

*Katharina Brizić*

## **Ressource Familiensprache: Eine soziolinguistische Untersuchung zum Bildungserfolg in der Migration**

### **1 Einleitung**

Dieser Beitrag hat das Ziel, ein neues Forschungsprojekt vorzustellen, das sich gerade in seinen Anfängen befindet. Zu Beginn des Beitrags wird das Forschungsthema – Familiensprachen und Bildungserfolg in der Migration – konkretisiert. Gemeinsam damit werden die grundlegenden Anforderungen an das Projekt angesprochen; im Zuge dessen werden auch die Ausgangspunkte der Theorie- bzw. Modellbildung sowie die wesentlichsten Hypothesen kurz skizziert.

Um aber die noch neue Theorie ‚mit Leben zu erfüllen‘, wird im darauffolgenden Teil die Entstehungsgeschichte des Projekts dargestellt und seine theoretische Anlage transparenter gemacht, und zwar anhand einer kleinen, bereits abgeschlossenen explorativen Studie. Maßgeblich für die Entstehungsgeschichte des neuen Projekts ist diese vor allem in einer Hinsicht: Sie versuchte, bislang unerklärt gebliebene Spracherwerbsunterschiede in der Migration aus ihrer Einbettung in komplexe gesellschaftliche Zusammenhänge heraus neu zu verstehen. Dass ein solches Herangehen aber gerade auch die gesellschaftlich-politischen Hintergründe in den Herkunftsländern – zusätzlich zum Einwanderungsland – mit einschließen sollte, ist eine der wesentlichsten aus der explorativen Studie hervorgegangenen Annahmen.

Der letzte Teil meines Beitrags wird dann das zuvor Dargestellte kritisch beleuchten: Hier möchte ich einige wenige der vielen profunden methodischen Herausforderungen nennen, die das empirische Untersuchen des behandelten Themas bereithält.

## 2 Ein neues Forschungsprojekt: Thema und Anforderungen, Modell und Annahmen

### 2.1 Thema

Die Anfänge der Idee zum neuen Forschungsprojekt liegen in starken und grundsätzlichen Vorbehalten meinerseits – Vorbehalten gegen bestimmte Forschungsergebnisse. Diese Ergebnisse, aus der neueren empirischen Bildungsforschung stammend, entwarfen, allerdings sehr schlüssig und mit wenig Möglichkeit zu echter Gegenargumentation, das Bild einiger immer wieder, ja fast schon ‚selbstverständlich‘ versagender Immigrantengruppen in Europa: der türkischen, der marokkanischen und der bengalischen (Fase, 1994; Maas & Mehlum, 2002; Esser, 2006; u.v.m.). Warum aber dieses Versagen hinsichtlich *Schulsprache*<sup>1</sup> (vgl. z.B. Rüesch, 1998; Müller, 1997; Olechowski, Hanisch, Katschnig, Khan-Svik & Persy, 2002), *Schulerfolg* (vgl. z.B. Tilmatine, 1997; Crul & Doornik, 2003; Herzog-Punzenberger, 2003) und *Arbeitsmarkt* (Esser, 2006) bei bestimmten Herkunftsgruppen so konstant wiederkehrt, dazu waren und sind viele Fragen offen (vgl. ebd., 2006, S. 547).

Es ist die linguistische Forschung zu Schulkindern türkischer Herkunft, die auf einen weiteren Aspekt dieser ‚gruppenspezifischen‘ Schwäche aufmerksam macht: auf die Schwäche nämlich nicht nur in der Schulsprache, sondern auch in der *Familiensprache*. Eine österreichische psycholinguistische Longitudinalstudie leistete hier den wesentlichen Beitrag, die in Deutsch *und* Türkisch überraschend geringe Kompetenz einer Gruppe von Grundschulkindern türkischer Herkunft dokumentiert zu haben (Peltzer-Karpf, Wurnig, Schwab, Griessler, Akkuş, Lederwasch, Piwonka, Blažević & Brizić, 2006). Die türkischen Kinder waren demnach in Schul- und Familiensprache viel schwächer<sup>2</sup> als beispielsweise die untersuchten Kinder aus dem ehemaligen Jugoslawien, trotz vergleichbarer sozialer Herkunft.<sup>3</sup> Die Frage nach den Ursachen blieb allerdings auch in dieser Studie unbeantwortet.

---

1 Unter dem Begriff Schulsprache wird hier jene Sprache verstanden, in der der Pflichtschulunterricht im jeweiligen Einwanderungsland abgehalten wird und in der demzufolge Bildungswissen schulisch vermittelt bzw. erworben wird. Im Fall des weiter unten dargestellten österreichischen Forschungsprojekts beispielsweise ist dies Deutsch.

2 Wichtig scheint mir hier die Anmerkung, dass das schwächere Abschneiden der türkischen Gruppe in beiden Sprachen umso deutlicher ausfiel, je komplexer (d.h. je dekontextualisierter, also je „schriftsprachlicher“ bzw. „bildungssprachlicher“) die getesteten Bereiche waren.

3 Diese „vergleichbare soziale Herkunft“ war auch der Grund, warum für die psycholinguistische Longitudinalstudie (und damit für meine soziolinguistische Begleituntersu-

## 2.2 Anforderungen

Das neue Forschungsprojekt, das nun vorgestellt werden soll, ist aus dieser Frage nach dem Warum der „schwachen Gruppen“ entstanden (Brizić, 2006). Da es sich um eine primär linguistische Untersuchung handeln wird, entstehen hier jedoch sofort auch ganz grundlegende Anforderungen und Probleme, denn: Wie kann ein solches Phänomen überhaupt linguistisch bearbeitet werden? Dieses Unterfangen erfordert ja nicht einfach nur die genaue Erforschung individueller Kompetenz und ihrer sprachentwicklungstechnischen Hintergründe, sondern noch viel mehr oder vielleicht sogar grundsätzlich Anderes: Denn nicht das Individuum, sondern eine ganze Gruppe zeigt ja ein bestimmtes Profil, welches kaum anhand des einzelnen Kindes, der einzelnen Familie verständlich werden dürfte. Über jeden Verdacht erhaben sind hier vor allem individuelle Merkmale wie die Intelligenz, die schlechterdings nicht je nach Staatsgrenzen und Herkunft verteilt sein können.<sup>4</sup> Ähnliches gilt für Faktoren wie Selbstvertrauen, Motivation oder die Qualität der Eltern-Kind-Beziehung und andere familiäre und individuelle Merkmale – oder, anders betrachtet: Wenn sich unter diesen Faktoren tatsächlich einer oder mehrere befänden, die sich je nach Herkunft unterscheiden, so wäre die Frage nach dem Warum nur umso dringlicher zu stellen, da auch hier die Verteilung nach Staatsgrenzen und Herkunft nicht *an sich* plausibel wäre. Auch für sogenannte „kulturelle“ Faktoren gilt diese Feststellung (vgl. auch Gomolla & Radtke, 2007, S. 156): Eine Kultur, die ausgerechnet das Erlernen der gruppeneigenen Sprache behindert, ist nur schwer denkbar. Moderne Theorien zu Bildungs- und sozialer Ungleichheit gehen im Übrigen davon aus, dass nicht die Kultur die Lebensbedingungen bestimmt, sondern die Lebensbedingungen die Kultur, soll heißen: dass die materielle, gesellschaftliche Notwendigkeit, also das *Sein*, das (kulturelle) Bewusstsein prägt – und dass somit kulturelle Merkmale einerseits und gruppenspezifische Lern(miss)erfolge andererseits nicht als Ursache und Wirkung, sondern beide gleichermaßen als mögliche *Folgen* gesellschaftlicher Bedingungen zu betrachten sein dürften (Hradil, 2001, S. 89).

