

Das geheime Leben der Sprachen

Eine unentdeckte migrantische Bildungsressource¹

Katharina Brizić

Sprachen im Überfluss: Jugendsprachen, Berufssprachen, Soziolekte und Dialekte, Familiensprachen, überregionale Verkehrssprachen und noch viele weitere stellen insgesamt die komplexen und höchst verschiedenartigen Kanäle dar, über die unsere Alltagskommunikation läuft. Und es werden immer mehr: Bedingt nicht nur durch neue Medien, sondern auch durch Migrationsbewegungen werden einzelne Sprachen in Länder und Gesellschaftsbereiche importiert, in denen sie früher »fremd« waren; hier treffen sie auf »altansässige« Sprachen, vermischen sich mit ihnen und lösen hochkreative Prozesse aus, die, auf lange Sicht betrachtet, zur Geburt ganz neuer Sprachen führen, für die nicht einmal noch Namen existieren. Nur auf sehr theoretischer Ebene geben deshalb Bezeichnungen wie etwa »Code-Mixing« wieder, was die türkisch-deutschen oder die arabisch-französischen Umgangssprachen von Migrant*innen in europäischen Einwanderungsländern in der Praxis tatsächlich ausmacht – um hier nur zwei von unzähligen möglichen Beispielen zu nennen (vgl. Hinnenkamp 2000; Hinnenkamp/ Meng 2000; Dirim/ Auer 2004).

Sprachen aber auch im Rückgang: Zeitgleich mit der rasanten Auffächerung in neue Jugend-, Berufs- und Mischsprachen sinkt ebenso rasant die Zahl der »alten« Sprachen der Menschheit. Noch ist die Rede von etwa 6.000 weltweit; rund 3.000 von ihnen sind jedoch akut gefährdet: Im Schnitt kann angenommen werden, dass jede zweite Woche eine Sprache »stirbt«. Letztlich dürften nur etwa 10% von ihnen das aktuelle Jahrhundert überleben – ein Bild also, das dem erstgenannten völlig entgegengesetzt ist (vgl. Dressler/ de Cillia, in Druck).²

Was ist dazu zu sagen? Ist die oft geäußerte Bestürzung über das Sprachensterben angebracht? Und löst sie ausreichend wirksame Gegenstrategien aus? Schließlich und endlich bedeutet der Tod einer Sprache ja immer auch den Verlust von Kulturgut, von Erzählungen und Märchen beispielsweise (vgl. Wodak/ Rindler-Schjerve 1985), vielleicht sogar von kollektiver Erinnerung, von Vielfalt aber in jedem Fall.

Oder ist es nur ein normaler, wenn nicht sogar günstiger Entwicklungsschritt, wenn sich die Menschheit in sprachlicher Hinsicht doch auch »vereinheitlicht«? Denn für moderne Bildungssysteme scheint der Verlust der Vielfalt sogar von Vorteil zu sein. Gerade Migrant*innenkinder, die familiär die mitgebrachte Sprache bereits aufgegeben und zur Mehrheitsprache des Einwanderungslandes gewechselt haben, schneiden in großen Bildungsstudien deutlich besser ab als Migrant*innenkinder mit Migrant*innen-Muttersprachen (vgl. Entorf/ Minoiu 2004). Dies wiederum führt in logischer Folge zu einem ganz bestimmten Umgang mit Sprache(n) in weiten Bereichen der Migrationsforschung: Gerade nicht die Vielgesichtigkeit menschlicher Sprache, sondern vielmehr eine zügige *Reduktion* dieser Vielfalt steht als Empfehlung, latent oder offenkundig, im Raum (vgl. z. B. Esser 2006).

Steht also sprachliche Divergenz dem Bildungserfolg im Weg? Und entspringt daher das Betrauern des Aussterbens so vieler Sprachen einfach nur einer gewis-

sen Sentimentalität, ohne sachlich begründbaren Hintergrund? Eine Entscheidung scheint bisher nicht gefunden: Denn vieles spricht wiederum dafür, dass gerade eine autonome Selbstplatzierung, und eben *nicht* der Verlust oder die Verleugnung des Eigenen, MinderheitenschülerInnen erfolgreich macht (vgl. Badawia 2002) – was dann wohl auch für Verlust oder Beibehalt der jeweils eigenen Sprache gelten müsste (vgl. Cummins 2001). Es zeigt sich also deutlich: Die Ergebnisse soziologischer, erziehungswissenschaftlicher und linguistischer, quantitativer und qualitativer Studien widersprechen einander hier bis hin zu diametral gegensätzlichen Aussagen und Empfehlungen. Verbindungslinien zwischen den Disziplinen fehlen hingegen oft; ihr Fehlen erschwert jedoch jede Argumentation und jeden Vergleich.

Es soll deshalb hier eine soziolinguistische Studie vorgestellt werden, die diesem Dilemma zu begegnen versuchte. Da es sich um eine qualitative Studie handelt, ist auch sie einem ganz bestimmten Forschungs-„Stil« verbunden und zudem nicht repräsentativ. Es wurden jedoch, um Einseitigkeiten möglichst zu vermeiden, zu allen Ergebnissen stets Vergleichswerte aus anderen Studien herangezogen; vor allem aber wurde auf sämtlichen Ebenen eine besonders enge Verbindung zur soziologischen Migrationsforschung angestrebt, bis hin zur Bildung eines »soziolinguistischen« Erklärungsmodells, bei dem der Aspekt des »sozio« in seiner Gewichtung dem »linguistischen« Aspekt zumindest gleichgestellt, wenn nicht letztlich sogar übergeordnet wurde.

