



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Multilinguale Erziehung im Elternhaus am Beispiel mehrsprachiger Elternteile der zweiten MigrantInnen-Generation in Österreich“

verfasst von / submitted by

Tugba Yildirim

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Master of Arts (MA)

Wien, 2017 / Vienna 2017

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 066 814

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. phil. İnci Dirim

Danksagung

Alhamdulillah!

Alles Lob und jeder Dank gebührt dem Einen, mit dessen Namen ich alles beginne und ohne dessen Kraft und Macht nichts möglich ist.

Ich bedanke mich bei allen, die mit ihren wertvollen und vielseitigen Unterstützungen in meiner Studienzeit in Wien, bei mir waren.

*Noch ein besonderes Dankeschön an meine Betreuerin Frau Prof. Inci Dirim.
Danke für Ihre Geduld, Offenheit und professionelle Betreuung.*

INHALTSVERZEICHNIS

EINLEITUNG	7
A. THEORETISCHER TEIL.....	9
1. RAHMENBEDINGUNGEN DER MIGRATIONSGESELLSCHAFT	10
1.1. Migration und Mehrsprachigkeit	12
1.2. Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit.....	13
1.3. Die Abkehr von der monolingualistischen nationalsprachlichen Ansicht.....	16
1.4. Perspektivenwechsel zur Muttersprache im Migrationskontext	19
2. DIE KOMPLEXITÄT DES SPRACHERWERBS UND DER SPRACHVERWENDUNG UNTER DEM ASPEKT DER ANEIGNUNG VON WEITEREN SPRACHEN IM MIGRATIONSKONTEXT	22
2.1. Spracherwerb in der Migrationssituation	22
2.2. Familiäre Sprachsozialisation im Migrationskontext und Family Literacy	29
2.3. Die Sprachverwendung unter Berücksichtigung der migrationsbedingten Mehrsprachigkeit.....	34
B. EMPIRISCHER TEIL	41
1.METHODIK DER EMPIRISCHEN UNTERSUCHUNG.....	42
1.1. Rahmenbedingungen der Untersuchung und Forschungsstand	42
1.2. Untersuchungskonzept und die praktische Durchführung der Untersuchung.....	44
1.3 Erstellung und Durchführung des Interviewleitfadens	48
1.4. Erhebungsmethode	50
2. ERGEBNISSE DER INTERVIEWAUSWERTUNG	51
2.1 Ein Überblick über den sprachlichen Zustand multilingualer Haushalte in der Migrationsgesellschaft Österreich	52
2.2 Multilinguale Spracherwerbsbedingungen unter der Berücksichtigung der migrationsbedingten Mehrsprachigkeit	54
2.2.1 Bewusstheit über die sprachliche Heterogenität im Elternhaus.....	54
2.2.2 Entscheidung zur Erziehungssprache/n im multilingualen Elternhaus ..	55
2.2.3 Sprachkombinationen in alltäglichen Gesprächssituationen	56
2.2.4 Vermittlung der Erziehungssprachen den Kindern.....	58
a. Direkte Interaktion.....	59
b. Weitere sprachfördernde Aktivitäten und der Einsatz von Family Literacy in der multilingualen Erziehung	61
c. Altersabhängige sprachfördernde Maßnahmen	65
2. 3 Stellenwert der deutschen Sprache und Familiensprachen in multilingualer Erziehung.....	66
2.3.1 Deutsch.....	66
a. „Deutsch“ als passiv verwendete Sprache der Kinder zuhause.....	67
b. „Deutsch“ als Gegenwartssprache	67
c. „Deutsch“ als Sieger	68
2.3.2 Familiensprachen	69
2.4 Was bedeutet „Mutter-/Erstsprache“ in der Migrationssituation?.....	71

2.5 Kriterien bzw. Schwerpunkte multilingualer Erziehung im Elternhaus.....	73
2.6. Einflussfaktoren auf den Spracherwerb und die Spracherziehung der Kinder	76
2.6.1 Bedarfs- und inputgeleitetes Sprachverhältnis unter dem Verständnis lebensweltlicher Mehrsprachigkeit	78
2.6.2 Besondere Verwendungsweisen der Sprachen in multilingualen Elternhäusern.....	80
2.6.3 Umgang der multilingualen Elternteile mit den unterschiedlichen Sprachverwendungen im Migrationskontext	81
2.6.4 Es gibt keine vollständige Sprache	83
2.6.5 Herausforderungen multilingualer Erziehung unter der Bedingung der migrationsbedingten Mehrsprachigkeit.....	84
2.7 Generelle Überlegungen und Empfehlungen multilingualer Elternteile für eine multilinguale Erziehung	88
2.8 Zusammenfassung und Ausblick	89
3. LITERATURVERZEICHNIS	98
4. ANHANG	102
4.1 Abstrakt.....	102
4.2 Interviewleitfaden	103
4.3 Sprachkonstellationen unter Familienmitgliedern in multilingualen Elternhäusern.....	105

Einleitung

Die vorliegende Arbeit lässt sich in zwei wichtige Teile gliedern, die sich durch Theorie und Empirie voneinander unterscheiden. Der erste Teil der Forschungsarbeit umfasst die theoretischen Ansätze, worin sich vor allem mit Mecherils Arbeiten zur Migration und damit verbundenen Elementen auseinandergesetzt wird, im Sinne von Voraussetzungen, um verständlich zu machen, unter welchen Bedingungen migrationsbedingte Mehrsprachigkeit stattfindet. Mit den erarbeiteten Definitionen zu „Mehrsprachigkeit“ in diesem Teil wird erzielt, eine vergleichende Sichtweise zu den bisherigen Annahmen der Spracherwerbstheorien und migrationsgeprägten Spracherwerbsbedingungen einzuführen, wobei ich auch versucht habe, die folgende Fragestellung zu beantworten: „Warum wird der vielfache Spracherwerb im Rahmen der migrationsbedingten Mehrsprachigkeit mit den bisherigen Spracherwerbstheorien nicht mehr erklärt?“

Nach einer vielseitigen Darstellung der migrationsbedingten Mehrsprachigkeit wird mit „der Komplexität des Erwerbs mehrerer Sprachen in Hinblick auf familiäre sprachbiographische Erziehung der Kinder bzw. die Spracherwerbsituationen in den multilingualen Elternhäusern“ als zweitem Themenbereich in der Theorie beschäftigt. In diesem Zusammenhang wird auf das Konzept „lebensweltliche Zweisprachigkeit“ (Gogolin 1988), eingegangen, die den bedarfs- und inputgeleiteten Spracherwerb nachvollziehbar macht, die auch mit der Theorie „der dynamische Spracherwerb“ im Migrationskontext erklärt werden kann. In diesem Kapitel wird mit dem besonderen Fokus auf den Perspektivenwechsel zum Erwerb der Sprachen in der Migrationsgesellschaft nämlich „Abkehr von der monolingualistischen nationalsprachlichen Sicht“ weiter behandelt. Als weiteres, werden die Sprachverwendungen bzw. das sprachliche Verhältnis der multilingual Aufwachsenden unter die Lupe genommen, um klar zu machen, dass der Erwerb und die Verwendung mehrerer Sprachen in der Migrationsgesellschaft in anderem Ausmaß realisiert werden, als die Denkweise es nahelegt, die in dem Konzept „Nationalsprache“ verankert ist.

Der zweite Teil ist der empirische Bestandteil, in dem die qualitative Forschungsmethodik und Konzeption und Durchführung der vorliegenden Untersuchung dargestellt werden. Das darauf folgende Kapitel beginnt mit der

Auswertung der Interviewergebnisse. Diese Ergebnisse orientieren sich an den Daten, die mit Hilfe des Textreduktionsverfahrens gewonnen und in Haupt- und Unterkategorien eingeteilt wurden. Die Kategorien, die infolge der qualitativ ausgewerteten Themenanalyse der durchgeführten Leitfadeninterview entstanden sind, ergeben wesentliche Inhalte zum spracherzieherischen Verfahren der multilingualen Elternteile in sprachlich heterogenen Elternhäusern und die charakteristischen Elemente des parallelen Erwerbs mehrerer Sprachen in einem multilingual familiären Umfeld.

Am Ende wird die Arbeit mit einem zusammenfassenden Schluss vollendet, die auf den zuvor vorgestellten Interviewergebnissen und theoretischen Ansätzen basiert. Die Transkriptionen der durchgeführten Interviews können auf der CD nachgelesen werden, die zur Arbeit beigelegt worden ist.

A. THEORETISCHER TEIL

1. Rahmenbedingungen der Migrationsgesellschaft

Die Migration ist ein Phänomen, das Menschen immer schon betroffen hat. Aus verschiedenen Gründen sahen sich bestimmte Bevölkerungsgruppen zu unterschiedlichen Zeitpunkten in der Geschichte gezwungen, zu migrieren, oder taten dies auf der Suche nach besseren Ressourcen. Diese unterschiedlichen Formen von Migration forderten schon immer unsere Gesellschaften heraus und man muss betonen, dass jene Veränderungen, die gesellschaftlicher Natur sind, historisch betrachtet keine Ausnahmesituation darstellten (vgl. Lengyel 2009:45). Zwar treten relativ häufig entgegengesetzte Behauptungen auf, aber es handelt sich dabei eigentlich nur um eine bestimmte Form der Mobilität, die in historischen, aber auch modernen Gesellschaften, eine zentrale Rolle spielt (vgl. ebd.).

Wir leben in einem Zeitalter, für das Phänomene der Migration konstitutiv sind (Mecheril 2010:7). Diese Bewegung in Form von Migration wird heutzutage als gesellschaftliche Wirklichkeit anerkannt. Darüber hinaus ist ihr Einfluss auf die Gesellschaft und das Individuum bereits zu einer wichtigen Thematik geworden, weshalb eine bewusste Auseinandersetzung mit der Thematik zentral bedeutsam ist. Durch diese Migrationsbewegung entsteht eine ständige Veränderung in allen Lebensbereichen in Europa und sie bedingt eine sichtbare Prägung der Gesellschaft. Um die Migrationsrealität anzuerkennen, ist es notwendig, dieses Phänomen aus allen Perspektiven sowie mit allen Konsequenzen zu untersuchen.

Der Umgang mit Migration kann als facettenreicher Bereich angesehen werden. MigrantInnen können in dieser Perspektive als Akteure gesehen werden, die neues Wissen, Erfahrungen, Sprachen und Perspektiven in unterschiedliche soziale Zusammenhänge einbringen und diese mitgestalten (Mecheril 2010:8). Daher spricht man von einem sehr engen Zusammenhang zwischen MigrantInnen und ihrer Aufnahmegesellschaft, die ständige Interaktion wird zu einer ständigen Beeinflussung. Es hat zur Folge, dass eine Reihe von Herausforderungen in der Migrationsgesellschaft entstehen, die bewältigt werden müssen.

Die Auseinandersetzung mit Migration und mit der damit einhergehenden Entstehung einer Migrationsgesellschaft ist eine der wichtigen Themenschwerpunkte meiner Arbeit. Da der Fokus meiner Forschung auf migrationsbedingter Mehrsprachigkeit

liegt, werden weitere Themen in den folgenden Kapiteln rund um diesen Schwerpunkt behandelt. Eine multiperspektivische Analyse der Migration ermöglicht es in meiner Forschung, das Phänomen „migrationsbedingte Mehrsprachigkeit“ näher darzustellen. Diese Beschäftigung mit Migration und die damit verbundenen Erscheinungen beruhen in der vorliegenden Arbeit auf Mecherils Zugang. Dieser setzt sich mit der Migration und Migrationsgesellschaft nicht unter einem engen Verständnis auseinander, sondern mit ihren vielschichtigen Komponenten, welche die Gesellschaft mitwirken und mitgestalten. Durch Mecherils Begriff „Migration“ ist klar geworden, dass er nicht mit bestimmten gesellschaftlichen Phänomenen wie Einwanderung bzw. Zuwanderung begrenzt werden sollte, sondern weiter gefassten Sinne mit seinen inkludierten Perspektiven behandelt werden müsse. Er verwendet bewusst die Begrifflichkeit „Migrationsgesellschaft“, da der Begriff „Migration“ weiter als „Zuwanderung“ oder „Einwanderung“ verstanden wird, und versucht damit einem weiteren Spektrum an Wanderungsphänomenen gerecht zu werden (vgl. Mecheril 2010:11).

Die mit Migration einhergehenden Wanderungsprozesse berühren also nicht allein spezifische gesellschaftliche Bereiche, sondern vielmehr die Strukturen und Prozesse der Gesellschaft im Ganzen (Mecheril 2010:9). Hier geht es nicht nur um den Umstand der Einwanderung sondern vielmehr darum, dass durch dieses Phänomen Prozesse einer gesellschaftlichen Neugestaltung in Gang gesetzt werden können. Kracht (2000:92) macht diesbezüglich aufmerksam auf „[...] die soziologische Betrachtung von Migrationsprozessen in der modernen Gesellschaft, die den Blick für Migration als ein soziales Phänomen öffnet, das Folgen für die interdependente Beziehungsgestaltung der Menschen in der betreffenden Gesellschaft hat.“ Diese Perspektive bringt einen Perspektivenwechsel mit sich. Statt eine von einem „Ausländerproblem“ gekennzeichnete Migrationsgesellschaft wahrzunehmen, lädt sie dazu ein, diesen Begriff inklusiver zu betrachten und „sowohl die Mitglieder der gesellschaftlichen Mehrheit als auch die Mitglieder der gesellschaftlichen Minderheiten und die Verflechtung untereinander“ (Kracht 2000:92) in unsere Betrachtung einzuschließen. Eine solche Sichtweise möchte Migration als dynamischen Prozess ansehen, der in vielfältiger Weise auf alle in dieser Gesellschaft lebenden Individuen wirkt. Diese Sichtweise ermöglicht, Migration nicht als „gesellschaftliche Störung“ zu sehen, sondern als einen „[...]

Ausdruck sich verändernder menschlicher Beziehungen und damit veränderter gesellschaftlicher Strukturen“ (vgl. ebd.).

Mecheril (2010:11) resümiert diesbezüglich, dass politisch betrachtet der Begriff „Zuwanderung“ trügerisch sei. Er behauptet, dass die Migrationsphänomene dadurch nur bedingt behandelt werden, worin auch Vorkommnisse wie „Zwischenwelten“ oder „Fremdheit“ entstehen (ebd.). Diese werden als „gesellschaftliche Wirklichkeit“ betrachtet und sind typische Merkmale in der Gesellschaft (ebd.). Zu diesen Phänomenen zählt Mecheril die „Vermischung von Sprachen und kulturellen Praktiken als Folge von Wanderungen“ (Mecheril 2010:11). Der hier genannte Aspekt ist eine jener Folgen der Sprachkontakte bzw. des sprachlichen Interagierens durch migrationsbedingte Mehrsprachigkeit. Da meine Untersuchung auf diesen Aspekt unter dem Verständnis „Spracherwerb und Sprachverwendung im Migrationskontext“ fokussiert, werden die anderen Phänomene hier nicht genannt.

1.1. Migration und Mehrsprachigkeit

Boeckmann (2005:11) weist auf den engen Zusammenhang zwischen Mehrsprachigkeit und Migration hin, indem er sagt, dass „ein Phänomen, das fast immer zu irgendeiner Form von Mehrsprachigkeit führt“, Migration ist.

Luchtenberg zählt Migration zu den wesentlichen Gründen von Mehrsprachigkeit neben historischen Gründen wie Grenzziehung nach Kriegen, Kolonialisierungen und Gebietsbesetzungen, weil die Immigranten ihre Herkunftssprachen über mehrere Generationen hinweg benutzen (vgl. Luchtenberg 1995:16).

Es ist zu erkennen, dass räumliche Mobilität Menschen unterschiedlicher Sprachen einander entweder zeitlich nahe oder längerfristig in Verbindung bringt; städtische Regionen erhalten immer häufiger einen mehrsprachigen und multikulturellen Charakterzug (vgl. Lüdi 2007:39).

Man kann sagen, dass es Sprachkontakte durch Migration immer schon gegeben hat, aber in den letzten Jahrzehnten haben diese im Allgemeinen, im Zuge der wachsenden Mobilität, darunter auch die Migrationsbewegungen in Europa, zugenommen und lösten dadurch unterschiedliche ökonomische und soziodemographische Veränderungen aus, was dazu geführt hat, dass die Sprecherpopulationen heterogener sind als davor und sich somit Mehrsprachigkeiten entwickeln (vgl. Plewnia 2011:7).

1.2. Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit

In diesem Kapitel geht es um einen Versuch, die Domänen der im Migrationskontext entstehenden Mehrsprachigkeit zu bestimmen. Es zielt darauf ab, herauszufinden und festzustellen, aus welchen Aspekten Mehrsprachigkeit besteht und in welchem Verhältnis diese Aspekte mit der Migration und damit einhergehenden Phänomenen stehen. Davon ausgehend ist es mein Ziel, den Spracherwerb und die Sprachwendung unter Berücksichtigung von mehreren Sprachen in der Migrationssituation genauer betrachten zu können. Ich versuche daher, eine facettenreiche Analyse des Themas „Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit“ darzustellen, um eine vielseitige Sichtweise auf das Thema zu ermöglichen. Diese Analyse hilft mir auch, die Potenziale der mehrsprachigen Gesellschaft und ihren Einfluss auf den Spracherwerb sowie die Gestaltung des sprachlichen Repertoires der multilingual aufwachsenden Kinder und Jugendlichen zu beschreiben. Multilingualer Spracherwerb, Sprachgebrauch bzw. Sprachverwendung und die Bestimmung von Begrifflichkeiten wie „Muttersprache“ in der Migrationssituation sind die wichtigen Komponenten der Mehrsprachigkeit im Migrationskonzept. Es darf daher nicht vergessen werden, dass es notwendig ist, bei dieser Analyse auf die Komplexität der Migration Rücksicht zu nehmen, weil Migration und soziale Kontakte bzw. Beziehungen der Menschen in diesem Kontext sehr komplex und vielseitig sind. Andererseits ist dieser Prozess ein lebensweltlicher, aktiver Prozess, der in diesem Zusammenhang untersucht werden soll.

Im Folgenden werde ich mich mit den verschiedenen Definitionen zu Mehrsprachigkeit beschäftigen, um die oben genannte Komplexität näher darzustellen und von dieser Ausführung ausgehend werde ich die unterschiedlichen Domänen der Mehrsprachigkeit analysieren.

Ich beginne mit der Definition von Hrubesch und Plutzar (2008), die folgenderweise lautet:

„Mehrsprachigkeit bedeutet für ein Individuum, dass mehrere Sprachen in verschiedenen Lebenszusammenhängen gebraucht werden. Die Sprachen müssen nicht alle auf gleichem und vor allem nicht auf gleich gutem Niveau in allen sprachlichen Fertigkeiten (Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben) und in allen Lebensbereichen beherrscht werden. Der Grad der Beherrschung differiert je nach Funktion der Sprache und je nach Sphäre, in der die Sprache verwendet wird. Außerdem verändern sich Sprachkompetenzen je nach Lebenssituation, wenn sich

damit zusammenhängend auch die Sprachverwendung ändert. Demnach ist Mehrsprachigkeit nicht als etwas Statisches zu betrachten, sondern vielmehr als etwas Dynamisches, das sich im Laufe des Lebens wandelt“.

Was in dieser Definition fokussiert wird, ist, dass ein multilinguales Individuum unterschiedliche Grade der Beherrschung von Sprachen bezüglich der sprachlichen Fertigkeiten hat. Die Erwerbskontexte und die Bedingungen, unter denen die Sprachen erworben wurden und werden, unterscheiden sich grundsätzlich sehr voneinander, sodass davon ausgegangen werden kann, dass die Kompetenzen in den einzelnen Sprachen unterschiedlich sein werden (Dirim/Mecheril 2010a:21).

Multilinguale gehen mit den Kommunikationssituationen in verschiedenen Lebenszusammenhängen um, um die kommunikativen Bedürfnisse im Alltag in wechselnden Situationen abwechselnd in mehreren Sprachen zu abzudecken. Aus diesem Grund spricht man von einer Dynamik der Mehrsprachigkeit. Lengyel (2009:28) liefert uns in diesem Zusammenhang das Konzept, dass die Funktionalität der Sprachen und Wendigkeit in der Sprachverwendung als wichtige Kennzeichen von Mehrsprachigkeit gesehen werden können. Damit wird betont, „dass Mehrsprachigkeit einer Dynamik unterliegt, die situations-, umwelt-, personen-, aufgaben-, und kommunikationsabhängig ist, (Lengyel 2009:28).

Es geht immer um einen aktiven Prozess, dadurch immer um etwas Dynamisches, das, was die Sprachen, Erfahrungen und das Wissen im Lauf des Lebens der Menschen in der Migrationsgesellschaft miteinander in Beziehung bringt und sie miteinander interagieren lässt.

Diese wechselseitige Wirkung von Migration bleibt immer präsent und ermöglicht uns, Mehrsprachigkeit als „ein dynamisches Konstrukt“ (vgl. Lengyel 2009:59) zu betrachten, sodass „sie sich biografischen und sozialen Konstellationen und den daraus entspringenden individuellen Bedürfnissen anpasst und sich vor diesem Hintergrund entwickelt“ (ebd.).

Dirim und Mecheril (2010b:115) sehen Mehrsprachigkeit als „ein Faktum gegenwärtiger gesellschaftlicher Kontexte, die von der transnationalen Wanderung der Menschen und den mit ihnen ‚verbundenen‘ Sprachen geprägt ist.“ In diesem Zusammenhang kann man erläutern, dass Mehrsprachigkeit sowohl ein individuelles

als auch ein gesellschaftliches Phänomen ist, das sowohl auf die migrierenden Menschen mit ihren mitgebrachten Sprachen als auch in der Aufnahmegesellschaft auf die Menschen mit ihren Sprachen Einfluss nimmt. Durch diese „transnationale Wanderung der Menschen und den mit ihnen ‚verbundenen‘ Sprachen“ (vgl. Dirim/Mecheril 2010b:115) entsteht eine sprachliche Vielfalt, die die migrationsbedingt mehrsprachig aufwachsenden Menschen in ihrem Alltag konfrontieren bzw. erleben. Es spielt daher eine wichtige Rolle bei der Entstehung des sprachlichen Repertoires multilingualer Menschen. Hier verwende ich bewusst den Begriff „die Sprachen erleben“, indem ich von Buschs Bezeichnung „Spracherleben“ ausgehe, die so beschrieben wird, „wie sich Menschen selbst und durch die Augen anderer als sprachlich Interagierende wahrnehmen“ (Busch 2013:18).

