnell bei jüngeren Kindern
CALP-L1 > CALP-L2	schnell bei Kindern, die bereits (teilweise) über die Bildungssprache in ihrer L1 verfügen
BICS-L2 > CALP-L2	ist problematisch (Die Entwicklung einer angemessenen Bildungssprache nimmt, ausgehend von einer guten alltagsweltlichen Kommunikationskompetenz in der L2, vier bis sieben Jahre in Anspruch)

Da nur ca. 25 % türkischer Kinder und Jugendliche in Deutschland über ausbaufähige Kenntnisse in der türkischen Bildungssprache (B2 des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen) verfügen (vgl. Gogolin, 2010), wird der Aufbau einer *Academic Language* über die *Conversational Language* in der Zweitsprache Deutsch versucht (vgl. Abschnitt 3 zu entsprechenden Forderungen).

2.4 Sprachdiagnostik und Sprachförderung

Auch wenn bei ausbleibendem Schulerfolg viele Faktoren – nicht zuletzt der sozio-ökonomische Status der Familien sowie das Migrationsgeschehen überhaupt – zu berücksichtigen sind, bleibt die Kompetenz in der Verkehrssprache Deutsch das ausschlaggebende Kriterium. Ganz zu Recht setzte man auf Frühförderung; sie hat sich aber als nicht hinreichend erwiesen. Bereits Ende der 1960er Jahre unternahmen deutsche Bildungseinrichtungen in Form von „Sprachstandserhebungen“ große Anstrengungen zur Verbesserung der Deutschkenntnisse von „Gastarbeiterkindern“. Aus verschiedenen Gründen war diesen ersten Ansätzen kein nennenswerter Erfolg beschieden (vgl. auch zum Folgenden Reich 2005). Effekte der Förderung blieben auch deshalb weitgehend aus, weil die Tests

häufig nur auf die Zuweisung zu bestimmten Lerngruppen (Vorklassen etc.) und Schullaufbahnen zielten.

Etwa ab dem Jahr 2000 ist ein Neubeginn bei der Sprachstandsfeststellung zu verzeichnen. Die meisten dieser Initiativen fokussieren weiterhin auf den Primarbereich. Obgleich einschlägige Ergebnisse der verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen stärker berücksichtigt wurden als in den 1960er und 1970er Jahren, herrscht immer noch große Unsicherheit darüber, welche Sprachleistungen einigermaßen zuverlässige Prognosen hinsichtlich der Sprachentwicklung und des zukünftigen Schulerfolgs ermöglichen. Betrachtet man zur Verfügung stehende Tests näher, stellt man außerdem eine falsch verstandene Orientierung an der Testtheorie fest. Es wird nur gemessen, was leicht messbar ist. Reliabilität geht nicht selten auf Kosten der Validität. Daher gestatten viele Sprachstandserhebungen auch in der heute vorliegenden und durchgeführten Form so gut wie keine Aussagen zu erforderlichen Fördermaßnahmen für das einzelne Kind.

Es stellt sich die Frage nach dem Zweck solcher Erhebungen. Auf der Grundlage von Bourdieus Begriffen der symbolischen und ideologischen Macht sind die Effekte solcher Tests untersucht worden. Testungen werden zwar häufig mit dem propagierten Ziel der individuellen Förderung angekündigt, in Wirklichkeit aber entfalten sie – unabsichtlich oder absichtlich – ganz andere Wirkungen. Zum einen dienen sie der Durchsetzung bestimmter bildungspolitischer Programme oder einer Veränderung des Schulsystems. Zum anderen werden sie aber auch eingesetzt, um Eliten zu perpetuieren. Unter dem Deckmantel der beabsichtigten Förderung werden so bildungspolitische Maßnahmen implementiert, die auf anderem Weg nicht ohne Weiteres durchsetzbar wären. Häufig lenken Tests von systemimmanenten Problemen im Erziehungssystem ab. Selbstverständlich können Testungen auch positive Effekte haben, wenn sie demokratischen sowie ethischen Ansprüchen genügen.