Die Vorgeschichte dieser soziolinguistischen Studie ist rasch erzählt: In den Jahren 1999 bis 2003 fand eine vierjährige psycholinguistische Sprachstandserhebung an sechs Wiener Volksschulen statt (Peltzer-Karpf, Wurnig, Schwab, Griessler, Akkuş, Lederwasch, Piwonka, Blažević und Brizić 2003); diese befasste sich eingehend mit den mündlichen und schriftlichen Kompetenzen von 65 Migrant*innenkindern aus der Türkei, dem ehemaligen Jugoslawien und einigen anderen Ländern. Dabei ging es zentral sowohl um die Kompetenzen der Kinder in Deutsch als auch um ihre Kompetenzen in der jeweiligen Muttersprache (Türkisch bzw. Bosnisch/ Kroatisch/ Serbisch). Und da die Kinder praktisch von ihrem Schuleintritt an bis zum Ende ihrer Volksschulzeit mehrmals jährlich ausführlich getestet wurden, konnten sich bereits früh die ersten Anzeichen eines einigermaßen rätselhaften Ergebnisses bemerkbar machen: Von allen untersuchten Gruppen zeigten die Kinder aus der Türkei in den Sprachtests schon zu Beginn und verstärkt in den Folgejahren der Untersuchung das bei weitem schwächste Abschneiden. Dieses betraf allerdings nicht nur die Zweitsprache Deutsch, sondern auch die Muttersprache – ein Phänomen, das zunächst unerklärt bleiben musste (vgl. Peltzer-Karpf, Lederwasch, Wurnig, Schwab, Sundl, Piwonka und Akkuş 2001, 169ff.).

Und das, obwohl sich durchaus Erklärungen geboten hätten; denn das schwache Abschneiden türkischer SchülerInnen, sprachlich ebenso wie in anderen schulischen Bereichen, ist ein häufig beobachtetes Phänomen (vgl. z. B. Stanat 2003), das dementsprechend oft zu deuten versucht worden ist. Die Suche nach den Ursachen bewegt sich dabei je nach Disziplin in ganz unterschiedlichen Bereichen: in der Linguistik im Meso- und Mikrobereich, d. h. bei Familie und Individuum, in der Soziologie und ihren Nachbardisziplinen dagegen vor allem im Makrobereich der Gesellschaft des Einwanderungslandes.

Problematisch dürften in unserem Fall allerdings beide Herangehensweisen sein. Der in der Linguistik häufig anzutreffende Fokus auf Familie und Individuum kann

schließlich leicht vergessen lassen, dass es in unserer Fragestellung vor allem um *gesellschaftlich* klar benachteiligte Gruppen geht, wohl kaum dagegen um eine aus einem bestimmten Herkunftsland stammende Anhäufung minder begabter, minder interessierter oder minder motivierter Kinder bzw. Eltern. Auch neigt, gerade bei einer Fokussierung auf Familie und Individuum, das Phänomen der unterschiedlichen Herkunftskultur dazu, als zentrale Erklärung etwa für familiäre Bildungseinstellungen herangezogen zu werden. Aus individuellen Faktoren werden so leicht herkunftsbedingte »Einstellungs- und Orientierungsprobleme«, aus familiären Faktoren »kulturell bedingte Erziehungsstile« (vgl. z. B. Ehlers 2001; Durgunoğlu/ Verhoeven 1998) – eine Zugangsweise, die sich besonders unglücklich in jenen Diskurs einfügt, der gegenwärtig die Sichtweise vom »Kampf der Kulturen« nährt.³

Das soziologische Heranziehen der Faktoren der Einwanderungsgesellschaft als Erklärung scheint demgegenüber wesentlich zielführender, hat jedoch einen entscheidenden Haken: Es erklärt wohl viele Aspekte des geringen Bildungserfolgs türkischer SchülerInnen im deutschsprachigen Raum sowie auch ihr schwaches Abschneiden in Deutsch – nicht aber ihr schwaches Abschneiden in der Muttersprache. Selbst jene, die besonders den islamischen Zuwanderergruppen gern geringen Integrationswillen unterstellen (vgl. Fußnote 2), müssten hier eigentlich innehalten: Denn eine starke Abschottung türkischer Familien gegenüber der Einwanderungsgesellschaft sollte zwar erwartungsgemäß schlechte Deutschkenntnisse, zugleich aber auch *besonders gute Muttersprachkenntnisse türkischer Kinder* mit sich bringen. Und ausgerechnet diese im Schnitt besonders guten Türkischkenntnisse türkischer Kinder liegen nicht vor – weder in der oben genannten psycholinguistischen Langzeitstudie noch in anderen Untersuchungen, die sich mit den Muttersprachkompetenzen einzelner Einwanderergruppen befassen haben (vgl. z. B. Grosse 2000).

Die beschriebenen Ergebnisse verlangten damit nach Erklärungen, die über die bestehenden Sichtweisen möglichst hinausführen sollten. Die solcherart ins Leben gerufene *soziolinguistische Studie* sollte daher die genannte psycholinguistische Sprachstandserhebung in diesem Sinne ergänzen und zugleich auch neue Wege gehen; ihre Durchführung war für das vierte Volksschuljahr der untersuchten Kinder (2002/ 2003) vorgesehen – also gerade noch rechtzeitig, um im Rahmen der zu Ende gehenden Volksschulzeit die Kinder, ihre Familien und sämtliche LehrerInnen persönlich zu erreichen. Die Betonung liegt hier nicht von ungefähr auf *persönlich*; denn wie sich zeigte, war in unserem Fall der ausführliche Kontakt zu den Familien für eine dichte qualitative Untersuchung und Beschreibung der Phänomene von besonders großer Bedeutung.⁴

Die *Ergebnisse der soziolinguistischen Studie* ließen nämlich schon auf *Mikroebene*, d. h. auf Ebene der Kinder, vermuten, dass eine intensive Befassung mit den Eltern unumgänglich sein würde. Denn es konnte durchaus als erstaunlich bezeichnet werden, was die erste Auswertung ergab: Nicht etwa die erfolgreichen, sondern ausgerechnet die *schwachen DeutschlernerInnen* unter den Kindern waren zugleich diejenigen mit der *höchsten Motivation in Deutsch*; dagegen waren nicht die schwachen, sondern gerade die *erfolgreichen DeutschlernerInnen* zugleich *am höchsten motiviert, ihre jeweilige Muttersprache zu beherrschen*. Als ebenso einflussreich wie die muttersprachliche Motivation erwies sich im übrigen auch das *schulsprachliche Selbstvertrauen*, das – wiederum vorerst unerklärlich – gerade in der türkischen Gruppe besonders niedrig zu sein schien. In ihrer Bedeutung weit abgeschlagen präsentierten

sich demgegenüber Faktoren wie die Geschlechtszugehörigkeit der Kinder und ihre Integrativität im Bereich der Schulklasse.