---

chung) der Gruppe von Kindern mit türkischem Hintergrund eine Gruppe von Kindern aus dem ehemaligen Jugoslawien gegenübergestellt wurde: Erst diese vergleichbare soziale Herkunft (ähnliche Einkommensverhältnisse der Eltern beider Gruppen, ähnlicher elterlicher Bildungsstand u.v.m.) lässt ja den Vergleich der Sprachkompetenzen der Kinder überhaupt sinnvoll erscheinen (andere Einwanderergruppen wie z.B. jene aus dem ostasiatischen oder dem arabischen Raum, die ebenfalls in Österreich relativ stark vertreten sind, kamen deshalb für die Gegenüberstellung mit der türkischen Gruppe nicht in Frage).

4 Bzw. nur aus ganz bestimmten, dann aber gerade *nicht* individuellen Gründen; vgl. dazu Müller (1997).

Der Weg, unsere Fragestellung linguistisch zu untersuchen, führt also weg von „kulturellen“ und individuellen Ursachen für Spracherwerbsphänomene, und damit in gewisser Weise auch weg von traditionellen psycho- und soziolinguistischen Zugängen: Gerade der Soziolinguistik mangelt es zwar nicht an der Beschäftigung mit gesellschaftlichen Faktoren, allemal aber an ganz konkreten Modellen, die den Spracherwerb in eben diese Sozialfaktoren einbetten würden (vgl. bereits Cameron, 1990), ganz zu schweigen vom Spracherwerb sozialer Gruppen. Der Weg führt hin zu jenen Faktoren, die die konkreten Lebensbedingungen dieser Gruppen bestimmen, und damit ganz deutlich hin zur Soziologie und verwandten Disziplinen. Der Spracherwerbsforschung und Soziolinguistik stellt sich hier eine beträchtliche Aufgabe. Sie muss sich praktisch zur Sozialforschung hin ausweiten, will sie tatsächlich den Spracherwerbs(miss)erfolg ganzer Bevölkerungsteile verstehen. Eine Form von *sprachwissenschaftlicher Sozialforschung* also: Dies ist der erste Anspruch, der sich in Bezug auf jegliche Theoriebildung im Rahmen des neuen Forschungsprojekts stellt.<sup>5</sup>

Der zweite Anspruch ergibt sich ebenfalls aus dem oben skizzierten Profil der Kinder türkischer Herkunft. Ihr immer noch unerklärtes schwaches Abschneiden in der Familiensprache stellt uns gleich vor mehrere heikle Fragen: Kann es sein, dass Sprachtests in der Erstsprache, und zwar in der jeweiligen *Schriftsprache* (hier: Türkisch bzw. Bosnisch/ Kroatisch/ Serbisch), die türkische Immigrantengruppe gegenüber der Gruppe aus dem ehemaligen Jugoslawien benachteiligen – und wenn ja, wieso sollte das der Fall sein? Oder aber haben wir es hier mit einer tatsächlichen Schwäche in Türkisch zu tun, und wenn ja, ist dies einfach das Ergebnis eines migrationstypischen Kompetenzwandels?<sup>6</sup> Dann müssten jedoch andere Immigrantengruppen davon ebenso betroffen sein wie die türkische. Stehen wir also vielleicht doch vor den Folgen eines andersartigen, gerade nicht rein migrationsbedingten ‚Verlusts‘ an Kompetenz über die Generationen hinweg? Ohne die genannten Fragen schon beantworten zu können, lässt sich immerhin vorläufig resümieren: Wenn man ganz grundsätzlich in Betracht zieht, dass hier tatsächlich die (Türkisch)Kompetenz zwischen Eltern-

---

5 Die Theorie- bzw. Modellbildung selbst, die am Anfang des Forschungsprojekts stand, kann hier nur skizziert, jedoch nicht näher ausgeführt werden.

6 Hinweise auf eine mögliche derartige Erklärung – alternativ zu meiner eigenen hier dargestellten – liefern Rehbein & Karakoç (2004; allerdings ohne Bezugnahme auf soziale Hintergründe). Untersucht wurden spezifische ‚Schwächen‘ – oder, etwas treffender: spezifische Sprachkontaktphänomene – bei türkisch-deutsch-bilingualen Kindern mit Migrationshintergrund. Nicht mitbehandelt wird hier das Phänomen des (schwachen) Abschneidens türkischer Kinder relativ zu anderen Herkunftsgruppen, es wird jedoch abschließend auf den Forschungsbedarf in sprachvergleichender Richtung verwiesen (ebd., S. 145 f.).

und Kindergeneration ‚abnimmt‘, *ohne* dass sie durch höhere (Deutsch) Kompetenz ersetzt würde, so kann die *Spracherwerbsforschung* als Zugang allein nicht mehr genügen. Sie muss sich in Richtung einer *Sprachverlustforschung* hin ausweiten, oder anders gesagt: in Richtung der Forschung zum Phänomen *language shift*, auf der Ebene kollektiven Verlusts auch als ‚Sprachtod‘-Forschung bezeichnet (Dressler & de Cillia, 2006, S. 2259).

Dabei ist auch für unseren Zusammenhang ganz klar, dass ‚Verlust‘ zunächst vor allem Wandel bedeutet. Es gibt ja keinen Grund anzunehmen, dass eine Sprache gleichsam automatisch an eine bestimmte Bevölkerungsgruppe gekoppelt sein sollte oder dass menschliche Flexibilität es nicht ermöglichen würde, Sprache und Identität immer wieder neu zu konstruieren. Gerade anhand von Migration konnte eindrucksvoll gezeigt werden, wie fließend der Unterschied zwischen ‚alten‘ und ‚neuen‘ Sprachen, zwischen *native* und *non-native* ist – und wie überholt im Grunde der Begriff der ‚Muttersprachlichkeit‘ (Rampton, 1995, S. 336). Allein: Der Wandel von Sprachgebrauch, und damit von Kompetenz, ist durchaus typischerweise auch mit verschiedenen Arten von Machtgefällen verbunden und nicht *nur* ein reines Zeichen menschlicher Flexibilität (zur umfassenderen Diskussion unterschiedlicher diesbezüglicher Positionen vgl. z.B. Pennycook, 1999). Sprachwandel, Sprachwechsel und Sprachverlust können dieser Flexibilität ja geradezu entgegengesetzt sein, sofern sie stattfinden, weil Menschen kaum die Wahl haben: Der Wunsch, den Kindern den sozialen Aufstieg zu sichern, dürfte tatsächlich einer der stärksten Gründe für die genannten Phänomene sein (siehe z.B. die detaillierte Studie von Wodak & Rindler-Schjerve, 1985), und er hat mit freier Wahl oft nur wenig zu tun. Nicht *wegen* der menschlichen Flexibilität, sondern *gegen* sie wird in Lagen sozialer Ungleichheit eine alte Sprache aufgegeben und eine neue übernommen – obwohl zum Erlernen des ‚Neuen‘ das Aufgeben des ‚Alten‘ gar nicht erforderlich, sondern multiple Zugehörigkeit möglich wäre (z.B. Kreyenbroek & Sperl, 1992, S. 45). Es ist nun wichtig herauszustreichen, dass von den vielen Aspekten sprachlichen Wandels genau dieser im vorliegenden Zusammenhang interessiert: Sprachwechsel, Sprachverlust oder, drastisch gesagt, ‚Sprachtod‘ werden hier gerade nicht nur als Phänomene eines ‚natürlichen‘ Wandels, sondern auch und besonders als Phänomene *sozialer Ungleichheit* betrachtet, die der Flexibilität gerade keinen Raum mehr lassen – wenn auch in sehr vielen Abstufungen auf einem weiten Kontinuum. Nicht *ob* Zugehörigkeit und (Erst)Sprachen immer wieder neu konstruiert werden, sondern *unter welchen Bedingungen* das geschieht, ist hier erheblich. Damit verbunden braucht es eine Herangehensweise, die man etwa als *sozialwissenschaftliche ‚Sprachtod‘forschung* bezeich-

nen könnte: Dies ist der zweite grundsätzliche Anspruch in Bezug auf die Theoriebildung im Rahmen des neuen Forschungsprojekts.