Nach dem Europäischen Referenzrahmen für Sprachen wird Mehrsprachigkeit folgendermaßen beschrieben:

„Mehrsprachigkeit [...] betont die Tatsache, dass sich die Spracherfahrung eines Menschen in seinen kulturellen Kontexten erweitert, von der Sprache im Elternhaus über die Sprache der ganzen Gesellschaft bis zu den Sprachen anderer Völker [...]. Diese Sprachen werden aber nicht in strikt voneinander getrennten mentalen Bereichen gespeichert, sondern bilden vielmehr gemeinsam eine kommunikative Kompetenz, zu der alle Sprachkenntnisse und Spracherfahrungen beitragen und in der die Sprachen miteinander in Beziehung stehen und interagieren.“ (Europarat 2001:17)

Die vom Europarat erläuterte Ansicht liefert uns eine sprachliche Einheit, die aus allen zur Verfügung stehenden Sprachkenntnissen und Spracherfahrungen der Multilingualen besteht. Ein anderer wichtiger Aspekt, der oben genannt wird, ist die „Erweiterung der Spracherfahrung eines Menschen in seinen kulturellen Kontexten“. In einer Migrationsgesellschaft ist erkennbar, dass die Migrationssprachen lebendig sind, bzw. im Elternhaus gesprochen werden. Dazu bestätigen Dirim/Auer im Rahmen der Ergebnisse neuer Forschungsarbeiten, dass „Migrantinnen und Migranten ihre mitgebrachten Sprachen nicht aufgeben“, sondern diese ihren Kindern übergeben. Zudem, werden diese Sprachen von Kindern und Jugendlichen aus anderen Herkunftsn im Alltag erlernt und verwendet (vgl. Dirim 2007:74).

Christ (2009:38) nennt einen wesentlichen Grund dafür, weshalb ein/e Sprecher/in an sein/ihr/er/n Sprache/n festhält und diese nicht gegen eine andere ersetzen

wollen, selbst wenn sie dazu getrieben werden oder sich dazu gedrängt fühlen. Denn die Sprachen behüten und übertragen das, was von der Gemeinschaft ihrer Sprecher an „Erkenntnis, Wissen, Gedanken, Vorstellungen, Visionen, Bildern, Konzepten“ akkumulieren (vgl. ebd.).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die oben dargestellten Phänomene einen Überblick über die migrationsbedingte Mehrsprachigkeit ermöglichen können und sie aus der hier dargelegten Perspektive behandelt werden sollten. Mehrsprachigkeit ist anscheinend dafür geeignet, das dynamische, heterogene und auch vielschichtige Phänomen ihrer selbst zu beleuchten, wobei dadurch die individuelle, sprachliche und soziale Lebenswelt jener Personen, die mehrsprachig sind, berücksichtigt (vgl. Lengyel 2009:32). Dieser Umstand ist berechtigterweise wichtig, da Lengyel von einer sozialen und sprachlichen Heterogenität ausgeht (vgl. ebd.). Aus diesem Grund kann der individuelle Sprachgebrauch von Personen, die mehrsprachig sind, „[...] verstanden werden als eigentliche Ausschöpfung des Variationspotentials von einer Sprache an sich, als eine Erweiterung eines eng verknüpften und monolingual normierten Korsetts einer beliebigen Sprache“ (Lengyel 2009:32).

1.3. Die Abkehr von der monolingualistischen nationalsprachlichen Ansicht

Es handelt sich um in den Bereichen wie Soziolinguistik, Mehrsprachigkeitsdidaktik, angewandte Sprachwissenschaft usw. um wissenschaftliche Debatten zu den unterschiedlichen Betrachtungen von Sprachen. Darüber hinaus geht es in diesem Kapitel um die Beschreibung der Mehrsprachigkeit und die Platzierung der Sprachen in der Sprachbiographie von mehrsprachig aufwachsenden Menschen. Daher bestimmt dieses Kapitel eine weite Sichtweise auf diese Debatte aus unterschiedlichen Perspektiven für die Bezeichnungen und vor allem die Sprachigkeit, sowie Mutter- und Erstsprache. Die Auseinandersetzung mit diesen Begriffsbestimmungen bringt meiner Arbeit einen wesentlichen Beitrag für eine bewusste Analyse des Spracherwerbs unter der Berücksichtigung der migrationsbedingten Mehrsprachigkeit. Mit einem solchen Verständnis möchte ich die Gründe der diesbezüglichen Debatten und die Notwendigkeit der Abkehr von den klassischen Denkweisen näher bringen, die versuchen, die Spracheignung in einem engen Sinne, ohne die migrationsspezifischen Phänomene zu beachten, zu erklären.

In der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Spracherwerbstheorien dominiert noch immer Monolingualismus als Ausgangsposition. Ein Grund dafür liegt in der Tatsache, dass in Studien primär von monolingualen SprecherInnen ausgegangen wurde. Somit wurde Mehrsprachigkeit analysiert als sich aus mehreren separat abgrenzbaren Einzelsprachen zusammensetzend (vgl. Lengyel 2009:27).

Ich möchte das Thema um Buschs Ansicht „Sprachigkeit“ (2013:9) erweitern, die „Mehrsprachigkeit“ als problematische und von angewandten Sprachwissenschaften zunehmend kritisch hinterfragte Bezeichnung betrachtet. Sie stellt den Zustand wie im Folgenden dar:

„Lange Zeit wurde die Beschäftigung mit Mehrsprachigkeit vor allem ausgehend vom englischen Sprachraum unter dem Begriff Bilingualismusforschung zusammengefasst, wobei die Zweisprachigkeit als Sonderfall von der als Normfall betrachteten Einsprachigkeit abgegrenzt wurde. Manche benutzen in der Folge auch den Begriff Trilingualismus, um dem Umstand Rechnung zu tragen, dass oft mehr als zwei Sprachen im Spiel sind. Um die Reihenfolge des Spracherwerbs oder Hierarchisierungen im individuellen sprachlichen Repertoire zu bezeichnen, hat man Begriffe und Abkürzungen wie Erstsprache, Zweitsprache, L1, L2, L3, Ln eingeführt. Das impliziert die Annahme, dass Sprachen klar voneinander abgrenzbar und somit zählbar sind.“ (Busch 2013:9)

In diesem Zusammenhang fokussieren die Kritikpunkte auf die „Abzählbarkeit der Sprachen“ (vgl. Derrida 1997:25) und daher weist Busch auf die „konkreten sprachlichen Praktiken“ und „Sprache in der Interaktion“ hin (vgl. Busch 2013:9). Denn die Mehrsprachigen sind mit unterschiedlichem Sachverständnis in ihren einzelnen Sprachen versehen. Diese Ausstattung stammt aus ihren sprachlichen Interaktionen und den damit verbundenen sprachlichen Ressourcen, durch die eine sprachliche Konfrontation in verschiedenster Art und Weise in der alltäglichen sozialen Umgebung der Migrationsgesellschaft entsteht. Dieser Zustand wird von Busch als „sprachliche Vielfalt“ bezeichnet und beschrieben als: „[...]eine ganze Bandbreite sprachlicher und kommunikativer Ressourcen-verschiedene Varietäten, Register, Jargons, Genres, Akzente, Stile, mündlich wie schriftlich-, die sich teilweise einem Sprachsystem, teilweise einem anderen, teilweise auch mehreren oder keinem zuordnen ließen“ (Busch 2013:9).

Dieser von Busch als „sprachliche Vielfalt“ bezeichnete Begriff und seine Komponenten werden von Christ (2009:32), Oksaar (2003:31), Gogolin (2007:63), Dirim (2007:73) und Luchtenberg (1995:17) in Anlehnung von Wandruszka (1981: 13) betont, und es wird angeführt, dass „der Mensch bereits in seiner Muttersprache mehrsprachig ist.“ Gogolin nennt es auch „Komplexität der Verhältnisse innerhalb der Sprache“ (Gogolin 2007:63). Das zeigt uns, „wie viele unterschiedliche Sprechweisen und Varietäten Menschen sich aneignen, um ihre familiären, sozialen und beruflichen Kontakte angemessen zu gestalten“ (Dirim 2007:73). Zu Menschen eines unterschiedlichen sozialen Ranges, sprechen wir indem wir unsere Botschaft mit divergent-semanticen und grammatikalisch-syntaktischen Strukturen schmücken (vgl. ebd.).

Davon ausgehend hat diese Abgrenzung der Sprachen keine Bedeutung mehr unter dem Verständnis, das die sprachlichen Register von Mehrsprachigen als eine sprachliche Gesamteinheit betrachtet. Wenn wir uns mit dem Terminus „Sprachigkeit“ und Dorostkars Auslegung dieses Begriffs weiter beschäftigen, verdeutlicht er den Begriff, indem er erfasst, dass „Sprachigkeit als Sammelbegriff aller Formen von Sprachfähigkeit, Sprachverfügbarkeit, Sprachverbreitung und Sprachverwendung ist“ (Dorostkar 2014:53). Daher werden Hierarchisierungen der Sprachen im individuellen sprachlichen Repertoire und die Abgrenzung der Sprachen voneinander als kritisch dargestellt. Denn die Multilingualen haben eigene Sprachressourcen, die aus verschiedenen sprachlichen Registern bestehen und zu ihrem alltäglichen Sprachgebrauch dienen.

Dirim und Heinemann (2016:106) weisen diesbezüglich auf ein Gegenkonzept „gegen die Vorstellung der getrennten Verwendung von Einzelsprachen“ hin, das Denisons (1992) als „repertoire view“ bezeichnet, und dem hier dargestellten Konzept „Sprachigkeit“ gleichgesetzt werden kann. Dieses Modell liefert auch eine These der Mehrsprachigkeit, die „die verschiedenen Register, Jargons, Genres, Akzente und Stile“ von diversen Sprachsystemen, die in fließenden Wenden miteinander verknüpft sind, als Teil der lebendigen Mehrsprachigkeit betrachtet, welches gleichzeitig, die sprachliche Vielfalt beinhaltet, die sich nicht an nationalstaatlichen Grenzen entlang fixiert (vgl. Dirim/Heinemann 2016:106).

Der ständige Austausch zwischen den Sprachen und ihre situations-und personengerechte Verwendung verlangt von Mehrsprachigen, mit einem vielfältigen

Sprachrepertoire umzugehen. Dadurch bilden sich nicht voneinander getrennte Sprachregister, sondern eine „Sprachigkeit“ bzw. eine gesamte Sprachverfügbarkeit. Busch macht demgemäß aufmerksam auf den „Dialog von Sprachen“:

„Man hat es nicht mit einer Sprache, sondern mit Sprachenvielfalt zu tun, mit einem ‚Dialog von Sprachen‘ (Bachtin 1979:186), egal ob sich dieser Dialog innerhalb dessen abspielt, was man als eine Sprache bezeichnet, oder zwischen solchen, die ‚zueinander Kontakt aufgenommen und einander erkannt haben‘ (ebd.)“ (Busch 2013:10f.)

Ein zentraler Punkt ist vor allem jene Sicht, die sich auf die Mehrsprachigen und auf ihre eigene Sprachlichkeit und Ermittlung der eindeutigen Sprachpraxen berufen (vgl. Hu 2007: 18).

1.4. Perspektivenwechsel zur Muttersprache im Migrationskontext

Der Ausgangspunkt vieler wissenschaftlicher Diskurse verläuft über die Definition der Muttersprache und ihren Erwerb im Kontext der Migration. Dirim und Heinemann bringen diesbezügliche Problematik folgendermaßen zum Ausdruck:

„Sprachen von Kindern und Jugendlichen werden als Nationalsprachen klassifiziert und nach Konzepten von ‚Muttersprache‘ werden bestimmte Sprachen als für den Wissenserwerb geeignet betrachtet.“ (Dirim/Heinemann 2016:117)

Jeuk ist auch der Meinung, dass die Verwendung des Begriffs „Muttersprache“ in vielen Spracherwerbskontexten nicht entsprechend ist. Sie äußert kritisch, dass dieses Terminus innerhalb der Nationalstaaten erhebliche Bedeutung trägt und damit die Sprache bezeichnet, die das Kind zuerst erwirbt, wobei diese in der Regel die Sprache der Mutter bzw. der Eltern ist und die am besten beherrscht und darüber hinaus emotional bevorzugt wird (vgl. Jeuk 2010:14). In diesem Zusammenhang wird der Erwerb mehrerer Sprachen und ihre Erwerbssituationen, dem damit verbundenen Spracherwerbsausmaß in dem Migrationskonzept außer Acht gelassen. Daher betrachtet Oomen–Welke den Ausdruck „Muttersprache“ diskussionswürdig und bemängelt, dass „das laienhafte Verständnis von Muttersprache und ihre grundlegende Bedeutung für den Spracherwerb sich gegen die Mehrsprachigkeit richtet“ (Oomen–Welke 2003:145). Daher ist Muttersprache

nicht so leicht auf bilingual Aufwachsende benutzbar, insbesondere dann nicht, wenn Kinder von Anfang an mit einer Mutter-und Vatersprache, groß werden (vgl. ebd.). Deshalb bevorzugt sie anstatt dem Begriff „Muttersprache“, die „Erstsprache“.

Koch plädiert wie Jeuk (2010:25) auch dafür, dass der Begriff Muttersprache in erster Linie einen stark emotionalen Aspekt trägt, der „die Zusammengehörigkeit des Kindes mit der Sprache und der damit verbundenen Kultur deutlich macht“ (Koch 2007:25). Sie macht auch darauf aufmerksam, dass es aus diesem Grund schwierig und problematisch ist, wenn der Begriff der Muttersprache für ein Kind mit Migrationshintergrund verwendet wird (vgl. ebd.). Stattdessen sollen auf diese Fragestellungen Antworten gefunden werden: Mit welchen Sprachen wird das Kind täglich in Zusammenhang gebracht? Die Regionalsprache, seine Nationalsprache, die Geschwistersprache, seine Familiensprache, oder? (vgl. Koch 2007:25)

Dann entstehen einige wesentliche Fragestellungen und die Suche nach ihrer Beantwortung, damit eine bewusste Analyse der Sprachaneignung im Migrationskontext realisiert werden kann. Alle Diskurse sind in der Fragestellung „Was ist eigentlich Mutter-/Erstsprache im Migrationskontext“ verankert. Wie soll man eine Sprache nennen, die das Kind im Elternhaus unter der Beeinflussung von der Sprache der Mutter, von der Sprache des Vaters oder auch von der Sprache des/r Freunde/innen im Kindergarten erworben hat? Und wenn diese Sprache die deutsche Sprache wäre und nicht der Form bzw. Norm entsprechen würde, bzw. die von den Bildungseinrichtungen anerkannte Standardsprache wäre? Und wenn die anderen erworbenen Sprachen, die sogenannte Vater- und Muttersprache auch nicht den Sprachen entsprechen, die in dem jeweiligen Land in der Schule gelehrt und gelernt werden? Was ist dann die Muttersprache/Erstsprache für dieses Kind? Das heißt, dass dieses Kind mehrere Sprachen als Erstsprachen beherrscht. Daher entsteht ein Sprachrepertoire für das Kind, das beim Erwerbsprozess durch gegenseitige Einflüsse mitgestaltet wird. Das Kind wächst in diesem Fall mit mehreren Sprachen auf, die wechselseitig bzw. gemischt verwendet werden. Mehrere Sprachen werden daher im Kontext von migrationsbedingter Mehrsprachigkeit als Erstsprache bezeichnet. Das können auch Mischsprachen der Erstsprache sein, etwa, wenn es in einer Familie einen bestimmten Sprachgebrauch gibt, in dem zwei Sprachen oder mehrere gemischt verwendet werden. Alle Diskurse liegen genau an dieser Fragestellung, an der komplexen Sprachaneignung in der

Migrationsgesellschaft. Wo liegt dann die Antwort? Die Antwort versteckt sich hinter der Analyse der Vielfalt von Spracherwebskonstellationen und Spracherwerbsbedingungen in der jeweiligen Migrationssituation. Dann spreche ich auch vom Sammelbegriff „Sprachigkeit“ im Rahmen der Ansicht von Busch und Doroskar, um eine Antwort zu finden. Mehrsprachiges Aufwachsen im Migrationskontext entsteht durch einen ständigen und gegenseitig bzw. aufeinander wirkenden Spracherwerbsprozess und als Kennzeichen des migrationsbedingten Sprachverhaltens wird von gemischt verwendeten Sprachen ausgegangen. Dieser Zustand erschwert den mehrsprachig Aufwachsenden im Migrationsfall, eine Definition ihrer Muttersprache nach der nationalsprachlichen Ansicht zu finden. Dorostkar erwähnt den Unterschied zwischen der mono- und multiperspektivischen Ansicht zur Mehrsprachigkeit, um den Begriff „Sprachigkeit“ im weiteren Sinne verwendbar zu machen. Wie die bereits oben angeführten Definitionen und auch die Zuordnungen aus verschiedenen Ansichten sichtbar sind, „wäre ein Diskurs über die Sprachigkeit in diesem Sinn monoperpektivistisch, was dem diskurshistorischen Verständnis von Diskursen als prinzipiell multiperspektivistisch widersprechen würde“ (Dorostkar 2014:53).

Die genannten Schlagworte (mehrsprachig, einsprachig, deutschsprachig etc.) kommen auf, um das Recht über ein Thema zu interpretieren zu erlangen, welches sich aus neutralem Winkel als „Sprachigkeit“ und nicht als „Mehrsprachigkeit“ darstellt (vgl. Dorostkar 2014:55).

Busch thematisiert die Ansicht, welche die Sprachen voneinander abgegrenzt, um den Spracherwerb und das sprachliche Repertoire des Menschen festzustellen, das nicht mehr seine Funktionalität erfüllt. Sie empfiehlt anstatt von der sprachlichen Differenzierung als Ausgangspunkt auszugehen, viel mehr von sprachlichen und kommunikativen Ressourcen, die mit der alltäglichen komplexeren Sprachverwendung besser erklärt werden, auszugehen (vgl. Busch 2013: 9).

Ich bin davon ausgegangen, dass der Definitionsversuch zu Muttersprache/Erstsprache/n für migrationsbedingt mehrsprachig Aufwachsenden auf mehreren Sprachen beruhen soll, ohne die Sprachen voneinander zu trennen, über die ein mehrsprachig aufwachsender Mensch verfügt und die er flexibel in seinem ganzen Leben in verschiedenen Sprachkonstellationen verwenden kann. Darüber hinaus ist es bereits möglich, zu erkennen, dass bisherige Kategorien und

Bezeichnungen zu Muttersprache an eine monolinguale Denkweise und Standardsprache geknüpft sind. Unter dem Verständnis „Sprachigkeit“ im Kontext der migrationsbedingten Mehrsprachigkeit ist es schwierig und problematisch, sich mit den Sprachen in einer Kategorie als Nationalsprache zu beschäftigen und diese zu beschreiben. Denn die Sprachen werden in anderem Ausmaß gelernt und verwendet als die als Nationalsprache(n) anerkannten Sprachen.

2. Die Komplexität des Spracherwerbs und der Sprachverwendung unter dem Aspekt der Aneignung von weiteren Sprachen im Migrationskontext

Ich möchte vor allem in diesem Kapitel mit Gogolins Aspekt anfangen, „um die Komplexität der Konstellation zu verdeutlichen, in der sich der eigentliche Spracherwerb in der Migration vollzieht“ (Gogolin 2008:19). Für eine umfangreiche Beschreibung des Sprachbesitzes von Kindern mit Migrationshintergrund ist es nicht ausreichend, festzustellen, dass diese betroffenen Kinder mit zwei Sprachen leben und kommunizieren. Vielmehr ist es notwendig darauf hinzuweisen, dass diese beiden Sprachen, welche noch weitere relevante Besonderheiten in sich selbst aufweisen, für die Sprachaneignung von hoher Relevanz sind (vgl. ebd.).

2.1. Spracherwerb in der Migrationssituation

Wie bereits erwähnt wurde, ist Migration der Auslöser für den Spracherwerb der mehrsprachig aufwachsenden Kinder. Sie ermöglicht diverse Zusammensetzungen wie zum Beispiel zweisprachige Partnerschaften, Sprachwechsel über Generationen, sowie Migration und Einflüsse durch die Sprachenpolitik (vgl. Böckmann 2010:11). Davon ausgehend ist es möglich, dass heterogene und vielseitige Sprachverwendungs- und Spracherwerbssituationen resultieren (vgl. ebd.).

Jessner (2007:29) und Krumm (2010:18) betont auch den komplexen Prozess des Erwerbs von mehreren Sprachen und erläutern, dass es beim Spracherwerb nicht um ein dimensionalen Vorgang des Lernens geht, „die starken gesellschaftlichen und situativen Einflüsse unterliegen“ (Krumm 2010:18). Der gleiche Erwerbsprozess ist geltend für die Erstsprache sowie die in dem eingewanderten Land beschaffene Sprachen (vgl. ebd.).

Da die Beherrschung etlicher Sprachen mit sehr verschiedenen persönlichen Erkenntnissen und in uneinheitlichen Umständen zustande kommen, und auch mit einer besonderen Komplexität geprägt ist, ist bezüglich vielsprachig erstsprachlichem Erwerb wesentlicher Domänen entsprechend der Zweisprachigkeit (vgl. Montarani 2010:26f.). Daher wird die Analyse des Spracherwerbs im Migrationskontext in meiner Untersuchung unter dem simultanen Erwerb von zwei oder mehr Sprachen realisiert. Die synchrone Anschaffung zweier Sprachen nennt De Houwer (1990) simultanen bilingualen Erstspracherwerb, die gleichzeitigen bzw. täglichen Sprachkontakt in den gesamten Sprachen ab der ersten Lebenswoche für das Kind voraussetzt (vgl. Montarani 2010:26f.).

Von den Feststellungen der vielen Untersuchungen in der Sprachwissenschaft und besonders in der Psycholinguistik ausgehend wird klar, dass die menschliche Sprachfähigkeit eine Anlage zur Mehrsprachigkeit bedeutet, eine Befähigung, zwei oder mehr Sprachen simultan zu erwerben (vgl. Montanarie 2010:26f.). Mit dieser Methode wird der multilinguale zeitgleiche Erstspracherwerb als eine mehrfache Art vom Erstspracherwerb gesehen (vgl. ebd.). Darüber hinaus sollte der simultane Erwerb von mehreren Sprachen als eine Form des doppelten „Erstspracherwerbs“ verstanden werden (vgl. ebd.).

Wie schon oben erläutert wurde, ist durch die bisherigen Betrachtungen zu Mehrsprachigkeit und davon ausgehenden Untersuchungen bezüglich der Spracherwerbsforschungen zu mehreren Sprachen klar geworden, dass eine monolingual verankerte bzw. an eine Nationalsprache angeknüpfte Denkweise, die „den individuelle Sprachlernprozess gerne als lineale Abfolge“ (vgl. Jessner 2007:29) sieht, die gängigen Spracherwerbstheorien prägt (vgl. Dirim/Knappik 2014:1, Lengyel 2009:27). Es zeigt uns, dass diese Annahme ihre Funktionalität nicht mehr erfüllen kann, um den Erwerb von mehreren Sprachen unter der Komplexität ihres Erwerbsprozess zu beschreiben.