Es ergab sich aus diesen vor allem in Lehrerinterviews gewonnenen Erkenntnissen über die Kinder verstärkt der Bedarf, auf *Mesoebene*, d. h. bei den Eltern, Erklärungen für die genannten Beobachtungen zu finden. Dieses Ansinnen konnte allerdings letztlich nur deshalb relativ erfolgreich sein, weil auf eine besonders aufwändige Erhebungsmethode zurückgegriffen wurde: das ausführliche Interview mit zumindest einem Elternteil aus der Familie jedes einzelnen untersuchten Kindes. Die Interviews wurden im Rahmen der Schule, dabei aber in gesonderten Räumen durchgeführt, die das Entstehen einer entspannten, dem Gesprächsklima zuträglichen Atmosphäre begünstigten. Zudem fanden die Gespräche, ebenso wie bereits die Einladung zu den Gesprächen, in Türkisch bzw. Bosnisch/ Kroatisch/ Serbisch statt,⁵ was den Eltern die Kontaktaufnahme und besonders das Interview selbst sichtlich erleichterte; die Informationen, die auf diese Weise gewonnen werden konnten, waren derart umfassend, dass sie praktisch sämtliche davor in anderen Zusammenhängen gewonnenen Daten über die Eltern obsolet machten.⁶

Wohl auch aus diesen Gründen ermöglichten es die Ergebnisse aus den Elterninterviews tatsächlich, die Sprachkenntnisse der Kinder, ihre Motivation und ihr Selbstvertrauen in einem ganz neuen Licht zu betrachten. Es stellte sich nämlich bald heraus, dass der *tatsächliche sprachliche Hintergrund* unserer untersuchten Familien wesentlich vielfältiger und komplexer war, als zu Beginn angenommen worden war: Die Familien aus dem ehemaligen Jugoslawien gehörten bei weitem nicht nur der Bosnisch/ Kroatisch/ Serbisch sprechenden Mehrheitsbevölkerung an, sondern zu rund 30% einer sprachlichen Minderheit – der walachisch-rumänischen, der albanischen oder der Minderheit der Roma.

Der Minderheitenanteil überstieg damit in unserem Sample hochgradig den im Herkunftsland zu erwartenden Anteil von 12% und entspricht so auch den Beobachtungen aus anderen Studien, wonach gerade Minderheiten verstärkt zur Auswanderung tendieren und in der Migration besonders stark vertreten sind (vgl. z. B. Dragić 2002). Ähnliches ließ sich auch für die Familien aus der Türkei feststellen (vgl. Zentrum für Türkeistudien Essen 1998), wobei sich hier allerdings die Erhebung des tatsächlichen sprachlichen Hintergrundes wesentlich schwieriger gestaltete: Nur für 13% der Familien war ein eindeutig kurdischsprachiger Hintergrund festzustellen, während für weitere 30% die Mehrheits- oder Minderheitszugehörigkeit nicht in Erfahrung gebracht werden konnte; die Indizien sprachen allerdings vielfach deutlich *für* eine Minderheitenzugehörigkeit: Der bei türkischen Familien zu erwartende Minderheitenanteil von mindestens rund 40%, die Herkunft vieler Familien aus Provinzen mit starkem Minderheitensprachegebrauch und die besonders schwache Türkischkompetenz (!) mehrerer Eltern (und Kinder) ließen vermuten, dass die betreffenden Familien entweder erst kürzlich eine sprachliche Assimilation ans Türkische durchlebt hatten oder aber ihre tatsächliche Muttersprache nicht preisgeben wollten.⁷

Es war damit mehr als naheliegend, die Frage nach den Gründen für solche Phänomene auf die *Makroebene* zu verlegen: Wenn aus der Türkei stammende Familien sich von jenen aus den Nachfolgestaaten Jugoslawiens sowohl in ihrer durchschnittlichen *Muttersprachkompetenz* als auch in ihrem *Bekenntnis zur sprachlichen Zugehörigkeit*, in ihrer *sprachlichen Motivation* und in ihrem *sprachlichen Selbstvertrauen*

derart unterscheiden, muss schließlich der gesellschaftliche, sprachlich-politische Hintergrund in den beiden Herkunftsländern daran einen gewissen Anteil haben.

Die Recherche in diesbezüglichen Teilen der turkologischen, slawistischen und ethnologischen Literatur hat die genannte Hypothese bestätigt: In der Türkei verläuft eine scharfe Trennlinie zwischen der bäuerlichen Bevölkerung Anatoliens (oft auch an der Peripherie der Großstädte angesiedelt) und der städtischen Bildungselite. Diese Trennlinie bestand schon zu Zeiten des Osmanischen Reichs und wurde ab Gründung der modernen türkischen Republik (1923) durch das enorme Tempo und die Radikalität von Gesellschafts- und Bildungsreformen noch verstärkt. Es wurde das arabische Alphabet abgeschafft und innerhalb eines einzigen Jahres durch die Lateinschrift ersetzt, und es wurden im Sinne einer längst notwendig gewordenen gesellschaftlichen Modernisierung religiöse Belange sämtlich aus Öffentlichkeit und Schule verbannt. Die umfassendste Reform aber betraf die Sprache selbst. Um Status und Funktionsfähigkeit der türkischen Sprache zu heben, wurden die für das damalige Türkische charakteristischen, zahlreichen persischen und arabischen Elemente aus der neu zu schaffenden Schriftsprache »weggereinigt« und durch Neuschöpfungen (Entlehnungen, Neukombinationen oder sogar neu erfundene Wörter) ersetzt. Die Art der Durchführung und das Tempo dieser Sprachreform hatten zur Folge, dass ausschließlich die Bildungsschicht daran erfolgreich teilhatte. Bis heute ist für das Neutürkische der Bildungselite ein exorbitant großer Wortschatz und ein je nach Kontext, Stil und politischer Orientierung variierender Sprachgebrauch charakteristisch. Die Landbevölkerung dagegen – d. h. die überwiegende Bevölkerungsmehrheit – erhielt praktisch keine Chance zur Teilhabe an den ambitionierten Sprach- und Gesellschaftsreformen. Es ist deshalb noch heute für Kinder aus bäuerlichen türkischen Familien ein überdurchschnittlich langer Schulbesuch notwendig, um mit der neutürkischen Schriftsprache vertraut zu werden (Boeschoten 1997).