## 2.3 Modell

Ein neues Modell, das zur Erklärung des schwachen Abschneidens bestimmter Gruppen beitragen soll, hat sich aus den beiden dargestellten Anforderungen logisch entwickelt: Sprachwissenschaftliche Sozialforschung und sozialwissenschaftliche ‚Sprachtod‘forschung kreuzen sich hier; es wurde deshalb auf beide beteiligten Disziplinen – die Sprachwissenschaft und die Soziologie – zurückgegriffen, und darin wiederum auf jeweils eines der elaboriertesten existierenden Modelle zu ungleicher Kompetenzverteilung bzw. ‚kollektiver‘ Benachteiligung; soll heißen: Jedes der beiden Modelle, die im Folgenden skizziert werden, behandelt eine Form der ganze Bevölkerungsgruppen voneinander trennenden, also *sozial ungleichen*<sup>7</sup>, Verteilung von sprachlichen bzw. Bildungs-Ressourcen. Und schnell wird beim Blick auf Gemeinsamkeiten zwischen beiden Modellen deutlich, wie sehr eine Symbiose zwischen Sozialforschung und ‚Sprachtod‘forschung für unser Thema gleichsam auf der Hand zu liegen scheint, und wie vollständig sie dennoch bisher fehlt.

Um mit dem ersten Element dieser möglichen Symbiose zu beginnen – mit der *sprachwissenschaftlichen Theorie zu Sprachwechsel, language shift oder ‚Sprachtod‘*: Sie fand ihren bislang wohl elaboriertesten Ausdruck im *Gaelic-Arvanitika-Modell* von Hans-Jürgen Sasse (1992, S. 19; siehe auch Dressler & de Cillia, 2006, S. 2260), entwickelt anhand konkreter empirischer Untersuchungen. Diese machen für Sasse ein umfassendes, auch gesamtgesellschaftliches Verständnis des Phänomens *language shift* oder ‚Sprachtod‘ notwendig. Sasse siedelt sein Modell deshalb auf drei Ebenen an: auf der Makroebene der Gesellschaft, auf der ‚vermittelnden‘ Mesoebene des konkreten Sprachgebrauchs in einer Gemeinschaft, und schließlich auf der Mikroebene des individuellen sprachlichen Outputs. Der obersten Ebene – den gesellschaftlich-politischen Makroprozessen wie z.B. Sprachplanung und Sprachenpolitik – spricht er dabei die weitaus größte Bedeutung zu; denn nur dieses „externe Setting“, wie er es nennt, kann genügend Druck erzeugen, um den Verlust von Gemeinschaftssprachen hervorzurufen. An der traditionellen Sprachtodforschung kritisiert Sasse besonders das Fehlen dieses längst notwendigen ganzheitlichen Zugangs:

---

7 Zum Begriff der sozialen Ungleichheit vgl. Hradil (2001, S. 29 f.).

„It is necessary to emphasize (...) that the study of language death involves all three areas of research, i.e. a combined historical, sociolinguistic and structural-linguistic approach“ (Sasse, 1992, S. 10).

Das zweite Element der angedachten Symbiose liegt im Bereich der *soziologischen Theorie zum Schulsprach- und Bildungserfolg in der Migration*, deren Modellbildungen ebenfalls die Wechselwirkungen zwischen Makro-, Meso- und Mikroebene behandeln. Elaboriert und empirisch erprobt ist vor allem das *Modell der Segmentierten Assimilation* der Forschungsgruppe rund um Alejandro Portes (Portes & Rumbaut, 2001, S. 63).<sup>8</sup> Dieses Modell eignet sich für unseren Zusammenhang besonders, weil es den Aspekt der (Familien)Sprache zentral mitbehandelt.<sup>9</sup> Auch hier, wie bei Sasse, wird der Makroebene (Staat, Gesellschaft und ethnische Community) die größte Bedeutung für ungleiche ‚kollektive‘ Kompetenzen und Bildungsverläufe beigemessen. Auf der Ebene darunter, in den Familien der ersten Einwanderergeneration, bildet u.a. das vorhandene Humankapital die Ressource, mit der den Herausforderungen der Migration begegnet werden kann. Das Ergebnis dieses Wechselspiels zeigt sich schließlich auf der Mikroebene, im Bildungs(miss)erfolg der Kinder und Jugendlichen der zweiten Generation. Auch hier ist, wie in Sasses Modell, der hohe Druck der Makroebene erkennbar: „Our findings give a partial lie to the ‘Where there is a will, there's a way’ (...)“ (ebd., S. 267).

## 2.4 Annahmen

Die hier sehr kursorische Darstellung zweier äußerst umfassender Modelle, die aus so völlig unterschiedlichen Disziplinen stammen, mag trotz aller Kürze einen Blick darauf eröffnen, welches Ausmaß an Dialog zwischen den Diszipli-

---

8 Zusammenfassend besagt dieses Modell (bezogen auf die Einwanderung in die USA), dass hohe Bildungsbeteiligung in jenen Immigrantengruppen am häufigsten ist, die eine *selektive Akkulturation* vollzogen haben: Die Familien investieren im Fall dieser Form der Akkulturation nicht nur in das Erlernen der Sprache des Aufnahmelandes, sondern betrachten auch die Herkunft der Familie und die elterliche(n) Sprache(n) als Ressource, ebenso wie sie auf sog. ethnische Netzwerke zurückgreifen, die Unterstützungsstrukturen materieller und ideeller Art bieten. Die selektive Akkulturation ist von den dort untersuchten Formen der Akkulturation insofern die erfolgreichste, als sie für die zweite, also die Folgegeneration der immigrierten Eltern, Erfolgswege in verschiedenste berufliche Positionen und den Aufstieg in mittlere bis höhere Einkommensgruppen wahrscheinlich macht (Portes & Rumbaut, 2001, S. 63 ff.).

9 Dies trifft auf andere, ebenfalls empirisch erprobte Modelle nicht zu; als Beispiel sei Esser (2006) genannt, der die Erkenntnisse der Spracherwerbsforschung explizit nicht mit einbezieht (ebd., S. 18). Dies ist einer der Hauptgründe, warum für den vorliegenden Zweck als einziges Modell das oben dargestellte in Frage kam.

nen zu unserem Thema noch möglich ist. In zahlreichen Berührungspunkten tritt oft noch ungenütztes Potenzial zutage, wie allein schon folgende generelle, disziplinübergreifend vorhandene Hypothesen zu zeigen vermögen:

1. die Hypothese, dass die gesellschaftlich-politische, z.B. schulpolitische, *Makroebene* sowohl die familiären Ressourcen als auch die individuelle freie Entscheidung<sup>10</sup> an Macht übersteigt, wenn es um die sozial ungleiche Verteilung von Ressourcen, also um kollektive Benachteiligung bzw. kollektive Lernmisserfolge ganzer Bevölkerungsteile, geht (Sasse, 1992; Portes & Rumbaut, 2001, S. 76 ff., 280 ff.; Gomolla & Radtke 2007);
2. die Hypothese, dass zusätzlich aber auch das elterliche *Humankapital* auf *Mesoebene* weitreichende Bedeutung hat (ebd.: S. 76 ff.) und damit ebenso die intergenerationale *Weitergabe von Kapital* (Nauck, Diefenbach & Petri, 1998) und dabei wiederum gerade der *Beibehalt auch jener Sprache(n), die die Eltern am besten beherrschen* (Portes & Rumbaut, 2001, S. 274; Afshar, 1998; Lasimbang, Miller & Otigil, 1992), weil dies die Qualität des „Inputs“ für die Kindergeneration von ihrem ersten Lebenstag an bestimmt (Jeuk, 2000);
3. sowie die Hypothese, dass sich schließlich bei der Kindergeneration, auf individueller *Mikroebene*, alle genannten Faktoren widerspiegeln, und zwar sowohl im *Bildungserfolg* und der *Schul- und Erstsprachkompetenz* als auch in so zentralen Persönlichkeitsvariablen wie dem *Selbstvertrauen* (Portes & Rumbaut, 2001, S. 274; Lasimbang et al., 1992, S. 344; Wodak & Rindler-Schjerve, 1985, S. 14 ff.).<sup>11</sup>

Diese für unser Thema grundlegenden Hypothesen (vgl. Brizić, 2007, S. 194) wurden als theoretisches Grundgerüst ausgewählt, weil sie sowohl auf erprobten soziologischen Modellen und Konzepten als auch auf dem dargestellten ‚Sprachtod‘-Modell beruhen. Ausserdem beziehen sie psycholinguistische und psychologische Hypothesen sowie zahlreiche linguistische Einzelstudien mit ein (siehe die jeweils zu den Hypothesen angeführte kleine Auswahl an Literatur). Das Modell des neuen Forschungsprojekts ist eng an diesen Hypothesen orientiert, mit dem Fokus auf *sprachbezogene Faktoren in ihrer sozialen Einbettung*, und zwar auf allen genannten Ebenen: der gesellschaftlich-politischen Ebene,

---

10 Gemeint ist die Entscheidung aller Beteiligten, also nicht nur der Eltern und Kinder, sondern auch der Lehrkräfte (vgl. Gomolla & Radtke 2007).

11 Hier wird zudem – Cummins (2000) folgend – davon ausgegangen, dass alle beteiligten persönlichen und sprachlichen Ressourcen des Individuums miteinander interagieren (vgl. Cummins (2000) zur Interaktion sprachlicher Ressourcen, und Badawia (2002) zum Bereich der Persönlichkeitsressourcen im Migrationskontext).



der vermittelnden Ebene der Eltern bzw. der Lehrenden und der Ebene der Kindergeneration in ihrem sprachlichen und schulischen Erfolg.

### **3 Eine abgeschlossene empirische Studie: Entstehungsgeschichte für das neue Projekt**

#### **3.1 Entstehungsgeschichte und Anlage der Studie**

Die oben skizzierte Theorie ist neu und also noch nicht mit Leben – soll heißen: mit Empirie – erfüllt. Ihre Entstehungsgeschichte ist es umso mehr: Die dargestellten Hypothesen sind ursprünglich nicht einfach im Theoriestudium, sondern vor allem im Rahmen einer explorativen soziolinguistischen Studie (Brizić, 2007) entstanden, in einem ständigen Kreislauf zwischen Vorannahmen und empirischen Daten. Der Ausgangspunkt war für die soziolinguistische Studie derselbe wie eingangs beschrieben: das schwache Abschneiden einer Gruppe türkischer Immigrantenkinder der 4. Klasse, konkret erhoben im Rahmen der bereits erwähnten psycholinguistischen Longitudinalstudie von Peltzer-Karpf et al. (2006). Durchgeführt wurde die Longitudinalstudie an insgesamt 60 Kindern mit vergleichbarem sozialem Hintergrund, deren Eltern aus dem ehemaligen Jugoslawien bzw. aus der Türkei zugewandert waren. Sowohl in der Schulsprache Deutsch als auch in der getesteten Familiensprache lagen die Kinder mit türkischem Hintergrund überraschend weit hinter der untersuchten Gruppe von Kindern aus dem ehemaligen Jugoslawien zurück.<sup>12</sup>

Den Ursachen dieser „gruppenspezifischen“ Schwäche auf den Grund zu gehen wurde Aufgabe der explorativen soziolinguistischen Studie. Neben einer umfassenden, interdisziplinär explorierenden Literaturrecherche bestand die Strategie für die Studie vor allem darin, die Lehrkräfte und Eltern der genannten 60 Kinder ausführlich zu Wort kommen zu lassen, ihren persönlichen Wahrnehmungen von der Wirklichkeit Raum zu geben und ihnen solcherart in einer immer noch wissenschaftlich distanzierten Weise dennoch „nahezukommen“ (Brizić, 2007, S. 273 ff.). Dies geschah in Form von langen Gesprächen mit sämtlichen Lehrkräften der Kinder sowie in Form besonders ausführlicher Tiefeninterviews mit zumindest einem Elternteil jedes Kindes. Die Elterninterviews fanden in den Sprachen Türkisch bzw. Bosnisch/ Kroatisch/ Serbisch statt. Er-

---

12 Die mündlich bzw. schriftlich durchgeführten psycholinguistischen Tests beinhalteten 1. spontansprachliche Interviews, 2. systemlinguistische Tests (d.h. morphosyntaktische und semantisch-lexikalische Teiltests, die sowohl die Sprachproduktion als auch das Sprachverständnis erfassten) und 3. Tests zur Textkompetenz (siehe detailliert in Peltzer-Karpf et al., 2006).

fragt wurden in beiden Fällen Persönlichkeitsmerkmale der Kinder und familiäre Faktoren wie z.B. der sozioökonomische, berufliche und Bildungsstatus der Eltern, aber auch Charakteristika des Unterrichts, der Schulen, der Beziehungen zwischen Lehrkräften, Eltern und Kindern u.v.m.<sup>13</sup> Unter den wichtigsten Bindegliedern zwischen der Herkunft der Kinder und ihrem Sprachlern(miss)erfolg schienen aber der familiäre Sprachgebrauch und die familiären Sprachbiographien zu sein, die dann auch im Zentrum der Interviews standen. Insgesamt war für die Gespräche viel intensive Vorbereitung notwendig, um gerade für die Eltern eine entspannte, vertraute Atmosphäre entstehen zu lassen und ihnen eine Art der Expertenrolle zu übertragen, die es ermöglichen sollte, *ihre* Erfahrungen, Kompetenzen, Vorstellungen und Wünsche, also *ihre* Geschichte in den Mittelpunkt zu stellen (ebd., S. 286).<sup>14</sup>

### 3.2 Ergebnisse der Studie

Tatsächlich waren es die familiären Sprachbiographien, und somit auch Rückblenden in die Familiengeschichte, die die Analyse der gruppenspezifischen Unterschiede entscheidend voranbrachten. Zunächst veränderte jedoch allein schon der in den Interviews erhobene gegenwärtige Sprachgebrauch der Familien den Blickwinkel – denn von einer „türkischen“ und einer „bosnisch/ kroatisch/ serbischen“ Gruppe konnte nach den Interviews praktisch nicht mehr die Rede sein.<sup>15</sup> Tatsächlich gab es in unseren 60 Familien die Mehrheitsprachen Slowenisch, Makedonisch und Bosnisch/ Kroatisch/ Serbisch, die Minderheitsprachen Romanes, Vlachisch, Rumänisch, Bulgarisch und Albanisch (im Sample aus dem

---

13 Zu einem vollständigen Überblick über die untersuchten Faktoren siehe Brizić (2007).

14 Die intensive Vorbereitung betraf zunächst die *Form der Einladung* (zu einer schriftlichen kam noch eine mündliche Einladung hinzu, d.h. ein oder mehrere Anrufe bei jeder Familie), dann aber vor allem die *Gestaltung des Interview-Ambientes* (im betreffenden Schulraum wurde u.a. ein Tisch gedeckt, türkischer Tee angeboten etc.) und die *Gestaltung des Interviews selbst* (indem den Eltern viel Zeit zum Erzählen gegeben und Respekt vor ihren eigenen Kompetenzen signalisiert wurde, vor allem aber, indem gerade nicht über die schwachen schulischen Leistungen v.a. vieler türkischer Kinder gesprochen wurde, sondern nur über die Erfahrungen im Forschungsprojekt und die prinzipiellen sprachlichen Ressourcen *jedes* Kindes; es war gerade dies eine für viele Eltern neue, besonders positive Erfahrung, da sie es viel eher gewohnt waren, seitens der Lehrkräfte mit Schulproblemen des Kindes und oft auch mit tiefgreifenden Vorwürfen konfrontiert zu werden).

