

Mejrema Koca & Ulrich Mehlem

Die Bedeutung „mitgebrachter“ und „neuer“ Sprachen bei geflüchteten Familien aus Syrien, dem Irak und Afghanistan nach kurzem Aufenthalt in Deutschland

Abstract

Für den Erfolg eines mehrsprachigkeitssensiblen Unterrichts ist der Stellenwert, den zugewanderte Familien den für sie biografisch relevanten Sprachen einräumen, wichtig. Das Projekt untersucht die sprachliche Entwicklung von Schüler*innen aus Minderheiten des Nahen Ostens. Neben dem Erwerb des Deutschen ist dabei auch die Entwicklung der Herkunftssprache(n) von Interesse. Im Vordergrund des Beitrags steht die Frage, wie sich die Kinder und ihre Familien in Bezug auf ihre Sprachen/n in Deutschland positionieren und wie sich diese Orientierungen im Laufe der ersten zwei Jahre entwickeln. Erste Ergebnisse des Projekts werden anhand von Fallstudien vorgestellt.

The value immigrant families place on the languages that are biographically relevant to them is important for the success of multilingual-sensitive teaching. The project examines the linguistic development of minority students from the Middle East. In this context, the development of the heritage language(s) as well as the acquisition of the German language is of interest. This article focuses on the question of how interviewed children and their families position themselves in Germany with respect to their language(s) and how these orientations develop over the course of the first two years. First project results will be presented on the basis of case studies.

Schlagwörter:

Mehrsprachigkeit, herkunftssprachlicher Unterricht, Minderheitensprachen, neuzugewanderte Kinder

Multilingualism, teaching of heritage language, language of minorities, recently immigrated children

1. Einleitung

Das Interesse an den Herkunftssprachen zugewanderter Familien ist in den letzten Jahren unterstützt durch die Forschung der Linguistik, der Erziehungswissenschaften oder der Sprachdidaktik deutlich gewachsen und hat auch im öffentlichen politischen und gesellschaftlichen Diskurs um Migration seinen Niederschlag gefunden (Woerfel, Küppers & Schroeder, 2020).

Neben dem häufig als Fach angebotenen muttersprachlichen Unterricht gibt es verstärkt Bemühungen um einen mehrsprachigkeitssensiblen Unterricht. Dabei werden nur



die offiziellen Sprachen der Herkunftsländer berücksichtigt. Wie aber soll mit den Sprachen verfahren werden, die in den Herkunftsländern nicht anerkannt werden?

Hierfür ist es zunächst wichtig, den Begriff der „Herkunftssprache“ zu klären. Dieser wird im Deutschen oft als Entsprechung zum englischen Terminus *heritage language* verwendet (Polinsky, 2018: S. 131) und bezeichnet die zuerst erworbene Sprache eines Individuums, das selbst in einer Familie aufwächst, in der nicht (ausschließlich) die Sprache der umgebenden Mehrheitsgesellschaft verwendet wird. Eine solche Konstellation liegt auch im Migrationskontext vor – unabhängig davon, wie weit der Einreisezeitpunkt zurückliegt. Polinsky behandelt daher am Beispiel der Herkunftssprachenforschung in den USA zunächst die verschiedenen Definitionen von Herkunftssprecher*innen, auch am Beispiel des Deutschen und des Spanischen in den USA.

Für den Erfolg eines Unterrichts, der Sprachbarrieren überwinden möchte, ist es wichtig zu wissen, welche Bedeutung neu zugewanderte Familien den Sprachen einräumen, die in ihrer bisherigen Biographie eine Rolle gespielt haben. Bei dem vorliegenden Projekt werden auf der Basis von leitfadengestützten Interviews Selbstpositionierungen und Orientierungen von neu zugewanderten Kindern und ihren Eltern aus Syrien, dem Irak und Afghanistan zu ihren Sprachen untersucht. Dabei werden auch Veränderungen der Sprachkompetenzen in den ersten zwei Jahren in Deutschland in den Blick genommen. Um das Spannungsverhältnis von Fremd- und Selbstpositionierung zu verdeutlichen, werden zwei pointierte Aussagen aus leitfadengestützten Interviews zur Kategorie „kulturelle Identität und Herkunftssprachen“ dem Beitrag vorangestellt: „Wenn ich sage, ich komme... also ich bin Kurde. Sie (die Schulkinder) sagen immer Fantasieland zu mir“. Auf diese Weise beschreibt ein Mädchen, das mit ihrer Mutter und ihren Geschwistern aus Syrien geflüchtet ist, ihre jetzige Situation und Identität. Selbst- und Fremdpositionierung stehen hier in scharfem Kontrast.

I: „Welche Rolle spielt die Amtssprache ihres Herkunftslandes für Sie?“

MV: „Keine. Es ist Paschtu. Alles, was ich denke ist, dass diese Paschtunen Afghanistan völlig zerstört haben.“

Mit diesen Worten reagiert ein Dari-sprechender Vater auf die Frage nach der Rolle der offiziellen Sprache des Herkunftslandes. Indem er diese mit Paschtu gleichsetzt und ihre Sprecher*innen für die politischen Umwälzungen im Herkunftsland verantwortlich macht, drückt er eine maximale Distanz aus.

Im Folgenden werden nach einer Einführung in die theoretischen Grundlagen des Projekts und die methodische Vorgehensweise erste Ergebnisse aus den Interviewanalysen vorgestellt.

