Katharina Brizić

Alles spricht von Sprache. Soziologisch-linguistische Begegnungen in der Migrations- und Bildungsforschung

Everbody's Talking about Language. Linguistic-sociological Encounters in the Context of Migration and Education Research

Immer wieder kommen Studien zum Bildungs- und Schulspracherfolg von MigrantenschülerInnen zu hochgradig divergierenden, heftig diskutierten Ergebnissen: Einmal ist es der Beibehalt, ein andermal der Verlust migrantischer Familiensprachen, der als Empfehlung für Bildungserfolg, latent oder offenkundig, im Raum steht. Dabei sind gerade linguistische und soziologische Bildungs- und Migrationsforschung bemerkenswert weit davon entfernt, das gegenseitig Ergänzende ihrer Zugänge und Methoden zu nützen, um den Widersprüchen auf diesem Wege auf den Grund zu gehen. Eine explorative österreichische Untersuchung an 60 Wiener Migrantenkindern aus dem ehemaligen Jugoslawien und der Türkei versucht, aus der Perspektive der Soziolinguistik das Trennende bzw. Verbindende zwischen den Disziplinen als Ursache für die Widersprüche aufzuspüren und zugleich mit einem neuen Erklärungsmodell auf die Ergebnisse der vielbesprochenen Metastudie „Sprache und Integration" von Esser (2006a) zu reagieren. Im Zentrum des Interesses der hier vorgestellten Untersuchung steht die Bedeutung gesprochener und verschwiegener Familiensprachen für den Schulspracherwerb in der Migration.
Schlüsselwörter: Soziolinguistik, Spracherwerb, Migration

Studies of how well immigrant pupils do at school and how easily they aquire the school language regularly produce very different and fiercely debated results: focus is put on either the maintenance or the loss of immigrant families' languages as being conducive to the children's educational success. The linguistic and sociological branches of research on education and migration are still surprisingly far from making use of the complementary nature of their approaches and methods in order to investigate this contradiction. From a sociolinguistic perspective, an exploratory study, conducted in Vienna with sixty immigrant children from the former Yugoslavia and Turkey, tries to locate the diverging and uniting attitudes between the two disciplines as the origin of the inconsistencies. At the same time, this perspective enables the definition of a new position in reaction to Esser's often-discussed meta-survey 'Sprache und Integration' (Language and Integration). The study presented here focuses on the importance of spoken and silenced family languages for immigrant children's acquisition of language at school.
Keywords: sociolinguistics, language acquisition, migration

1. Hintergrund: interdisziplinäre Widersprüche und offene Fragen

Schon lange hat sich das Thema Sprache nicht mehr solcher Beliebtheit erfreut: Man hat es – endlich – wiederentdeckt. Wer bedauerte, dass die Diskussion der 1960er Jahre um Bernstein und seinen auf Sprache im Bildungssystem fokus-

sierenden Ansatz in Vergessenheit geriet, darf sich freuen: Die Diskussion ist wieder da. Die Zeit scheint reif für genau dieses Thema, das sich im Übrigen auch noch als höchst medienwirksam erweist: Zustimmung, Ablehnung, jedenfalls aber Aufsehen werden etwa dem Soziologen Esser in hohem Maß zuteil, wenn er den Sprachen der Migrantenfamilien in den Einwanderungsländern höchstens, wenn überhaupt, die Rolle eines „Wellness-Faktors" zuerkennt, und wenn er, auf jegliche muttersprachliche Förderung für MigrantenschülerInnen bezogen, folgerichtig fordert: „Schluss mit dem Placebo" (Esser, 2006b): „Bilingualität bringt Migranten keine Vorteile" (Kaube, 2007, S.14). Allein – der Siegeszug seines Plädoyers für die sprachliche Total-Assimilation der MigrantInnen scheint gehemmt: Noch fehlt es dem Plädoyer an disziplinübergreifender Glaubwürdigkeit, und das ausgerechnet besonders aus Sicht jener Disziplin, die sich mehr als alle anderen mit Mehrsprachigkeit befasst: aus Sicht der Sprachwissenschaft (vgl. Krumm, 2006).

Nun mag es zwar sein, dass sprachwissenschaftliche und soziologische Bildungsforschung ohnehin schon viel zu lange nebeneinanderher gelebt haben, fast ohne gegenseitige Berührungspunkte (vgl. bereits Cameron, 1990), und dass die genannte Diskrepanz also nicht ganz unerwartet kommt. Und es mag auch sein, dass hier jene Selbstkritik aus den Reihen der Sprachwissenschaft zutrifft, die besagt: Man hat sich möglicherweise ganz einfach gescheut, sich allzu sehr mit den Sozialwissenschaften einzulassen, weil man den mit Chomsky (1957) erworbenen Ruf der Linguistik als „exakte Wissenschaft" zu gefährden fürchtete (Cameron, 1990, S. 83-84). Ich schließe mich dieser innerlinguistischen Selbstkritik an: Längst hätte sich die Spracherwerbsforschung für soziologische Konzepte öffnen können, ja sogar müssen. Wesentlich aber ist: Die Zeiten dieses Nebeneinanders sind eindeutig vorbei. Viel zu neuralgisch ist die Position des Themas Spracherwerb in praktisch allen Bildungsdiskussionen. Und dies sei immerhin zugestanden: Dass das so ist, verdanken wir auch und besonders dem Soziologen Esser[1] und seinen keineswegs sprachwissenschaftlich geprägten Thesen – denn erst jetzt spricht wirklich alles von Sprache (vgl. Krumm, 2006, S.10).

Die Aufmerksamkeit wird dem Thema zu Recht zuteil: Disziplinübergreifend hat sich die Kompetenz in der Schulsprache als einer der entscheidendsten Faktoren für jeglichen Bildungserfolg in der Migration erwiesen, genauso wie für den Erfolg am Arbeitsmarkt (vgl. Esser, 2006a). Die Schulsprachkompetenz ist sogar *der* Knackpunkt, wenn es um das Bildungsschicksal ganzer Immi-

---

1 Es stellt die Metastudie des deutschen Soziologen Esser (2006a) aktuell die wahrscheinlich umfassendste Sichtung und Analyse wissenschaftlicher Untersuchungen zum Verhältnis zwischen Sprache und Integration dar. Ihr Ziel ist es gerade auch, einige besonders kontroverse Fragen aufzugreifen. Als oberstes Ziel gibt der Autor an, „die theoretischen Konzeptualisierungen und empirischen Ergebnisse zu den Bedingungen des Spracherwerbs und seiner Folgen, speziell für die schulischen Leistungen und den Arbeitsmarkterfolg, zu sichten, zu systematisieren und auch zu einer Bewertung wenigstens einiger der beschriebenen Kontroversen zu nutzen" (ebd., S. 15). Essers Metastudie hat die Diskussion um Einwanderung, Sprache und Bildungserfolg entscheidend mitbeeinflusst; es soll hier deshalb mehrfach auf ihr Konzept und ihre Ergebnisse Bezug genommen werden, besonders im letzten Abschnitt dieses Artikels.

grantengruppen geht – konkret: Europaweit sind es immer wieder die SchülerInnen mit türkischem (Söhn & Özcan, 2006), marokkanischem (Crul & Vermeulen, 2003) und bengalischem (Haque, 2000) Migrationshintergrund, die *sowohl* in der Schulsprache *als auch* im Bildungserfolg schwächer abschneiden als andere Gruppen. In Österreich ist von ihnen einzig die türkische Immigration in größerem Ausmaß vertreten, auch hier mit vergleichsweise schwachem Schulsprach-, Bildungs- und Arbeitsmarkterfolg (Olechowski et al., 2002; Peltzer-Karpf et al., 2006; Weiss et al., 2006, S.11). Nach den Ursachen für diese „herkunftsspezifische" Schwäche wird international geforscht, bislang allerdings ohne Ergebnis (vgl. Söhn & Özcan, 2006, S. 11) – oder aber die beteiligten Forschungsdisziplinen kommen zu massiv widersprüchlichen Resultaten, wie bereits eingangs festgestellt.