Eine zweite scharfe Trennlinie, die weniger bekannt sein dürfte, verläuft zwischen der türkischsprachigen Bevölkerung der Türkei und ihren mindestens etwa 40 Sprachminderheiten, die insgesamt 40% der Gesamtbevölkerung oder sogar mehr ausmachen (Kreyenbroek 1996; Andrews 2002). Diese Sprachgemeinschaften aber unterliegen seit Gründung der modernen türkischen Republik einer kaum zu überblickenden Vielzahl sprachlicher und ökonomischer Diskriminierungsmaßnahmen bis hin zu Umsiedlung und Deportation. Da sich der türkische Nationalstaat vor allem durch sprachliche Einheit definiert, war und ist ein schulischer Erwerb der jeweiligen Minderheiten-Erstsprache nicht möglich. Dazu kommt, dass infolge der generell schwierigen Lage der Landbevölkerung auch für die Minderheitenbevölkerung nicht einmal der schulische Erwerb der Staatssprache Türkisch gesichert ist. Die schulsprachlich benachteiligte Situation, in der sich also die Landbevölkerung ohnehin befindet, wird bei rund der Hälfte der Bevölkerung durch das De-facto-Verbot der jeweiligen Minderheitensprache noch verschärft. Die Aufgabe der eigenen Sprache und der Wechsel zum dominanten Türkischen prägt den Sprachgebrauch vieler Minderheitenangehöriger in der Türkei (Andrews 2002).

Es unterscheidet sich in dieser Hinsicht die Situation in der Türkei grundsätzlich von der Lage im ehemaligen Jugoslawien. Weder ist hier die Entfernung zwischen der Schulsprache Bosnisch/Kroatisch/Serbisch und der Umgangssprache besonders groß, noch unterliegen die Minderheitensprachen irgendeiner Form von Verbot. Im Gegenteil: Ein Großteil der Minderheiten erhält umfassenden Unterricht in der Erst-

sprache. Dazu kommt eine sehr gute Versorgung mit Schulen seit Bestehen Jugoslawiens 1945. Benachteiligung bis hin zur Diskriminierung von Minderheiten existiert dennoch auch hier.

Benachteiligt ist die walachische Sprachgemeinschaft Ostserbiens, da für sie zu keiner Zeit muttersprachlicher Unterricht vorgesehen war. Ein vorteilhafter Umstand dürfte jedoch darin liegen, dass die walachischen Gebiete mit einer großen Zahl an Schulen versorgt sind und dass das Walachische mit der Staatssprache des benachbarten Rumänien praktisch identisch ist (Kahl 1999). Das hat zur Folge, dass muttersprachliche Medien jeder Art in erreichbarer Nähe erhältlich sind.

Entschieden stärkeren assimilatorischen Tendenzen war seit jeher die albanische Bevölkerung im Kosovo ausgesetzt. Sie verfügt zwar über ein eigenes albanischsprachiges Schulwesen, aber die Versorgung mit Schulen blieb bis in die Gegenwart so schlecht, dass die Zahl der AnalphabetInnen und der Personen mit sehr kurzem Schulbesuch weit über dem Landesschnitt liegt (Breznik 1991). Der gesellschaftliche Status der albanischen Minderheit war besonders in den letzten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts von einem stark antiislamisch geprägten Geschichtsbild beeinträchtigt, dessen Folgen bis hin zu gravierenden Menschenrechtsverletzungen reichten (Janjetović 2001).

Die Minderheit der Roma erhielt, ähnlich wie in den meisten anderen Staaten, auch im ehemaligen Jugoslawien keinerlei muttersprachliche und kaum schulische Förderung; die Analphabetenrate war und ist exorbitant hoch. Dazu kommt ein überaus hohes Maß an gesellschaftlicher Diskriminierung. Die Sprache Romanes wird daher fast ausnahmslos innerfamiliär verwendet und meist mit anderen Sprachen (Serbisch, Rumänisch) gemischt oder aber zugunsten einer dominanten Sprache aufgegeben. Aufgrund jahrhundertelanger Marginalisierung befindet sie sich in schwacher Position und unterscheidet sich stark je nach Familie und Siedlungsgebiet (Matras 1997).

Die verschiedenen Bevölkerungsgruppen der beiden Herkunftsländer, der Türkei und des ehemaligen Jugoslawien, befinden sich daher auf der Makroebene sprachlich in höchst unterschiedlichen Lagen.⁸ Das politische Klima und die bildungspolitischen Voraussetzungen haben die Möglichkeiten des Spracherwerbs der einzelnen Sprachgemeinschaften stark geprägt. Sie haben damit aber auch jene Personen geprägt, die nun als MigrantInnen in den verschiedenen Einwanderungsgesellschaften leben. Es dürfte also von einiger Bedeutung sein, dass z. B. fast alle türkischen MigrantInnen aus der anatolischen Landbevölkerung stammen und dass rund 40% dieser MigrantInnen einer Sprachminderheit angehören (Uçar 1996).