2. Theoretische Grundlagen

2.1 Superdiversität

Debatten über Vielfalt werden häufiger auch in breiteren Kontexten von populären, politischen und akademischen Diskursen geführt, die sich in den letzten Jahren von Krieg und

Migrationsprozessen intensiviert haben. In diesem Zusammenhang bezeichnet Vertovec (2007) westliche Städte mit Blick auf die zunehmende ethnische Vielfalt als Städte der Superdiversität. Auch bezeichnet der Begriff eine Verschiebung von der Identifikation relativ großer, klar definierter ethnischer Gruppen hin zu einem Bild zunehmender Komplexität multipler Faktoren der Identitätsbildung (Vertovec, 2017: S. 1025). Er betont die potentielle Dynamik und Leistungsfähigkeit des Begriffs, über traditionelle soziale und insbesondere ethnische Identitätskategorien hinauszugehen.

Der Begriff der Superdiversität nach Vertovec manifestiert sich im vorliegenden Projekt in dem komplexen Gefüge von Herkunftssprache, Transitsprache – also eine Sprache, die in einem Drittland auf dem Weg ins Zielland gelernt wird –, Sprache des Ziellandes und Literalität. Ein aktuelles Grundsatzdokument des Europarats (Council of Europe, 2022) bekräftigt die Bedeutung der Entwicklung mehrsprachiger und interkultureller Kompetenzen durch Bildung und hebt ihre Rolle „für die persönliche und berufliche Entwicklung, die Gleichberechtigung, die gesellschaftliche Integration, die Ausübung der Menschenrechte und die Teilnahme an der demokratischen Kultur“ hervor (Council of Europe, 2022: S. 5). Das Dokument ermutigt Schulen, Universitäten und Bildungseinrichtungen, pädagogische Ansätze zu fördern, die sprachliche und kulturelle Vielfalt unterstützen und deren Wertschätzung sowie die Entwicklung komplexer und integrierter Sprachrepertoires stärken. Im Rahmen entsprechender pädagogischer Ansätze werden die Lernenden dazu motiviert, ihre Mehrsprachigkeit nicht defizitär, als Kennzeichen der Nichtzugehörigkeit zu verstehen, sondern im Gegenteil als identitätsstiftende individuelle und soziale Kompetenz. In der Tat reduziert das gängige Verständnis von Mehrsprachigkeit in Schulen die Vielfalt der Sprachen und Varietäten oft auf wenige prestigeträchtige Sprachen, die in der Regel streng getrennt voneinander gelehrt und gelernt werden. In diesem Projekt, stellt sich die Frage, wie sich hier der verwendete Begriff der Mehrsprachigkeit zu dem der Diglossie, d. h. die Koexistenz zweier Sprachen mit deutlicher Hierarchisierung zwischen Sprachvarietäten mit höherem und niedrigerem Sprachprestige verhält.

2.2 Migration und kulturelle Identität

Identitätsentwicklung gilt allgemein als zentrale Entwicklungsaufgabe des Kindesalters. Kinder aus zugewanderten Familien stehen dabei vor der besonderen Herausforderung, eine kulturelle Identität zu entwickeln, die sich einerseits auf den Herkunftskontext ihrer Familie und andererseits auf das Einwanderungsland bezieht (Berry et al., 2006). Berry zu Folge finden sich zudem Hinweise darauf, dass die kulturelle Identität von Heranwachsenden mit Zuwanderungshintergrund mit ihrer schulischen Adaption, z. B. schulbezogenen Einstellungen, dem Schulerfolg etc. zusammenhängt. Wenn Menschen aus unterschiedlichen kulturellen Kontexten längerfristig miteinander in Kontakt treten, setzen Anpassungsprozesse ein, die als Akkulturation bezeichnet werden (Berry, 1997: S. 24-26). Nach Berry, Phinney, Sam und Vedder (2006) ist Assimilation ein Weg, bei dem das Interesse an der Erhaltung der Herkunftskultur gering ist, während die Interaktion mit

der Mehrheitsgesellschaft im Vordergrund steht. Separation liegt vor, wenn die Aufrechterhaltung der Herkunftskultur dominiert und die Interaktion mit der Mehrheitsgesellschaft eher vermieden wird. Marginalisierung tritt ein, wenn weder die Aufrechterhaltung der Herkunftskultur noch die Integration in die Mehrheitsgesellschaft gelingt. Multiple Inklusion liegt vor, wenn sowohl die Aufrechterhaltung der Herkunftskultur als auch die Einbindung in die Mehrheitsgesellschaft erreicht wird.

Es ist jedoch anzunehmen, dass die unterschiedlichen politischen Rahmenbedingungen und gesellschaftlichen Einstellungen gegenüber Zuwanderung in verschiedenen Aufnahmekontexten maßgeblich mitbestimmen, welche Akkulturationsstrategien bzw. Identitätsorientierungen Menschen mit Zuwanderungshintergrund entwickeln und wie adaptiv diese Strategien im jeweiligen Kontext sind (Berry et al., 2006: S. 18). Daher ist es sinnvoll, in Studien zur kulturellen Identität die verschiedenen Herkunftsgruppen – also Gruppen mit unterschiedlicher Kultur sowie mit verschiedenem sozioökonomischen Status, Bildungsstand, Herkunftsland - differenziert zu betrachten. Zudem wird oft angenommen, dass die kulturelle Identität mit der Aufenthaltsdauer der Einwandererfamilien im Aufnahmeland sich stärker an der Aufnahmegesellschaft ausrichtet. Demnach unterscheiden sich Einwander*innen im Laufe der Generationen zunehmend weniger von den Mitgliedern der Aufnahmegesellschaft (z. B. Berry et al., 2006). Entsprechend ist davon auszugehen, dass sich die Identifikation mit der Herkunftsgruppe mit zunehmender Aufenthaltsdauer reduziert, die Identifikation mit dem Aufnahmeland hingegen zunimmt. Das Forschungsprogramm von Berry et al. (2006) wurde erstmals von Knigge, Klinger, Schnoor und Gogolin (2015) auf Kinder und Jugendliche in Deutschland angewendet. Allerdings entstammten diese Kinder Familien, deren Erstsprachen gleichzeitig Nationalsprachen in ihren Herkunftsländern sind.

