

INKEN KEIM

# Kommunikative Praktiken von türkischstämmigen Kindern und Jugendlichen in mehrsprachigen Lebenswelten<sup>1</sup>

## 1. Migration und Bildung

In vielen Großstädten Deutschlands haben sich in den letzten Jahrzehnten Wohngebiete entwickelt, in denen ethnische Gemeinschaften in engen Netzwerken leben, die sowohl durch soziale, religiöse und emotionale Bedürfnisse der migrantischen Bevölkerung zu erklären sind, als auch durch soziale und ökonomische Strukturen der Mehrheitsgesellschaft. In der Migrationssoziologie werden Integration oder Assimilation als vielgestaltige Prozesse begriffen, in deren Verlauf Migranten die Teilnahme an den für ihre Lebensführung bedeutsamen Bereichen der Gesellschaft mehr oder weniger gut gelingt. Dieses Gelingen hängt von ihren materiellen und ideellen Ressourcen ab, wie Wissen und Bildung, Einkommen und sozialen Beziehungen, und von den sozialen Bedingungen, die in den verschiedenen Bereichen vorherrschen, zu denen Migranten Zugang suchen (Bade/Bommes 2004, 25). Beeinflusst werden Eingliederungsprozesse vor allem durch die Aufnahmebereitschaft des Aufnahmelandes und durch entsprechende Eingliederungshilfen in den Bereichen Bildung und Arbeit. Spätestens seit den PISA<sup>2</sup> und IGLU<sup>3</sup>-Studien wurde die eklatante Benachteiligung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund im deutschen Schulsystem

offenkundig. Die Ergebnisse dieser Untersuchungen korrespondieren mit den Befunden aus (migrations)soziologischen und erziehungswissenschaftlichen Arbeiten, die an Fallbeispielen zeigen, wie soziale Ungleichheit im Schulalltag aufgrund von organisatorischen Strukturen, Schulregeln und -programmen, sowie von Habitualisierungen und Alltagsroutinen seitens der Pädagogen hergestellt wird (vgl. Bommes/Radtke 1993, Gogolin/Neumann 1997). Die Untersuchungen zeigen die Auswirkung des sozialen und familiären Hintergrunds der Kinder auf Testergebnisse und Lehrerbewertungen: Kinder aus Familien ohne Migrationshintergrund z. B. hatten bei gleichen Testleistungen eine viermal größere Chance eine Gymnasialempfehlung zu bekommen als Kinder mit Migrationshintergrund.

In Mannheim, einer mittleren Großstadt in Baden-Württemberg mit ca. 330 000 Einwohnern, in der wir unsere ethnografisch-soziolinguistische Untersuchung durchführten,<sup>4</sup> beträgt der Anteil der Einwohner mit Migrationshintergrund an der Gesamtbevölkerung 43 %. In Mannheim gibt es derzeit ca. 170 Sprachen; die türkischsprachigen Migranten bilden die größte Gruppe, daneben gibt es Migranten slawischer, romanischer, arabischer, afrikanischer und asiatischer Sprachen. Die türkische Migrationspopulation ist weit ausdifferenziert und

(1) Der folgende Beitrag basiert im Wesentlichen auf Keim (2008) und (2012).

(2) Vgl. Deutsches PISA-Konsortium (2001) und nachfolgende Untersuchungen.

(3) Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung IGLU, vgl. Bos et al. (2003/04): Erste Ergebnisse aus IGLU – Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster/New York/München/Berlin.

(4) Die Untersuchung zum Sprach- und Kommunikationsverhalten türkischstämmiger Migranten in Mannheim wurde am Institut für Deutsche Sprache/Mannheim (DFG-gefördert) durchgeführt; zu den Publikationen vgl. [www.ids-mannheim.de/prag/soziostilistik/tuerkisch.html](http://www.ids-mannheim.de/prag/soziostilistik/tuerkisch.html).

umfasst soziale Milieus, die weltoffen agieren und in vielen Lebensbereichen erfolgreich sind,<sup>5</sup> neben solchen, die sich in die eigene ethnische Gruppe zurückziehen. Die türkische Migrantengemeinschaft hat eine hohe Infrastruktur entwickelt mit türkischen Geschäften, Ärzten, Banken, Fahrschulen und Immobilienbüros. In einer Reihe von Familien hat sich eine Art Neoorthodoxie herausgebildet, die durch die anhaltende Heiratmigration noch verstärkt wird; d.h. diese Familien halten an mitgebrachten traditionellen Werten fest und schotten sich eher gegenüber neuen Einflüssen ab.<sup>6</sup>

In Mannheim ist der Zusammenhang zwischen sozial-kultureller Herkunft und Bildungserfolg immer noch sehr deutlich, das zeigt der jüngste Schulentwicklungsbericht: Betrachtet man z. B. den Übergang von der Grundschule ins Gymnasium, ergibt sich folgendes Bild: In den sogenannten Brennpunktquartieren, zu denen das untersuchte Stadtgebiet gehört, liegt die Übergangsquote zwischen 17–30 %, während sie in anderen Stadtteilen zwischen 70–90 % liegt.<sup>7</sup>

## 2. Zwei- und Mehrsprachigkeit in der Migration

Aus der Perspektive der Kontakt- und Soziolinguistik ist Zwei- und Mehrsprachigkeit weltweit die Regel und Einsprachigkeit eher die Ausnahme. Die meisten Menschen leben in sozialen Welten, in denen mehr als eine Varietät gesprochen wird. Mehrsprachigkeit bedeutet keineswegs das gleichwertige Nebeneinander von zwei Sprachen in einer Person, also keine doppelte Einsprachigkeit. Bei mehrsprachigen Personen ist meist eine Sprache dominant, die andere(n) untergeordnet. Welche Sprache dominant ist, kann sich im Laufe des Lebens eines Mehrsprachigen mehrfach ändern. Die Verwendung der einen oder anderen Sprache hängt von verschiedenen Faktoren ab, z. B. von der sozialen Situation, den Gesprächspartnern und der Beziehung zwischen ihnen, dem beruflichen und fachlichen Kontext oder dem verwendeten

Medium (gesprochen oder geschrieben). Kinder und Jugendliche sprechen untereinander anders als gegenüber Erwachsenen oder im Unterricht. Erwachsene verwenden verschiedene Sprachformen, je nachdem ob sie eine Liebeserklärung machen, ein Streitgespräch führen oder mit einem Behördenangestellten sprechen.

Wie unsere ethnografisch-soziolinguistischen Studien zeigen, haben die in multilingualen Lebenswelten aufwachsenden Migrantenkinder ein weites Sprachrepertoire ausgebildet. In den Familien erwerben sie die Sprachen und Dialekte der Länder und Regionen, aus denen die Eltern und Großeltern kommen. In der deutschsprachigen Umwelt treffen sie auf verschiedene deutsche Regionaldialekte – in unserem Fall auf das „Mannheimerische“<sup>8</sup> – und in den Bildungsinstitutionen werden sie mit Umgang- und Standarddeutsch konfrontiert, das sie unter günstigen Bedingungen auch erwerben. Auch jugendsprachliche Phänomene finden sich in den Gesprächen der Migrantengleichaltrigen, wie z. B. die Verwendung des Adjektivs *voll* zur Intensivierung (z. B. *voll wenig*, *voll die Härte*), die häufige Verwendung von Vagheitspartikeln (z. B. *halt*, *so*, *un=so*, *irgendwie*) Bewertungsausdrücke wie *cool*, *geil* und Beschimpfungsformeln wie *halts Maul*, *verpiss dich* u. a.

