

Sprachliche Ressourcen kurdischer Immigrantinnen und Immigranten im Spannungsfeld des Bildungsangebots in Österreich

Agnes Grond

Abstract Deutsch

Das Herkunftsland Türkei und das Einwanderungsland Österreich sind sprachlich durch ein monolinguales Ideal mit einer literaten Ausrichtung der öffentlichen Register gekennzeichnet. Mit ihrer vielsprachigen Lebensrealität stehen die Kurdinnen und Kurden in Widerspruch zu diesen sprachlichen Vorgaben, die das Bildungssystem und die pädagogischen Konzepte prägen. In diesem Beitrag werden die sprachpolitischen Umstände in der Türkei und Österreich beleuchtet. Als Folgen zeigen sich mangelnder Bildungszugang bereits im Herkunftsland, der sich in der Migration fortsetzt. Die sprachlichen Fördermöglichkeiten, die den Immigrantinnen und Immigranten in Österreich zur Verfügung stehen, werden auf ihre Kompatibilität mit der multilingualen Lebenswelt überprüft.

Schlüsselwörter

Migration, Zweitspracherwerb, Schriftlichkeit, Kurdinnen, Kurden, Türkei

Abstract English

Both Turkey as country of origin and Austria as country of destination are characterized by a text-based, monolingual nation-state ideal of public language use. Accustomed to a multilingual environment, Kurdish people stand in opposition to the linguistic requirements that shape pedagogical concepts and educational systems in Austria and Turkey. This article examines language politics in Turkey and Austria. As a result of these circumstances, lack of access to education in the country of origin is prolonged in the country of immigration. In conclusion, the opportunities for language improvement in Austria, and their

compatibility with Kurdish people's typical plurilingual environments, will be assessed.

Keywords

migration, second language acquisition, literacy, Kurds, Turkey

Zur Autorin

Agnes Grond, Dr.ⁱⁿ, *treffpunkt sprachen*/Forschungsbereich Plurilingualismus, Karl-Franzens-Universität Graz. Tätigkeitsbereiche: Soziolinguistik, Mehrsprachigkeit, Sprachenpolitik, Sprachen und Schulsysteme.

Kontakt: agnes.grond@uni-graz.at

1 Ausgangslage und Forschungsinteresse

Bei der im Folgenden vorgestellten Studie handelt es sich um eine an der Karl-Franzens-Universität Graz 2014 abgeschlossene Dissertation zum Verhältnis Familiensprache(n) und Zweitsprache in der Migration bei kurdischen Migrant/innen aus der Türkei und daraus resultierender Chancen und Barrieren im Bildungsweg (vgl. Grond i.V.).

Dass die für den Bildungserfolg so wesentliche Herausbildung schriftgebundener sprachlicher Kompetenz in einer Sprache geschehen sollte, die für die Lernenden die Erstsprache darstellt, da sich die neu zu erwerbenden Grundhandlungsmuster des Schriftlichen (Selektieren, Kategorisieren, Gruppieren) in der Erstsprache besser mit vorhandenen Wissensstrukturen verknüpfen lassen, scheint in der sprachpädagogischen Forschung ein relativ weitreichender Konsens zu sein. Eine zentrale pädagogische Herausforderung liegt jedoch in einer Konstellation, die in Migrationskontexten häufig vorzufinden ist: eine nicht geschriebene Erstsprache steht einer schriftlich verwendeten Staatssprache gegenüber.

Was sich in sprachlicher Hinsicht in der Migrationsfamilie abspielt, wird selten zum Gegenstand empirischer Studien. Das mag größtenteils darin begründet sein, dass sich in Institutionen wie Schulen und Kindergärten leichter ein Feldzugang ergibt und auch größere Stichproben untersuchbar sind, als in der relativ abgeschlossenen sozialen Einheit Familie. Jedoch herrscht in der

Spracherwerbsforschung Einigkeit, dass gerade die für den Bildungserfolg zentralen literaten Wissensstrukturen nicht erst mit dem Beginn des eigentlichen Lesen- und Schreibenlernens aufgebaut werden, sondern viel früher in Interaktion mit einer schriftsprachlich geprägten Umgebung ausprobiert und eingeübt werden (emerging literacy) (vgl. z.B. Schmölzer-Eibinger 2008; Maas 2008). Die Beschreibung der familiären Lernumgebung, in der Kleinkinder den größten Teil ihrer Zeit verbringen, stellt somit ein zentrales Forschungsdesiderat dar (vgl. Leyendecker 2008, S. 92). Die Diskrepanz in der Konzeption des sprachlichen Feldes, indem sich Migrant/innen gewöhnlich bewegen, könnte ungefähr folgendermaßen skizziert werden:

- Der (österreichische) Bildungsapparat geht von zwei verschiedenen Codes aus – einer für zu Hause, einer für die Schule. Diese Vorstellung geht zurück auf die Herauspprägung der europäischen monolingual ausgerichteten Nationalstaaten im 19. Jahrhundert. Diese wirkt sich auch auf die Konzeption von Mehrsprachigkeit aus: die erstsprachlichen Kompetenzen des Individuums werden in der Fremd/Zweitsprache idealerweise gespiegelt.
- Das Management der mehrsprachigen Ressourcen in den meisten Herkunftsländern ist hingegen auf Arbeitsteiligkeit ausgelegt (vgl. Maas & Mehlem 2003, S. 43). Die einzelnen Sprachen werden situationsspezifisch verwendet und dementsprechend sind die individuellen Kompetenzen in den einzelnen Sprachen unterschiedlich entwickelt, je nachdem, wie es die kommunikative Situation, in der die Sprachen jeweils gesprochen werden, erfordert.