Sprachkompetenz und *Sprachverhalten* sind also vor diesem Hintergrund nicht ausschließlich, aber doch vorrangig als *Folgen sprachplanerischer und sprachpolitischer Maßnahmen* zu betrachten – ein Umstand, dem in einem neu gebildeten Erklärungsmodell Rechnung getragen wurde (vgl. Abbildung 1): Nicht auf Ebene des Individuums, und auch nicht auf Ebene der Eltern oder gar der ethnischen Gruppe, sondern erst auf Makroebene dürfte es möglich sein, »gruppentypische« Spracherwerbs(miss)erfolge wirklich fundiert zu erklären. Die *ethnische Zugehörigkeit* wäre damit in unserem Zusammenhang zu verstehen als eine *typische Form des politischen Behandeltwerdens*, also der Bildungs- und Spracherwerbschancen – und keinesfalls z. B. als eine »typische Form des (Lern)Verhaltens«. Nur so könnte erklärbar werden, warum Eltern aus bestimmten Gruppen besonders häufig über schlechte (Mutter)Sprachkenntnisse, d. h. über vergleichsweise wenig *sprachliches Kapital*, verfügen⁹; und nur so wird auch verständlicher, warum ausgerechnet Eltern aus denselben Gruppen in

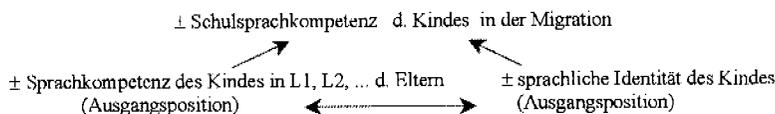
der *intergenerationalen Transmission*¹⁰ besonders häufig dazu neigen, ihre ursprüngliche Muttersprache aufzugeben und in der Interaktion mit den eigenen Kindern zu einer dominanten Sprache zu wechseln (vgl. Abbildung 1). Die gesellschaftlich dominante Sprache (z. B. Türkisch für kurdische Familien, Serbisch für Roma-Familien usw.) konnte von diesen Eltern jedoch oft nur unzureichend erlernt werden, weil der Bildungszugang fehlte – und nur auf diesem Niveau kann die Sprache auch an die Kinder weitergegeben werden. Sprachwechsel und Sprachtod, wie sie eingangs besprochen wurden, scheinen also unter diesem Aspekt weit mehr zu sein als nur eine bedauerliche Reduktion von Vielfalt: Sie versetzen sowohl die Generation der Eltern als auch die der Kinder in eine Lage, in der vollständige Muttersprachkompetenz und vollkommenes Sich-Mitteilen zwischen den Generationen nicht mehr möglich sind.

Besonders gut müssten daher auch in unserer kleinen Studie genau jene Kinder(gruppen) in ihrer Muttersprache abschneiden, deren Eltern ihrerseits auf besonders gute Spracherwerbsbedingungen zurückblicken können; analog dazu müssten jene Kinder in der Muttersprache besonders schlecht abschneiden, deren Eltern in ihrem Spracherwerb Benachteiligungen bis hin zur Stigmatisierung erfahren haben. Es sollte sich also tatsächlich eine Verbindung vom Deutscherwerb der Kinder bis weit zurück zu den Makrobedingungen des Herkunftslandes der Eltern herstellen lassen.

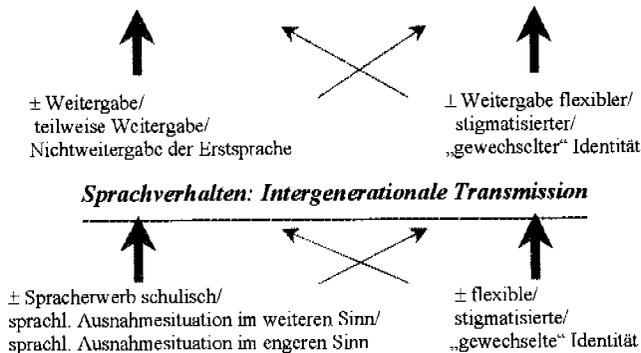
Zudem geht die Spracherwerbsforschung grundsätzlich von der Ganzheitlichkeit des kindlichen Spracherwerbs aus – und damit auch von einer starken Verbindung zwischen dem Mutterspracherwerb und dem Deutscherwerb der hier untersuchten Kinder, egal, ob diese Sprachen gleichzeitig erworben wurden oder nicht (vgl. Cummins 2001). Dieser Zusammenhang bildet daher das obere Ende unseres Erklärungsmodells (vgl. Abbildung 1): Alle Sprachen, die ein (Migranten)Kind lernt, stehen in permanenter Wechselwirkung miteinander.

Vom Erklärungsmodell zurück zu den Ergebnissen unserer soziolinguistischen Studie. Hier ließ sich an einer zwar nur kleinen Kindergruppe dennoch eindrucksvoll bestätigen, was theoretisch vermutet worden war (vgl. Abbildung 2): Die Zugehörigkeit der Eltern zu bestimmten Gruppen in den Herkunftsländern lässt offenbar sowohl ihren eigenen Spracherwerb als auch den ihrer Kinder *gruppentypisch* ausfallen – selbst in unserem kleinen Sample schneiden die Kindergruppen in *Deutsch* (!) *genau in der Reihenfolge* ab, in der die *Bedingungen für den Spracherwerb ihrer Eltern* es vorzugeben scheinen (vgl. die Reihenfolge der Herkunftsgruppen in Abbildung 2, von links nach rechts). Dabei scheint es besonders wesentlich zu sein, ob die Eltern die *Möglichkeit zur uneingeschränkten Weitergabe ihrer Erstsprache* hatten, oder ob sie gezwungen waren, von ihrer eigenen sprachlichen Identität Abstand zu nehmen. Dass es aber vor allem anderen die Makrofaktoren sind, die über Weitergabe oder Nichtweitergabe dominant entscheiden, und nicht etwa nur der individuelle »freie Wille«, lässt sich allein schon daran ablesen, wie selten – auch in unserem kleinen Sample – der Sprachverlust in gut positionierten Gruppen vorkommt und wie häufig in benachteiligten (vgl. Abbildung 2: Der dickere Pfeil steht für die Muttersprache der Eltern, der dünnere Pfeil für eine eventuell vorhandene dominante Sprache). Die *Möglichkeit zur uneingeschränkten Weitergabe der Muttersprache* scheint aber sogar diverse negative Bedingungen auszugleichen (vgl. z. B. die walachische Gruppe *ohne* Sprachwechsel in Abbildung 2, die von allen Gruppen in Deutsch am besten abschneidet !), während die *Nichtweitergabe der Muttersprache* eine ohnehin benachtei-