Die Widersprüche aber betreffen tatsächlich vor allem den Familiensprachgebrauch: Zunächst ist es die neuere quantitative, vorwiegend soziologisch, erziehungswissenschaftlich oder ökonomisch orientierte Bildungsforschung mit Untersuchungen wie z.B. PISA, die in zahlreichen Befunden zeigt, dass jene MigrantenschülerInnen, in deren Familien die elterlichen Sprachen *beibehalten* werden, die schlechteren Karten haben. Sie schneiden schulsprachlich erheblich *schwächer* ab als jene SchülerInnen, in deren Familien die „mitgebrachten" Sprachen bereits aufgegeben wurden (vgl. Entorf & Minoiu, 2004; Esser, 2006a; für Österreich: Bacher, 2005).

Den zahlreichen großflächigen Studien stehen einige kleinere, nicht repräsentative, qualitativ jedoch vergleichsweise hochwertige Untersuchungen gegenüber, die vorwiegend in Psycho- sowie Soziolinguistik und Sprachtodforschung beheimatet sind und offenbar einen ganz anderen Blickwinkel eröffnen. Je exakter nämlich familiärer Sprachgebrauch untersucht wird, je mehr nach Elternteilen, Kompetenzen und genauen Umständen der Sprachweitergabe unterschieden wird, desto mehr tritt ein überraschend anderes Ergebnis zutage: Der *Beibehalt* jener Sprache(n), die die Eltern selbst am besten beherrschen, ist der kindlichen Kompetenz *zuträglich*, nicht etwa abträglich. Der familiäre *Sprachwechsel* dagegen bedingt eine *schwächere* Kompetenz der untersuchten Kinder, sowohl in der „alten" elterlichen als auch in der „neuen", gesellschaftlich dominanten (Schul-)Sprache (Wodak & Rindler-Schjerve, 1985; Verdel, 1990; Kouritzin, 1999; Lasimbang et al., 1992, S. 344).

Zwei Ergebnisse, wie sie gegensätzlicher nicht sein könnten, stehen einander hier also gegenüber. Aber wie sind solche Gegensätze überhaupt möglich, und gibt es irgendeine Verbindung zwischen ihnen? Und was bedeuten sie für die Untersuchung des schwachen Abschneidens ganz bestimmter Sprach- bzw. Herkunftsgruppen? Es sind genau diese Fragen, die den Ausgangspunkt für jene soziolinguistische Untersuchung bildeten, die hier vorgestellt werden soll.

2. Ursprung, Methode und erste Ergebnisse der soziolinguistischen Studie

Ihren Ursprung hat die soziolinguistische Untersuchung in der Longitudinalstudie von Peltzer-Karpf et al. (2006) zum Spracherwerb in der Migration – der bislang einzigen österreichischen Studie dieser Art. Hier waren 60 Wiener Kinder mit Migrationshintergrund kontinuierlich vom ersten bis zum vierten Schuljahr (1999-2003) in der jeweiligen Erstsprache (Bosnisch/ Kroatisch/ Ser-

bisch bzw. Türkisch) sowie in Deutsch getestet worden. Die Longitudinalstudie ergab, analog zu internationalen Ergebnissen, wesentlich schwächere Resultate der türkischen Kinder gegenüber der Gruppe aus dem ehemaligen Jugoslawien, überraschenderweise sowohl in *Deutsch* als auch in der *Erstsprache* (Peltzer-Karpf et al., 2001, S. 169 ff.; vgl. ähnliche Resultate z.B. bei Olechowski et al., 2002).

Um diesem offenbar „herkunftsspezifischen" Abschneiden auf die Spur zu kommen, wurde die soziolinguistische Studie (Brizić, 2007), die hier vorgestellt werden soll, ins Leben gerufen. Zwecks umfassender Einblicke auch in die familiären Hintergründe wurde eine besonders aufwendige Methode gewählt: Es wurden zeitintensive Tiefeninterviews mit jeweils einem Elternteil der oben genannten 60 Kinder geführt, und zwar in den Sprachen Bosnisch/Kroatisch/Serbisch oder Türkisch, je nach Herkunftsland der Eltern, um Verständigungsschwierigkeiten zu vermeiden und eine angenehme, möglichst vertrauensvolle Gesprächsatmosphäre entstehen zu lassen. Zusätzliches Datenmaterial wurde aus Interviews mit sämtlichen LehrerInnen der Kinder bezogen, ebenso wie aus der Einsichtnahme in die sogenannten „Stammdatenblätter"; letztere beinhalten in Österreich jene Angaben zu Sprachgebrauch u.v.m., die die Schulleitungen von den Eltern zu Beginn des ersten Schuljahres offiziell erfragen.

Die „erste Runde" der soziolinguistischen Suche nach Antworten auf die offenen Fragen war den traditionell untersuchten Faktoren[2] der Spracherwerbs- und Bildungsforschung gewidmet. Und hier zeigte sich zunächst sehr klar anhand der gewonnenen Daten ebenso wie anhand einer umfassenden Literaturrecherche, welche Faktoren für das schwache Abschneiden der türkischen Gruppe *nicht* verantwortlich sein konnten: Dazu gehörten praktisch alle Faktoren des Einwanderungskontexts (wie Einwanderungszeitpunkt, Kindergartenbesuch in Österreich, Lehrerverhalten, sozioökonomischer Status nach der Einwanderung u.v.m., aber auch familiäre und individuelle Faktoren wie Intelligenz, Motivation, Erziehungsstil etc.), entweder weil diese Faktoren keinesfalls je nach Herkunft unterschiedlich ausgeprägt sein konnten (vgl. z.B. zur Intelligenz Müller, 1997) oder weil sie die beiden untersuchten Herkunftsgruppen zu wenig voneinander unterschieden (vgl. z.B. zum Erziehungsstil Nauck & Alamdar-Niemann, 1998) oder aber weil sie sich aufgrund ihrer Art oder Ausprägung grundsätzlich nicht zur Klärung der offenen Fragen eigneten. Ein treffendes Beispiel für letzteren Fall stellen die gesellschaftlichen Faktoren des Einwanderungskontexts dar (vgl. z.B. Kohlbacher & Reeger, 2003): Sie konnten wohl die niedrigere Deutschkompetenz in der türkischen Gruppe erklären, keinesfalls aber die familiär sozusagen „mitgebrachte", bei türkischen Kindern *und* Eltern niedrigere *Erstsprachkompetenz* (s. Brizić, 2007, S. 333-334). Deutschmotivation und Bildungsaspiration wiederum, die in unserer türkischen Gruppe bei Eltern wie Kindern besonders *hoch* waren (vgl. ebenso Beiwl et al., 1995, S. 114), hätten zwar die niedrige Erstsprachkompetenz der Kindergeneration erklären können, nicht aber die der *Eltern*, d.h. der ersten Migrantengeneration. Zudem ist die besonders schwache *Erstsprachmotivation* im tür-

2 Vgl. zu sämtlichen untersuchten Faktoren Brizić, 2007, S. 234 ff.

kischen Sample zu nennen, die ihrerseits ebenfalls nach einer Erklärung verlangte (vgl. Brizić, 2007, S. 321-322).