Das Forschungsinteresse dieser Untersuchung betrifft also einerseits die mitgebrachten Sprachen¹ und die Modifikation ihres Verhältnisses in der Migration, andererseits die Förderlandschaft, auf die die Immigrantinnen und Immigranten in Österreich treffen und ihren Umgang damit.

¹ Die Türkei ist sprachlich und kulturell sehr heterogen. Aufstellungen der in der Türkei gesprochenen Sprachen beinhalten je nach Schwerpunkt und Fragestellung bis zu 50 Sprachen (vgl. z.B. Andrews 1989; Eruz 2008). Da in den Minderheitsgebieten der Migrationsdruck höher ist als in den urbanen Zentren, wird geschätzt, dass ca. 40 Prozent der Migrantinnen und Migranten aus der Türkei Sprecher/innen von Minderheitensprachen sind (vgl. z.B. Brizic 2007).

2 Ziele der Arbeit und Forschungsfragen

Die Arbeit zielt zum einen auf eine detaillierte Anamnese des Sprachgebrauchs innerhalb einer Migrantenfamilie ab – ein Forschungsbereich, zu dem bislang wenig empirische Daten existieren, wenn auch die tatsächlichen sprachlichen Verhältnisse der Immigrant/innen zunehmend in den Blickpunkt der wissenschaftlichen Forschung geraten (vgl. z.B. Brizić 2007; Maas & Mehlem 2003; Dirim & Auer 2004).

Eine Longitudinaluntersuchung an Hamburger Grundschulen zu Schüler/innen mit türkischem Migrationshintergrund dokumentiert die Entwicklung ihrer sprachlichen Situation. Während Türkisch bei vielen Schülerinnen und Schülern bei Schuleintritt die Erstsprache darstellt und altersgemäß entwickelt ist, gleichen sich bereits im dritten Schuljahr die Kenntnisse der Schülerinnen und Schüler in Deutsch und Türkisch aus (vgl. Reich 2005). Anzunehmen ist – allerdings liegen hierzu noch kaum empirische Daten vor – dass sich mit zunehmenden Deutschkompetenzen auch die Kommunikation in den Familien ändert: insofern, als dann innerhalb der Familien auch Deutsch gesprochen wird, insbesondere unter Geschwistern. Der intrafamiliäre Sprachgebrauch als Basis sprachpädagogischer Fördermaßnahmen soll mit in dieser Studie beleuchtet werden.

Ein weiteres Ziel der Arbeit ist eine Analyse des Umgangs mit dem in Österreich vorgefundenen (sprachlichen) Bildungsangebot. Bei der einwandernden Generation betrifft dieses eher die Erwachsenenbildung, bei den folgenden Generationen das österreichische Schulsystem. Die Forschungsfragen lauten:

- Wie interagieren nun die in der Registerstruktur von türkeikurdischen Immigrantinnen und Immigranten verankerten Sprachen?
- Welchen Einfluss nimmt das Ereignis Migration auf den Umbau der Registerstruktur insbesondere der zweiten Generation und wie werden schriftsprachliche Kompetenzen aufgebaut?
- Und letztendlich: in welchem Verhältnis steht die sprachliche Lebenssituation der Immigrantinnen und Immigranten zum sprachlichen Förderangebot in Österreich?

3 Methodische Überlegungen

Um die gesellschaftlichen und sprachbiographischen Verhältnisse in die Analyse miteinbeziehen zu können, bietet sich das Modell der Registervariation² an, das Utz Maas zur mehrdimensionalen Modellierung multilingualer Sprachverwendung vorgeschlagen hat (vgl. Maas 2008). Das Konzept der Registervariation geht davon aus, dass Sprache kein homogenes Gebilde darstellt, sondern dass in jeweils unterschiedlichen Interaktionssituationen unterschiedliche sprachliche Strukturen zum Einsatz kommen. So unterscheidet sich die Sprache in der Familie von den Sprachformen, die in rituellen Handlungen oder in offiziellen Situationen verwendet werden. Die gesellschaftliche Realität in den meisten Herkunftsstaaten, so auch in den Minderheitengebieten der Türkei ist sprachlich dadurch bestimmt, dass die Registervariation nicht innerhalb einer Sprache stattfindet, das heißt, dass in vertrauten sozialen Interaktionen eine Minderheitensprache gesprochen werden kann, in offiziellen Situationen (Schule, Ämter) eine andere Sprache zum Einsatz kommen kann. In der Regel ist anzunehmen, dass das Individuum 3+n Sprachen spricht (vgl. ebd., S. 42).