Da Veränderungen der individuellen Mehrsprachigkeit in den dominanten linguistischen Spracherwerbstheorien nicht zufriedenstellend diskutiert werden können, erscheint die Fokussierung auf eine dynamische Betrachtungsweise des Spracherwerbsprozess wünschenswert (Jessner 2007:25). Es führt dazu, dass „eine systemtheoretische Diskussion von Mehrsprachigkeit“ (vgl. Jessner 2007:29) zur Kenntnis genommen werden soll, um den mehrsprachigen Aneignungsprozess und

ihre Bedingungen besser nachvollziehen können. Aus diesem Grund wurde „das dynamische Modell des Multilingualismus“ von Herdina und Jessner (2002) entwickelt, das folgenderweise beschrieben wurde.

„Im dynamischen Modell der Mehrsprachigkeit (DMM, Herdina/Jessner 2002) haben Menschen nicht mehrere getrennte Sprachsysteme, sondern ein großes Gesamtsprach(en)system, das aus Untersystemen besteht. Diese sind nicht autonom und voneinander abgegrenzt, sondern untereinander verbunden und voneinander abhängig und beeinflussen sich gegenseitig. Diese Interaktion führt zu einer neuen Qualität des Gesamtsystems (Das heißt, Eigenschaften, die erst durch die Interaktion entstehen. Dieses sprachliche dynamische System interagiert auch mit der Umwelt, verändert sich laufend, passt sich an neue Bedingungen an und ist lernfähig (Jessner 2008a:68) Es befindet sich immer im Wandel, die Prozesse sind nicht linear, sondern dynamisch.“ (Allgäuer-Hakl/Jessner, Oberhofer 2013:68)

Jessner (2007:29) betont zusätzlich im Bezug auf diese Perspektive, dass multilinguale Fähigkeit nicht nur in ihren gesamten Komponenten betrachtet wird, sondern auch „die individuellen Veränderungen des psycholinguistischen Systems durch die Interaktion zwischen den Sprachsystemen“ und deren Dependenz von beispielsweise sozialen Faktoren, durch die sich das System adaptieren muss.

Im Anschluss an diese These spreche ich noch einmal von der oben genannten diskursiven Ansicht, die das bisherige Konzept zur Untersuchung der Mehrsprachigkeit und des Erwerbs von mehreren Sprachen in Frage stellt. Dirim und Knappik schließen ihre diesbezügliche Grundannahme an, dass „[...] die sozialwissenschaftliche Perspektive der ‚Situiertheit‘, dass die gängigen Spracherwerbstheorien in einer nationalstaatlichen Denktradition verankert sind, mit den sprachlichen Veränderungen durch Globalisierung und Migration nicht angemessen erfasst werden können“ (Dirim/Knappik (2014:6).

Dirim und Mecheril (2010a:16) sprechen von einer gängigen Anschauung zur Zweisprachigkeit, die sich weniger mit der Untersuchung der sozialen Aspekte beschäftigt, unter denen Kinder ihre Sprache lernen. Aus diesem Grund schlagen Dirim und Knappik (2014:7) vor, dass „eine Grundlage für eine nach migrationsbedingten Kommunikationsverhältnissen differenzierte theoretische Sicht auf den mehrsprachigen Spracherwerb“ geschaffen werden solle.

Hier angeführte „migrationsbedingte Kommunikationsverhältnisse“ gelten als die

Folge der verschiedenen sprachlichen Kommunikationssituationen im Migrationskontext und führen-wie schon vielfach im vorigen Kapitel erläutert wurde-die multilingual aufwachsenden Kinder und Jugendlichen dazu, unterschiedliche Sprachformen und -verwendungsweisen alternierend zu verwenden. Dirim und Knappik beschreiben die Sprachen im Folgenden, über die die Multilingualen im Migrationskontext verfügen:

„Sprache(n) in Migrationskontexten sind geprägt von Sprachalternationen, Sprachmischungen, Neuschöpfungen und der Entwicklung eigener Sprachsysteme, die sich von ‚Amtssprachen‘ unterscheiden, so etwa von den amtlich anerkannten Varianten des Deutschen. Aber auch die Fähigkeit der SprecherInnen, bei Bedarf Register und Sprache(n) zu trennen, gehört hierzu.“ (Dirim/Knappik 2014:19)

Was hier von Dirim und Knappik als Kritik dargestellt wird, ist, dass die oben beschriebenen Sprachformen und -verwendungsweisen im Kontext von Migration durch die gängigen Spracherwerbtheorien nicht erfasst und erklärt werden, da diese von einer nationalstaatlich geprägten Konzeptualisierung von voneinander getrennten Einzelsprachen ausgehen.

Von dieser Kritik ausgehend weist Dirim (2015:29) auf die soziolinguistischen Forschungsergebnisse hin. Diese zeigen, dass keine verpflichtenden Bedingungen befolgt werden müssen, in der Tat wird auch die Unmöglichkeit klar, die Diversität der Spracherwerbskonstellationen in der Migrationsgesellschaft mit den gängigen Spracherwerbsauffassungen, die in didaktischen Bezugsrahmen vorkommen, zufriedenstellend explizieren (vgl. ebd.).

Da die Orientierung an normierten Standardsprachen bei den Erklärungen der Spracherwerbs-hypothesen nicht dem Sprachgebrauch in der Migrationsgesellschaft entspricht und „eine dynamistische Betrachtungsweise des Spracherwerbsprozess“ (vgl. Jessner 2007:25) wünschenswert ist, entsteht ein Bedarf, die Dynamik der Mehrsprachigkeit und migrationsbedingt entstandenen Sprachformen und ihre Verwendungen bewusst zu analysieren, um einen gültigen Spracherwerbsprozess für die jeweiligen Spracherwerbssituationen in der Migrationsgesellschaft zu beschreiben. Daher gehe ich von Gogolins Konzept (1988) „Lebensweltliche Zweisprachigkeit“ aus, um meinen Aspekt auf den „Spracherwerb von mehreren

Sprachen unter der Berücksichtigung der migrationsbedingten Mehrsprachigkeit“ in meiner Untersuchung zugänglich zu machen. Dieses Konzept beschreibt den Spracherwerb als einen Aneignungsprozess, in dem “Kinder die Sprachen in der Form und in dem Ausmaß lernen, wie sie ihnen begegnen und wie sie in ihren Handlungs- und Lebenszusammenhängen Sinn machen“ (Dirim/Mecheril 2010a:18).

Gogolin entwickelte auf dieser Erkenntnis des bedarfs- bzw. inputgeleiteten Erwerbs von Sprachen basierend die Vorstellung von der „lebensweltlichen Zweisprachigkeit“ (Gogolin in: Dirim/Knappik 2014:6). Worauf hier von Gogolin aufmerksam gemacht wurde, ist der enge Zusammenhang zwischen der Sprache und ihrer Verwendungsweise der Multilingualen und ihrem sozialen Umfeld. Es geht um eine große Vielfalt und Komplexität der Kommunikationssituationen in der multilingualen sozialen Lebenswelt. Das zeigt uns, dass „[...] ein auf sprachliche Phänomene im engeren Sinn (z.B. syntaktische Besonderheiten) ausgerichtetes begriffliches Fassen von Spracherwerbsprozesse und Sprachpraxen nicht ausreichend ist“ (Dirim/Mecheril 2010a:19). Ohne ein Verständnis der sozialen Umstände und Bedeutungen des Spracherwerbs, des Sprachbesitzes und des Sprachvermögens wird ein zentraler Zusammenhang von Sprache(n), Individuum und Gesellschaft ausgeblendet (ebd.). Demnach sollen die Spracherwerbssituationen, sowie Umweltbedingungen ein wesentlicher Teilbereich für Spracherwerbs- und Mehrsprachigkeitsuntersuchungen sein. Sie spielen eine wichtige Rolle beim Erwerb der Sprachen und bei der Gestaltung des Sprachreporteires der Multilingualen. Da sich die unterschiedlichen Sprachen und sprachlichen Register aufgrund der dauerhaften Interaktion zwischen den Sprachsystemen in verschiedener Art und Weise in der Migrationsgesellschaft konfrontieren, bildet sich dadurch ihr Sprachreporteire, das ihnen zum lebensweltlichen Gebrauch zur Verfügung steht. Die Art und Weise des Erwerbs der Sprachen, nämlich eines „bedarfs- bzw. inputgeleiteten Erwerbs von Sprache“ (vgl. Dirim/Knappik 2014:6) wird von migrationsbedingter Mehrsprachigkeit charakterisiert. Dadurch wird es von den gängigen Spracherwerbstheorien, die an Nationalsprachen gebunden sind und sich auf veränderte Sprachformen und ihre Verwendungsweise in der Migrationsgesellschaft nicht eingehen, unterschieden.

Es sind vor allem bilinguale Elternhäuser, die zu Beginn der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Zweisprachigkeit wahrgenommen und untersucht wurden

und an die auch heute noch oft gedacht wird, wenn Fragen zweisprachigen Aufwachsens bearbeitet werden; Elternhäuser also, in denen jedes Elternteil eine andere Sprache spricht (»oneperson – onelanguage«, Ronjat 1913) (Dirim/Mecheril 2010a:16). Die hier genannte Sprachkonstellation in der Familie ist eine der von Romaine erläuterten sechs Arten von bilingualen Spracherwerbskonstellationen. In diesem Zusammenhang spricht Lengyel (2009:32) von Romanies Vorschlag (1999:253f.), der ermöglicht, bei der Klassifizierung der Spracherwerbskonstellationen auf bestimmte bedeutsame Faktoren des Erwerbskontexts wie „die familienbiographische Spracherziehungs- und Sprachverwendungssituationen sowie die Umweltbedingungen“ berücksichtigen. Von dieser Unterteilung des bilingualen Spracherwerbs bzw. frühkindlicher Zweisprachigkeit nach Romanie gehen Riehl (2009:77) Müller/Kupisch/Schmitz/Cantone (2006:44-45), Reich (2009), Montanarie (2002) und Busch (2013) in ihrer Literatur und Forschung aus und erläutern die Kriterien, nach denen diese Aufteilung gemacht wurde: die Muttersprache(n) der Eltern, deren Verhältnis zur Umgebungssprache und die von den Eltern angewandte Spracherziehungsstrategie.

Reich (2009:12) macht auf zwei von diesen Spracherwerbskonstellationen aufmerksam, die öfters in der Sprach- und Migrationsgeschichte aufgetroffen werden. Der zuerst beschriebene Typus ist: „Die Elternteile teilen die gleiche Muttersprache. Die Umgebungssprache ist nicht die Sprache der Eltern“ (ebd.).

Als zweiter Fall, der auch bei Dirim und Mecheril diskutiert wird, wird angenommen, dass Eltern, von denen selbst die Erstsprache nicht Deutsch ist, auch die Möglichkeit besteht, dass sie zweisprachig aufgewachsen sein können und ihre nicht-deutsche Familien- und die erste erlernte Sprache mit dem Deutschen heterogen benutzt oder ausnahmslos zum Deutschen als Kommunikationssprache innerhalb der Familie übergewechselt wird (vgl. Dirim/Mecheril 2010a:16).

Der oben von Dirim und Mecheril als klassische Betrachtung dargestellte Erwerbstyp „one person – one language“ entspricht nicht der Komplexität des Spracherwerbs und der familienbiographischen Konstellation im Migrationskontext. Dieser Fall ist der von Romanie vorgestellte Typ 1 und die bekannteste und häufigste Erwerbssituation, die vor allem in binationalen Familien praktiziert wird. Dabei kommen Vater und Mutter aus verschiedenen Sprachgemeinschaften und sprechen mit dem Kind

konsequent in ihrer jeweiligen Erstsprache und erwarten auch, dass das Kind ihnen gegenüber diese Sprache verwendet (vgl. Rösch 2011:161, Böckmann 2010:11, Lengyel 2009:33, Müller/Kupisch/Schmitz/Cantone 2006:44).

Dirim und Meheril (2010a:16) erläutern: "Bei den zu diesem Zweisprachigkeitstyp vorfindlichen Veröffentlichungen handelt es sich oft um die Beschreibung der Sprachentwicklung der eigenen Kinder von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern (vgl. Kielhöfer und Jonekeit 1995), d.h. von Kindern, die in materiell und sozialabgesicherten Familien aufwachsen." In Anbetracht dessen erweist es sich als notwendig, bei der Analyse der Spracherwerbstypen die „familienbiographische Spracherziehungs- und Sprachverwendungssituationen sowie die Umweltbedingungen“ (vgl. Lengyel 2009: 32) zu berücksichtigen. Es ist nicht einfach, ohne diese vielfältigen und sich verändernden familienbiographischen Sprachverhaltensmustern zu beobachten, den Spracherwerb mehrerer Sprachen zu beschreiben und zu kategorisieren. Denn die jeweilige Spracherziehungs- und Sprachverwendungssituation im familiären Kontext kann sich mit der Zeit durch Spracherziehungsziele der Bezugspersonen verändern. Die familiäre Sprachensituation bleibt ja nicht konstant, sondern ändert sich mit der Zusammensetzung der Familie (Trennung, neue Bezugspersonen), mit ihren Zukunftsperspektiven, vor allem aber mit dem Alter der Kinder (Reich 2009:12).

Ich möchte weiter auf die Spracherwerbstypen von mehreren Sprachen im familiären Kontext eingehen, indem ich im Folgenden die Erwerbssituationen, die in meiner Untersuchung relevant sind, beschreibe:

Situation 1:

Elternteile sind zweisprachig mit unterschiedlichen Erstsprachen und gleicher zweiten Sprache Deutsch. Umgebungssprache ist Deutsch. Angewendete Spracherziehungsstrategie ist, dass jeder Elternteil mit dem Kind seine/ihre Erstsprache spricht, und teilweise auch in die zweite Sprache Deutsch gewechselt werden kann. Die Familie lebt in Österreich.

Situation 2:

Ein Elternteil ist zweisprachig mit seiner/r Erstsprache und Deutsch, der/die andere spricht nur seine/ihre Erstsprache/n, die anders als die Umgebungssprache Deutsch

ist/sind. Angewendete Spracherziehungsstrategie ist, dass jeder Elternteil mit dem Kind seine/ihre Erstsprache spricht. Die Familie lebt in Österreich.

Wenn wir den folgenden von Romaniedargestellten 4. Erwerbstyp analysieren, wird klar, dass die oben ausgeführten Erwerbssituationen hinsichtlich der eingesetzten Spracherziehungsstrategie der Elternpaare und Sprache/n der Umgebung und Elternpaare dem 4. Erwerbstyp teilweise ähneln:

„Beim 4. Typ erwirbt das Kind simultan nicht zwei, sondern drei Sprachen. Bei dieser Variante „Zwei Sprachen zu Hause eine andere Sprache in der Umgebung“ haben die Eltern unterschiedliche Muttersprachen und sie leben in einer Umgebung, in der keine der beiden Sprachen gesprochen wird. Das bedeutet, dass die Kinder zu Hause zwei Sprachen und außerhalb eine dritte erwerben.“ (Lengyel 2009:33, Müller/Kupisch/Schmitz/Cantone 2006:44)

Es zeigt uns mehrere diverse familienbiographische Sprachkonstellationen, durch die Kinder sich mehrere Sprachen aneignen können, als den unterteilten Typen nach bestimmter Spracherwerbssituation. Es ist komplexer und unterschiedlicher in der Migrationssituation. Das hängt vom Sprachvermögen der jeweiligen Elternteile bzw. Bezugspersonen, den gesprochenen Sprachen in der Umgebung, den eingesetzten Spracherziehungszielen bzw. Spracherziehungsstrategien ab.

2.2. Familiäre Sprachsozialisation im Migrationskontext und Family Literacy

Lengyel (2009:17) spricht im Rahmen der sprachlichen Sozialisation von einer Art „Gebrauchswissen“, das die Kinder sich aneignen, und das regelt, wie in der kennzeichnenden Community mit Sprache handgehabt wird. Die Interaktion zwischen den Kindern und ihren Bezugspersonen bringt den Kindern bei, dass sie ihre Umwelt kennen und ihre Bedürfnisse und Erlebnisse ausdrücken (vgl. Lengyel 2009:17). Das heißt, dass die sprachliche Sozialisation nicht nur den Entwicklungsprozess, der zu einem kompetenten Sprecher der dazugehörigen Sprachgemeinschaft gehört, bezeichnet, sondern es ist vielmehr die Definition der Entwicklung des Kindes, die gleichzeitig geschieht und bei welcher sich das Kind von einem sozialen Wesen zu einem Individuum verwandelt (vgl. Lengyel 2009:18).

Babys treten schon sehr früh in ihrer sozialen Interaktion mit ihren Bezugspersonen in Kontakt, wobei sich die Bezugspersonen in ihren Interaktionen und

kommunikativem Verhalten auf kleine Kinder einstellen (Füssenich/Geisel 2008:8). Eltern und auch Geschwister sind in diesem Fall die ersten und wichtigsten Kontaktpersonen für die Kinder, die die Rolle Spracherziehung und Sprachübermittlung übernehmen. Daher sind die Familien erste wichtige Instanz der sprachlichen Sozialisation (vgl. Reich 2009:11). Die Art und Weise ihres Sprechens bestimmt den Startpunkt für alle spätere Sprachaneignung des Kindes (vgl. ebd.).

Dirim und Krehut (2014:410) machen auch auf die Weise und Intensität der Beziehungen und Wechselbeziehungen zu den Bezugspersonen aufmerksam und zählen sie zu den direkten Faktoren, die auf die Sprachentwicklung der einzelnen Kinder wirken. Sie beschreiben weitere Faktoren wie Medienkonsum und sprachförderliche bzw. sprachfördernde Aktivitäten, z.B. Lesen, immer vernetzt mit den prägnant angewendeten Sprachen, als zentral (vgl. Dirim/Krehut 2014:410). Das ist eine der Aktivitäten, mit denen man sich unter dem Konzept „frühe sprachliche Förderung der Kinder“ beschäftigt (vgl. Böck/Falschlehner/König 2012:28) und das aus weiteren Elementen besteht: „Bücher lesen, Geschichten erzählen, über Gelesenes und andere Dinge sprechen, Lieder singen sowie Besuche von Bibliotheken“ (Böck/Falschlehner/König 2012:28). Das bedeutet, dass eine derartige Sprachvermittlung auf einem natürlichen Weg geschieht und dass die Elternteile vor allem durch Vorlesen, Singen und Spielen diesen Prozess vollziehen (vgl. Cunningham/Andersson 1999:69). In diesem Zusammenhang, um die Kinder sprachlich zu fördern bzw. ihnen die Sprache/n beizubringen, spielt „familyliteracy“ eine wesentliche Rolle, da dieses Konzept sich auch mit Items der Sprachförderungsaktivitäten beschäftigt. Als einen Teil der sprachlichen Erziehung unterstützen die Eltern ihre Kinder bei ihrer sprachlichen Entwicklung durch „familyliteracy“ hinsichtlich der Auseinandersetzung mit Büchern, indem sie sie in verschiedenen sprachlichen Aktivitäten verwendbar machen.

Was ist eigentlich „familyliteracy“ und was wird damit erzielt? Dieser Begriff wird als ein Konzept verstanden, der sich auf die Kinder zwischen vier bis sechs Jahren bezieht und die Routine rund um Buch-, Erzähl-, Reim- und Schriftkultur beinhaltet und weitere Fertigkeiten wie Textverständnis und Sinnverstehen einbezieht, sprachliche Abstraktionsfähigkeit, Lesefreude, die Vertrautheit mit Büchern oder die Fähigkeit, sich schriftlich zum Ausdruck zu bringen (vgl. Elferd/Rabkin 2009:108, Füssenich/Geisel 2008:31).

Da das Familienleben in sozialen Umwelten sowie die anderen Bezugspersonen in der erweiterten Familie, FreundInnen und die Nachbarschaft eingebaut ist, realisiert Family Literacy nicht in einer isolierten Lebenskontexten der Familienmitglieder und diese Umwelten sind ein bedeutender soziokultureller Rahmen, wobei die Bedingungen von Family Literacy vorhanden sind (vgl. Böck/Falschlehner/König 2012:15).

Ich beschäftige mich in meiner Forschung mit oben angeführten Sprachförderungsaktivitäten bzw. Teilbereichen der „familyliteracy“ als der Praxisebene der Sprachvermittlungsmethoden der Eltern, die sie in der sprachlichen Erziehung ihrer Kinder einsetzen. Diese sprachlichen Aktivitäten, bei denen die gesprochene/n Sprache/n im Vordergrund steht/en, spielen eine wesentliche Rolle bei der Vermittlung und Entwicklung der jeweiligen Sprachen, die in der Familie gesprochen werden. Der Einsatz dieser sprachlichen Aktivitäten hat einen engen Zusammenhang mit den familienbiographischen Spracherziehungs- und Sprachverwendungssituationen, wenn von Sprachvermittlung bzw. Spracherwerb in multilingualen Familien die Rede ist. Wie schon im vorangegangenen Kapitel mehrfach erwähnt wurde, erwerben Kinder die Sprachen im Migrationskontext durch unterschiedliche Spracherwerbssituationen. Ein Faktor, der diese Vielfalt ermöglicht, sind multilinguale Elternpaare, die jeweils verschiedene Sprachen sprechen und diese Sprachen den Kindern beibringen möchten. In diesem Zusammenhang kommen gemeinsame Entscheidungen und Zielsetzungen der Elternpaare ins Spiel, um zu bestimmen, wie bzw. mit welchen Strategien bzw. Methoden und mit welcher/n Sprachen sie ihre Kinder erziehen. Diese Entscheidung folgt bestimmten Strategien beim Spracherwerb und gestaltet die „familienbiographische Spracherziehungs- und Sprachverwendungssituationen“ (Lengyel 2009:32) mit. Dadurch entsteht eine Vernetzung bezüglich der Nutzung der Sprachen abhängig von den Personen oder Situationen. Die weiteren sprachlichen Aktivitäten werden an diesen Sprachkonstellationen orientiert. Da ich eine Begriffserklärung zur „sprachlichen Erziehung“ bzw. „Spracherziehung“ der Elternpaare im Elternhaus in meiner Forschung als Aspekt der Gesamterziehung in der Familie ausgewählt habe, gehe ich vom erzieherischen Verhalten der Eltern aus, wodurch das Sprachlernen der Kinder begleitet und unterstützt wird (vgl. Egger 1985:137). Davon ausgehend werden alle Sprachaktivitäten und das Sprachverhalten der Elternpaare, die auf den Spracherwerbsprozess ihres Kindes wirken, in dieser Arbeit berücksichtigt.