2.3 Sprachliche Verhältnisse: Migration, sprachliche und kulturelle Dimension

Erhalt und Gebrauch einer Minderheitensprache sind nicht nur vom Wunsch und Willen ihrer Sprecher*innen abhängig. Weiterhin ist es nicht immer der Fall, dass diejenigen, die sich mit einer Minderheitsgemeinschaft identifizieren, die dazugehörige Sprache tatsächlich sprechen können oder in allen Lebensbereichen anwenden. Die Vitalität einer Minderheitensprache ist daran erkennbar, dass sie in möglichst vielen verschiedenen Bereichen, privat ebenso wie öffentlich oder staatlich, verwendet wird (Broeder & Extra, 1999).

Es wird ein weites Verständnis von *heritage language* (Polinsky, 2018) zugrunde gelegt, das sich im Anschluss an Brizic (2006, 2007) sowie Brizic und Hufnagl (2016) nicht auf die Erstsprachen als Muttersprachen der Eltern (z. B. Kurdisch und Romani) oder die offiziellen Sprachen des Herkunftslandes (z. B. Türkisch, Serbisch) beschränkt, sondern auch Sprachen benachbarter Gruppen (Ungarisch, Rumänisch, Tscherkessisch etc.) einbezieht.

Die Beispiele zeigen, wie sich Prozesse des Spracherhalts oder Sprachwechsels bereits bei der Elterngeneration in der Türkei bzw. Serbien auf den Bildungserfolg der Kinder in der Migration auswirken (Brizic, 2006; 2007). Brizic und Hufnagl (2016) unterscheiden im Umgang mit den Herkunftssprachen drei Sprachprofile: Beim Radprofil

werden unterschiedliche Sprachen im Laufe der Migrationsbiographie eingesammelt, ohne dass einer von ihnen ein besonderer Stellenwert beigemessen wird. Während beim Gipfelsturmprofil immer jeweils zur prestigeträchtigeren Sprache übergegangen und die mitgebrachten Sprachen eher aufgegeben werden, verfolgen die Eltern beim Brückenprofil eine bewusste Strategie zum Erhalt ihrer Erstsprache und unterstützen gleichzeitig den Deutscherwerb. Die Arbeits- und Fluchtmigrationen sind darüber hinaus durch mehrfache transnationale Ortswechsel gekennzeichnet, die zum (temporären) Einfluss weiterer, sogenannter Transitsprachen führen (Le Pichon-Vorstman, 2020).

Untersuchungen zum soziolinguistischen Status von Erst- und Zweitsprache unter Bedingungen der Migration fokussieren meist die Herkunftssprache (Erstsprache, Familiensprache, *heritage language*) in ihrem Verhältnis zur (offiziellen) Sprache des Aufnahmelandes. Eine andere Herkunft und sprachliches Anderssein sind dabei als verschiedene Ausprägungen desselben Phänomens zu verstehen. Sie lassen sich als Kennzeichen von Ethnizität zusammenfassen, Herkunft und Sprache sind kulturelle Faktoren und zugleich solche der Ethnizität. Die sogenannte ‚kulturelle Identität‘ ist aus semantischer Sicht ein schillerndes, facettenreiches Konstrukt, für das keine allgemein anerkannte Definition existiert (Liebkind, 2006). In Deutschland wurde davon ausgegangen, dass die Heterogenität von Migranten durch die Kategorisierung nach Nation und Kultur der Herkunft effektiv erfasst werden könne, die beiden Begriffe wurden daher weitgehend synonym verwendet. In dieser Perspektive wurden Migranten als Träger des nationalen/kulturellen Erbes ihres Herkunftslandes und damit als fremd für die Kultur ihrer neuen Umgebung charakterisiert. Es ist ein allgemeines Merkmal der gegenwärtigen Migration, dass die Verbindungen zur Herkunftsregion oder zu Menschen, die von dort stammen, aber irgendwo auf der Welt leben, nicht unterbrochen werden, sondern erhalten bleiben. Folglich bedeuten Begriffe wie "Assimilation" oder "Integration" nicht mehr die unmittelbare Identifikation mit dem kulturellen und sozialen Erbe, sondern vielmehr eine funktionale Anpassung an die Lebensbedingungen im Aufnahmeland (Berry et al., 2006). In vielen Analysen zur sozialen Integration von Zugewanderten werden Probleme der sprachlichen Verständigung sowie Fragen der sprachlichen und kulturellen Identität in einen engen Zusammenhang gebracht. Während nach der New Assimilation Theory die Herkunftssprache keinen Beitrag zur Integration leistet (Esser, 2006), werden in der *Theory of Segmented Assimilation* (Portes, Fernandez-Kelly & Haller, 2009) positive Effekte von Netzwerken innerhalb der eigenen Community und der Herkunftssprache festgestellt.

In Deutschland konnten Knigge, Klinger, Schnoor und Gogolin (2015) am Beispiel von Schüler*innen türkischer, russischer und vietnamesischer Herkunft zeigen, dass es einen moderaten Effekt guter Kenntnisse der Herkunftssprache auf die später gemessene Kompetenz im Deutschen gibt.