Vor allem aber haben die Kinder neue, interessante Sprach- und Kommunikationsformen entwickelt, die ich im Folgenden vorstellen werde: ethnolektal geprägte Sprechweisen und Sprachmischungen. Diese neuen Sprach- und Kommunikationsformen werden in Politik, Schule und Öffentlichkeit oft als Problem gesehen, da sie vom Standarddeutschen abweichen. Sie werden als defizitär bewertet, und auch mit dem Konzept der „doppelten Halbsprachigkeit“ zu erklären versucht, wonach Migrantenkinder weder die Muttersprache noch die Landessprache beherrschen. Das Konzept der „doppelten Halbsprachigkeit“ hat eine zweifelhafte historische Tradition, basiert auf einem ideologischen Konzept von Einsprachigkeit und ist vor allem empirisch nicht überprüfbar.<sup>9</sup>

(5) Vgl. die von uns untersuchten Gruppen „Europatürken“ und „Unmündige“, Aslan (2005) und Cindark (2010).

(6) Vgl. ausführlich Keim (2008, Teil 1) und Keim/Ceylan/Ocak/Sirim (2012).

(7) Vgl. Schulentwicklungsbericht der Stadt Mannheim (2013/14, 27).

(8) „Mannheimerisch“ gehört zu den rheinfränkischen Dialekten.

### 3. Ethnolektale Sprechweisen

Ethnolekte entwickeln sich in multilingualen Peergroups (Schulklassen, Jugendzentren), in denen die Kinder und Jugendlichen die Erstsprache der anderen nicht verstehen. Als Verkehrssprache dient die regionale Umgangssprache, die verändert und an die sprachlichen Voraussetzungen der Sprecher angepasst wird. Zur Illustration ein kleiner Gesprächsausschnitt, in dem ein türkischstämmiger Junge (ZE) von seinem arabischen Freund (BE) eine Zigarette fordert:<sup>10</sup>

ZE: was has=du da lan† \* gib  
mir ma

ZE: kippe  
BE: sch=hab kein

ZE: schieb mi=ma kippe rüber  
BE: nein

ZE: dann kau"f eins kio"sk

#### Übersetzung:

ZE: was hast du da mann† \* gib  
mir ma

ZE: ne kippe  
BE: isch hab keine

ZE: schieb mir ma ne kippe rüber  
BE: nein

ZE: dann kau"f eine am kio"sk

In diesem kleinen Ausschnitt sind charakteristische ethnolektale Eigenschaften realisiert:<sup>11</sup> die türkische Anrede *lan* (Mann), der Artikelausfall in *kippe* (eine Kippe), das falsche Genus in *kein* und *eins* (keine Kippe, eine) und der Ausfall von Präposition und Artikel in *kiosk* (am Kiosk). Die Verschleifungen in *sch=hab* (ich habe) oder

*mi=ma* (mir mal) sind charakteristisch für gesprochenes Deutsch.

Zu den ethnolektalen Merkmalen, die sehr häufig auftreten, gehört das Fehlen von Präposition und Artikel in Lokal- und Richtungsangaben: *isch geh doktor, isch war schule, isch muss toilette*; oft fallen auch Artikel in Nominalphrasen aus (*schickst du kumpel*) oder Genus (*das tee*) und Kasus (*isch lieb ihm, isch heirate mit ihm*) entsprechen nicht der grammatischen Norm. Bestimmte Intensivierungsformeln wie *isch schwör, isch hass des, vallah* (mein Gott) kommen häufig vor, und neutrale Verben wie *machen* werden generalisiert (z. B. *isch mach wasserfarben* = ich male mit Wasserfarben). Besonders auffallend sind phonetische und prosodische Merkmale, die Kürzung von Vokalen, die Verstärkung stimmloser Frikative, die Verstimmhaftung stimmloser Laute und Silben zählender Rhythmus.

Spätestens mit Beginn des Schullebens lernen Migrantenkinder zwischen Umgangsbzw. Standarddeutsch, das die Lehrenden fordern, und ethnolektalen Formen zu unterscheiden. Bereits Erstklässler, die sich als starke und coole Jungen präsentieren wollen, verwenden ethnolektale Formen. Ein türkischstämmiger Junge z. B. reagiert auf die Rüge seiner Lehrerin *du bist vielleicht ein angeber* mit der stolzen Selbstbezeichnung *coole angeber \* isch bin gangsta*.<sup>12</sup> Die Formulierung ist durch Ausfall des Artikels und falsches Genus charakterisiert. Derselbe Junge spricht ganz anders, wenn er erklärt, warum sein Freund traurig ist: *er hat geweint \* weil sein(e) mama nich gekommen is*. Außerdem erleben Kinder, dass die Lehrenden ethnolektale Formen zurückweisen und korrigieren. Diese vorhersehbare Lehrerreaktion nutzen sie auch zu eigenen Zwecken. Keim (2012, 128) z. B. zeigt, dass ein italienischstämmiger Erstklässler ethnolektale Formen gezielt einsetzt, um seinen Lehrer spielerisch zu provozieren. Er sagt ihm zunächst in ethnolektaler Form, dass er zur Toilette muss

(9) Zur Diskussion dieses Konzepts vgl. u. a. Keim (2012, Kap.1).

(10) Zur Transkription vgl. unten Kap. 8.; Gesprochensprachliches wird klein geschrieben, dialektale Lautung wird graphematisch transliteriert.

(11) Zum Ethnolekt der von uns untersuchten Jugendlichen vgl. Keim/Knöbl (2011). Ethnolektale Formen sind auch für Migrantenjugendgruppen in anderen Ländern und mit anderen Ausgangssprachen beschrieben; vgl. z. B. die Beiträge in Kern/Selting (2011) und Wiese (2012). Ein Forschungsüberblick in Keim (2010) und (2012, Kap.5).

(12) Die Beispiele stammen aus der Masterarbeit von K. Mehler (2006), Universität Mannheim; veröffentlicht in: Krempin, Maren/Mehler, Kerstin (2011): Untersuchungen zum Spracherwerb von Kindern mit Migrationshintergrund. (amades, Bd. 37, IDS Mannheim, 145ff.).

(*isch muss toilette*) und zeigt dann auf Widerspruch des Lehrers, dass er auch die korrekte, höfliche Version kennt: *darf ich bitte auf die toilette gehen*.

Im Laufe der Schulzeit lernen Migrantenkinder und -jugendliche ethnolektale Formen und Standardformen situativ und kontextspezifisch einzusetzen und die Differenz zwischen beiden als kommunikative Ressource zu nutzen. Wenn man Jugendliche in unterschiedlichen Situationen beobachtet, erkennt man, dass sie systematisch zwischen Situationen unterscheiden, in denen standardnahes Deutsch erforderlich ist, und Situationen, in denen ethnolektale Formen die Normalform darstellen. Ein 15-jähriger kroatischer Schüler, der seinen Klassenfreund mit *komm wir gehen pause* auffordert, wendet sich kurze Zeit später an die Klassenlehrerin mit der Bitte: *darf isch ma bitte auf die toilette frau Brand*. Ein türkischstämmiger Schüler fragt seinen Freund *wann gehen wir schwimmbad?* Als er mit seinem Klassenlehrer spricht, verwendet er umgangssprachliche Formen: *isch hab die auf=m hof gesehn herr Wolf, die is nisch in der klasse*.

