



Hochschule Neubrandenburg
University of Applied Sciences

Hochschule Neubrandenburg
Fachbereich Soziale Arbeit, Bildung und Erziehung
- Early Education -

Multilingualismus und Linguizismus

-

**Mehrsprachigkeit und der Einfluss von Sprachdiskriminierung
auf die Identitätsentwicklung von Kindern**

B a c h e l o r a r b e i t

zur

Erlangung des akademischen Grades

Bachelor of Arts (B.A.)

Vorgelegt von: Anja Röhr

Erstkorrektorin: Dr. Heike Weinbach

Zweitkorrektorin: Prof. Dr. phil. habil. Barbara Bräutigam

Tag der Einreichung: 30.06.2011

URN: [urn:nbn:de:gbv:519-thesis2011-0090-4](https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:gbv:519-thesis2011-0090-4)

Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis	3
I. Einleitung	4
1. Multilingualismus	7
1.2 Das „Zeitfenster“ für das Erlernen von Sprachen	7
1.2 Bilingualismus	9
1.3 Trilingualismus	12
1.4 Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen multi- und monolingualen Sprechern	15
1.5 Auffälligkeiten beim multilingualen Spracherwerb	18
1.6 Mehrsprachigkeit – Überforderung oder Chance?	23
1.7 Einfluss der Sprache auf die Identitätsentwicklung	24
2. Linguizismus	26
2.1 Das Recht auf Sprache	26
2.2 Linguizismus und intersektionale Zusammenhänge	31
2.3 Sprachprestige und die Hegemonie der englischen Sprache	36
2.4 Bildungsgerechtigkeit bei linguizistischen Strukturen?	40
2.5 Der Einfluss von Linguizismus auf die Identität und die Identifizierung mit der eigenen Mehrsprachigkeit	43
3. Empirische Forschung	44
3.1 Forschungsstand.....	44
3.2 Forschungsmethoden	45
3.3 Ergebnisse	46
4. Antilinguizistische Methoden und die Förderung von Multilingualismus in Schulen und Kitas zur Unterstützung der Identitätsentwicklung von Kindern und einer gerechteren Bildungsteilhabe	50
II. Fazit	57
Literaturverzeichnis	60
Anhang	67

Abkürzungsverzeichnis

bzw.	beziehungsweise
ca.	circa
d.h.	das heißt
et al.	und andere
etc.	et cetera / und so weiter
f.	und folgende Seite
ff.	und folgende Seiten
Hrsg.	Herausgeber
o.A.	ohne Autor
o.g.	oben genannt
o.J.	ohne Jahresangabe
o.S.	ohne Seitenangabe
s.	siehe
s.a.	siehe auch
u.a.	unter anderem
u.Ä.	und Ähnliche/s
vgl.	vergleiche
z.B.	zum Beispiel

I. Einleitung

„Jede Person hat das Recht, mehrsprachig zu sein – und jene Sprache zu kennen und zu verwenden, die am geeignetsten ist für die persönliche Verwirklichung oder für die soziale Mobilität [...]“ (Gesellschaft für bedrohte Völker 1996, Art. 13 Abs. 2)

Der kleine Inan ist sehr stolz darauf, dass er zwei Sprachen sprechen kann, aber wenn er dies in der Schule demonstriert, erntet er nur komische Blicke und die Aufforderung, er solle Deutsch sprechen. Ein Mädchen aus seiner Klasse spricht auch zwei Sprachen, das weiß Inan sowie auch alle anderen. Denn sie kann etwas ganz besonderes, was die anderen nicht können: Sie ist bilingual – Englisch und Deutsch. Inan ist traurig. Warum reden alle Leute über die Sprachen des Mädchens, aber nicht über seine? Warum wird es gelobt und er nicht? Dabei ist er doch auch bilingual – er spricht Türkisch und Deutsch.

Multilingualismus oder auch Mehrsprachigkeit ist ein bis jetzt zu wenig beachtetes Thema, das jedoch hochaktuell und wichtig ist im Hinblick auf die fortschreitende Globalisierung und die zunehmend starke Mischung von Kulturen und Sprachen auf „engstem“ Raum. Es gibt keine westlich geprägten Staaten mit sprach- und kulturhomogenem Volk mehr und laut Statistik nehmen binationale Eheschließungen zu (vgl. Wagner 2008, 117). In den deutschen Hauptstädten ist ca. ein Drittel der Grundschüler mehrsprachig (vgl. Schroeder 2007, o.S.). In Berlin haben in 19 % der Kindertagesstätten mehr als 50 % der Kinder nicht-deutsche Familiensprachen, in Hamburg ist dies der Fall bei 18% der Kitas, in Bremen bei 12% und in Hessen bei 10% (vgl. Wagner 2008, 119). Mit dem Ziel der Bildungs- und Berufschancengleichheit muss vor allem bei der sprachlichen Förderung bereits in der frühkindlichen Bildung angesetzt werden. Dabei soll aber nicht nur die Landessprache gefördert werden, sondern ebenso die Familien- und Herkunftssprachen der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, um die kognitiven Chancen zu nutzen, die mit der Mehrsprachigkeit einhergehen, sowie sie bei ihrer Identitätsentwicklung und Identifikation mit der eigenen Mehrsprachigkeit zu unterstützen. Kinder suchen nach den Pfeilern ihrer Identität, sie versuchen herauszufinden, welche Merkmale beständig und welche vergänglich sind (vgl. Wagner 2008, 124).

Es gilt zu untersuchen, inwieweit eine positive Identitätsentwicklung bei mehrsprachigen Kindern von einer uneingeschränkten sprachlichen Entwicklung abhängt. Eine positive mehrsprachige Entwicklung ist in hohem Maße davon abhängig, ob sich ein Kind mit allen entsprechenden Sprachgruppen und Kulturen positiv identifizieren kann oder ob ihm dies durch die linguizistischen Strukturen der Gesellschaft erschwert wird. Viele Sprachen werden als Minderheitssprachen oder aufgrund ihres niedrigen Prestiges diskriminiert und unterdrückt. „Wie soll man sich selbstbewusst zu etwas bekennen, das im öffentlichen Diskurs als Defizitzuschreibung fungiert?“ (Wagner 2008, 122). Multilinguale Kinder sind stolz auf ihre sprachlichen Kompetenzen, doch sobald sie Bildungseinrichtungen betreten, wird von ihnen erwartet, dass sie einsprachig werden. Studien haben ergeben, dass Eltern mit Migrationshintergrund das Einsprachigkeitsgebot der Bildungseinrichtungen akzeptieren und keine den Sprachkompetenzen ihrer Kinder angemessene Förderung fordern, weil sie annehmen, dass diese den entsprechenden Forderungen ohnehin nicht nachkommen würden (vgl. Wagner 2008, 122f.). Einem Kind eine uneingeschränkte Sprachentwicklung zu ermöglichen ist grundlegend für seine psychologische Entwicklung und Identitätsbildung. Hat nicht jeder Mensch ein Recht darauf, seine Muttersprache zu sprechen und mit ihr anerkannt zu werden? Die Diskriminierung von Sprachen – Linguizismus – ist ein Vorgang, der sich relativ unsichtbar in unserer Gesellschaft vollzieht, allgegenwärtig ist und dennoch wenig wahrgenommen, noch infrage gestellt wird. Aber nicht alle Sprachen sind in gleichem Maße von Linguizismus betroffen. Dies wird auch im Bildungswesen und Berufsleben deutlich, wo Englisch die meist gelehrte und verlangte Fremdsprache ist. In der Schule lernen Kinder Englisch, Französisch und Spanisch. Sprachen jedoch, die sie selbst oder ihre Mitschüler als Muttersprachen sprechen, die also wesentlich näher an ihrer lebensweltlichen Wirklichkeit liegen, werden nicht angeboten. Das Bildungswesen ist nur ein Bereich von vielen, in denen Sprachen unterdrückt werden. Von Integration und Bildungsgerechtigkeit kann hier nicht die Rede sein. Es wird nicht darüber nachgedacht, welche Folgen dies für das Selbstbild eines Kindes mit wenig angesehener Muttersprache hat. Es kann angenommen werden, dass sich Linguizismus ganz ähnlich auswirkt wie andere Formen von Diskriminierung und dementsprechend gravierende Folgen für die Identitätsentwicklung und die Identifikation mit der eigenen Mehrsprachigkeit hat. Wird die Muttersprache bzw. werden die Muttersprachen eines Kindes unterdrückt und nicht anerkannt sowie seine Sprachentwicklung in den jeweiligen Sprachen nicht unterstützt

und gefördert, hat dies wahrscheinlich negative Auswirkungen auf seine Entwicklung und Identität. In dem empirischen Teil meiner Arbeit möchte ich der Frage näher kommen, wie Kinder ihre Muttersprachen im gesellschaftlichen Kontext erleben und welche Auswirkungen sich andeuten. Meiner Hypothese nach, nehmen Kinder die Repräsentanz bzw. das Fehlen ihrer Muttersprachen in der Gesellschaft wahr und bauen diese Anerkennung bzw. Abwertung in ihr Selbstbild ein. Eine positive Identifizierung mit ihrer eigenen Mehrsprachigkeit wird damit beeinträchtigt und häufig finden sich die Kinder in einem Zugehörigkeitskonflikt zwischen Familie und Umwelt wieder. Die Auswirkungen von Linguizismus sind jedoch vom Prestige der jeweiligen Sprachen abhängig. Kinder mit wenig angesehenen Muttersprachen verweigern dann häufig, diese weiterhin zu sprechen.

Im Alltag von Kita und Schule werden die anderen Sprachen und Kulturen der Kinder meist lediglich in Form von zeitbegrenzten, stereotypisierten Projekten bekannt gemacht. Dies jedoch lässt die Kinder besonders spüren, dass sie, ihre Kultur und Sprache anders sind und nicht zum „normalen“ Alltag gehören. Das hat nichts mit Anerkennung und Gerechtigkeit zu tun. Kinder haben das Recht auf einen Alltag in den Bildungseinrichtungen, der sie in ihren Sprachen unterstützt und ihre sprachlichen Kompetenzen anerkennt, um ihre Entwicklung zu stärken und ihnen annähernd gerechte Bildungschancen zu bieten. Bleibt der Schulunterricht jedoch weiterhin einsprachig deutsch, werden Kinder mit Migrationshintergrund auch weiterhin hinten an stehen. Dies ist in der Umsetzung nicht einfach zu gestalten. Bewusstmachung und Umdenken im Sinne der vorliegenden Arbeit könnten ein Anfang sein.

Wie aus dem Titel hervorgeht, teilt sich diese Arbeit in zwei Themenkomplexe. Der Erste widmet sich dem parallelen Erwerb mehrerer Erstsprachen und schafft einen grundsätzlichen Überblick über wichtige, damit in Verbindung stehende Themen. Der zweite Themenkomplex „Linguizismus“ behandelt Sprachenrechte, die Diskriminierung von Sprachen sowie deren Einfluss auf die Identitätsentwicklung von Kindern und wird von einem empirischen Forschungsteil unterstützt. Ein Ausblick zu antilinguizistischen Strategien bildet den Abschluss der Arbeit.

1. Multilingualismus

1.2 Das „Zeitfenster“ für das Erlernen von Sprachen

Über die Frage nach dem „Zeitfenster“ oder bestimmten Phasen für das Erlernen von Sprachen wird viel diskutiert. Jedoch ist bewiesen, dass die Sprachfertigkeiten einer später erlernten Zweitsprache nie das Niveau muttersprachlicher Fertigkeiten erreicht. Demnach kann die Existenz einer begrenzten Zeit für das Erlernen einer Sprache auf muttersprachlicher Ebene nicht verneint werden. Der Mensch hat seiner genetischen Anlage nach Zugriff auf eine sogenannte „Universalgrammatik“, d.h. er kann theoretisch jede Sprache erlernen, wenn von Geburt an mit ihm gesprochen wird. Im Erwachsenenalter kann ein Mensch nicht mehr auf diese „Universalgrammatik“ zugreifen. Er erlernt nun jede neue Sprache, „indem sie automatisch mit der Erstsprache verglichen wird und neue Regeln von den aus der Erstsprache bekannten abgeleitet werden“ (Abdelilah-Bauer 2008, 50). So erreicht die Mehrzahl derer, die eine zweite Sprache erst im Erwachsenenalter lernen, nur ein begrenztes Niveau an Grammatik- und Sprachfertigkeiten, trotz gleicher Intensität und Qualität des Sprachkontakts wie bei dem Erstspracherwerb eines Kindes (vgl. Abdelilah-Bauer 2008, 49f.).

Einer der meist verwendeten Ansätze ist die „Reifungshypothese“. Diese Hypothese beruht auf der Annahme der Reifung und dem Verlust der Plastizität des Gehirns. Somit wird hier davon ausgegangen, dass die „kritische Periode“ für das Erlernen einer Sprache auf muttersprachlichem Niveau – also ein Zeitfenster, das sich schließt – mit dem Verlust der Plastizität des Gehirns in der Pubertät endet. Diese ausschließlich biologische Sichtweise stieß jedoch von Anfang an auf Kritik. Kritiker favorisierten eher von einer „Zeitspanne“ zu sprechen, in der der Spracherwerb leichter fällt (vgl. Abdelilah-Bauer 2008, 51). Es ist nicht möglich, genaue Altersgrenzen zu ziehen, sicher ist jedoch, dass die Sprachkompetenz mit zunehmendem Alter konstant abnimmt. B. Abdelilah-Bauer hat dennoch den Versuch gemacht, die Entwicklungsphasen einzugrenzen: Demnach kann bis zum Alter von 5-7 Jahren, in welcher Zeit noch der intuitive Spracherwerb vorherrscht, eine zweite Sprache akzentfrei erworben werden. Wird mit dem Zweitspracherwerb erst danach begonnen, treten meist Interferenzen mit der Mutters-

prache auf, d.h. die zweite Sprache wird mit Akzent gesprochen (vgl. Abdelilah-Bauer 2008, 52f.).

Eine bessere Definition der „Reifungshypothese“ muss jedoch beachten,

dass nicht „Sprache“, sondern Teilbereiche des Sprachvermögens, genauer der Grammatik, von Reifungsprozessen betroffen sind. [...] Von Bedeutung ist in diesem Kontext nicht nur, dass manche Aspekte sprachlichen Wissens gar nicht betroffen sind, wie etwa lexikalisches Lernen, sondern dass andere grammatikalische Bereiche – Syntax, Phonetik, Morphologie – nicht vollständig und auch nicht alle in der gleichen Entwicklungsphase davon berührt werden (Meisel 2007, 102f.).

Die „kritische Periode“ sollte also eher als ein „Bündel sensibler Phasen“ bezeichnet werden, wobei jede Phase die optimale Entwicklungsphase für ein spezifisches grammatisches Phänomen darstellt. Für die Zeiträume, in denen sich mehrere Entwicklungsphasen oder auch „sensible Phasen“ bündeln, können Altersangaben gemacht werden, wobei diese den Zeitpunkt beschreiben, an dem die optimale Phase abzuschwächen beginnt. Denn die optimale Phase setzt zwar in relativ kurzer Zeit ein, klingt aber über einen längeren Zeitraum hinweg ab (vgl. Meisel 2007, 103). So besitzt ein Kind die Fähigkeit zur Erkennung und Unterscheidung von Phonemen von Geburt an bis zum Alter von ca. 2 Jahren. Während der Erwerb von Morphologie und Syntax mit fortschreitendem Alter schwieriger wird, kann der Umfang des Lexikons lebenslang bereichert werden (vgl. Nitsch 2007, 58). Die optimale Phase für den Erwerb von morphologischem und syntaktischem Wissen liegt zwischen 3 und 4 Jahren und beginnt ab dem Alter von 7 Jahren abzuschwächen. So kann man sagen, dass eine Sprache, deren Erwerb im Alter von 3-4 Jahren beginnt, als Zweitsprache erlernt wird und nicht mehr als simultane Erstsprache. Bei Erwerbsbeginn im Alter von 7-8 Jahren oder später ist zu erwarten, dass der Spracherwerb mehr dem eines Erwachsenen gleicht (vgl. Meisel 2007, 104). Damit wird deutlich, dass der sukzessive Erwerb einer weiteren Sprache mit fortschreitendem Alter nicht unmöglich wird, sondern die Erwerbsstrategien und Entwicklungsphasen andere sind als beim Erstsprach- oder simultanen Erwerb mehrerer Sprachen, was allerdings Auswirkungen auf den Erwerbserfolg hat (vgl. Meisel 2007, 94). Der Wechsel von den intuitiven Lernstrategien eines Kleinkindes zu den expliziten eines Schülers findet zwischen dem 3. und 10. Lebensjahr statt (vgl. Nitsch 2007, 62).

Die Theorie eines Zeitfensters, das sich aufgrund des Verlustes der Plastizität des Gehirns in der Pubertät unwiederbringlich schließt, ist somit widerlegt.

Das Broca-Zentrum und andere perisylvische Sprachareale [sowie zahlreiche Rindfelder des Gehirns] behalten [...] bis weit in das Jugendalter hinein eine hohe Plastizität. Es erscheint durchaus möglich, die plastischen Potentiale des Broca-Zentrums noch zwischen dem 9. und 11. Lebensjahr durch eine altersgerechte Fremdsprachenexposition anzuregen (Nitsch 2007, 59).

Bei sukzessivem Spracherwerb (Spracherwerb beginnt nach dem 3. Lebensjahr) muss darauf geachtet werden, dass die zweite Sprache dem Entwicklungsstand der Erstsprache untergeordnet ist. Das heißt, ein Kind kann in der zweiten Sprache keine Meilensteine erreichen, die es noch nicht einmal in der Erstsprache gesetzt hat. So gesehen erlernt ein älteres Kind, das seine Erstsprache schon weiter ausgebildet hat, eine neue Sprache zunächst schneller als ein jüngeres Kind. Nach 1-2 Jahren überholen die jüngeren jedoch die älteren Kinder, welche auf einem niedrigeren Sprachniveau bleiben (vgl. Abdelilah-Bauer 2008, 173ff.).

Letztendlich wird allerdings deutlich, dass die viel diskutierte Frage nach dem „Wann“, die ebenfalls wichtige Frage nach dem „Wie“ in den Hintergrund drängt (vgl. Nitsch 2007, 58), denn es gibt auch noch weitere Faktoren, die den Spracherwerb beeinflussen, wie die individuellen Lernstrategien eines Menschen und das Geschlecht. „Jedes Kind ist ein Individuum mit einem einzigartigen Gehirn“ (Nitsch 2007, 62) und so individuell und vielfältig wie die Kinder, ist auch ihre Sprachentwicklung. Dies sollte trotz aller Angaben über Altersgrenzen und Entwicklungsphasen nicht aus den Augen verloren werden.

1.2 Bilingualismus

Bilingualismus – oder auch Zweisprachigkeit – allgemein beschreibt zunächst die Fertigkeit, zwei Sprachen fließend zu sprechen.

Bilingual ist, wer in zwei (oder mehr) Sprachen erfolgreich agieren kann, entweder in monolingualen oder bilingualen Gemeinschaften – im Einklang mit den soziokulturellen Anforderungen an die individuelle kommunikative und kognitive Kompetenz der Gesellschaften und des Individuums, und zwar auf dem gleichen Niveau wie MuttersprachlerInnen und wer sich positiv mit beiden (oder allen) Sprachgruppen (und Kulturen) identifizieren kann [...] (Skutnabb-Kangas 1992, zit. n. Skubusch 2002, 180).

Es werden drei Formen des Bilingualismus unterschieden: Die simultanen Mehrsprachigen, die sukzessiven Mehrsprachigen und die späten Mehrsprachigen. Die simultan

Mehrsprachigen werden dabei in simultane Bilinguale, die mit zwei Sprachen von Geburt an aufwachsen, und verdeckt simultane Bilinguale, bei denen sich die Familiensprache von der Umgebungssprache des Landes unterscheidet, unterteilt. Wird die zweite Sprache erst nach dem vollendeten 3. Lebensjahr erlernt, so handelt es sich um einen sukzessiven Spracherwerb. Die späte Mehrsprachigkeit wird erst nach dem 9. Lebensjahr erworben (vgl. Nitsch 2007, 59). Die Art der Vermittlung hängt stark vom familiären und kulturellen Umfeld ab. Die Methode „une personne – une langue“ (erstmal erwähnt von Jean Ronjat 1908) setzt voraus, dass die Eltern unterschiedliche Muttersprachen haben und jedes Elternteil mit dem Kind seine jeweilige Muttersprache spricht. Hier müssen die Eltern überlegen, in welcher Sprache sie untereinander sprechen wollen. Dafür gibt es unterschiedliche Möglichkeiten. Entweder sie entscheiden sich für eine der beiden Sprachen als Familien-/Elternsprache (wenn beide diese ausreichend beherrschen) oder sie verwenden beide Sprachen untereinander, sprechen mit dem Kind aber trotzdem nur in je einer Sprache. Eine dritte Möglichkeit wäre, dass sie auch untereinander die Sprachen trennen, d.h. jeder den anderen in seiner Muttersprache anspricht. Verstehen die Eltern die Muttersprache des jeweils anderen Elternteils nicht, muss eine dritte Sprache als „Behelfssprache“ gewählt werden (vgl. Tracy 2008, 108). Wird jedoch in der Familie nur eine Sprache gesprochen, welche aber nicht die Umgebungssprache/ Landessprache ist, handelt es sich um die Methode „home language – environment language“. Eine weitere Situation entsteht, wenn die Eltern selbst bereits bilingual sind und beide Sprachen dem Kind gegenüber gebrauchen, wobei sie die Wahl der Sprache konstant von Umgebung und Situation abhängig machen. Man nennt dies dann einen „situativen Sprachgebrauch“. Findet dieser Sprachwechsel aber spontan und auch innerhalb ein und derselben Äußerung statt, sprechen wir von „mixed languages“ (vgl. Anstatt/Dieser 2007, 140f.). Letzteres ist aufgrund der Inkonstanz der Sprachverwendung eine weniger empfehlenswerte Methode. Bei den genannten frühen Formen handelt es sich normalerweise um einen „natürlichen“ Bilingualismus, der in Familie und Alltag erworben wird, bei dem sich das Kind in beiden Sprachen gleichermaßen „zu Hause“ fühlt, d.h. auch die jeweiligen Kulturen verinnerlicht hat. Kinder können bereits im Alter von zwei Jahren ihre Sprachen trennen und sie bestimmten Personen zuordnen. Trotz alledem sprechen sie nicht immer jede Person in der entsprechenden Sprache an, dies liegt allerdings daran, dass sie wissen, dass die Person beide Sprachen beherrscht (vgl. Tracy 2007, 75). Die späteren Formen von Bilingualismus entstehen meist durch

das Erlernen einer Sprache im Unterricht an Institutionen (z.B. Schulen) und werden deshalb „institutioneller“ Bilingualismus genannt. In meiner Arbeit konzentriere ich mich jedoch vorrangig auf die „natürliche“ Mehrsprachigkeit.