3. Forschungsmethoden und Forschungsfrage

Im vorliegenden Projekt wurden die sprachlichen Integrationsprozesse von Kindern im Grundschulalter, die unterschiedlichen, aus dem Nahen Osten stammenden Minderheiten

angehören, in einer longitudinalen Perspektive (möglichst vom Beginn der Einschulung in Deutschland an für die Dauer von 18 Monaten mit drei Erhebungszeitpunkten im Abstand von zwölf bzw. sechs Monaten) untersucht. Neben Aspekten der Sprachkompetenz der Kinder in ihren Herkunftssprachen und im Deutschen stehen insbesondere Zusammenhänge mit kulturellen und sprachbezogenen Orientierungen und Einstellungen in den Familien im Fokus. Als Erhebungsinstrument wurden leitfadengestützte Interviews eingesetzt, die mit einem qualitativen Forschungsansatz untersucht wurden. Solche Interviews als Methode der Datengewinnung haben zu berücksichtigen, dass die gängigen, implizit für Erwachsene konzipierten Methoden der Interviewgestaltung für Kinder nicht geeignet sind (Heinzel, 2003; Kruse, Bethmann, Niermann & Schmieder, 2012; Trautmann, 2010). Daher wurden im Anschluss an Delfos (2008) kindspezifische Strategien der Interviewführung verfolgt. Dies bedeutet die Anpassung an die kindliche Sprache und den Wortschatzduktus, zu denen Maßnahmen kindgerechter Interviewführung gehören. Bei der Durchführung der Gespräche ist eine sehr individuelle, einfühlsame und situativ flexible Gesprächsführung entscheidend. Darüber hinaus ist die Etablierung eines geschützten Gesprächsraumes, der der Forscher*in und Interviewten die Möglichkeit gibt, sich zu öffnen und auch sehr persönliche Gesprächsbeiträge zu verbalisieren, unentbehrlich. Entscheidend für eine gelungene Gesprächsführung ist darüber hinaus die intensive Auseinandersetzung mit den kulturellen Unterschieden und Besonderheiten der in der Untersuchung berücksichtigten Herkunftsländer. In den Interviews neigen Kinder oft dazu, unsicher zu werden und benötigen ein Grundvertrauen, um überhaupt zu erzählen, insbesondere bei Themen wie die Flucht, Familienstatus, Diskriminierung, Wohnsituation, schulische Unterstützung. Im Projekt wurde das Vertrauen durch einen längeren Kontakt zu den Kindern im Rahmen einer Hausaufgabenhilfe geschaffen. Im Leitfaden werden neben der Migrationsbiographie erste Erfahrungen in Deutschland, Spracheinstellungen (Baker, 1992) zu Deutsch und den Herkunftssprachen und Perspektiven für die Zukunft angesprochen.

Die Auswertung erfolgt mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010), die ein strukturiertes, qualitatives Verfahren zur Auswertung textbasierter Daten bietet. Der Auswertungsprozess ist, ganz im Sinne von Inhaltsanalysen, geprägt von einem regelgeleiteten, standardisierten Vorgehen. Die Kategorien wurden zunächst deduktiv aus den Interviewfragen abgeleitet. Auf Grundlage der Antworten der Kinder und ihrer Eltern wurden zusätzlich induktiv Kategorien gebildet.

Im Rahmen des Projekts wurden mit 17 Kindern und zehn Elternteilen Interviews geführt. Die Kontakte wurden über ein Wohnheim für Geflüchtete in Frankfurt und zwei Grundschulen mit Intensivklassen hergestellt. Die Interviewten konnten die Sprache des Interviews frei wählen. Um etwaige differenzierende Sichten auf das Thema zu vermeiden wurden die Kinder getrennt von ihren Eltern interviewt, während die Elterngespräche manchmal im Beisein der Kinder stattfanden, insbesondere, wenn auf Wunsch der Eltern kein Sprachmittler hinzugezogen werden konnte. Auch von diesen Interviews wurden im

Nachhinein Übersetzungen angefertigt. In dem Beitrag werden erste Ergebnisse des Projekts anhand von Fallstudien mit den Sprachenkonstellationen Dari/Deutsch sowie Kurdisch/Arabisch/Deutsch vorgestellt.

4. Erste Analyseergebnisse der Kinder- und Elterninterviews

Der Kinderfragebogen umfasst folgende Themen: Sprachgebrauch in der Familie, Schulbesuch und Sprachverlust. Der Elternfragebogen umfasst diese Fragen: Wie wichtig ist für Sie, dass Ihr Kind die Herkunftssprache lernt und auch lesen und schreiben kann? Lesen Sie Ihren Kinder Bücher vor? Welche Rolle spielt für Sie die offizielle Herkunftssprache/Amtssprache des Herkunftslandes? Im Fragebogen wurde bewusst nach den in der Familie verwendeten Sprachen (im Plural) gefragt. Diese Frage soll verdeutlichen, dass hier Raum für die Nennung mehrerer Sprachen ist.

Eine Leitfrage der Studie betraf das Thema, welchen Stellenwert die eigene Herkunftssprache und die offizielle Sprache des Herkunftslandes in Deutschland einnehmen. Dabei ging es zunächst um die genaue Bezeichnung der Herkunftsvarietät. Hierzu wurden Fragen nach den Lese- und Schreibfähigkeiten der Kinder in diesen Sprachen gestellt beziehungsweise danach gefragt, ob sie auch in ihrer eigenen Familiensprache Lesen und Schreiben lernen möchten. Auch die Möglichkeiten eines Herkunftssprachenunterrichts in Deutschland wurden angesprochen. Aus den Antworten zu diesen Fragen wurden die im Folgenden diskutierten Kategorien gebildet: 1. Bezeichnung der Herkunftsvarietät, 2. Feststellung eines Unterschieds zwischen der Familiensprache und der offiziellen Sprache des Herkunftslandes, 3. Sprachen der Literalität im Herkunftsland, Schulbesuch im Herkunftsland, 4. Einstellung zum Erhalt der Herkunftssprachen in Deutschland.

Es werden drei Fälle vorgestellt. Die ersten zwei Familien halten sich schon seit 2015 in Deutschland auf, während die dritte Familie erst 2020 nach Deutschland gekommen ist. Die Fälle sollen ein möglichst breites Spektrum an unterschiedlichen Perspektiven abdecken. Es werden jeweils Aussagen aus den Kinder- und den Elterninterviews zitiert.