### Fallstudie: Murat und seine Freunde<sup>13</sup>

Die folgenden Gesprächsbeispiele stammen von dem 17-jährigen Murat. Er ist im Migrantenwohngebiet geboren und zur Grund- und Hauptschule gegangen. Murat ist eloquent und hat ein weites sprachliches Repertoire, das Umgangssprachliches, „Mannheimerisch“, deutsch-türkische Mischungen und ethnolektale Formen umfasst. In der folgenden Erzählung, bei der die Interviewerin und drei Freunde Murats anwesend sind, geht es um einen Kampf zwischen Murat und seinem Rivalen. Kurze Zeit vor dem Kampf hatte Murat (MU) einen Unfall; sein Fuß musste gegipst werden, er konnte nur mit Krücken laufen, nahm aber trotzdem die Herausforderung zum Kampf an. In der Kampferzählung treten ethnolektale neben umgangssprachlichen Formen auf. Eine detaillierte Analyse zeigt, dass ethnolektale Formen nur bei der direkten Schilderung des Kampfes vorkommen, aber nicht bei Hintergrundinformationen und Motiv-

erklärungen. Das zeigt der folgende Ausschnitt, in dem die Strukturteile, die zur reinen Kampfschilderung gehören, fett gedruckt sind, die Hintergrunddarstellung und Motiverläuterung recte und eine Übergangsequenz fett und unterstrichen:

- 01 MU: **un dann halt bin isch**  
**rau"s↑ \***  
**hab noch krü"ckn- \***
- 02 MU: **un dana"ch\* hat=a**  
**gemeint di"ng↓**  
 \* hald der wollt
- 03 MU: u`nbedingt en  
 kampf mit mir \*  
 un=isch konnt  
 net sagn
- 04 MU: isch kann jetz  
 net weil mein  
 fuß gebrochn is  
 odda so \*
- 05 MU: **bin isch trotzdem**  
**hingegangn obwohl meine**  
**fuß noch**
- 06 MU: **zusammngenäht war**  
 \*da hab=isch  
 halt zur  
 sischerheit
- 07 MU: einn schlagstock  
 mitgenommn  
 \* falls es  
 wirklich
- 08 MU: schiefgehn  
 sollte odda so↓  
 \* **der is halt auf misch**
- 09 MU: **drauf↑ \* hab=isch**  
**schlagstock**  
**rausgezogn \* hab=isch**
- 10 MU: **ihm vom hals so**  
**gepackt nach hintn↓**  
 \* **hab=sch den**  
**gepa"ckt↓ (...)**
- 11 MU: **wollt wegrennn \***  
**dann hat=a**
- 12 MU: **mir fuß gestellt↓**

Für die unterschiedlichen Strukturteile gibt es verschiedene Formulierungsmuster:

- In verdichteten Vordergrundsschilderungen (**fett**) wird der Kampf kleinschrittig

(13) Für eine ausführliche Beschreibung dieser Fallstudie vgl. Keim/Knöbl (2011).

dargestellt. Sie bestehen aus kurzen Äußerungen mit Verberststellung, die unverbunden aneinander gereiht sind. Sie haben ethnolektale Merkmale (Ausfall des Artikels in *schlagstock* und *fuß*, anderer Kasus *ihm gepackt* und andere Präposition *vom hals*).

- In Hintergrunddarstellungen (*recte*) werden Motive erläutert und Handlungen begründet. Sie sind charakterisiert durch komplexe Satzstrukturen mit **Kausal-, Temporal- und Konzessivsätzen**; sie haben keine ethnolektalen Merkmale.
- Eine Art Übergangssequenz zwischen **Hintergrund und Vordergrund (fett und unterstrichen)** ist durch Merkmale aus beiden Formulierungsmustern charakterisiert: Verberststellung (*bin isch*, 05) und anderes Genus (*meine fuß*, 05) gehören eher zum Muster für Vordergrunddarstellungen, das Satzgefüge mit der Konjunktion *obwohl* (05) eher zum Muster für Hintergrunddarstellungen.

Der Kontrast zwischen den Formulierungsmustern für Vordergrund und Hintergrund wird besonders deutlich bei den Nomina, die in der Hintergrundschilderung mit Artikel (*mein fuß* 04 und *einn schlagstock* 07), in der Vordergrundschilderung jedoch ohne Artikel (*fuß* 12 und *schlagstock* 09) realisiert sind. In einer anderen Erzählsituation, in der nur die Interviewerin anwesend ist, kommen keine ethnolektalen Merkmale vor, auch nicht in verdichteten Vordergrundschilderungen. Im folgenden Beispiel erzählt Murat über einen Konflikt mit seinen Lehrern: Nachdem er mehrere Tage die Schule geschwänzt hatte, wurde er zum Gespräch beim Rektor gebeten. Anwesend waren sein Klassenlehrer, der Rektor und der Konrektor. Alle drei wollten ihn – so empfand er es – als *faulen und feigen schüler fertigmachen*:

- 01 MU: dann hat mein lehrer  
gesagt \* eigentlich  
will=isch
- 02 MU: ja jedem he"lfen bei der  
prüfung \* aber bei so  
einem
- 03 MU: schleschten schüler wie  
dir wi"ll isch ja gar  
nisch
- 04 MU: helfen es lohnt sisch gar  
nisch >und so< \* halt

- 05 MU: i"mmer so \* un=dann hat  
ei"ner was gesagt und al-  
le
- 06 MU: drei ham misch aus-  
gelacht! \* bin=isch  
au"sgerastet (...)
- 07 MU: →also ri"schdisch  
au"sgerastet isch konnt  
net mehr
- 08 MU: isch hätt fast geweint-  
(...) hab=sch gemeint wenn
- 09 MU: ei"ner von eusch noch ei"  
nmal über misch lacht! \*
- 10 MU: dann seid ihr tot \* isch  
mach eusch kaputt
- 11 MU: >hab=isch gemeint< \*  
halt \* aus wu"t \*
- 12 MU: un=isch hab meine sachen  
gepackt an dem tag
- 13 MU: bin weg von der schule \*  
einfach so rau"s!

In dieser Schilderung mit szenischen Darstellungen kommen viele Strukturmerkmale für Verdichtung vor: kurze Äußerungen, unverbunden aneinander gereiht, Verberststellung (*bin=isch ausgerastet* 06, *hab=sch gemeint* 08), Verkürzungen (*halt i"mmer so* 04/05, *halt aus wut* 11; *einfach so raus* 13) aber keine ethnolektalen Merkmale. Murat schildert das Konfliktereignis spannend und emotionsgeladen.

Ein Vergleich der beiden Konfliktschilderungen, die vorherige Kampferzählung, die an die Freunde und die Interviewerin gerichtet ist, und die Erzählung über die Auseinandersetzung in der Schule, die nur an die Interviewerin gerichtet ist, legt die Vermutung nahe, dass die Verwendung ethnolektaler Formen in der Kampferzählung mit der Spezifik der Erzählsituation zusammenhängt: Murat muss auf das unterschiedliche Hintergrundwissen der Adressaten Rücksicht nehmen; die Interviewerin hat kein Hintergrundwissen über das Ereignis, die Freunde dagegen wissen Bescheid. Außerdem muss er unterschiedliche Beziehungsstrukturen herstellen. Ethnolektale Merkmale erscheinen nur in der Vordergrundschilderung des Kampfes, d. h., diese Teile sind in besonderer Weise auch an die Freunde gerichtet. Komplexe, umgangssprachliche Formen dagegen erscheinen in den Hintergrunddarstellungen, die an die

Interviewerin gerichtet sind. Diese ausgebauten Formen werden also verwendet, um der Interviewerin gegenüber eine sozial eher distanzierte Beziehung anzuzeigen.