15 In der davorliegenden psycholinguistischen Studie war allein deshalb von diesen beiden Sprachen ausgegangen worden, weil nur sie in den offiziellen Schülerstammdatenblättern der Schulen verzeichnet waren. Diese offiziellen Daten kommen bei Schuleinschreibung und oft unter Verständigungsschwierigkeiten u.a. zustande und sind deshalb als wenig zuverlässig anzusehen. Trotzdem wird in vielen Untersuchungen auf die Stammdatenblätter als Informationsquelle zurückgegriffen.

ehemaligen Jugoslawien) sowie die Mehrheitssprache Türkisch und die Minderheitssprachen Kurdisch und Griechisch (im türkischen Sample), und das mit derart zahlreichen Mustern des Gebrauchs, dass es in vielen Fällen unmöglich war, überhaupt eine echte „Erstsprache“ der Kinder oder Eltern zu benennen. Der multiple Charakter der meisten sprachlichen Zugehörigkeiten war also etwas, das die beiden Herkunftsgruppen durchaus gemeinsam hatten.

Sehr wohl herkunftsspezifisch *unterschiedlich* war jedoch, was sich im Verlauf der Interviews zusätzlich zeigte: dass es nämlich für die Eltern aus dem ehemaligen Jugoslawien die Normalität, für die Eltern aus der Türkei aber praktisch ein Tabu darstellte, eine etwaige Minderheitenzugehörigkeit zu thematisieren. Auch war im türkischen Sample der Anteil an jenen Familien *höher*, die einen *Sprachwechsel* durchlaufen hatten oder durchliefen (vom Kurdischen bzw. Griechischen zum Türkischen oder vom Türkischen zum Deutschen), sei es zwischen Großeltern- und Elterngeneration oder zwischen Eltern und Kindern (vgl. Brizić, 2007, S. 327 ff.). Diese Beobachtung warf natürlich neuerlich die Frage nach dem Warum auf, und es lag nun nahe, die Recherche dort fortzusetzen, wo diese Sprachbiographien der Familien zuallererst begonnen hatten: in den Herkunftsländern der Eltern.

Eine umfassende Sichtung slawistischer, turkologischer, ethnologischer, geschichts- und politikwissenschaftlicher Literatur wurde deshalb zum unverzichtbaren Bestandteil der Nachforschungen. Sie verfolgte das Ziel, mögliche bislang unberücksichtigte Zusammenhänge zwischen den herkunftsspezifischen Ergebnissen der Interviews und relevanten Hintergründen in den Herkunftsländern zu explorieren. Tatsächlich lieferte die Literaturrecherche deutliche Hinweise darauf, dass die Herkunftsländer in Bezug auf die festgestellten Unterschiede in Sprachkompetenz und -verhalten wesentlich mehr Beachtung als bisher verdienen: Soziale Ungleichheiten, gerade in Bezug auf den Bereich Sprache, zeigten im ehemaligen Jugoslawien und der Türkei ein grundsätzlich verschiedenartiges Gesicht. Diskriminierung und minderheitenpolitische Ungleichheit waren und sind zwar in beiden Kontexten Teil der Realität. Im ehemaligen Jugoslawien und den Nachfolgestaaten handelt es sich jedoch um eine vorwiegend *ethnisch-bildungspolitische* Ungleichheit, indem einige Bevölkerungsteile (z.B. die albanische Minderheit) schulisch unterversorgt und einem hohen Maß an Menschenrechtsverletzungen ausgesetzt waren oder sind (Janjetović, 2001). Zugleich aber waren die meisten Sprachminderheiten (mit Ausnahme z.B. der Roma) praktisch seit Bestehen Jugoslawiens mit vollständigen Bildungssystemen in den eigenen Sprachen ausgestattet (Bachmaier, 1982, S. 40 ff.).

In der Türkei fällt dagegen der stark *sprachbezogene* Charakter sozialer Ungleichheit auf: Die rund vierzig Minderheitensprachen sind, mit wenigen Aus-

nahmen, im Pflichtschulsystem nicht vertreten und waren im Verlauf des 20. Jahrhunderts unterschiedlichen Graden der Marginalisierung bis hin zu Verboten ausgesetzt (Yağmur, 2001).<sup>16</sup> Dass in Situationen übermächtigen gesellschaftlichen Drucks Familien zum Sprachwechsel tendieren, um ihren Kindern schulische und andere Nachteile zu ersparen, ist international vielfach belegt. Es findet selbst dort statt, wo Eltern die neue „Erstsprache“ nicht so gut beherrschen wie die alte (vgl. z.B. die besonders detaillierte Untersuchung von Wodak & Rindler-Schjerve, 1985, oder diverse Beiträge bei Andrews, 2002, sowie Andrews, 1989, S. 629<sup>17</sup>). Zudem resultierte ein zusätzlicher Aspekt sprachlich-sozialer Ungleichheit aus einer mit hohem Tempo und Anspruch im 20. Jahrhundert durchgeführten Reform des Türkischen zur neutürkischen Staatssprache: einer Reform, die zwar ausdrücklich der bäuerlichen Bevölkerung zugute kommen sollte, letztlich aber Sache vor allem der gebildeten Schicht blieb (Boeschoten, 1997, S. 363). Dieses beispiellos ambitionierte, komplexe und Jahrzehnte andauernde Unterfangen (vgl. z.B. ebd., S. 375; Steuerwald, 1963, S. 11 u. S. 18 f.) hat seine Auswirkungen in zweierlei Weise gezeigt: Erstens ließ es die weniger gebildete, ‚traditionelle‘ bäuerliche Bevölkerung und ihre dialektalen Formen des Türkischen insgesamt ins gesellschaftliche Hintertreffen geraten, und zwar in einem Ausmaß, das den für gewöhnlich zu erwartenden Prestigeverlust der Dialekte bei Entwicklung einer Standardvarietät noch um Einiges übertroffen haben dürfte (Robins, 2000, S. 68 ff.). Das Prestige des bäuerlichen bzw. weniger gebildeten Teils der türkischsprachigen Mehrheitsbevölkerung ist deshalb bis in die Gegenwart exorbitant niedrig. Zweitens zeichnet sich die neutürkische Schul- und Schriftsprache zusätzlich aufgrund der komplexen, Jahrzehnte andauernden sprachplanerischen Aktivitäten durch eine enorme Größe und Vielschichtigkeit des Lexikons aus: Dieses variiert nicht nur von Kontext zu Kontext je nach Stil, sondern auch von Person zu Person je nach politischer Orientierung (vgl. Boeschoten, 1997). Der Erwerb der neutürkischen Schulsprache kann deshalb für Angehörige weniger gebildeter Teile der Bevölkerung als in besonders hohem Maß anspruchsvoll betrachtet werden (Steuerwald, 1963, S. 9; Boeschoten, 1991; 1997, S. 363 und 376).