Mit Blick auf den Schulerfolg von Kindern und Jugendlichen mit Förderbedarf in der Verkehrssprache Deutsch wird an den Sprachstandserhebungen u. a. folgende Kritik geübt:

- A. Die meisten aktuellen Tests und Screenings sind immer noch zu stark an den Fähigkeiten und Bedürfnissen von Kindern mit der Erstsprache Deutsch ausgerichtet.
- B. Die wenigen Tests, welche die individuelle Mehrsprachigkeit von Kindern und Jugendlichen aus zugewanderten Familien in Rechnung stellen, erheben sprachliche (Teil-)Kompetenzen in der Regel nur für die deutsche Sprache.
- C. Sprachstandserhebungen in den Herkunftssprachen (mit Berücksichtigung einer unter Bedingungen der Migration erworbenen Erstsprache, in

diesem Fall des Türkischen) fehlen in Deutschland fast völlig (vgl. unten neuere Initiativen im Rahmen von FörMig).

- D. Nach wie vor dienen Tests und Screenings in erster Linie der Zuweisung zu bestimmten schulischen Maßnahmen. Aus den Zuweisungsentscheidungen werden keine konkreten, auf den individuellen Lernenden zugeschnittenen Maßnahmen der sprachlichen Förderung abgeleitet.
- E. Da sich die Bemühungen bisher fast ausschließlich auf den Primarbereich beziehen, gibt es nur wenige Sprachstandserhebungen für ältere Schülerinnen und Schüler. Bei der starken Konzentration auf den Primarbereich wird nicht hinreichend berücksichtigt, dass sich aus der bei den Kindern überwiegend geförderten alltagsweltlichen Kommunikation nicht von selbst ausreichende bildungssprachliche Kompetenzen entwickeln.

Zukunftsweisende Vorschläge machen Ehlich und sein Team im Abschlussbericht des PROSA-Projekts „Altersspezifische Sprachaneignung – ein Referenzrahmen“ (BMBF 2007). Es geht dabei um die Erstellung eines Referenzrahmens für Verfahren der Sprachstandserhebung und sich daraus ergebende Maßnahmen individueller Sprachförderung bei Kindern zwischen drei und elf Jahren. Der Schwerpunkt liegt auf der Aneignung der deutschen Sprache. Zugleich wird exemplarisch die Sprachaneignung von Kindern mit Migrationsgeschichte einbezogen (Herkunftssprachen Türkisch und Russisch). Bei den detaillierten Beschreibungen knüpft Ehlich an seine bekannten Basisqualifikationen an, nämlich

- F. Phonische Qualifikation
- G. Pragmatische Qualifikation I
- H. Semantische Qualifikation
- I. Morpho-syntaktische Qualifikation
- J. Diskursive Qualifikation
- K. Pragmatische Qualifikation II
- L. Literale Qualifikation I
- M. Literale Qualifikation II

Trotz der Altersbeschränkung liefern die Beschreibungen der Normalitätserwartungen im Bereich der Pragmatik, des Diskurses und der Literalität wichtige Hinweise, die auch für Jugendliche gelten.

Im Rahmen von FörMig (Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund) sind wichtige Instrumente zur Sprachdiagnostik und darauf aufbauender Sprachförderung entwickelt und erprobt worden. Gantefort/Roth (2010) erläutern an vier Beispielen, wie Auf- und Ausbau bildungssprachlicher

Fähigkeiten gefördert werden können. Drei Instrumente beziehen sich auf die Primarstufe, insbesondere HAVAS 5, während „Bumerang“ die Schnittstelle des Übergangs von der Sekundarstufe I in die Berufsausbildung in den Blick nimmt. Alle FörMig-Instrumente sind für lebensweltlich mehrsprachige Schülerinnen und Schüler mit Migrationsgeschichte konzipiert. Auch zur sprachlichen Situation von Kindern und Jugendlichen aus der Türkei hat die FörMig-Gruppe um Ingrid Gogolin richtungsweisende Arbeiten vorgelegt, indem der Erwerb des Türkischen in einsprachigen und mehrsprachigen Situationen verglichen wird (vgl. Neumann/Reich, 2009). Bisher werden die Ergebnisse aller dieser Untersuchungen nur höchst partiell umgesetzt, weil es an entsprechenden Ressourcen und den unerlässlichen Kompetenzen der Betreuungspersonen und Lehrkräfte fehlt. Ähnlich verhält es sich mit Vorschlägen für einen sinnvollen DaZ-Unterricht (vgl. u.a. Schmölzer-Eibinger, 2008), die bedauerlicherweise nur lokale Bedeutung haben.