Der simultane Erwerb zweier Sprachen, auch als „doppelter“ Erstspracherwerb bezeichnet, gleicht im Verlauf dem normalen monolingualen Erstspracherwerb (vgl. Tracy 2007, 75). Ein Mensch erwirbt im Kleinkindalter jedes Sprachsystem intuitiv, das er braucht, um eine emotionale Bindung zu seinen Bezugspersonen aufzubauen und zu erhalten. Damit ist die emotionale Bindung eines Kindes – wie für jegliche Bildung – auch grundlegend für den Spracherwerb (vgl. Abdelilah-Bauer 2008, 103). Das Gelingen einer dauerhaften und erfolgreichen Mehrsprachigkeit ist allerdings von weiteren Faktoren abhängig wie der Haltung der Eltern gegenüber ihrer Herkunftssprache, dem konsequenten Durchhalten der Sprachmethode, dem Prestige der Sprachen in der Gesellschaft, der Motivation des Kindes, beide Sprachen zu sprechen, und der Motivation der Familie, sich der Sprache und Kultur des Aufnahmelandes zu öffnen. Beide Sprachen und Kulturen müssen gleichwertig in der Gesellschaft anerkannt werden (vgl. Tracy 2007, 79 / Abdelilah-Bauer 2008, 159). Von großer Bedeutung sind hier auch die Alltagsrelevanz der Sprachen und ein reiches, variables Sprachangebot, ohne die der Aufbau einer nachhaltigen Mehrsprachigkeit nicht möglich wäre (vgl. Tracy 2008, 114). Das heißt, dass beide Sprachen durch Menschen in der unmittelbaren Umgebung relativ ausgeglichen vertreten sein sollten, da das Kind aufgrund der Nicht-Repräsentanz einer Sprache sonst auch annehmen könnte, dass die eine Sprache weniger wichtig ist als die andere. Dies ist besonders von Bedeutung, wenn eine der beteiligten Sprachen die Umgebungssprache und somit stärker vertreten ist. Entscheidend ist hier oft, welche Sprache die Geschwister sprechen, denn trotz unterschiedlicher Sprachen der Eltern oder anderer Familiensprache kommunizieren Kinder untereinander häufig eher in der Mehrheitssprache (vgl. Tracy 2008, 109f.). Das soziale Umfeld beeinflusst, wie der Sprachgebrauch verteilt ist. Eine ausgeglichene Zweisprachigkeit wird meist ab dem Moment gestört, in dem das Kind in die Kita / Schule kommt und sich die Sprachverteilung in Richtung der Umgebungssprache verlagert, sodass man von einer „dominanten“ Bilingualität mit einer starken Sprache spricht. Die Wahl einer bilingualen Kita / Schule könnte dem entgegenwirken (vgl. Abdelilah-Bauer 2008, 33ff.). Ließe man diesen Aspekt außer Acht, könnte man dennoch keine gleichen Sprachkompetenzen in beiden Sprachen erwarten (z.B. im Bereich des Wortschatzes), denn da die Sprachen zu Perso-

nen gehören, sind auch die Situationen, in denen sie erlernt werden, unterschiedlich und mit jeweils anderen Themen besetzt. Solche konzeptuellen und lexikalischen Lücken lassen sich jedoch auch im monolingualen Spracherwerb finden, denn was im Alltag des Kindes keine Rolle spielt, kann es auch nicht beschreiben und so wird es Platzhalter wie „Dingsbums“ benutzen, um sich auszudrücken (vgl. Tracy 2008, 102f.). Bilinguale Kinder haben hier jedoch die Möglichkeit, auf zwei Wortschätze zurückzugreifen und füllen somit strukturelle und lexikalische Lücken mit Wörtern aus der jeweils anderen Sprache (vgl. Tracy 2007, 78).

Kinder, die mit zwei Sprachen aufwachsen, sind zwar deshalb nicht gleich intelligenter als andere [...], aber sie wissen früh, dass Zeichen arbiträr [willkürlich/beliebig] sind. Sie erkennen schnell, dass ein Tisch nicht notwendigerweise *Tisch* heißen muss und sie zeigen durch Spielen mit sprachlichen Formen [...] [z.B. „Thank you very Dreck] und ihr rasches Anpassen an die Sprachen ihrer Gesprächspartner früh ausgeprägte metasprachliche Fähigkeiten. [...] [Sie sind] auch in der Lage, sich besonders flexibel und rasch auf neue kommunikative Aufgaben einzustellen (Tracy 2008, 104).

So bestätigen viele der – in der Meinung vieler MehrsprachigkeitsgegnerInnen – „abweichenden“ Merkmale beim bilingualen Spracherwerb eher eine hohe metasprachliche Kompetenz und beweisen, dass ein Kind zwei Sprachsysteme bearbeitet und trennt, indem es Wörter mischt, neue Wortschöpfungen findet oder phonologische Phänomene der einen auf die andere Sprache überträgt. Auf diese Auffälligkeiten und die Gemeinsamkeiten bzw. Unterschiede zum monolingualen Spracherwerb werde ich später in dieser Arbeit genauer eingehen (s. Kapitel 1.4 und 1.5).

1.3 Trilingualismus

Die Forschung zum Trilingualismus – Dreisprachigkeit, also die Präsenz von drei Sprachen in einer Person – befindet sich noch in den Anfängen. Die meisten Untersuchungen zu diesem Thema finden im Rahmen von Studien zum Bilingualismus statt (vgl. Hoffmann 2008, 13f.). Es lassen sich fünf Typen des trilingualen Spracherwerbs identifizieren:

1. Dreisprachige Kinder, die mit zwei Muttersprachen aufgewachsen sind, welche sich von der Umgebungssprache unterscheiden;

2. Kinder, die in einer zweisprachigen Umgebung aufgewachsen sind und deren Muttersprache (entweder von einem oder beiden Elternteilen) sich von der Umgebungssprache unterscheidet;
3. Zweisprachige Menschen, die eine dritte Sprache erlernen (z.B. in der Schule)
4. Zweisprachige, die durch Immigration dreisprachig wurden;
5. Und Menschen, die in einer dreisprachigen Umgebung / einem dreisprachigen Land aufgewachsen sind (vgl. Hoffmann 2008,19).

Trilingualismus oder Multilingualismus – bei Präsenz weiterer Sprachen – ist hochinteressant aufgrund der großen Komplexität in Sprachentwicklung und –gebrauch. Wie aus der obigen Aufzählung hervorgeht, kann der Spracherwerb, wie auch beim Bilingualismus, simultan oder zeitlich versetzt erfolgen. Der Sprachgebrauch kann wie auch bei Bilingualen von code-switching und Interferenzen (s. Kapitel 1.5) geprägt sein, d.h. es findet eine Vielzahl an sprachlichen Interaktionen statt, die unter anderem mit der Dominanz einer oder mehrerer Sprachen zusammenhängen kann. Im Laufe seines Lebens ist der/die Trilinguale in seinem Spracherwerb und -gebrauch vielfältigen soziokulturellen, psychologischen, kontextabhängigen und personenbezogenen Faktoren unterworfen, die in verschiedenen Lebensabschnitten seine Sprachen unterschiedlich stark beeinflussen (vgl. Hoffmann 2008, 14). Wie die Sprachen sich gegenseitig beeinflussen, hängt von der Häufigkeit des Gebrauchs, der Ähnlichkeit zwischen ihnen und der Rolle, die die jeweilige Sprache in der Multikultur des Individuums spielt, ab (vgl. Hoffmann 2008, 17). Der Trilingualismus ist dem Bilingualismus in den meisten Hinsichten sehr ähnlich, jedoch kann man nicht davon ausgehen, dass in beiden Formen genau die gleichen Prozesse ablaufen. Der Hauptunterschied zwischen den beiden liegt wohl in der Quantität der Sprachsysteme, da Trilingualismus einen hohen Grad an Komplexität aufweist (vgl. Hoffmann 2008, 13). Trilinguale Kinder erlernen erfolgreich die phonologischen und lexikalischen Systeme ihrer Sprachen, selbst wenn der frühe Sprachgebrauch durch Mischsprachen gekennzeichnet und die spätere Sprachverwendung durch code-switching charakterisiert ist (vgl. Hoffmann 2008, 15). Die meisten „Fehler“ im Sprachgebrauch der kindlichen Dreisprachigkeit verschwinden allerdings bis zum Alter von ca. 4 Jahren (vgl. Abdelilah-Bauer 2008, 102).

Betrachtet man jene Form von trilingualem Spracherwerb, bei dem die dritte Sprache in einem schulischen Kontext bzw. erst später erworben wurde, kann man feststellen, dass – aufgrund der besser ausgeprägten metasprachlichen Fähigkeiten – einem bilingualen Menschen das Erlernen einer weiteren Sprache leichter fällt als einem Menschen mit nur einer Muttersprache. Zweisprachige verwenden häufig eher weniger konservative Wege im Erlernen einer neuen Sprache (vgl. Abdelilah-Bauer 2008, 101 / Hoffmann 2008, 16).

Es ist zu beobachten, dass die interlingualen Strategien eines/einer trilingualen Sprechers/Sprecherin, wie code-switching oder das „Ausleihen“ von Wörtern der anderen Sprache, die gleichen sind wie die bilingualer SprecherInnen. Man spricht hier von einer „multilateralen (also vielseitigen) Kompetenz“, die sprachliches Wissen sowie ein Wissen um die Sprachverarbeitung umfasst (vgl. Hoffmann 2008, 17f.). Hinsichtlich des Spracherwerbs, Spracherhalts und -verlustes sowie auch der Sprachverarbeitung und des Sprachverhaltens findet man bei Trilingualen die gleichen Muster wie bei Bilingualen. Unterschiede zeigen sich, wie oben bereits erwähnt, hauptsächlich in quantitativen Bedingungen. Die trilinguale Sprachkompetenz kann aufgrund der größeren Anzahl an involvierten Sprachen und den damit einhergehenden Kombinationsmöglichkeiten sehr komplex werden. Sie beinhaltet die linguistische Komponente, d.h. das Beherrschen von drei Sprachen, die pragmatische Komponente, die sich zusammensetzt aus sozilinguistischen, strategischen und Gesprächskompetenzen, sowie die Fähigkeit in bilingualen und trilingualen Kontexten zu agieren, die Entscheidungen zur Sprachwahl und code-switching verlangen. Das bedeutet letztendlich, dass die trilinguale Kompetenz ihre SprecherInnen dazu befähigt, ihre eigenen sprachlichen Mittel bzw. „Hilfsmittel“ zu erfinden, um neue kommunikative Herausforderungen erfolgreich zu gestalten. Allerdings ist es eher selten, dass trilinguale SprecherInnen ausgeglichene und dauerhaft gleichbleibende Kompetenzen in allen drei Sprachen haben (meist ist eine oder sind zwei Sprachen dominant, wie weiter oben bereits erwähnt), was sich aber nicht unbedingt auf ihre allgemeine Sprachkompetenz auswirkt (vgl. Hoffmann 2008, 19).

Während bilinguale Menschen je nach Gesprächspartner vom bilingualen Gesprächsmodus in einen monolingualen wechseln können und somit theoretisch drei Sprachmodi (A; B; AB) identifizierbar sind, können trilinguale SprecherInnen zwischen dem monolingualen, bilingualen und trilingualen Gesprächsmodus wechseln, wodurch sich sieben

verschiedene Sprachmodi ergeben würden: A; B; C; AB; AC; BC und ABC (vgl. Hoffmann 2008, 20). Die Komplexität der trilingualen Sprachverarbeitung hängt von den Eigenschaften der beteiligten Sprachen ab. Der Erwerb von Grammatik und Phonologie unterscheidet sich weder von bilingualen noch von monolingualen Lernern. Der Bereich Semantik und Lexikon hingegen ist bei Trilingualen wesentlich komplexer. Unterschiede im Sprachverhalten müssen damit erklärt werden, dass bei dreisprachigen Menschen aufgrund der Anwesenheit dreier Sprachsysteme das metalinguistische Bewusstsein sowie die Sensibilität gegenüber sozialen und kommunikativen Funktionen von Sprachen besser ausgeprägt sind, da sie routinemäßig immer auf den bereits genannten Sprachmodus und die passende Sprachwahl achten müssen (vgl. Hoffmann 2008, 21f.). Sprachmischungen treten wie erwähnt normalerweise nur in den frühkindlichen Erwerbsprozessen auf. Später werden jedoch selten alle drei Sprachen in einer Äußerung gemischt. Selbst in einer trilingualen Umgebung bleibt ein trilingualer Sprecher meist im monolingualen oder bilingualen Modus, wechselt also höchstens zwischen zwei seiner drei Sprachen. Dabei wählt er erfahrungsgemäß die dominante Sprache und eventuell noch eine weitere (dazu mehr in Kapitel 1.5) (vgl. Hoffmann 2008, 20f. / Abdelilah-Bauer 2008, 101).

Alles in allem sind die Unterschiede zwischen Bilingualismus und Trilingualismus im Wesentlichen von quantitativer Natur, schließt C. Hoffmann (vgl. 2008, 23).

In terms of acquisition and language behaviour the same mechanisms are at work but, in the case of trilinguals, these are likely to be strongly susceptible to linguistic and non-linguistic factors. With respect to trilingual competence and certain related issues, a high degree of complexity characterises trilingual subjects' language processing and production (Hoffmann 2008, 23).

Trotz alledem bleibt Trilingualismus ein zurzeit noch unzureichend erforschtes Gebiet, in dem viele Bereiche tiefergehender Erkenntnisse verlangen, vor allem in der deutschen Forschung, wo zu diesem Thema nahezu keine Studien bzw. Literatur existieren.

1.4 Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen multi- und monolingualen Sprechern

In unterschiedlichen Redesituationen [Arbeitsplatz, Familie, Kirche etc.] sind andere Inhalte, rhetorische Mittel, Höflichkeitsbekundungen, Stile und Register gefragt. Bei bi-

lingualen Personen, die im Laufe eines Tages Gelegenheit haben, in verschiedenen Sprachen zu kommunizieren, ist das auch nicht viel komplizierter (Tracy 2008, 52).

Nachdem bereits einige Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen multi- und monolingualen SprecherInnen im Rahmen des vorherigen Kapitels angesprochen wurden, möchte ich nun noch einmal explizit auf diese eingehen. Heutzutage kann man sagen, dass es sich beim simultanen Erwerb mehrerer Erstsprachen in der Tat um einen normalen Erstspracherwerb handelt. Der multilinguale Erwerbsverlauf entspricht in jeder beteiligten Sprache dem eines entsprechenden monolingualen Sprechers (vgl. Tracy 2007, 75; Meisel 2007, 97f.). Da die Fähigkeit zum Spracherwerb beim Menschen genetisch verankert ist, verläuft der Spracherwerb – unabhängig von der Anzahl der beteiligten Sprachen – sehr systematisch (vgl. Tracy 2008, 68). Auch hinsichtlich des Sprachbeginns, der Grammatik und des Vokabelumfangs werden keine Unterschiede zwischen beiden Erwerbsverläufen sichtbar. Die mehrsprachigen Kinder liegen in der Erwerbgeschwindigkeit „zwischen den schnellsten und den langsameren monolingualen“ Kindern (Tracy 2008, 116). Allerdings entwickeln simultan Mehrsprachige andere Strategien zur Sprachverarbeitung als Einsprachige oder späte Mehrsprachige. Im „doppelten“ und „einfachen“ Erstspracherwerb werden die gleichen Gehirnregionen aktiviert.

Frühe Mehrsprachige (L1 und L2 war vor dem 3. Lebensjahr erworben worden) aktivieren überlappende Subareale im Broca-Zentrum, und zwar nicht nur für ihre L1 und L2, sondern auch für die spät (nach dem 9. Lebensjahr) gelernte L3. Dies zeigt uns zum einen, dass früh gelernte Sprachen das gleiche Netzwerk innerhalb des Broca-Zentrums benutzen, und zum anderen, dass dieses Netzwerk auch spät hinzukommenden Sprachen zur Verfügung steht. In Gegensatz dazu aktivieren späte Mehrsprachige (L2 und L3 wurden erst nach dem 9. Lebensjahr gelernt) kleine getrennte Subareale innerhalb des Broca-Zentrums, die sich nur gering überlappen. Dies kann dahingehend interpretiert werden, dass bei spätem Zweitspracherwerb jede Sprache ein eigenes Netzwerk innerhalb des Broca-Zentrums aufbauen muss, während bei frühem Zweitspracherwerb schon ein Netzwerk vorhanden ist, das von weiteren Sprachen genutzt werden kann (Nitsch 2007, 57).

Aufgrund dieser breiteren Aktivierung des Broca-Zentrums und der Überlappung der Sprachareale bei simultanen Mehrsprachigen, müssen diese zum Erlernen einer weiteren Sprache kein neues Sprachnetzwerk aufbauen, so wie dies bei Monolingualen der Fall ist, die später eine zweite Sprache erlernen. Bilinguale erlernen eine weitere Sprache also leichter als Monolinguale (vgl. Nitsch 2007, 62).

R. Tracy (2008, 77ff.) beschreibt 4 Meilensteine des deutschen Erstspracherwerbs, die im simultanen Zweisprachenerwerb genauso oder ähnlich erworben werden, wie weiter oben bereits erwähnt wurde. Der erste Meilenstein beschreibt das Verwenden von Ein-

wortäußerungen und dem Erwerb eines Wortschatzes von etwa 50 Wörtern im Alter von 10-18 Monaten, der zweite den Einstieg in die Syntax, bei der allerdings immer noch viele Wortklassen fehlen, und einen Wortschatz von ca. 200 Wörtern mit 18-24 Monaten. Bei bilingualen Kindern fällt auf, dass sie zu Anfang Wörter für einen Sachverhalt oder einen Gegenstand oft nur in einer der beiden Sprachen erwerben und Äquivalente der anderen Sprache erst später auftreten und sie möglicherweise auch erst etwas später in die Zwei-Wort-Phase übergehen (vgl. Anstatt/Dieser 2007, 145). Die funktionale Unterscheidung der zwei Sprachen beginnt etwa ab dem ersten vollendeten Lebensjahr, das Kind trennt Sprachen entsprechend der Personen. Ab dem Alter von zwei Jahren vollzieht das Kind die Unterscheidung auch hinsichtlich der Grammatik (vgl. Meisel 2007, 97). Es kann hier im Vergleich zum monolingualen Erwerb sowie zu kurzzeitigen Umwegen bzw. „Sortierprozessen“ kommen. Kindern mit eng verwandten Sprachen (z.B. Deutsch/Niederländisch) fällt es meist etwas schwerer, Struktur und Lexikon der beiden Sprachen auseinander zu halten (vgl. Tracy 2008, 117). Das Erreichen des dritten Meilensteins des Erstspracherwerbs bei Monolingualen wird durch das Auftauchen weiterer Wortklassen wie Artikel, Präpositionen, Hilfsverben etc. deutlich und ab etwa 30 Monaten mit dem Bilden komplexer Sätze mit Nebensätzen und finiten Verben erreicht das Kind Meilenstein vier. Mit diesem letzten Meilenstein holen mehrsprachige Kinder eventuelle Verzögerungen normalerweise wieder auf. Sprachmischungen gehen zurück und das Kind korrigiert sich immer häufiger selbst (vgl. Anstatt/Dieser 2007, 148ff.). Bevor man über Mehrsprachigkeit und angebliche Auffälligkeiten und Abweichungen urteilt, sollte man sich immer zunächst den monolingualen Spracherwerbsverlauf ansehen. So könnte zum Beispiel auffallen,

dass die gegenseitige Beeinflussung der beteiligten Sprachen perfekt zu dem passt, was wir über Sprachproduktion und Versprecher im Allgemeinen, also auch bei einsprachigen SprecherInnen wissen [...]. Mehrsprachige können für besondere kommunikative Effekte lediglich ein breiteres Repertoire nutzen (Tracy 2008, 49).

Ebenso verhält es sich bei phonologischen Prozessen. Hier liegt der Grund für eine fehlerhafte Aussprache z.B. nicht unbedingt bei der gegenseitigen Beeinflussung der Sprachen eines Sprachsystems. Betrachten wir die Phonologie des deutschen Erstspracherwerbs, beobachten wir folgende Prozesse:

Konsonantenersetzung (z.B. im hinteren Mundraum ausgesprochene Konsonanten wie *k* durch vordere Konsonanten: *kann* → *tann*), Auslassung von Einzellauten, insbesondere bei Häufungen von Konsonanten, Auslassung von unbetonten Silben (vgl. unser frühe-

res Beispiel *Musik* →*sik*), Vokal- oder Konsonantenharmonie (Anpassung von Vokalen oder Konsonanten an andere in ihrer Umgebung) (Tracy 2008, 76).

Oft handelt es sich also um allgemeine Vereinfachungsprozesse, die bei allen Kindern zu bemerken sind und zum kindlichen Erstspracherwerb dazu gehören. Häufig werden die unterschiedlichen Sprachkompetenzen in den verschiedenen Sprachen eines Multilingualen kritisiert, ohne dabei zu beachten, dass mangelnde Möglichkeiten des Sprachinputs und -gebrauchs auf den monolingualen Spracherwerb die gleichen Auswirkungen wie auf eine oder mehrere Sprachen des Multilingualen haben (vgl. Tracy 2008, 75). Verzögerungen in der Entwicklung einer Sprache hängen meist mit fehlendem sprachlichen Input zusammen. Genauso verhält es sich mit sogenannten „stillen Phasen“ (s. Kapitel 1.5), die nicht nur bei zwei- oder mehrsprachigen auftreten, wo sie mit Überforderung begründet werden, sondern auch im monolingualen Spracherwerb (vgl. Tracy 2008, 86).