Dass in dieser ersten Runde der Auswertung also lediglich Faktoren als Ursachen für das herkunftsspezifische Abschneiden *ausgeschlossen* werden konnten, andere Faktoren aber ihrerseits nach Erklärungen verlangten, machte in der zweiten Runde einen neuen Zugang notwendig: Der Fokus sollte nun über die traditionell untersuchten Faktoren hinausgehen, auch die Herkunftsländer der Familien miteinbeziehen, Erklärungsmodelle aus verschiedensten Disziplinen für unsere Fragestellung nutzbar machen und damit wesentlich stärker als bisher interdisziplinär orientiert sein.

3. Zentrale Ergebnisse der soziolinguistischen Studie und ein interdisziplinäres Erklärungsmodell

Vor allem die individuelle Ebene – die der Kinder – hatte in der ersten Auswertungsrunde zu denken gegeben. Denn wie kann Sprache, noch dazu auch Erstsprache, gleichsam „kollektiv" schwächer beherrscht werden? Und wie sind die „kollektiv" so unterschiedlichen Motivationen erklärbar? Der zweite Durchgang der Auswertung führte damit zwingend weiter auf die elterliche Ebene, zu ihren Kompetenzen und ihrem Sprachverhalten. Die ausführlichen Interviews mit den Eltern (siehe oben) hatten erwartungsgemäß reiches Material geliefert, das nun den Blickwinkel auf die offenen Fragen tatsächlich grundsätzlich veränderte.

Ein erstes zentrales Ergebnis betraf die Anzahl der Familiensprachen im Sample. Sowohl die untersuchten Familien aus dem ehemaligen Jugoslawien als auch jene aus der Türkei hatten ja zu Beginn der Untersuchung als sprachlich recht einheitliche Gruppen gegolten, wenn man den offiziellen „Stammdatenblättern" (siehe weiter oben) Glauben schenkte: Die Familien aus der Türkei waren demnach alle türkischsprachig, die aus dem ehemaligen Jugoslawien bosnisch-/ kroatisch-/ serbischsprachig, einzig mit Ausnahme zweier albanischer Familien. Die Stammdatenblätter, auf denen im Übrigen auch die offizielle „Wiener Schulmatrik" (Knapp, 2004) beruht, wiesen damit für das jugoslawische Sample einen Minderheitenanteil von 5,4 % aus, für das türkische Sample einen Minderheitenanteil von 0 %. Dass diese offiziellen Zahlen allerdings fast zwangsläufig Zweifel auslösen müssen, belegt die österreichische ethnologisch-linguistische Forschung schon seit geraumer Zeit: Sie geht für türkische MigrantInnen in Österreich von einem Minderheitenanteil von 30 % aus, allein schon in Bezug auf die kurdische Minderheit (vgl. Busch, 2006, S. 17). Für das ehemalige Jugoslawien beträgt dieser Anteil zumindest 12 % (Janjetović, 2001), wobei die Zahlen allerdings tatsächlich, vor allem in der Migration, erheblich darüber liegen dürften (Busch, 2006, S. 20-21). – Die Ergebnisse der hier vorgestellten soziolinguistischen Studie gaben den genannten Zweifeln an den offiziellen Zahlen recht: Hatte man im Sample aus dem ehemaligen Jugoslawien den Stammdatenblättern zufolge nur Bosnisch/ Kroatisch/ Serbisch bzw. Albanisch gesprochen, so kamen nun, den qualitativen Interviews zufolge, noch die Mehrheits- bzw. Minderheitssprachen Makedonisch, Slowenisch, Vlachisch (eine rumänische Variante), Romanes, Rumänisch und Bulgarisch in verschiedensten Kombinationen dazu. Und waren die Familien aus der Türkei in den Stammdatenblättern als rein türkischsprachig geführt, so kamen

nun die Sprachen Kurdisch und Griechisch hinzu. Der Minderheitenanteil hatte sich damit im jugoslawischen Sample von 5,4 auf stattliche 32,4 % erhöht, im türkischen Sample von Null auf mindestens 13, maximal 39 %.[3]

Wir bleiben beim Sprachgebrauch: Es offenbarten nämlich die Interviews dermaßen viele Schattierungen, Abstufungen und Kombinationen dieses Gebrauchs, von minderheits- bis mehrheitssprachlich, von ein- oder zweisprachig bis multilingual, von vollständiger Weitergabe bis hin zu teilweiser Aufgabe oder vollständigem Verlust der elterlichen Sprache(n), dass sich die untersuchten Familien in der Auswertung fast bis hin zu Einzelfallstudien ausdifferenzierten. Ein „kollektives" Phänomen fand sich jedoch auch hier: Sprachwechsel trat im türkischen Sample erheblich häufiger auf (teilweiser Wechsel: 35 %, vollständiger Wechsel: 17,4 %) als im jugoslawischen (teilweise: 16,2 %, vollständig: 10,8 %), wobei es sich sowohl um den Wechsel von einer Minderheiten- zu einer Mehrheitssprache (z.B. von Kurdisch oder Griechisch zu Türkisch) handeln konnte als auch um den relativ häufigen Wechsel vom Türkischen zum Deutschen. Für die Auswertung bedeutete das aber auch: Was zu Beginn scheinbar eine Gruppe mit „familiärem Erstsprachgebrauch" (z.B. Türkisch) gewesen war, entpuppte sich tatsächlich als eine Gruppe, die auch ein exorbitant hohes Maß an Sprachwechsel beinhaltete (z.B. von Kurdisch zu Türkisch) – ein Sprachwechsel, der ohne qualitative Interviews völlig unentdeckt geblieben wäre. Was die Eltern einst für die offiziellen Stammdatenblätter zu Protokoll gegeben hatten, entsprach damit letztlich nur zu einem sehr geringen Prozentsatz dem, was sie später im Rahmen der qualitativen Interviews äußerten.

Gerade das gleichsam „Kollektive" dieser Ergebnisse war in hohem Maß dazu angetan, die Hintergründe auf gesellschaftlicher, sprachenpolitischer Ebene zu beleuchten, speziell auf der der Herkunftsländer: Erstsprachkompetenz und Sprachverhalten der Eltern, die alle der ersten Migrantengeneration angehörten, mussten ja zu einem wesentlichen Teil bereits auch auf die eigene familiäre und schulische Sozialisation, und damit auf das Herkunftsland, zurückgehen. Der Sprachtodforschung verdanken wir im Übrigen die Erkenntnis, dass die Aufgabe von etwas so zutiefst Eigenem wie der Sprache in der Regel erst durch hohen gesellschaftlichen Druck und Stigmatisierung „erzeugt" wird, kaum also der individuellen „Freiheit" unterliegt (Sasse, 1992).