Um damit zum zentralen Ergebnis der explorativen Studie zu kommen: Hier waren es dementsprechend nicht ganz unerwartet jene Familien, deren Sprachen im Herkunftsland ein besonders *niedriges Prestige* hatten (z.B. Romanes; Kurdisch; dialektales Türkisch), die auch besonders zum *Sprachwechsel* tendierten

---

16 Die Situation beginnt sich für die Minderheitensprachen gegenwärtig leicht zu verbessern; siehe z.B. Eraydın Virtanen (2003).

17 Die Türkei ist nur ein Beispiel für viele weitere Kontexte weltweit: siehe z.B. Crystal (2000).

(z.B. zum Serbischen; zum Türkischen; zum Deutschen). Die Kinder aus diesen Familien mit teilweise oder vollständigem Sprachwechsel (die im türkischen Sample zahlreicher waren) zeigten ihrerseits eine besonders *schwache Deutschkompetenz*<sup>18</sup> bei gleichzeitig besonders *hoher Deutschmotivation*; dagegen waren ihre *familiensprachliche Motivation und Kompetenz niedrig* und ihr *sprachliches Selbstvertrauen gering*.<sup>19</sup> Demgegenüber die *besten Resultate in Deutsch* erzielten jene Kinder, in deren Familien *die elterlichen Sprachen beibehalten* worden waren, also kein Sprachwechsel (zwischen welchen Sprachen auch immer) stattgefunden hatte (vgl. Brizić, 2007, S. 316 ff.).<sup>20</sup>

### 3.3 Praktische Konsequenzen und weiterer Forschungsbedarf

An möglichen Konsequenzen und Empfehlungen für den schulischen Umgang mit Mehrsprachigkeit können sich aus der explorativen Studie Vorschläge auf den verschiedensten Ebenen ergeben – hier sei lediglich beispielhaft die Empfehlung genannt, die Eltern von Kindern mit Migrationshintergrund wesentlich mehr als bisher ins schulische Geschehen einzubeziehen. So können die elterlichen Familiensprachkompetenzen genützt oder die Eltern überhaupt erst einmal darüber informiert werden, von welcher Bedeutung ihre Sprachressourcen und ihr Sprachweitergabeverhalten sind. Denn Zusammenhänge wie der zwischen familiärer Sprachbiographie, elterlicher Sprachweitergabe und kindlicher sprachlicher Leistung erfahren bislang im schulischen Alltag, wenn überhaupt, eher zufällige Beachtung und dürften nur wenigen Lehrenden und Eltern bekannt sein. Ähnlich selten ist der genannte mögliche Zusammenhang bisher auch in der Forschung zum Schulsprach- und Bildungserfolg berücksichtigt worden (mit Ausnahme einiger weniger Untersuchungen, die die mitgebrachten familiären Sprachressourcen zentral mitbehandeln, wie z.B. Maas & Mehlem, 2003, oder Portes & Rumbaut, 2001).

Die dargestellte soziolinguistische Studie ist allerdings viel zu klein, um eine so weit gespannte Verbindung wie die zwischen der Sprachkompetenz von *Kindern im Einwanderungsland* und den Erfahrungen der *Eltern zur Zeit ihres eigenen Spracherwerbs im Herkunftsland* verlässlich herzustellen; schon daraus

---

18 Gemessen im Rahmen der psycholinguistischen Longitudinalstudie von Peltzer-Karpf et al. (2006), siehe weiter oben.

19 Faktoren wie Motivation und Selbstvertrauen wurden im Rahmen der Interviews mit den Eltern und Lehrenden (Klassen- sowie muttersprachlichen Türkisch- bzw. Serbokroatisch-Lehrerinnen und Lehrern) erhoben.

20 Dies erklärt sich unter anderem möglicherweise aus einem besonders ‚vollständigen‘, reichhaltigen elterlichen Input bei Sprachbeibehalt; vgl. Wodak & Rindler-Schjerve (1985); Afshar (1998).

ergibt sich weiterer Forschungsbedarf. Auch fehlt in der kleinen Studie noch vollständig die Makroebene des *Einwanderungslandes*, ebenso wie viele der untersuchten Zusammenhänge in der Studie noch zu unidirektional-deterministisch wirken.<sup>21</sup> Das Ziel, neue Zusammenhänge zu explorieren, wurde jedoch erreicht und bot Anlass genug, das eingangs dargestellte größere Forschungsprojekt zu entwerfen, um die bisher untersuchten Zusammenhänge zu vertiefen, über sie möglichst weit hinauszugehen und den Schwächen der kleinen Studie gezielt zu begegnen. Wenn es um ein Thema wie dieses geht, bleiben aber nicht nur die theoretischen, sondern vor allem die methodischen Herausforderungen exorbitant hoch. Der letzte Teil meines Beitrags soll deshalb einigen dieser methodischen Herausforderungen gewidmet sein.

#### 4 Methodische Herausforderungen alt und neu

Das, was zwischen den Disziplinen liegt und sie verbindet, zu erkunden, ist die manifesteste Herausforderung an das neue Forschungsprojekt: Was bedeutet Sprach,aufgabe‘ im Kontext moderner Bildungsgesellschaften? Und welche Ressourcen bergen familiäre Sprachbiographien? Das so sensible Ausloten der Verbindungen und Grenzen zwischen der eher quantitativen Bildungsforschung und der qualitativen Spracherwerbs/verlust/forschung dürfte zugleich aber auch *die* Ressource unseres Unterfangens sein. Das Sample des neuen Projekts, rund 200 zehnjährige Grundschul Kinder mit Migrationshintergrund in Wien am Übergang zur Sekundarstufe (samt ihren Familien), wird gerade groß genug sein, um schon mehrvariante Analysen zuzulassen, und noch klein genug, um die Menschen (Kinder, Eltern, Lehrkräfte) ausführlich zu Wort kommen zu lassen. Gerade für viele bereits erprobte und unerlässliche Faktoren der neueren Migrationsforschung (vgl. Esser, 2006) wird sich die quantitative *Theorie-Testung* eignen. Demgegenüber wird das „Sensibilisieren“ für neue Kategorien dort im Zentrum stehen, wo unsere Fragen sehr wahrscheinlich komplexe, diskursive Ausführungen der Befragten nach sich ziehen werden und wo *Theorie* überhaupt erst *gebildet* werden muss (vgl. Brannen, 1992, S. 4 ff.; Denzin, 1970, S. 14 f.).

Dieses Sensibilisieren wird ganz besonders im Fall des so zentralen Makro-Mikro-Bindeglieds *intergenerationale Sprachweitergabe* gefragt sein. Sie wird anhand einer offiziellen sowie einer wesentlich feineren quantitativen Datenquelle und vor allem anhand von qualitativen Tiefeninterviews trianguliert erhoben werden, wobei es Ziel der Interviews sein wird, die Befragten selbst die

---

21 Zum Beispiel ist die sprachliche Beziehung zwischen Eltern und Kindern als bidirektionaler Prozess zu betrachten (vgl. Trommsdorff & Kornadt, 2003).