Mehrsprachige Menschen haben im Vergleich zu einsprachigen nicht nur bessere metasprachliche Fähigkeiten (multilinguale Kinder nehmen eher an, dass ein und derselbe Gegenstand mit verschiedenen Wörtern bezeichnet werden kann, als monolinguale), sondern damit einhergehend auch langfristig eine bessere Verarbeitungsleistung des Gehirns, kürzere Reaktionszeiten und bessere Leistungen des Kurzzeitgedächtnisses. Das Gehirn scheint langsamer zu altern, wenn ein Mensch regelmäßig mehrere Sprachen spricht (vgl. Tracy 2008, 60).

1.5 Auffälligkeiten beim multilingualen Spracherwerb

Nachdem in den vorangehenden Kapiteln des Öfteren Auffälligkeiten beim multilingualen Spracherwerb angesprochen wurden, möchte ich nun explizit auf diese eingehen. Denn zur Beurteilung der Sprachkompetenz multilingualer Kinder sollten Eltern und pädagogische Fachkräfte neben dem Wissen über den „normalen“ Spracherwerbsverlauf auch Kenntnisse über eventuell auftretende Auffälligkeiten besitzen. Häufig wird hier negativ geurteilt, ohne zu bemerken, dass vergleichbare Merkmale auch im monolingualen Spracherwerb auftreten (s. Kapitel 1.4) und die Auffälligkeiten außerdem unbedenklich bzw. sogar förderlich und keinesfalls hemmend oder schädlich für die spätere Sprachkompetenz sind. Viel diskutiert ist die Frage nach dem Prozess der Sprachtren-

nung und damit einhergehenden Sprachmischungen. Mehrsprachig aufwachsende Kinder besitzen besonders ausgeprägte „Sprachmanagementkompetenzen“ (Dirim/Mecheril 2010, 114) und metasprachliche Fähigkeiten in welchem Maße man sie bei monolingualen Kindern nicht findet. Schon zweijährige mehrsprachige Kinder wählen die „richtige“ Sprache je nach Gesprächspartnern, sogar außerhalb der Familie. Sie kommen früh zu der Erkenntnis, dass Kommunikation scheitert, wenn sie nicht die angemessene Sprache verwenden und ordnen verschiedene Sprachen verschiedenen Personen zu, so wie Merkmale der Hautfarbe oder Frisur (vgl. Abdelilah-Bauer 2008, 77ff.). Schon erste Wortkombinationen wie „gaki“ (gâteau/cookie), „pinichon“ (pickle/cornichon) und „babaflly“ (butterfly, babachka) oder Komposita (Wortzusammensetzungen) wie „lunemoon“ oder „bitte-please“ (vgl. Abdelilah-Bauer 2008, 76) belegen, dass das Kind die verschiedenen Sprachsysteme erkannt hat (vgl. Tracy 2007, 66). Das heißt, das Kind besitzt zu dieser Zeit bereits die Fähigkeit zur Sprachdifferenzierung. Allmählich wird es dann auch die Fähigkeit zur Sprachseparierung erwerben, es wird also je nach Situation konsequent eine Sprache verwenden können (vgl. Anstatt/Dieser 2007, 143). Weitere Beweise für die frühe Sprachtrennung sind, dass viele mehrsprachige Kinder von Anfang an zwei bzw. mehrere Begriffe für die Beschreibung eines Gegenstands oder Sachverhaltes benutzen, sowie das unterschiedliche Erwerbstempo der Sprachen. Denn trotz altersgemäßer Entwicklung im Vergleich mit monolingualen Kindern kann eine Sprache sich langsamer oder auch schneller als die andere/n entwickeln. Die Entwicklung der schwächeren Sprache eines mehrsprachigen Kindes kann übrigens jedoch trotzdem immer noch schneller sein als die monolingualer Kinder dieser Sprache (vgl. Tracy 2008, 115ff.). Sehr ähnliche bzw. weniger ähnliche Sprachen können, wie in Kapitel 1.4 bereits erwähnt, es dem Kind schwerer oder auch leichter machen, ihre Sprachen in bestimmten Bereichen zu trennen. Es gibt natürlich auch Kinder, die, obwohl sie das Synonym in der anderen Sprache kennen und verstehen, ein Wort nur in einer Sprache verwenden. Hierfür kann es unterschiedliche Gründe geben: Sei es, weil dieses Wort in der einen Sprache leichter ist als in der anderen oder weil das dazugehörige Objekt für sie von Anfang an fest mit diesem Wort verbunden ist (vgl. Abdelilah-Bauer 2008, 76).

Sprachmischungen werden inzwischen allerdings nicht mehr so negativ bewertet wie früher, sondern eher als normales Verhalten in zwei-oder mehrsprachigen Gemeinschaften angesehen und sogar als besondere Ressource bewertet (vgl. Anstatt/Dieser 2007,

142; Tracy 2007, 88). Unterhalten sich mehrsprachige Personen der gleichen Sprachen wählen sie jedoch meist eine grundlegende Sprache aus. Diese wird als „Matrix-Sprache“ bezeichnet. In diese Sprache können nun Wörter aus einer anderen Sprache – die in dem Fall „eingebettete Sprache“ – einfließen. Der Begriff „Sprachmischung“ umfasst alle Situationen, in denen Elemente aus mehreren Sprachen nebeneinander auftreten. Man unterscheidet hier in pragmatisch angemessene und unangemessene Sprachmischung. Kann der/die GesprächspartnerIn dem Gespräch trotz Sprachmischung folgen, d.h. kann er/sie beide Sprachen verstehen, handelt es sich um eine pragmatisch angemessene Sprachmischung. Man untergliedert hier in zwei Formen: „Code-Switching“ und „Transfer/Entlehnung“. Code-Switching beschreibt den Wechsel der Matrix-Sprache für das restliche Gespräch oder auch nur für einen Abschnitt (vgl. Anstatt/Dieser 2007, 142f.). Der Sprachwechsel ist abhängig von Adressat und Situation und folgt bestimmten Regeln, ist also nicht willkürlich. Wenn einsprachige Kinder von ihrem Gegenüber nicht verstanden werden, wiederholen sie das Gesagte meist noch einmal, vielleicht auch etwas lauter oder formulieren um. Mehrsprachige Kinder führen das Nicht-Verständnis ihres Gesprächspartners jedoch zunächst auf die „falsche“ Sprachwahl zurück und versuchen es noch einmal unter Verwendung einer anderen Sprache, bevor sie umformulieren (vgl. Abdelilah-Bauer 2008, 80ff.). Wird nur ein einzelnes Wort in die Matrix-Sprache eingefügt, nennt man dies einen Transfer. Es handelt sich meist um Wörter, „die ein besonderes kulturelles Konzept repräsentieren und in der anderen Sprache nur mühselig umschrieben werden können“ (Dirim/Mecheril 2010, 114). „Code-Mixing“ – leicht zu verwechseln mit Code-Switching – ist eine Form der pragmatisch unangemessenen Sprachmischung, d.h. von einer Sprache wird in eine andere gewechselt, obwohl der/die GesprächspartnerIn diese Sprache nicht beherrscht (vgl. Anstatt/Dieser 2007, 142f.). Der Wechsel ist willkürlich, es sind keine Sprachstrategien erkennbar. Innerhalb eines Gespräches können sowohl Code-Switching als auch Code-Mixing auftreten (vgl. Dirim/Mecheril 2010, 114).

Tritt eine Sprachmischung hinsichtlich der Satzstrukturen auf, werden also strukturelle Merkmale der einen auf die andere Sprache übertragen, spricht man von „Interferenzen“, einer gegenseitigen Beeinflussung (vgl. Anstatt/Dieser 2007, 143). Ein typisches Beispiel wäre der von der französischen Satzstruktur beeinflusste Satz „Ich bin gegangen in die Schule“, welcher die wörtliche Übersetzung von „Je suis allé à l'école“ ist.

Diese Satzstellungen sind Übergangslösungen und werden im späteren Erwerbsverlauf korrigiert (vgl. Abdelilah-Bauer 2008, 116).

Die Sprachmischungen eines Kindes sind keinesfalls willkürlich und verwirrt. Mischt ein Kind seine Sprachen, ist es gerade dabei die verschiedenen „Sprachpakete“ zu bearbeiten. So haben Sprachmischungen je nach Alter des Kindes immer bestimmte Funktionen.

90 Prozent der ersten Mischungen bei den unter Zweijährigen sind Lückenfüller, das heißt, sie gleichen lexikalische Lücken mit einem Wort aus der weiter entwickelten Sprache aus – eine pragmatische Entscheidung zugunsten der Kommunikation! [...] In der Kommunikation mit einem Erwachsenen ist es dem Kind daran gelegen, verstanden zu werden, weshalb es sich immer erst für die Mitteilungen interessieren wird und nicht für ihre Form. [...] Um möglichst schnell ans Ziel der Verständigung zu kommen, ziehen manche Kinder Wörter mit einfacherer Aussprache vor (Abdelilah-Bauer 2008, 78).

Wie in Kapitel 1.2 bereits angesprochen, ist das Ausgleichen der lexikalischen und strukturellen Lücken der schwächeren Sprache mit Hilfe der stärkeren also eine Kommunikationsstrategie, auch „Platzhalter-/ Joker-Strategie“ genannt. Auch hier schafft sich das multilinguale Kind einen Vorteil gegenüber dem monolingualen Kind, welches in diesem Fall Füllsilben wie „ähm/eh/hm“ oder Platzhalter wie „Ding/ Dingsbums“ einsetzt, während das mehrsprachige Kind bekannte Wörter der anderen Sprache/n benutzen kann (vgl. Tracy 2008, 118f.). Es ist vollkommen normal, dass eine oder mehrere Sprachen besser ausgebildet sind als die andere/n, da sie meist in unterschiedlichen Lebensbereichen und mit unterschiedlicher Intensität erworben werden (vgl. Anstatt/Dieser 2007, 142). Die Phase der Mischsprache bei Kleinkindern ist normalerweise mit ca. 3 Jahren (individuell abhängig) beendet. Ist dies nicht der Fall, könnte es daran liegen, dass dieser Sprachmodus in der Umgebung des Kindes akzeptiert oder von den Erwachsenen selbst praktiziert wird. Fest steht, dass das Sprachverhalten der unmittelbaren Umgebung des Kindes dessen Sprachentwicklung stark beeinflusst. Es ist wichtig, das Kind nicht zu verbessern, indem man es auf seine Fehler direkt aufmerksam macht, sondern ihm eher durch neuformulierendes Nachfragen einsprachige Modelle zur Verfügung stellt. Die beste Art der Unterstützung ist der regelmäßige Umgang mit monolingualen Personen der beteiligten Sprachen, zu denen das Kind eine positive Bindung besitzt (vgl. Abdelilah-Bauer 2008, 79/83ff.).

Neben diesen Auffälligkeiten des multilingualen Spracherwerbs, sollte man ebenso beachten, dass es auch hier unterschiedliche Lernstile gibt. Man unterscheidet die analy-

tisch-reflektierenden LernerInnen von den expressiv-holistischen. „Analytische“ Kinder interessieren sich mehr für die Form als für die soziale Funktion der Sprache. Sie legen Wert auf die korrekte Verwendung von Syntax, Grammatik und Lexikon und haben ein ausgeprägtes Sprachbewusstsein. Sie sprechen meist erst, wenn sie sicher sind, dass sie alles richtig machen. Im Gegensatz dazu ist es den „holistischen“ Kindern wichtiger, zu kommunizieren. Sie reden früher, wiederholen gern Sätze und verwenden komplexe Redewendungen ohne Rücksicht auf Genauigkeit. So sind sie im Spracherwerb den „analytischen“ Kindern zunächst einen Schritt voraus; diese holen den Rückstand allerdings schnell wieder auf, sodass der Lernstil keinen Unterschied in der späteren Sprachkompetenz nach sich zieht. Häufig findet man bei Kindern die Verwendung beider Lernstile (vgl. Abdelilah-Bauer 2008, 92f.).

Kommt ein Kleinkind in einen Kindergarten, dessen Sprache es noch nicht beherrscht, kann es – vor allem bei „analytisch-reflektierendem“ Lernstil – in eine vorübergehende „stumme Phase“ verfallen, welche ca. 1-3 Monate anhalten kann; individuelle Abweichungen sind möglich und auch dann kein Grund zur Besorgnis.

Je jünger das Kind ist, desto länger wird es an der gewohnten Sprache festhalten. Sobald es erkannt hat, dass es nicht verstanden wird, kommt eine „schweigsame“ Zeit, in der es sich allenfalls mit Gesten und Mimik zu verständigen sucht, ansonsten aber stumm an den Spielen und Beschäftigungen teilnimmt. [...] das Kind erweckt jetzt den Eindruck, passiv zu sein [...]. Tatsächlich befindet es sich im Anfangsstadium des Zweitspracherwerbs, in dem es die neuen Klänge auf sich wirken lässt, die Melodie und die Laute zu entschlüsseln versucht (Abdelilah-Bauer 2008, 93).

Dies sollte Eltern und ErzieherInnen bewusst sein, denn jetzt Druck auf das Kind auszuüben, würde den Erwerbsprozess negativ beeinflussen. Kinder, die eine „stumme Phase“ durchlaufen, erreichen letztendlich das gleiche Sprachniveau wie Kinder, die diese Phase nicht einlegten (vgl. Abdelilah-Bauer 2008, 93f.). Bei mehrsprachigen Kindern wird hier oft schnell negativ geurteilt, obwohl Entsprechendes auch bei einsprachigen Kindern vorkommen kann, wenn es einen bestimmten Themen-Wortschatz noch nicht aufgebaut hat. „Wenn sich [jedoch] ein einsprachiges Kind bei bestimmten Themen wortkarg verhält, würde man es eher für schüchtern, schlecht gelaunt, desinteressiert oder unhöflich halten, anstatt gleich an fehlende Sprachkompetenz zu denken“ (Tracy 2008, 51).

Ist der Sprach-Input aller Sprachen aufgrund der begrenzten Zeit, die jeder Sprache gewidmet werden kann, zu gering, da zu viele Sprachen zum Alltag gehören, dann kann es

sein, dass in allen Sprachen nur eine begrenzte Kompetenz erreicht wird. Das daraus resultierende Sprachverhalten wird als „Diglossie“ beschrieben. Jede Sprache hat somit eine bestimmte Funktion und wird für bestimmte Situationen eingesetzt, aber keine der Sprachen ist ausreichend ausgebildet, dass sie auch in den jeweils anderen Bereichen genutzt werden könnte. Diglossie „findet man oft in Migrantenfamilien mit einer gesellschaftlich unterbewerteten Familiensprache. Während die Herkunftssprache nur dem alltäglichen Gebrauch in der Familie dient, wird die Mehrheitssprache außerhalb der Familie [...] gesprochen“ (Abdelilah-Bauer 2008, 109). Auf diese Unterdrückung der Minderheitssprachen und ihren Einfluss auf die Identitätsentwicklung der Kinder gehe ich im 2. Kapitel ausführlich ein.

1.6 Mehrsprachigkeit – Überforderung oder Chance?

„Mehrsprachigkeit – Überforderung oder Chance?“ – eine viel diskutierte Frage, die jedoch hinsichtlich der Inhalte der vorhergehenden Kapitel relativ einfach zu beantworten ist und diese zusammenfasst. Aufgrund seiner genetisch veranlagten Fähigkeit zum Spracherwerb kann ein Mensch theoretisch jedes Sprachsystem sowie mehrere simultan erwerben, wenn mit ihm von Geburt an gesprochen und ein kontinuierliches intensives Sprachangebot gewährleistet wird. Die Forschung zeigt, „dass Kinder weder mit dem doppelten noch mit dem frühen Zweitspracherwerb überfordert sind [...]“ (Tracy 2007, 87). Der simultane Erwerbsverlauf mehrerer Sprachen entspricht in jeder beteiligten Sprache dem eines „normalen“ monolingualen Erstspracherwerb. Mehrsprachige Kinder erlernen erfolgreich die phonologischen und lexikalischen Systeme ihrer Sprachen, selbst wenn der frühe Sprachgebrauch durch Mischsprachen und „stille Phasen“ gekennzeichnet ist. Wie man festgestellt hat, findet man für diese und andere Auffälligkeiten ebenso Entsprechungen im monolingualen Spracherwerb. Die frühe Mehrsprachigkeit ist nicht nachteilig, ganz im Gegenteil, sie erhöht die metasprachlichen Kompetenzen geht mit einer besseren Leistungsfähigkeit des Gehirns einher. Sie fördert „den Erwerb von Lateralität [des Gehirns], Fremdsprachenkompetenz und interkultureller Kompetenz“ (Hornberg 2010, 132). Der Erwerb einer multilingualen Kompetenz, also multikulturellen Kapitals, ist eine Bereicherung in allen Bereichen des Lebens (vgl. Hornberg 2010, 115) und eine gute Grundlage für das Erlernen von weiteren Sprachen

auch im höheren Alter. Der multilinguale Spracherwerb stellt also keinesfalls eine Überforderung für das Kind dar. Demnach sollte diese Chance der Mehrsprachigkeit genutzt und auch in Institutionen gefördert werden, was jedoch selten der Fall ist. Es herrschen linguizistische Strukturen vor, die sich auf die Sprachentwicklung und damit wahrscheinlich auch auf die Identitätsentwicklung des Kindes auswirken. In diesem Sinne möchte ich im nächsten Kapitel zunächst eine Verbindung zwischen Sprach- und Identitätsentwicklung herstellen.

1.7 Einfluss der Sprache auf die Identitätsentwicklung

1. Alle Sprachen sind Ausdruck einer kollektiven Identität und einer eigenen Art, die Realität wahrzunehmen und zu beschreiben. Infolgedessen müssen sie die geeigneten Bedingungen genießen, die es ihnen gestatten, sich in jedem Bereich voll zu entfalten.

2. Jede Sprache stellt eine kollektive Realität dar. Angehörige einer Sprachgemeinschaft verwenden die Sprache als Mittel des Zusammenhalts, der Identifikation, der Kommunikation und des kreativen Ausdrucks.

(Gesellschaft für bedrohte Völker 1996, Art.7).

Nach G. Steins (2008, 15) kann man „Identität“ als den „roten Faden“ in einem sich verändernden Element beschreiben. Sie entwickelt sich also in einem Spielraum von Konstanz und Veränderung und beinhaltet Fragen wie „Wer bin ich?“, „Woher komme ich?“, „Wohin gehe ich?“. Zur Identität eines Menschen gehören Name, Aussehen, Lebensgewohnheiten, Arbeitswelt und Ausbildung, Wertvorstellungen, Ethnizität, Kultur und Sprache. Letzterem kommt eine besondere Bedeutung zu. Identität entsteht in sozialer Interaktion, welche mittels Sprache gesteuert wird, d.h. die Sprachentwicklung ist wesentliche Voraussetzung für die Ausbildung einer Identität. Eine Sprache transportiert nicht nur Symbole und deren Bedeutungen, sondern auch Wertvorstellungen und Ideen einer Kultur (vgl. Haarmann 1996, 219/221f.). Unsere Sprache und unser Denken beeinflussen sich gegenseitig; mithilfe von Sprache und gemeinsamen Symbolen können wir Gedanken und Ideen übermitteln sowie ordnen. Ohne internalisierte sprachliche Symbole wäre die „innere Stimme“, das Denken, nicht möglich (vgl. Steins 2008, 33). Sprache ist ein wichtiges Identifizierungsmerkmal einer Gemeinschaft. „Unsere Sprache verbindet uns mit unseren Eltern, mit unserer Familiengeschichte, mit Kindheitserinne-

rungen; sie ist Teil unserer Persönlichkeit und das zentrale Element unserer kulturellen Identität“ (Abdelilah-Bauer 2008, 57). Mit dem Erstspracherwerb wächst das Kind gleichzeitig in die Kultur einer bestimmten Gemeinschaft und deren Wertesystem hinein (vgl. Abdelilah-Bauer 2008, 58f.). Die gesamtpsychische, emotionale, gesellschaftliche und kognitive Entwicklung und Sozialisation eines Kindes ist eng verbunden mit seiner Muttersprache. Diese funktioniert als Stabilisator der individuellen Identität, als Grundstein für die Entwicklung der Basispersönlichkeit des Kindes sowie als familien- und gruppeninternes Kommunikationsmittel, durch das die kulturelle Identität täglich hergestellt und erneuert wird (vgl. Bundesarbeitsgemeinschaft der Immigrantenverbände 1983, S. 79). „[...] als Ausdrucksmittel einer Sprachgemeinschaft hat [sie] gleichermaßen hohe Bedeutung für die politische und soziale Identifikationskraft der Gemeinschaft, die die spricht“ (Gergen 2007, 2).

Identität setzt sich aus unveränderlichen sowie veränderbaren Elementen zusammen. Zu den unveränderlichen Merkmalen gehört die genetische Struktur, Aussehen und Geschlecht, obwohl streng gesehen selbst diese Merkmale heutzutage nicht mehr endgültig sind. Sprache, Konfession, Wohnverhältnisse und Lebensstil werden normalerweise von den Eltern vorgegeben, können aber vom Individuum im Laufe seiner Identitätsentwicklung verändert werden, bis auf eins: Die Muttersprache. Allerdings handelt es sich hier dennoch nicht unbedingt um eine stabile Komponente der Identitätsfindung, da ein Mensch im Laufe seines Lebens andere Sprachen erlernen und sich mit diesen identifizieren kann (vgl. Haarmann 1996, 223). Dennoch findet die Primärsozialisation eines Kindes in der Erstsprache – und dem damit einhergehenden kulturellen Wertesystem – statt, die damit einen grundlegenden Einfluss hat.

Der Prozess der Identifikation mit einer Gruppe, also z.B. einer Sprachgemeinschaft, ist binär und gestaltet sich durch Elemente der Solidarität und Zugehörigkeit zu einer Gruppe sowie durch die Abgrenzung gegenüber anderen Gruppen.