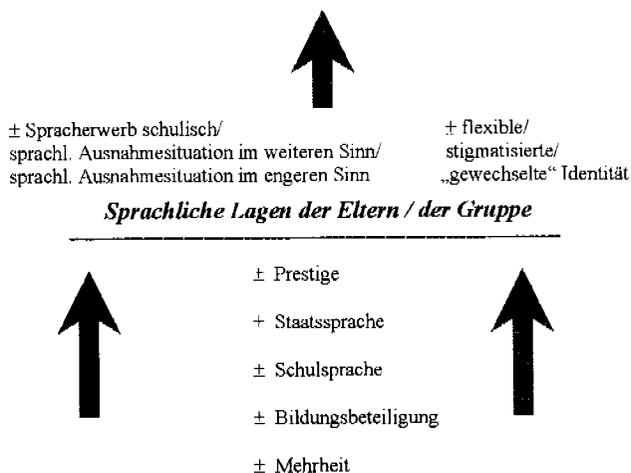
Abbildung 1:



3. MIKROEBENE: Sprachliche Ausgangsposition d. Kindes in der Migration

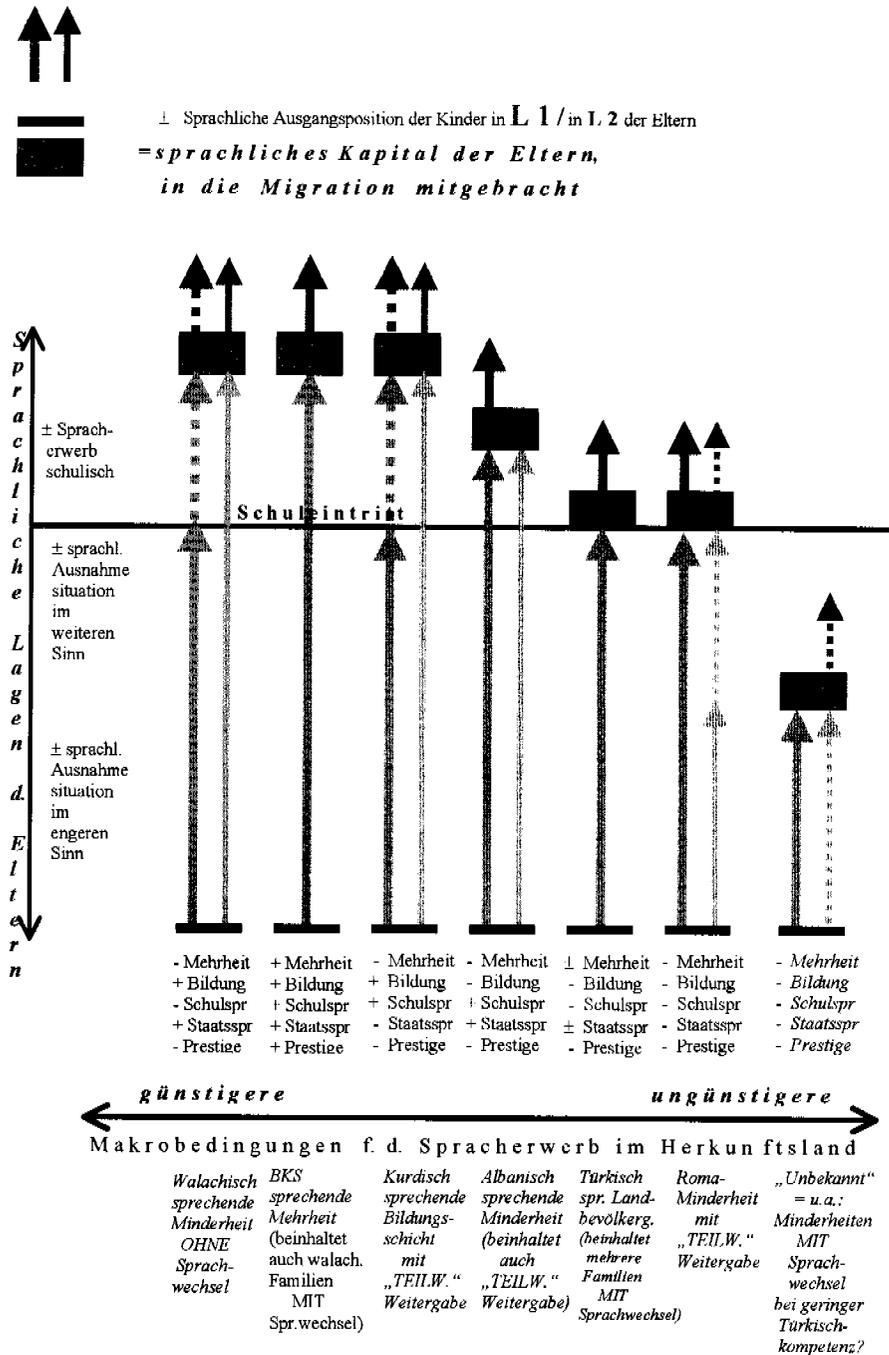


2. MESOEBEENE: Sprachliches Kapital der Eltern / der Gruppe



1. MAKROEBENE: Makrobedingungen für den Spracherwerb im Herkunftsland

Abbildung 2:



lichte Lage noch verschärfen dürfte (vgl. unsere kurdische Gruppe *mit* Sprachwechsel zum Türkischen, die in Abbildung 2 anzunehmenderweise in der »unbekannten« Gruppe aufgegangen ist und in Deutsch am schwächsten abschneidet). Bedenkt man also, dass es gerade der familiäre *Beibehalt* einer Minderheitensprache sein könnte, der mit einer besonders guten Deutschkompetenz (!) der Kinder einhergeht, so wird ein Blick darauf möglich, wie große und doch unbekannte und/oder unausgeschöpfte Ressourcen hier in den Familien zu finden und zu fördern wären.