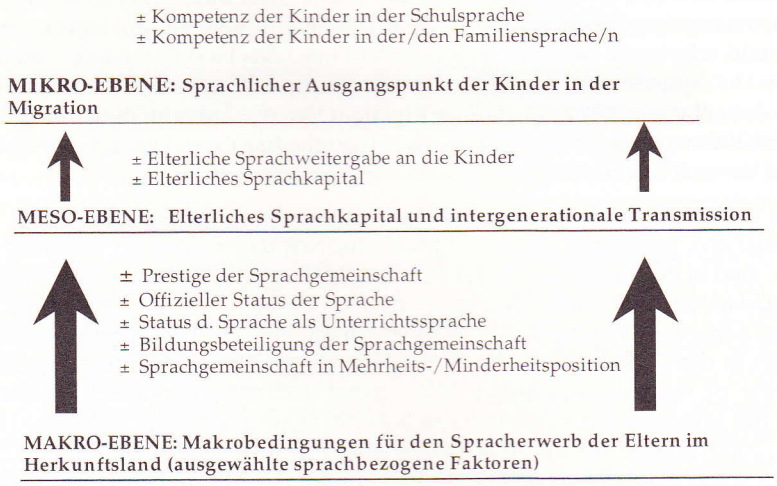
Die Unterschiede, die die beiden Herkunftsländer in der turkologischen, slawistischen, geschichts- und politikwissenschaftlichen Literatur erkennen lassen, sind in der Tat aufschlussreich. Stigmatisierung ist sowohl im ehemaligen Jugoslawien und seinen Nachfolgestaaten als auch in der Türkei Teil der Geschichte des Umgangs mit Sprachgemeinschaften. Der Unterschied liegt allerdings in der Charakteristik dieser Stigmatisierung: Im ehemaligen Jugoslawien war sie vorwiegend ethnisch-bildungspolitischer Natur und betraf allen voran die Minderheit der Roma (Günther, 1997), aber auch die vlahische (Dragić, 2000) und die albanische (Günther, 1997) Bevölkerung in vielfältiger Form. Dem stand jedoch eine exzellente Versorgung der Minderheiten mit minder-

---

3 Dass die Spannbreite im türkischen Sample derart groß ist, liegt daran, dass eine Erhebung der sprachlichen Zugehörigkeiten infolge Stigmatisiertheit besonders schwierig war (vgl. Brizić, 2007, Kap. 6.7).

heitensprachlichen Schulen gegenüber (Bachmaier, 1982, S. 40-42), von der lediglich die Roma, in abgemilderter Form auch die vlahische Minderheit Ostserbiens, ausgenommen war. Die rund vierzig Minderheitensprachen der Türkei[4], von denen Kurdisch die meistgesprochene ist, befinden sich in einer grundlegend andersartigen Situation: Sie waren bzw. sind diversen Formen des Verbots unterworfen und im Schulsystem nicht vertreten (vgl. Yağmur, 2001). Dazu kommt noch eine zweite Form der „sprachpolitischen Ungleichheit", die in der Türkei Bildungselite und türkischsprachige bäuerliche Bevölkerung relativ deutlich voneinander trennt: Trotz oder gerade infolge einer großangelegten, jahrzehntelangen Sprachreform ist der Abstand des dialektalen Türkischen zur neutürkischen Schulsprache vergleichsweise groß (Boeschoten, 1997, S. 363, S. 376). Das Türkische der bäuerlichen Bevölkerung geriet damit in eine derart marginalisierte Position, dass ihm sogar fallweise das Attribut eines „negativen Gegenpols" zur neutürkischen Staatssprache zugeschrieben wird (vgl. dazu Mehmet, 2002, S. 181; Robins, 2000, S. 68). Erheblich mehr als im ehemaligen Jugoslawien stellt der Erwerb der Schulsprache in der Türkei damit eine besondere Herausforderung dar, und zwar sowohl für die türkischsprachige nicht elitäre Bevölkerung als auch – in noch höherem Maß – für die minderheitensprachliche Bevölkerung. Diese komplexen Hintergründe spiegelten sich in unserer Untersuchung sowohl in der relativ niedrigen (Neu-)Türkischkompetenz der untersuchten Eltern und Kinder als auch im exzessiven Sprachwechsel dieser Gruppe. Sprachliches „Kapital" war demgegenüber von den Eltern aus dem ehemaligen Jugoslawien vergleichsweise einfacher zu erwerben, die Minderheitensprachen waren leichter zu erhalten; die Weitergabe der elterlichen Sprachen an die Kinder war somit im jugoslawischen Sample erwartungsgemäß eher die Regel als die Ausnahme.

Abbildung 1: Sprachkapitalmodell



Quelle: Brizić (2006), hier in leicht reduzierter Version

4 Mit Ausnahme der armenischen, griechischen und jüdischen Minderheit, auf die hier jedoch nicht eingegangen werden kann.

Ein Modell, das die komplexen Hintergründe auf Ebene der Sprach(en)politik im Herkunftsland, auf Ebene der intergenerationalen Weitergabe von Sprache in der Familie und auf Ebene des individuellen Kindes integriert hätte, fehlte bislang. Ein zentrales Ergebnis der hier vorgestellten Studie ist daher das neue *Sprachkapitalmodell* (vgl. Abbildung).

In seinem Zentrum steht jene *elterliche Sprachkompetenz*, die sowohl das *Ergebnis gesellschaftlich-politischer Faktoren* ist als auch ihrerseits eine der wesentlichsten *Grundlagen für den konkreten kindlichen Spracherwerb* darstellt (vgl. z.B. Afshar, 1998; Wode, 1995, S. 145). Die Grundannahme lautet, dass der kindliche Spracherwerb, sei es in der Erst- oder in der Schulsprache, von einem möglichst *authentischen, sozusagen „muttersprachlichen" elterlichen Input* hochgradig profitiert. Es basiert diese Annahme nicht nur auf den Ergebnissen der hier vorgestellten, keinesfalls repräsentativen soziolinguistischen Studie, sondern auch auf Konzepten und Resultaten aus anderen Disziplinen, die zur Modellbildung herangezogen wurden: Sasse (1992, S. 19) aus der Sprachtodforschung, Bourdieu (1983) und Nauck et al. (1998, S. 720) aus der Soziologie, Cummins (2000) aus der Psycholinguistik und Badawia (2002) aus der Bildungswissenschaft (vgl. Brizić, 2007, S. 173ff.). Das Modell bezieht damit spracherwerbstechnische Mechanismen auf *individueller Mikroebene* ebenso ein wie den zentralen Dreh- und Angelpunkt konkreter elterlicher Kompetenz und elterlichen Sprachverhaltens auf *familiärer/ kollektiver Mesoebene*. Vor allem aber bettet es die genannten Ebenen in den *gesellschaftlichen Makrokontext* ein und betont dessen überragende Bedeutung, zumal dieser Kontext in Modellbildungen zum Spracherwerb bislang vielfach fehlt, wie Esser (2006a, S. 21) zu Recht kritisiert. Da aber auch das *Herkunftsland* in der Bildungsforschung bisher weitaus zu wenig – oder nur nominell – Beachtung fand (vgl. ebd., S. 93ff.), bezieht sich das Sprachkapitalmodell vor allem auf ausgewählte sprachbezogene Makrofaktoren der Herkunftsgesellschaft (vgl. Abbildung: Makroebene).