#### 4. Sprachmischungen

Sprachmischungen (Code-switching, Code-mixing) sind charakteristische Kommunikationspraktiken unter Bilingualen und sind weltweit für bilinguale Lebenswelten beschrieben. Sie sind charakteristisch für mündliche Kommunikation und auch in SMS-Mitteilungen, in E-Mails oder Facebook-Einträgen zu finden, also in schriftlichen Formen, in denen Merkmale des Mündlichen vorherrschen. Dabei wird in größeren oder kleineren Abständen zwischen Elementen aus zwei oder mehreren Sprachen gewechselt, in den folgenden Beispielen zwischen Türkisch und Deutsch:

1. sus lan **hal=die klappe**<sup>14</sup>  
Ü sei still Mann, halt die Klappe
2. n=aber moruk **was geht ab**  
Ü was gibt's neues Alter, was geht ab

Während aus der Perspektive von Bildungsinstitutionen Mischungen auch als Beleg für *doppelte Halbsprachigkeit* gelten, sind sie aus der Perspektive der Kontakt- und Soziolinguistik das „natürliche“ Resultat eines Lebens in bi- und multilingualen Gemeinschaften.<sup>15</sup> Sie entwickeln sich überall dort, wo multiethnische Gemeinschaften entstanden sind bzw. entstehen. Sprachliche Mischungen zeigen die sprachliche Flexibilität der Sprecher und ihr erstaunliches sprachliches Können, da in der Regel die grammatischen Normen der beteiligten Sprachen berücksichtigt werden.

In unseren Untersuchungen in einem multiethnischen Kindergarten konnten wir zeigen, wie die Praxis des Mischens in türkischspra-

chigen Spielgruppen entsteht.<sup>16</sup> Die Kinder betten Bezeichnungen, die sie von den deutschen Erzieherinnen hören, wie *Puppe, Tee, Papier, Schere, Farben, Bilderbuch* und Aufforderungen, Arbeitsanweisungen, Routineformeln etc. in ihre türkischen Äußerungen ein. In der Kinderäußerung *o zähne putzen dedi* (sie hat *Zähne putzen* gesagt) ist die Aufforderung der Erzieherin, nach dem Essen die Zähne zu putzen, in die türkische Äußerung *o dedi* (sie hat gesagt) eingebettet. In *farbenkinderlar yaptilar onu* (**die Farbenkinder** haben das gemacht) ist die im Kindergarten übliche Bezeichnung *Farbenkinder für eine Gruppe von Kindern, die gerne malen, in die türkische Struktur eingebettet und besetzt die Subjektposition*.<sup>17</sup> Wenn deutsche Nomina in die türkische Satzstruktur eingebettet werden, handelt es sich meist um Bezeichnungen, die kindergartenspezifisch sind oder die für die Kinder eine besondere, auf die Welt des Kindergartens bezogene Bedeutung haben. In der Äußerung *schranka legen dedi* (in den **Schrank legen** hat sie gesagt) wird die Aufforderung der Erzieherin (in den *Schrank legen*) in die türkische Struktur eingebettet, das Wort *Schrank* erhält das türkische Richtungssuffix *-a* (in) und wird zusammen mit dem Verb *legen* in die Struktur *dedi* (sie hat gesagt) eingefügt. Dasselbe Kind bezeichnet den Kleiderschrank zuhause mit dem türkischen *dolap* (Schrank). Mit den Erfahrungen im Kindergarten wird das mentale Lexikon der Kinder lebensweltspezifisch ausdifferenziert: Die Dinge im Kindergarten werden mit deutschen Bezeichnungen benannt und die (z.T. selben) Dinge zuhause mit türkischen, wobei die Bezeichnungen eine zusätzliche Bedeutung bekommen: Der *Schrank* im Kindergarten wird anders genutzt (Aufbewahrung von Spielsachen) als *dolap* zuhause (Aufbewahren von Kleidern). Diese Ausdifferenzierung des Wortschatzes zeigt auch die nächste Äußerung: *ben tee trinken etcem* (ich werde **Tee trinken**). Mit dem Wort *Tee* referiert das Kind auf den Kräutertee, den es im Kindergarten gibt, während

(14) Die deutschsprachigen Elemente sind fett, die türkischsprachigen recte. Ü bezeichnet die Übersetzungszeile.

(15) Vgl. z. B. die Beiträge in den Sammelbänden von Auer (1998), Jacobson (1998), Auer/Wei (2007); ein kurzer Forschungsüberblick in Keim (2012, Kap. 6).

(16) Zu dieser Studie vgl. das Dissertationsprojekt von Aslan, (i. Vorb.); vgl. auch Keim (2012, Kap.7).

(17) Interessant ist, dass in *farbenkinderlar* an das deutsche Nomen im Plural *farbenkinder* das türkische Pluralsuffix *-lar* anhängt, die grammatische Kategorie „Plural“ also doppelt markiert wird, ein Phänomen, das häufig in bilingualen Kontexten beobachtbar ist.

es den schwarzen Tee, den die Familie zuhause trinkt, als *çay* (Tee) bezeichnet.

Die im Kindergarten entstandene Mischungspraxis wird im Schulalter weiter entwickelt. Dafür gibt es auch eigene Bezeichnungen. Die Mannheimer Jugendlichen bezeichnen Mischungen als *Mixsprache* und *Mischsprache* und charakterisieren sie durch *fünzfich prozent deutsch und fünf-zich prozent türkisch*. Für sie ist gemischt sprechen die normale Praxis in der bilingualen Jugendgruppe.

Die Wechsel zwischen deutschen und türkischen Elementen sind nicht beliebig, sondern wohlstrukturiert. Der Wechsel kann zwischen Sätzen oder innerhalb von Sätzen stattfinden. Im letzten Fall werden Elemente einer Sprache in die grammatische Struktur der anderen eingebettet und deren Regeln angepasst, oder sie werden angehängt (z. B. Ausklammerungen, Zeitangaben, Diskursmarker). Im folgenden Beispiel findet der Wechsel an der Grenze von zwei Sätzen statt, der erste ist in Deutsch, der zweite in Türkisch formuliert:

*kuck wir warn in der schule ja \**  
ondan sonra ben ikinci kattayım  
bi tane kız arkadaşım aşığında  
duryo (und dann bin ich im zweiten Stock und eine Freundin steht unten)

Im nächsten Beispiel findet der Wechsel innerhalb eines Satzes statt:

neyse ben **haltestelle**de duryom  
(nun stehe ich an der **Haltestelle**)

Hier ist das deutsche Wort *Haltestelle* in die türkische Struktur eingebettet und morphologisch integriert, d.h. es wird mit dem türkischen Lokativsuffix *-de* verbunden.