4.1. Bezeichnung der Familiensprache

In der Regel verwenden auch bereits die Kinder die geläufigen Ausdrücke für ihre Familiensprachen: Dari, Paschtu und Kurdisch. Beim Versuch einer genaueren Einordnung „welches Kurdisch?“ treten aber manchmal auch Unsicherheiten auf:

Auszug 1: Interview mit A (11 Jahre alt kommt aus dem Nord- Irak)

I: Hm. Diese Sprache Kurdisch sagtest du und du weißt nicht hm wie die Sprache noch heißt? Du hast es gesagt, es ist anders. Ist das anders Kurdisch was Z spricht?

A: Ja es ist anders, hm also wir verstehen uns schon manchmal aber ein Paar Wörter sind nicht...

I: Und sprecht ihr Badini¹, Sprache?

A: Ahm(lacht) ich weiß es nicht wie die, ich glaube es war SEVIC oder so

I: SEVIC?

A: SEVIC etwas mit "Z" glaube ich war das.“ (A 86-89)

In dem Beispiel bestätigt A eine Vermutung der Interviewerin aus einem früheren Gespräch, dass sich die Varietäten zweier Mädchen kurdischer Herkunft unterscheiden. Die von der Interviewerin vorgeschlagene Bezeichnung wird aber nicht aufgegriffen, sondern ein anderer Ausdruck genannt. Der Aushandlungsprozess zwischen beiden wurde der Kategorie Bezeichnung der Herkunftssprache zugeordnet. A's Reaktion auf die Fragen der Interviewerin könnte so interpretiert werden, dass sich das Mädchen über die genaue Bezeichnung ihrer Familiensprache (über den Ausdruck Kurdisch hinaus) tatsächlich im Unklaren ist, oder auch so, dass die Bezeichnung „Kurdisch“ als ausreichend für Außenstehende angesehen wird.

4.2. Unterscheidung der Familiensprache von der offiziellen Sprache des Herkunftslandes

Die Sprecher*innen des Kurdischen (n=3) betonen den Unterschied zwischen ihrer Familiensprache und der offiziellen Landessprache Arabisch. Nur erstere wird von den Kindern noch gesprochen. Bei den Familien aus Afghanistan (n = 6) kommt dieser Fall nur zweimal vor: In dem eingangs zitierten Beispiel bezeichnet ein Dari-Sprecher nicht nur Paschtu als offizielle Sprache, sondern formuliert gleichzeitig einen ethnischen und politischen Gegensatz zu seiner Varietät. Die anderen Familien unterscheiden zwischen ihrer Familiensprache und der offiziellen Landessprache nicht, unabhängig davon, ob sie Sprecher*innen von Dari oder Paschtu sind.

Auszug 2: Interview mit dem Vater von M (9 Jahre alt, aus Afghanistan)

I: m'nee zabāne rasmi watanetān bare kodaketān čeest?

I: Was für eine Bedeutung haben die Amtssprachen Ihrer Heimat für Ihre Kinder?

MV: dari? ɣo zabāne mādareeš ast, bāyād yād dāštā bāša.

MV: Dari? Es ist ihre Muttersprache, die müssen sie beherrschen (MV 281-284)

Der Interviewer stellt die Frage nach der Amtssprache des Landes (zabāne rasmi watanetān), worauf zurückgefragt wird, ob damit auch Dari gemeint sei. Dann erfolgt die Gleichsetzung dieser Sprache mit der Muttersprache (zabāne mādareeš).

¹ Dieser Hinweis kam von den Muttersprachler*innen, die die kurdischen Teile der Elterninterviews transkribierten. *Badini* auch bekannt als *Bedini*, *Behdini*, *wehdini*, bedeutet wörtlich "(Anhänger) der guten Religion". Neben der Bezeichnung einer religiösen Minderheit bezeichnet es zum einen die Sprache der Zoroastrier und zum anderen einen Dialekt des Kurmanji (Gholami, 2018: S. 19 und S. 287).

4.3. Sprachen der Literalität

Allen befragten Kindern fehlen Schriftkenntnisse in der Herkunftssprache oder offiziellen Sprache des Herkunftslandes oder gingen wegen der kurzen Dauer des Schulbesuchs im Herkunftsland verloren, auch wenn, wie im Irak, an der Schule auch Kurdisch unterrichtet wurde.

Auszug 3: Interview mit Z (15 Jahre alt, aus Syrien) und Ihrer Mutter, Frau K

I: Also Bücher auf Arabisch kannst du nicht verstehen?

Z und Frau K: Nein.

I: Ah, obwohl du in Syrien, äh, zur Schule gegangen bist?

Z: Nur erste Klasse.

I: Ah, nur erste Klasse, aha.

Z: Zweite Klasse war so, also gab's Krieg.

I: Ah, ja.

Z: Ich bin eine Woche gegangen und zwei Wochen waren wir zu Hause.

Frau K: Ja, nur eine Klasse gegangen.

I: Mhm, ja.

Frau K: Zwei Klasse Probleme. (Interview Frau K., 231-241)

Auszug 4: Interview mit A

I: In welchen Sprachen kannst Du lesen und schreiben:

A: Früher konnte ich Kurdisch (Aussprache [ç]) aber jetzt habe ich es verlernt, weil ich muss so viel Deutsch lernen. Gerade in Unterricht Englisch“ (A 30-31) (Kurz darauf geht sie nochmals auf ihren Schulbesuch im Irak ein)

I: Bist du dort zur Schule gegangen? –

A: Ja nur bis erste Klasse dann eh muss ich nach Deutschland kommen“ (A 48-49)

Z und ihre Mutter erklären die fehlende Lesefähigkeit im Arabischen mit der kurzen Dauer des Schulbesuchs aufgrund des Ausbruchs des Bürgerkriegs. A dagegen hebt das Verlernen des Schreibens von Kurdisch hervor, das sie mit der neuen Schulsituation begründet (Unterricht in Deutsch und Englisch). Erst danach erklärt sie die fehlende Lesefähigkeit auch mit der Kürze des Schulbesuchs.