Für ein in den türkischen Minderheitengebieten aufwachsendes Kind stellt sich seine Familiensprache (kurdisch) als einzelner Dialekt gegenüber der auf der Straße und von Spielkameradinnen und -kameraden gesprochenen lokal-türkischen Variante dar. Das auf Schrift ausgerichtete Hochtürkische der Institutionen und Massenmedien und die geschriebene Sprache der Religion (Arabisch) heben sich als gänzlich anderer Pol ab. Die sprachliche Sozialisation spielt sich also in einem Raum ab, dessen Pole die nicht geschriebene Familiensprache und die schriftsprachlich ausgebaute Staats- und Religionssprache bilden (vgl. Maas 2008, S. 58 für Marokko; vgl. Grond i.V. für die Türkei). Als Grundannahme kann gelten (vgl. Übersicht 1):

Im Rahmen des Konzeptes der Registervariation stellt sich das Spannungsfeld zwischen konzeptionell mündlichem und konzeptionell schriftlichem Sprachgebrauch folgendermaßen dar:

² In der Antike unterschied man in der Rhetorik die Domänen, auf die die sprachlichen Register abgebildet werden: Eine grobe Rasterung in drei Registerstufen ist seit der Antike üblich, die mit drei Domänen (situativen Typen) korreliert werden können: die formelle Öffentlichkeit: (staatliche) Institutionen, die informelle Öffentlichkeit: Straße, Geschäfte (*Markt*) und der Intimbereich: Familie, Freunde (vgl. Maas 2010).

Formelle Öffentlichkeit:		
(staatliche) Institutionen:	Hochtürkisch	Schriftsprache
Religion:	Koranarabisch	Schriftsprache (rezeptiv)
Informelle Öffentlichkeit:		
Straße, Geschäft	Türkisch (lokale Varietät)	mündlich geprägt
Intimbereich:		
Familie, Freund/innen	Kurdisch (lokale Varietät)	mündlich geprägt

Übersicht 1: Kommunikative Situationen und ihre Sprachen (vgl. Maas 2008, S. 52). Die dort dargestellten marokkanischen Verhältnisse wurden hier an die türkisch/kurdischen adaptiert. (Quelle: Grond i.V.)

- Die strukturellen Ressourcen für die Artikulation in den verschiedenen Registerebenen sind folgendermaßen charakterisiert: informelle Äußerungen sind gänzlich in die lebensweltliche Praxis integriert, formelle Äußerungen hingegen dadurch gekennzeichnet, dass alles, was innerhalb einer sozialen Situation konstitutiv ist, auch sprachlich eingeführt sein muss. In den westlichen Gesellschaften ist das formelle Register an Schrift gebunden (Maas 2008).
- Die strukturellen Ressourcen werden vom Individuum in der Sprachentwicklung erschlossen. Kinder wachsen in gesellschaftliche Verhältnisse hinein, die sich sprachlich artikulieren und entdecken hier literate Strukturen. Auch Kinder aus einer Herkunftskultur, die nicht literat organisiert ist, eignen sich dieses Wissen an, ungeachtet aller Probleme mit der Sprache des Einwanderungslandes. Untersuchungen, die sich mit dem protoliteraten Wissen von Migrantinnen und Migranten beschäftigen, haben gezeigt, dass in formellen Erzählsituationen fast immer von einem kommunikativ oraten in einen protoliteraten Sprachstil gewechselt wird, also das Register gewechselt wird. Es gibt also ein spontan erworbenes Wissen darum, dass ein generalisiertes Gegenüber einen anderen Sprachstil erfordert als ein Gegenüber, das man sieht, und dessen Reaktionen man in das Gespräch reintegrieren kann (vgl. z.B. Pontecorvo & Zucchermaglia 1989, Verhoeven 2003).
- Historische Prozesse ermöglichen den Zugang aller Bevölkerungsschichten zu den schriftkulturellen Ressourcen (Demotisierung). Dieser Prozess verläuft in den Kulturräumen unterschiedlich, wie die schriftkulturellen Praktiken in der arabischen muslimischen Welt zeigen. Die Demotisierung der

schriftkulturellen Ressourcen war jedoch in Europa an einen Prozess der Entkoppelung von religiösen Kontexten sowie an einen produktiven Gebrauch der schriftkulturellen Ressourcen gebunden. In der muslimischen Welt dominiert die gedächtnisbasierte Überlieferung des gesellschaftlichen Wissens, dem die Schriften der Denkschulen als Komplement beigelegt wurden (vgl. Lohlker 2004).

Vor diesem theoretischen Hintergrund werden die Forschungsfragen anhand einer Fallstudie zu einer kurdischen Familie, die versucht explorativ (da es in dem Bereich kaum empirische Daten gibt) und beschreibend zu einer Aussage über den Forschungsgegenstand zu kommen, bearbeitet. Es handelt sich auch um eine Pseudolongitudinalstudie, da die Familienmitglieder mehreren Generationen angehören³. Nicht migrierte Familienmitglieder in der Türkei bilden die Kontrollgruppe (vgl. Übersicht 2).

	Österreich/Europa		Türkei	
	männlich	weiblich	männlich	weiblich
1. Generation (geboren ab 1940)			3	1
2. Generation (geboren ab 1960)	4	2	2	2
3. Generation (geboren ab 1990)	3	6	5	2
gesamt:	15		15	

Übersicht 2: Das Sample (Quelle: Grond: i.V.)