2.5 Zusammenfassung: Beschreibung eines „Prototyps“

Er ist in Deutschland geboren, die Eltern stammen beide aus der Türkei. Er hat einen deutschen Kindergarten besucht, in dem ca. ein Drittel der Kinder ebenfalls aus zugewanderten Familien ohne Deutschkenntnisse stammte. Bereits im dritten Schuljahr traten trotz guter alltagssprachlicher Kompetenz im Deutschen erste Schwierigkeiten auf, weil er vom Unterricht in den Sachfächern nicht mehr hinreichend profitieren konnte. Zurzeit besucht er den Hauptschulzweig einer Gesamtschule mit dem Ziel, den Realschulabschluss nach Klasse 9 noch zu erreichen. Seine Eltern können ihn dabei inhaltlich kaum unterstützen, machen ihm aber immer wieder Mut. Sie sind nur unzureichend über das deutsche Bildungssystem informiert und wissen wenig darüber, welche außerschulischen Hilfen deutsche Mittelschichtkinder in Anspruch nehmen (können). Auch er selbst muss zugeben, dass er sich mit den Strukturen und Regelungen, die sein Fortkommen beeinflussen, nicht auskennt.

Zu Hause und in seinem türkischen Umfeld außerhalb der Familie, in religiösen und werterzieherischen Kontexten spricht er Türkisch. Er hat Zugang zu türkischen Informations- und vor allem Unterhaltungsmedien, die in seinem Elternhaus eine gewisse Rolle spielen. Mit den Geschwistern spricht er meist Türkisch, aber auch Deutsch. Das Drei-Generationen-Modell, nach dem die dritte Generation sich von der Herkunftssprache löst, hat für ihn keine Gültigkeit. Es steht für seine Eltern, aber auch für ihn selbst nicht zur Diskussion, das Türkische aufzugeben, anders als bei seinem russischstämmigen Freund, der auch in der Familie Deutsch spricht. Er hat es oft bedauert, dass er in der türkischen Sprache nicht lesen und schreiben gelernt hat. Dann hätte er schon früher etwas auf Türkisch lesen können. So musste er damit warten, bis der Besuch des Herkunftssprachenunterrichts am Ende der Grundschulzeit möglich wurde. Die türkische Standardvarietät und deren schriftsprachliche Formen kannte er

irgendwie aus den Medien, besonders dem türkischen Fernsehen und den Videos. Näher kennengelernt hat er das „Türkeitürkische“ aber erst später, hauptsächlich im Türkischunterricht, den er mehrere Jahre lang besucht hat.

Generell fehlt es ihm an außerschulischen Gelegenheiten, sein Deutsch zu verbessern. Der Nachhilfeunterricht, den er bei einer türkischen Institution besucht, hilft ihm bei der Erledigung der Hausaufgaben und der Vorbereitung von Klassenarbeiten. Es fehlt aber die Möglichkeit, Deutschkenntnisse zu erwerben, die es ihm erlauben würden, Fachtexte gut zu verstehen. Weil die Lektüre sehr mühsam ist, greift er nur selten zu den betreffenden Schulbüchern.

3. Forderungen

Aus den Überlegungen in Abschnitt 1 und 2 leite ich einige grundlegende Forderungen ab.

3.1 Wider den Homogenitäts-Habitus

Die aktuelle Diskussion über Heterogenität ist m. E. menschenverachtend. Kinder sind verschieden, und im Laufe des Lebens werden alle immer verschiedener. Wie kann man da Homogenität herstellen wollen? Jedes Kind, jeder Jugendliche, überhaupt jedes Individuum hat ein Anrecht darauf, seinen Anlagen und Bedürfnissen entsprechend gefördert zu werden. Gerade bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationsgeschichte gilt: „What I am has to be understood as what I have become“ (Charles Taylor).