Da die migrationsbedingte Mehrsprachigkeit und daraus entstehende neue Sprachformen und ihre Verwendungsweisen in der ganzen Arbeit unter der typischen Nutzung der Sprachen der Multilingualen im Migrationskontext thematisiert werden, wird die Analyse der sprachlichen Erziehung in den multilingualen Elternhäusern unter dieser Berücksichtigung eingeführt. Diese Nachfrage kreiert in den Erkennungen aufgrund von mehrsprachigen Kommunikationsräumen stattgefundenen Untersuchungen (vgl. Reich 2004:17, Neumann/Popp 1997:61f.), die von Dirim und Krehut (2014: 412f.) wie im Folgenden hingewiesen werden, dass im Familienalltag mehrere Sprachen mit andersartigen Zusammenstellungen und unterschiedlichen Arten des Wechsels benutzt wurden. Außerdem probieren Eltern beispielsweise durch den Mediengebrauch, ihren Kindern die Herkunftssprachen zu übertragen. Gogolin (2008:17) unterstützt diese Feststellung, dass „mitgebrachte Sprachen von zugewanderten Familien auch dann von großer Bedeutung sind, wenn diese nicht mehr in der Sprachpraxis innerhalb der Familie vorherrschend sind.“ Sie liefert weiteres den Hinweis, dass die Herkunftssprachen beispielweise von den Eltern „als Sprache der Gefühle oder der Regulierung elementarer Verhaltensformen - also als wesentliche Sprachen des ‚Erziehens‘ (Gogolin 2008:17) ausgeübt werden.

Dadurch stellen Dirim, Krehut und Gogolin einen Rahmen dar, wie Spracherwerb hinsichtlich der familiären Sprachpraxis unter der Berücksichtigung der migrationsbedingten Mehrsprachigkeit realisiert wird. Dies sind einige der wesentlichen Komponenten der migrationsbedingten Mehrsprachigkeit, auf die ich mich in meiner Arbeit beziehe. Auch weitere Aspekte zum Verständnis der „Spracherziehung im Elternhaus am Beispiel der zweiten MigrantInnengeneration“ werden untersucht.

Neben diesen Faktoren geht es auch um eine ausführliche Analyse all jener Tätigkeiten, den eingesetzten Strategien und ausgeübten sprachförderlichen Aktivitäten, die Elternpaare einsetzen, um die sprachliche Heterogenität bzw. Diversität im Elternhaus zu bewältigen, und darüber hinaus ihre Spracherziehungsziele zu bestimmen. Es ist auch wichtig hier zu betonen, dass die sprachliche Entwicklung des Kindes bezüglich auf das familiäre Sprachverhältnis nicht nur durch die von Elternpaaren bewusst eingesetzten sprachfördernden Aktivitäten bzw. Strategien realisiert, sondern ihre sprachliche Begleitung, die in alltäglichen Kommunikationssituationen spontan vollzogen wird. Auf diesem Grund

erforsche ich die gesamten häuslich familiären Sprachpraktiken, die die multilingualen Elternpaare mit ihren Kindern bewusst und unbewusst praktizieren. Da die alltägliche sprachliche Interaktion im Elternhaus, die eine der direkten Faktoren ist, welche die Sprachentwicklung des Kindes beeinflusst, soll diese somit auch unter der sprachlichen Erziehung im Elternhaus berücksichtigt werden. Im weiteren Sinne ist diese Interaktion zwischen den Kindern und ihre Bezugspersonen ein wichtiger Bestandteil der familiären sprachlichen Sozialisation, der sich an der Sprachbildung des Kindes orientiert. Das heißt, neben der Auseinandersetzung mit den bewusst praktizierten sprachlichen Aktivitäten, nämlich mit bewusster sprachlicher Begleitung der Kinder im Elternhaus, ist es wichtig die spontane Verwendung der Sprachen im häuslichen alltäglichen Leben zu thematisieren. Dadurch können wir ein Gesamtbild der Spracherziehung im Elternhaus erhalten. Diese vorgelegte Darstellung ermöglicht, die Perspektiven der multilingualen Erziehung der Elternpaare und ihre familiäre Sprachsozialisation, die auch selbst in der Migrationsgesellschaft multilingual aufgewachsen sind, besser zu veranschaulichen.

Um die Bedingungen des Erwerbs von mehreren Sprachen im Elternhaus in der Migrationssituation zu analysieren, darf nicht unberücksichtigt bleiben, zu thematisieren, dass die familienbiographische Sprachsituationen, die familiäre Sprachsozialisation und -erziehung wichtige Faktoren sind. Denn wie die multilingualen Elternpaare ihre sprachlichen Ressourcen mit ihren Kindern in ihrer Sprachpraxis im Elternhaus vermitteln, gestalten sie als erste Kontaktpersonen durch diese familiäre sprachliche Sozialisation das Sprachrepertoire und auch das Sprachverhalten ihrer Kinder. Die sprachlichen Voraussetzungen, welche die Kinder aus familiärer Sprachsozialisation und Spracherziehung mitbringen, unterscheiden sich hinsichtlich der sprachlichen Handlungsfähigkeiten, sowie hinsichtlich der einzelsprachlichen Kenntnisse (Reich 2009:10).

Füssenich und Geisel (2008:10) geben folgende Ratschläge an die Familie, wie sie die Sprachentwicklung ihrer Kinder fördern kann. Dabei steht die Freude am Sprechen und Erzählen im Vordergrund. Eine Sprache kann nicht antrainiert werden, sondern sie entwickelt sich bei Kindern, indem sie zuhören und sprechen in Alltagssituationen, wie beim gemeinsamen Essen und beim Spielen. Empfehlenswert ist es auch, Bilderbücher gemeinsam anzuschauen, wobei die Eltern mit ihren Kindern diese Aktivität ausüben sollten, indem sie die Bilderbücher anschauen und in

den Sprachen, die für die Familie wichtig sind, vorlesen. Es ist nicht außer Acht zu lassen, dass eine solche Beschäftigung sowohl den Eltern als auch den Kindern Freude machen sollte.

Ein wichtiges Thema ist das Fernsehen, wobei man hier nicht unerwähnt lassen soll, dass ein derartiges Medium allein nicht ausreicht, weil die Kinder beim Fernsehen sich viel zu sehr auf die Bilder fokussieren, sodass man sagen kann, dass diese Methode nicht besonders geeignet für die Sprachförderung ist. Vielmehr wäre es wichtiger, dass man den Kindern die Gelegenheit bietet, sich mit den Eltern über die Sendungen zu unterhalten. Zusammenfassend kann man sagen, dass im bilingualen Kontext Kinder Vorbilder brauchen und dass die Eltern ein wichtiges Rollenmodell repräsentieren. Es ist wichtig zu bedenken, dass der Spracherwerb selbstverständlich nicht ohne oder nur mit sehr wenig Input vonstattengeht. Für die erfolgreiche Mehrsprachigkeit bedarf es keines monolingualen Sprungbretts, sondern eines kontinuierlichen, intensiven und vielfältigen Sprachangebots in den beteiligten Sprachen (Tracy 2007:87). Für die Eltern ist die Herausforderung, ihren Kindern einen konkreten Sprachkontext zu konstruieren, womit sich das Kind danach zufrieden fühlt (vgl. Müller/Kupisch/Schmitz/Cantone 2006:47).

2.3. Die Sprachverwendung unter Berücksichtigung der migrationsbedingten Mehrsprachigkeit

Die Menschen, die in einer mehrsprachig sozialisierten Umgebung leben, verwenden im außerschulischen Bereich die von ihnen erworbenen Sprachen kreativ und flexibel (vgl. Dirim/Kreut 2014:409). Es bildet sich aufgrund ihrer Lebensbedingungen bestimmte sprachliche Ressourcen, auf welche die Mehrsprachigen greifen, um in der umgebenden Gesellschaft handlungsfähig kommunizieren zu können (vgl. ebd.). Daher kommen im Fall von migrationsbedingter Mehrsprachigkeit verschiedene Sprachen ins Spiel, die in unterschiedlichen Kontexten in verschiedenen Trennungs- und Mischverhältnissen verwendet werden (Dirim/Heinemann 2016:100). Busch beschreibt die Sprachverwendung bzw. das Sprachverhältnis der multilingualen SprecherInnen in ihrem Alltag im Folgenden:

„Sie gebrauchen beispielweise eine regional gefärbte Umgangssprache für ein kurzes Gespräch auf der Straße, Lingua-franca- Englisch, wenn sie einem Touristen den Weg erklären, ein fachsprachliches Register, um über ein Problem am Arbeitsplatz zu sprechen, eine literarisch

ausgeprägte Standardsprache, wenn sie einen Roman lesen.“ (Busch 2013:9)

Dadurch weist sie durch Beispiele von Alltagssituationen in einer multilingualen Gesellschaft darauf hin, dass „jede dieser Sprechweisen Bezug auf unterschiedliche sozialideologisch geprägte Diskurse nimmt und sie auf unterschiedliche individuelle Stimmen zurückgreift und sich sprachlicher Mittel bedient, die auf unterschiedliche geographische, soziale und historische Kontexte verweisen“ (Busch 2013:9). Hierbei liefert uns auch Dirim eine Beschreibung, wie Kinder mit unterschiedlichen Sprachregistern, die sich entweder auf eine oder mehrere Sprache/n beziehen, umgehen und diese auch voneinander trennen bzw. unterscheiden können, um sie dann zu verwenden (vgl. Dirim 2015:27). Als Beispiel wird die Situation angeführt, dass sich beispielsweise Kinder merken können, „dass der Großvater anders spricht als die Mutter, dass die Nachbarn anders sprechen als die eigenen Eltern, dass die Eltern mit der Händlerin, bei der sie einkaufen, anders sprechen als mit einem Lehrer, auch wenn sie nicht benennen können, ob dieses jeweils ‚anderes Sprechen‘ ‚Dialekt‘ genannt wird oder ‚Soziolekt‘ oder gar ‚Sprache‘ und nicht erschöpfend artikulieren können, was diese ‚Andersheit‘ jeweils konkret ausmacht,“ (Dirim 2015:27).

In diesem Zusammenhang erläutert Montanari, dass „Sprachkombinationen, trotz grundsätzlich früher Sprachendifferenzierung, beschleunigende, verlangsamende oder transferbegünstigende Wirkungen ausüben.“ (Montanari 2010:27).

Zweifellos werden Sprachmischungen als ein typisches Merkmal für den Sprachgebrauch der alltäglichen Charakteristika des Sprechens in mehrsprachigen Kommunikationsräumen gesehen (vgl. Dirim/ Heinemann 2016:100, Dirim 2015:28, Krefeld 2004:91, Müller/Kupisch/Schmitz/Cantone 2006:10). Die Realität „alternierende Gebrauchsweisen von Sprachen“ (Dirim/Knappik 2014:12) wurde schon in vielen verschiedenen Untersuchungen festgestellt bzw. bestätigt, und auch von Gogolin (2007: 61) als „sprachliches Grenzgängertum“- also Hin und Her zwischen den Sprachen- benannt, gehört zu den ganz gewöhnlichen Merkmalen der sprachlichen Praxis der mehrsprachig aufwachsenden Kinder“ (vgl. ebd.).

Die Art und Weise der Kommunikation von mehrsprachig sozialisierten Menschen in den mehrsprachigen Stadtgebieten ist von „sehr individuellen sprachlichen Mischungsprofile“ ausgeprägt und nicht mit herkömmlichen untrennbaren Vorstellungen von Sprache und Kultur erklärbar, darüber hinaus trifft man nicht immer auf die übliche Vorstellung vom Elternhaus mit „Migrationshintergrund“, in dem mit Unterschied zum Umkreis eine Migrationssprache verwendet wird (vgl. Dirim/Krehut 2014:410, Dirim/Heinemann 2016:101).

Dieses Sprachverhalten der mehrsprachig sozialisierten Menschen wird von Dirim und Krehut unter bestimmten Begrifflichkeiten gefasst und nach gewissen Verwendungsweisen, bzw. -stilen unterteilt. Diese „Formen mehrsprachiger Praxis“ (vgl. Gogolin 2007:61) als Ressource von Multilingualen im mehrsprachigen Kommunikationsraum werden in verschiedenen Erscheinungsformen, wie der gemischte Gebrauch der Sprachen (Sprachalternationen in Form von Code-Switching, Code –Mixing (vgl. auch Dirim/Auer 2004:158) und Transfer) Übersetzung (auch eine Form der Sprachalternation) und dem ethnolektalen Gebrauch des Deutschen, realisiert (vgl. Dirim/Krehut 2014:416f.). Dirim und Knappik lieferten (2014:11) uns von Untersuchungen ausgehend die Ansicht, dass „es unterschiedliche und funktionale Wechsel gibt, dass der alternierende Gebrauch der Sprachen bestimmten Regeln folgt und auf Handlungsebene einen Indikator für situative pragmatische Kompetenz darstellt.“

In der vorliegenden Arbeit werde ich mich nicht mit den Definitionen der oben angeführten Sprechformen und ihrer Verwendungsweise bzw., wie sie im Gespräch in einer Sprachkontaktsituation vorkommen, sondern mit den dahinter liegenden Gründen dieser Sprachverwendungen und ihrer Funktionen, beschäftigen. Es ist vor allem wichtig, sich damit zu befassen, welche Funktionen diese Sprachformen im Kontext migrationsbedingter Mehrsprachigkeit haben und warum sie im multilingualen Kommunikationsraum entstehen.

Wie schon oben mehrfach erwähnt wurde, sind multilingual Aufwachsende mit verschiedenen Kommunikationssituationen in ihrem Alltag konfrontiert. Um damit adäquat umzugehen, greifen sie auf ihr gesamtes sprachliches Repertoire, das aus unterschiedlichen Sprachen und sprachlichen Registern besteht, zurück. Mit dem Ausdruck von Dirim und Krehut (2014:417) gehen sie mit den verschiedenen Ausdrucksformen ressourcenorientiert um. Dieses Sprechverhältnis ist normal in der

Migrationsgesellschaft. Der ermöglicht den Multilingualen ihre Kommunikationsziele in ihren multilingualen Lebensumständen zu erreichen. Wanduszka (1984:67f.) verbindet dieses Sprachverhältnis mit der Dynamik des Sprechens, nicht mit dem System der Sprache, die uns immer dazu leitet, unsere Sprachen zu überformen, zu vermischen und zu revidieren.

Dirim und Heineman bestätigen diese Ansicht, indem sie auf die linguistische Beschreibung von Sprache(n) und ihrer Verwendung im Kontext der Migration hinweisen:

„(...) wäre ein eigenes ‚framework‘ notwendig, das die Fähigkeit zum Alternieren, Mischen, Neuschöpfen von Sprache(n) als regulären Teilbereich menschlicher Sprachkompetenz begreift und Sprachentwicklungsverläufe aus dieser Perspektive untersucht und beschreibt.“ (Dirim/Heineman 2016:109)

Diese Aussage erinnert an das Konzept von Jørgensen (2008: 163). Er führt in dieser Relation den Begriff „polylingualer Norm“ ein, den er anderen Zweisprachigkeitsnormen gegenüberstellt (vgl. Hinnekamf 2012:72). Polylingualität wäre somit ein charakteristischer Sammelbegriff von Arten der Multilingualität, die unausgewogen, veränderlich, undicht, patchwork-like und unvorbereitet sichtbar werden und sich von geläufigen Ausdrücken von Bilingualität abrücken (ebd.).

Krumm liefert uns im Folgenden eine Untersuchung, in der er zeigt, dass Migrantinnen und Migranten selbst dieses „Gemischtsprechen“ als Ausdruck ihrer spezifischen Migrationsidentität sehen und daher behauptet er, dass es richtig ist, „das gar nicht mehr als Code-Switching oder Code-Mixing zu bezeichnen.“ (vgl. Krumm 2010:19) In dieser Untersuchung geht es um die Beobachtung einer Sprechergruppe, die das, was wir klassisch als Code-Switching bzw. Code-Mixing nennen, verwenden: eine Mischung aus den Sprachen Deutsch, Türkisch, Bosnisch und Kroatisch. In dieser Beobachtung bittet Krumm die zwölfjährigen Kinder ausfindig zu machen, „welche Sprachen im Wiener Stadtpark gesprochen werden“ (vgl. Krumm 2010:19). Diese Kinder kamen mit dem Resultat zurück, dass die Kinder im Park die „Sprache“ „Parkisch“ benutzen. Obwohl dies eine Mischsprache aus Teilen verschiedener Sprachen ist, tritt sie in Gewissheit der Kinder als ihre Gruppensprache auf (vgl. Krumm 2010:19). Aus diesem Experiment erkennt man, dass die Zugehörigkeit zur Parkgruppe durch die Bereitschaft und die Kompetenz

signalisiert wird, nicht auf der eigenen Sprache zu beharren, sondern alle Sprachen der einzelnen Gruppenmitglieder zu vereinen, eben „Parkisch“ zu sprechen (vgl. ebd.).

Es zeigt sich, wie die migrationsbedingt multilingual aufwachsenden Kinder mit ihrem sprachlichen Repertoire effizient umgehen, um ihr kommunikatives Ziel zu erreichen. Daher bin ich der gleichen Meinung mit Krumm bezüglich der oben angeführten Annahme, die ablehnt, dass die Art und Weise der Verwendung der Sprachen bzw. sprachlichen Registern von Multilingualen mit bestimmten Namen gekennzeichnet werden. Es wurde auch aufgrund der oben beschriebenen Konzepte „Sprachigkeit“, „Polylingualität“, und „muttersprachliche Mehrsprachigkeit“ zu einer gesamten sprachlichen Ressource der migrationsbedingt mehrsprachig aufwachsenden Personen erwähnt, die nicht voneinander abgegrenzt werden sollten, weil diese in verschiedenen Sprachkonstellationen in unterschiedlicher Art und Weise von Multilingualität Gebrauch machen. In diesem Zusammenhang erscheint es erfolgsversprechender, sich mit dieser effizienten Sprachverwendung bzw. dem Sprechstil der Multilingualen und damit dem kompetenten Umgang damit zu beschäftigen und sie als besondere Sprachkompetenz zu sehen. Auer (2009:95) weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass „diese Sprachverwendungen Rückschlüsse auf spezifische, positive sprachliche Kompetenzen erlauben.“ Er beschreibt sie auch als „(meta)grammatische“ und „(meta)diskursive Kompetenzen“ und verwendet daher den Ausdruck „kompetenter Bilingualität (vgl. Auer 2009:93). Anschließend belegt die von Auer durchgeführte Analyse, dass „der identitäts- und diskursbezogene Mehrwert des Mixing und Switching so stark ist, dass sogar Sprecher aus monolingualen Familien sich diesen (in der richtigen soziolinguistischen Umgebung) aneignen können.“ (Auer 2009:108)

Es ermöglicht uns, zu veranschaulichen, dass sprachliche Kompetenz mehr als die grammatische Kompetenz umfasst, hingegen herrscht ein Bezug auf das ganze, situativ adäquate und die Kommunikation angehend, gelungene sprachliche Verhalten, wie Dirim und Auer (2004:152) auch in ihrem Untersuchungskonzept ausgeführt haben.

In diesem Zusammenhang schließe ich mich der Annahme von Dirim und Knappik an, die diese Fähigkeiten „als normalen sprachlichen Entwicklung in Kontexten migrationsbedingte Mehrsprachigkeit“ (vgl. Dirim/Knappik 2014:19) annehmen und

es sollte „als Teil der lebendigen Mehrsprachigkeit“ (vgl. Dirim/Heinemann 2016:106) betrachtet werden. Davon ausgehend betonen Dirim und Knappik (2015:19) zwei wichtige Vorschläge, die die Erwerbslinguistik bei der Untersuchung und Beschreibung der Aneignungsverläufe der Sprachen als seine Aufgabe übernimmt:

„Zum einen müssten Sprachkompetenzmodelle diese Fähigkeiten als Teil von Sprachkompetenz beschreiben, und zwar nicht als Ausnahmeerscheinung, sondern als Regel. Zum anderen, so unsere Annahme, gibt es auch in diesem Teilbereich von Sprachkompetenz Entwicklungsverläufe. Auch die Fähigkeiten zum alternierenden, mischenden und neuschöpfenden Gebrauch von Sprache(n) werden, so die Annahme, im Laufe der Sprachaneignung erworben und entfaltet und hängen mit dem Erwerb der amtlich anerkannten Varianten von Sprachen zusammen.“ (Dirim/Knappik 2014:19)

Die Beschäftigung mit der sprachlichen Praxis der Multilingualen im Migrationskontext zeigt uns auch bisherige negative Perspektiven, welche die Mehrsprachigkeit als „Sonderfall von der als Normalfall betrachteten Einsprachigkeit“ angesehen werden (vgl. Busch 2013:9).

Die migrationsbedingt entstehenden Sprachformen und ihre vielfältigen Verwendungsweisen werden als „Entstehung einer Art von Sprache, die dauerhaft anders ist als die nationale Sprache“ (vgl. Dirim/Knappik 2014:18) gesehen. Dies wurde mit „Doppelter Halbsprachigkeit“ assoziiert und galt als Symbol für das Nichtbewältigen der zweiten Sprache oder als ein temporäres Lernproblem, bei dem in der Zweitsprache auf Ausdrücke der Erstsprache zurückgegriffen wird (vgl. Luchternberg 1995:45).

Die hier angeführte Annahme beschreibt den Mehrsprachenerwerb folgenderweise, nämlich, dass „[...] die Zweitsprache nur dann ‚gut‘ gelernt werden kann, wenn die Erstsprache ‚gut‘ - im Sinne von ‚vollständig‘- beherrscht wird, [...]“ (Dirim/Knappik 2014:5). In dieser Perspektive zeigt sich, dass das Lernen und der Ausbau einer Erst- und Zweitsprache gewiss voneinander getrennt werden und daher „die Entstehung des migrationsspezifischen Sprachgebrauchs ausschließlich als Differenz von der amtlich legitimen Fassung des Deutschen und als fehlende Sprachkompetenz“ betrachtet wird (vgl. Dirim/Heinemann 2016:109, Dirim/Knappik 2014:20).