Die Ergebnisse der soziolinguistischen Studie und das neue Modell lenken gleichwohl die Aufmerksamkeit zurück auf die *Einwanderungsgesellschaft*: Denn die Grundhypothese, die *Weitergabe der Elternsprachen* sei auch *für den Schulspracherwerb in der Migration von Vorteil*, lässt uns die Diskussion um die migrantische Mehrsprachigkeit in Österreich und anderen Einwanderungsländern in ganz neuem Licht betrachten. Die zentralen Ergebnisse der soziolinguistischen Studie unterstützen diese Hypothese: Der *erfolgreichste Deutscherwerb* war hier exakt in jenen Familien festzustellen, in denen *die Eltern die von ihnen selbst am besten beherrschte(n) Sprache(n) weitestgehend an ihre Kinder weitergegeben* hatten (vgl. Brizić, 2007, S. 316ff.). Von dieser Möglichkeit machten die Eltern aber vor allem dann Gebrauch, wenn auch die Umstände für ihren eigenen Spracherwerb mehrheitlich zuträglich gewesen waren: wenn diese Umstände also das Ansammeln von erstsprachlichem und schulsprachlichem Kapital bereits für die Eltern hochgradig ermöglicht und zugleich eine positive, offene Haltung sowohl zu „eigenen" als auch zu jeglichen neu zu erlernenden Sprachen grundgelegt hatten (zu detaillierten Resultaten siehe ebd., S. 303ff.).

4. Diskussion: soziologisch-linguistische Begegnungen

Wie ist es möglich, dass die Ergebnisse der meisten „qualitativ" orientierten Untersuchungen die positive Relevanz der elterlichen Sprachen, z.B. in der

Migration, unterstreichen – und damit vielen großflächigen Studien in einem ganz entscheidenden Punkt widersprechen?

Darauf eine erste Antwort vor dem Hintergrund der hier vorgestellten soziolinguistischen Studie: Allein deshalb, weil die elterlichen Sprachen hier aufwendigst[5] erhoben worden waren, konnte ihre Relevanz anschließend überhaupt erst überprüft werden. Und was für die Sprachen galt, galt für den Sprach*wechsel* umso mehr: Menschen bekennen sich nicht leicht zu einer stigmatisierten Herkunft, auch oder gerade dann, wenn sie diese bereits hinter sich gelassen haben (vgl. z.B. Zentrum für Türkeistudien Essen, 1998). Der Aufwand war deshalb ein erheblicher, das Gespräch in den Elterninterviews der Studie auch auf die sprachliche Familiengeschichte zu lenken; das Ansprechen stigmatisierter Teile der Identität erforderte höchste Sensibilität. In aller Deutlichkeit sei hier gesagt: Erst dann, und nur dann, wenn dieser Aufwand betrieben wurde – sei es in dieser oder anderen Studien –, zeigten die untersuchten Gruppen ihr eigentliches sprachliches Profil (vgl. z.B. Uçar, 1996), das sich anschließend mit der Leistung in der Schulsprache Deutsch in Beziehung setzen ließ. Als Beispiel sei hier jene Gruppe unseres Samples genannt, deren familiärer Sprachgebrauch den offiziellen Stammdatenblättern zufolge *erstsprachlich* (z.B. Türkisch; aber auch Serbisch u.a.) war: In den qualitativen Interviews stellte sie sich tatsächlich als eine Gruppe *mit überaus viel Sprachwechsel* heraus (z.B. vom Kurdischen zum Türkischen; vom Romanes zum Serbischen etc.) – und als eine Gruppe, die *sowohl* im Türkischen (oder Serbischen etc.) *als auch* im Deutschen schwach abschnitt. Eine weitere Gruppe wiederum, deren Großteil offiziell als *zu Hause Deutsch sprechend* gegolten hatte, erwies sich als *mehrsprachig, jedoch ohne Sprachwechsel*, das aber teils mit derart verwobenem Sprachgebrauch (z.B. Slowenisch *und* Kroatisch; Vlahisch *und* Serbisch; Kurdisch *und* Türkisch), dass eine eindeutige „Erstsprache" de facto überhaupt nicht benannt werden konnte – dies offenbart den Grund, weshalb manche Eltern sich in den offiziellen Stammdatenblättern auf die vereinfachende Angabe des Deutschen beschränkt hatten. Es waren Kinder dieser Gruppe, d.h. Kinder aus Familien *ohne Sprachwechsel*, die in Deutsch *und* in der getesteten Erstsprache am besten abschnitten.

Man bedenke nun, was derart massive Familiensprach-Informationsdifferenzen zwischen offizieller, quantitativ orientierter Datenquelle einerseits (siehe Stammdatenblätter) und qualitativer Erhebung andererseits (siehe Interviews) bedeuten dürften, sei es für die großflächige Untersuchung des „Nutzens migrantischer Mehrsprachigkeit" im Allgemeinen, sei es für die Untersuchung der „Bedeutung der Familiensprachen für den Schulspracherwerb" im Speziellen – ein Gedanke, der noch nicht einmal annähernd zu Ende gedacht wurde. Denn *noch* ist der Begriff der Datenqualität – im Sinne einer hohen Informationsverlässlichkeit – dem Katalog der Qualitätskriterien quantitativer Studien und Metastudien oftmals fremd. Begründungen dafür und Schlussfolgerungen daraus bleibt u.a. ausgerechnet die viel besprochene Metastudie „Sprache und Integration" von Esser (2006a) dem Publikum schuldig. Zwar beanstandet auch

5 Die Interviewerinnen hatten sowohl exzellente Erfahrung in der Elternberatung als auch erstsprachliche Kompetenz in den Interviewsprachen. Auch zeitlich war der Aufwand hoch: Jedes Interview dauerte bis zu einer Stunde.

Esser, dass zwischen den zahlreichen mit sprachlichen Fragen befassten Disziplinen „deutliche Spaltungen und Informationslücken" bestehen (ebd., S. 14); unklar bleibt jedoch, wie diese Spaltungen denn zu überwinden seien, wenn u.a. ausgerechnet „Studien mit (sehr) kleinen Fallzahlen" in Essers Gesamtschau schlichtweg nicht berücksichtigt werden (ebd., S. 18). Einen Weg aber, wie denn der immense Aufwand im Dienst einer verlässlichen Daten*qualität* auch bei hoher Daten*quantität* realisiert werden könnte, nennt Esser nicht. Ein Qualitätsanspruch, wie er in der Metastudie sicherlich zu Recht gefordert ist, wird überraschend undifferenziert auch dem Qualitätsanspruch, wie ihn die linguistische Datenverlässlichkeit meint, übergestülpt. Essers Metastudie beansprucht dennoch, auch die linguistische Forschung „in ihren Kernaussagen miteinbezogen" zu haben, und beruft sich sogar darauf, dass ohnehin „die Grundprozesse des Spracherwerbs über alle Disziplinen hinweg in einer erstaunlichen Einheitlichkeit und Einmütigkeit, auch mit der Mutterdisziplin, der Linguistik, gedacht werden" – im selben Absatz jedoch eingestehend, dass weite Teile linguistischer Forschung gar nicht berücksichtigt werden konnten (ebd., S. 21-22). Dass eben darin eine Ursache der „deutlichen Spaltungen" zwischen den beteiligten Disziplinen (siehe oben) liegen könnte, wird in der Metastudie ebenso wenig angedacht wie irgendein Weg aus dem Dilemma: Da das Dilemma allein der Linguistik angelastet wird, muss auch sie allein es lösen. Der aufwendigen linguistischen Genauigkeit, durch kleine Fallzahlen erst ermöglicht, ist solcherart weiterhin ein Eigenleben außerhalb der Bildungsforschung zugedacht. Es ist damit – ausgerechnet – die Sprachwissenschaft, die den Esserschen Rahmen des Untersuchens von Sprache, Integration und Bildung sprengt.