3.2 Für Inklusion

Der Integrationsbegriff ist obsolet, wenn damit Anpassung gemeint ist. Das zeigt sich u.a. an der Entwicklung in den USA: Die Metapher des *Melting Pot* wurde schon vor längerer Zeit durch die des *Rice Salad* mit dominierendem Weiß ersetzt. Inzwischen spricht man von einem zu gleichen Teilen gemischten *Tossed Salad*.

Während Integration zwischen Kindern mit und ohne Förderbedarf unterscheidet, erkennt Inklusion die Besonderheit und die individuellen Bedürfnisse jeder Schülerin und jeden Schülers an.

3.3 Für Super-Diversity

Super-Diversity definiert Vertovec (2009) als das dynamische Zusammenspiel von sprachlich-kulturellen und sozialen Phänomenen, das in Migrationsgesellschaften ein vorher unbekanntes Ausmaß erreicht hat. Dabei geht es nicht einfach nur darum, sich mit dem abzufinden, was existiert. Vielmehr ist in vielen Untersuchungen nachgewiesen worden, dass mehrsprachige und mehrkulturelle

Gesellschaften monolingualen und monokulturellen überlegen sind. Sprachliche und kulturelle Diversität führt zu besseren Resultaten als Homogenität.

3.4 Wider eine utilitaristische Sicht von Zwei- und Mehrsprachigkeit

Stellvertretend für den *rational choice*-Ansatz führe ich die Untersuchung von Esser (2006) an. In seiner umfangreichen Studie zu Sprache und Integration untersucht der Soziologe, inwieweit muttersprachliche Kompetenzen einen belastbaren und konsistenten Einfluss auf kognitive und schulische Leistungen und auf den Arbeitsmarkterfolg haben. Er kommt zu der Schlussfolgerung, die Erstsprache sei ohne Einfluss auf die Sprachentwicklung und den Schulerfolg. Esser versäumt es, die Konsequenzen aus seiner Position zu Ende zu denken. Es hätte höchst negative psychische Auswirkungen auf türkische Schülerinnen und Schüler (und ihre Familien), wollte man sie zur Aufgabe bzw. Unterdrückung des Türkischen bewegen.

3.5 Für die Beibehaltung und Förderung der Muttersprache(n)

Wie oben kurz erläutert, interagieren Sprachen, unabhängig vom Zeitpunkt des Erwerbs bzw. des Lernens, in vielfältiger Weise in einem sprachenübergreifenden Netzwerk miteinander. Um von ihrem sprachlichen und kulturellen Kapital auf dem „Sprachenmarkt“ profitieren zu können, ist *maintenance* eine wichtige Option. Schülerinnen und Schüler mit Migrationsgeschichte müssen bei der Ausbildung einer zwei- und mehrsprachigen Identität weit stärker gefördert werden, als es bisher der Fall ist. Lehrkräfte können auch ohne Kenntnis der Herkunftssprachen durch Wertschätzung der Muttersprachen von Migranten und die von Gogolin seit langem geforderte Aufgabe des monolingualen Habitus erheblich zur Förderung dieser Kinder und Jugendlichen beitragen.

3.6 Für die gezielte Förderung bildungssprachlicher Fähigkeiten

Bedenkt man die Erleichterungen die Schülerinnen und Schülern im bilingualen Sachfachunterricht zuteilwerden (adaptierte Materialien, sprachliches und inhaltliches *scaffolding*), wundert man sich, warum Kinder und Jugendliche mit (türkischer) Migrationsgeschichte der Submersion ausgesetzt werden. Ohne Zweifel wären ähnliche Hilfen im Fachunterricht in der Zweitsprache Deutsch angebracht, und zwar in allen Fächern. Diese gezielte Förderung bildungssprachlicher Fähigkeiten muss, falls erforderlich, in der gesamten Sekundarstufe erfolgen. Außerdem ist der Herkunftssprachenunterricht, der inzwischen in erster Linie Unterstützung beim Erwerb der Zweit- und Schulsprache bieten und den Schulerfolg insgesamt fördern soll, besonders gefordert. Auch in diesem Unterricht sollte eine Brücke zwischen den Erstsprachen der Kinder und Jugendlichen und der Verkehrssprache

geschlagen werden. Das schließt ein umsichtiges Heranführen der Kinder und Jugendlichen an die türkische Bildungssprache ein.