Eine der Grunderfahrungen eines jeden Individuums ist das Erleben seiner sprachlichen Zugehörigkeit, wobei die sprachliche Vertrautheit im Umgang mit Kontaktpersonen das Verhalten ebenso prägt, wie das Bewusstsein der Sprachbarriere gegenüber anderssprachigen Gruppen (Haarmann 1996, 222).

Nur durch dieses Wechselspiel von Solidaritätssuche und Abgrenzung werden dem Individuum seine Individualität, seine sozialen Gruppenbindungen, seine Weltanschauung und seine Zugehörigkeit zu einer oder mehreren Sprachgemeinschaften bewusst (vgl.

Haarmann 1996, 222). Die Identifizierung mit einer Sprachgruppe stärkt das Zugehörigkeitsgefühl, welches wiederum Selbstwertgefühl, Stolz und Selbstbewusstsein fördert. In binationalen Familien oder Migrantenfamilien „bauen“ sich die Kinder ihre kulturelle und sprachliche Identität aus den verschiedenen Elementen aller Kulturen selbst, sodass eine kulturelle Identität entsteht, die sich sowohl von der der Eltern, als auch von der des Gastlandes unterscheidet (vgl. Abdelilah-Bauer 2008, 61f.). Multilinguale Kinder brauchen die Möglichkeit, jede ihrer Sprachen in ausreichendem Umfang alltäglich zu nutzen, um sich mit ihrer Mehrsprachigkeit positiv identifizieren zu können. „Die Chance für das Individuum, sich konfliktfrei mit seiner Umgebung zu identifizieren, ist ein elementarer Wert, den man in seiner Tragweite erst in der jüngsten Zeit erkannt hat“ (Haarmann 1996, 219). Störungen in der Identitätsentwicklung ziehen nach H. Haarmann (1996, 219) immer Verhaltensstörungen nach sich.

Die uneingeschränkte Sprachentfaltung, besonders wenig angesehener Sprachen, wird heutzutage allerdings – sowie auch schon in der Geschichte – gestört. Dominante Sprachen mit hohem Prestige werden gefördert und gefordert, Minderheitssprachen und Sprachen mit niedrigem Prestige unterdrückt und diskriminiert. Diesem Themenkomplex widmet sich das 2. Kapitel.

2. Linguizismus

2.1 Das Recht auf Sprache

In erster Linie ist eine Sprache der Besitz einer Familie, der deren Leben bereichert und allgemeine Lernprozesse positiv beeinflusst. Dabei ist es egal, um welche Sprachen es sich handelt, sei es Türkisch oder Französisch, Serbisch oder Spanisch. Der Erhalt der Muttersprache verbindet Familien über Ländergrenzen hinweg und verstärkt das Zugehörigkeitsgefühl eines Menschen (vgl. Abdelilah-Bauer 2008, 120). Der Spracherwerbsverlauf eines Kindes ist allerdings nicht nur eng mit der gesellschaftlichen Situation der Familie verbunden, sondern auch mit der Migrations- und Sprachenpolitik des Landes, in dem die Familie lebt (vgl. Thiersch 2007, 26). „Mehrsprachigkeit ist für

Deutschland eine relativ neue Erscheinung. Deutschland verstand sich – ebenso wie andere europäische Staaten – als Nationalstaat, pflegte seine Landessprache, nannte sie „Muttersprache“ und grenzte das Fremde aus“ (Thiersch 2007, 27). In Europa gab es geschichtlich gesehen schon immer Auseinandersetzungen um Sprachen, Herrschaftssprachen und Muttersprachen. Beispiele dafür sind der Elsass (Französisch und Deutsch), die ehemaligen deutschen Ostgebiete (Tschechisch/ Polnisch und Deutsch), Südtirol (Deutsch und Italienisch), die baltischen Staaten (Russisch und Estnisch/ Lettisch/ Litauisch) sowie jüngst Spanien (Baskisch und Katalán) und Belgien (Deutsch/ Französisch/ Niederländisch). Auch Deutschland sieht sich heutzutage immer noch hartnäckig als monolingualen Staat, trotz der Anerkennung von Friesen, Sorben, Dänen, Sinti und Roma und deren Sprachen nach dem „Rahmenübereinkommen zum Schutz nationaler Minderheiten“ des Europarates. Die meisten Minderheiten erfüllen jedoch nicht die im Übereinkommen festgelegten Kriterien (vgl. Sapir 2009, o.S. / Bundesministerium des Innern 2002, 7). Mehrsprachigkeit wird meist nur bezogen auf Sprachen mit hohem Prestige (s.a. Kapitel 2.3) akzeptiert und angesehen (vgl. Thiersch 2007, 27f.). Im deutschen Verwaltungsverfahrensgesetz (VwVfG) §23 ist Deutsch als Amts- und Verkehrssprache und damit als Nationalsprache festgelegt (vgl. Bundesministerium der Justiz 2003, §23). Im Grundgesetz (GG) Art. 3 Abs. 3 jedoch heißt es: „Niemand darf wegen seines Geschlechts, seiner Abstammung, seiner Rasse, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauungen benachteiligt oder bevorzugt werden“ (Bundesministerium der Justiz 1949, Art.3), wobei sich dies dementsprechend auch auf Bürger bezieht, die die Amtssprache nicht beherrschen. Ähnliches finden wir in §1 Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz (AGG). „Die Sprachenrichtlinie der EU fordert, dass jedes Kind seine Muttersprache und zwei weitere Sprachen lernen soll“ (Thiersch 2007,28). Damit haben auch Migranten ein Recht darauf, ihre Muttersprache zu erlernen und zu verwenden, folgert R. Thiersch. Selbst in der weltweit geltenden „Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte“ findet man in Art. 2 folgendes Gebot, das den vorherigen Ebenen gleicht:

Jeder hat Anspruch auf die in dieser Erklärung verkündeten Rechte und Freiheiten ohne irgendeinen Unterschied, etwa nach Rasse, Hautfarbe, Geschlecht, Sprache, Religion, politischer oder sonstiger Überzeugung, nationaler oder sozialer Herkunft, Vermögen, Geburt oder sonstigem Stand.

Des weiteren darf kein Unterschied gemacht werden auf Grund der politischen, rechtlichen oder internationalen Stellung des Landes oder Gebiets, dem eine Person angehört, gleichgültig ob dieses unabhängig ist, unter Treuhandschaft steht, keine Selbstregierung

besitzt oder sonst in seiner Souveränität eingeschränkt ist (UN Generalversammlung 1948, Art.2).

Der zweite Absatz erweitert hier allerdings, und kann hinsichtlich der Sprache als Aussage zum Sprachprestige gelten. Es darf somit kein Unterschied im Ansehen verschiedener Sprachen aufgrund deren Herkunft gemacht werden. Nach C. Schroeder (2007, o.S.) könnte man hier auch die Verpflichtung eines Staates zur Förderung der Muttersprachen eines Kindes verankert sehen. Wird dem Kind die für seine Entwicklung wichtige Muttersprachenförderung vorenthalten, weil diese nicht der Landes-/ Umgebungssprache entspricht, stellt dies eine Form von Linguizismus dar (s. Kapitel 2.2) (vgl. Schroeder 2007, o.S.).

Näheres zum Thema „Recht auf Sprache“ findet man auf gleicher Ebene in der „Erklärung über die Rechte von Menschen nationaler oder ethnischer, religiöser und sprachlicher Minderheiten“ (UN Generalversammlung 1992). Daraus einige Auszüge, die mit der sprachlichen Orientierung zusammenhängen:

Art.1 §1: States shall protect the existence and the national or ethnic, cultural, religious and linguistic identity minorities within their respective territories and shall encourage conditions for the promotion of that identity.

Art. 2 §1: Persons belonging to national or ethnic, religious and linguistic minorities [...] have the right to enjoy their own culture, to profess and practise their own religion, and to use their own language, in private and in public, freely and without interference or any form of discrimination.

Art. 4 §2: States shall take measures to create favourable conditions to enable persons belonging to minorities to express their characteristics and to develop their culture, language, religion, traditions and customs, except where specific practices are in violation of national law and contrary to international standards.

Art.4 §3: States should take appropriate measures so that, wherever possible, persons belonging to minorities may have adequate opportunities to learn their mother tongue or to have instruction in their mother tongue.

Art. 4 §4: States should, where appropriate, take measures in the field of education, in order to encourage knowledge of the history, traditions, language and culture of the minorities existing within their territory. Persons belonging to minorities should have adequate opportunities to gain knowledge of the society as a whole.

(UN Generalversammlung 1992).

Weitere Paragraphen besagen unter anderem, dass Angehörige nationaler, ethnischer, religiöser oder sprachlicher Minderheiten ebenso wie die Angehörigen der Mehrheit aktiv am kulturellen, religiösen, sozialen, wirtschaftlichen und öffentlichen Leben teil-

nehmen, sowie sich an nationalen und regionalen Entscheidungen beteiligen dürfen, die ihre Minderheit oder ihren Lebensraum betreffen (vgl. UN Generalversammlung 1992).

Weitere, zum Thema passende Paragraphen wurden in der „UN-Konvention über die Rechte des Kindes“ im Artikel 8 „Identität“ festgehalten.

(1) Die Vertragsstaaten verpflichten sich, das Recht des Kindes zu achten, seine Identität, einschließlich seiner Staatsangehörigkeit, seines Namens und seiner gesetzlich anerkannten Familienbeziehungen, ohne rechtswidrige Eingriffe zu behalten.

(2) Werden einem Kind widerrechtlich einige oder alle Bestandteile seiner Identität genommen, so gewähren die Vertragsstaaten ihm angemessenen Beistand und Schutz mit dem Ziel, seine Identität so schnell wie möglich wiederherzustellen (UN Kinderrechtskonvention 1989, Art.8).

Betrachtet man also (wie in Kapitel 1.7) Sprache als einen Bestandteil der Identität des Kindes und jedes Menschen, ist eine Verwehrung der Muttersprache eine widerrechtliche Handlung, eine Handlung gegen die Identitätsentwicklung des Kindes. So ausgelegt hat also jedes Kind, egal in welchem Land es sich befindet, das Grundrecht, seine Muttersprache zu erlernen und zu verwenden.

Es existiert eine weitere Erklärung, die aufgeführten Punkte der „Erklärung über die Rechte von Menschen nationaler oder ethnischer, religiöser und sprachlicher Minderheiten“ und der „UN-Konvention über die Rechte des Kindes“ in ähnlicher Weise enthält, aber auf gezielt sprachlicher Ebene vertieft. Es handelt sich um die „Allgemeine Erklärung der Sprachenrechte“ der NGO „Gesellschaft für bedrohte Völker“ 1996, die sich vor allem auf die Rechte von Gemeinschaften sprachlicher Minoritäten bezieht, die in einem Gebiet historisch angesiedelt sind, aber auch auf Migranten und Flüchtlinge, die in dem Gebiet einer anderen Sprachgemeinschaft leben. Da diese Erklärung zu umfangreich ist, um hier auf alle Aspekte einzugehen, sei sie nur am Rand erwähnt und darauf hingewiesen, dass sich bei Interesse am Thema ein Blick hinein lohnt.

Nur in wenigen Ländern finden wir eine explizite Sprachgesetzgebung. Diese soll in mehrsprachigen Territorien den Gebrauch offizieller und nicht offizieller Sprachen in Rechtsbeziehungen und öffentlichen Situationen und Angelegenheiten regeln, sodass sichergestellt werden kann, dass alle Sprachen die gleiche Behandlung in Sprachenrechten und -pflichten erfahren, egal wie sie zahlenmäßig durch ihre Sprecher vertreten sind. In manchen Ländern leitet sich der linguistische Pluralismus aus ihren Verfassungen ab. Sei es durch die konkrete Ansprache der Existenz unterschiedlicher Sprachen

wie in der Schweiz 1995, Belgien 1994 und Paraguay 1992 oder eher indirekt durch die Erwähnung von vielfältigen Völkern und Kulturen wie in Bolivien 1994, Ecuador 1998 und Mexiko 1992 (vgl. Gergen 2007, 2f.). Es gibt verschiedene Modelle der Sprachgesetzgebung in Europa. Das monolinguische Modell Frankreichs ist allseits bekannt. Das italienische Modell schützt die Minderheitssprache in Südtirol und in Finnland werden sowohl Finnisch als auch Schwedisch als Amts- und Verkehrssprachen anerkannt, wobei die Verteilung territorial ja nach Sprecheranzahl unterschiedlich ist. Das Gleiche findet man in Belgien, mit dem Unterschied, dass es sich hier um drei Sprachen (Französisch, Niederländisch, Deutsch) handelt (vgl. Gergen 2007, 5). In Deutschland werden die oben bereits genannten Friesen, Sorben, Dänen, Sinti und Roma mit ihren Sprachen als Minderheiten anerkannt. Das Modell eines viersprachigen Staates bietet die Schweiz mit Französisch, Deutsch, Italienisch und Rätoromanisch. Das „Bundesgesetz über die Landessprachen und die Verständigung zwischen den Sprachgemeinschaften“ (kurz Sprachengesetz SpG) der Schweiz ist ein Gesetz „zur Förderung des Austauschs und der Verständigung zwischen den Sprachgemeinschaften, zur Unterstützung der mehrsprachigen Kantone sowie zur Förderung der rätoromanischen und italienischen Sprache und Kultur“ (ohne Autor, Forum du bilinguisme). Das Gesetz besagt, dass alle vier Sprachen als Amtssprachen anerkannt werden und der Bürger sich jeder der Sprachen auch in öffentlichen Situationen und im Umgang mit den Bundesbehörden bedienen kann (vgl. SpG 2007, Art. 5,6). Ebenso werden Veröffentlichungen, Erlasse und Formulare sowie persönliche Ausweise viersprachig gedruckt (vgl. SpG 2007, Art. 10,11,12). Für die in diesem Rahmen notwendigen Aus- und Weiterbildungen der Bundesbehörden sorgt der Bundesrat (vgl. SpG 2007, Art. 7). Im schulischen Unterricht wird die Mehrsprachigkeit gefördert, sowohl bei den Lernenden als auch bei den Lehrenden. Am Ende der obligatorischen Schulzeit haben die Schüler mindestens eine weitere Landessprache und eine Fremdsprache erlernt. „Der Unterricht in den Landessprachen trägt den kulturellen Aspekten eines mehrsprachigen Landes Rechnung“ (SpG 2007, Art. 15).

In Deutschland gibt es für Migranten kein gesetzlich festgeschriebenes Recht auf das Erlernen der Muttersprache und in offiziellen Angelegenheiten kann diese nicht verwendet werden, da die Amtssprache „Deutsch“ gesetzlich festgelegt ist. So haben diese Kinder nur wenig die Möglichkeit, sich mit ihrer Muttersprache und Herkunftskultur positiv zu identifizieren (vgl. Skubsch 2002, 179). R. Phillipson und T. Skutnabb-

Kangas haben eine „Deklaration der sprachlichen Menschenrechte“ entworfen, die diesen Punkt explizit mit einbezieht und auch in die deutsche Gesetzgebung Eingang finden sollte:

1. Jede soziale Gruppe hat das Recht, sich positiv mit einer oder mehreren Sprachen zu identifizieren und die Identifikation von anderen akzeptiert und respektiert zu wissen.
2. Jeder Mensch hat das Recht, die Sprache(n) seiner Volksgruppe vollständig zu erlernen.
3. Jeder Mensch hat das Recht, die Sprach(n) seiner Volksgruppe in jeder offiziellen Situation zu gebrauchen.
4. Jeder Mensch hat das Recht, zumindest eine der offiziellen Sprachen des Landes, in dem er lebt, nach eigener Wahl vollständig zu erlernen.

(Phillipson/ Skutnabb-Kangas, zit. n. Skubusch 2002, 179).

Leider wird in der Bundesrepublik lediglich Punkt vier berücksichtigt. Die anderen Punkte jedoch, sowie die Artikel der Erklärungen, die angesprochen wurden, werden nur unzureichend beachtet, geschweige denn umgesetzt. Werden Maßnahmen ergriffen, Initiativen verfolgt und Institutionen errichtet, dann handelt es sich meist um solche, die angesehene Sprachen favorisieren, also Englisch, Französisch und eventuell auch Spanisch. Eher selten sind Einrichtungen wie Kindertagesstätten oder Schulen sowie Treffpunkte der russischen, italienischen und polnischen Sprache, noch seltener der portugiesischen und türkischen Sprache und kroatische oder vietnamesische Einrichtungen dergestalt sind gar nicht zu finden. Und das trotz 367.000 Menschen mit kroatischem, 2.502.000 Menschen mit türkischem und 1.298.000 Menschen mit polnischem Migrationshintergrund in Deutschland, um nur einige Beispiele zu nennen (vgl. Statistisches Bundesamt 2010).

2.2 Linguizismus und intersektionale Zusammenhänge

Auf der ganzen Welt werden ca. 7000 Sprachen gesprochen. Es gibt jedoch nur weit weniger als 250 Staaten. Um eine Nation zu gründen, wird stets eine „hoch entwickelte“ offizielle Sprache – eine Nationalsprache – gewählt (vgl. Skutnabb-Kangas/Phillipson 1992). Damit ist der Grundstein für Vielfalt, Differenzen und Konflikte gesetzt. In der Bundesrepublik Deutschland ist, wie in Kapitel 2.1 deutlich wurde, Deutsch als Nationalsprache festgelegt. Damit ist die Monolingualität für Deutschland habitualisiert und

wird als der normale Zustand angesehen. Multilingualismus und –kulturalismus werden als abweichend und oft störend oder gar für den Nationalstaat und seinen Erhalt und Zusammenhalt bedrohlich wahrgenommen (vgl. Dirim 2010, 96f.). Wird folglich das Recht auf Sprache missachtet bzw. verletzt und Sprachen unterdrückt und abgewertet, spricht man von Linguizismus – Diskriminierung auf Grund von Sprache. Es handelt sich dabei um ein allgegenwärtiges Phänomen und einen doch eher wenig bekannten Begriff, da Linguizismus meist mit anderen Formen der Diskriminierung einhergeht und wenig erforscht ist. Dennoch ist diese Form von Diskriminierung bereits in der ältesten Geschichte und nahezu jeder Sprachgemeinschaft zu finden (vgl. Baugh 1996, 713). Nach T. Skutnabb-Kangas sind unter Linguizismus

Ideologien und Strukturen [zu verstehen], die angewandt werden, um eine ungleiche Verteilung von Macht und Ressourcen (materiell wie immateriell) zwischen Gruppen, die auf der Basis von Sprache – d.h. ihrer Muttersprache – definiert sind, zu legitimieren, hervorzubringen und zu reproduzieren (Skutnabb-Kangas 1992, zit. n. Phillipson 1992, 21).

Linguizistische Vorurteile und Sanktionen beziehen sich dabei auch auf Menschen, die eine Sprache mit einem von ihrer Muttersprache geprägten Akzent sprechen. „Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so“ (Dirim 2010, 91), kommentierte eine Frau aus Osteuropa, die schon seit längerer Zeit in Deutschland lebte 2009. Sprache ist eines der am bedeutendsten und auch offensichtlichsten Merkmale ethnischer und sozialer Differenz, deren Potential durch linguizistische Strategien verachtet wird. Die Realität der multilingualen Gesellschaft wird ignoriert (vgl. Dirim 2010, 91f./109). Linguizismus bildet ein analoges Konzept zu anderen Formen von Diskriminierung, so vor allem Rassismus, aber auch Klassismus, Sexismus und Ageismus etc. (vgl. Skutnabb-Kangas/Phillipson 1996, 667). Die Wirkungsweisen von Linguizismus und Rassismus sind gleich: „die dominante Gruppe / Sprache [präsentiert] sich mit einem idealisierten Selbstbild [...], die unterlegende Gruppe / Sprache [wird] stigmatisiert und die Beziehung zwischen beiden immer zum Vorteil der dominanten Gruppe / Sprache [ge]deutet“ (Phillipson 1992, 23). Linguizismus kann sich dabei sowohl auf die Sprachen als auch auf deren SprecherInnen beziehen und wertet normalerweise nie nur die Sprache an sich ab sondern meist gleichzeitig auch die ganze Sprachgemeinschaft und wirkt somit intersektional in komplexen Zusammenhängen. Er ist die Voraussetzung für „linguicide“ und „language death“, muss aber nicht zu diesen äußersten Formen führen. „Linguicide“ (Linguizid) ist die Ausrottung von Sprachen,

eine Form von (physischem) Genozid, und das äußerste Ergebnis von Linguizismus auf gesellschaftlicher, die ganze Sprachgemeinschaft betreffender Ebene. „Language death“ (Tod einer Sprache) beschreibt das Dahinschwinden von Sprachen (Skutnabb-Kangas/Phillipson 1996, 667). Dabei beziehen sich diese Vorgänge ausschließlich auf den sprachlichen Bereich, die SprecherInnen werden dabei von der dominanten Kultur und Sprache assimiliert. Dies geschieht unter anderem, wenn Bildung in der lokalen Sprache nur vorübergehend ist, im Gegensatz zu Bildung und Unterricht in Englisch und Französisch und die lokale, Jahrhunderte alte Sprache dadurch zerstört wird (Skutnabb-Kangas/Phillipson 1996, 667ff.). Die Vereinten Nationen (UN) einigten sich 1948 darauf, linguistischen Genozid durch „Prohibiting the use of the language of the group in daily intercourse or in schools, or the printing and circulation of publications in the language of the group“ (Skutnabb-Kangas/Phillipson 1996, 668) zu definieren. Ein paar Beispiele für diese Begriffe werde ich später in diesem Kapitel noch ausführlicher aufführen. Zunächst aber zu den Formen des Linguizismus: Linguizismus kann offen (wenn der Gebrauch einer Sprache in öffentlichen Räumen / in der Schule nicht erlaubt ist) oder verdeckt (z.B. wenn Sprachen nicht offiziell verboten sind, aber dennoch im Unterricht oder bei Entwicklungshilfemaßnahmen nicht verwendet werden), bewusst (z.B. politisch vorangetriebener Linguizid oder wenn LehrerInnen von SchülerInnen verlangen, nicht mehr ihre Muttersprache zu sprechen) oder unbewusst (wenn man z.B. denkt, dass Englisch besser für die Erziehung / Entwicklung oder den nationalen Zusammenhalt ist als eine regionale oder Minderheitensprache), auf individueller (z.B. in Form von abwertenden Witzen) oder gesellschaftlicher Ebene und in strukturellen (z.B. staatlich wie bei den KurdInnen in der Türkei; in Institutionen wie der Schule, in Stundenplänen, die eine deutliche sprachliche Hierarchie anzeigen; Gelder, die zur Ausbildung von LehrerInnen und dem Kauf von Materialien in bestimmten Sprachen bereitgestellt werden; per Gesetz und Verordnung) oder ideologischen (Normen und Werte betreffend) Handlungsbereichen auftreten (vgl. Dirim 2010, 92f. / Phillipson 1992, 22f. / Skutnabb-Kangas 1996, 668). Linguizismus spielt sich immer in einem Komplex mehrerer dieser Formen ab. Beispiele für offenen und bewussten Linguizismus, der hier nicht vom Rassismus getrennt werden kann, sind der Ku Klux Klan in den USA und die Nationalsozialisten in Deutschland (vgl. Baugh 1996, 709). In der Zeit des Nationalsozialismus umfasste der jüdische Genozid nicht nur die Juden/Jüdinnen an sich, sondern auch ihre Sprachen Jiddisch und Hebräisch. Im Elsass war es die französische Sprache,

die offiziell abgewertet, deren Gebrauch verboten und strafbar gemacht wurde. Ein zeitnahes Beispiel ist die bereits erwähnte Situation der KurdInnen und der kurdischen Sprache in der Türkei. Die Türkei diskriminiert aber nicht nur diese Sprache, sondern auch alle Minderheitssprachen, die nicht wie Armenisch und Griechisch von völkerrechtlichen Verträgen geschützt werden. Dazu gehören Aramäisch, Arabisch, Adygeisch, Aserbaidshanisch, Bulgarisch und Ladino. Die TürkInnen sehen in ihrer Sprache die Ursprache der Menschheit und sind der Ansicht, alle anderen Sprachen wären Abwandlungen des Türkischen (vgl. Dirim 2010, 93f.). In der türkischen Verfassung wurden 1982/83 unter anderem folgende Artikel festgelegt:

The state of Turkey is in its state territory and state citizens an indivisible whole. Its language is Turkish. [...]