Das zentrale Untersuchungsinstrument ist das *teilstrukturierte Leitfadenterview* zu Bildungs- und Sprachbiografien (vgl. Häder 2006). Die äußerst komplexe sprachliche Situation, deren Pole durch die Konstituenten Mehrsprachigkeit, Sprachpolitik und -planung, Stigmatisierung der Muttersprache(n), unzureichender Zugang zur Bildungssprache, schulische und gesellschaftliche Normen und Sanktion von bestimmtem Sprachgebrauch – sowohl im Her-

³ In dieser Studie wird der Begriff „Generation“ aus der genealogischen Perspektive verwendet (d.h. als Bezeichnung für Großeltern, Eltern, Kinder), nicht, wie es in der Migrationsforschung üblich ist, aus der Perspektive des Einwanderungslandes, welches die einwandernde (= zweite) Generation als erste Generation bezeichnet.

kunftsland als auch im Einwanderungsland – definiert werden, erfordert eine persönliche flexible Vorgangsweise im Zusammenhang mit einer qualitativ hochwertigen Befragung der zu untersuchenden Personen. Bereits in der Planungsphase wurde daher versucht, die Grundlagen für eine ausführliche, thematisch und zeitlich offene und trotzdem konzentrierte Untersuchungsatmosphäre zu schaffen. Das Leitfadenterview bietet dafür die Grundlage, da es durch die nötige Offenheit Raum lässt, auf die Gesprächspartner/innen einzugehen.

In das Interview integriert ist ein *Spracheinstellungstest*, der über den Marktwert der betreffenden Sprachen Aufschluss gibt, und ein *Test zu Lernstrategien*, entsprechend zweier in Marokko durchgeführter Studien (vgl. Wagner 1993; Maas & Mehlem 2004). Diese Tests wurden mündlich durchgeführt, da bei einigen Familienmitgliedern ein Schriftstück abschreckend gewirkt hätte und auch die favorisierte Interviewsprache (deutsch, türkisch oder kurdisch) nicht von vornherein feststand (vgl. Grond i.V.). Weiters wurde *teilnehmende Beobachtung* über eine Periode von sechs Monaten eingesetzt, um literaten Praktiken in der Familie auf die Spur zu kommen. Die Dokumentation der Beobachtungseinheiten erfolgte nach Girtler (2001) durch unmittelbar der Beobachtung folgende Protokolle, die dann in einer weiteren Sitzung ergänzt wurden (vgl. ebd., S. 141)⁴.

4 Ergebnisse

Die Befragung zu den Bildungsbiografien ergibt folgende Bildungsbeteiligung (vgl. Übersicht 3):

		Kein Schulbesuch	Moschee/ <i>Medrese</i>	Volksschule/ <i>İlk Okul</i>	Hauptschule/ <i>Orta Okul</i>	Gymnasium/ <i>Lise</i>	Universität/ <i>Üniversite</i>
1. Gen.	T	1 (25 %)	2 (50 %)	1 (25 %)			
2. Gen.	T	1 (10 %)	1 (10 %)	3 (30 %)	1 (10 %)	1 (10 %)	1 (10 %)
	E	1 (10 %)	2 (20 %)	4 (40 %)	2 (20 %)	2 (20 %)	
3. Gen.	T			7 (100 %)	7 (100 %)	3 (42,86 %)	1 (14,28 %)
	E			9 (100 %)	9 (100 %)	1 (11,11 %)	1 (11,11 %)

Übersicht 3: Bildungsbeteiligung nach Lebensmittelpunkt (Türkei –T/ Europa – E). Auch die zweite Generation wird nach Lebensmittelpunkt aufgegliedert, obwohl ihre Mitglieder den Bildungsweg zur Gänze in der Türkei absolviert haben (Quelle: Grond i.V.)

Die Registerstruktur der untersuchten Familie verändert sich massiv. Die angenommene Ausgangslage, die von einer strikten Bindung von Einzelsprachen (Türkisch, Arabisch, Kurdisch und deren lokalen Varietäten) an bestimmte soziale Situationen ausgeht (siehe Übersicht 1) wurde in groben Zügen bestätigt, die einzelnen Sprachen sind einzelnen Registern zugeordnet, wenngleich die einzelnen Bereiche stärker durchmischt sind als in der Grundannahme. In der Türkei finden wir im Verlauf der drei Generationen eine Entwicklung in Richtung türkischen Monolingualismus. Dies ist auf die jahrzehntelange Diskriminierung der Minderheitensprachen zurückzuführen. In Österreich hingegen nimmt die sprachliche Entwicklung der Familie folgenden Verlauf: Die zweite Generation (= die erste einwandernde Generation) entscheidet sich in Interaktion mit der kurdischen Community aktiv für das Kurdische als Familiensprache. Das sprachliche Bezugssystem transformiert sich in der Migration folgendermaßen (vgl. Übersicht 4):

Formelle Öffentlichkeit:		
(staatliche) Institutionen:	Hochdeutsch, Hochtürkisch, Standardkurdisch	Schriftsprache
Religion:		
Informelle Öffentlichkeit:		
Straße, Geschäft:	Kurdisch, deutsch, türkisch	jeweils mündlich
Selbstorganisation:	(jeweils eine lokale Varietät)	geprägt
Intimbereich:		
Familie, Freund/innen	Kurdisch, deutsch, türkisch (jeweils eine lokale Varietät)	jeweils mündlich geprägt

Übersicht 4: Kommunikative Situationen und ihre Sprachen in der Migration (Quelle: Grund i.V.)