3.7 Wider einen „bikulturellen und monolingualen“ Fremdsprachenunterricht

Schon früh ist darauf hingewiesen worden, dass dem Fremdsprachenunterricht viel von seiner Glaubwürdigkeit verloren geht, wenn er das Ziel der Inter- bzw. Transkulturalität nicht konsequent im mehrkulturellen Kontext der Lerngruppen umsetzt. Die Möglichkeiten interkulturellen Lernens werden nicht ausgeschöpft, denn häufig ist der Fremdsprachenunterricht inhaltlich nicht adäquat. Es überwiegt – nicht zuletzt in den Lehrwerken mit ihren geschönten Bildern der Zielsprachenländer – eine germano-eurozentrische Sicht. Der Fremdsprachenunterricht ist immer noch fast ausschließlich auslandsorientiert, während er auch (!) migrationsbezogen sein muss.

Immer noch gehen viele Lehrkräfte stillschweigend vom Deutschen aus. Die Möglichkeiten, welche die lebensweltliche Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund eröffnet, werden nicht hinreichend genutzt. Auch hier dominiert die Vorstellung von bzw. der Wunsch nach Homogenität. Längst ist erwiesen, dass plurilinguale Kinder und Jugendliche die besseren Fremdsprachenlernenden sind: Sie sind daran gewöhnt, in einer Zweit- bzw. Fremdsprache über inhaltliche Belange zu kommunizieren, sie verfügen über besondere metasprachliche Fähigkeiten (vgl. Krafft, 2011) und sie haben bessere Einblicke in die Funktion grammatischer Strukturen. Das zeigt auch die Untersuchung von Çiğdem Sağın Şimşek (2006) zur Aneignung der englischen Wortstellung durch türkischstämmige Schülerinnen und Schüler im deutschen Kontext. Für Rück (2009: 150) liegt der Schluss nah, „dass mehrsprachige Schüler/innen im gängigen, auf eine homogene Schülerschaft ausgerichteten Fremdsprachenunterricht nicht den notwendigen Raum erhalten, um ihr Potenzial an Sprachlernerfahrungen und den daraus resultierenden Strategien zu entfalten“.

Durch ihre umfängliche Befragung in verschiedenen deutschen Ballungsgebieten zeigt Rück (a. a. O.: passim) zudem, dass das Französische bei türkischstämmigen Kindern und Jugendlichen besonders beliebt ist und sie in den untersuchten Kontexten im Durchschnitt um fast eine Note besser abschneiden als ihre Mitschülerinnen und Mitschüler (zur Rolle des Französischunterrichts im Rahmen eines Gesamtsprachenkonzepts vgl. auch De Florio-Hansen, 2008).

4. Metalogue

Es ist die Grundlage jeder Wissenschaft, der Wahrheit nachzuspüren und zwar unter Anerkennung der „Beforschten“ als Subjekte. Ähnlich wie bei Fragen der Ökologie und des Klimawandels lässt sich die Forschung im Bereich der Zwei- und

Mehrsprachigkeit aber bisweilen vom politisch Erwünschten leiten. Das behindert die Umsetzung von Ergebnissen aus FörMig, FISS, LiMA etc. (vgl. Gogolin, 2010). Und nicht nur das: Es fehlt am Erwerb fachlicher, fächerübergreifender und überfachlicher Kompetenzen für alle Lernenden. Legt man den weit verbreiteten Kompetenzbegriff von Weinert zugrunde, so geht es um den Dreiklang Wissen, Können und Einstellungen. Dieses Verständnis von Kompetenz sollte übrigens auch für Erzieher/innen und Lehrkräfte gelten.