No language prohibited by law may be used for disclosure or publication of ideas and opinions. Written or printed materials, records, tapes, videotapes as well as other means of expression that are in violation of this prohibition will be confiscated [...].

It is forbidden to claim that there exist minorities in Turkey. It is forbidden to protect or develop non-Turkish cultures and languages (Skutnabb-Kangas/Phillipson 1996, 670).

Letzteres wurde 1991 wieder abgeschafft und durch das Gesetz zur Terrorismusbekämpfung ersetzt, das besagt, dass jeder, der der kurdischen Sprache Rechte zuspricht oder den kurdischen Kindern das Recht auf Bildung in ihrer Sprache, als Terrorist angesehen wird, da er eine Gefahr für die unteilbare Einheit der türkischen Republik darstellt. Aufgrund dieses Gesetzes folgten tausende Verhaftungen und Morde sowie Drohungen und Konfiszierungen von Schriften und Eigentum (vgl. Skutnabb-Kangas/Phillipson 1996, 670). „Vatandaş Türkçe konuş!“ („Staatsbürger, sprich Türkisch!“) hieß es vorübergehend auf den Briefumschlägen der staatlichen Post. Einen individuellen Fall von 1999 beschreibt İ. Dirim:

Ein trauriges Beispiel sind die Folgen des Bekenntnisses des beliebten linksgerichteten Volkssängers Ahmet Kaya zu seiner kurdischen Herkunft. Kaya „outete“ sich auf dem Höhepunkt seiner Karriere im Jahr 1999 während einer Preisverleihung als Sänger des Jahres als Kurde und kündigte die Veröffentlichung einer kurdischsprachigen Musik-CD an. Ahmet Kaya wurde dafür von einem Teil der anwesenden Gäste beschimpft und sogar tödlich angegriffen [...]. Nach diesem desaströsen Abend wurde Ahmet Kaya wegen Landesverrats zu einer mehrjährigen Haftstrafe verurteilt. Er nahm dennoch seine kurdischsprachige CD auf und ging anschließend nach Frankreich ins Exil, wo er ein Jahr später im Alter von 43 Jahren starb (Dirim 2010, 94).

Heutzutage muss man ein Verfahren wie dieses nicht mehr befürchten, trotzdem bleibt der Linguizismus unterschwellig wirksam (vgl. Dirim 2010, 93f.). Selbst der offiziell zwar verbotene, aber verdeckt fortgeführte Genozid und damit auch der Linguizid wer-

den z.B. im Fall der Ausrottung der Indianer im Amazonasgebiet und der Indianersprachen in den USA allgemein noch verdeckt betrieben (vgl. Haarmann 1996, 232 / Dirim 2010, 109). 1997 klagten in den USA (Michigan) afro-amerikanische Studenten eine Schule an, weil diese sie aufgrund des umgangssprachlichen afro-amerikanischen Englisch, das sie sprachen, als sprachlich benachteiligt eingestuft hatte (vgl. Baugh 1996, 710).

Auch in Deutschland sind viele Formen des verdeckten Linguizismus zu finden. So z.B. im schulischen Bereich. Hier wird Deutsch beispielsweise mit Sprache allgemein gleichgesetzt. So wird gesagt „Sprachförderung“ anstatt „Deutschförderung“ und „Sprachproblem“, nicht „geringe Deutschkenntnisse“ (vgl. Wagner 2008, 121). In einer Schule in Nordrhein-Westfalen wurde „Türkisch sprechen“ mit „Spucken“ und „Treten“ mithilfe von Aushängeschildern durch Bußgeld bis zu 50 Cent bestraft, wobei die türkische Sprache mit dem höchsten Bußgeldsatz besetzt war. Damit wird der Gebrauch der türkischen Sprache hier (sogar offen) auf eine Stufe mit Beleidigung und Körperverletzung gestellt. In manchen anderen Schulen Deutschlands gelten sogenannte „Sprachgebote“, deren Einhaltung aufgrund starken offensichtlichen Misstrauens auch kontrolliert wird, wie die Aussage einer Schülerin in Hannover beweist: „Wir sprechen auf dem Schulhof Deutsch, aber die Lehrer kommen und sagen uns, wir sollen Deutsch sprechen“ (Praktikumsbeobachtung einer Studentin 2006, zit. n. Dirim 2010, 102). Als Grund für dieses „Deutschgebot“ oder besser „Sprachverbot“ aller anderen Sprachen wird der bessere Erwerb der deutschen Sprache vorgeschoben, obwohl dies diesem Ziel eindeutig alles andere als zuträglich ist, wie wir aus der Spracherwerbsforschung wissen, und den Schülern die Möglichkeit der uneingeschränkten Ausbildung ihrer sprachlichen Identität verwehren. Bedenklich ist dabei, dass auf der Grundlage einiger wissenschaftlicher Publikationen, die Herkunftssprachen und mehrsprachige Erziehung als nutzlos darstellen, der muttersprachliche Unterricht teilweise abgeschafft wurde. Und das nicht etwa bei Sprachen wie Englisch oder Französisch, sondern lediglich hinsichtlich Migrantensprachen niedrigen Prestiges, da diese auf dem Arbeitsmarkt keine Rolle spielen würden (vgl. Dirim 2010, 101ff.). „Wer Deutsch kann, gilt als »integrationswillig« - unwillig sind die, die kein Deutsch sprechen [...] (Wagner 2008, 121). Bei Nicht-Teilnahme an Integrations-/ Deutschkursen werden den MigrantInnen Sanktionen angedroht. Dies lässt den Eindruck entstehen, MigrantInnen würden das Lernen der deutschen Sprache verweigern (vgl. Wagner 2008, 122).

Linguizismus steht, wie wir gesehen haben, meist in direkter Verbindung mit dem Prestige einer Sprache, was im folgenden Kapitel vertieft wird.

2.3 Sprachprestige und die Hegemonie der englischen Sprache

Besonders fällt mir der Unterschied auf, der zwischen Sprachen gemacht wird, wenn eine Mutter am Schultor mit ihrem Kind spricht. Mir sagt man oft: «Ihre Kinder haben Glück, sie sind zweisprachig!» Wenn ich dann erwidere, das sei aber bei den meisten anderen Kindern in dieser Schule und im Viertel auch so, sie sprächen Lingala, Arabisch oder Kurdisch, werde ich angestarrt, als hätte ich etwas Ungehöriges gesagt! Ich glaube, die Mehrsprachigkeit von Kindern steht in direktem Bezug zur Wertschätzung ihrer Sprache durch die Umgebung (Abdelilah-Bauer 2008, 148f.).

Der Erfahrungsbericht dieser Mutter macht eindeutig klar, dass Mehrsprachigkeit lediglich positiv bewertet wird, wenn es sich um angesehene Sprachen handelt, wozu die genannten Sprachen Lingala, Kurdisch und Arabisch nicht gehören. Sind nicht angesehene Sprachen involviert, werden multilinguale Kompetenzen nicht gelobt, ganz im Gegenteil, sie werden ignoriert und sogar zum Nachteil ihrer SprecherInnen ausgelegt. Den Eltern wird auch von der Schule oftmals nahegelegt, mit ihren Kindern nur noch die Umgebungssprache zu sprechen, da ihre Muttersprache angeblich den Erwerb dieser beeinträchtigen würde. Das Ansehen einer Sprache wird als Sprachprestige beschrieben und wo immer Sprachen in Kontakt kommen, werden sie miteinander verglichen. Nach J. Edwards hängt das Prestige einer Sprache immer mit dem politischen Einflussreichtum, der Wirtschaftsmacht, dem Ansehen durch Erfolge eines Landes / einer Gesellschaft und den damit einhergehenden positiven Assoziationen zusammen. Damit einhergehend ist ausschlaggebend, für welche Funktionsbereiche die Sprache einsetzbar ist: Hat sie viele Funktionen, ist sie eine starke und mächtige Sprache, und wer Macht hat, hat meist auch Prestige. Hat eine Sprache wenig oder kein Prestige, ist sie stigmatisiert und mit ihr auch ihre SprecherInnen, d.h. aufgrund äußerlicher Merkmale und unvorteilhafter Assoziationen diskriminiert und verrufen. Oft wird im Rahmen des Rassismus auch zunächst die Gemeinschaft, ihre Vorstellungen und Lebensweisen diskriminiert und infolge dessen ihre Sprache abgewertet. Denn theoretisch gesehen, können zwischen Sprachen keine qualitativen Unterschiede gemacht werden, jede dient ihrem Zweck und erfüllt mit Erfolg ihre Funktionen. Somalisch und Guaraní z.B. haben einen hohen nationalen Status, sie sind erfolgreiche indigene Sprachen und doch können sie sich nicht in Konkurrenz mit Englisch oder Spanisch treten. Somit beschreiben Prestige

und Stigma den Status einer Sprache, wobei diese Bewertungen je nach Land und Territorium durchaus unterschiedlich ausfallen können (vgl. Edwards 1996, 703ff.). Jede Sprache wird symbolisch durch eine Nation repräsentiert und mit dieser und ihrer Geschichte unmittelbar in Zusammenhang gebracht. So ist Englisch durch die weltweite Macht und den Einfluss der USA mit den positiven Assoziationen von Erfolg und Stärke verbunden. Deutsch hingegen ist für viele wahrscheinlich ebenso eine starke Sprache, wird allerdings immer noch sehr von der Vergangenheit im Nationalsozialismus überschattet (vgl. Abdelilah-Bauer 2008, 57f.).

Stigmatisierte Sprachen können sich aufgrund des mangelnden Prestiges kaum weiterentwickeln obwohl einer Entwicklung theoretisch nichts im Wege steht. Teilweise ist dies für viele Menschen eine Motivation mehrsprachig zu werden, oder nur noch ausschließlich eine angesehenere Sprache zu sprechen. Dies sind auch die häufig genutzten Auswege der SprecherInnen von Minderheitssprachen. Sie werden bi- oder multilingual oder gehen sogar zu einem neuen Monolingualismus über, um die nicht angesehene Sprache „abzulegen“ und der Diskriminierung zu entgehen. Diesem Trend zufolge befinden sich Sprachen wie o.g. Somalisch, Guaraní oder auch Friesisch, Walisisch, Korsisch, Okzitanisch und viele andere Sprachen auf einer Art Abwärtsspirale des Prestiges und Gebrauchs. Unter diesen Aspekten könnte die Frage entstehen, warum negativ besetzte Sprachen trotzdem erhalten werden. Die Gründe hierfür sind immer mit individueller und gesellschaftlicher Identität und Kultur verbunden (s.a. Kapitel 1.7/2.5). Die symbolische Bedeutung einer Sprache ist ein mächtiges Argument zur Erhaltung und wächst umso mehr, je stärker die Sprache stigmatisiert wird. Die Verinnerlichung der Stigmatisierung erhöht also eine Art internes Prestige, das auch mit Solidarität verglichen werden kann und Solidarität stellt in diesem Zusammenhang eine Facette von Identität und Zugehörigkeitsgefühl dar. Sprachen brauchen Bedarfsbereiche um erhalten zu werden, d.h. Lebensbereiche, in denen sie gebraucht werden und nicht einfach durch eine dominante Sprache ersetzt werden können, wie z.B. den familiären Bereich (vgl. Edwards 1996, 705ff.).

Zwischen allen Sprachen nimmt Englisch eine weltweit hegemoniale Stellung als *Lingua Franca* ein. Es ist, u.a. durch die weltweit agierende politische und wirtschaftliche Hegemonialmacht der USA beeinflusst, die Sprache der internationalen Organisationen, der Wirtschaft und Technologie sowie der Zugang zu Arbeit, Einfluss und Macht. Eng-

lich ist die meist erlernte Zweit- und Fremdsprache, sodass heutzutage global gesehen, die englischen MuttersprachlerInnen (Großbritannien, USA, Kanada, Australien) gegenüber den Nicht-MuttersprachlerInnen bereits 1:3 in der Unterzahl sind (vgl. Kohn 2007, 207f.).

Die kolonialen und postkolonialen Entwicklungen führten zur Verbreitung des Englischen rund um den Erdball. In Nordamerika, Afrika, Australien und Asien ist Englisch entweder als nationale Muttersprache oder als offizielle Zweitsprache für Bereiche der Regierung, Verwaltung, Erziehung und Bildung vertreten. Als zweite Verbreitungskraft sind die britischen und amerikanischen Kulturen und Literaturen zu nennen sowie die sie tragenden und weitertragenden Bildungsinstitutionen (Kohn 2007, 207).

R. Phillipson spricht von einem „Sprach-Imperialismus“ als Teil des „globalen Imperialismus“, der strukturelle Beziehungen zwischen reichen und armen Ländern in einer Welt umfaßt, die durch Ungleichheit und Ungerechtigkeit charakterisiert sind“ (Phillipson 1992, 21). In der Kolonialzeit wurde „die Sprache des weißen Mannes“ dem ganzen Imperium als dominante Sprache auferlegt. Später wurde und wird diese Vormachtstellung der englischen Sprache durch internationale wirtschaftliche, politische, militärische, kommunikationstechnische und kulturelle Organisationen erhalten und durch Linguizismus gesichert. Die Macht Britanniens bleibt unterschwellig durch die Macht der englischen Sprache allgegenwärtig. Englisch wird als das Tor zu Kompetenzerweiterung, Erfolg, Mobilität und Internationalität gesehen, was es für immer mehr Menschen als attraktiver als ihre Muttersprachen erscheinen lässt, sodass das Europäische Parlament verlauten ließ, es Sorge sich um die Sprachen und Kulturen Europas. Englisch ist so alltäglich und präsent, dass seine Vorherrschaft bereits als natürlich und legitim gilt und nicht hinterfragt wird (vgl. Phillipson 1992, 23f.). Bereits im Kolonialismus herrschte der mit der Verbreitung des Englischen verbundene Linguizismus. Unterworfenen Völker wurden in Englisch gebildet, um diese zu „zivilisieren“. Die indigenen Sprachen jedoch wurden abgewertet und als unnütz angesehen und der Verzicht auf autochthone Sprachen und Kulturen gefordert. Andere Erziehungs- und Bildungswege als die Großbritanniens wurden marginalisiert. Ziel war es, die Einheimischen der Kolonien bereits in der Kindheit durch Sprache zu binden und sie so nützlich für den Handel zu machen. So wurde Englisch schnell, besonders in Indien, zum Schlüssel zu Kultiviertheit, Bildung, Erfolg und Prestige, was sich bis heute in ähnlicher Weise gehalten hat. Nach 1945 erhielt das Englische nochmals einen enormen Schub durch die alleinige Zuweisung materieller Ressourcen (in dem Fall Lehrerstellen, Lehrerausbildung, Stundenplananteile) an die englische Sprache, angeblich um die Kolonien auf die Unabhän-

gigkeit vorzubereiten. Die Förderung afrikanischer Sprachen blieb weiterhin vollkommen außen vor. In dieser Planung von Bildung, Verteilung von Ressourcen und Prioritäten bei Lehrerausbildungen wurden die linguizistischen Strukturen der Politik offensichtlich. Interessanterweise war die englische Sprache und Kultur bereits zu diesem Zeitpunkt von den kolonialisierten Ländern als legitim angenommen und zur Normalität dazugehörig (vgl. Phillipson 1992, 24ff.). Da auch Frankreich eine einflussreiche Kolonialmacht war, fällt die Zuteilung von Ressourcen heutzutage eindeutig zugunsten der großen europäischen Sprachen aus. Inzwischen wurden indigene Sprachen gänzlich aus dem afrikanischen Bildungssystem entfernt (außer in Tansania und Somalia), sodass nur wenige Kinder von Sprache und Inhalten des Schulunterrichts profitieren und viele scheitern. „Dokumente britischer Politik aus den Jahren um 1950 verfolgen explizit die Etablierung des Englischen als Weltzweitsprache sowie die Eindämmung anderer Sprachen, um kapitalistische Interessen zu schützen“ (Phillipson 1992, 27). So wird das angeblich unpolitische Mittel der Sprachvermittlung genutzt, um politische und ökonomische Ziele zu verwirklichen. Es fällt außerdem auf, dass selbst die Vereinigten Staaten, die sich selbst immer als „Schmelztiegel“ der Kulturen bezeichneten, ihrem Volk die Nationalsprache Englisch aufgezwungen haben, d.h. der englische Linguizismus nicht nur in der ehemaligen Kolonien zu finden ist, sondern auch im muttersprachlichen Gebiet selbst. In der Commonwealth-Konferenz 1961 in Makerere (Uganda) zum Thema Unterricht des Englischen als Zweitsprache wurde Englisch als „Tor zur besseren Kommunikation, zur besseren Bildung und damit zu einem höheren Lebensstandard und wechselseitigem Verstehen“ (Makerere-Report 1961, 47, zit.n. Phillipson 1992, 29) beschrieben. Damit wird theoretisch auch gesagt, dass eine gute Bildung in anderen Sprachen nicht möglich wäre, was demzufolge eine unverhohlene linguizistische Aussage ist. Es wurden außerdem u.a. folgende Punkte festgelegt:

- Englisch wird am besten einsprachig unterrichtet
- der ideale Englischlehrer hat Englisch als Muttersprache
- je eher Englisch eingeführt wird, desto besser sind die Ergebnisse
- je mehr Englisch unterrichtet wird, desto besser sind die Ergebnisse
- wenn andere Sprachen viel gebraucht werden, sinkt der Standard des Englischen (Phillipson 1992, 30).

Englisch bekommt damit Priorität auf Kosten aller anderen Sprachen, obwohl sich die aufgeführten Punkte auf sprachwissenschaftlichen Irrtümern aufbauen (vgl. Phillipson

1992, 27ff.). Die englische Sprache hat bis heute nichts von ihrem Status verloren und ebenso wirkt auch der Linguizismus immer noch genauso, wenn auch eher unterschwellig, besonders im Bildungssystem, aber auch auf dem Arbeitsmarkt.

Aus der Perspektive der gesellschaftlichen Machtverhältnisse betrachtet wird deutlich, dass Ein-, Zwei- und Mehrsprachigkeit nicht miteinander gleichzusetzen sind, dass sogar Zweisprachigkeit und Zweisprachigkeit, Einsprachigkeit und Einsprachigkeit nicht gleichzusetzen sind, da es sehr darauf ankommt, welche Sprache es ist, die im Rahmen von ein- oder Zweisprachigkeit gesprochen wird, und welcher Wert dieser Sprache zukommt (Dirim/Mecheril 2010, 109f.).

Die Hegemonie der europäischen Sprachen und Kulturen lässt sich auch in Deutschland erkennen. Hier sind nicht durchgehend alle Bevölkerungsgruppen mit Migrationshintergrund betroffen, sondern besonders die nicht-europäischen bzw. orientalischen (vgl. Yıldız 2010, 70). Europäische MigrantInnen und SprecherInnen der mächtigen Sprachen werden eher akzeptiert als andere, wie schon das einleitende Zitat deutlich machte. Wie bereits erwähnt, gehören linguizistische Strukturen in Bildungseinrichtungen zum unhinterfragten Alltag bzw. sind diese sogar einer der Haupt(re-)produzenten von Linguizismus. Bei einer solchen institutionellen Ausgangslage muss Bildungsgerechtigkeit und Chancengleichheit infrage gestellt werden.

2.4 Bildungsgerechtigkeit bei linguizistischen Strukturen?

Allseits bekannt und bewiesen durch die Ergebnisse der PISA-Studie ist die starke Korrelation zwischen der Teilhabe an Bildungsgütern und dem jeweiligen sozialen und kulturellen Hintergrund eines Kindes oder Jugendlichen. Vor diesem Hintergrund und nicht etwa aufgrund kognitiver Leistungsfähigkeiten findet eine Selektion statt, die Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund den Zugang zu höheren Bildungsabschlüssen verwehrt (vgl. Stojanov 2010, 79/82). Obwohl dieser Zustand bekannt ist, wird er in der Bildungspolitik nicht etwa als Ausdruck individueller Ungerechtigkeit gesehen, sondern als wirtschaftsrelevantes Defizit, da so die Bildungsreserven dieser Personen für die Wirtschaft nicht ausgeschöpft werden können. Auf der gleichen Ebene werden auch Möglichkeiten einer Verbesserung diskutiert. Die Bildungspolitik macht die Sozialisation der Kinder, die möglichst frühzeitig „korrigiert“ werden muss, zum Grund ihrer Benachteiligung, d.h. die Gründe werden in erster Linie bei den Kindern und Jugendlichen gesucht und nicht etwa im Bildungssystem.