Auch bei den Dari-sprechenden Kindern werden negative Schulerfahrungen mit fehlenden Schriftkenntnissen in Verbindung gebracht, wie folgender Auszug verdeutlicht:

Auszug 5: Interview mit M

I: Gingst du dort zur Schule?

Yak dafa raftem, bāz koch kadem, bāz padarem goftak dega naren unja naren dozdā astan, dozdi mekonan, dar inja biya da unja gad o wad ālmāni bāz megen

M: Einmal sind wir hin, doch dann sind wir umgezogen und dann hat mein Vater gesagt, dass wir da nicht mehr hin sollen, weil dort Diebe sind die klauen, kommt hier her (meint Deutschland), sonst vermischt sich das dort alles mit dem deutschem. (M 76-81)

Die Beschreibung der Schule als ein Ort von Kriminellen könnte als Hinweis auf die politischen Verhältnisse vor der Machtübernahme der Taliban verstanden werden. Jedenfalls dient sie zur Erklärung der Kürze des Schulbesuchs. Der (nicht ganz eindeutige) Schlusssatz könnte bedeuten, dass der kurze Schulbesuch in Afghanistan sogar als Vorteil für den Schulbesuch in Deutschland gesehen wird, da die Kinder nun als erste Schriftsprache Deutsch lesen und schreiben lernen und dieses Wissen nicht mit dem anderen vermischen. Leider äußert sich der Vater nicht zur schulischen Situation in Afghanistan.

4.4. Kulturelle Identität und Herkunftssprachen

Unter den Sprecher*innen des Kurdischen lassen sich eine eher defensive und eine eher offensive Haltung zur Familiensprache Kurdisch unterscheiden. Bei der defensiven Haltung wird zwar die Wichtigkeit der Erstsprache betont, es werden aber keine konkreten Wünsche und Maßnahmen formuliert, wie die Sprache in Deutschland erhalten werden kann:

Auszug 6: Interview mit A und ihrer Mutter

I: Wie wichtig ist für Sie, dass Ihre Kinder Bahdini lernen oder Ihre Sprache lernen? Und lesen, schreiben?

A: Çima girîng e ku em fêrî axaftin û nivîsandina kurdî bibin?

A: Wieso ist es wichtig, dass wir kurdisch sprechen, schreiben lernen?

AM: Divê em kurdiya xwe ji bîr nekin.

AM: Wir sollten unsere kurdisch nicht vergessen.

A. (Tochter übersetzt für die Mutter): Sie will nicht, dass wir Kurdisch vergessen, Ja.

I: Das ist Ihnen sehr wichtig, Ihre Sprache?

AM: Ja. (AM 359-365)

Obwohl die Interviewfrage hier sehr genau ins Kurdische übersetzt wurde (axaftin û nivîsandina = lesen und schreiben), gibt die Mutter nur eine globale Antwort: Die Sprache soll nicht vergessen werden. Fast genau dieselbe Formulierung findet sich noch einmal in einer früheren Passage des Interviews, als es darum geht, herauszufinden, ob die Tochter in Deutschland weniger Kurdisch spricht als früher:

Auszug 7: Interview mit A und ihrer Mutter

I: Also es gibt kein Unterschied, dass du (A.) jetzt weniger Kurdisch sprichst, seit du in Deutschland bist?

AM: Nein, spricht nicht weniger.

AM: Na, min ji bîr nekir. Te ew ji bîr nekiriye.

AM: Nein, ich habe es nicht vergessen. Du hast es nicht vergessen.

A.: (übersetzt, die Mutter hat gesagt, sie hat das nicht vergessen, also ich habe das alles noch im Kopf) Ja aber immer zu Hause Kurdisch sprechen (AM, 224-228)

Die Mutter betont hier sowohl für sich selbst als auch für ihre Tochter, dass Kurdisch nicht vergessen wurde. Beide Stellen zusammen erinnern an eine häufige wiederholte Formel, mit der möglicherweise vermieden wird, sich im Detail zu äußern. Am Ende des Themas

„Spracherhalt“ verneint sie die Frage, ob es einen Verein gibt, in dem die Kinder in Frankfurt Kurdisch lernen können.

Die offensive Haltung drückt sich dagegen im Wunsch nach einer „kurdischen Schule“ in Deutschland aus:

Auszug 8: Interview mit Z

I: Was würdest du noch sonst, äh, gerne erzählen? Gibt's etwas, was du mir erzählen möchtest?

Z: Also zum Beispiel, äh, in viele Länder, also in Syrien, gibt's keine kurdische Sprache, die müssen in der Schule Arabisch lernen. Und zum Beispiel meine Geschwister können deswegen nicht so viel Kurdisch. Und ich denk', vielleicht wäre gut, wenn auch kurdische Schule gegeben wäre, dann konnte ich mehr über Kurdisch wissen und kurdische Kultur und so.

I: Ach so, über die Sprache, Dass diese Schule auf kurdischer Sprache ist.

Z: Ja, also nur für Kurden. (Z 320-349)

Das Fehlen eines Kurdischunterrichts in der syrischen Schule wird hier klar in einen Zusammenhang mit Tendenzen des Sprachverlustes gebracht. Dagegen nimmt die Interviewpartnerin eine offensive Haltung ein: Der Schule wird eine wichtige Rolle bei der Vermittlung von Wissen über die kurdische Kultur zugeschrieben.

Bei den Familien aus Afghanistan steht die Emphase der kulturellen Herkunftsidentität, wie sie ein Vater ausdrückt, mit den Perspektiven des Spracherhalts in einem gewissen Spannungsverhältnis:

Auszug 9 (Interview mit dem Vater von M)

I: Warum ist es für Sie denn wichtig, dass Ihre Kinder ihre Muttersprache nicht verlieren?