In der individuellen Konzeption des sprachlichen Gefüges werden die lokalen Varietäten von einer verschriftlichten Hochsprache überdacht. Der Zugang zu der jeweiligen Hochsprache und somit die Kompetenzen in den einzelnen Registern können unterschiedlich sein. Die zweite Generation hat wenig bis kaum Zugang zum schriftsprachlichen kurdischen Register. Das verändert sich in der dritten Generation. Plattform für die Registerausweitung bildet die kur-

⁴ Die aus diesem Erhebungsinstrument gewonnenen Daten waren insbesondere im Bereich des intrafamiliären Sprachgebrauchs aufschlussreich. Der vorliegende Beitrag fokussiert aber auf die Ergebnisse zu Bildungsverläufen und Strategien, daher werden die Analysen aus den Daten der teilnehmenden Beobachtung hier nicht diskutiert.

dische Community, die einerseits über Medien (Fernsehen, Radio, Zeitschriften, Bücher) der geschriebenen kurdischen Sprache Raum verschafft, andererseits immer wieder Kurse anbietet. Einige Mitglieder der dritten Generation entscheiden sich aber auch für das Türkische, eine Entscheidung, die von der zweiten Generation (der einwandernden) mitgetragen wird.

In Österreich besuchen die Familienmitglieder folgende sprachliche Fördermaßnahmen (vgl. Übersicht 5):

	Vom Einwanderungsland organisiert	Von Migrantinnen- und Migrantenvereinen organisiert
<i>2. Generation</i>		
Deutsch als Zweitsprache	AMS-Deutschkurs; Alphabetisierungskurs mit Kinderbetreuung	Deutschkurs-österreichische/r Lehrer/in Deutschkurs-kurdischer Lehrer
Erstsprache		Kurdischkurs
Religion ⁵		Koranlektüre im Moscheenverein
<i>3. Generation</i>		
Deutsch als Zweitsprache	Schulisches Freifach	
Erstsprache	Türkischkurs	Kurdischkurs
Religion	Islamischer Religionsunterricht	

Übersicht 5: sprachliche Bildungsmaßnahmen innerhalb und außerhalb des Schulsystems (Quelle: Grond i.V.)

Insgesamt ist festzustellen, dass sich die zweite Generation, also diejenige, die einwandert, eher am Bildungsangebot der eigenen Community orientiert,

⁵ Der Religionsunterricht wird aus zwei Gründen in die Analyse der Sprachfördermaßnahmen einbezogen: Zum einen ist muslimischer Religionsunterricht eng mit dem Studium der arabischen Sprache verknüpft. Der Grammatikunterricht in Arabisch sowie die Lektüre und Rezitation vermitteln den Lernenden metalinguistische Kenntnisse, die auf andere Sprachen übertragen werden können (vgl. Street 1993, S. 43). Zum anderen sind die Medresen in den Minderheitengebieten der Türkei diejenigen Institutionen, die Kurdisch als Bildungssprache verwenden und der Bevölkerung so den Zugang zu schriftsprachlich ausgebautem Kurdisch und der eigenen literarischen Tradition gewährleisten.

während die dritte Generation bereits vermehrt die vom Einwanderungsland organisierten Bildungsangebote in Anspruch nimmt. Der Korankurs im Moscheenverein wird von zwei weiblichen Familienmitgliedern über drei Jahre hinweg besucht. Angesichts der Tatsache, dass das familiäre Selbstverständnis in der zweiten Generation zumindest offiziell nicht mehr religiös ist, eine bemerkenswerte Lernstrategie. In der dritten Generation entscheidet sich eine Person für den Besuch des islamischen Religionsunterrichts.

5 Interpretation und Diskussion

Die Familie kommt auf eine beachtliche Anzahl an besuchten sprachlichen Fördermaßnahmen. Hauptargument für die Förderung der Erstsprache durch das Einwanderungsland ist, dass beim Zugang zu Schriftkultur den Lernenden zu Beginn eine optimale Sicherheit gegeben werden soll, um schriftgeprägte sprachliche Formen in ihrem Wissen zu verankern. Besonders Vorgänge wie sprachliche Segmentierung, Gruppierung und Kategorisierung (die Grundlagen schriftgeprägter sprachlicher Wissensstrukturen) können in der vertrauten Sprache besser in den Wahrnehmungsmustern verankert werden (vgl. Maas 2008, insbesondere Kap. II). Der Erstsprache kommt in diesem Konzept eine instrumentelle Rolle zu, sie fungiert hier als *Sprache an sich*. Ausbildungsziel ist eine optimale Entwicklung der literaten Wissensstrukturen unabhängig von den Sprachen, in denen diese erworben und praktiziert werden⁶.

Im Gegensatz dazu steht ein Konzept bi-/multilingualen Unterrichts, dessen Hauptziel die Bi-/Multilingualität ist. Das kann auch bedeuten, an Sprachen festzuhalten, die als Familiensprachen bereits abgelegt wurden, insbesondere dann, wenn die Immigrantinnen und Immigranten aus Regionen stammen (und das sind immerhin die weltweit häufigsten sprachlichen Verhältnisse), in denen Staats- und Familiensprache unterschiedlich sind. So wird aus der entsprechenden Sprache eine „*emblematische Funktion für die Artikulation politischer Machtverhältnisse*“ (Maas 2008, S. 635). Aus der eigenen Sprache, der *Sprache an sich*, in der die Lernenden die schriftsprachlichen Grundkategorien verankern, wird ein idiomatisierter Unterrichtsgegenstand (beispielsweise

⁶ Jim Cummins (1984) spricht in diesem Zusammenhang von *cognitive academic language proficiency* (CALP), die im Gegensatz zur mündlichen Alltagskompetenz (*basic interpersonal communicative skills*: BICS) – einmal gelernt – auf andere Sprachen übertragen werden können.