Die empirisch nachgewiesene Diskriminierung der Kinder mit Migrationshintergrund bei den Übergangsempfehlungen nach der Grundschule [...] wird allenfalls am Rande erwähnt. Die Tatsache, dass sich ihre lebensweltlichen Erfahrungen nicht in den Schulcurricula widerspiegeln, findet genauso wenig Beachtung wie die ausbleibende pädagogische Wertschätzung der Übersetzungsleistungen dieser Kinder und Jugendlichen zwischen verschiedenen sprachlichen und soziokulturellen Kontexten (Stojanov 2010, 86).

Die o.g. Korrektur der Sozialisation geht einher mit starken Eingriffen in die elterliche Erziehung, die kulturelle Selbstbestimmung und die freie Sprachwahl der Familien. Angedacht wird hier eine „konsequente Akkulturation“, zu der der ausschließliche Gebrauch der deutschen Sprache sowie deren verstärkte Unterrichtung gehören. Dies alles zu Lasten der Herkunftssprachen, denn es wird davon ausgegangen – wie schon in Kapitel 2.3 bei der englischen Sprache –, dass eine dominante Herkunftssprache einerseits, aber auch der bilinguale Gebrauch beider Sprachen sich negativ auf die Sprachkompetenz im Deutschen auswirken. Es wird nicht darüber nachgedacht, gerechtere Voraussetzungen durch Unterrichtung in den und Akzeptanz und Anerkennung der Muttersprachen zu schaffen. Im Gegenteil, die freie Sprachwahl soll aktiv beschnitten werden (vgl. Stojanov 2010, 85ff.). In einem Papier der „Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft“ heißt es in diesem Sinne:

Bildungsgerechtigkeit wird grundsätzlich mit Freiheitseinbußen erkaufte. Die Freiheit derjenigen wird dabei eingeschränkt, die ein Gerechtigkeit förderndes Bildungssystem finanzieren und deshalb nicht frei über ihr Einkommen verfügen können. Aber auch bei den Empfängern von Gerechtigkeit fördernden Bildungsmaßnahmen sind Freiheitseinbußen unverzichtbar, insoweit sie z.B. nicht über die Verwendung ihrer Lebenszeit unbeschränkt verfügen können. Erhebliche Teile davon sind für fremddeterminiertes Lernen und Üben einzusetzen [...] (Stojanov 2010, 86).

Die beschriebenen Freiheitseinbußen sind allerdings wohl kaum eine Folge von bzw. notwendige Voraussetzung für Bildungsgerechtigkeit, sondern eher ein Problem in der Didaktik und Pädagogik. K. Stojanov (2010, 87) nennt dieses wirtschaftliche Verständnis von Bildungsgerechtigkeit zu Recht ein „pervertiertes“ Gerechtigkeitsverständnis. Er favorisiert die Theorieansätze nach Rawls und Dworkin, nach denen individuelle Freiheit und Autonomie, d.h. das Recht auf freie Gestaltung und Verfolgung individueller Lebenspläne sowie kulturelle Selbstbestimmung, die Grundpfeiler gerechter sozialer Verhältnisse und eines würdevollen Lebens sind. Autonomiefähigkeit kann sich allerdings nicht entwickeln, wenn der Migrationshintergrund und die multikulturelle Identität, die familiäre Sozialisation sowie die Mehrsprachigkeit von vorn herein stigmatisiert und allgemein als Hindernis für eine Bildungskarriere angesehen werden, wobei indivi-

duelle kognitive Kompetenzen und Begabungen nicht beachtet werden (vgl. Stojanov 2010, 88f.). Alle Menschen brauchen zur vollen Entfaltung ihrer Persönlichkeit, Identität und persönlichen Kompetenzen die Möglichkeit, ihre Sprachen und Kulturen frei leben und entwickeln zu können – vorausgesetzt natürlich letztere sind vereinbar mit den Menschenrechten.

Die o.g. Selektion der SchülerInnen in deutschen Schulen geht meist einher mit der Abwertung ihrer Mehrsprachigkeit, abhängig natürlich – wie in Kapitel 2.3 erwähnt – vom Ansehen der beteiligten Sprachen. Kompetenzen werden lediglich in Deutsch abgefragt und bewertet, die sprachlichen Kompetenzen und Potentiale in den anderen Sprachen werden nicht beachtet. Und das, obwohl es sich um Sprachen ehemaliger Anwerbeländer handelt und obwohl in sprachwissenschaftlich-pädagogischen Bereichen immer wieder betont wird, dass Mehrsprachigkeit eine besondere Kompetenz darstellt und viele Potentiale hat (vgl. Yıldız 2010, 68). Die Bildungsselektion, der Rassismus und Linguizismus, hat längst einen alltäglichen und legitimierten Charakter erreicht. Die deutsche Schule, in der meist ausschließlich in der Nationalsprache Deutsch unterrichtet wird, hält Ungleichheiten nicht nur aufrecht, sie produziert diese sogar. Dies geschieht auf der Ebene der Schulorganisation, der Lehrpläne und Didaktik sowie auf der Ebene der einzelnen Lehrkräfte und ihrer persönlichen Vorurteile und Assoziationen. „Wichtig ist hierbei, dass es sich bei der im offiziellen Kontext der Schule gesprochenen und in ihr gelehrt Sprache um eine handelt, die von der alltagsweltlichen Sprachwirklichkeit der Schüler/innen relativ weit entfernt ist“ (Dirim/Mecheril 2010, 106), und zwar nicht nur in Bezug auf Kinder mit Migrationshintergrund, sondern auch auf die einsprachig Deutschen. D.h. diese „Bildungssprache“ ist eher mit der Schriftsprache zu vergleichen, aber nicht mit der Alltagssprache. Die monolinguale Schule mit den meist monolingualen Lehrkräften ist eine Institution der sprachlichen Homogenisierung, in „der die Unterscheidung zwischen legitimen und illegitimen Sprachen hergestellt wird“ (Dirim/Mecheril 2010, 108). Die linguualen, aber auch materiellen und sozialen Ressourcen, die von der Schule erwartet werden, haben besonders für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund die Konsequenz der Bildungsbenachteiligung (vgl. Dirim/Mecheril 2010, 108). Schuld daran sind nicht etwa die sprachlichen Kompetenzen der mehrsprachigen Kinder (denn diese liegen meist über denen der Monolingualen), sondern linguizistische und rassistische Strukturen der Bildungsinstitutionen. In einem solchen Rahmen können keine gerechten Ausgangsbedingungen für alle Kinder un-

geachtet ihrer Herkunft geschaffen werden. Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund bleiben so trotz starker sprachlicher Kompetenzen in der unteren Bildungsschicht und haben nur sehr selten die Möglichkeit höhere Abschlüsse zu erreichen.

2.5 Der Einfluss von Linguizismus auf die Identität und die Identifizierung mit der eigenen Mehrsprachigkeit

„Ich bin 1950 im Alter von vier Jahren aus Ungarn nach Israel gekommen. Draußen fühlte ich mich fremd, als eine Zugewanderte. Zu Hause wurde Ungarisch gesprochen, und ich schämte mich, andere Kinder zu mir einzuladen, es war so demütigend. Aber für die, die Jiddisch sprachen, war es noch schlimmer. Da gab es eine Hierarchie: Jiddisch zu sprechen war am schlimmsten, dann folgten Rumänisch und Ungarisch. Im Lauf der Zeit habe ich viele Sprachen gesprochen, Jiddisch, Rumänisch, Ungarisch, Deutsch ... Aber als Kind war es für mich das Wichtigste, wie alle anderen zu sein und Hebräisch zu sprechen. Ich übte stundenlang vor dem Spiegel den richtigen Akzent [...], um wie die Anderen zu sein. Hebräisch wie die anderen Kinder zu sprechen, das passierte nicht von allein. Ich befand mich in einer Grauzone zwischen den Sprachen, in einer Zone des Unwohlseins, ständig bestrebt, im Hebräischen unterzutauchen (Agi Mishgol zit. n. Abdelilah-Bauer 2008, 150f.).

Dass die Sprache einen Teil der Persönlichkeit und kulturellen Identität darstellt, wurde in Kapitel 1.7 ausführlich dargelegt. Leider wird die uneingeschränkte Sprachentwicklung und damit auch die uneingeschränkte Identitätsentwicklung von Kindern und Jugendlichen, die eine Sprache mit wenig Prestige – eine im Verlauf der im Kapitel 2.2-2.4 besprochenen Vorgänge stigmatisierte Sprache – sprechen, gestört. Denn wie im anfangs aufgeführten Zitat deutlich wird, nehmen bereits Kinder in frühem Alter die Stigmatisierung ihrer Herkunftssprache wahr. Tagtäglich kommen sie mit Bemerkungen und negativen Verhaltensweisen der SprecherInnen der Mehrheitssprache in Berührung, sei es (besonders) in der Schule oder in ihrer Freizeit. Schnell internalisieren Kinder unbewusst die negative Haltung gegenüber ihrer Muttersprache und verweigern dann oft, diese weiterhin zu sprechen (vgl. Abdelilah-Bauer 2008, 149) wie auch in den folgenden Beispielen: Der fünfjährige Mehdi verbot seiner Mutter eines Tages,

vor der Schultür mit ihm Arabisch zu sprechen – denn «wenn man arabisch spricht, wird man ausgelacht». Auch Katharina, deutsch-französisch, weigerte sich von heute auf morgen, mit ihrer Mutter vor anderen Kindern deutsch zu sprechen, nachdem sie in der Schule mit «berger allemand» (deutscher Schäferhund) gehänselt wurde. (Abdelilah-Bauer 2008, 149f.)

Eine uneingeschränkte Identifizierung mit der eigenen Mehrsprachigkeit, speziell mit den Minoritätssprachen und deren Kultur, ist bei diesen Kindern kaum denkbar. Die

Verwendung ihrer Herkunftssprache ist für sie aufgrund der verdeckten und auch offenen Diskriminierung mit Angst verbunden. Der Angst, marginalisiert zu werden und nicht dazu zu gehören. B. Abdelilah-Bauer (2008, 150) schreibt, dass sich manche Jugendliche in einem Loyalitätskonflikt befinden. Auf der einen Seite wollen sie sich in die Mehrheitsgesellschaft integrieren, auf der anderen Seite wollen sie auf keinen Fall ihre Herkunftssprache und die ihrer Eltern „verraten“. Es entsteht ein Kampf um Zugehörigkeiten, Abgrenzungen und Identität: „Wer bin ich? Wohin gehöre ich? Wer sind wir und wer seid ihr?“ (vgl. Dirim/Mecheril 2010, 105). Einige Familien reagieren darauf, indem sie umso stärker an den Traditionen und Wertvorstellungen festhalten, und sich von der Umwelt abkapseln (vgl. Abdelilah-Bauer 2008, 61/150). Für ihre Kinder jedoch ist dieser Prozess sehr schwer, denn sie stehen durch ihre alltägliche Sozialisation der Umgebungskultur und -sprache in Schule und Kindergarten mit je einem Fuß in zwei unterschiedlichen Kulturen und Sprachen. Sie befinden sich häufig in einem Identitäts- und Zugehörigkeitskonflikt und Störungen in der Identitätsentwicklung ziehen nach H. Haarmann (1996, 219) oft auch Verhaltensstörungen nach sich.

Aufgrund des mangelnden Forschungsstands in genau diesem Bereich, habe ich mehrsprachige Kinder dazu befragt, wie sie ihre Muttersprachen in der Gesellschaft wahrnehmen und wie sie dies bewerten, um einen Rückschluss darauf ziehen zu können inwieweit bereits Kinder linguizistische gesellschaftliche Haltungen in ihr Selbstbild einbauen. Die Ergebnisse werden im folgenden Kapitel dargelegt.

3. Empirische Forschung

3.1 Forschungsstand

Die Auseinandersetzung mit Linguizismus ist noch relativ jung, Literatur hierzu kommt meist aus dem englischsprachigen Bereich. Dementsprechend steht die Forschung zum Thema noch am Anfang. Besonders die Verbindung zwischen Linguizismus und Identitätsentwicklung bei Kindern wurde bisher nicht genauer betrachtet. Um darüber etwas mehr zu erfahren, führte ich in Berlin Interviews mit acht Kindern verschiedener Her-

kunft (Russisch, Kroatisch, Serbisch-Mazedonisch, Türkisch, 2x Französisch, Italienisch und Polnisch) im Alter von 5-10 Jahren durch. Damit handelt es sich hier natürlich um nicht-repräsentative Forschungsergebnisse.

3.2 Forschungsmethoden

Ich habe mich für die qualitative Methode des leitfadengestützten Interviews entschieden, da hier dem Kind die Freiheit gegeben wird, seine Gedanken darzulegen und auch abzuschweifen sowie dem Interviewer ermöglicht wird, auf diese Darlegungen des Kindes einzugehen, Fragen passend zu formulieren und immer wieder auf den Leitfaden zurückzukommen. Besonders bei Kindern ist es wichtig, dass auf sie eingegangen wird, um ein Vertrauensverhältnis zu schaffen und dem Kind zu demonstrieren, dass man ihm zuhört und interessiert an dem ist, was es sagt. So kann dem Erzählpotential der Kinder als Experten viel Platz gelassen werden, ohne dass das thematische Interesse des Interviewers verfehlt wird. Da alle Interviewten sich dank Leitfadenfragen zu den gleichen Themen äußern, ist eine gewisse Vergleichbarkeit gegeben (vgl. Nohl 2006, 20ff.). Die Interviews wurden nach den Richtlinien der Transkription nach Bohnsack et al. transkribiert (vgl. Bohnsack et al. 2001, 363f.).

Die Auswertung der Interviews erfolgte nach der dokumentarischen Methode, denn mit dieser wird nicht nur untersucht, *was* gesagt wurde (formulierende Interpretation), sondern auch *wie* es gesagt wurde, d.h. in welchem Orientierungsrahmen das jeweilige Kind erzählt (reflektierende Interpretation). Auf die vorherige Auswahl zu transkribierender Interviewabschnitte wurde aufgrund der Kürze und Zielgerichtetheit der Interviews verzichtet. Die Interviews wurden zunächst im Rahmen der formulierenden Interpretation in Themenbereiche unterteilt und deren Aussagen thematisch zusammengefasst. In der reflektierenden Interpretation wurde anschließend das konjunktive, implizite Wissen der Kinder herausgearbeitet. Um in der Interpretation möglichst nicht von den eigenen Normalitätsvorstellungen bzw. dem eigenen Orientierungsrahmen auszugehen, schließt sich eine komparative Analyse an, in der die Interviewtexte verglichen und kontrastiert werden. Auf dieser Grundlage ließen sich die Orientierungsrahmen zu sinn-genetischen Typen ausformulieren und gegenseitige Bezüge herstellen (vgl. Nohl 2006, 47ff.).

3.3 Ergebnisse

Auf der Grundlage meiner Hypothesen zum Einfluss von Linguizismus auf die Identitätsentwicklung von Kindern sprach ich mit acht mehrsprachigen Kindern mit verschiedenen Migrationshintergründen. Anhand folgender Hypothesen entwarf ich die Leitfragen:

- Kinder nehmen die Repräsentanz bzw. das Fehlen ihrer Mutter-/Herkunftssprachen wahr.
- Kinder bauen die Anerkennung bzw. Abwertung ihrer Mutter-/Herkunftssprachen in ihr Selbstbild ein.
- Die Identifizierung mit der eigenen Mehrsprachigkeit wird dadurch beeinträchtigt.
- Manche Kinder befinden sich in einem Identitäts- und Zugehörigkeitskonflikt zwischen Muttersprache / Familie und Umgebungssprache / Freunde/Schule.
- Unterschiede in den Auswirkungen des Linguizismus sind abhängig vom Prestige der beteiligten Sprachen.
- Kinder mit einer Herkunftssprache niedrigen Prestiges verweigern oft, diese weiterhin zu sprechen.

Insgesamt haben sich drei Typen herauskristallisiert, die jedoch aufgrund der geringen Anzahl von Interviews nicht verallgemeinert werden können:

Typ 1:

(Russisch, Serbisch-Mazedonisch, Kroatisch, Italienisch, Polnisch; Betreuung in einsprachig deutschen Einrichtungen)

Die Kinder der Kategorie 1 nehmen die fehlende Repräsentanz ihrer Herkunftssprachen sowie das fehlende Interesse der Umwelt an ihrer Mehrsprachigkeit – auch in Kita und Schule – wahr. Sie akzeptieren die deutsche Sprache als Normalität und fühlen sich in

dieser aufgrund ihrer guten deutschen Sprachbeherrschung sicher. Bewusste Erfahrungen mit Marginalisierung haben sie nicht. Sie nehmen Mono- und Multilingualität wahr und wissen, dass der Grund für die Dominanz der deutschen Sprache die fehlende Sprachkompetenz der anderen in den Herkunftssprachen der Kinder ist. Demnach beziehen sie die fehlende Repräsentanz dieser nicht auf eine Ablehnung ihrer Person. Auf dieser Grundlage sind sie sich ihrer eigenen Sprachkompetenzen bewusst. Sowohl diese als auch ihre Beziehung zum Herkunftsland bewerten sie positiv. Dies zeigt sich besonders in der Bevorzugung der Herkunftssprachen vor der deutschen Sprache und dem Wunsch, die Kompetenzen in beiden/allen Sprachen zu erhalten und möglichst den Anteil der Herkunftssprachen am Alltag zu erhöhen.

Typ 2:

(Französisch; Betreuung in deutsch-französischer Einrichtung)

Die Kinder dieser Kategorie gleichen bis auf einen Punkt den Kindern des ersten Typs. Sie akzeptieren allerdings nicht nur Deutsch als Normalität, sondern sehen sowohl die Umgebungssprache als auch ihre Herkunftssprache als alltäglich an und akzeptieren diese Sprachverteilung ohne Änderungswünsche. In der Kita dominiert hier die Herkunftssprache.

Typ 3:

(Türkisch)

Das Kind der 3. Kategorie nimmt die fehlende Repräsentanz seiner Herkunftssprache sowie das fehlende Interesse der Umwelt an seiner Mehrsprachigkeit – auch in Kita und Schule – wahr. Es hat Erfahrungen mit Diskriminierung gemacht. Auf die Frage, ob er sich manchmal ungerecht behandelt fühlt, weil Türkisch nicht beachtet wird, antwortet Oray (Türkisch-Deutsch): „Nur wenn sie mein Dings beleidigen, meine Sprache und mein Land [...] werd ich traurig [...] weil meine Großoma, mein Großvater, die leben da“. Das Kind dieser Kategorie bevorzugt, die deutsche Sprache zu sprechen und befindet sich folglich in einem Loyalitätskonflikt zwischen der starken Umgebungssprache und der Herkunftssprache. Das Kind nimmt Mono- und Multilingualität wahr und weiß,

dass der Grund für die Dominanz der deutschen Sprache die fehlende Sprachkompetenz der anderen in seiner Herkunftssprache ist. Demnach bezieht es die fehlende Repräsentanz dieser nicht auf eine Ablehnung seiner Person. Auf dieser Grundlage ist es sich seiner eigenen Sprachkompetenzen bewusst. Sowohl diese als auch seine Beziehung zum Herkunftsland bewertet es positiv. Dennoch bevorzugt es weder die Umgebungssprache noch seine Herkunftssprache, sondern eine Fremdsprache (Englisch). Trotz alledem hat auch dieses Kind den Wunsch, die Kompetenzen in allen Sprachen zu erhalten und möglichst den Anteil der Herkunftssprache am Alltag zu erhöhen.

Nach der Auswertung der Interviews kann zusammenfassend festgestellt werden, dass sich nur wenige meiner Hypothesen bestätigt haben. Damit weichen meine Ergebnisse von den Aussagen der Literatur in Kapitel 2.5 ab. Bestätigt wird durch alle drei Typen, dass Kinder die fehlende Repräsentanz ihrer Herkunftssprachen sowie das mangelnde Interesse der Umwelt an ihrer Mehrsprachigkeit wahrnehmen. Jedoch beziehen die Kinder diese Tatsache nicht auf sich selbst, sondern auf die fehlende Sprachkompetenz der anderen: „Ich weiß warum wir alle hier nicht Türkisch oder so sprechen, weil hier die Erzieher, Lehrer, die können nicht Kroatisch, Türkisch und so sprechen. Deswegen sprechen wir ja Deutsch, damit die es auch verstehen, was wir sagen“ (Danijel, kroatisch-deutsch). In der Schule wird Deutsch gesprochen, „weil das hier das Land Deutschland ist und hier man Deutsch redet und in anderen Ländern andere Sprachen“ (Darko, serbisch-mazedonisch-deutsch). Die Kinder der Typen 1 und 2 bauen die Nicht-Anerkennung ihrer Herkunftssprachen nicht in ihr Selbstbild ein, sie identifizieren sich positiv sowohl mit ihrer Mehrsprachigkeit als auch ihrem Herkunfts- sowie Aufenthaltsland. Damit ist hier auch die Hypothese der Identitäts- und Loyalitätskonflikte widerlegt. Die Ausnahme bildet das Kind des Typ 3, welches sich durch die Erfahrung von Diskriminierung und die Bevorzugung der Umgebungssprache in einem Loyalitätskonflikt befindet. Sein Ausweg ist die Bevorzugung einer dritten Sprache, einer Fremdsprache.