Sogar im Sprachlernerfolg der *Kinder in der Migration* spiegeln sich damit deutlich immer noch die Makrofaktoren der *Herkunftsländer der Eltern*, wie die beiden Abbildungen vielleicht vermitteln können. Anzunehmen ist zudem, dass die Makrofaktoren der Herkunftsländer in ihrer Wirkung wesentlich stärker sind als die meisten Möglichkeiten individueller Einflussnahme – es sei denn, ebenso starke Makrobedingungen in den Einwanderungsländern, aber auch in den Herkunftsländern selbst schaffen die Möglichkeiten für einen Ausgleich und geben so der *wirklich* individuellen, willentlichen Einflussnahme der Eltern viel von dem Spielraum zurück, der ihnen im Fall des Vorherrschens ungünstiger gesellschaftlich-politischer Bedingungen verlorengegangen ist

Auch nach der Analyse der Ergebnisse dieser Studie liegt es also nahe, soziale, sprachplanerische und sprachpolitische Ungleichheit in den Herkunftsländern für herkunftsspezifische Sprachlern(miss)erfolge in der Migration mitverantwortlich zu machen. Die Auswirkungen von Phänomenen wie *Sprachwechsel* und *Sprachtod* auf den Bildungserfolg sind dabei nicht zu unterschätzen: Sie werden offenbar ganz besonders über die Variable *Selbstwertgefühl* wirksam, die im übrigen eine der bedeutendsten Variablen für den Bildungserfolg in der Migration ist.

Noch sind jedoch die Untersuchungen und Ansätze zu den Auswirkungen von Sprachwechsel und Sprachtod auf allzu viele, voneinander völlig separierte Disziplinen (Sprachtodforschung, Spracherwerbsforschung, Psychologie, Ethnologie, Soziologie u. v. a.) verstreut; das vorrangige Ziel der hier vorgestellten soziolinguistischen Studie ist es deshalb, einen ersten Beitrag zu einer interdisziplinären, umfassenden und noch vielfältig ausbaufähigen Herangehensweise zu leisten.¹¹

Literatur

- Andrews, P. A. (Hg.) (2002) *Ethnic groups in the Republic of Turkey*. Bd. 2: Supplement and index. Wiesbaden.
- Badawia, T. (2002) »Der dritte Stuhl«. Eine Grounded-theory-Studie zum kreativen Umgang bildungserfolgreicher Immigrant*innenjugendlicher mit kultureller Differenz. Frankfurt am Main (u. a.).
- Boeschoten, H. (1997) »The Turkish Language Reform forced into stagnation«, in: M. Clyne (Hg.) *Undoing and redoing corpus planning*, 357-383. Berlin.
- Bourdieu, P. (1983) »Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital«, in: R. Kreckel (Hg.) *Soziale Ungleichheiten*, 183-198. Göttingen.
- Breznik, D. (1991) *Stanovništvo Jugoslavije*. (= Die Bevölkerung Jugoslawiens.) Titograd.
- Brizić, K. (2005) *Das geheime Leben der Sprachen*. Gesprochene und verschwiegene Sprachen in Herkunfts- und Einwanderungsgesellschaft und die Rolle sprach(en)politischer, gesellschaftlicher, familiärer und individueller Faktoren im Spracherwerb von Migrant*innenkindern in Österreich (2 Bände). Wien.
- Brizić, K. (in Vorbereitung) *Das geheime Leben der Sprachen*. Münster (u. a.).
- Cummins, J. (2001) *Language, power and pedagogy. Bilingual children in the crossfire*. Clevedon (u. a.) Multilingual Matters.