Der Grund dieser Betrachtung liegt in der/den nicht vollständig erworbenen Erst-/Muttersprache/n. Genau hier stellt man sich die Frage, inwiefern es richtig ist, dass

zum Erwerben einer Zweitsprache der vollständige Erstspracherwerb vorausgesetzt wird, oder, wenn der Spracherwerb von mehreren Sprachen parallel realisiert wird, indem die Sprachen in einer ständigen und gegenseitigen Beeinflussung sind, in welchem Zeitraum man von einer vollständigen Sprachaneignung für Multilinguale spricht, damit keine Sprachmischung- oder kein Sprachwechsel entsteht? Ich schließe die Antwort auf diese Frage an Wandutzska's These „unvollkommene heterogene Polysysteme“ (vgl. Lengyel 2009:31) an, die er wie im Folgenden beschreibt:

„Für den Menschen gibt es weder eine vollkommene Beherrschung seiner Sprache noch eine völlig homogene Sprachgemeinschaft. Es gibt nie und nirgends ein perfektes, homogenes Monosystem, immer und überall nur unvollkommene heterogene Polysysteme. Das Verhältnis des Menschen zu einer Sprache ist nicht das der vollkommenen Einsprachigkeit und einsprachigen Vollkommenheit, sondern im Gegenteil das der immer unvollkommenen Mehrsprachigkeit und mehrsprachigen Unvollkommenheit.“ (Wandruszka 1984:68)

Im Anschluss an die oben angeführte Ansicht zur Mehrsprachigkeit als „unvollkommene heterogene Polysysteme“ wird im dynamischen Modell dazu vorgeschlagen: „[...] die monolinguale Normvorstellung als Absicht im Spracherwerbsprozess durch ungefähre Systeme, die den Erst- und Mehrspracherwerb festlegen, zu entfernen und somit eine Diskussionsgrundlage für Mehrsprachigkeitsforschung hervor zu bringen, die von negativen Erläuterungen zum mangelnden Erwerb einer Sprache wie sie sowohl in den ausführlichen Debatten zu Transfer und Beeinflussung im Zweispracherwerb als auch in der Bilingualismusforschung angewendet werden, Abstand nimmt (vgl. Jessner 2007:30). Dadurch kann von einer ganzheitlichen Vorstellung der individuellen Mehrsprachigkeit gesprochen werden, in der wir „positive Qualitäten, die sich durch den Kontakt mit mehreren Sprachsystemen entwickeln“ finden können (vgl. Jessner 2007:30)

B. EMPIRISCHER TEIL

1.Methodik der empirischen Untersuchung

1.1. Rahmenbedingungen der Untersuchung und Forschungsstand

Die vorliegende Forschungsarbeit knüpft an die Fragestellung der im Elternhaus vollzogenen sprachlichen Erziehung von Kindern multilingualer Elternteile an, die als zweite MigrantInnen-Generation in Österreich leben und eine sprachliche Vielfalt bzw. Heterogenität im Elternhaus erleben. Vor allem ist es wichtig, sich klar zu machen, was man unter dem Begriff „sprachliche Erziehung“ bzw. „Spracherziehung im Elternhaus“ im Rahmen meiner Arbeit versteht. Da die Spracherziehung und sprachlichen Sozialisation im Elternhaus vor allem mit den Eltern und Geschwistern und daneben mit den Bezugspersonen usw. beginnt und dadurch geformt wird, spricht man dabei von den Einflussfaktoren auf den Spracherwerb der Kinder oder Spracherwerbsbedingungen. Da der Spracherwerb und die Spracherziehung in einer multilingualen, migrationsbedingten Umgebung geschehen, werden die Untersuchung und die Datenerhebung unter den Bedingungen der migrationsbedingten Mehrsprachigkeit durchgeführt. Die bisherigen wissenschaftlichen Auseinandersetzungen mit dem Thema des mehrsprachigen Aufwachsens beruhen oft auf der klassischen Betrachtung, dass die Sprachvermittlung in der Konstellation zwischen Vater, Mutter, Kindern und Geschwistern geschieht. Was dabei außer Acht gelassen wird, ist, dass neben der sprachlichen Erziehung im Elternhaus mit der jeweiligen Familiensprache auch das Aufwachsen in einer migrationsbedingten mehrsprachigen Gesellschaft einen maßgeblichen Einfluss auf die sprachliche Entwicklung der Kinder ausübt. Denn es handelt sich sowohl um die Sprache/n der Mutter, sowie die Sprache/n des Vaters und die Gegenwartssprache Deutsch (Gogolin/Neumann 1997), die alle miteinander Einfluss auf die sprachlichen Praktiken der Elternpaare und Kinder zu Hause haben. In diesem Zusammenhang lässt es sich auch sagen, dass die deutsche Sprache bezüglich der häuslichen Sprachverwendung sowohl die Gegenwartssprache als auch eine von den am besten beherrschten Sprachen oder Erstsprachen der Mutter und des Vaters sein kann. Dies hat zur Folge, dass auch die deutsche Sprache ein Teil der Spracherwerbskonstellationen in solchen Elternhäusern der Migrationsgesellschaft stellt. Daher wird der Unterschied zwischen klassischer und migrationsbedingter Betrachtung des mehrsprachigen Aufwachsens im Elternhaus in dem theoretischen Teil der Forschungsarbeit mit Blick auf die jeweiligen

Argumentationen ausführlich dargestellt. Da die bisherigen Annahmen zum Erwerb von mehreren Sprachen ihre Gültigkeit in der Vielfalt der Spracherwerbsbedingungen migrationsgeprägter Mehrsprachigkeit nicht mehr erfüllen können, findet die Untersuchung unter dem Blickwinkel lebensweltlicher Mehrsprachigkeit, den unterschiedlichen Facetten von Migration und damit einhergehenden Wirkungen auf den Spracherwerb statt.

Da der Fokus dieser Arbeit auf der mehrsprachigen Lebenswelt in den Elternhäusern der in Österreich lebenden zweiten Migranten-Generation und der sprachlichen Erziehung ihrer Kinder liegt, möchte ich mich in dieser Forschungsarbeit neben dem Bereich der sprachlichen häuslichen Erziehung der Elternteile mit der Alltagskommunikation und sämtlichen zusätzlichen Aktivitäten der Sprachvermittlung bzw. sprachlichen Praktiken im Alltag, die von den Eltern eingesetzt werden, auseinandersetzen, um den Spracherwerb unter den Bedingungen der migrationsgeprägten Mehrsprachigkeit nachvollzuziehen.

Mein Ausgangspunkt für die Bestimmung der Begrifflichkeit der sprachlichen Erziehung im Elternhaus beruht auf der folgenden Definition Eggers:

„Spracherziehung ist ein Aspekt der Gesamterziehung in der Familie. Mit dem Ausdruck Spracherziehung wird in diesem Zusammenhang das erzieherische Verhalten der Eltern bezeichnet, wodurch das Sprachlernen der Kinder begleitet und unterstützt wird.“ (Egger 1985:137)

In Anknüpfung an Eggers Verständnis von Spracherziehung konzentriere ich mich in meiner empirischen Untersuchung auf die alltäglichen sprachlichen Praktiken der Elternteile, die zur bewussten Sprachvermittlung zuhause dienen. Meine Absicht ist es, durch die Interviews mit mehrsprachigen Elternteilen möglichst genaue und facettenreiche Beschreibungen ihrer sprachlichen Praktiken und ihrer Spracherziehung zu erhalten, um so das Ausmaß und Engagement ihrer Sprachvermittlung zu definieren und den Umgang mit sprachlicher Heterogenität zu Hause zu erforschen.

1.2. Untersuchungskonzept und die praktische Durchführung der Untersuchung

Mein Interesse an der Komplexität des Themas des migrationsbedingten Spracherwerbs in der Migrationsgesellschaft wurde im Zuge diverser Lehrveranstaltungen im DaF/DaZ-Studium an der Uni Wien geweckt. Unter dem universitär vermittelten Perspektive auf den Spracherwerb in einer sprachvielfältigen Umgebung unter komplexen Sprachkonstellationen und komplexer Sprachverwendung hat sich mein Forschungsinteresse daran entwickelt, wie der Spracherwerb von Kindern in einem multilingualen Elternhaus im Kontext von Migration aussieht und wie die sprachlich(en) Lebenswelt(en) von unter diesen Bedingungen aufwachsenden Kindern ausgestaltet sein können.

Die aus diesen Überlegungen resultierenden Fragestellungen beziehen sich auf den Umgang der mehrsprachigen Elternteile mit der sprachlichen Heterogenität im Elternhaus in Bezug auf die sprachliche Erziehung ihrer Kinder in einer migrationsbedingten mehrsprachigen Gesellschaft. Die von mir unter diesem Blickwinkel durchgeführte empirische Untersuchung dient dazu, die folgendermaßen formulierten Forschungsfragen zu beantworten.

In diesem Zusammenhang lautet die Hauptfragestellung:

Wie gehen mehrsprachige Elternpaare mit der sprachlichen Heterogenität im Elternhaus in Bezug auf die sprachliche Erziehung ihres Kindes/ihrer Kinder unter der Berücksichtigung der migrationsbedingten Mehrsprachigkeit um?

Die diesbezüglich formulierten Unterfragestellungen lauten wie folgt:

- Welche sprachlichen Praktiken kommen in welcher/en Sprache/n in ihrem Alltagsleben vor?
- Welchen Stellenwert haben die verwendeten Sprachen und Deutsch bei der sprachlichen Erziehung des/der Kindes/Kinder im Elternhaus?
- Welche Einstellungen haben die Elternpaare zur mehrsprachigen Erziehung im Elternhaus?

Auswahlkriterien der Forschungsgruppe

Untersucht werden in der vorliegenden Arbeit multilinguale Elternteile der zweiten MigrantInnen-Generation in Österreich. Die in diesem Zusammenhang Befragten wurden nach bestimmten Kriterien ausgewählt, um so den Spracherwerbsumstand in bilingualen/mehrsprachigen Familien aussagekräftig erforschen zu können. Diese Kriterien sind folgendermaßen beschreibbar: Der befragten Person ist in Österreich oder in einem deutschsprachigen Land aufgewachsen und lebt als Teil der zweiten Migranten-Generation in Österreich, weswegen er/sie selbst zweisprachig aufwachsen ist. Die deutsche Sprache ist für ihn/sie eine von jenen Sprachen, die in seinem/ihrem sprachlichen Repertoire einen fixen Platz einnehmen, deren Lernbeginn schon vor der Schule stattfand und derer Förderung durch die Bildungseinrichtungen fortgesetzt wurde. Der/Die Proband/in hat ein Kind oder mehrere Kinder, die zwischen 3 und 15 Jahre alt sind. Der/die Interviewpartner/in hat eine/n Partner/in, der/die eine andere Erstsprache als Deutsch und nicht dieselbe Erstsprache hat.

Wie die oben bereits angeführten Kriterien verdeutlichen, ergeben sich daraus bestimmte Schwerpunktsetzungen wie das mehrsprachige Aufwachsen in einer Migrationsgesellschaft und das Leben als Angehörige/r der zweiten MigrantInnen-Generation. Dadurch geraten aber auch binationale Ehen bzw. Partnerschaften, in der die ProbandInnen leben, in den Blick. Meine Auswahl dieser Kriterien folgte der Intention, die Vielfalt der Mehrsprachigkeit in der Migrationssituation zu zeigen, die auch durch unterschiedliche soziale Beziehungen in der Migrationsgesellschaft entstehen kann, und die daraus einhergehende Komplexität der Spracherwerbsumstände zu veranschaulichen. Der Grund für die Auswahl binationaler Ehepaare bzw. Partnerschaften leitet sich nicht aus dem Interesse an unterschiedlichen nationalen Zugehörigkeiten der ProbandInnen ab, sondern bezieht sich einzig und allein auf die sprachliche Voraussetzung, dass die Paare über jeweils andere Mutter/Erstsprache/n als Deutsch verfügen. Die Begrenzung des Alters der Kinder der ProbandInnen, nämlich von 3 bis 15 Jahren, resultiert aus meiner persönlichen Beobachtung, dass Elternteile schon mit dem dritten Lebensjahr mit bewusster sprachlicher Begleitung bezüglich der Spracherziehung beginnen und dass diese Begleitung mit dem 15 Lebensjahr merklich an Relevanz verliert. Das

heißt, dass Eltern ab dieser Altersstufe in spracherzieherischer Hinsicht nicht mehr tätig werden und diese nicht mehr beeinflussen können.

Allgemeine Angaben zu Befragten

In diesem Zusammenhang wurden folgende allgemeine Angaben zu den ProbandInnen erfasst, um einen besseren Überblick über die Befragten zu gewährleisten und damit gleichzeitig die Kriterien sichtbar zu machen, die sie für die Teilnahme an der Untersuchung qualifizierten.

Die InterviewprobandInnen sind aus Anonymisierungsgründen mit B1 (Befragte/r 1), B2, B3 etc. gekennzeichnet.

B1 ist Lehrerin, hat zwei Kinder mit 5 Jahre und 4 Monate, ihre Familie kommt aus der Türkei und lebt seit über zwanzig Jahren in Österreich. Sie hat einen Ehemann, der in Österreich zweisprachig, nämlich mit Deutsch und Arabisch, aufgewachsen ist und Arabisch als seine Muttersprache bezeichnet.

B2 ist Biologin, die zwei Kinder mit 5 und 3 Jahren hat. Ihre Familie kommt aus der Türkei und lebt seit über dreißig Jahren in Österreich. Sie hat einen Ehemann, der in Österreich zweisprachig, nämlich mit Deutsch und Arabisch, aufgewachsen ist und Arabisch als seine Muttersprache bezeichnet.

B3 ist Lehrerin, die drei Kinder mit 4 Jahren, 3 Jahren und 11 Monaten hat. Ihre Familie kommt aus der Türkei und ist seit sechsundzwanzig Jahren in Österreich. Sie hat einen Ehemann, der im Erwachsenenalter aus der Türkei nach Österreich gekommen ist. Die Interviewte bezeichnet Türkisch als die Muttersprache ihres Partners. Er spricht auch Deutsch.

B4 ist Hausfrau und Hilfsarbeiterin, die zwei Kinder mit 6 und 4 Jahren hat. Ihre Familie kommt aus der Türkei und lebt seit fünfundzwanzig Jahren in Österreich. Sie hat einen Ehemann, der in Österreich zweisprachig, nämlich mit Deutsch und Arabisch, aufgewachsen ist. Arabisch wird von der Interviewten als Muttersprache ihres Partners angegeben.

B5 ist Projektleiterin, die in Deutschland aufgewachsen ist und zwei Kinder mit 11 und 13 Jahren hat. Ihrer Familie kommt aus der Türkei und hat über 30 Jahre in Deutschland gelebt. Sie lebt seit 10 Jahren in Wien und hat einen Ehemann, der im

Erwachsenenalter aus Ungarn nach Österreich gekommen ist. Ungarisch wird von der Interviewten als Muttersprache ihres Partners angegeben. Er spricht auch ein bisschen Deutsch.

B6 betreibt ein Hotel, sie hat drei Kinder mit 2, 3, 5. Ihre Mutter ist in Deutschland aufgewachsen, lebt aber jetzt in Wien und ihr Vater lebt seit zwanzig Jahren in Deutschland. Sie hat einen Ehemann, der in Österreich zweisprachig, nämlich mit Deutsch und Bosnisch, aufgewachsen ist und Bosnisch als seine Muttersprache bezeichnet.

B7 ist klassische Sängerin und Bezirkspolitikerin, die ein Kind mit 9 Jahren hat. Ihre Familie kommt aus der Slowakei und lebt seit fünfunddreißig Jahren in Österreich. Sie hat einen Ehemann, der in Österreich zweisprachig, nämlich mit Deutsch und Türkisch, aufgewachsen ist und Türkisch als seine Muttersprache bezeichnet.

B8 hat ein Lehramtsstudium abgeschlossen und ist derzeit in Karenz. Sie hat zwei Kinder mit 5,5 Jahren und 8 Monaten. Ihre Familie kommt aus der Türkei und lebt seit fünfundzwanzig Jahren in Österreich. Sie hat einen Ehemann, dessen Familie ursprünglich aus Ägypten kommt, der aber in Österreich geboren und zweisprachig mit Deutsch und Englisch aufgewachsen ist. Arabisch beherrscht er nicht sehr gut. Als Erstsprachen ihres Mannes nennt die Interviewte Deutsch und Englisch.

B9 ist Büroangestellte, die ein Kind mit 4 Jahren hat. Ihre Mutter ist im Jugendalter aus Bosnien nach Österreich gekommen, ihr Vater ist Österreicher. Sie hat einen Ehemann, der in Österreich zweisprachig, nämlich mit Deutsch und Türkisch, aufgewachsen ist. Türkisch wird im Interview als die Muttersprache ihres Partners bezeichnet.

B10 ist Biologin, die zwei Kinder mit 6 und 3,5 Jahren hat. Ihre Familie kommt aus Ägypten und lebt seit fünfunddreißig Jahren in Österreich. Sie hat einen Ehemann, der in Österreich zweisprachig, nämlich mit Deutsch und Bosnisch, aufgewachsen ist. Bosnisch wird im Interview als seine Muttersprache ausgewiesen.

B11 ist Aufzugstechniker, der ein Kind mit 4 Jahren hat. Seine Familie kommt aus der Türkei und lebt seit achtundzwanzig Jahren in Österreich. Er hat eine Ehefrau, die in Österreich zweisprachig, nämlich mit Deutsch und Serbokroatisch, aufgewachsen ist. Serbokroatisch ist die Muttersprache seiner Partnerin.

B12 ist selbständiger Arbeiter, der zwei Kinder mit 5 Jahren und 4 Monaten hat. Seine Familie kommt aus dem Iran und lebt seit sechsundzwanzig Jahren in Österreich. Er hat eine Ehefrau, die in Österreich zweisprachig, nämlich mit Deutsch und Türkisch, aufgewachsen ist. Türkisch wird von ihm im Interview als die Muttersprache seiner Partnerin ausgewiesen.

1.3 Erstellung und Durchführung des Interviewleitfadens

Der von mir konzipierte Fragebogen stellt darauf ab, möglichst ausführliche Erzählungen der Befragten über die multilinguale Erziehung ihrer Kinder anzuregen. Auf dieser Grundlage sollen die Spracherwerbsbedingungen der multilingualen Elternteile für den parallelen Erwerb mehrerer Sprachen im Elternhaus in der Migrationsgesellschaft nachgezeichnet werden.

Der Interviewleitfaden besteht aus drei Hauptteilen, die durch offene und geschlossene Fragestellungen strukturiert sind. Im Prinzip wurde der Fragebogen mehrheitlich mit offenen Fragen konzipiert. Ganz bewusst wurden dabei Bereiche, die für die Beantwortung meiner Forschungsfragen von zentralem Interesse sind, durch inhaltlich ähnliche Fragen in alternativer Formulierung im Fragebogen mehrfach thematisiert. Diesem leicht modifizierten Nachfragen kam während der Gespräche auch eine orientierende Funktion zu. Daran war auch die Hoffnung geknüpft, die Befragten zu weiteren, ausführlicheren Erzählungen anzuregen.

Der erste Teil der Interviews beginnt mit einigen statistisch auswertbaren Fragen. In einer solchen „Aufwärmungsphase“ wird nach persönlichen Angaben zu den Befragten wie ihrer beruflichen Tätigkeit, der Anzahl und des Alters ihrer Kinder, den Sprachkenntnissen und der Aufenthaltsdauer ihrer eigenen Eltern in einem deutschsprachigen Land gefragt.

Der zweite Teil des Interviewleitfadens besteht aus Fragestellungen, die die Sprachkonstellationen bzw. die Sprachauswahl der Familienmitglieder in den Kommunikationssituationen in den Blick nehmen. Weiteres enthält dieser Teil Fragen nach den Einstellungen der Elternteile zur Begrifflichkeit Mutter-/Erstsprache/n und Fragen nach den insgesamt gesprochenen oder der/den meistgesprochenen/n Sprache/n im Elternhaus.

Der dritte Teil fungiert als Hauptbestandteil des Interviewleitfadens. Die Konzeption der Fragestellungen bezieht sich auf die Themenschwerpunkten, die bei der Datenauswertung als Kategorien betrachtet und analysiert werden sollen. Die im Folgenden angeführten Schwerpunkte sind die für meine Untersuchung abgesteckten Forschungsbereiche. Die Auswertung der entlang des oben vorgestellten Interviewleitfadens geführten Gespräche soll in diesen Bereichen neue Erkenntnisse bringen:

- Umgang mit der sprachlichen Heterogenität zu Hause
- Einstellungen zu im Elternhaus gesprochenen Sprachen und weiteren Sprachen bezüglich der sprachlichen Erziehung der Kinder
- Vereinbarungen über die sprachliche Erziehung des Kindes unter den Paaren
- Schwerpunkte bzw. Ziele der Elternpaare bei der mehrsprachigen Erziehung der Kinder
- Eingesetzte Spracherziehungsstrategien der Eltern in der Kommunikation und weitere sprachliche Aktivitäten bezüglich der „family literacy“ zuhause
- Besondere Verwendungsweise der Sprachen unter der Berücksichtigung der migrationsbedingten Mehrsprachigkeit

Bei der Durchführung der Interviews ergaben sich bestimmte Schwierigkeiten bezüglich des zeitlichen Aufwands, der Kontaktaufnahme zu den Befragten und der Vereinbarung der Orte, an denen die Gespräche stattfinden sollten. Drei Interviews fanden im eigenen Haus der Befragten statt und eines wurde in einem Kaffeehaus durchgeführt, wobei die Gespräche jeweils wurden aufgenommen. Schließlich kristallisierte sich heraus, dass sich die Vereinbarung telefonischer Interviews für alle Beteiligten nicht zuletzt auch aus räumlichen und zeitlichen Gründen als die günstigste Variante erwies. Deswegen wurden acht Interviews nach entsprechenden Terminvereinbarungen am Telefonat durchgeführt und analog zu den vorangegangenen Face-to-face-Befragungen ebenfalls aufgezeichnet.

Die digital aufgezeichneten Interviews wurden transkribiert, wobei aus pragmatischen Gründen allerdings von einer Orientierung an den detaillierten Vorgaben

wissenschaftlicher Transkriptionsregeln abgesehen wurde, da sich daraus für mein spezifisches Auswertungsinteresse kein Mehrwert ergeben hätte.