Sprachwechsel können auch verschiedene diskursiv-rhetorische Funktionen ausfüllen. So kann z. B. ein Thema in einer bestimmten Sprache behandelt werden, weil üblicherweise über dieses Thema in dieser Sprache gesprochen wird; oder man wechselt bei der Adressierung eines Gesprächspartners in die andere Sprache, weil man

weiß, dass der andere lieber in dieser Sprache spricht; oder man versucht, die Aufmerksamkeit des Gesprächspartners zu erhöhen, indem man an einer besonders spannenden Stelle in die andere Sprache wechselt. Längere Gesprächssequenzen, die aus verschiedenen Handlungen bestehen, können durch Sprachwechsel gegliedert und die einzelnen Informationen zusätzlich konturiert werden. Monolinguale Sprecher verwenden für die Erfüllung solcher diskursiv-rhetorischer Funktionen, die der Differenzierung, der Hervorhebung von Details und der Steuerung von Aufmerksamkeit dienen, prosodische (laut/leiser, schneller/langsamer u. a.) und (sozial) stilistische Mittel. Bilinguale können zusätzlich ihre beiden Sprachen einsetzen. In der Forschung sind Sprachwechsel, die solchen Funktionen dienen, mehrfach beschrieben; sie kommen auch bei den von uns untersuchten Jugendlichen vor.<sup>18</sup> Sprachwechsel dienen z. B.

- zur Unterscheidung von Haupt- und Nebenaktivitäten oder zur Eröffnung eines neuen Themas;
- zur Hervorhebung und Konturierung bestimmter Strukturen, zur Unterscheidung verschiedener Perspektiven, zur Unterscheidung von Hintergrund und Vordergrund und zur Konturierung von Informationen.

Bei der Konturierung von Informationen in zweiteiligen Strukturen gibt es eine relativ stabile Verteilung der Sprachen (Keim 2008, 347ff.): Der erste Strukturteil ist türkisch strukturiert, der zweite deutsch. Die Muster sehen also folgendermaßen aus:

Erster Strukturteil: türkisch	Zweiter Strukturteil: deutsch
Bericht/ Feststellung	→ Kommentar
Bitte	→ Begründung
Bezugsäußerung	→ Reformulierung

Dazu einige Beispiele:

- a) Sprachwechsel zwischen Bericht und Kommentar

(18) vgl. Aslan (2005), Cindark (2010), und Keim (2008, Teil 3, Kap.3).

Türkan (TÜ) berichtet von einem Arztbesuch; sie hatte Kreuzschmerzen und suchte den Arzt Dr. Bein auf:

- 01 TÜ: benim belim ariyo ya; \*  
 doctor Beina gittim  
 02 Ü mein Kreuz tut so weh  
 ich bin zu doctor Bein gegangen  
 03 TÜ: <←sch=weiß net ob des  
 stimmt; aber→ >

Die Information zu Kreuzschmerzen und Arztbesuch formuliert Türkan in Türkisch (01). Darauf folgt ein Kommentar, in dem sie ihre Unsicherheit zur Diagnose des Arztes ausdrückt <←sch=weiß net ob des stimmt; aber→>(03). Der Kommentar ist in Deutsch. Durch den Sprachwechsel von Türkisch zu Deutsch werden die Strukturteile Bericht und Kommentar zusammen mit prosodischen Veränderungen (lauter, langsamer) deutlich voneinander getrennt.

b) Sprachwechsel zwischen Bitte und Begründung

Gülen (GL) bittet ihre Schwester Hatice, mit der kleinen Schwester Şükrüye zum Arzt zu gehen:

- 01 GL: Hatice; gitçenmi  
 Şükrüyeyle oraya;  
 02 Ü Hatice gehst du mit  
 Şükrüye dahin  
 03 GL: **die heult fast**

Gülen trägt die Bitte in Türkisch vor, die Begründung für die Bitte erfolgt in Deutsch: *die* (kleine Schwester) *heult fast*.

c) Wechsel zwischen Bezugsäußerung und Reformulierung

Die folgende Szene spielt sich in der Umkleidekabine einer Turnhalle in einer Gruppe von türkisch-, kroatisch- und italienischsprachigen Mädchen ab. Hatice (HA) zieht sich gerade um, als ihre türkischsprachigen Freundinnen den Raum verlassen wollen:

- 01 HA: ya beni beklesenize; \*  
 ne kadar gıcıkınız \*  
 02 Ü wartet doch auf mich,  
 was seid ihr blöd  
 03 HA: <hallo" könnt ihr nicht  
 kurz warten  
 isch will doch mit>

Nachdem die Freundinnen Hatices Bitte (auf sie zu warten) nicht erfüllen, beschimpft sie sie. Bitte und Beschimpfung sind in Türkisch *ya beni beklesenize; \* ne kadar gıcıkınız* (wartet doch auf mich, was seid ihr blöd, 01). Nachdem Hatice damit keinen Erfolg hat, wechselt sie ins Deutsche und fordert die Freundinnen nochmals auf, auf sie zu warten. Mit der Reformulierung verleiht sie der Bitte mehr Gewicht: Sie spricht lauter und nachdrücklicher, begründet die Bitte *isch will doch mit* (03) und erweitert durch den Wechsel ins Deutsche den Zuhörerkreis. Vorher waren Bitte und Beschimpfung an die türkischsprachigen Mädchen adressiert; jetzt werden auch die Italienerinnen, Kroatinnen und die deutsche Trainerin in die Situation einbezogen. Mit dem Wechsel ins Deutsche erhöht Hatice den Druck auf die Freundinnen, da jetzt alle Anwesenden auf den Zwischenfall aufmerksam gemacht werden. Mit dieser Strategie hat sie Erfolg, die Freundinnen warten auf sie.

Bei Diskussionen und Argumentationen gibt es Sprachwechsellmuster, die auch in anderen bilingualen Gruppen beobachtet wurden: Bei Übereinstimmung mit der Vorrednerin bzw. Zugehen auf die Vorrednerin wird deren Sprachwahl übernommen, bei Widerspruch wird die Sprache gewechselt. Im folgenden Beispiel, einem Gespräch zwischen zwei Schwestern, macht die zweite Sprecherin (SE) der Vorrednerin (GS) ein Angebot und übernimmt dabei deren Sprache:

- 01 GS: param yok  
 02 Ü ich hab kein Geld  
 03 SE: bende var \* sen **anrufen** yap  
 04 Ü ich hab, du kannst  
 anrufen

SE bietet GS, die kein Geld für den Münzfernsprecher hat (01), Geld an, damit sie telefonieren kann (03). Das Aufeinander-Zugehen auf der Inhaltsebene wird auf der Äußerungsebene durch die Übernahme der Sprache verstärkt. SEs Äußerung (03) ist türkisch strukturiert, eingebettet ist das deutsche Verb *anrufen*. Im nächsten Beispiel widerspricht die zweite Sprecherin der ersten, und der Widerspruch wird mit Sprachwechsel verbunden:

01 GS: o zaman ona sor  
 02 Ü dann frag du sie  
 03 SE: **ruf du" doch an**

GS fordert SE auf (01), bei einer gemeinsamen Freundin anzurufen und sie wegen einer ungeklärten Angelegenheit zu befragen. SE lehnt ab und gibt die Aufforderung an GS zurück (03). Die Ablehnung wird durch den Kontrastakzent auf dem Personalpronomen (*du*) zusammen mit der Partikel *doch* hervorgehoben und durch den Wechsel ins Deutsche im Kontrast zur türkischsprachigen Äußerung der Vorrednerin noch verstärkt. Das folgende Beispiel zeigt sehr deutlich, dass Jugendliche, die routiniert mischen, auch Umgangssprache beherrschen. Im ersten Gesprächsausschnitt erzählt die 17-jährige Gymnasiastin Aynur ihren Freundinnen über ein Schulprojekt, in dem die Schüler als Rollstuhlfahrer erkunden sollten, wie die Umwelt auf Behinderte reagiert; dabei spricht sie gemischt:

AY: **wir habn fünf rollstühle**

AY: **bekommn↑ pro rollstuhl \***

AY: **zwei personen↓ neyse hab**  
 Ü also

AY: **isch misch hingesezt↓**  
 Ü

AY: işte \* Zaneybi de gördüm↓  
 Ü halt so ich hab auch Zeynep  
 Ü gesehen

AY: **die arme die hat fast=en**

AY: **herzinfarkt bekommen↓ \***

AY: **bahnda görüyom \* böyle**  
 Ü ich seh sie in der Bahn,

AY: yapıyo↓ **die hat gedacht**  
 Ü: sie macht so

AY: **mir is was passiert**

Im zweiten Ausschnitt aus einem Gespräch mit der deutschen Interviewerin, in dem Aynur sich über Lehrer beklagt, von denen sie immer wieder ethnische Vorurteile hört, spricht sie Umgangssprache:

dann fing es mit den lehrerbemerkungen an \* wie zum beispiel ach↑ ihr lest den mannheimer mo"rgen↓ aber das is ungewöhnlich dass ne türkische familie den mannheimer morgen liest \* oder \* ach du willst medizinstu"dieren↓ \* a"lle ausländer denken sie könn-ten medizinstudieren↓ aber wir sind hier in deutschland und net sonst wo \* oder ach komm du willst mir doch nicht erzählen dass du in deiner freizeit au"ch so redest wie du in der schu"le redest \* ihr redet doch immer ausländischen jargon \* in so ner mischmaschsprache oder so was \* die ganze zeit ständig so"liche bemerkungen↓

## 5. Die soziale Bedeutung der Mischsprache

Die Mischsprache hat für die Jugendlichen mehrere Bedeutungen. In einem Fernseh-interview, das ein SWR-Reporter mit den „türkischen Powergirls“ durchführte (Keim 2012, 173ff.), antwortete die Sprecherin der Gruppe auf die Frage *was redest du zuhause denn↓ \* hier in Mannheim↓* folgendermaßen:

also zuhause mit meinen eltern red isch türkisch↑aber wenn isch mit meinen geschwistern und mit meinen freunden rede \* rede isch- \* fünfzig zu fünfzig↓ also mal türkisch↓ mal deutsch↓ automa-tisch kommt dann türkisch und auch deutsch↓ also es is eher ne mixsprache↓ rein deutsch oder rein türkisch mit meinen freunden kann ich ni"cht↓ weil \* des kommt immer automatisch↓

Mischungen sind die Normalformen in der bilingualen Jugendgruppe, dabei sind die Anteile aus beiden Sprachen ähnlich verteilt. Mit Freunden nur Deutsch oder nur Türkisch zu sprechen, ist für die Sprecherin unvorstellbar. Auf die Zusatzfrage des Interviewers *bringt euch des vorteile oder nach-teile↑* sind sich die Mädchen einig, dass Mischungen Vorteile haben:

vo"rteile ja \* in der hinsicht dass man \* halt ←mehr wortschatz hat→ \* dass man mehr wörter kennt↓ und dass uns die eltern und lehrer nicht verstehn↓

Durch die Aktivierung beider Sprachen wird das Ausdrucksvermögen der Mädchen erheblich vergrößert. Vor allem aber ermöglichen die Mischungen den Ausschluss monolingualer Sprecher, der türkischsprachigen Eltern und der deutschsprachigen Lehrer. Die Sprecherin drückt hier aus, was auch andere Jugendliche so sehen: *wenn wir nicht wollen dass die lehrer was verstehen \* sprechen wir mischsprache*. Die Mischsprache ist also sowohl Gruppensprache als auch ein erprobtes Mittel zum Ausschluss anderer. Wie sehr die Mischsprache „eigene Sprache“ ist, kommt in dem folgenden Beispiel zum Ausdruck. Als die 20-jährige Studentin Hülya schildert, welche Anstrengung es sie kostet, wenn sie nur Türkisch sprechen muss, hebt sie die Bedeutung der Mischsprache hervor:

bei der mi"schsprache \* da muss ich mich gar nicht konzentrieren ←also das geht einfach→ \* und es gibt tage \* wo ich richtig merke dass ich die <mi"schsprache bevorzuge> \* dass ich mich nur da wohl fühle

Aus der Sicht der jungen Frauen ist die Mischsprache nicht nur das angenehmste und ausdrucksstärkste Kommunikationsmittel, sondern in hohem Maß auch identitätsstiftend: Sie ist das ausschlaggebende Kriterium bei der Partnersuche. Dazu die dezidierte Äußerung von Fulya:

ich könnte nie einen mann lieben wenn er meine sprache nicht kann \* die mischsprache \* einen türken nicht und auch keinen deutschen \* ich könnte nie zu einem sagen \* ←ich liebe dich→ \* das klingt so hart \* aber seni seviyorum (*ich liebe dich*) klingt schön

Interessant ist die Gewichtung und Bewertung von Deutsch und Türkisch. Für den Ausdruck tief empfundener Emotionen wird Türkisch bevorzugt, Deutsch wäre dafür zu *hart*.<sup>19</sup> Vor allem aber kommt die ethnisch-kulturelle Bedeutung der Mischungen sehr klar zum Ausdruck: Sie sind ein Symbol für die Zugehörigkeit zur Migrantengemeinschaft ebenso wie für die Abgrenzung gegenüber Deutschen und Türken; und sie sind Ausdruck eines neuen Selbstbildes jenseits der ethnischen Kategorien „deutsch“ und „türkisch“. Nach dem Prinzip, das Fulya hier formuliert, haben viele Jugendliche gehandelt: Sie haben Männer und Frauen aus der Migrantengemeinschaft gesucht und geheiratet, die Mischsprache sprechen.

## 6. Konsequenzen für die pädagogische Praxis

Wie die Gesprächsausschnitte zeigen, verfügen die vorgestellten Kinder und Jugendlichen über ein erhebliches Sprachwissen und über eine gut entwickelte mündliche Deutschkompetenz. Was vielen Migrantenkindern jedoch fehlt, sind schriftsprachliche Kompetenzen und Kompetenzen in der Bildungssprache Deutsch.<sup>20</sup> Diese nachteilige Situation, die oft zum schulischen Scheitern führt, lässt sich m.E. nur durch eine konzentrierte Aktion aller am Bildungsgeschehen beteiligter Akteure verbessern, die die gezielte Fortbildung in den Bereichen Spracherwerb, Mehrsprachigkeit und DaZ, das Überwinden individueller und institutioneller Grenzen und die Entwicklung gemeinsamer Bildungskonzepte und -anstrengungen einschließt:

a) Lehrende müssen besser aus- und fortgebildet und die Bildungsinstitutionen weiterentwickelt werden: Derzeit haben ca. ein Drittel aller Schüler/innen in Deutschland einen Migrationshintergrund. Dieser Anteil wird sich durch die Eingliederung von Flüchtlingskindern und -jugendlichen noch erhöhen. Im Bereich der Lehreraus- und Fortbildung und der Schulentwicklung gibt es derzeit immer noch großen Handlungsbedarf. Eine

(19) Die Bewertung des Deutschen als harte Sprache wird von vielen türkischstämmigen Migranten geteilt.