Türkisch oder Kurdisch), der der Unterrichtssprache Deutsch als Gegenpol gegenübersteht. Genau in diesen Bereich fällt die Förderung des Kurdischen in Europa. Sehr aussagekräftig ist die Argumentation von Riza Baran: Zwar werden als positive Effekte einer Förderung der Muttersprache neurophysiologische, sozialpsychologische und soziale Aspekte genannt, als „*vordringliches Anliegen*“ gilt jedoch „*die Sprache, die Kultur und die Traditionen im Allgemeinen zu erhalten und weiter zu geben. Insbesondere Musik, Literatur, Feste und Feierlichkeiten sind dabei die bevorzugten Mittel*“ (Baran 2011). Das Ausbildungsziel *optimaler Schriftspracherwerb* wandelt sich in der Konzeption des Unterrichts oft explizit (wie im Fall des von der Familie besuchten Kurdischkurses) oder implizit (wie oft im muttersprachlichen Unterricht) in das Ausbildungsziel *Mehrsprachigkeit*. Konzeptionell, argumentativ und methodisch wird in dieser Hinsicht bei der Planung von Sprachfördermaßnahmen kaum sauber getrennt.

Die zu Unterrichtenden reagieren auf diese Zuspitzungen: Wo kein Zwang besteht (wie etwa im Rahmen der Integrationsvereinbarung) – und die Familie war in der glücklichen Lage, in ihren sprachlichen Aneignungsprozessen diesen Zwängen noch nicht ausgesetzt zu sein, da die Immigration vor der Gesetzgebung lag – wird eine Unterrichtsmaßnahme, die außerhalb der *realen* sprachlichen Lernsituation liegt, abgebrochen.

Außerhalb der realen sprachlichen Lernsituation befinden sich:

- Bildungsangebote, die nicht auf die etablierte Registerstruktur kalibriert sind. Hier liegt die Problematik der erstsprachlichen Förderung. Das moderne westeuropäische Bildungssystem geht davon aus, dass literate Wissensstrukturen als Ausbaustufen der oraten erworben werden. Das setzt jedoch voraus, dass die zu fördernden Erstsprachen über eine schriftkulturelle Tradition verfügen und diese den Lernenden auch zugänglich ist. Dies ist jedoch nur bei einer kleinen Minderheit der weltweit ca. 6000 Sprachen der Fall. In den anderen Fällen ist die Erstsprache auf den familiären Bereich beschränkt. Die Forderung, eine Sprache zu schreiben, die außerfamiliär über keine Registerverankerung verfügt, erscheint vielen Sprecherinnen und Sprechern absurd. Das wird deutlich belegt durch das Beispiel des Kurdischkurses, der für die Lernenden einen unproduktiven Umweg darstellt. Der Kurs wird von allen Familienmitgliedern gemeinsam begonnen und auch gemeinsam wieder abgebrochen. Die dritte Generation, die über die

sprachlichen Ressourcen (Zugang zu schriftgeprägtem Kurdisch durch die Community (siehe Übersicht 4)) zur erfolgreichen Teilnahme verfügt hätte, verhielt sich solidarisch und verzichtete mit den Eltern auf einen weiteren Kursbesuch. Der Erfolg des Türkischkurses hingegen erklärt sich einerseits aus einem besonderen Engagement des Türkischlehrers heraus, der für die Kinder eine Brücke zwischen Elternhaus und Schulsystem bildet, andererseits daraus, dass das Türkische stärker als das Kurdische über die Medien als schriftsprachlich ausgebauter Sprache erfahrbar und zugänglich und somit in gleicher Art und Weise wie das Deutsche erlernbar ist: „mit Büchern“ (Interview 28, 3. Gen. weiblich).

- Bildungsangebote, die nicht auf die „Zonen der nächsten Entwicklung“ (Vygotskij 1992, S. 24) kalibriert sind. In diese Kategorie fällt der Deutschkurs des Arbeitsmarkt Service und der Deutschkurs des Kurdischen Informationszentrums mit österreichischen Lehrenden, der von den Frauen besucht wird. Obwohl beide Kurse schriftkulturelle Sprachverwendung anhand einer Sprache, die für die Lernenden im öffentlichen Register verankert ist, thematisieren, sind die Inhalte an protoliterates Vorwissen, über das die Lernenden nicht (oder nicht im erforderlichen Ausmaß) verfügen, geknüpft. Genau ihren Bedürfnissen entspricht die Koranlektüre im Moscheenverein, auch wenn sich der schriftkulturelle Zugang über das Arabische abspielt, oder der (deutsche) Alphabetisierungskurs, der an vertrauten, handwerklichen Tätigkeiten ansetzt, um literate Techniken einzuüben.

Die Ergebnisse der Studie von Brzić (2007) weisen darauf hin, dass ein hoher sozioökonomischer Status die Beibehaltung der Erstsprache und damit den Schulerfolg positiv beeinflusst, während ein niedriger sozioökonomischer Status eher zu Annahme der Mehrheitsprache führt (vgl. ebd., S. 331f.).