MV: Bāḳātre o, har či ke bāša, sad sāl eenjā zendagi ham ke konan, megan ke afgān astom, wa dari rā bāyad yād dāšta bāšom

MV: Weil, egal was kommen wird, selbst wenn er hundert Jahre hier leben wird, er wird sagen "Ich bin ein Afghane und ich muss auch Dari sprechen können" (MV 287-293)

In dieser Aussage wird nicht nur die afghanische „nationale“ Identität direkt mit der Sprache Dari verknüpft, vielmehr wird auch die Kontinuität und Stabilität dieser Identität über die eigene Lebenszeit hinweg beansprucht. Die folgende Äußerung des Vaters an einer anderen Stelle des Interviews wurde ebenfalls der Kategorie „Kulturelle Identität und Sprache“ zugeordnet:

Auszug 10: Interview mit dem Vater von M

I: Ja, wie wichtig ist es für sie, dass ihr Kind seine Muttersprache beibehält und in ihr Lesen und Schreiben kann?

V1: Ba dari?

V1: Auf Dari?

I: ā, zabāne Mādareeš dega

I: Ja, ihre Muttersprache eben

V1: ḳo, dar o ham bāša ḳub ast dega, amā felan o zarur nest

V1: Ja... wenn Sie da dran bleiben ist es auch ok, aber zurzeit ist es nicht wirklich nötig (231-239)

Der Vorrang des Schrifterwerbs wird hier klar beim Deutschen gesehen. Möglicherweise wird der mündliche Sprachgebrauch im Austausch mit der Familie und mit Landsleuten als ausreichend für die Bewahrung der afghanischen Identität gesehen. Dies zeichnet u. E. die defensive im Unterschied zur offensiven Einstellung zum Spracherhalt aus.

5. Diskussion - Fokus auf ausgewählte Analyseergebnisse

Die Zuwanderung seit 2015 war für Schulen und Lehrkräfte mit beträchtlichen Herausforderungen verbunden. Neu zugewanderte Schüler*innen werden meistens in Intensivklassen unterrichtet, die auf systematischen Deutscherwerb fokussieren, wie auch im Falle der im Rahmen des Projektes interviewten Kinder. Daraus leitet sich ein Verständnis von Schulentwicklung ab, das die Integration neu Zugewanderter als reguläre Aufgabe der Gestaltung von Schule und Unterricht in der Migrationsgesellschaft betrachtet und nicht als eine mit speziellen Maßnahmen zu begegnende Besonderheit.

Ungeklärt ist aber die Frage, welche Maßnahmen geeignet sein könnten, potenzielle Nachteile von Mehrsprachigkeit auf Bildungserträge abzumildern und auf der anderen Seite die Aspekte der Mehrsprachigkeit zu stärken, die für Bildungserfolg, gesellschaftliche Integration und Partizipation von Vorteil sein können. Die Befragung von Eltern und Kindern zu ihren Sprachen und Spracheinstellungen in diesem Projekt soll dazu beitragen, ein zukunftsfähiges Konzept mehrsprachlicher Bildung zu identifizieren und empirisch zu stützen.

Die dargelegten drei Fallbeispiele weisen Bezüge zu Brizics und Hufnagl (2016) Sprachprofilen auf. Die kurdisch sprechenden Familien verhalten sich so wie im Brückenprofil, in dem die Eltern den Erhalt ihrer Erstsprache und gleichzeitig den Deutscherwerb unterstützen, aber die offizielle Landessprache Arabisch nicht mehr beachten. Bei dem afghanischen Beispiel lässt sich eher das Gipfelsturmprofil feststellen, in dem die Familie zur deutschen Sprache übergehen möchte und die mitgebrachten Sprachen - trotz ideeller Bedeutung - nicht im Vordergrund der Bemühungen stehen.

Einen offensiven Umgang mit der Herkunftssprache zeigt der Fall aus Syrien, in dem sich das Mädchen eine kurdische Schule wünscht und damit zu Investitionen für die Sprache bereit ist. Sie ist der Meinung, dass ihre Herkunftssprache Teil ihrer kulturellen Identität ist und daher auf jeden Fall erhalten werden soll.

Eher defensiv reagieren dagegen die Fälle aus Afghanistan und dem Irak. Hier erscheint die Investition eher gering im Gegensatz zu einem Festhalten an der eigenen Sprache (ideologische Bedeutung). Die Investition zielt vor allem auf das Deutsche, weil die Eltern eventuell befürchten, dass eine zu starke Förderung der Herkunftssprachen den erfolgreichen Erwerb des Deutschen behindern oder ihm nicht förderlich sein könnte. In beiden Perspektiven stimmen die Kinder mit ihren Eltern jedoch überein und sehen ihre Zukunft in Deutschland im Kontext der Familie.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Motivation zum Erwerb des Deutschen prinzipiell hoch ist und zum Teil als vorrangig gegenüber dem Schriftspracherwerb

in der Herkunftssprache gesehen wird. Inwieweit sich diese Perspektive im Laufe des Aufenthalts in Deutschland ändert, soll im weiteren Verlauf des Projekts geklärt werden.