Es kann nach diesen Ergebnissen vermutet werden, dass das Prestige der Herkunftssprachen tatsächlich großen Einfluss auf die Auswirkungen des Linguizismus hat. So gesehen befinden sich die Sprachen des 1. Typs im Mittelfeld. Die französischen Kinder des Typ 2 besuchen eine deutsch-französische Einrichtung und werden somit optimal in

ihrer Zweisprachigkeit gefördert. Sie zeichnen das positivste Bild. Dies geht einher mit der Tatsache, dass Französisch eine starke Sprache mit hohem Prestige ist, deren Förderung angesehen ist und im Bildungssystem unterstützt wird. Das Gegenteil wird in meinen Ergebnissen von dem Kind türkischer Herkunft im Typ 3 gebildet. Die türkische Sprache genießt, trotz großer Repräsentanz in Deutschland, nur ein geringes Prestige. Es kann jedoch aufgrund des einzelnen, nicht repräsentativen Interviews nur vermutet werden, dass dies der Grund für die Abweichung von den anderen zwei Typen ist. Hier wäre es sehr interessant durch weitere Forschung diesen Weg zu verfolgen und weitere Interviews mit türkischstämmigen Kindern durchzuführen, um herauszufinden, ob sich die Annahmen bestätigen oder nicht. Meine Hypothese der Sprachverweigerung wurde jedoch eindeutig widerlegt: Niedriges Ansehen der Herkunftssprache ändert nichts an dem Wunsch des Kindes, seine Sprachkompetenzen in all seinen Sprachen zu erhalten.

Mehrsprachige Kinder, die Deutsch und ihre Herkunftssprache(n) sprechen, scheinen mit der Diskriminierung ihrer Herkunftssprachen größtenteils gut umgehen zu können, da sie sich durch die meist ausgewogene Beherrschung beider Sprachen selbstsicher im deutschen Alltag behaupten können. Voraussetzung ist hier natürlich eine erfolgreiche Zweisprachigkeit. Zu erheben wären nun Daten von Kindern mit Migrationshintergrund, die die deutsche Sprache (noch) nicht so gut beherrschen.

Außerhalb meiner Hypothesen wurde durch Typ 2 deutlich, dass eine zweisprachige Förderung in den Bildungseinrichtungen positive Auswirkungen auf die bilinguale Selbstverständlichkeit hat. Auf die Frage, wie sie es findet, dass auf der Straße oder auf dem Spielplatz nur Deutsch gesprochen wird, antwortet Lilou (französisch-deutsch): „Das find ich halt nicht so gut, weil auch Kinder, die nur Deutsch können, die müssen auch Französisch lernen. [...] ich glaube, weil die wollen nur Deutsch sprechen und kein Französisch und ihre Mutter spricht denn Französisch und die sprechen Deutsch“. Chloé (französisch-deutsch) antwortet ähnlich: „Das find ich nicht so schön, weil man muss – die anderen Kinder müssen auch ein bisschen Französisch lernen“. Wünschenswert wäre eine solche Förderung auch in anderen Sprachen, die nicht ein solch hohes Ansehen wie Englisch und Französisch genießen.

4. Antilinguistische Methoden und die Förderung von Multilingualismus in Schulen und Kitas zur Unterstützung der Identitätsentwicklung von Kindern und einer gerechteren Bildungsteilhabe

Gogolin/Neumann (1997) sprechen auf der Grundlage einer Untersuchung vom »monolingualen Habitus« der Schule; der damit einhergehende »Zwang zu Einsprachigkeit« im Deutschen ist nach wie vor ebenfalls in Kindertageseinrichtungen vorherrschend. Erkennbar ist der »monolinguale Habitus« daran, dass mehrsprachige Kinder in den Kindertageseinrichtungen kein Thema sind, sofern sie über gute Deutschkenntnisse verfügen. Sprechen sie wenig Deutsch, so ist von Problemen die Rede, denn bestimmte Routinen und Angebote funktionieren nicht, wenn die Kinder die Einrichtungssprache nicht verstehen. Für die einsprachigen Fachkräfte ist dann ein Problem, dass ihre Fachkompetenzen nicht mehr »passen« (Wagner 2008, 118).

In Schulen und Kindertagesstätten finden wir meist eine Vielfalt an Sprachen und Kulturen, und doch behalten die Einrichtungen häufig ihren monolingualen Habitus bei und die eurozentrischen Lehr- und Bildungspläne werden nicht hinterfragt. Sie gehen meist weder auf den multilingualen und -kulturellen Alltag der Kinder ein, noch beachten sie das Recht des Kindes auf die Weiterentwicklung ihrer Kompetenz in der Erst-oder Familiensprache, was unumgänglich für die Förderung einer positiven Persönlichkeitsentwicklung und der kognitiven Entwicklung ist. Deutsch bleibt damit – besonders in der Schule – die Sprache, die über Erfolg oder Misserfolg entscheidet (vgl. Abdelilah-Bauer 2008, 99 / Schanz 1999, 91 ff.). Somit können die Bildungseinrichtungen weitgehend als linguistisch strukturiert bezeichnet werden, womit ich nicht unterstelle, dass solche Strukturen bewusst hergestellt werden. C. Schanz beschreibt die deutsche Schule als:

Auf Anpassung statt auf die Akzeptanz von Unterschieden hin orientiert, die legitimen Rechte und Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern aus eingewanderten Familien ignorierend, interkulturelle Lernchancen verpassend. (Schanz 2005, 110)

Häufig reduziert auf einzelne Projektstage oder Projektwochen zum Thema 'multikulturelles Zusammenleben', stehen im Mittelpunkt meist die Anderen, die Fremden. Durch ihr Essen, ihre Folklore sollen sie auch einmal zeigen können, was sie mitbringen. Die Erwartungen sind meist klar und auf die Ethnien als unbewegliche monolithische Blöcke fixiert: Döner und Pizza, Tarantella und Kreistänze, möglichst noch in Kostümen der alten Heimat.

Werden hier nicht Kinder und Eltern, die längst dazugehören, erst zu Fremden gemacht? (Schanz 2005, 112).

Die sprachlichen und interkulturellen Kompetenzen von Kindern mit Migrationshintergrund werden nicht anerkannt bzw. sogar unterdrückt. Sie werden von MitschülerInnen sowie LehrerInnen meist defizitorientiert betrachtet – besonders hinsichtlich der deutschen Sprachkenntnisse. Diese Kinder können ihre persönlichen, sprachlichen und kul-

turellen Erfahrungen im Alltag nicht einbringen; sie finden sich in der Kita oder Schule nicht wieder, so wie deutsche Kinder sich in den alltäglichen Liedern, Geschichten und Märchen wiederfinden und sich mit diesen identifizieren können. Die direkte Auseinandersetzung mit Diskriminierung und Vorurteilen wird eher vermieden und durch oberflächliche Harmonie im Unterrichtsalltag verdeckt (vgl. Schanz 1999, 89ff.). Ein positives Beispiel zur aktiven Auseinandersetzung mit Rassismus ist die mehrfach ausgezeichnete Kampagne „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“ die auf Eigeninitiativen von SchülerInnen beruht und deren Titel Schulen – durch die Zustimmung zu den drei Regeln der Kampagne sowie dessen Umsetzung in Form von alljährlichen Projekten zu den Themen Diskriminierung und Gewalt – durch den Verein „Aktion Courage e.V. – SOS Rassismus“ verliehen werden kann. Die Regeln besagen im Wesentlichen, dass rassistische Aussagen und Handlungen problematisiert und bekämpft werden und jeder/jede SchülerIn (der/die zustimmt) sich aktiv für die Realisierung von entsprechenden Projekten und Aktionen einsetzt. Bis heute tragen mindestens 62 Schulen bundesweit offiziell den Titel „Schule ohne Rassismus“ (vgl. Behrendt 2001, 34f.). Ein weiteres positives Beispiel sind die von der EU betriebenen Europäischen Schulen, die Multilingualismus bereits seit langem institutionell und curricular verankert haben, von den nationalen Bildungssystemen jedoch vernachlässigt werden (vgl. Hornberg 2010, 132).

Das offensichtlichste Problem für eine Umsetzung der in den Orientierungs- und Bildungsplänen niedergeschriebenen individuellen sprachlichen Förderung sind wohl die zu großen Gruppen/ Klassen in Kitas und Schulen (vgl. Tracy 2008, 157/188). Dies ist jedoch nicht der einzige Angelpunkt: Hinzu kommt die geringe Anzahl zwei- oder mehrsprachiger LehrerInnen, die noch dazu weder entsprechend speziell qualifiziert, noch angemessen – d.h. auf dem Niveau der „einheimischen“ LehrerInnen – bezahlt werden (vgl. Schanz 1999, 90f.). Unter diesen Voraussetzungen ist die Realisierung eines antilinguizistischen Konzeptes zur Stärkung der Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und der Bildung eines heterogenen Selbstverständnisses kaum denkbar. Diskriminierende Strukturen müssen auf jeder Ebene des Schulapparates reflektiert und verändert werden, sei es in Organisation, Institution, Interaktion oder dem individuellen Habitus jedes einzelnen Lehrers / jeder einzelnen Lehrerin, der / die sich den hohen subjektiven Status der Sprachen sowie die natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeiten bewusst machen muss (vgl. Dirim/Mecheril 2010, 116f./119). Es ist die Aufgabe der Bildungs-

einrichtungen, Kinder ressourcenorientiert zu fördern, d.h. auf ihren Fähigkeiten (darunter auch ihren sprachlichen Kompetenzen) aufzubauen und diese zu stärken (vgl. Schroeder 2007, o.S.). Kinder brauchen, wie wir in Kapitel 1 gesehen haben, ein anregungs- und abwechslungsreiches, interessantes Sprachangebot um ihre sprachlichen Kompetenzen bestmöglich entwickeln zu können. R. Tracy beschreibt dieses Angebot als ein reichhaltiges Büffet. „Die eigentliche Auswahl aber trifft das Kind von alleine, und gefüttert werden will es schon gar nicht!“ (Tracy 2008, 157). Doch genau dies ist meist der Fall: Kinder werden gefüttert. Und zwar genau dann, wenn sie keinen Hunger haben. So etwa kann man auch die künstlichen Lernsituationen beschreiben, in denen sich Schulkinder befinden, die bereits eine Muttersprache beherrschen und nun noch Deutsch lernen sollen. Solange die Sprache nicht mit ihrer Lebenswelt verbunden dargestellt und vermittelt wird, erscheint sie den Kindern nicht notwendig (vgl. Abdelilah-Bauer 2008, 174).

Schulische und soziale Teilhabe sind davon anhängig, inwieweit der bzw. die einzelne soziale Handlungsfähigkeit erreicht. Diese ist unlösbar mit Sprache verbunden. Besonders für Flüchtlingskinder, die sich in einer für sie völlig neuen Umgebung zurechtfinden müssen, sollte dieser Unterricht auch zur Bewältigung ihrer Alltagssituation dienen und daher engen lebensweltlichen Bezug haben. [...] Um Kontinuitätserfahrungen zu ermöglichen, Spracherwerb in der Zweitsprache zu erleichtern und ihre Identität zu stärken, ist es notwendig, die Erstsprache so oft wie möglich in den Sprachlernprozeß miteinzubeziehen (Schanz 1999, 104).

Ein solches Angebot wäre beispielsweise „Wir machen einen Salat“ o.ä., bei dem man eine einfache Verbindung zur Alltagswirklichkeit der Kinder herstellen kann (Unterrichtsgang zum Markt, Einkaufen des Gemüses, Herstellen des Salates, gemeinsames Essen usw.) (vgl. Schanz 1999, 106). Meistens findet die Förderung von Zweisprachigkeit zwar konzeptionelle Verankerung, jedoch wird oft nicht ausreichend darauf geachtet, dass diese auch eine lebensweltliche Verankerung hat, d.h. dass beide Sprachen in der Lebenswelt der Kinder – auch außerhalb der Einrichtung – funktional sind und eine subjektive, emotionale Bedeutung für sie haben (vgl. Wagner 2008, 118).

Jeglicher Unterricht sollte auch immer gleichzeitig als Deutschunterricht betrachtet werden und alle Beschäftigungen zur Sprachförderung genutzt werden können, ohne jedoch die jeweiligen spezifischen Zugänge der SchülerInnen zur deutschen Sprache aus dem Blick zu verlieren. Vonnöten sind hier entsprechende didaktische Konzepte und die Fortbildung der LehrerInnen im Bereich Mehrsprachigkeit und „Deutsch als Zweitsprache“ (vgl. Dirim/Mecheril 2010, 117/ Tracy 2008, 164).

Es gibt auch zweisprachige Schulmodelle, so wie die oben genannten Europa-Schulen, in denen die Fächer in zwei verschiedenen Sprachen unterrichtet werden. Man unterscheidet folgende drei Modelltypen:

- Transitorische Modelle: Homogene Klassen werden für eine gewisse Zeit überwiegend in der Erstsprache unterrichtet, sie erhalten zunehmend Unterricht in der Zweitsprache und gehen dann in reguläre Klassen über. Bei manchen Schulen erstreckt sich der Unterricht in der Erstsprache über eine relativ kurze Zeit (etwa zwei Schuljahre), bei anderen wird dieser Unterricht über einen längeren Zeitraum (vier bis sechs Schuljahre) geführt.
- Language-maintenance-Modelle: Hier wird die Sprache der Herkunft (»language of origin« bzw. »community language«) bzw. des kulturellen Erbes (»heritage language«) während der gesamten Schulzeit als Medium für einen wesentlichen Teil des Curriculums verwendet und als Fach unterrichtet. Soweit dieser Unterricht nur für Schüler/innen einer Sprachgruppe (in der Regel einer Sprachminderheit) angeboten wird, wird er auch als »one-way bilingual education« bezeichnet.
- „two-way-immersion“-Modelle: Schüler verschiedener Sprachgruppen (i.d.R. Angehörige der Mehrheit und einer bestimmten Minderheit) werden gemeinsam in beiden Sprachen unterrichtet. Die Zweisprachigkeit wird während der gesamten Schulzeit beibehalten. In diesen Modellen verbinden sich Spracherhaltungsfunktionen und „Bildungszweisprachigkeit“ miteinander.

(Dirim/ Mecheril 2010, 107).

Der muttersprachliche Unterricht (im Folgenden mit „MU“ abgekürzt) greift das Recht des Kindes auf Bildung in seiner Muttersprache auf und soll die Kompetenz in der Muttersprache und somit die Familienkommunikation und den Zusammenhalt der Familie stärken sowie die Möglichkeit eröffnen, eine reale Verbindung zum Herkunftsland, Angehörigen und Freunden aufrecht zu erhalten. Außerdem erhalten die SchülerInnen so einen Zugang zu den schriftlichen Medien in ihrer Herkunftssprache, da viele Kinder diese zwar sprechen, aber nicht in ihr alphabetisiert sind (vgl. Skubsch 2002, 183). S. Skubsch hat einige Aspekte zur Realisation des kurdischen MUs zusammengetragen, die sich auch für andere Sprachen verallgemeinern lassen. So muss der MU in der regulären Schulzeit, also möglichst am Vormittag, und im gleichen Schulgebäude stattfinden, d.h. also, er muss mit dem Regelunterricht koordiniert und auch für deutsche Schüler erfahrbar gemacht werden. Eine gelingende Koordination setzt voraus, dass die LehrerInnen des MU in das Lehrerkollegium integriert sind, d.h. auch, dass sie ebenfalls eine feste Anstellung und ausreichende Kenntnisse der deutschen Sprache besitzen. Nur unter diesen Voraussetzungen können die Lehrkräfte des MU Verbindungen zwischen Schule und den Migrantenfamilien herstellen sowie interkulturelle Projekte erfolgreich gestaltet werden. Es sollte außerdem darauf geachtet werden, dass vorrangig bilinguale

und –kulturelle Kräfte eingestellt werden, die eine entsprechende pädagogische Ausbildung haben. Eltern und Kinder dürfen nicht vor die Entscheidung zwischen Unterricht in ihrer Muttersprache und englischem Unterricht gestellt werden, da sonst wieder ein ungerechtes Verhältnis entstehen würde, welches Kinder mit Migrationshintergrund benachteiligt. Aber auch an die Eltern muss in Form von MU in der Erwachsenenbildung gedacht werden. Aufgabe der Universitäten ist es in diesem Verlauf eine Didaktik des MU durch sozialwissenschaftliche Untersuchungen zu etablieren, lebensweltnahe Unterrichtsmaterialien zu entwickeln und mehrsprachige Lehrkräfte auszubilden (vgl. Skubsch 2002, 183f.)

Die Akzeptanz und Repräsentation der Familiensprachen in den Bildungseinrichtungen sind unumgänglich für die Stärkung des Selbstwertgefühls nicht nur der Kinder, sondern auch deren Familien und zur Motivation derer, sich aktiv am Kita- bzw. Schulalltag zu beteiligen. Beispiele für diese Repräsentation wären ein vielsprachiger Willkommensgruß, Lieder, Reime oder das Zählen in den Herkunftssprachen der Kinder, um nur ein paar leicht realisierbare Aktionen zu nennen. Allgemein sollte das Sprechen in den Familiensprachen der Kinder untereinander, aber auch der ErzieherInnen / LehrerInnen untereinander oder zwischen ErzieherInnen / LehrerInnen und Kindern gleicher Herkunftssprache erlaubt sein (vgl. Thiersch 2007, 24f.). Diese Anerkennung der Familien in ihrer Herkunft fördert eine offene, positive Beziehung zwischen Fachkräften und Eltern, welche die wichtigsten Partner in der mehrsprachigen Förderung sind. Hier ist es die Aufgabe der pädagogischen Fachkräfte, den Eltern die Angst zu nehmen, dass ihre Kinder mit dem Erwerb der deutschen Sprache ihre muttersprachlichen Kompetenzen und Identität verlieren würden, und die Vorurteile über das Mischen von Sprachen (s. Kapitel 1.5) zu entkräften. Auf der anderen Seite müssen die Eltern zur Förderung der Herkunftssprache in der Familie und im Alltag ermutigt und entsprechend beraten werden. Vorschläge zur Förderung der Familiensprache könnten z.B. das Vorlesen von Büchern und Erzählen von Geschichten sein sowie gesamtfamiliäre Aktivitäten und Spiele. Um auch andere Kinder von der Sprachvielfalt profitieren zu lassen, können engagierte Eltern auch in die Einrichtung zum Vorlesen eingeladen werden (vgl. Thiersch 2007, 25 / Tracy 2008, 165). Dies würde z.B. auch allen anderen Schülern ein Wissen über Mehrsprachigkeit und damit einhergehend die Entwicklung von Toleranz und Anerkennung der Pluralität von Sprachen ermöglichen (vgl. Dirim/Mecheril 2010, 119). Der Förderung der Erst- bzw. Herkunftssprache durch die Familie fällt eine besonders wich-

tige Rolle zu, „denn das wird sicher in Städten, in denen bis zu 200 unterschiedliche Zuwanderersprachen anzutreffen sind, nicht immer durch muttersprachliche Zusatzangebote unterstützt werden können“ (Tracy 2008, 159). Dennoch sollte das Mögliche unternommen werden.

Sowohl die professionelle Weiterqualifizierung (Bildung in Sachen Sprache und Handlungswissen) von Förderkräften als auch die Unterstützung von Kitas (oder auch Schulen) durch zusätzliche Fachkräfte muss auf Jahre hinaus verlässlich finanziell gesichert werden. Dies wiederum bedeutet, dass die an politischen Schnittstellen Verantwortlichen von der Notwendigkeit, in eben diese Unterstützungsmaßnahmen zu investieren, überzeugt werden müssen. [...] In der Öffentlichkeit herrschen immer noch sehr realitätsferne Vorstellungen von Sprache, vom Spracherwerb, von der Mehrsprachigkeit [...] vor. Es gibt ernst zu nehmende Informationsdefizite, nicht zuletzt auch bei Personen an wichtigen politischen Schaltstellen (Tracy 2008, 157f.).

Die Sprachförderung – ob in Deutsch als Zweitsprache oder in den Familiensprachen – muss als Aufgabe des gesamten Kollegiums einer Einrichtung gesehen werden und nicht nur auf den Schultern einzelner Förderkräfte „lasten“. Sprachförderung ist Teil des Kita- bzw. Schulalltags, da – wie bereits erwähnt – alle Beschäftigten eng mit Sprache verbunden sind (vgl. Tracy 2008, 157/163f.). Bei der Förderung von Deutsch als Zweitsprache würde man im Idealfall „jedes förderbedürftige Kind täglich eine Stunde lang in möglichst kleinen Gruppen (nicht mehr als vier Kinder!) während ihres ersten Kita-Jahrs intensiv unterstützen [und] die Aktivitäten in den Kleingruppen mit dem restlichen Alltagsgeschehen vernetzen [...]“ (Tracy 2008, 191). Besonders im Kindergarten kann die enge Bindung zwischen der Gruppenerzieherin/ dem Gruppenerzieher und einem Kind genutzt werden, um dieses gezielt zu unterstützen, vorausgesetzt die ErzieherInnen sind entsprechend qualifiziert. Vor allem im Kleinkindalter muss darauf geachtet werden, dass Sprachförderung – egal in welcher Sprache – niemals „unterrichtet“, sondern in der alltäglichen Kommunikationen und Spielsituationen eingebettet wird, denn auch dies schließt eine gezielte Förderung nicht aus. Die Maxime der Authentizität beinhaltet selbstverständlich auch, dass entsprechende Fachkräfte Muttersprachler sein sollten. Solche natürliche Art der Förderung finden wir in bilingualen Kindertagesstätten bereits erfolgreich realisiert (vgl. Abdelilah-Bauer 179f. / Thiersch 2007, 29 / Tracy 2008, 161/191). Leider sind derartige Bildungseinrichtungen mit bilingualen Konzepten nur mit einem Prozent vertreten (vgl. Wagner 2008, 117). C. Schanz (1999) hat zwei Projekte vorgestellt, die sie selbst mit Schülern einer Grundschule durchführte und die Linguizismus und Rassismus bekämpfen helfen.

Grundlage sollen gemeinsame Erfahrungen eingewanderter und einheimischer Kinder sein, die differenziert aufgearbeitet werden. [...] Durch Arbeit an einem gemeinsamen Vorhaben, in dem sich alle Kinder wiederfinden können, und das nur gelingen kann, wenn sich jeder im Sinne der Sache wichtig und verantwortlich fühlt, soll eine Vertrauensbasis geschaffen werden. Sie ist die Grundlage, auf der Unterschiede/Fremdes/Vorurteile erst zur Sprache kommen können (Schanz 1999, 96f.).