1.4. Erhebungsmethode

Bei der Erstellung meines Erhebungsinstrumentes konzentrierte ich mich methodisch auf qualitative Verfahren und entschied mich für die Durchführung leitfadengestützter Interviews. Da bei der Datenerhebung die Gewinnung detaillierter Informationen über die sprachliche Erziehung in den Familien im Zentrum steht, erscheint die Wahl einer qualitativen Zugangsweise dem Forschungsvorhaben angemessen. Als es um die Frage ging, mit welcher Methode die Interviews mit den multilingualen Elternteilen am passendsten ausgewertet werden können, habe ich mich auf Ulrike Froschauer und Manfred Luegers Buch „Das qualitative Interview“ gestützt, in dem im Wesentlichen drei Zugänge an solche Gesprächsformen aufgezeigt werden. Bei den ersten beiden Varianten (Feinstrukturanalyse und Systemanalyse) handelt es sich um komplexe „hermeneutische Analyseverfahren“, bei denen u.a. dem Hintergrund von Aussagen (z.B. verborgene Motivationen) auf den Grund gegangen wird oder umfassende Zusammenhänge zu Lebenswelten bzw. sozialen Systemen hergestellt werden. Bei dem dritten Verfahren schließlich, der sog. Themenanalyse, geht es darum, die zentralen Themen innerhalb eines oder mehrerer Interviews zu lokalisieren, sodann die wesentlichen Inhalte zusammenzufassen und die Argumentationsstruktur herauszuarbeiten. Insbesondere bei großen Textmengen eignet sich die Themenanalyse zur Überblicksgewinnung und als Mittel, um Vergleiche innerhalb thematisch gleichgelagerter Interviews herstellen zu können. Ein zentrales Merkmal dieser Methode, das sie von den beiden zuvor genannten unterscheidet, ist, dass man sich nur mit den manifesten Inhalten der Interviews (d.h. dem konkret Gesagten in seiner Alltagsbedeutung) befasst und keine weiterreichenden Hintergrundanalysen bzw. Sinn-Interpretationen betreibt (vgl. Froschauer/Lueger 2003:158). Da die Interviews leitfadengestützt geführt wurden, eine grundsätzliche Vergleichbarkeit der Inhalte dadurch gegeben war, und für mich dabei die konkreten Aussagen und Einschätzungen der multilingualen Elternteile wichtig waren bzw. die manifesten Inhalte der Interviews im Zentrum standen, schien das Verfahren der Themenanalyse also zielführend zu sein (vgl. Froschauer/Lueger 2003:91). Bei dieser Methode wird wiederum in unterschiedliche Vorgangsweisen differenziert, wobei ich mich für das sogenannte Textreduktionsverfahren

entschieden habe. Hierbei geht es, nachdem die wesentlichen Inhalte zusammengefasst wurden, darum, „die charakteristischen Elemente der Themendarstellung“ zu bestimmen und anhand dieser dann die Unterschiede in den Interviews aufzuzeigen (vgl. Froschauer/Lueger 2003:159). Da nun das geeignete Verfahren für mich gefunden schien, habe ich mich schließlich eingehender mit den einzelnen Schritten dieser Vorgangsweise beschäftigt: Zunächst geht es darum, alle zu einem bestimmten Thema passenden Teile des Interviews zusammenzustellen und Nichtrelevantes auszulassen. Doch zuvor musste für mich noch geklärt werden, was eigentlich unter den Begriff „Thema“ fällt: Froschauer zufolge ist dies von der jeweiligen Forschungsfrage abhängig und kann z.B. Einstellungen, Handlungen, Abläufe etc. umfassen. Als zweiter Schritt folgt bei dieser Methode dann, nach der Zusammenfassung zu thematischen Blöcken, die Beschreibung der wesentlichen Inhalte des jeweiligen Themas (was ist besonders wichtig, welche Meinungen, Einschätzungen werden vertreten). Der nächste Schritt beschäftigt sich dann mit der vergleichenden Analyse, d.h. man untersucht nun, inwiefern Unterschiede bzw. Übereinstimmungen in den Interviews bei den jeweiligen Themen existieren. Der letzte Schritt läuft dann darauf hinaus, die einzelnen Themen in ihrem Gesamtzusammenhang zu sehen und auf die eigentliche Forschungsfrage hin zu fokussieren (vgl. Froschauer/Lueger 2003: 160ff.).

2. Ergebnisse der Interviewauswertung

Wie schon im theoretischen Teil erwähnt wurde, beginnt der Spracherwerbsprozess im Elternhaus durch die familiäre sprachliche Sozialisation, ohne sich dahingehend zu unterscheiden, ob es um einen monolingualen oder multilingualen Spracherwerb geht. Aber es ist doch klar, dass diese Sozialisation in den multilingualen Elternhäusern durch mehrere Sprachen erfolgt. Dadurch ergeben sich verschiedene familienbiographische Spracherziehungs- und Sprachverwendungssituationen. Da die in dieser Arbeit untersuchte Gruppe auch aufgrund des Migrationsphänomens unterschiedliche Sprachverhältnisse aufweist, war es wesentlich, den Erwerb der Sprachen in den multilingualen Elternhäusern unter der jeweiligen familienbiographischen Spracherziehungs- und Sprachverwendungssituationen zu analysieren. In diesem Zusammenhang wurde die Analyse der Untersuchungsergebnisse dahingehend angelegt, dass der gesamte

Spracherziehungsprozess, den die multilingualen Kinder unter ihren spezifischen familiären Spracherwerbsbedingungen und sonstigen Einflussfaktoren durchlaufen haben, bis zum Befragungszeitraum berücksichtigt werden konnte. Der detaillierten Vorstellung der Datenerhebung möchte ich im Folgenden einen Überblick über die Sprachbiographie der multilingualen Befragten voranstellen, um die Komplexität des Erwerbs mehrerer Sprachen in der mehrsprachigen Erziehung in der Migrationssituation besser veranschaulichen zu können.

2.1 Ein Überblick über den sprachlichen Zustand multilingualer Haushalte in der Migrationsgesellschaft Österreich

Von Buschs Definition ausgehend beschäftige ich mich mit dem Sprachvermögen multilingualer Elternteile der zweiten MigrantInnen-Generation in Österreich. In diesem Zusammenhang soll das Sprachrepertoire der Befragten mit Blick auf „die Gesamtheit der (sprachlichen/kommunikativen) Möglichkeiten, die SprecherInnen in spezifischen Situationskontexten zur Verfügung stehen“ (Busch 2010: 20), untersucht werden.

Elternteile	Angaben zu den verwendeten Sprachen
B1	„Türkisch, Deutsch, Englisch, wenig Französisch und Arabisch.“ (B1:29)
B2	„Ahm, also Deutsch, Türkisch, Englisch und Französisch.“ (B2:17)
B3	„Ahm, Ich kann Kurdisch, Türkisch, Deutsch, Englisch und ich hab Latein in der Schule gehabt, also Latein kann ich auch.“ (B3:19)
B4	„Deutsch, Englisch und Türkisch.“
B5	„Meine Muttersprache ist Türkisch, Deutsch, ich spreche Englisch und etwas Ungarisch.“ (B5:18)
B6	„Also ich kann sprechen Deutsch und Türkisch, Englisch und Französisch; ich hab in der Schule das große Latein gemacht, ahm ich beherrsche Bosnisch, ja, Arabisch würde ich mich nicht trauen zu sagen, weil fließend kann ich es nicht, aber ich kann teilweise verstehen, aber, ja.“ (B6:28)
B7	„Ahm, meine Muttersprachen sind Deutsch, Slowakisch und Tschechisch. Ich habe natürlich Englisch gelernt, ich habe Französisch gelernt in der Schule und ich habe Chinesisch studiert und ein bisschen Türkisch kann ich auch.“ (B7:18)
B8	„Ahm, drei. Türkisch, Deutsch und Englisch.“ (B8:19)

B9	„Serbokroatisch und Deutsch. (P9:21) Ach so, insgesamt. Ach so, gut, dann hab ich, kann ich auch Russisch, Spanisch und, und Englisch. Aber das sprech ich nicht fließend (lacht).“ (B9:25)
B10	„Meine Muttersprachen sind Arabisch und Deutsch. Ahm, dann habe ich in die Schule noch Deutsch, Englisch, Latein und Französisch gelernt, Deutsch noch mal vertieft und ahm später im Erwachsenenalter habe ich noch Bosnisch, Serbokroatisch gelernt dazu gelernt.“ (B10:16)
B11	„Türkisch und Deutsch.“ (B11:17)
B12	„Deutsch, Englisch, Arabisch, und ahm Spanisch und Bosnisch.“ (B12:32)

Die Tabelle wurde nach den Antworten der Befragten auf die Fragestellung „Welche Sprache/n können Sie?“ erstellt, um das jeweilige Sprachrepertoire der interviewten Elternpaare zu bestimmen, ohne den Beherrschungsgrad der genannten Sprachen zu berücksichtigen. Diese Tabelle soll nicht nur zeigen, wie viele Sprachen genannt, sondern auch, mit welchen Kennzeichen diese Sprachen beschrieben wurden.

Von der Tabelle ausgehend wurde erhoben, dass die Mehrheit der Befragten über ein reiches Sprachrepertoire verfügt, das aus verschiedenen Sprachen besteht, wie die Befragten selbst ihre Sprachen als Mutter-/Erstsprache/n und weitere im schulischen Rahmen erlernte Sprachen kategorisierten. Das bedeutet, dass diese Untersuchung von einer Forschungsgruppe, die mit mindestens zwei Sprachen aufgewachsen sind, mindestens zwei Sprachen können, ausgeht. Neben dieser Einteilung der Sprachen geht es um die Sprache/n, die durch Mischehen und auch aus anderen Gründen gelernt wurden. Dazu zählen selbstverständlich nicht nur die Sprachen, die ihr gesamtes Sprachregister bilden, sondern auch die Sprachregister, die von den Befragten hier nicht genannt wurden, die auch zu ihrer Gesamtheit der sprachlichen/kommunikativen Möglichkeiten gezählt werden müssen. Es kann festgehalten werden, dass die deutsche Sprache und die Familiensprache/n einen fixen Platz auf die Liste der Sprachen von Befragten innehat, da sie selbst Teil der mehrsprachig aufwachsenden zweite MigratInnen-Generation sind.

2.2 Multilinguale Spracherwerbsbedingungen unter der Berücksichtigung der migrationsbedingten Mehrsprachigkeit

2.2.1 Bewusstheit über die sprachliche Heterogenität im Elternhaus

Die befragten Personen, die aufgrund ihrer eigenen Sozialisation bereits ein reiches Sprachrepertoire mit sich bringen, sind sich dessen bewusst, dass durch die von ihnen eingegangenen Mischehen die Sprachen zuhause noch vielfältiger geworden sind. Bereits mit dem Auftauchen eines Kinderwunsches taucht unter anderem die Frage auf, wie sie angesichts der vorhandenen sprachlichen Heterogenität im eigenen Haushalt die Spracherziehung ihrer Kinder gestalten sollten. Aus der Forschungsperspektive ist es ganz wesentlich, ob diese Wahrnehmung bzw. Bewusstheit bezüglich der Sprachensituation im Elternhaus schon da ist und davon ausgehend dieses Thema schon im Vorfeld von den Elternpaaren diskutiert wird.

Die Frage, „Haben Sie schon einmal überlegt, mit welcher/n Sprache oder Sprachen Sie ihre Kinder erziehen?“, welche den InterviewpartnerInnen gestellt wurde, zielt auf den soeben skizzierten Umstand ab. Die Auswertung der Aussagen der Befragten ergab, dass zehn von zwölf Befragten (B1:180-197), (B10:158-181), (B7:111-125), (B9:156-177), (B2:186-195), (B4:210-213), (B4:79-93), (B8:142-150), (B9:156-177), (B6:143-145) diese Frage bejaht hatten. Daraus ergibt sich, dass sich die überwiegende Mehrheit der Befragten der sprachlichen Vielfalt bzw. Heterogenität im Elternhaus bewusst war und sich vornahm, mit diesem Zustand gezielt umzugehen.

„Ja, also wir haben das schon vor der Geburt unsere Kinder eigentlich überlegt (...)“ (B2:186-195)

„Das haben wir schon sehr genau überlegt, weil uns war klar, dass das jetzt nicht im Chaos enden darf.“ (B6:143-145)

Die Befragten 3 und 5, die auf die Fragestellung „Haben Sie schon einmal mit ihrem Partner überlegt, mit welcher/n Sprache/n Sie Ihre Kinder erziehen?“ mit „nein“ geantwortet haben, bevorzugten, diesen Prozess sich selbst zu überlassen bzw. auf dessen automatische Ausgestaltung zu vertrauen. (B5:234-238), (B3:149) Aus ihren weiteren Aussagen ergaben sich aber, dass sie durchaus einen Weg fanden, um die

multilinguale Spracherziehung ihrer Kinder zu steuern, indem jeder Elternteil mit dem Kind in seiner Sprache spricht. (B5:54-55), (B5:138-139), (B5:142-143), (B3:149)

Die Interviews mit den multilingualen Elternteilen zeigen, dass die Befragten B1, B4, B2, B10 auch mit Überlegungen beschäftigen, mit welcher/n Sprache oder Sprachen sie ihre Kinder erziehen und in welcher Ausformung, nämlich in der Ausformung der Standardsprache oder eines Dialekts, diese Sprachen an ihren Kindern weitergegeben werden sollen. (B1:88-91), (B4:79-93), (B2:159-168), (B10:68-71)

2.2.2 Entscheidung zur Erziehungssprache/n im multilingualen Elternhaus

Aus den obigen Ausführungen sollte klar hervorgegangen sein, dass es in multilingualen Elternhäusern bereits im Vorfeld der Familiengründung eine Sensibilität hinsichtlich der sprachlichen Heterogenität gibt und diese Bewusstheit motiviert die multilingualen Elternpaare dazu, sich für die Erziehungssprache/n ihrer Kinder zu entscheiden. Aus den Antworten auf die Frage nach „Ihrer/n Erziehungssprache/n in ihrem multilingualen Elternhaus“ geht hervor, dass sieben Befragte ihre eigene/n nicht deutsche/n Familiensprache/n als die Erziehungssprache/n ihrer Kinder anführten (B1:78), (B2:89-90), (B4:51), (B6:58-59), (B11:37), (B12:81), (B8:70) und die restlichen Befragten (B3:61), (B5:54-58), (B7:48), (B9:87-88), (B10:49-50) neben ihren Familiensprachen die deutsche Sprache als Erziehungssprache ihrer Kinder nannten. Da es sich um eine gemeinsame Entscheidung der multilingualen Elternpaare handelt, nannten fast alle befragten Elternteile nicht ihre eigene in die sprachliche Erziehung für ihre Kinder eingesetzte Sprachen, sondern machten mit Blick auf die multilinguale Erziehung im Elternhaus auch auf die seitens ihres/r Partners/in ausgewählte Sprache/n aufmerksam.

Nach der Analyse der weiteren Aussagen der 7 befragten Elternteile wurde die Stelle der deutschen Sprache im Sinne der Erziehungssprache in den multilingualen Elternhäusern bei der sprachlichen Erziehung dieser Befragten klar gestellt. B1, B2, B4, B6, B8, B11, B12 berichteten, dass die multilinguale Erziehung im Elternhaus Großteils in den jeweiligen Familiensprachen des Vaters und der Mutter durchgeführt werden und für die deutsche Sprache kaum Platz auf der Liste der Erziehungssprachen ihrer Kinder vorhanden ist. (B1:78-79), (B1:180-182), (B2:89-90), (B2:94-96), (B2:102-105), (B4:55-56), (B4:250-251), (B6:58-59), (B6:144-146), (B11:39-40), (B11:42), (B12:54), (B12:78-81)

„(...) haben wir eben diese Abmachung gemacht, dass wir auf alle Fällen wollen, dass wir diese quasi Muttersprachen bei den Kindern festigen, also dass wir auf gar keinem Fall mit den Kindern Deutsch sprechen wollen, (...)“ B6:145-147)

Die bewusste Nutzung dieser sprachlichen Diversität hängt von den Entscheidungen der multilingualen Elternteile ab, mit welcher oder welchen Sprache/n sie mit ihren Kindern kommunizieren. Die Entscheidung bezüglich der Erziehungssprache/n der Elternteile liefern uns zwei wichtige Hinweise:

Die Kommunikationssprache/n der befragten Elternteile ist /sind ihre Erziehungssprache/n, die sie ihren Kindern unbedingt beibringen und diese damit auch im Sprachrepertoire ihrer Kinder fix verankern möchten. Man geht davon aus, dass alle Befragten wissen, dass die Entscheidung über die Erziehungssprache/n im häuslichen Kommunikationsraum und die kommunikative Umsetzung im alltäglichen Sprachvollzug mit bestimmten sprachförderlichen Aktivitäten einhergehen sollte.

2.2.3 Sprachkombinationen in alltäglichen Gesprächssituationen

Im Anschluss an eine generelle Frage zu den Erziehungssprachen im multilingualen Elternhaus wurden auch die Elternteile nach der/den Kommunikationssprache/n mit jeweiligen Familienmitgliedern gefragt, um einen Überblick über die Sprachkonstellationen im Elternhaus zu erhalten. Dieser Überblick ermöglichte auch, die Sprachverteilung bzw. Sprachverwendung je nach den Familienmitgliedern zu analysieren und davon ausgehend Erkenntnisse über die Praxisebene der Sprachvermittlung an die Kinder im Elternhaus zu gewinnen. Ein Vergleich kann dahingehend gezogen werden, ob die befragten Elternteile die getroffenen Übereinkünfte hinsichtlich der Erziehungssprache/n auf die Praxisebene übertragen und inwieweit diese in den sprachlichen Alltag integriert werden konnten. Die Sprachkonstellationen¹ der Befragten zeigt wiederum die sprachliche Vielfalt in den multilingualen Elternhäusern und wie sie mit dieser sprachlichen Vielfalt ihren konkreten Alltag gestalten.

¹ Siehe „Sprachkonstellationen unter Familienmitgliedern in multilingualen Elternhäusern“ im Anhang 3.

Die berücksichtigten Gesprächskonstellationen bestehen aus vier wichtigen Ebenen im Hinblick auf alltäglichen Sprachverteilung nämlich Vater-Mutter, Mutter-Kinder, Vater-Kinder und Kinder-Kinder. Infolge der Datenerhebung zu den Sprachkonstellationen in alltäglichen familiären Kommunikationssituationen wurde festgestellt, dass sich fast alle Befragten mit Ihrem/r Partner/in im gemeinsamen Austausch der deutschen Sprache bedienen. Die tatsächliche Sprachverteilung bzw. -verwendung innerhalb der Sprachkonstellationen zwischen „Väter-Kinder“ und „Mütter-Kinder“ entspricht zum überwiegenden Teil den Entscheidungen, die die Elternpaare gemeinsam trafen. Das indiziert, dass sie ihre Abmachungen über ihre Erziehungssprachen auf praktischen Ebene umsetzen, dass sie diese in ihren sprachlichen Alltag integrieren konnten.

Die Sprachkonstellationen zwischen den Kindern zeigen, dass fast alle Kinder in den jeweiligen Sprachen, die zuhause gesprochen werden, nämlich in den Sprachen, die sie von den Eltern hören, untereinander kommunizieren können. Die Kinder beherrschen also die Sprachen, die zuhause ständig gesprochen werden.

Es wurde sowohl mit Hilfe der Analyse der Sprachenpraxis auf der Kommunikationsebene, welche vor allem auf die Sprachkonstellationen unter den Kindern und Elternpaaren gerichtet wurde, als auch mittels der Aussagen der Befragten zu ihrer Entscheidungen über die Erziehungssprachen ihrer Kinder erhoben, dass die Mehrheit der Befragten in erster Linie als Erziehungssprache ihrer Kinder in alltäglichen Kommunikationssituationen ihre Familiensprachen festigen, dann die deutsche Sprache und dass sie darüber hinaus das Ziel verfolgen, ihren Kindern so viele Sprachen wie möglich mitzugeben.

Die Befragten B1, B2, B4, B6, B8, B11, B12 praktizieren eine klare Trennung bei den zuhause gesprochenen Sprachen im Elternhaus, in der sich ihre sprachlichen Erziehungsziele spiegeln. In diesem Sinne haben sie klare Entscheidungen über die Förderung und Vermittlung der Familiensprachen getroffen. Die deutsche Sprache wird von ihnen in eine besondere Kategorie verlagert, wo sie im Elternhaus neben den Familiensprachen mit Hilfe bestimmter sprachförderlicher Maßnahmen unterstützt werden soll. Im Zuge der Datenauswertung wurde festgestellt, dass diese sieben Befragten aufgrund ihrer Spracherziehungsentscheidungen mit ihren Kindern in den diversen Kommunikationssituationen nur in ihren Familiensprachen, nicht aber in der deutschen Sprache sprechen. Was die Verwendung der deutschen Sprachen betrifft, so findet sie nur bei sprachförderlichen Aktivitäten in ihrer Spracherziehung

im Elternhaus Verwendung. Die restlichen Befragten B3, B4, B7, B9, B10 verwenden alle Sprachen, nämlich die Familiensprachen des Vaters und der Mutter, sowohl als Kommunikationssprache mit den Kindern bzw. als Erziehungssprache als auch als Fördersprache.

Wie schon oben erwähnt wurde, stellt es sich raus, dass die Vermittlung der Erziehungssprachen nicht in der Standardsprache stattfand, sondern dass in der multilingualen Erziehung auch Dialekte und Varietäten der Sprachen ins Spiel kommen. Die Entscheidungen der Befragten B4, B10 und B2 über die Erziehungssprache/n für die Kinder bezogen sich nicht nur auf den sogenannten Standardsprachen, sondern auch den Erwerb der Dialekte der Sprachen. (B4:79-93), (B10:68-71), (B2:160-163)

Befragte B4 schildert ihre dahingehende Entscheidung wie folgt:

„(...) zum Beispiel war eines der Themen ahm, sprechen wir im Dialekt mit den Kinder oder sprechen wir Hocharabisch, Hochtürkisch? Und da hat eigentlich jeder seine eigene Wahl getroffen. Also mein Mann, er spricht Ägyptisch mit dem Kindern, das ist nicht Hocharabisch. (...) Ahm ich sprech zum Beispiel mit dem Kindern kein Dialekt-Türkisch, sondern ich spreche vielleicht umgangssprachlich, aber es ist sicher nicht Hochtürkisch, aber ich spreche zum Beispiel nicht den Dialekt, den meine Eltern sprechen mit ihnen (...)“ (B4:79-93)

2.2.4 Vermittlung der Erziehungssprachen den Kindern

Aus den Interviewergebnissen tritt deutlich hervor, dass sich die befragten Elternteile bestimmte Spracherziehungsziele vorgenommen hatten. Sie trafen gemeinsam mit ihrem/r Partner/in einige Entscheidungen, um zu bestimmen, wie sie ihre multilinguale Spracherziehung im Elternhaus realisieren bzw. wie sie ihre Ziele erfolgreich erreichen können, um ihre Familiensprachen im Sprachrepertoire ihrer Kinder verankern zu können. Auf der praktischen Ebene bzw. in den alltäglichen familiären Kommunikationssituationen sollten diese Spracherwerbsziele zum überwiegenden Teil mittels direkter Kommunikation umgesetzt werden.

a. Direkte Interaktion

Die Ergebnisse aus der Datenerhebung legen den Schluss nahe, dass alle Befragten die Erziehungssprachen ihrer Kinder vor allem als aktiv verwendete Kommunikationssprache/n im Alltag im Elternhaus betrachten. In der Datenerhebung über die Zielsetzungen aller multilingualen Befragten in der Spracherziehung ihrer Kinder stellten sich heraus, dass sich alle Befragten vornahmen, ihren Kindern möglichst viele Sprachen, darunter vor allem die Familiensprachen und auch Deutsch, gezielt zu vermitteln und ihren Kindern die Zugänge zu einer solchen sprachlichen Vielfalt im Elternhaus zu eröffnen. Dieses Ziel möchten sie erreichen, indem sie mit den Kindern in diesen Sprachen im Elternhaus kommunizieren und erwünschte Sprachen für die multilinguale Erziehung in der alltäglichen Lebenswelt aktiv verwenden. Die aktive Verwendung der Erziehungssprachen der Kinder im multilingualen Elternhaus findet mit Hilfe der **„direkten Interaktion“** in den Gesprächssituationen im Alltag statt.