Studie des Mercator-Instituts von 2010 zeigte z. B., dass – trotz der Bedarfsanalysen im Anschluss an die PISA-Studien – DaZ in der Deutschlehrausbildung in Deutschland nur an einer Universität in NRW im Curriculum für alle Lehrämter verankert war. Für die Autoren bedeutete das, „dass die Maßnahmen, die (...) zur Professionalisierung der Lehrerschaft im Bereich der Sprachförderung für Migranten unternommen wurden, (...) sehr deutlich hinter den Analysen und Einsichten der entscheidenden Institutionen zurückgeblieben sind“ (Baur/Scholten-Akoun 2010, S.18ff.). Damals entwickelten Apeltauer et al. eine Resolution zur Entwicklung des Fachs DaZ in Deutschland, in der sie u. a. folgende Empfehlungen formulierten: DaZ sollte nicht nur im Fach Deutsch, sondern in allen Fächern eine wesentliche Rolle spielen, da fachliches und sprachliches Wissen eng miteinander verzahnt sind. Deshalb müssten alle Lehrkräfte über Basiswissen in DaZ verfügen. Daneben sollte es an allen Schulen Experten für Integration und für Sprach- und Kulturkontakte geben, die in Abstimmung mit Fachlehrer/innen und Eltern für die jeweilige Schülerpopulation geeignete Sprachförderprogramme entwickeln. Dringend notwendig sei außerdem, bundesweit einheitliche Weiterbildungsstandards zu entwickeln und ausreichend Weiterbildungsstätten einzurichten, da es an den meisten Schulen immer noch einen „erheblichen Mangel an Lehrkräften“ mit DaZ-Qualifikation gäbe, sowohl im Fach Deutsch, als auch in anderen Fächern.

Vier Jahre später kam eine Studie von Baumann/Becker-Mrotzek (2014), die die Aus- und Weiterbildung der Lehrenden aller Schulformen und Schulfächer im Bereich DaZ untersuchte, zu folgenden Ergebnissen: Im Bereich der Grundschulausbildung gab es im Vergleich zu 2010 Verbesserungen, da für den größten Teil der Lehramtsstudierenden im Fach Deutsch DaZ-Angebote verpflichtend

sind. Für Lehramtsstudierende anderer Fächer und anderer Schularten gab es jedoch keine Verbesserungen.<sup>21</sup> Außerdem waren Angebote und Verpflichtungen zur Fortbildung der Lehrerschaft weiterhin stark unterentwickelt. Für diesen Bereich forderte Becker-Mrotzek (2014) ein „qualitatives Umdenken“: Fortbildungen für einzelne Lehrende sind seiner Meinung nach kaum geeignet, um zu einem durchgängigen Sprachförderkonzept an Schulen zu führen. Über Fortbildungsangebote für Lehrende aller Fächer könnten Schulentwicklungsprozesse initiiert und langfristig organisiert werden, die zu einem besseren Bildungserfolg von Migrantenkindern führten.

b) Der Deutscherwerb der Migrantenkinder und -jugendlichen und der Umgang mit ihren Sprach- und Kommunikationsformen muss verbessert werden: Spracherwerb ist besonders erfolgreich im Kindesalter und funktioniert am Besten in intensiven und spannenden Interaktionen, in denen die Kinder sich kognitiv herausgefordert, emotional angenommen und in ihrer Verschiedenheit respektiert fühlen. Kinder müssen früh an schriftkulturelle Techniken herangeführt (Geschichtenerzählen, Vorlesen, Theaterspielen u. a.) und Welt- und Sachwissen muss ihnen in altersgemäßer Fachsprache vermittelt werden. Um diese komplexen Aufgaben bewältigen zu lernen, genügen die gängigen Kita- und Vorschulangebote nicht, da die Gruppen oft zu groß und die Voraussetzungen der Kinder zu heterogen sind. Notwendig sind individuelle und auf die persönlichen Interessen, Schwächen und Stärken eines Kindes zugeschnittene Zusatzangebote, um den Übergang von der Kita und Vorschule zur Grundschule zu meistern. Außerdem sollten Ethnolekte und sprachliche Mischungen nicht länger als Defizite betrachtet werden, sondern als Leistungen, die lebensweltlich begründet und oft eng mit der Identitätsentwicklung der Kinder und

(20) Das haben viele Studien gezeigt, vgl. u. a. die PISA- und IGLU-Studien; einen Überblick gibt Keim (2012, Kap. 8).

(21) Bis zu zwei Drittel der untersuchten Hochschulen bieten keine spezifische Vorbereitung in den Bereichen DaZ und Sprachförderung an (Baumann/Becker-Mrotzek 2014, 10ff.).

Jugendlichen verknüpft sind. Vorrangige Aufgabe von Bildungseinrichtungen, angefangen vom Kindergarten über die Grundschule bis zur Sekundarstufe sollte es sein, Unterschiede zwischen diesen Sprachformen und dem Standarddeutschen herauszuarbeiten und die Lücken im bildungssprachlichen und fachlichen Wissen gezielt zu schließen.

- c) Sprachstanderfassung und das Material zur Sprach- und Wissensförderung müssen weiterentwickelt werden: In den letzten Jahren wurden Instrumentarien zur Sprachstanderhebung von Kita- und Grundschulkindern entwickelt und auch mit Erfolg eingesetzt.<sup>22</sup> Für ältere Migrantenkinder und -jugendliche gibt es m.W. derzeit noch keine geeigneten Messinstrumente. Das heißt Lehrende müssten über ein entsprechendes Grammatik-, Lexik-, Text- und Kommunikationswissen verfügen, um sprachlich-kommunikativ auffällige und kontextunangemessene Äußerungen und Handlungen zu diagnostizieren, Abweichungen oder stilistische Varianten zu erklären und Alternativen aufzuzeigen. In Bezug auf Sprachförderprogramme und die Ausbildung angehender Lehrer und Lehrerinnen haben die Projekte der Mercator-Stiftung seit über zehn Jahren Ansätze, Konzepte und Materialien erprobt und veröffentlicht.<sup>23</sup> Sie könnten angepasst und weiterentwickelt werden. Die vom europäischen forum für migrationsstudien (efms) durchgeführte Evaluation belegt die Richtigkeit des Förderansatzes, der auf die Verzahnung von fachlicher und sprachlicher Förderung besonderen Wert legt.
- d) Einbezug der Eltern und Vernetzung der Akteure: Migranteneltern, die keine kompetenten Deutschsprecher sind, können keine sprachlichen Vorbilder

beim Deutscherwerb ihrer Kinder sein. Wie die Spracherwerbsforschung immer wieder hervorhebt (vgl. u. a. Tracy 2008), brauchen Kinder kompetente Sprachvorbilder und geeigneten sprachlichen Input, um die Regeln einer Sprache erschließen zu können. Eltern können jedoch Vorbilder sein, wenn es darum geht, den Kindern Mut zu machen, sich Neuem zu öffnen und Noch-Nicht-Gekonntes zu meistern. Dazu müssen Eltern informiert und mit den Bildungsanforderungen, die die Kinder erfüllen müssen, vertraut gemacht werden.<sup>24</sup>

Der Einbezug der Eltern in die Bildungsarbeit gehört zu den Zielen des Projektes „Ein Quadratkilometer Bildung“, das in Berlin, Dortmund und Mannheim seit einigen Jahren durchgeführt wird.<sup>25</sup> Es ist ein langfristig angelegter Biografie begleitender Förderansatz, der sozialräumlich auf einen Schulbezirk begrenzt ist und in privat-öffentlicher Kooperation (Stiftung und Kommune) finanziert wird. Projektziel ist es, eine institutionsübergreifende Bildungskultur in einem Schulbezirk zu entwickeln und zu erproben, in dem der soziale Druck besonders hoch ist, um alle Kinder individuell fördern zu können. Dies soll durch eine gezielte Weiterbildung des Personals, eine Angleichung der Bildungskonzepte und die Überwindung bestehender Abgrenzungstendenzen zwischen den Akteuren ermöglicht werden. Zu den bisherigen Erkenntnissen gehört, dass für die Kinder eine biografische Begleitung vom Kindergarten über die Grundschule bis zur Sekundarstufe notwendig ist, jedes Kind nach seinen Bildungsbedürfnissen gefördert werden müsste, und Eltern und Kinder auf die Anforderungen der nächst höheren Bildungsstufe vorbereitet werden müssen.