Der Vergleich mit den Familienmitgliedern in der Türkei zeigt, dass ein relativ hoher sozioökonomischer Status⁷ in der Türkei der familialen Einheit als Ganzes die Teilhabe an der Mehrheitsgesellschaft ermöglicht. Die Familie verfügt über die ökonomischen Ressourcen, einige ausgewählte Familienmitglieder auszubilden – allerdings um den Preis der Aufgabe des Kurdischen

⁷ Die Lebensbedürfnisse wurden durch einen landwirtschaftlichen Betrieb gedeckt, der eine Herde von ca. 300 Schafen sowie Weiderechte und Äcker umfasste. Die durchschnittliche Herdengröße liegt bei ca. 50 Tieren. Während der Restrukturierung der türkischen Landwirtschaft in den 1950er und 60er Jahre, wurde der Betrieb verkleinert und in der Hauptstadt Grund und Boden erworben (vgl. Grond, i.V.).

beim Durchlaufen des türkischen Schulsystems. Die entscheidende Rolle im Hinblick auf den Ausbildungserfolg spielt hier nicht die Erstsprache (die das Kurdische in der zweiten Generation ja noch war), sondern die schriftkulturellen Kompetenzen, die über das Türkische aufgebaut wurden.

In Österreich hingegen erfolgt eine neue Hinwendung zum Kurdischen, die von einem in der Migration erwachten politischen Bewusstsein herrührt. Bei den ersten Einwanderern (= 2. Generation) wurden die schriftkulturellen Kompetenzen über das Türkische erworben. Das Türkische bleibt in dieser Generation auch diejenige Sprache, die in kontextentbundenen Situationen vorrangig eingesetzt wird. In der dritten Generation werden verschiedene Wege eingeschlagen. Der Erstschrifterwerb verläuft über das Deutsche und kann erfolgreich auf die anderen beteiligten Sprachen übertragen werden, wie es die Interdependenzhypothese (vgl. Cummins 1984) postuliert.

Während in der Türkei ein starker gesellschaftlicher Druck besteht, sich dem einsprachig türkischen Staatsideal anzupassen, besteht in Österreich zwar Anpassungsdruck im Hinblick auf das Deutsche, was das Türkische und Kurdische betrifft, ist das Einwanderungsland indifferent. Die sich eröffnenden sprachlichen Möglichkeiten werden von der dritten Generation genützt. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die erfolgreiche Integration über die *mitgebrachte* Bildungsaffinität und somit das *mitgebrachte* kulturelle Kapital bewerkstelligt werden konnte. Die einzelnen Integrationschritte unterscheiden sich. Während die zweite Generation (die erste Generation, die einwandert – und hier in erster Linie die Männer) die vorgefundene Registerarchitektur zur eigenen in Beziehung setzt und das mitgebrachte Gebilde modifiziert, tragen die Frauen diese sprachliche Entscheidung mit, da sie keine ökonomischen Nachteile nach sich zieht, und finden für sich persönlich das passende Lernumfeld. In der dritten Generation (aus der Sicht des Einwanderungslandes die zweite Generation) zeigen sich deutliche Individualisierungstendenzen. Gerade diese „*Individualisierung gleichrangiger und gleichberechtigter Einzelner*“ (Frischmuth 2008, S. 18) ist ein geradezu prototypisch westlicher Wert und somit ein Schritt sprachlicher Integration – auch wenn er sich (und für die Generation in erster Linie) über das Türkische und das Kurdische, die Sprachen des Herkunftslandes, vollzieht.

6 Ausblick

Insgesamt dürften diese Beispiele die Notwendigkeit, die jeweils vorliegende sprachliche Konstellation für die pädagogische Praxis sorgfältig zu analysieren, deutlich gemacht haben. Integrationsprozesse verlaufen über Generationen hinweg. Sie sind nicht innerhalb kurzer Zeiten – wie beispielsweise von der Integrationsvereinbarung gefordert – von Einzelpersonen zu erbringen. Es handelt sich vielmehr um Großprojekte, die sich von Individuen, über Familien und Communities hinweg vollziehen. Integrationsprozesse verlaufen auch nicht linear. Es handelt sich hier vielmehr um ein Ausbalancieren verschiedener Möglichkeiten, die die vielsprachige Lebenswelt bietet. Diese Integrationsprozesse stellen keine äußerlich sichtbaren Merkmale dar, die auf den ersten Blick Aufschluss geben können über den jeweiligen Grad an Integration. Es handelt sich auch um keine abfragbaren zertifizierbaren Kompetenzen. Sie können vielmehr ohne differenzierte Analyse nicht sichtbar gemacht und in den sprachlichen Fördermaßnahmen als Ressourcen wahrgenommen werden.