Dass die vorliegende und andere qualitative Studien gegenüber Essers Metastudie zu gegenteiligen Ergebnissen kommen, mag jedoch nicht allein dem Datenqualitäts-Dilemma anzulasten sein. Es ist auch wohl die jeweilige Zugangsweise, die den Nutzen der Familiensprachen auf sehr verschiedenen Wegen aufspürt: im einen Fall über den (großflächig erhobenen) *Bildungs- und Arbeitsmarkterfolg* (vgl. Esser, 2006a, S. 15), im anderen Fall über den (aufwendig und somit kleinräumig in individuellen Tests erhobenen) *Spracherwerbserfolg bzw. kognitiven Nutzen* (vgl. z.B. Afshar, 1998; Berkemeier, 1997; Maas & Mehlem, 2002; Peltzer-Karpf et al., 2006; Cummins, 2000 u.v.m.). Sprachliche und kognitive Leistungen sind aber bekanntlich vom Bildungserfolg getrennt zu betrachten: Es können diese Leistungen ja ein hohes Niveau erreichen, ohne dass beispielsweise die Schule diese Fähigkeiten zu nützen oder überhaupt wahrzunehmen wüsste (vgl. z.B. Maas & Mehlem, 2002, S. 366), zumal der Bildungs- und Berufserfolg, wenigstens in Mitteleuropa, in der Regel kein verlässlicher Spiegel individueller Kompetenzen, sondern viel eher der sozialen Herkunft ist (Kronig, 2003; OECD, 2005). Genau dieser Umstand aber, und damit das Bildungswesen der Einwanderungsländer, der Arbeitsmarkt, die soziale Ungleichheit bzw. der ungleiche gesellschaftliche „Wert" von Sprachen, bleiben in Essers umfassender Metastudie seltsam unveränderliche Größen (vgl. Esser, 2006a, S. 543) – auf die die MigrantInnen eben besser oder schlechter reagieren können: „Bilinguale Kompetenzen sind auf dem Arbeitsmarkt (...) so gut wie bedeutungslos, mit Ausnahme von Kenntnissen in Englisch zusätzlich zur jeweiligen Sprache des Aufnahmelandes (...)." (Ebd., S. 546) Dass dies so ist, sei unbestritten. Ebenso, dass die MigrantInnen auf diesen Umstand rea-

gieren *können*. Allein: Ein solches Konzept ist allzu statisch bzw. hierarchisch, ja geradezu unidirektional. Denn auch das Bildungswesen, auch der Arbeitsmarkt *könnten* schließlich reagieren. Indem soziale, sprachliche oder welche Ungleichheit auch immer als vom Menschen gemacht verstanden wird, ist sie auch vom Menschen veränderbar (Kreckel, 1997, S. 13). Warum aber bei Esser letztere Forderung, nämlich die an den Arbeitsmarkt und das Bildungswesen, der erfolgreichen Sozialintegration von Individuen geradezu zu widersprechen scheint (ebd., S. 550), ist offen – fast als wäre, wenn migrantische Sprachkompetenz genützt wird, der Weg in die ethnische Gruppenbildung und Schichtung, und damit wiederum in die Diskriminierung, vorprogrammiert (ebd., S. 550-553). Wird hier sprachenpolitische *Ungleichheit* wirklich als Weg zu sozialer *Gleichheit* verstanden?

Vielleicht liegt darin einer der Gründe, warum Esser das „Kapital Sprache" in seinem Wesen kaum zu erfassen bemüht ist.[6] Es wird dieses spezifische Kapital vielmehr einem Entweder-oder-Mechanismus unterworfen, der weniger an Sprache, dafür aber an materielle Investitionen erinnern mag: Der Erhalt einer Migrantensprache erfolge demnach (vgl. Esser, 2006a, S. 222-223, S. 543) in aller Regel *auf Kosten* der Schulsprache; und die Motivation zur Schulsprache nehme tendenziell dann zu, wenn die Neigung zum Familienspracherhalt abnehme (ebd., S. 219). Das Problem dabei: Der Entweder-oder-Ansatz kann in keinem Fall erklären, warum sich in Sprachtestungen oft *beide* Sprachen, Familien- wie Schulsprache, als so schwach beherrscht herausstellen (Kalpakidou, 1996; siehe auch Peltzer-Karpf et al., 2001) und warum ausgerechnet bei den *schwachen* DeutschlernerInnen die Neigung zum Deutschlernen häufig besonders *hoch*, die zur Erstsprache aber besonders *niedrig* ist (siehe Brizić, 2007, S. 321ff.). Auch Faktoren wie „Gruppengröße", „ethnische Binnenbeziehungen" oder „Tendenz der Eltern zur Pflege der elterlichen Sprache" (vgl. Esser, 2006a, S. 219ff., S. 543) eignen sich schlecht zur Erklärung dieses Phänomens: Im Falle einer positiven Ausprägung der ethnischen Binnenbeziehungen, der Elternsprachpflege etc. müsste z.B. das Türkische ja eigentlich besonders *gut* beherrscht werden – und dennoch berichten Sprachtestungen praktisch einhellig vom Gegenteil (Olechowski et al., 2002; Peltzer-Karpf et al., 2001). Wenn also in der türkischen Gruppe ganz offensichtlich die Tendenz zur *Nichtbeherrschung der Erstsprache* sehr wohl besteht, wieso wird dann die Schulsprache des Einwanderungslandes *ebenfalls* so schlecht gekonnt? Und warum ist dieser Widerspruch in Essers Metastudie unentdeckt geblieben? Wäre ein Einbeziehen von „Studien mit (sehr) kleinen Fallzahlen" letztlich möglicherweise doch aufschlussreich gewesen?

Und wo bleiben, zu guter Letzt, die Sprachen selbst? Wie kann es sein, dass, gerade bei postulierter Interdisziplinarität in Essers Metastudie, sämtliche Infor-

---

6 Dieser Verdacht erhärtet sich auch angesichts der Interdependenzhypothese von Cummins (2000): Sie wird von Esser mehrfach als eine der linguistischen Kernaussagen herangezogen und kritisiert, allerdings in einer Weise, die auf ein Missverständnis schließen lässt: Denn was Esser (2006, S. 544) anzweifelt – dass nämlich „der Zweitspracherwerb nur im Rahmen von muttersprachlichen Kompetenzen möglich" sei –, hat Cummins niemals postuliert. Cummins geht vielmehr davon aus, dass auf bestimmten Stufen die Kompetenzen *aller* Sprachen, die ein Mensch beherrscht oder lernt, miteinander interagieren (Cummins, 2000, S. 173ff.).

mationen zur tatsächlichen sprachlichen Zusammensetzung der Migrantenbevölkerung, zum tatsächlichen Sprachgebrauch, zur tatsächlichen Sprachweitergabe und ihren Hintergründen fehlen? Ist dies eine der Ursachen, warum bei Esser (2006a, S. 547), wie auch ganz allgemein (vgl. Söhn & Özcan, 2006, S. 11), die wesentliche Frage nach den Gründen gerade für das *sprachlich* so schwache Abschneiden der türkischen MigrantInnen offen bleiben muss?