Kategorien, Kontinuitäten und Brüche benennen zu lassen, die ihre Sprachbiographien ausmachen. Sehr kritisch ist anzumerken, dass für die Interviews mit den türkischen Familien Kurdisch-Türkisch-Deutsch-trilinguale Personen zur Verfügung stehen, dass jedoch mit wesentlich mehr sprachlicher Diversität zu rechnen ist. Wie aber kann man in den Interviews die allein schon im türkischen Kontext annähernd 40 Sprachen adäquat anbieten? Vor den Interviews ist ja fast immer nur die „türkische“ Herkunft, ohne nähere Details, bekannt, und gerade stigmatisierte Minderheitensprachen zeigen sich erst im Verlauf sensibler Gespräche. Sollte also tatsächlich die jeweils interviewleitende (z.B. türkisch- oder kurdischsprachige) Person ausgewechselt werden, wenn in der Biographie der Befragten eine neue Sprache (z.B. Zaza, Arabisch u.s.w.) auftaucht – einfach um den Kompetenzen der befragten Personen wirklich Rechnung zu tragen, indem das Interview nun in der ‚richtigen‘ Familiensprache fortgeführt wird? Ohne eine solche Vorgangsweise gänzlich verwerfen zu wollen, darf dennoch bezweifelt werden, dass sie zielführend wäre: Die im Interview dann ja bereits entstandene Gesprächsatmosphäre zwischen interviewleitender und befragter Person würde durch einen Interviewer-Wechsel empfindlich gestört. Vielmehr scheinen mir hier der Respekt, die Offenheit und eine auch auf eigenen Minderheitenerfahrungen aufbauende hohe Sensibilität die zentralen Anforderungen an die interviewführenden Personen zu sein, auch wenn diese tatsächlich „nur“ Kurdisch und Türkisch (plus Deutsch) anbieten können. Die Frage des Umgangs mit derart vielsprachigen und vorab unbekanntem Kontexten ist in der Sozialforschung dennoch völlig ungelöst. Das ‚Qualitative‘ der Untersuchung wird sich hier besonders bewähren müssen.

Das Sensibilisieren betrifft sehr zentral auch jenen Bereich, der in der kleinen Studie nicht berücksichtigt werden konnte und nun nicht länger fehlen darf: die (bildungs-, schulpolitische) *Makroebene des Einwanderungslandes*. Wie aber operationalisiert man eine solche Makroebene? In Bezug auf die Herkunftsländer und dieselbe Ebene wurde in der kleinen Vorgängerstudie ja so verfahren, dass die Familien anhand der persönlichen Interviews historisch gewachsenen (sprachen- und minderheitenpolitischen) ‚kollektiven Erfahrungen‘, d.h. Sprachgruppen, zugeordnet wurden (eine Operationalisierung, wie sie ähnlich auch von Portes & Rumbaut, 2001, gewählt – und vielfach kritisiert – wurde<sup>22</sup>). Dies

---

22 Bei Portes & Rumbaut (2001) wird die *Makroebene des Einwanderungslandes* operationalisiert, indem die Immigrantengruppen nach der *Art der Aufnahme* unterschieden werden, die sie durch den Staat, die Gesellschaft und die ethnische Community im Einwanderungsland erfahren haben. Daran orientiert ist meine eigene Operationalisierung der *Makroebene der Herkunftsländer*, nämlich als die *Art der sprachpolitischen Behandlung*, die die einzelnen Gruppen im Herkunftsland erfahren haben.

wird im Fall der Makroebene des Einwanderungslandes Österreich nicht mehr genügen: Hier wird erst einmal exploriert werden müssen, welche Faktoren denn überhaupt von Interesse sein *könnten*, wenn es um derart stark gruppen-spezifische Bildungs(miss)erfolge geht.

Einen ‚hauptverdächtigen‘ Faktor gibt es allerdings bereits: den *Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe*. Dieser entscheidet in hochselektiven Bildungssystemen wie dem österreichischen praktisch über den gesamten weiteren Schul- und Arbeitsmarkterfolg (Herzog-Punzenberger, 2003). Es ist deshalb stark anzunehmen, dass schon hier die Herkunftsgruppen von unterschiedlichen Verläufen ereilt werden. Die triangulierte Operationalisierung wird die Überweisungsempfehlungen der Lehrkräfte ebenso umfassen wie etwa die Schulzensuren, die Wünsche der Eltern und Kinder, die endgültige Aufnahme in eine bestimmte weiterführende Schule u.v.m. (im Sinne v.a. von Gomolla & Radtke, 2007). Zusätzlich werden die Zehnjährigen ein eigens zu entwickelndes Set an schriftlichen Aufgaben in Deutsch<sup>23</sup> erhalten, welches anschließend sowohl den Lehrkräften zur Beurteilung vorgelegt als auch – davon ganz unabhängig – linguistisch ausgewertet werden soll: Schulspracherfolg also ‚von innen‘, aus der Schulperspektive, und ‚von außen‘, aus der Perspektive der Mehrsprachigkeitsforschung. Zu diesem Blick ‚von außen‘ wird auch ein Set an türkischsprachigen Aufgaben bzw. an Aufgaben in weiteren Familiensprachen<sup>24</sup> beitragen. Die Lösung dieser Aufgaben soll, zusätzlich zu den Gesprächen mit den Eltern, einen möglichst umfassenden Eindruck von der Sprach(weitergabe)situation in den Familien und den resultierenden Kompetenzen der Kinder vermitteln. Zurück aber zum großen Komplex Bildungserfolg: Hier wird zudem versucht werden, auch ein sehr persönliches Moment des schulischen Kontexts zu erfassen – das subjektive ‚Bild‘ nämlich, das die Lehrkraft an diesem entscheidenden Punkt der Schullaufbahn mit dem einzelnen Kind verbindet und an das sie ihre Überweisungsentscheidung knüpft.<sup>25</sup> Zwischen all diesen und vielen weiteren so unterschiedlichen Gliedern der Bildungserfolgskette sollen am Ende, immer vor dem konkreten sprachlichen Hintergrund in den Familien und dem Hintergrund der Einwanderungsgesellschaft, eventuelle Brüche, Inkonsistenzen, Konsistenzen und Ressourcen lokalisierbar werden.

Eine solche Verbindung zweier Forschungszweige – mit sensiblen Übergängen zwischen quantitativ und qualitativ (Bryman, 1992, S. 72 und 67), mit Respekt und Offenheit für das zu untersuchende Feld, Potenzialorientiertheit

---

23 Für diese Aufgaben wird ein offenes Format gewählt.

24 Auch kurdischsprachige Aufgaben sollen eingesetzt werden, falls die Finanzierung dafür gelingt.

25 Ich danke K. Ehlich für den Hinweis auf die Bedeutung der Erhebung dieses „Bildes“.



und einer stark in der Empirie verankerten Theoriebildung – eine solche Verbindung macht den faszinierenden Anspruch dieses Unterfangens aus. Der soziolinguistische Zugang, der hier als Mittler zwischen Sozialforschung und Sprachwissenschaft dient, ist immerhin eine Idee mit Tradition:

„Because neither traditional sociology nor traditional linguistics has paid much attention to the potential boundary area between them, sociolinguistic perspective has developed to fill this gap“ (Fishman, 1999, S. 153).

Die hier genannten Herausforderungen sind allerdings nur einige wenige von vielen. Ob man der Tradition also wird gerecht werden können, wird sich zeigen.