Es wurde im Zuge der Interviewauswertung festgestellt, dass **„Sprechen“** bzw. **„direkte Interaktion“** in den Sprachen in verschiedenen Gesprächskonzepten im Elternhaus von allen multilingualen Befragten als jene Sprachvermittlungsmethode, um die im Elternhaus gesprochenen Sprachen weitergeben, angewandt wurde. Sprechen bzw. direkte Interaktion ist damit die verbreitestende Strategie zum multilingualen Spracherwerb im Elternhaus. (B6:74-83), (B1:139-142), (B2:102-110), (B3:161-162), (B4:91-93), (B5:54-58), (B7:79-82), (B9:31), (B10:95-96), (B11:69-70)

„(...) Sprache ist schon sehr im Vordergrund. Wir sprechen auch sehr viel über die Sprache. Es gibt auch eine metasprachliche Diskussion eben und nicht nur, dass die Sprache Mittel zum Zweck ist, sondern sie wird teilweise auch selber zum, ah, zum Ziel der Diskussion.“(B1:139-142)

Jene sieben Befragten, die die deutsche Sprache nicht in der direkten Anwendung auf der Kommunikationsebene in der sprachlichen Erziehung übernahmen, berichteten, dass sie ihre multilinguale Erziehung durchführen, indem die jeweiligen Elternteile mit den Kindern in ihren/seinen Familiensprache/n kommunizieren. Dabei führen sie eine konsequente Trennung der Verwendung der Sprachen je nach der Sprache des Vaters oder der Mutter durch. Das bedeutet, jeder Elternteil hat eine

klare Rolle, um ihre/seine Familiensprache zu vermitteln, indem er nur in der jeweils eigenen Sprache mit den Kindern kommuniziert. (B1:180-197), (B6:143-146), (B2:186-195), (B4:79-93), (B8:142-150), (B11:69-70), (B12:91) (B2:102-114), (B8:89-90)

„Und ich habe von meinem Studium die Theorie auch gekannt, dass wenn ein Elternteil immer ahm eine Sprache spricht mit den Kindern, dass die sprachliche Erziehung dann auch gut funktioniert(...)“ (B1:180-197)

Ihr Ziel ist es auch, mit Hilfe der direkten und ständigen Interaktion bei den Kindern ihre Familiensprachen zu festigen.

Neben der Vermittlung der Familiensprachen in den multilingualen Familien werden auch unterschiedliche Fördermaßnahmen zum Erwerbs der englischen Sprache sowie die direkte Anwendung der englischen Sprache als Kommunikationsmittel in den familiären Gesprächssituationen (B1:331-334), (B7:85-87), (B8:203-204), (B9:51), (B1:40), (B1:326-334) (B3:23), (B3:187-194) oder die Auswahl einer Englisch fokussierten Bildungseinrichtung (B7:53-55) erwähnt.

Beispiele aus eigenem Spracherwerb der multilingualen Elternteile

Mit Blick auf die Interviewergebnisse gilt es zu unterstreichen, dass manche Elternteile ihre eigene Sprachlernerfahrungen aus ihrem Elternhaus in die sprachliche Erziehung ihrer Kinder einbrachten. Die Befragten 1 (B1:192-195) und 2 reflektierten im Interview ihre nunmehrigen Spracherziehungsziele und ihre spracherzieherischen Methoden, die bei ihren Kindern zum Einsatz kommen, auch vor dem Hintergrund ihrer biografischen Spracherziehungserfahrungen.

„(...) kann ich mich erinnern, dass es eine Zeit lang auch seitens der Lehrer zum Beispiel, zu meiner Zeit, ah, geheißen hat, "nein, sprechen Sie bitte zuhause Deutsch mit Ihren Kindern!" Also meine Eltern mussten quasi Deutsch mit mir sprechen, obwohl sie die deutsche Sprache nicht gut konnten und auch mangelhaft konnten. Und das haben sie natürlich abgelehnt und im Nachhinein denke ich mir, dass das eine sehr, sehr gute Entscheidung war, dass sie einfach in der jeweiligen Sprache, in dem Fall Türkisch, mit uns gesprochen haben, weil wir die Sprache dadurch sehr gut lernen konnten (...)“ (B2:302-308)

Diese beiden Befragten argumentierten ihre spezifische Position zur Spracherziehung in multilingualen Elternhäusern, indem sie Erfahrungen aus ihrer eigenen Spracherziehung in ihrem Elternhaus in die Diskussion einbringen. Sie sind der Meinung, dass die Festigung der Familiensprachen im Elternhaus vor dem Erwerb der deutschen Sprache nicht als ein Defizit für die Beherrschung der deutschen Sprachen gesehen werden sollte. Vielmehr kann sich daraus ein gewinnbringender Prozess sowohl für den Erwerb der deutschen Sprache als auch für die jeweiligen Familiensprachen ergeben. Sie wollten an ihrem eigenen Beispiel illustrieren, dass sie mit ihrer Entscheidung für die Vermittlung ihrer Familiensprachen vor dem Erwerb der deutschen Sprache einen richtigen Weg zu einer erfolgreichen Spracherziehung im Elternhaus eingeschlagen haben.

Misslungene multilinguale Erwerbssituationen

Nach Beispielen aus der Spracherziehungspraxis anderer multilingualer Familien gefragt, deren Kinder gleichen Spracherwerbsbedingungen aufweisen wie ihre eigenen, erwähnen sechs der Befragten während des Gesprächs jedoch auch, dass deren multilinguale Spracherziehung bezüglich der Vermittlung von Familiensprachen mit einem Misserfolg endete. Es wurde berichtet, dass diese multilingualen Elternteile ihre Anstrengungen mit der Zeit reduzierten, um die direkte Verwendung der Familiensprachen und ihre konsequente Durchführung in den Kommunikationssituationen aufrecht zu erhalten. Da sie der Umgang mit der sprachlichen Vielfalt vor Probleme stellte, entschieden sie sich, die sprachliche Erziehung ihrer Kinder nur in der deutschen Sprache durchzuführen. Die Befragten brachten diese Situationen als Misserfolg der Weitergabe der Familiensprachen an die Kinder zum Ausdruck. (B2:198-233), (B5:350-352), (B2:311-314), (B7:191-194), (B8:256-261), (B7:191-194)

b. Weitere sprachfördernde Aktivitäten und der Einsatz von Family Literacy in der multilingualen Erziehung

Alle Befragten führten bewusst ihre multilinguale Spracherziehung im Elternhaus unter Verweis auf die Zuhilfenahme verschiedenster Medien an, die als sprachfördernde Aktivitäten in den jeweiligen Sprachen als Spracherziehungsmittel zum Einsatz kamen. Neben der Nutzung der ausgewählten Sprachen durch die direkte Interaktion in alltäglichen Kommunikationssituationen spielen verschiedene

sprachfördernde Aktivitäten eine große Rolle in der multilingualen Spracherziehung der Befragten. In diesem Zusammenhang leisten diese Aktivitäten als Bestandteile von Family Literacy einen wesentlichen Beitrag zum Erwerb und zur Weiterentwicklung der Sprachen im multilingualen Elternhaus. Davon ausgehend ergibt sich aus den ausgewerteten Daten, dass die Befragten gewisse Medien wie Bücher, Hörbücher, CDs und DVDs nutzen, um die sprachliche Entwicklung ihrer Kinder zu unterstützen. Diese Förderung wird auch durch eine bestimmte Art und Weise umgesetzt. Darunter fallen das Lesen von Büchern und die anschließende Wiedergabe des Gelesenen in den jeweiligen Sprachen oder das Anschauen identer Zeichentrickfilmen in verschiedenen Sprachen. Das Lernen und Singen von Liedern in den jeweiligen Sprachen gehören ebenso zu den wichtigen Methoden für die Förderung der Sprachen.

Unter den eingesetzten sprachförderlichen Methoden, die die befragten Elternteile erwähnten, fällt der Auseinandersetzung mit Literatur in Gestalt von verschiedensprachigen Kinderbüchern eine wichtige Rolle bei der Entwicklung bzw. dem Erwerb der mehreren Sprachen zu. Die Datenauswertung ergab, dass die Förderung des mehrsprachigen Spracherwerbs in allen multilingualen Elternhäusern im Rahmen dieser Untersuchung besonders mit Hilfe des Einsatzes von Literatur in der sprachlichen Erziehung der Kinder realisiert wird. (B1:158-161), (B2:119-128), (B3:76-77), (B4:177-179), (B5:198-203), (B7:102-104), (B8:128-129), (B11:61-62), (B12:117)

„(...) für mich ist die Literacy besonders wichtig, dass die Kinder ah, dass die Sprache durch, durch Erfahrungen mit der Literatur, also mit Büchern, viele Bilderbücher sich anschauen, Geschichten vorgelesen bekommen, Geschichten hören, ahm, dass sie ihre Bedürfnisse, ihre, das, was sie beschreiben, mit der Sprache ausdrücken können und.“ (B6:143-146)

Die Befragten (B1:227-255) (B8:88-100) (B10:75:99) erklärten ausführlich, wie sie in ihrer Spracherziehung die Kinderliteratur in den jeweiligen Sprachen einsetzten und wie sie damit als sprachförderliche Aktivität umgingen. Hier gebe ich ein Beispiel dazu:

„(...) wenn es gerade jetzt ein deutschsprachiges Buch ist, ein Märchen oder eine Geschichte, übersetze ich das jetzt nicht auf Türkische, während ich ihnen vorlese, sondern lese ich es ihnen einfach auf Deutsch vor, ja.

(B2:110-128) (...) wir reflektieren gewisse Geschichten zum Beispiel auf Türkisch, ähm, und dann halt jeweils auf Arabisch, ja.“(B2:121-122)

Die Befragten (B7:99-102), (B3:101-104), (B10:76-88), (B10:76-88) ergänzten die Anwendung ihrer Spracherziehungsmethoden mit Hilfe von audiovisuellen Medien auf ähnliche Weise wie im oben zitierten Beispiele, damit sich bei den Kindern Kompetenzen wie Textverständnis und Sinnverständnis des Gehörten und Gesehenen in den jeweiligen Sprachen entwickeln und sie darüber zu reflektieren lernen.

„(...) schauen wir gemeinsam den Film an und dann frage ich auch: ‚was machen die gerade im Fernseher und was ist passiert?‘ (...) dann erzählen sie vom Film, ja, während also der Film läuft, (...)“ (B3:101-104)

„(...) eine Zeichnungstrickserie, also eigentlich immer dieselben Serien, die sie auf Arabisch anschauen und manchmal ein und dieselbe auf Deutsch und auf Arabisch, (...) und dann verstehen sie auch mehr und merken sie viele Wörter, weil sie schon wissen, was in der Serie gesagt wird, weil sie es auf Deutsch können.“ (B10:76-88)

Befragte 3 erläuterte eine andere Perspektive bei der Verwendung der audiovisuellen Medien in der sprachlichen Erziehung der Kinder und bezieht sich dabei auf die Förderung der Aussprache der jeweiligen Sprachen. (B3:136-139)

Befragte 1 (B1:168-172) fügte hinzu, dass sie die oben genannte Methode auch in der musikalischen Erziehung dergestalt umsetzte, dass sie nach Lieder suchte, zu deren Melodie es mehrsprachige Liedtexte gab, um den Kindern die jeweiligen Sprachen auch auf musikalischem Weg vertraut zu machen. Andere Befragte (B2:177-183), (B3:235-240), (B4:193-196), (B5:209-224), (B8:11-117), (B9:144-148) berichteten ebenfalls, dass Lieder in den jeweiligen Sprachen als sprachfördernde Aktivitäten in ihrer sprachlichen Erziehung vorkamen.

Die Anmerkungen der Befragten 1 und 10 zu den förderlichen Aktivitäten bezogen auf die Schriftsprachen zeigen, dass die Elternteile sogar bei den Kleinkindern durch diese Unterstützung Vertrautheit mit den Schriftsprachen schaffen möchten. (B1:173-174), (B10:214-236)

„(...) zum Beispiel, dass meine Tochter jetzt (Arabisch) schreiben lernt, weil ich auch glaube, dass das für ihre Gehirnentwicklung wichtig ist, auf metakognitive Ebene, dass sie versteht, man kann auch von der anderen Seite schreiben und Buchstaben kann man auch anders schreiben und, und, und. Das, glaub ich, ist einfach ganz gut für ihre Entwicklung.“ (B10:214-236)

Die spielerischen sprachfördernden Aktivitäten sind auch als wichtiger Bestandteil der multilingualen Spracherziehung der multilingualen Befragten zu werten. Die folgenden Beispiele zeigen, wie die Befragten sprachliche Aktivitäten spielerisch gestalteten und sie auch in ihre alltäglichen Aktivitäten integrierten, um ihren Kindern eine spannende Spracherziehung durch verschiedene Spiele im Sinne bewusster Aktivitäten in den jeweiligen Sprachen zu bieten. Diese Methoden dienen nach den Aussagen der Befragten in erster Linie der Wortschatzerweiterung in den jeweiligen Sprachen. Hier sind ein paar Beispielen, wie das Ziel der Wortschatzerweiterung auf spielerischer Ebene in den Alltag integriert wurde.

„(...) mittlerweile kommen auch so Spiele hinzu, wie ‚Hangman‘, das ist dann auch sprachlich, wo wir versuchen, das auch in mehreren Sprachen zu, zu spielen. Oder so ahm, so Spiele wie, ja, ich sag ein Wort und mit dem letzten Buchstaben vom Wort sagst du jetzt ein neues Wort. Ahm, da schaue ich dann auch, okay, er spielt mit das auf Türkisch, manchmal auf Deutsch. Dann sag ich: ‚gut, geh zur Tante, geh zum Vater und spiel mal das auf Arabisch!‘ (...)“ (B1:162-167)

„(...) ich und Enes kochen, und dann kann ich sagen: ‚versuchen wir etwas auf Slowakisch zu sagen, die Wörter, was wir da verwenden, also die Zutaten‘, sagen wir einfach dann auf Slowakisch oder wir spielen ein Spiel und dann verwenden wir Englisch und da kann man auch gut die Wörter lernen oder wie sagt man das, wie benützt man das Englisch hier? Und genau das Gleiche auch, also auf Deutsch ist sowieso eigentlich die Basis.“ (B7:177-183)

„(...) spielen wir eben manchmal Memory ah in verschiedenen Sprachen (...)“ (B10:84-85)

„(...) sage ich einmal, „learning by doing“ auch zuhause. (...) zuhause zeige ich jeweils die Dinge mit, mit ihren Namen und dann wissen die Kinder auch, was es ist und am nächsten Tag haben sie es dann gelernt.“ (B3:76-83)

An dieser Stelle ist es wichtig zu betonen, dass fast alle befragten Elternteile darauf Wert legen, alle eingesetzten sprachförderlichen Medien sowohl in den Familiensprachen als auch in der deutschen Sprache anzubieten.

Die Datenerhebung bezüglich der Spracherziehungsmethoden und ihrer erziehungspraktischen Umsetzung ergab, dass die untersuchten multilingualen Elternteile mit Hilfe unterschiedlicher Medien und Methoden ihre multilinguale Spracherziehung in den jeweiligen Sprachen bewusst durchführen, welche sie ihren Kindern in erster Linie beizubringen intendieren. Das bedeutet, dass sie sich bei den förderlichen Sprachaktivitäten vor allem auf die Familiensprachen und dann auf die deutsche Sprache fokussierten. Während die Befragten die deutsche Sprache bei der Förderung zuhause gesprochener Sprachen durch direkte Interaktion nicht berücksichtigten bzw. als eine Kommunikationssprache im Elternhaus nicht verwendeten, unterstützen sie die sprachliche Entwicklung ihrer Kinder im Deutschen durch Medien in Bezug auf das Konzept der Family Literacy. (B1:156-175), (B2:156-175), (B4:171-196), (B11:61-62), (B8:104-115), B6:108-109) Es lässt sich sagen, dass die deutsche Sprache nicht nur durch die direkte Kommunikation, sondern durch andere sprachförderlichen Aktivitäten gefördert wird.

Alle sprachförderlichen Aktivitäten wie Buch-, Erzähl-, Reim- und Liederkultur, diverse Spiele und audiovisuelle Medien (Fernsehen, CDs, DVDs usw.), das Schreiben, die als Items der Family Literacy genannt werden, kommen in verschiedenem Ausmaß und in den jeweiligen Sprachen, die zuhause gesprochen sind, ins Spiel.

c. Altersabhängige sprachfördernde Maßnahmen

Aus den Untersuchungsergebnissen ergibt sich die Altersabhängigkeit der jeweils angewandten sprachfördernden Maßnahmen im Elternhaus. Es zeigt sich ein klarer Unterschied innerhalb der sprachfördernden Aktivitäten bzw. Spracherziehungsmethoden zwischen kleineren und bereits etwas größeren Kindern. Da die sprachfördernden Aktivitäten bei den älteren Kindern besonders auf die schulische Richtung fokussiert und die Unterstützung von den Eltern dementsprechend angelegt wurde, entstehen Unterschiede bei den sprachunterstützenden Aktivitäten zwischen älteren und kleinen Kindern. Die Befragte B7 nennt in diesem Zusammenhang ein Beispiel für eine sprachfördernde Aktivität, die ihr zehnjähriger Sohn ausübte:

„Also wir, wir haben auch zuhause Slowakisch schreiben gelernt und lernen. Ahm, wir lernen Englisch natürlich, Schreiben, wir machen Schreibübungen, lesen sehr viel in den Sprachen und Deutsch sowieso.“ (B7:74-76)

Eine weitere Befragte, deren Schulkinder im Alter von 11 und 13 sind, brachte zum Ausdruck, dass sie mit ihren Kindern die sprachlichen Aktivitäten, die sie mit diesen in ihrer Kindheit ausgeübt hatte, nicht mehr durchführen konnte. Die beiden Befragten B5 und B7 betonten, dass sie als Eltern ab einem bestimmten Alter der Kinder nicht mehr an der Spracherziehung beteiligt sind und dies auch nicht sein sollten. Denn sie können ab dieser Zeit selbst eine Entscheidung zur Nutzung ihrer Sprachen und zum Lernen von Sprachen treffen. (B5:104-146)

„Jetzt ist er doch schon in einem Alter, wo das Kind auch sehr viel mitentscheidet und das geht nicht mehr nur, was die Eltern sich vorstellen, wie das Kind sprechen soll, ah, sondern auch, was das Kind sprechen will, ich kann ihn nicht zwingen, eine andere Sprache zu sprechen, wenn er es nicht will ja (...)“ (B7:113-116)

2. 3 Stellenwert der deutschen Sprache und Familiensprachen in multilingualer Erziehung

2.3.1 Deutsch

Die folgenden Ausführungen befassen sich mit der Position der deutschen Sprache in der Spracherziehung der multilingualen Elternteile aus drei verschiedenen Perspektiven. Es ist hier wichtig darauf hinzuweisen, dass diese Positionierungen der deutschen Sprache sowohl aus der Perspektive der eigenen Sprachsozialisierungserfahrungen der multilingualen Elternteile, die selbst mehrsprachig aufgewachsen sind, als auch in Hinblick auf ihre Einstellung zum Einsatz der deutschen Sprache in der sprachlichen Erziehung der eigenen Kinder äußerst aussagekräftig sind. Die elterlichen Erfahrungen aus ihrem eigenen multilingualen Leben und der derzeitige Umgang mit den weiteren Sprachen im Familienhaus beeinflussen auch den Stellenwert der deutschen Sprache in der multilingualen Erziehung im Elternhaus.

a. „Deutsch“ als passiv verwendete Sprache der Kinder zuhause

Die Befragten dieser Gruppe (B9:206-211), (B4:63-66), (B2:96-99), (B4:63-66), (B1:190-195), (B9:205-208) erzählten, dass die deutsche Sprache in ihrem Haushalt als die Kommunikationssprache unter den Elternpaaren verwendet wird und damit als aktive Sprache zwischen den Partnern fungiert. Da Deutsch aber nicht als Erziehungssprache in der sprachlichen Erziehung der Kinder herangezogen wurde, ist sie für die Kinder die Sprache, welche zuhause immer angehört wird. Dadurch ist die deutsche Sprache für die Kinder gut einordbar, sie wissen, um welche Sprache es sich handelt und in welchen Situationen diese verwendet wird. Es stellte sich in den Gesprächen mit diesen Elternteilen heraus, dass die deutsche Sprache ihre aktiv verwendete Sprache in den alltäglichen Kommunikationssituationen ist, weil sie die einzige gemeinsame Kommunikationssprache der Mehrheit der Befragten ist. Andererseits kommt der deutschen Sprache aus dem Blickwinkel der Kinder die Rolle einer passiv vorhandenen Sprache im Elternhaus zu, weil sie von ihren Eltern nicht auf Deutsch angesprochen werden.

„(...) Deutsch ist immer auch dabei, weil ich und mein Mann kommunizieren nur auf Deutsch. (B6:61-62) (...) ist Deutsch sowieso passiv präsent für die Kinder (...).“ (B6:147-148)

b. „Deutsch“ als Gegenwartssprache

Aus den Aussagen der Mehrheit der Befragten geht hervor, dass sie sich keine Sorgen um den Erwerb der deutschen Sprache seitens ihrer Kinder gemacht haben. Als Grund dafür brachten die Elternteile zum Ausdruck, dass die deutsche Sprache durch die Bildungseinrichtungen gesteuert und gelehrt werde und auch durch die Gesellschaft auf der kommunikativen Ebene unterstützt wird. Dieser institutionell getragene Sprachlernprozess erscheint den Elternteilen als Garant, dass die Kinder in der Zukunft keine Defizite in der deutschen Sprache aufweisen werden. Sie weisen dabei auch auf die Dominanz des Deutschen hin, die in allen sozialen Kommunikationssituationen spürbar bzw. erlebbar ist. Sie sind der Meinung, dass die möglichen Lücken in der deutschen Sprachbeherrschung ohnehin durch die Bildungseinrichtungen und durch die deutschsprachige Gesellschaft gefüllt werden. Von den Aussagen der acht Befragten kristallisieren sich die Überzeugung der

Elternteile heraus, dass ihre Kinder aus der Perspektive des Spracherwerbs mit der deutschen Sprache kein Problem erleben werden. (B1:190-195), (B12:129-132), (B6:147-148), (B2:96-97), (B5:63-73), (B1:190-195), (B4:60), (B9:230-236), (B10:230-236), (B6:147-148), (B2:296-330)

„(...) da er die deutsche Sprache sowieso durch die Gesellschaft lernt.“ (B12:129-132)

„(...) Deutsch sowieso sehr schnell gelernt wird durch die Bildungseinrichtungen (...)“ (B6:147-148)

Während die multilingualen Elternteile sich selbst klar machten, dass ihre Kinder die deutsche Sprache ohne Defizit erwerben und sogar eine starke Prägung auf der Sprachverwendung der Kinder im alltäglichen Leben spürbar sein wird, lenkten sie die Aufmerksamkeit auf die Wichtigkeit der einwandfreien Beherrschung der deutschen Sprache für die Schule und die Teilnahme der Kinder am gesellschaftlichen Leben in der Migrationsgesellschaft. Davon ausgehend legten sie Wert darauf, die Zugänge zu förderlichen Maßnahmen auch für die deutsche Sprache in der multilingualen Erziehung ihrer Kinder im Elternhaus zu öffnen. (B10:230-236), (B6:209-211), (B5:271-273)

„(...) momentan Deutsch ist eh klar, wir leben hier, also ahm sie müssen auf alle Fälle die Sprache des Landes, wo sie leben, einwandfrei beherrschen, damit sie einfach am gesellschaftlichen Leben Teil haben können, am politischen Leben, am kulturellen Leben.“ (B6:209-211)

c. „Deutsch“ als Sieger

Eine andere Kategorie innerhalb der Einschätzung des Stellenwerts der deutschen Sprache im Kontext der multilingualen Erziehung der Befragten ist die Betonung der fixen Stellung des Deutschen im Sprachrepertoire ihrer Kinder, die von sechs Befragten in den Interviews unterstrichen wird. Deutsch ist, so ihre Beobachtung, mit der Zeit als Gegenwartssprache durch die Bildungseinrichtungen immer präsenter geworden ist. Diese Elternteile glauben, dass je älter ihre Kinder geworden sind, desto größer ist die Dominanz der deutschen Sprache in den Dialogsituationen im Alltag ihrer Kinder geworden. (B8:196), (B5:372), (B2:249), (B4:39-40), (B6:333-304) Das bedeutet, dass Deutsch jenes Kommunikationsmittel im Sprachrepertoire ihrer

Kinder ist, auf das am schnellsten zugegriffen werden kann. Deutsch ist damit die dominierende Sprache unter den gesprochenen Sprachen der Kinder. Wegen der schulischen und gesellschaftlichen Umgebung nimmt Deutsch als im Alltag meistverwendete Sprache einen großen Stellenwert im Sprachhandeln mehrsprachig erzogener Kinder in der Migrationsgesellschaft ein.