Die Wahrnehmung zu schärfen wird eine der Aufgaben sein, deren Realisierung über die Qualität der Migrations-Bildungsforschung in naher Zukunft beträchtlich mitentscheiden wird. Denn weder kann der Nutzen von Familiensprachen untersucht werden, wenn nicht einmal klar ist, was die Familien eigentlich sprechen, noch kann irgendeine Aussage zu den Folgen eines Familiensprach*wechsels* getroffen werden, wenn dieser in der Bildungsforschung regelmäßig unentdeckt bleibt. Dass es vor diesem komplexen Hintergrund weit verfrüht ist, die Nutzlosigkeit schulischer Erstsprachförderung (bei oft unbekannten Erstsprachen) auch nur zu *vermuten* (Esser, 2006a, S. 545), dürfte sich von selbst verstehen.

Der Wert der Metastudie von Esser soll hier, bei aller Kritik, dennoch klar benannt werden, vor allem aus linguistischer Sicht: Essers Gesamtschau hat die linguistische Bildungsforschung herausgefordert und ein gutes Stück vorangebracht – allein schon deshalb, weil Esser zu Recht kritisiert, dass linguistische Untersuchungen „zu allermeist von den sozialen Bedingungen (...) abstrahieren und die relevanten migrationsbezogenen sozialen Bedingungen daher meist nicht enthalten" (2006a, S. 21). Die hier besprochene soziolinguistische Studie hatte es sich zum Ziel gesetzt, diese Kritik ernst zu nehmen. Das vorgestellte interdisziplinäre Modell, das den Spracherwerb in soziale Bedingungen einbettet, ist als erster Schritt in diese Richtung gedacht. Der explorativen soziolinguistischen Studie wird voraussichtlich eine größere, quantitative und qualitative Methoden verbindende Untersuchung in naher Zukunft folgen, die – vielleicht – die Gelegenheit für mehr als nur flüchtige, mehr als nur widersprüchliche soziologisch-linguistische Begegnungen eröffnet.

Literatur

Afshar, K. (1998). *Zweisprachigkeit oder Zweitsprachigkeit? Zur Entwicklung einer schwachen Sprache in der deutsch-persischen Familienkommunikation.* Münster: Waxmann.

Bacher, J. (2005). Bildungsungleichheit und Bildungsbenachteiligung im weiterführenden Schulsystem Österreichs. Eine Sekundäranalyse der PISA 2000-Erhebung. *SWS-Rundschau, 45*(1), 37-62.

Bachmaier, P. (1982). *Aspekte der Bildungs- und Wissenschaftspolitik Jugoslawiens 1944 – 1979.* Wien: Österreichisches Ost- und Südosteuropainstitut.

Badawia, T. (2002). *„Der dritte Stuhl". Eine Grounded-theory-Studie zum kreativen Umgang bildungserfolgreicher Immigrantenjugendlicher mit kultureller Differenz.* Frankfurt am Main: IKO – Verl. für Interkulturelle Kommunikation.

Beiwl, M.-C., Galehr, C. & Schmid, G. (1995). *Emotionale Zugehörigkeit und berufliche Perspektive „serbokroatischer" und türkischer Jugendlicher in Wien – im Vergleich mit österreichischen Jugendlichen ähnlicher sozialer Schicht.* Wien: Beiwl.

Bernstein, B. (1960). Language and social class. *The British Journal of Sociology, 11*, 271-276.

Berkemeier, A. (1997). *Kognitive Prozesse beim Zweitschrifterwerb. Zweitalphabetisierung griechisch-deutsch-bilingualer Kinder im Deutschen.* Frankfurt am Main: Lang.

Boeschoten, H. (1997). The Turkish Language Reform forced into stagnation. In M. Clyne (Hrsg.), *Undoing and redoing corpus planning* (S. 357-383). Berlin: Mouton de Gruyter.

Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten* (S. 183-198). Göttingen: Schwartz.

Brizić, K. (2007). *Das geheime Leben der Sprachen. Gesprochene und verschwiegene Sprachen und ihr Einfluss auf den Schulspracherwerb in der Migration.* Münster: Waxmann.

Brizić, K. (2006). The secret life of languages. Origin-specific differences in L1/L2 acquisition by immigrant children. *International Journal of Applied Linguistics, 16*(3), 339-362.

Busch, B. (2006). Bosnisch, Kroatisch, Serbisch, Serbokroatisch, Jugoslawisch, Romani oder Vlahisch? Heteroglossie und „muttersprachlicher" Unterricht in Österreich. In P. Cichon (Hrsg.), *Gelebte Mehrsprachigkeit. Akten des Wiener Kolloquiums zur individuellen und sozialen Mehrsprachigkeit, 5./6.11.2005* (S. 13-27). Wien: Praesensverlag.

Cameron, D. (1990). Demythologizing sociolinguistics: why language does not reflect society. In J. E. Joseph & T. J. Taylor (Hrsg.), *Ideologies of language* (S. 79-93). London: Routledge.

Chomsky, N. (1957). *Syntactic structures.* Gravenhage: Mouton de Gruyter.

Crul, M. & Vermeulen, H. (Hrsg.) (2003). *The future of the second generation. The integration of migrant youth in six European countries.* Staten Island, NY: Center for Migration Studies of New York.

Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy. Bilingual children in the crossfire.* Clevedon: Multilingual Matters.

Dragić, D. (2000). *Bela knjiga o Vlasima – tragovi istine o Rumunima istočne Srbije.* (Das Weißbuch der Vlahen – die Spuren der Wahrheit über die Rumänen in Ostserbien.) Bor: Forum za kulturu Vlaha.

Entorf, H. & Minoiu, N. (2004). *What a difference immigration law makes: PISA results, migration background, socioeconomic status and social mobility in Europe and traditional countries of immigration.* Darmstadt: Institut für Volkswirtschaftslehre.

Esser, H. (2006a). *Sprache und Integration. Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten.* Frankfurt am Main: Campus.

Esser, H. (2006b, 7. April): Schluss mit dem Placebo. Zweisprachigkeit hilft nicht der Integration. *Süddeutsche Zeitung.*

Günther, H. (1997). Frauen und Roma benachteiligt. Analphabetismus im heutigen Jugoslawien. *Osteuropa-Archiv*, A31-A33.

Haque, Z. (2000). The ethnic minority „underachieving" group? Investigating the claims of „underachievement" amongst Bangladeshi pupils in British secondary schools. *Race, ethnicity and education, 3*(2), 145-168.