## Literatur

- Afshar, K. (1998). *Zweisprachigkeit oder Zweitsprachigkeit? Zur Entwicklung einer schwachen Sprache in der deutsch-persischen Familienkommunikation*. Münster: Waxmann.
- Andrews, P. A. (Ed.). (1989). *Ethnic groups in the republic of turkey*. Bd. 1. Wiesbaden: Reichert.
- Andrews, P. A. (Ed.). (2002). *Ethnic groups in the republic of turkey*. Bd. 2: Supplement and index. Wiesbaden: Reichert.
- 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 Immigrant\*innen mit kultureller Differenz*. Frankfurt am Main: IKO.
- Boeschoten, H. (1991). The language reform. In H. Boeschoten & L. Verhoeven (Eds.), *Turkish linguistics today* (S. 165–175). Leiden: Brill.
- Boeschoten, H. (1997). The turkish language reform forced into stagnation. In M. Clyne (Ed.), *Undoing and redoing corpus planning* (S. 357–383). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Brannen, J. (1992). Combining qualitative and quantitative approaches: an overview. In J. Brannen (Ed.), *Mixing methods: Qualitative and quantitative research* (S. 3–37). Aldershot: Avebury.
- Brizić, K. (2006). The secret life of languages. Origin-specific differences in L1/L2 acquisition by immigrant children. *International Journal of Applied Linguistics*, 16, 339–362.
- Brizić, K. (2007). *Das geheime Leben der Sprachen. Gesprochene und verschwiegene Sprachen und ihr Einfluss auf den Spracherwerb in der Migration*. Münster: Waxmann.

- Bryman, A. (1992). Quantitative and qualitative research: further reflections on their integration. In J. Brannen (Ed.), *Mixing methods: Qualitative and quantitative research* (S. 57–78). Aldershot: Avebury.
- Cameron, D. (1990). Demythologizing sociolinguistics: why language does not reflect society. In J. E. Joseph & T. J. Taylor (Eds.), *Ideologies of language* (S.79–93). London: Routledge.
- Crul, M. & Doornik, J. (2003). The Turkish and Moroccan second generation in the Netherlands: divergent trends between and polarization within the two groups. In M. Crul & H. Vermeulen (Eds.), *The future of the second generation. The integration of migrant youth in six European countries* (S. 1039–1064). Staten Island, NY: Center for Migration Studies of New York.
- Crystal, D. (2000). *Language death*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy. Bilingual children in the cross-fire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Denzin, N. K. (1970). *The research act in sociology. A theoretical introduction to sociological methods* (2. Aufl.). London: Butterworths.
- Dressler, W. U. & de Cillia, R. (2006). Spracherhaltung, Sprachverfall, Sprachtod. Language maintenance, language decline and language death. In U. Ammon, N. Dittmar, K. J. Mattheier & P. Trudgill (Eds.), *Sociolinguistics/ Soziolinguistik* (2. neu bearbeitete Aufl.) (S. 2258–2271). Berlin: de Gruyter.
- Eraydın Virtanen, Ö. (2003). *Recent changes in Turkey's language legislation* Verfügbar unter: <http://www.ciemen.org/mercator/pdf/wp11-def-ang.pdf> [8.9.2008]
- Esser, H. (2006). *Sprache und Integration. Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten*. Frankfurt am Main: Campus.
- Fase, W. (1994). *Ethnic divisions in Western European education*. Münster: Waxmann.
- Fishman, J. A. (Ed.). (1999). *Handbook of language and ethnic identity*. New York: Oxford Univ. Press.
- Gomolla, M. & Radtke, F.-O. (2007): *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule* (2., durchges. u. erw. Aufl.). Wiesbaden: VS.
- Herzog-Punzenberger, B. (2003). Ethnic segmentation in school and labour market? 40 years legacy of Austrian guestworker policy. In M. Crul & H. Vermeulen (Eds.), *The future of the second generation. The integration of migrant youth in six European countries* (S. 1120–1144). New York: Center for Migration Studies.
- Hradil, S. (2001). *Soziale Ungleichheit in Deutschland* (8. Aufl.). Opladen: Leske + Budrich.
- Janjetović, Z. (2001). National minorities and non-Slav neighbours in Serbian textbooks. *Internationale Schulbuchforschung*, 23, 201–214.
- Jeuk, S. (2000). Psycholinguistische Theorien zum Zweitspracherwerb – ihre Relevanz für die Frühförderung zweisprachiger Migrantenkinder. *Deutsch lernen*, 25, 195–212.

- Kreyenbroek, P. G. & Sperl, S. (Eds.). (1992). *The Kurds. A contemporary overview*. London: Routledge.
- Lasimbang, R., Miller, C. & Otilgil, F. (1992). Language competence and use among coastal Kadazan children. In W. Fase, K. Jaspaert & S. Kroon (Eds.), *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.
- Maas, U. & Mehlem, U. (2003). *Schriftkulturelle Ressourcen und Barrieren bei marokkanischen Kindern in Deutschland*. Abschlussbericht des Projekts. Osnabrück: IMIS.
- 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., 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, 701–722.
- 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-Karppf, A., Wurnig, V., Schwab, B., Griessler, M., Akkuş, R., Lederwasch, K., Piwonka, D., Blažević, T. & Brizić, K. (2006). *A kući sprečam Deutsch. Sprachstandserhebung in multikulturellen Volksschulklassen*. Wien: BMBWK.
- Pennycook, A. (1999). Development, culture and language: ethical concerns in a post-colonial world. In J. Shaw, D. Lubelska & M. Noullet (Eds.), *Proceedings of the fourth international conference on language and development*. Verfügbar unter: [http://www.languages.ait.ac.th/hanoi\\_proceedings/contents.htm](http://www.languages.ait.ac.th/hanoi_proceedings/contents.htm) [8.9.2008]
- Portes, A. & Rumbaut, R. G. (2001). *Legacies: the story of the immigrant second generation*. Berkeley: Univ. of California Press.
- Rampton, B. (1995). *Crossing. Language and ethnicity among adolescents*. London: Longman.
- Rehbein, J. & Karakoç, B. (2004). On contact-induced language change of Turkish aspects: Linguaging in bilingual discourse. In C. Dabelsteen & J. N. Jørgensen (Eds.), *Language and language practices* (125–149). Copenhagen: Copenhagen Studies in Bilingualism.
- Robins, K. (2000). Interrupting identities: Turkey/ Europe. In S. Hall & P. du Gay (Eds.), *Questions of cultural identity* (5. Aufl.) (S. 61–86). London: Sage.

- Rüesch, P. (1998). *Spielt die Schule eine Rolle? Schulische Bedingungen ungleicher Bildungschancen von Immigrantenkindern – eine Mehrebenenanalyse*. Bern: Lang.
- Sasse, H.-J. (1992). Theory of language death. In M. Brenzinger (Ed.), *Language death. Factual and theoretical explorations with special reference to East Africa* (S. 7–30). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Steuerwald, K. (1963). *Untersuchungen zur türkischen Sprache der Gegenwart. Bd. 1: Die türkische Sprachpolitik seit 1928*. Berlin: Langenscheidt.
- Tilmatine, M. (1997). L'enseignement des langues maternelles en Europe: la fin d'une mystification? In M. Tilmatine (Ed.), *Enseignement des langues d'origine et immigration nord-africaine en Europe: langue maternelle ou langue d'Etat?* (S. 69–101). Paris: INALCO/ CEDREA-CRB.
- Trommsdorff, G. & Kornadt, H.-J. (2003). Parent-child relations in cross-cultural perspective. In L. Kuczynski (Ed.), *Handbook of dynamics in parent-child relations* (S. 271–306). Thousand Oaks: Sage.
- Wodak, R. & Rindler-Schjerve, R. (1985). *Funktionen der Mutter beim Sprachwechsel: Konsequenz für die Primärsozialisation und Identitätsentwicklung*. Wiesbaden: Vieweg.
- Yağmur, K. (2001). Languages in Turkey. In G. Extra & D. Gorter (Eds.), *The other languages of Europe. Demographic, sociolinguistic and educational perspectives* (S. 407–427). Clevedon: Multilingual Matters.