(22) Vgl. z. B. das an der Universität Mannheim entwickelte Lise-DaZ-Programm unter [http://www.anglistik.uni-mannheim.de/anglistik\\_i/forschung/lise\\_daz](http://www.anglistik.uni-mannheim.de/anglistik_i/forschung/lise_daz)

(23) Vgl. die Informationen und Publikationen unter <http://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de> und unter <http://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/publikationen>; vgl. auch die zahlreiche Literatur zum Erwerb der Schreibkompetenz, u. a. Becker-Mrotzek, Michael/Böttcher, Ingrid (2012): Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen, Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. (4. überarb. Neuaufl.). Berlin.

(24) 2005/06 führten wir (EU finanziert) Bildungsveranstaltungen für Migranteneltern durch, deren Kinder in Sprachförderkursen der Universität Mannheim gefördert wurden. Die Eltern zeigten großes Interesse an Informationen, wie sie ihre Kinder schulisch unterstützen können; vgl. dazu Keim et al. (2012, Teil VII).

(25) Vgl. <https://www.mannheim.de/bildung-staerken/quadratkilometer-bildung-bildung-im-quadr>, zuletzt besucht am 15.08.2016.

ten.<sup>26</sup> Diese biografische Begleitung und die Kooperationsformen zwischen den Akteuren müssten langfristig im gesamten Bildungssystem verankert werden.

- e) In der Öffentlichkeit muss das Bewusstsein dafür geschaffen werden, dass Migrantenkinder und ihre Familien Unterstützung von Seiten der deutschen Gesellschaft brauchen. Sie müssen sich angenommen und respektiert fühlen, und sie müssen ermutigt werden, die vorhandenen Potenziale zu entwickeln, die für den schulischen, beruflichen und sozialen Erfolg erforderlich sind. Bildungspolitik und Öffentlichkeit müssten über zeitgemäße Mehrsprachigkeitskonzepte informiert werden, da auch die mangelnde Kenntnis über Entwicklungspotenziale von Mehrsprachigkeit die Integration von Migranten und Migrantinnen in die deutsche Gesellschaft behindern. ■

### Literatur

Apeltauer, Ernst/Baur, Rupprecht/Roche, Jörg (2010): Resolution zum Status und zur Entwicklung des Fachs Deutsch als Zweitsprache (DaZ) in Deutschland. In: Rupprecht Baur/Dirk Scholten-Akoun, 36–39.

Aslan, Sema (2005): Aspekte des kommunikativen Stils einer Gruppe weltläufiger MigrantInnen türkischer Herkunft: die „Europatürken“. In: Deutsche Sprache 4/2004, 327–356.

Aslan, Sema (i. Vorb.): Kommunikation im multilingualen Kindergarten. Kommunikationsformen und Sprechweisen türkischstämmiger Kinder. Diss. Uni. Mannheim.

Auer, Peter (Hg.) (1998): Code-Switching in Conversation: Linguistic Perspectives on Bilingualism. London/New York.

Auer, Peter/Wei, Li (Hg.) (2007): Handbook of Multilingualism and Multilingual Communication. Berlin/New York.

Bade, Klaus/Bommes, Michael/Münz, Rainer (Hg.) (2004): Migrationsreport 2004. Fakten – Analysen – Perspektiven. Frankfurt/New York.

Baumann, Barbara/Becker-Mrotzek, Michael (2014): Überblick, Analysen und Handlungsempfehlungen. Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache an deutschen Schulen: Was leistet die Lehrerbildung? (Hg. vom Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache). Essen.

Baur, Rupprecht/Scholten-Akoun, Dirk (2010): Einleitung und Zusammenfassung. In: Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung, Bedarf – Umsetzung – Perspektiven. Dokumenta-

tion der Fachtagung zur Situation in Deutschland und in Nordrhein-Westfalen am 10. und 11. Dezember 2009 (Hg. von Rupprecht Baur/Dirk Scholten-Akoun in Zusammenarbeit mit der Stiftung Mercator). Essen, 18–34.

Bommes, Michael/Radtke, Frank-Olaf (1993): Institutionalisierte Diskriminierung von Migrantenkinder. In: Zeitschrift für Pädagogik, 39/3, 483–497.

Cindark, Ibrahim (2010): Migration, Sprache und Rassismus. Der kommunikative Sozialstil der Mannheimer „Unmündigen“ als Fallstudie für die „emanzipatorischen Migranten“. Tübingen.

Gogolin, Ingrid/Neumann, Ursula (Hg.) (1997): Großstadt-Grundschule. Eine Fallstudie über sprachliche und kulturelle Pluralität als Bedingung der Grundschularbeit. Münster.

Jacobson, Rodolfo (Hg.) (1998): Code-Switching World Wide. Berlin/New York.

Keim, Inken (2008): Die „türkischen Powergirls“ – Lebenswelt und kommunikativer Stil einer Migrantinnengruppe in Mannheim. 2. ergänzte Aufl. Tübingen.

Keim, Inken (2010): Sprachkontakt: Ethnische Varietäten. In: Hans-Jürgen Krumm/Christiane Fandrych/Britta Hufeisen/Claudia Riemer (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. (HSK 35, 1–2). Berlin, 447–457.

Keim, Inken (2012): Mehrsprachige Lebenswelten. Sprechen und Schreiben der türkischstämmigen Kinder und Jugendlichen. Tübingen.

Keim, Inken/Knöbl, Ralf (2011): Linguistic Variation and Linguistic Virtuosity of Young „Ghetto“-Migrants in Mannheim/Germany. In: Friederike Kern/Margret Selting (Hg.): Ethnic Styles of Speaking in European Metropolitan Areas. Amsterdam, 239–264.

Keim, Inken/Ceylan, Necmiye/Ocak, Sibel/Sirim, Emran (2011): Heirat und Migration aus der Türkei. Biografische Erzählungen junger Frauen. Tübingen.

Tracy, Rosemarie (2008): Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können. 2. Aufl. Tübingen.

Wiese Heike (2012): Kiezdeutsch. Ein neuer Dialekt entsteht. München.

### Transkriptionskonventionen

Die sequenzielle Abfolge von Sprecherbeiträgen wird in Partiturschreibweise transliteriert. Außerdem gibt es folgende Zeichen:

*,**	kurze und längere Pause
=	Verschleifung
↑,↓	steigende, fallende Intonation
”	auffällige Betonung
←sehr gut→,	langsamer, schneller relativ
→sehr gut←	zum Kontext
>gut<, <gut>	leiser, lauter relativ zum Kontext

(26) Die Schule z. B. müsste den Eltern vermitteln, was von ihnen und den Kindern erwartet wird. Die Eltern müssen wissen, dass Vorlesen, Einüben von Bildungssprache, Erzählen von Geschichten, Alltagswortschatz, handlungsbegleitendes Sprechen etc. – wenn nicht in Deutsch, dann in der Familiensprache – notwendig sind für die kognitive, sprachliche und kommunikative Entwicklung der Kinder.