Die mitgebrachten schriftkulturellen Kompetenzen ermöglichen einen sinnvollen Umgang mit dem pädagogischen Förderangebot des Einwanderungslandes. Für diejenigen, die über dieses Kapital nicht verfügen – und hier handelt es sich genauso um österreichische wie um zugewanderte Familien – muss die Möglichkeit, derartige Kompetenzen zu erwerben, bereitgestellt werden. Zur Zeit geschieht das in ausreichender Form weder im Regelschulsystem, welches soziale Differenzen zementiert, noch im Rahmen der Integrationsvereinbarung, welche selbstbestimmte Integrationsprozesse (auch sprachliche) durch unrealistische Prüfungsanforderungen torpediert (vgl. Grond 2013, S. 59). Eine zentrale Rolle wird der Aufbau und die gezielte Förderung literater Kompetenzen spielen müssen, wobei gerade die dritte Generation, die beide sprachlichen Welten von innen heraus kennt, verstärkt eingebunden werden sollte.⁸

⁸ Innerhalb der kurdischen Community gibt es zur Zeit eine Tendenz zu besonderem Engagement der „Jüngeren“. Sie organisieren sich in Vereinen und bearbeiten spezifische Fragen und Probleme der Integrationsgesellschaft. Ein Beispiel ist der Verein Jukus in Graz. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Vernetzungsarbeit mit anderen Communities, Bildungsarbeit, Beratung in den Bereichen Arbeitsmarkt, Bildung, Soziales, Sucht. Abrufbar unter <http://jukus.at/> (2015-07-05).

Literatur

- Andrews, Peter Alford (1989): *Ethnic Groups in the Republic of Turkey*. Wiesbaden: Reichert.
- Baran, Rıza (2011): *Muttersprache: Kurdisch*. Abrufbar unter <http://www.kurdenin-deutschland.de/index.php/de/de-author/131-riza-baran-muttersprache-kurdisch> (2016-01-08).
- Brizić, Katharina (2007): *Das geheime Leben der Sprachen. Gesprochene und verschwiegene Sprachen und ihr Einfluss auf den Spracherwerb in der Migration*. Münster: Waxmann.
- Cummins, Jim (1984): *Bilingualism and special education. Issues in assessment and pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Dirim, Inci; Auer, Peter (2004): *Türkisch sprechen nicht nur die Türken – über die Unschärfebeziehung zwischen Sprache und Ethnie in Deutschland*. Berlin: de Gruyter.
- Eruz, Sâkine (2010): *Çokkültürlülük ve Çeviri. Osmanlı Devleti'nde Çeviri Etkinliği ve Çevirmenler*. [Multikulturalismus und Übersetzung. Übersetzen und Übersetzer im Osmanischen Reich] Istanbul: Multilingual.
- Frischmuth, Barbara (2008): *Vom Fremdeln und vom Eigentümeln. Essays, Reden und Aufsätze über das Erscheinungsbild des Orients*. Graz, Wien: Literaturverlag Droschl.
- Girtler, Roland (⁴2001): *Methoden der Feldforschung*. Wien, Köln, Weimar: Böhlau Verlag.
- Grond, Agnes (2013): *Zwischen den Sprachen – Zur sprachlichen Situation der Kurd/innen aus der Türkei in Österreich*. In: Thomas Schmidinger (Hg.): *Kurdinnen und Kurden in Österreich. Wiener Jahrbuch für Kurdische Studien 1/2013*. Wien: Wiener Verlag für Sozialstudien, S. 50–67.
- Grond, Agnes (i.V.): *Literale Lebenswelten. Sozialisationsprozesse in kurdischen Migrantenfamilien. Eine Fallstudie*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Häder, Michael (2006): *Empirische Sozialforschung. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialforschung.
- Leyendecker, Birgit (2008): *Frühkindliche Bildung von Kindern aus zugewanderten Familien – die Bedeutung der Eltern*. In: Bade, Klaus; Bommers, Michael; Oltmer, Jochen (Hg.): *Nachholende Integrationspolitik. Problemfelder und Forschungsfragen*. IMIS-Beiträge Heft 34, S. 91–102.
- Lohlker Rüdiger (2004): *Der Koran im Internet. Ein heiliges ‚Buch‘ der Muslime*. Abrufbar unter: <http://fiorient.sub.uni-goettingen.de/docs/koran1.htm> (2015-07-05).
- Maas, Utz (2008): *Sprache und Sprachen in der Migrationsgesellschaft. Die schriftkulturelle Dimension*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht unipress.
- Maas, Utz; Mehlem, Ulrich (2003): *Schriftkulturelle Ressourcen und Barrieren bei*

- marokkanischen Kindern in Deutschland. Abschlussbericht des Projekts. Osnabrück: IMIS.
- Pontecorvo, Clotilde; Zucchermaglia, Christina (1989): From oral to written language: preschool children dictating stories. In: *Journal of Reading Behavior* 21/1989, S. 109–126.
- Reich, Hans (2005): Bilingual Development in primary school age. In: Söhn, Janina (Hg.): *The effectiveness of Bilingual school programs for immigrant children*. Berlin: Wissenschaftszentrum, S. 123–132.
- Schmölzer-Eibinger, Sabine (2008): *Lernen in der Zweitsprache. Grundlagen und Verfahren der Förderung von Textkompetenz in mehrsprachigen Klassen*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Street, Brian V. (1993): *Cross-Cultural Approaches to Literacy (=Cambridge Studies in Oral and Literate Culture)*. Cambridge: Cambridge University press.
- Verhoeven, Ludo (2003): Literacy Development in Immigrant Groups. In: Maas, Utz; Mehlem, Ulrich (Hg.): *Qualitätsanforderungen für die Sprachförderung im Rahmen der Integration von Zuwanderern*. IMIS-Beiträge Heft 21, S. 162–180.
- Vygotskij, Lev Semjonovitch (1931/1992): *Geschichte der höheren psychischen Funktionen*. Berlin: LIT.
- Wagner, Daniel A. (1993): *Literacy, culture and development: becoming literate in Morocco*. Cambridge: Cambridge University Press.