Wer anführt, damit sei das deutsche Schulsystem überfordert, muss sich fragen lassen, warum andere Bildungssysteme erfolgreicher mit migrationsbedingter *Super-Diversity* umgehen als die Bundesrepublik.

Bibliographie

Bickes, H. 2004. „Bilingualismus, Mehrsprachigkeit und mentales Lexikon – evolutionstheoretische, soziokulturelle und kognitionswissenschaftliche Perspektiven“. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL)* 33, Tübingen: Narr, S. 27-51.

Çiğdem Sağın Şimşek, S. 2006. *Third Language Acquisition. Turkish-German Bilingual Students' Acquisition of English Word Order in a German Educational Setting*. Münster: Waxmann.

Cummins, J. 1982. „Die Schwellenniveau- und Interdependenzhypothese: Erklärungen zum Erfolg zweisprachiger Erziehung“. In: Swift, J. (Hrsg). *Bilinguale und multikulturelle Erziehung*. Würzburg: Königshausen und Neumann, S. 34-43.

De Florio-Hansen, I. 2008. „Mehrsprachigkeit - ein Gesamtsprachenkonzept für alle. Wie kann der Französischunterricht zu seiner Umsetzung beitragen?“. In: Frings, M./Vetter, E. (Hrsg.). *Mehrsprachigkeit als Schlüsselkompetenz? Theorie und Praxis in Lehr- und Lernkontexten*. Akten zur gleichnamigen Sektion des XXX. Deutschen Romanistentages an der Universität Wien (23.-27. September 2007). Stuttgart: ibidem, 85-108.

De Florio-Hansen, I. ; Hu, A. 2007. *Plurilingualität und Identität. Zur Selbst- und Fremdwahrnehmung mehrsprachiger Menschen*. Tübingen: Stauffenburg.

Ehlich, K. et al. 2007. *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Sprachförderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund*. Bonn/Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) Bd. 11.

Esser, M. 2006. *Sprache und Integration. Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten*. Frankfurt/Main/New York: Campus.

Gantefort, C. ; Roth, H.-J. 2010. “Sprachdiagnostische Grundlagen für die Förderung bildungssprachlicher Fähigkeiten”. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 13/4, S. 573-591.

Gogolin, I. 2010. „Stichwort Mehrsprachigkeit“. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 13/4, S. 529-547.

Krafft, A. 2011. „Förderung in der Zweitsprache Deutsch auf der Basis metasprachlicher Fähigkeiten – Kann Sprachreflexion zu einem erfolgreichen (Zweit-) Spracherwerb beitragen?“ In: Krafft, A. ; Spiegel, C. (Hrsg.). *Sprachliche Förderung und Weiterbildung – transdisziplinär*. Frankfurt/Main: Lang (GAL: Angewandte Linguistik Bd. 51), S. 33-49.

Neumann, U. ; Reich, H. H. (Hrsg.) 2009. *Erwerb des Türkischen in einsprachigen und mehrsprachigen Situationen*. (FörMig Edition 6) Münster et al.: Waxmann.

Reich, H. H. 2005. „Auch die ‚Verfahren zur Sprachstandsanalyse bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund‘ haben ihre Geschichte“. In: Gogolin, I. et al. (Hrsg.). *Sprachdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*. (FörMig Edition 1) Münster et al.: Waxmann, S. 87-95.

Rück, N. 2009. *Auffassungen vom Fremdsprachenlernen monolingualer und plurilingualer Schülerinnen und Schüler*. Kassel: kassel university press (Interkulturalität und Mehrsprachigkeit Bd.2).

Schmölzer-Eibinger, S. 2008. *Lernen in der Zweitsprache. Grundlagen und Verfahren der Förderung von Textkompetenz in mehrsprachigen Klassen*. Tübingen: Narr.

Vertovec, S. 2009. *Conceiving and researching diversity* (Working Papers, No. 09-01). Göttingen: Max-Planck-Institute for Religious and Ethnic Diversity.