6. Literatur

- Baker, Colin (1992). *Attitudes and Language*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Berry, John W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. In *Applied Psychology: An International Review*, 46(1), S. 5–34.
- Berry, John W.; Phinney, Jan S.; Sam, David L. & Vedder, Paul (2006). Immigrant youth: Acculturation, identity, and adaptation. In *Applied Psychology: An International Review*, 55(3), S. 303–332.
- Brehmer, Bernhard & Mehlhorn, Grit (2018). *Herkunftssprachen*. Tübingen: Narr.
- Brizić, Katharina (2006). The Secret Life of Languages: Origin-specific differences in L1/L2 acquisition by immigrant children. In *International Journal of Applied Linguistics* 16, S. 339–362.
- (2007). *Das geheime Leben der Sprachen: Gesprochene und verschwiegene Sprachen und ihr Einfluss auf den Spracherwerb in der Migration*. Münster: Waxmann.
- Brizić, Katharina & Hufnagl, Claudia (2016). Gesprochene und verschwiegene Sprachen und ihr Einfluss auf den Spracherwerb in der Migration: Profile der Vielsprachigkeit und ihr Bildungserfolg. In *Der Deutschunterricht* 68(6), S. 12–32.
- Broeder, Peter & Extra, Guus (1999): *Language, ethnicity & education*. Clevedon: Multilingual matters.
- Council of Europe (2022). *Recommendation CM/Rec (2022)1 of the Committee of Ministers to member States on the importance of plurilingual and intercultural education for democratic culture*. Strasbourg: Language Policy Division.
- Delfos, Martine (2008). „Sag mir mal ...“ *Gesprächsführung mit Kindern (4 bis 12 Jahre)* (5. Auflage). Weinheim: Beltz.
- Esser, Hartmut (2006). *Sprache und Integration. Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten*. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Gholami, Saloumeh (2022). *On the terminology designating the Zoroastrians of Iran and their language*. Cambridge: Cambridge University Press on behalf of SOAS University of London.
- Heinzel, Friederike (2003). Qualitative Interviews mit Kindern. In Friebertshäuser, Barbara & Prengel, Annedore (Hg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Juventa, S. 396–413.
- Hornberger, Nancy H. & McKay, Sandra Lee (Hg.) (2010). *Sociolinguistics and Language Education*. Bristol: Multilingual Matters.
- Kempert, Sebastian; Edele, Aileen; Rauch, Dominique P.; Wolf, Katrin M.; Paetsch, Jennifer; Darsow, Annkathrin; Maluch, Jessica & Stanat, Petra (2016). Die Rolle der Sprache für zugewanderungsbezogene Ungleichheiten im Bildungserfolg. In Diehl, Claudia; Hunkler, Christian & Kristen, Cornelia (Hg.), *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 157–241.

- Knigge, Michael; Klinger, Thorsten; Schnoor, Birger & Gogolin, Ingrid (2015). Sprachperformanz im Deutschen unter Berücksichtigung der Performanz in der Herkunftssprache und Akkulturationseinstellungen. In *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 18, S. 143–167.
- Kristen, Cornelia; Edele, Aileen; Kalter, Frank; Kogan, Irena; Schulz, Benjamin; Stanat, Petra & Will, Gisela (2011). The education of migrants and their children across the life course. In *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Sonderheft*(14), S. 121–137.
- Kristen, Cornelia & Olczyk, Melanie (2013). Ethnische Einbettung und Bildungserfolg [Ethnic contexts and educational success]. In Becker, Rolf & Schulze, Alexander (Hg.), *Bildungskontexte. Strukturelle Voraussetzungen und Ursachen ungleicher Bildungschancen*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 353–403.
- Kruse, Jan; Bethmann, Stephanie; Niermann, Debora & Schmieder, Christian (2012). *Qualitative Interviewforschung in und mit fremden Sprachen. Eine Einführung in Theorie und Praxis*. Weinheim: Beltz.
- Le Pichon-Vorstmann, Emanuell (2020). Intercultural Communication in the Context of the Hypermobility of the School Population in and out of Europe. In Rings, Guido & Rasinger, Sebastian (Hg.), *The Cambridge handbook of intercultural communication*. Cambridge: Cambridge University Press, S. 367–382.
- Liebkind, Karmela (2006). Ethnic identity and acculturation. In Sam, David L. & Berry, John W. (Hg.), *The Cambridge Handbook of Acculturation Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press, S.78-96.
- Mayring, Philipp (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12. Auflage). Weinheim: Beltz.
- Polinsky, Maria (2018). *Heritage languages and their speakers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Portes, Alejandr; Fernandez-Kelly, Patricia & Haller, William (2009). The adaption of the immigrant second generation in America: A theoretical overview and recent evidence. In *Journal of Ethnic and Migration Studies* (35), S. 1077–1104.
- Trautmann, Thomas (2010). *Interviews mit Kindern. Grundlagen, Techniken, Besonderheiten, Beispiele*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Vertovec, Steven (2007). Super-diversity and its implications. In *Ethnic and Racial Studies* 30, S. 1024–1054.
- ___ (2017). Talking around super-diversity. In *Ethnic and Racial Studies* 40, S. 1–15.
- Woerfel, Till; Küppers, Almuth & Schroeder, Christoph (2020). Herkunftssprachlicher Unterricht. In Gogolin, Ingrid; Hansen, Antje; McMonagle, Sarah & Rauch, Dominique (Hg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 207-212.

Über die Autor*innen

Mejrema Koca ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Teilprojekt „Ethnische Minderheiten und sprachliche Integration an Grundschulen in Hessen“ im Rahmen des LOEWE-Schwerpunkts „Minderheitenstudien: Sprache und Identität“ und an der Goethe-Universität im Fachbereich Erziehungswissenschaften- Institut für Pädagogik der Elementar- und Primarstufe (Arbeitsbereich Prof. Ulrich Mehlem). Ihre Forschungsschwerpunkte sind Mehrsprachigkeit, historische Theorie der Erziehung im Elementarbereich und Reformpädagogik.

Kontakt: koca@em.uni-frankfurt.de

Prof. Ulrich Mehlem war von 2011 bis 2022 Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Literalität und einwanderungsbedingte Mehrsprachigkeit an der Goethe-Universität Frankfurt. Seine Forschungsschwerpunkte sind Mehrsprachigkeit, Schriftspracherwerb und Leseförderung in der Grundschule, Literalitäts- und Sprachförderung im Elementarbereich und Reformpädagogik.

Kontakt: mehlem@em.uni-frankfurt.de