Janjetović, Z. (2001). National minorities and non-Slav neighbours in Serbian textbooks. *Internationale Schulbuchforschung*, 23*(2), 201-214.*

Kalpakidou, A.-M. (1996). *Semantisch-lexikalische Aspekte der Zweisprachigkeit. Eine empirische Untersuchung zur sprachlichen Situation griechischer Schulkinder in Oberfranken.* München: Iudicum-Verlag.

Kaube, J. (2007, 15. Januar). Integration durch Assimilation? Bilingualität bringt Migranten keine Vorteile, nicht in der Schule und nicht am Arbeitsmarkt. In einer neuen Studie räumt der Soziologe Hartmut Esser mit falschen Befunden auf. *Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung.*

Knapp, A. (2004). *Schulpflichtmatrik, Stand Juni 2004.* Wien: Stadtschulrat für Wien.

Kohlbacher, J. & Reeger, U. (2003). Xenophobie aus der Perspektive der „Anderen" – Erfahrungen und Bewältigungsstrategien betroffener AusländerInnen. In H. Fassmann & I. Stacher (Hrsg.), *Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht. Demographische Entwicklungen, sozioökonomische Strukturen, rechtliche Rahmenbedingungen* (S. 356-366). Klagenfurt/ Celovec: Drava.

Kouritzin, S. (1999). *Face(t)s of first language loss.* Mahwah, NJ: Erlbaum.
Kreckel, R. (1997). *Politische Soziologie der sozialen Ungleichheit.* Frankfurt am Main: Campus.
Kronig, W. (2003). Das Konstrukt des leistungsschwachen Immigrantenkindes. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 6*(1), 126-141.
Krumm, H.-J. (2006). Pausenlos Deutsch – Sprachzwang und sprachliche Identität. *Tribüne. Zeitschrift für Sprache und Schreibung, 40*(2), 10-13.
Lasimbang, R., Miller, C. & Otigil, F. (1992). Language competence and use among coastal Kadazan children. In W. Fase, K. Jaspaert & S. Kroon (Hrsg.), *Maintenance and loss of minority languages* (S. 333-355). Amsterdam: Benjamins.
Maas, U. & Mehlem, U. (2002). Schriftkulturelle Probleme der Migration: Kinder marokkanischer Einwanderer in Deutschland. In J. Oltmer (Hrsg.), *Migrationsforschung und Interkulturelle Studien. Zehn Jahre IMIS* (S. 333-366). Osnabrück: Rasch.
Mehmet, Ö. (2002). *Fundamentalismus und Nationalstaat. Der Islam und die Moderne.* Hamburg: Europ. Verl.-Anst.
Müller, R. (1997). *Sozialpsychologische Grundlagen des schulischen Zweitspracherwerbs bei MigrantenschülerInnen. Theoretische Grundlagen und empirische Studien bei zweisprachigen und einsprachigen SchülerInnen aus der 6. bis 10. Klasse in der Schweiz.* Aarau: Sauerländer.
Nauck, B. & Alamdar-Niemann, M. (1998). Migrationsbedingter Wandel in türkischen Familien und seine Auswirkungen auf Eltern-Kind-Beziehungen und Erziehungsverhalten. In B. Nauck (Hrsg.), *Erziehung – Sprache – Migration: Gutachten zur Situation türkischer Familien; Analysen; Projekt: Interkulturelle Elternarbeit im Arbeitskreis Neue Erziehung* (S. 1-35). Berlin: Arbeitskreis Neue Erziehung.
Nauck, B., Diefenbach, H. & Petri, K. (1998). Intergenerationale Transmission von kulturellem Kapital unter Migrationsbedingungen. Zum Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien in Deutschland. *Zeitschrift für Pädagogik, 44*(5), 701-722.
OECD (2005). *School factors related to quality and equity. Results from PISA 2000.* OECD.
Olechowski, R., Hanisch, G., Katschnig, T., Khan-Svik, G. & Persy, E. (2002). Bilingualität und Schule – eine empirische Erhebung an Wiener Volksschulen (Endbericht). In W. Weidinger (Hrsg.), *Bilingualität und Schule* (Bd. 2: wissenschaftliche Befunde) (S. 8-63). Wien: öbv & hpt.
Peltzer-Karpf, A., Lederwasch, K., Wurnig, V., Schwab, B., Sundl, P., Piwonka, D. & Akkufl, R. (2001a). *Sprachstandserhebung bei Schulanfängern: Bilingualer Spracherwerb in der Migration. Das zweite Schuljahr.* Wien: BMBWK, unveröffentlichter Projektbericht.
Peltzer-Karpf, A., Wurnig, V., Schwab, B., Griessler, M., Akkufl, R., Lederwasch, K., Piwonka, D., Blaïeviç, T. & Brizić, K. (2006). *A kući sprecham Deutsch. Sprachstandserhebung in multikulturellen Volksschulklassen: bilingualer Spracherwerb in der Migration.* Wien: BMBWK.
Rutvins, K. (2000). Interrupting identities: Turkey / Europe. In S. Hall & P. du Gay (Hrsg.), *Questions of cultural identity* (5. Aufl.) (S. 61-86). London: Sage Publ.
Susse, H.-J. (1992). Theory of language death. In M. Brenzinger (Hrsg.), *Language death. Factual and theoretical explorations with special reference to East Africa* (S. 7-30). Berlin: Mouton de Gruyter.
Sülün, I. & Özcan, V. (2006). The Educational Attainment of Turkish Migrants in Germany. *Turkish Studies, 7*(1), 101-124.
Ugur, A. (1996). *Benachteiligt: ausländische Kinder in der deutschen Sonderschule. Eine empirische Untersuchung zur Lage der türkischen Kinder in der Sonderschule für Lernbehinderte.* Baltmannsweiler: Schneider.
Wentlel, I. (1990). *Zweisprachigkeit und ihre Sozialisationsbedingungen. Eine empirische Studie zur Situation zweisprachiger Vorschulkinder in Südkärnten.* Wien: Univ., unveröffentlichte Diplomarbeit.

Weiss, H., Gapp, P., Strodl, R., Unterwurzacher, A. & Wittmann-Roumi Rassouli, M. (2006). *Leben in zwei Welten. Zur sozialen Integration ausländischer Jugendlicher der zweiten Generation. Eine empirische Untersuchung in Österreich.* Wien: Univ., unveröffentlichter Projektbericht.

Wodak, R. & Rindler-Schjerve, R. (1985). *Funktionen der Mutter beim Sprachwechsel: Konsequenz für die Primärsozialisation und Identitätsentwicklung.* Wiesbaden: Vieweg.

Wode, H. (1995). *Lernen in der Fremdsprache. Grundzüge von Immersion und bilingualem Unterricht.* Ismaning: Hueber.

Yağmur, K. (2001). Languages in Turkey. In G. Extra & D. Gorter (Hrsg.), *The other languages of Europe. Demographic, sociolinguistic and educational perspectives* (S. 407-427). Clevedon: Multilingual Matters.

Zentrum für Türkeistudien Essen (Hrsg.) (1998). *Das ethnische und religiöse Mosaik der Türkei und seine Reflexionen auf Deutschland.* Münster: Lit Verl.

Mag. Dr. Katharina Brizić, Floßgasse 4/9, A-1020 Wien, Österreich, E-Mail: katharina.brizic@chello.at

Eingereicht am: 24.06.2007
Überarbeitet eingereicht am: 05.09.2007
Angenommen (submitted paper): 06.09.2007