Es geht um die Auseinandersetzung mit und das Erleben von Sprachen und ihren TrägerInnen und damit einhergehend unterschiedlichen Sicht- und Denkweisen, Geschichten und Leben der einzelnen Kinder (vgl. Schanz 1999, 96). Der Inhalt des Projektes „Ein Kalender von zehn Kindern in fünf Sprachen“ war die Beschäftigung mit Festen, Feiern und Spielen, die Diskussion über verschiedene Kalendarien, Zahl- und Zeitsysteme.

Plurale Identitäten als solche wahrzunehmen, zu begreifen, daß man sich in der Entscheidung für das eine nicht gegen das andere zu entscheiden hat, sind wichtige Erkenntnisse, die die Kinder hier gewinnen können. Die zweisprachigen Kinder werden im Sinne einer positiven Identitätsentwicklung darin gestärkt, sich in ihrer sprachlichen und kulturellen Vielfalt als positiv und akzeptiert zu erleben (Schanz 1999, 97).

Im zweiten Projekt „Wir drucken ein Buch in verschiedenen Sprachen“ einigten sich die Kinder darauf, dass jeder einen Text über sich selbst schreiben soll. Im Zuge dieser Arbeit wurden einige externe „Sprachexperten“ hinzugeholt, wenn es um die Übersetzung der Texte ging. Im Verlauf des Projektes wurden vielfältige Diskussionen über Sprache und auch Sprachdiskriminierung angeregt. So bemerkten einige Kinder erst während dieser Zeit, dass sie in ihren Sprachen benachteiligt wurden. Dies kann als Ausgangspunkt für den aktiven Einsatz für Veränderungen dienen, der von den Kindern initiiert wird. Um die Entwicklung und ein positives Selbstbild der Kinder zu stärken, wurde das Projekt mithilfe der örtlichen Presse veröffentlicht (vgl. Schanz 1999, 101f.).

Dass die vielfältige muttersprachliche Förderung in den Bildungseinrichtungen organisatorisch und finanziell nicht einfach ist, steht außer Frage. Dennoch ist eine antilinguistische Grundhaltung und gerechte Sprachförderung, die auf den Ressourcen der Kinder aufbaut, ein sehr wichtiger Grundstein für Bildungs- und Chancengleichheit. Wie bereits erwähnt, sitzt die oberste Schaltstelle zwar in der Politik, die es von der Wichtigkeit dieses Aspektes gerechter Bildung zu überzeugen gilt, grundlegend ist jedoch die individuelle Haltung der einzelnen LehrerInnen/ErzieherInnen. Veränderung beginnt in den Köpfen. Wir müssen aufmerksam sein und uns aktiv bewusst machen, welche linguistischen Strukturen in unserem Alltag und besonders in unserem Bildungssystem herrschen und versuchen, diesen entgegen zu wirken, um gerechtere Voraussetzungen für alle zu schaffen.

II. Fazit

Der kleine Inan weiß nun, warum seine türkische Sprache nicht als Kompetenz anerkannt wird. Doch es fällt ihm sehr schwer, das zu verstehen. Für ihn ist seine Familiensprache genau soviel wert wie die des Mädchens aus seiner Klasse. Aber manchmal wünscht er sich, dass er auch Englisch sprechen könnte, dann würde man auch ihn loben.

Im Verlauf meiner Arbeit wurden die Merkmale von Multilingualismus und Linguizismus sowie mit ihnen verbundene Themen umfangreich dargelegt, sodass ich nun die Ergebnisse noch einmal zusammenfassend darlegen möchte. Für den Erwerb von Sprachen auf muttersprachlichem Niveau existieren bestimmte sensible Phasen, innerhalb derer sich spezifische grammatische Phänomene entwickeln. Als eine „kritische Periode“ des Spracherwerbs kann die Zeitspanne bezeichnet werden, in der sich mehrere sensible Phasen bündeln. Diese Periode liegt in der frühen Kindheit, was nicht ausschließt, dass das Erlernen einer Sprache auf muttersprachlichem Niveau danach nicht mehr möglich wäre. Jedoch wird der Lernaufwand später immer umfangreicher. So erreicht die Mehrzahl derer, die eine zweite Sprache erst im Erwachsenenalter lernen, nur ein begrenztes Niveau an Grammatik- und Sprachfertigkeiten. Um als bilingual bezeichnet zu werden, muss ein Mensch allerdings nicht nur zwei Sprachen fließend sprechen können, sondern er sollte sich auch in deren Kulturen und Gesellschaften „zu Hause“ fühlen, d.h. sich positiv mit diesen identifizieren können. Der simultane Erwerb zweier Erstsprachen kann auch als doppelter Erstspracherwerb bezeichnet werden, da er im Verlauf dem monolingualen Spracherwerb gleicht. Ebenso verhält es sich mit dem Trilingualismus, der sich im Großen und Ganzen lediglich durch seine größere Komplexität und Quantität aufgrund der Anwesenheit von drei Sprachen in einer Person unterscheidet. Simultan Mehrsprachige entwickeln andere Strategien zur Sprachverarbeitung als Einsprachige oder späte Mehrsprachige. Multilinguale Menschen haben im Vergleich zu einsprachigen nicht nur bessere metasprachliche Fähigkeiten, sondern damit einhergehend auch langfristig eine bessere Verarbeitungsleistung des Gehirns. Über die Auffälligkeiten des multilingualen Spracherwerbs (Sprachmischungen, Sprachtrennung, Code-Switching, Transfer, Interferenzen, stille Phasen, unterschiedliche Lernstile etc.)

wird meist negativ geurteilt, ohne zu beachten, dass entsprechende Merkmale auch im monolingualen Spracherwerb zu finden und ebenso unbedenklich bzw. sogar förderlich sind. Der multilinguale Spracherwerb stellt also keinesfalls eine Überforderung für das Kind dar. Demnach sollte diese Chance der Mehrsprachigkeit und Kompetenzen genutzt und auch in Institutionen gefördert werden. Die gesamtpsychische, emotionale, gesellschaftliche und kognitive Entwicklung und Sozialisation eines Kindes ist eng verbunden mit seiner Muttersprache. Um sich positiv mit ihrer Mehrsprachigkeit identifizieren zu können, brauchen Kinder die Möglichkeit, jede ihrer Sprachen in ausreichendem Umfang alltäglich zu nutzen. Und dieses Recht haben sie. Hinweise dazu findet man in vielen Deklarationen und Gesetzen („Allgemeine Erklärung der Menschenrechte“, „Erklärung über die Rechte von Menschen nationaler oder ethnischer, religiöser und sprachlicher Minderheiten“, „UN-Konvention über die Rechte des Kindes“, „Allgemeine Erklärung der Sprachenrechte“ und auch deutsche Gesetze). In Deutschland gibt es für Migranten jedoch kein gesetzlich festgeschriebenes Recht auf das Erlernen der Muttersprache. In offiziellen Angelegenheiten kann diese nicht verwendet werden, da die Amtssprache „Deutsch“ gesetzlich festgelegt ist. Die verschiedenen Deklarationen machen deutlich, dass kein Unterschied im Ansehen verschiedener Sprachen aufgrund deren Herkunft gemacht werden darf und die Verwehrung der Muttersprache eine widerrechtliche Handlung, eine Handlung gegen die Identitätsentwicklung des Kindes ist. Werden Maßnahmen ergriffen, Initiativen verfolgt und Institutionen errichtet, dann handelt es sich meist um solche, die angesehene Sprachen favorisieren, wie Englisch und Französisch. Der Linguizismus geht meist einher mit anderen Formen von Diskriminierung und wird deswegen selten getrennt von ihnen betrachtet. Wie aber deutlich wurde, gibt es auch in Deutschland viele Formen des verdeckten Linguizismus. Er steht in direkter Verbindung mit dem Prestige der Sprache. So wird Mehrsprachigkeit in unserer Gesellschaft nur positiv bewertet, wenn es sich um angesehene Sprachen handelt. Zwischen allen Sprachen nimmt Englisch eine weltweit hegemoniale Stellung als Lingua Franca ein. Die kolonialen und postkolonialen Entwicklungen führten zur Verbreitung des Englischen rund um den Erdball. So ist Englisch auch heute noch ein Schlüssel zu Bildung, Erfolg und Prestige. Wie wir gesehen haben, sind besonders die Bildungseinrichtungen alltägliche Reproduzenten dieser Strukturen. In der Schule findet eine Selektion statt, die nicht etwa auf kognitiven Leistungsfähigkeiten beruht, sondern auf kulturellen Hintergründen und deren Bewertung im öffentlichen Raum. Die deutsche Sprache ist nach

wie vor ausschlaggebend für Erfolg und Versagen, die Kompetenzen der Kinder in ihren Herkunftssprachen werden nicht beachtet. Die Gründe für das unterdurchschnittliche Abschneiden von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund werden nicht im Bildungssystem gesucht, sondern bei den Kindern. In einem solchen Rahmen kann man nicht von Bildungsgerechtigkeit sprechen. Kinder internalisieren unbewusst die negative Haltung gegenüber ihren Muttersprachen. Eine uneingeschränkt positive Identifizierung mit der eigenen Mehrsprachigkeit ist dann kaum noch denkbar. Im Gegenteil, häufig geraten die Kinder in Identitäts- und Zugehörigkeitskonflikte. Meine eigenen Forschungsergebnisse weichen von den Annahmen der Literatur ab. So wurde hier erkennbar, dass mehrsprachige Kinder, die Deutsch und ihre Herkunftssprache(n) sprechen, mit der Diskriminierung ihrer Herkunftssprache(n) größtenteils gut umgehen zu können scheinen, da sie sich durch die meist ausgewogene Beherrschung beider Sprachen selbstsicher im deutschen Alltag behaupten können. Dies tut ihrem Wunsch nach einem größeren Anteil ihrer Herkunftssprachen am Alltag allerdings keinen Abbruch. So können sie sich trotz der linguizistischen Strukturen, die sie sehr wohl wahrnehmen, positiv mit ihrer Mehrsprachigkeit und Herkunft identifizieren. Die Abweichungen der Ergebnisse des Interviews mit dem türkischstämmigen Kind könnten die Annahme belegen, dass das Prestige der Sprache hierbei tatsächlich eine große Rolle spielt. So wurde durch die eigene Forschung nochmal ein anderer Blickwinkel auf den Einfluss von Linguizismus auf die Identitätsentwicklung von Kindern sichtbar. Um die Sprach- und Identitätsentwicklung der Kinder uneingeschränkt zu ermöglichen und zu fördern, müssen linguizistische Strukturen auf jeder Ebene der Organisation von Bildungseinrichtungen, von der Politik bis zur einzelnen Fachkraft, reflektiert und verändert werden. Für die Zukunft bleibt zu hoffen, dass in größerem Umfang auf dieses Thema aufmerksam gemacht wird, sodass irgendwann alle Kinder ihre sprachlichen Kompetenzen und die Grundlagen ihrer Identität frei entfalten können; in einer gerechten Gesellschaft ohne Linguizismus oder andere Formen von Diskriminierung. Eines ist sicher: Die Mischung von Kulturen und Sprachen wird weiterhin zunehmen und damit auch die Anzahl der multilingualen Kinder. So wird es zunehmend schwerer für die Gesellschaft und ihre Institutionen, sich vor der multilingualen und multikulturellen Realität zu verschließen.

Literaturverzeichnis

- *Abdelilah-Bauer, Barbara (2008):* Zweisprachig aufwachsen. Herausforderung und Chance für Kinder, Eltern und Erzieher.
München: Verlag C.H. Beck oHG.
- *Anstatt, Tanja; Dieser, Elena (2007):* Sprachmischung und Sprachtrennung bei zweisprachigen Kindern (am Beispiel des russisch-deutschen Spracherwerbs).
In: *Anstatt, Tanja (Hrsg.) (2007):* Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb, Formen, Förderung. (S. 139-162).
Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG.
- *Baugh, John (1996):* Linguistic discrimination.
In: *Goebel, Hans; Nelde, Peter H.; Starý, Zdeněk (Hrsg.) (1996):* Kontaktlinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. 1. Halbband. (S. 709-714).
Berlin, New York: de Gruyter.
- *Behrendt, Günter Max (2001):* Schule ohne Rassismus. Schule mit Courage.
In: *Referat für interkulturelle Angelegenheiten (2001):* Interkulturelle Schule. Schule der Zukunft. Dokumentation.
Hannover: Referat für interkulturelle Angelegenheiten.
- *Bohnsack, Ralf; Nentwig-Gesemann, Iris; Nohl, Arnd-Michael (Hrsg.) (2001):* Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung.
Opladen: Leske + Budrich.
- *Bundesarbeitsgemeinschaft der Immigrant*innenverbände (BAGIV) (1983):* Memorandum zum muttersprachlichen Unterricht.
In: *Deutsch lernen. Ausgabe 1/1983.*
Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- *Bundesministerium des Innern (2002):* Stellungnahme der Bundesrepublik Deutschland zu der Stellungnahme des Beratenden Ausschusses zu dem Bericht über die Umsetzung des Rahmenübereinkommens zum Schutz nationaler Min-

derheiten in der Bundesrepublik Deutschland.

URL: http://www.coe.int/t/dghl/monitoring/minorities/3_FCNMdocs/PDF_1st_Com_Germany_de.pdf [Stand: 15.06.11, 08:27].

- *Bundesministerium für Justiz (2003): Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz (AGG)*
URL: <http://bundesrecht.juris.de/bundesrecht/agg/gesamt.pdf> [Stand: 15.06.11, 09:52].
- *Bundesministerium für Justiz (2003): Grundgesetz (GG).*
URL: <http://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/gg/gesamt.pdf> [Stand: 15.06.11, 09:49].
- *Bundesministerium für Justiz (2003): Verwaltungsverfahrensgesetz (VwVfG).*
URL: <http://bundesrecht.juris.de/vwvfg/BJNR012530976.html> [Stand: 15.06.11, 09:48].
- *Bundesversammlung der Schweizerischen Eidgenossenschaft, Nationalrat der Schweiz (2007): SPG Bundesgesetz über die Landessprachen und die Verständigung zwischen den Sprachgemeinschaften.*
URL: <http://www.admin.ch/ch/d/ff/2007/6951.pdf> [Stand 05.01.11, 19:53].
- *Dirim, İnci (2010): „Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so.“ Zur Frage des (Neo-)Linguizismus in dem Diskurs über die Sprache(n) der Migrationgesellschaft.*
In: *Mecheril, Paul; Dirim, İnci; Gomolla, Mechthild; Hornberg, Sabine; Stojanov, Krassimir (2010): Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung.* (S. 91-114).
Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- *Edwards, John (1996): Language, prestige and stigma.*
In: *Goebel, Hans; Nelde, Peter H.; Stary, Zdeněk (Hrsg.) (1996): Kontaktlinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung.* 1. Halbband. (S. 703-708).
Berlin, New York: de Gruyter.

- *Forum du bilinguisme (o.A) (o.J.):* SpG – Sprachengesetz.
URL: <http://www.bilinguisme.ch/CMS/default.asp?ID=1827> [Stand: 05.01.11, 19:53]
- *Gergen, Thomas (2007):* Sprachenrechte und Sprachengesetze in Europa.
Saarbrücken: Die Saarbrücker Bibliothek.
URL: <http://scidok.sulb.uni-saarland.de/2008/1572/pdf/text.pdf> [Stand: 11.05.11, 16:13].
- *Gesellschaft für bedrohte Völker (1996):* Allgemeine Erklärung der Sprachenrechte.
URL: <http://www.gfbv.it/3dossier/barcelona96-dt.html> [Stand 11.05.11, 15:22].
- *Gogolin, Ingrid; Neumann, Ursula (Hrsg.)(1997):* Großstadt-Grundschule. Eine Fallstudie über sprachliche und kulturelle Pluralität als Bedingung der Grundschularbeit. Interkulturelle Bildungsforschung Band 1.
New York; München, Berlin: Waxmann.
- *Haarmann, Harald (1996):* Identität.
In: *Goebel, Hans; Nelde, Peter H.; Stary, Zdeněk (Hrsg.) (1996):* Kontaktlinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. 1. Halbband. (S. 218-233).
Berlin, New York: de Gruyter.
- *Hoffmann, Charlotte (2008):* The Status of Trilingualism in Bilingualism Studies.
In: *Cenoz, Jasone; Hufeisen, Britta; Jessner, Ulrike (2008):* Looking beyond Second Language Acquisition. Studies in Tri- and Multilingualism. (S. 13-25). 2. Auflage.
Tübingen: Stauffenburg Verlag Brigitte Narr GmbH.
- *Hornberg, Sabine (2010):* Mehrsprachigkeit. Kulturelles Kapital oder Bürde in der Schule?
In: *Mecheril, Paul; Dirim, İnci; Gomolla, Mechthild; Hornberg, Sabine; Stojanov, Krassimir (2010):* Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und inter-

kulturell-pädagogische Forschung. (S. 115-134).

Münster: Waxmann Verlag GmbH.

- *Kohn, Kurt (2007): Englisch als globale Lingua Franca. Eine Herausforderung für die Schule.*
In: *Anstatt, Tanja (Hrsg.) (2007): Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb, Formen, Förderung.* (S. 207-222).
Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG.
- *Mecheril, Paul; Dirim, İnci (2010): Die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft.*
In: *Mecheril, Paul; Kalpaka, Annita; Mar Castro Varela, Maria; Dirim, İnci; Melter, Claus (2010): Bachelor/Master. Migrationspädagogik.* (S. 99-120).
Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- *Meisel, Jürgen M. (2007): Mehrsprachigkeit in der frühen Kindheit. Zur Rolle des Alters bei Erwerbsbeginn.*
In: *Anstatt, Tanja (Hrsg.) (2007): Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb, Formen, Förderung.* (S. 93-113).
Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG.
- *Nitsch, Cordula (2007): Mehrsprachigkeit. Eine neurowissenschaftliche Perspektive.*
In: *Anstatt, Tanja (Hrsg.) (2007): Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb, Formen, Förderung.* (S. 47-68).
Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG.
- *Nohl, Arnd-Michael (2006): Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. 3. Auflage.*
Wiesbaden: Vs Verlag für Sozialwissenschaften.
- *Phillipson, Robert (1992): Linguizismus. Strukturen und Ideologien im Sprach-Imperialismus.*
In: *Deutsch lernen. Ausgabe 17/1992.*
Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.

- *Sapir, Yoav (2009):* Wer darf Volk sein? Über nationale Minderheiten in Deutschland.
URL: <http://www.chronologs.de/chrono/blog/un-zugeh-ouml-rig/bundestagsblog/2009-07-12/wer-darf-volk-sein-ber-nationale-minderheiten-in-deutschland> [Stand: 15.06.11, 08:24].
- *Schanz, Claudia (1999):* Unterricht mit Kindern aus Minderheiten. Vermittlung von Deutsch als Zweitsprache im Kontext der Thematisierung von Mehrsprachigkeit.
URL: <http://oops.uni-oldenburg.de/volltexte/1999/730/pdf/kap7.pdf> [Stand 08.06.11, 10:36].
- *Schanz, Claudia (2005):* Visionen brauchen Wege. Die interkulturelle Öffnung der Schule.
In: *Leiprecht, Rudolf; Kerber, Anne (Hrsg.) (2005):* Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch.
Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- *Schroeder, Christoph (2007):* Integration und Sprache.
In: *Das Parlament. Aus Politik und Zeitgeschichte. Ausgabe 22/2007.*
- *Skubsch, Sabine (2002):* Kurdische Migration und deutsche (Bildungs-)Politik. Kurdologie Band 5.
Münster: Unrast Verlag.
- *Skutnabb-Kangas, Tove; Phillipson, Robert (1996):* Linguicide and linguisticism.
In: *Goebel, Hans; Nelde, Peter H.; Starý, Zdeněk (Hrsg.) (1996):* Kontaktlinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. 1. Halbband. (S. 667-674).
Berlin, New York: de Gruyter.
- *Statistisches Bundesamt (2010):* Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Ergebnisse des Mikrozensus 2009.
Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.

- *Steins, Gisela (2008):* Identitätsentwicklung. Die Entwicklung von Mädchen zu Frauen und Jungen zu Männern.
3. überarbeitete Auflage.
Lengerich: Papst Science Publishers.
- *Stojanov, Krassimir (2010):* Der Migrationshintergrund als Topos in gegenwärtigen Diskursen über Bildungsgerechtigkeit.
In: *Mecheril, Paul; Dirim, İnci; Gomolla, Mechthild; Hornberg, Sabine; Stojanov, Krassimir (2010):* Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung. (S. 79-90).
Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- *Thiersch, Renate (2007):* Sprachförderung mehrsprachiger Kinder im Kindergarten.
In: *Anstatt, Tanja (Hrsg.) (2007):* Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb, Formen, Förderung. (S. 9-30).
Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG.
- *Tracy, Rosemarie (2007):* Wieviele Sprachen passen in einen Kopf? Mehrsprachigkeit als Herausforderung für Gesellschaft und Forschung.
In: *Anstatt, Tanja (Hrsg.) (2007):* Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb, Formen, Förderung. (S. 69-92).
Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG.
- *Tracy, Rosemarie (2008):* Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können.
2. Auflage.
Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG.
- *United Nations Organization, Generalversammlung (1948):* Allgemeine Erklärung der Menschenrechte.
URL:<http://www.amnesty.de/umleitung/1899/deu07/001?lang=de%26mimetype%3dtext%2fhtml> [Stand: 01.05.11, 18:12].

- *United Nations Organization, General Assembly (1992): Declaration on the Rights of Persons Belonging to National or Ethnic, Religious and Linguistic Minorities.*
URL:<http://www.ohchr.org/Documents/Publications/GuideMinoritiesDeclarations.pdf> [Stand: 11.05.11, 15:37]
- *Wagner, Petra (2008): Quer durch viele Sprachen hindurch – Vielgestaltigkeit der Sprachenwelten von Kindern.*
In: *Wagner, Petra (Hrsg.) (2008): Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance – Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung.* (S. 113-127).
Breisgau: Herder.
- *Yildiz, Erol (2010): Über die Normalisierung kultureller Hegemonie im Alltag. Warum Adnan keinen „normalen Bürgermann“ spielen darf.*
In: *Mecheril, Paul; Dirim, İnci; Gomolla, Mechthild; Hornberg, Sabine; Stojanov, Krassimir (2010): Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung.* (S. 59-78).
Münster: Waxmann Verlag GmbH.

Anhang

I. Interviewleitfäden

II. Interviews

III. Auswertung der Interviews nach dokumentarischer Methode