- Dirim, I./ P. Auer (2004) Türkisch sprechen nicht nur die Türken. Über die Unschärfebeziehung zwischen Sprache und Ethnie in Deutschland. Berlin/ New York.
- Dragić, D. (2002) Vlasi ili Rumuni istočne Srbije i Vlaško pitanje. Pitanja i odgovori. (= Die Walachen und Rumänen Ostserbiens und die walachische Frage. Fragen und Antworten.) Beograd: Helsinški Odbor za ljudska Prava u Srbiji.
- Dressler, W. U./ R. de Cillia (in Druck) »Spracherhaltung – Sprachverfall – Sprachtod«, in U. Ammon/ N. Dittmar/ K. J. Mattheier (Hg.) Soziolinguistik. Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft. Berlin.
- Durgunoğlu, A. Y./ I. Verhoeven (Hg.) (1998) Literacy development in a multilingual context. Cross-cultural perspectives. Hillsdale, NJ.
- Ehlers, S. (2001) »Lesesozialisation zugewanderter Sprachminderheiten«, in: M. Hug/S. Richter (Hg.) Ergebnisse aus soziologischer und psychologischer Forschung. Impulse für den Deutschunterricht. Baltmannsweiler.
- Entorf, H./N. Minoiu (2004) What a difference immigration law makes: PISA results, migration background, socioeconomic status and social mobility in Europe and traditional countries of immigration. Darmstadt.
- Esser, H. (2006) Migration, Sprache und Integration. (= AKI-Forschungsbilanz, No. 3) Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration (AKI)/ Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB).
- Grosse, I. (2000) Die Bedeutung der Muttersprachenförderung für den Zweitspracherwerb. Eine Untersuchung zur Deutschkompetenz von Migrantenkindern aus Ex-Jugoslawien und der Türkei. Wien, Univ., Diplomarbeit.
- Hinnenkamp, V. (2000) »Gemischt sprechen« von Migrantenjugendlichen als Ausdruck ihrer Identität, in: Der Deutschunterricht 52 (5): 96-107.
- Hinnenkamp, V./ K. Meng (Hg.) (2000) Sprachgrenzen überspringen. Sprachliche Hybridität und polykulturelles Selbstverständnis. Tübingen.
- Janjetović, Z. (2001) »National minorities and non-Slav neighbours in Serbian textbooks«, in: Internationale Schulbuchforschung 23 (2): 201-214.
- Kahl, T. (1999) Ethnizität und räumliche Verteilung der Aromunen in Südosteuropa. Münster: Institut für Geographie d. Westfälischen Wilhelms-Universität.
- Kreyenbroek, P. (Hg.) (1996) Kurdish culture and identity. London.
- Matras, Y. (1997) »Schriftliche Lehrmittel in Romanes: Ein Beispiel von Sprachplanung in einer Minderheitensprache«, in: J. Erfurt/ A. Redder (Hg.) Spracherwerb in Minderheitensituationen, 165-191. Oldenburg: Red. OBST (Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie).
- Nauck, B./ U. Schönplugh (Hg.) (1997) Familien in verschiedenen Kulturen. Stuttgart.
- Peltzer-Karpf, A./ K. Lederwasch/ V. Wurnig/ B. Schwab/ P. Sundl/ D. Piwonka/ R. Akkuş (2001) Sprachstandserhebung bei Schulanfängern: Bilingualer Spracherwerb in der Migration. Das zweite Schuljahr. Wien, BMBWK, unveröffentlichter Projektbericht.
- Peltzer-Karpf, A./ V. Wurnig/ B. Schwab/ M. Griessler/ R. Akkuş/ K. Lederwasch/ D. Piwonka/ T. Blažević/ K. Brizić (2003) Bilingualer Spracherwerb in der Migration. Psycholinguistische Langzeitstudie (1999 – 2003) (Endbericht). Wien, BMBWK, unveröffentlichter Projektbericht.
- Stanat, P. (2003) »Migration und Sozialschicht. Determinanten der Schulleistungen von Jugendlichen aus zugewanderten Familien«, Vortrag im Rahmen der 64. Tagung der AEPF (Arbeitsgruppe für Empirische Pädagogische Forschung), Hamburg, 29. 9. – 2. 10. 2003.
- Uçar, A. (1996) Benachteiligt: ausländische Kinder in der deutschen Sonderschule. Eine empirische Untersuchung zur Lage der türkischen Kinder in der Sonderschule für Lernbehinderte. Baltmannsweiler.
- Wodak, R./ R. Rindler-Schjerve (1985) Funktionen der Mutter beim Sprachwechsel: Konsequenz für die Primärsozialisation und Identitätsentwicklung. Wiesbaden. Zentrum für Türkeistudien Essen (Hg.) (1998) Das ethnische und religiöse Mosaik der Türkei und seine Reflexionen auf Deutschland. (= Wissenschaftliche Schriftenreihe des Zentrums für Türkeistudien, Bd. 1) Münster.

Anmerkungen

- 1 Auf Grundlage der Dissertation »Das geheime Leben der Sprachen. Gesprochene und verschwiegene Sprachen in Herkunfts- und Einwanderungsgesellschaft und die Rolle sprach(en)politischer, gesellschaftlicher, familiärer und individueller Faktoren im Spracherwerb von Migrantenkinder in Österreich.« Wien, Univ., 2005
- 2 Vgl. dazu auch die jüngsten Erkenntnisse der UNESCO-Konferenz über sprachliche Vielfalt (<http://derstandard.at/?url=/?id=2351931>, 21. 2. 2006).
- 3 Im März 2004 sorgte ein Berater des österreichischen Verteidigungsministeriums für Aufregung, als er den Türkischunterricht für Migrantenkinder an österreichischen Schulen praktisch als Bedrohung der nationalen Sicherheit darstellte und seine Abschaffung forderte (Berichtet u. a. unter <http://www.kurier.at/oesterreich/572341.php>, 30. 3. 2004).
- 4 Zu den genauen Erhebungsmethoden, Hypothesen, Operationalisierungen und Ergebnissen dieser Studie siehe Brzić 2005.
- 5 Dies war, da ich nicht Türkisch beherrsche, nur möglich, weil sich Reva Akkuş (Mitarbeiterin im psycholinguistischen Team) freundlicherweise bereit erklärte, die Interviews mit den türkischen Eltern durchzuführen; die Interviews in Bosnisch/ Kroatisch/Serbisch konnte ich selbst abhalten.
- 6 wie z. B. die in den Stammdatenblättern der Schulen enthaltenen Angaben zu den Muttersprachen der Kinder oder auch die in einem deutschsprachigen, mehrere Jahre zuvor ausgegebenen Fragebogen gewonnenen Informationen zu Schulbildung und Beruf der Eltern u.v.m.
- 7 Zu den exakten Hintergründen vgl. die zugrundeliegende Dissertation: Brzić 2005, S. 304ff.; bzw. zur Türkei im Speziellen: S. 307ff.
- 8 In beiden Herkunftsländern gibt es hinsichtlich aller Minderheiten gegenwärtig Neuerungen, deren Ausmaß jedoch in keinster Weise den erhofften Verbesserungen entspricht; vgl. z. B. zur Türkei <http://www.ecoi.net>. Für die von uns untersuchten Migranteltern bzw. -kinder kommen die Neuerungen in jedem Fall zu spät.
- 9 Der Begriff des »sprachlichen Kapitals« wurde für unseren Zusammenhang in Anlehnung an Bourdieus Begriff des »kulturellen Kapitals« (Bourdieu 1983) adaptiert (vgl. zu den genauen Begriffsinhalten Brzić 2005).
- 10 In Anlehnung an Nauck/ Schönplüg 1997.
- 11 Ein spezieller Dank an Rudolf de Cillia (Sprachwissenschaft), Christoph Reinprecht (Soziologie), Rainer Bauböck (Politikwissenschaft), Claudia Römer (Turkologie) und Reva Akkuş (Psychologie), deren Unterstützung und Beratung diesen interdisziplinären Ansatz ermöglicht hat.