„(...) merke ich, natürlich wie Deutsch einfach eine Überhand gewinnt. Ahm es ist einfach präsenter (...)“ (B6:300-333)

2.3.2 Familiensprachen

Die in der Untersuchung befragten Elternteile führen in den Interviews ihre jeweiligen Gründe für die Auswahl der Familiensprachen bei der Spracherziehung ihrer Kinder an. Das bedeutet, dass sie klare Anwendungsgründe für die jeweiligen Sprachen, die von den Elternteilen in alltäglichen Gesprächssituationen bewusst bzw. gezielt verwendet werden, haben.

Acht der Befragten begründeten ihre Spracherziehung unter Verweis auf die Familiensprache. Die Familiensprachen der jeweiligen Elternteile dienen vor allem für sie als Brücke bzw. als Verständigungsmittel zwischen den Generationen, Verwandten oder Bekannten, die die gleiche Sprache/n sprechen. (B4:116-125), (B4:127-133), (B11:86-87), (B9:91-101), (B8:203-205), (B3:230-241), (B5:333-339), (B6:213-228), (B11:86-87)

„(...) Türkisch, weil wir auf Urlaub fahren, dass sie auch mit Leuten sich verständigen können. (...) deswegen ist es mir wichtig ahm, dass sie auch das Kurdische wissen, dass sie das Kurdische können, damit sie ah mit ah mit anderen Generationen auch sich verständigen können.“ (B3:230-241)

Die Befragte B5 ergänzt, dass der Erwerb der Familiensprache eine Verbindung ermöglicht, damit ihre Kinder ihre eigene Kultur kennenlernen können.

„(...) ich glaube schon, die Sprache verbindet auch zum, zur Kultur, also auch zu ihren Wurzeln, also sagt schon viel aus, (...) (B5:345-365) (...) Und ja, manchmal fragen sie mich natürlich auch: ‚woher komme ich, wer bin ich?‘ und dazu, glaub ich, gehört auch eine Sprache. Ja, und deswegen die türkische Sprache oder ungarische Sprache ist wichtig, (...)“ (B5:333-339)

Eine andere Befragte ist der Meinung, dass die Beherrschung der Familiensprachen auch einen Zugang zur Literatur, die in diesen Sprachen verfasst wurde, eröffnet. Dadurch würde sich ihren Kindern später eine literarische Vielfalt erschließen, von der sie in ihrem künftigen Leben profitieren könnten:

„(...) ich denke mal, also für mich ist es wichtig, dass sie Türkisch besser beherrschen als ich es tue, damit sie sich auch die ganze islamisch-kulturelle Literatur, die es im Türkischen gibt, erschließen können.“ (B6:213-228)

Zwei Befragte verweisen auf die slawische Sprachfamilie, der ihrer Mutter-/Erstsprachen angehören. Die Beherrschung des Bosnischen bzw. des Slowakischen würde ihren Kindern erhebliche Vorteile beim Erlernen jeder weiteren slawischen Sprache bringen. (B7:146-166), (B6:213-228)

„(...) Bosnisch ist auch eine Sprache, die ah auch insgesamt in drei Ländern gesprochen wird, also sowohl in Serbien als auch Kroatien als auch Bosnien. Und es ist eine slawische Sprache, die auch für eine Grundlage für alle anderen Ostblocksprachen darstellt.“ (B6:213-228)

Die Befragte B7 fügte auch bezüglich der türkischen Sprache hinzu, dass Türkisch zu lernen ermöglicht, sich mit Leuten, die im türkischsprachigen Raum leben, zu verständigen und mit diesen in Kontakt zu treten. (B7:146-166)

Drei Elternteile, deren Kinder von der väterlichen Seite her mit der arabischen Sprache konfrontiert sind, betonen, dass das Arabische in ihrer Spracherziehung eine wichtige Rolle spielt, da Arabisch die Sprache des Korans ist. Aus der religiösen Perspektive halten sie den Erwerb der arabischen Sprache für nötig. Die Beherrschung des Arabischen spielt für diese Eltern hinsichtlich der religiösen Erziehung ihrer Kinder eine ganz zentrale Rolle, soll es sie doch zum Lesen und Verstehen des Korans befähigen. (B12:155-156), (B8:203-205), (B4:127-133)

Hier ist klar festzustellen, dass jede Familie mit ihrer Sprachauswahl unterschiedliche Gründe verfolgt. Davon ausgehend entsteht eine Diversität familienbiographischer Verwendungen der jeweiligen Familiensprachen und auch weiterer Sprachen sowie Englisch in multilingualen Elternhäusern. Sprachliche Unterstützung bzw. Vermittlung werden nicht nur auf die Familiensprachen beschränkt, sondern schließen je nach

dem Interesse der Kinder auch andere Sprachen mit ein, die entsprechend gefördert werden. (B9:134-148), (B3:235-240), (B7:53-60), (B10:88-90)

Unter den Befragten wurde erhoben, dass der Spracherwerb und die Sprachweitergabe mehrsprachiger Eltern nicht immer von einer bestimmten Herkunft abhängig sind. Die Spracherwerbssituation der Familie von B8 unterstützt dieser Annahme, da die Erziehungssprachen für die Kinder in diesem Elternhaus vor der väterlichen Seite her Deutsch und Englisch sind und dementsprechend kommuniziert wird, obwohl der Vater ägyptischer Herkunft ist, ohne über arabische Sprachkenntnisse zu verfügen. (B8:44-45, B8:205-209) Das heißt, bei der im Elternhaus erworbenen Sprachen muss es sich aufgrund der verschiedenen familiären Spracherwerbsbedingungen nicht zwangsläufig um eine Familiensprache handeln. Wie schon durch die Analyse zur Sprachkonstellation unter den Familienmitgliedern bzw. der Verwendung der Sprachen in den Sprachkonstellationen klar geworden ist, findet sich ein ähnliches Spracherwerbsszenario auch im Fall des Kindes von B7. Die englische Sprache wurde von dem Kind von B7 schon besser als die türkische Sprache beherrscht, obwohl diese Sprache nicht zu den Familiensprachen der Elternteile zählt.

2.4 Was bedeutet „Mutter-/Erstsprache“ in der Migrationssituation?

Mit dem Ziel, die Überlegungen der Befragten zu „Mutter-/Erstsprache/en“ unter der Bedingungen der migrationsbedingten Mehrsprachigkeit zu erheben, wurde den InterviewpartnerInnen die folgende Frage gestellt: „Welche Sprache/n ist/sind Ihrer Meinung nach für Ihr/e Kind/Kinder die Mutter-/Erstsprache/en?“ Während der Durchführung der Interviews war zu beobachten, dass die Beantwortung dieser Frage für viele der Befragten nicht einfach war. Sie zögerten, die Sprache/n, die ihren Vorstellungen nach für ihre Kinder Mutter-/Erstsprache/n ist/sind, ganz spontan zu nennen, ohne über die diesbezüglichen Gründe nachzudenken. Im Anschluss an diese Überlegungen und Argumentationen hinsichtlich der Mutter-/Erstsprache wurden verschiedene Kernaussagen erhoben, die es ermöglichen sollen, ihr Verständnis zur „Mutter-/Erstsprache“ nachvollzuziehen.

Aus der Datenerhebung zur Erst-/Muttersprache gehen zwei wichtige Feststellungen hervor, die von der Mehrheit der Befragten geteilt wurden. Sie sind der Meinung, was

in der multilingualen Erziehung Mutter-/Erstsprache als bestimmt wird, entspricht der Sprache der zentralen Kontaktperson/en mit den Kindern, deren Sprache/n im Alltag am häufigsten kommuniziert und bzw. verwendet wird/wurden. Da die Kommunikationssprache/n bzw. Erziehungssprache/n je nach den familiären Spracherziehungssituationen unterschiedlich sind, wurde festgelegt, dass die Bestimmung der Mutter-/Erstsprache von der von den befragten Elternteilen verwendeten Kommunikationssprachen, die sie als erste Kontaktpersonen mit ihren Kindern ständig verwenden, abhängig ist. Das heißt, die Mutter-/Erstsprache/n in der migrationsgeprägten multilingualen Spracherwerbssituationen ist/sind die Sprachen, die von der Geburt an intensiv und ständig gehört und kommuniziert werden. In diesem Zusammenhang geben die Befragten B1, B3, B4, B6 und B11 an, dass die Mutter-/Erstsprachen, die Familiensprache/n ihren Kindern durch die erste sprachliche Beziehung von Geburt an vermittelt werden. Da die deutsche Sprache erst nach dem Kindergarten als Erziehungssprache an der multilingualen Erziehung beteiligt ist, wird die deutsche Sprache von diesen Befragten nicht als Mutter-/Erstsprache gesehen. (B1:65-73), (B3:59), (B4:48), B6:52) Das heißt, dass die Mutter-/Erstsprache/n für diese Befragten jene Sprache/n ist/sind, mit welchen die direkte und ständige Interaktion in alltäglichen Leben am häufigsten im Elternhaus stattfindet.

„Meiner Meinung nach ist die Erstsprache Türkisch, weil ahm das wirklich auch die Muttersprache unter Anführungszeichen ist, obwohl dieses Begriff ja wissenschaftlich nicht mehr korrekt ist, aber, ahm, ich bin sozusagen der erste Kontakt, der erste sprachliche Kontakt, dadurch auch, dass ich mit den Kindern viel mehr Zeit verbringe, bekommen sie zuerst das Türkische mit (...) Das heißt, meiner Meinung nach ist die Erstsprache wirklich das Türkische, was in dem Fall auch die Muttersprache ist.“ (B1:65-73)

Die anderen Befragten nannten die Mutter-/Erstsprachen für Ihre Kinder auch nach dem oben genannten Prinzip, das davon ausgeht, dass die Sprache/n von der Geburt an mit den Kindern gesprochen werden. Die weiteren Befragten (B5:44-48), (B7:44-46), (B8:51-54), (B9:77-81) berichteten, dass ihrer Meinungen nach die Mutter-/ Erstsprache für ihre Kinder die zuhause gesprochenen Sprachen sind, in denen von Anfang an mit den Kindern kommuniziert wurde, nämlich die Familiensprachen und auch die deutsche Sprache.

Eine Befragte versuchte, Mutter-/Erstsprache für ihre Kinder zu definieren, indem sie auf die Beherrschungsgrad der Sprachen seitens der Kinder hinwies. Denn die Sprache/n, welche ihre Kinder "gut beherrschen", ist/sind die Sprach/n für ihre Kinder Mutter-/Erstsprache/n.

„Also ich glaube, dass, also meine Kinder können, wie gesagt, alle drei Sprache sehr gut sprechen, aber wenn ich das jetzt so, ahm, also nach Erstgesichts-, also nach der Beherrschung oder der besten Beherrschung der Sprache, ahm, beurteilen muss, dann würde ich sagen, dass sie in erster Linie Türkisch oder Deutsch, ich weiß es nicht, also es variiert. (...)“ (B2:57-60)

Zwei von zwölf Befragten meinten, dass die Mutter-/Erstsprache/n für Ihre Kinder die Sprachen sind, in der/in denen sich besser ausdrücken können, die ihnen leichter fallen.

„Ahm, ich kann sagen, mit welcher Sprache sie sich am leichtesten zu tun und das ist Deutsch.“(B12:76)

Durch die zwölf verschiedenen Aussagen wird deutlich, dass sich die Definition des Begriffes Erst-/Muttersprache im Migrationskontext als schwierig erweist, zumal die Komplexität des Erwerbs mehreren Sprachen mit dieser Definition kollidiert. Die Kriterien, die eine solche zu erfüllen hätte, werden nicht von den parallel erworbenen Sprachen im multilingualen Umfeld erfüllt, weil die Sprachen nicht in dem gleichen Ausmaß erworben werden. Das Sprachrepertoire der multilingual Aufwachsenden ergibt sich aus unterschiedlichen sprachlichen Registern, die sich auf verschiedenste Art und Weise zusammensetzen und zu einem unterschiedlichen Grad erworbenen und verwendet werden.

2.5 Kriterien bzw. Schwerpunkte multilingualer Erziehung im Elternhaus

Alle Befragten nannten als ihr Grundprinzip in der sprachlichen Erziehung im Elternhaus, dass sie auf alle zuhause gesprochene Sprachen, nämlich die Familiensprachen und Deutsch und auch andere Sprachen, die aus dem familienbiografischen Zustand zuhause verwendet werden, Wert legen. Zudem zeigten sie sich bestrebt, für die jeweiligen Sprachen, aber in der ersten Linie für die Familiensprachen gute Zugänge zu eröffnen, damit ihre Kinder diese Sprachen

„perfekt“ erwerben können. Nach solchen grundsätzlichen Überlegungen definierten sie individuelle Spracherziehungsziele und dachten über darauf abgestimmte Spracherziehungsmethoden nach. Aus den Aussagen vieler der Befragten ergab sich, dass sie ein paar Kriterien bezüglich des Erwerbs der Sprachen bzw. der Beherrschung der Sprachen festlegten. (B5:275-277), (B8:75-79), (B7:62-71), (B11:45-48), (B12:129-132), (B6:214-231) Während der Schilderung ihrer Spracherziehungsziele lag die Betonung darauf, wie die grundlegende Beherrschung der Sprachen aussehen sollte. Bei den unten angeführten Zitaten ist es ausfällig, dass besonders Begriffen wie zum Beispiel „schön sprechen“, „perfekt lernen“, „sehr gut beherrschen“, „perfekt oder muttersprachlich sprechen“ in ihren Beschreibungen Verwendung finden, wenn es darum geht, in welchen Ausmaß ihre Kinder die gewünschten Sprachen erlernen sollten.

„(...) Ich möchte, dass sie alle drei Sprachen perfekt und muttersprachlich sprechen.“ (B4:256-275)

„(...) die Muttersprachen also Türkisch und Ungarisch sollen sie auch sehr gut beherrschen, (...)“ (B5:275-277)

Sie beschrieben auch das erwünschte sprachliche Niveau, indem sie präzisierten, was für sie „schön, perfekt oder muttersprachlich sprechen“ bedeutet und welche Kriterien sie daran anlegen würden:

„Ahm, mir ist es zum Beispiel wichtig, dass sie in den beide Familiensprachen Türkisch und Arabisch sie ein/die Standardsprache sprechen, oder auch Zugang zur Schriftsprache bekommen und nicht, ah, regionale Dialekte mitbekommen, also dass sie auch schön sprechen unter Anführungszeichen.“ (B1:88-94)

„dass sie diese drei Sprachen alle fließend, sowohl in Schriften als auch in Sprache beherrschen.“ (B6:74-83)

Während sich das hier gewünschte Sprachniveau sehr stark an standardsprachlichen Richtlinien orientiert, legen die Befragten B3, B2 und B8 andere Kriterien an den Sprachbeherrschungsgrad ihrer Kinder an. Mit den Formulierungen „sich selbst auszudrücken können“ (B8:75-79), „sich selbst orientieren und sich verständigen können“ (B3:72-73), „problemlos die Sprachen im Alltag verwenden können“ (B2:246-251) umschreiben sie, dass die Beherrschung

einer Sprache dazu dienen sollte, dass ihre SprecherInnen fähig sein sollten, diese situations- und personengemäß nutzen zu können, um eine gelungene Kommunikation auszugestalten.

Ein weiteres Spracherziehungsziel definiert eine der Befragten als die „*Mechanismen von Sprache*“ (B10:158-181) erkennen. Sie vertritt die Ansicht, dass Kinder durch die Spracherziehung im Elternhaus dieses Sprachverhältnis mitbekommen sollten. In diesem Zusammenhang ist damit auch gemeint, dass es wichtig ist, den Kindern zu vermitteln, ihre sprachliche Interaktion an das jeweilige Gegenüber anzupassen, um in Gesprächssituationen sprachenbedingte Verständigungsprobleme nicht aufkommen zu lassen.

Vier Befragten B1, B10, B5, B4 sagten aus, dass sie versuchen, bei ihren Kindern ein Bewusstsein für Mehrsprachigkeit zu schaffen, indem sie ihren Kindern zeigen, dass der Erwerb und die Verwendung verschiedener Sprachen ein Gewinn und eine besondere Kompetenz darstellen, die man auf vielen unterschiedlichen Ebenen nutzen kann, auf die man stolz sein kann und für die man sich nicht schämen soll. Denn sie wollten auf keinen Fall, dass ihre Kinder sich wegen ihrer Sprachen minderwertig fühlen und diese Sprachkompetenz als Defizit ansehen. Es ist sehr wichtig für sie, bei der Spracherziehung diese Denkweise mitzugeben, dass mehrere Sprachen (egal mit welchen Namen, ob als Minderheitensprachen oder als Standardsprachen sie bezeichnet werden) zu können für das Individuum eine besondere Ressource darstellt, die man sich immer bewusst machen sollte. (B1:102-116), (B10:56-61), (B5:111-113), (B4:145-148)

„(...)dass sie die Sprache als Ressource wahrnehmen, also dass sie keinesfalls den Eindruck bekommen, (...) als Minderheitenangehörige wahrgenommen werden, also sei es jetzt im Kindergarten, in der Krabbelstube oder in der Schule später, dass sie das nicht als Defizit wahrnehmen, dass mehrsprachig sind.“ (B10:56-59)

Die Befragten B10 und B9 schließen noch an, dass ihre Spracherziehung darauf beruht, dass sie bei den Kindern Freude für das Sprachlernen schaffen wollen. Ohne die Kinder überfordern zu wollen, versuchen sie, den Kindern Raum zu geben, damit ihnen das Erlernen der Sprachen Spaß machen. (B9:91-92), (B10:55), (B10:158-168) Die Befragte B10 erwähnte diesbezüglich auch, dass sie sich darum bemüht, dass „*sie ein Vertrauen entwickeln in ihrer Sprachfähigkeit, dass ihnen die Sprache vertraut vorkommt (...)*“ (B10:65-66)

Vier Befragte (B2:102-114), (B6:143-146), (B5:63-73), (B12:96-97) betonten in Bezug auf ihr Spracherziehungsziel, dass sie Vermeidung der Sprachmischungen bzw. Sprachwechseln für wichtig halten.

„die gleiche Person immer mit der gleichen Sprache mit dem Kind spricht und nicht durcheinander gemischt.“(B12:96-97)

An dieser Stelle kann festgehalten werden, dass sich durchwegs ein paar Kriterien abzeichnen, die für den Spracherwerb in bestimmtem Ausmaß vorausgesetzt werden. Sie werden in Bezug auf das gewünschte Sprachniveau als „schön oder muttersprachlich beherrschen“ umschrieben, wobei einer standardsprachlichen Verwendung der jeweiligen Sprachen klar der Vorzug gegeben wird, welche keine Mischung oder kein Wechseln zwischen den Sprachen beim Sprechen beinhalten soll.

2.6. Einflussfaktoren auf den Spracherwerb und die Spracherziehung der Kinder

Die Fragestellung nach allfälligen Änderungen in der sprachlichen Erziehung der Befragten ermöglicht es, die Einflussfaktoren auf die Entwicklung des Spracherwerbs der Kinder in multilingualen Elternhäusern zu analysieren. Diese Faktoren, die auf den Spracherwerb positiv oder negativ wirken oder Änderungen der alltäglichen Sprechverhältnisse bzw. Sprachverwendung der Kinder auslösten, wurden von fast allen Befragten zur Kenntnis genommen. Fast alle Befragten wiesen betont darauf hin, dass sie ab dem Kindergarten bzw. ab der Schulzeit bei den Kindern eine ausgeprägte Präsenz der deutschen Sprache in ihrer alltäglichen Sprachverwendung erlebten. (B9:114-131), (B1:201-222), (B4:203-231), (B6:157-169), (B6:314-316), (B2:209-217), (B6:158-160), (B6:300-304) Dabei zeigt sich eine Tendenz bei den Kindern, die im Kindergarten oder in der Schule sehr intensiv erlebte Kommunikation in der deutschen Sprache zuhause fortzusetzen.

Die Erzählungen der Befragten belegen, dass sich die Beteiligung weiterer Bezugspersonen, die mit der Familie in enger Beziehung stehen, so etwa die Großeltern, auf die Entwicklung des Erwerbs der Sprachen sowohl negativ als auch positiv auswirken kann. Die Befragte B7 schildert im Folgenden negative

Auswirkungen des Sprachkontakts ihres Kindes mit den Großeltern auf den Erwerb der Familiensprachen:

„es wäre sehr wichtig gewesen, dass unsere Eltern sich an unsere Spielregeln gehalten hätten, und dass ‚dede‘ (Opa) und ‚babanne‘ (Oma) nur Türkisch sprechen und meine Eltern nur Slowakisch mit ihm, aber das haben sie nicht gemacht, obwohl sie nicht einmal, teilweise nicht einmal sehr gut Deutsch können, haben sie immer mit ihm Deutsch gesprochen. (...) Statt versuchen, ihn zu verstehen, dass das Kind sie verstehen zu versucht. Das war unsere Idee. Aber das hat leider nicht geklappt.“(B7:128-136)

Die Befragte B10 erzählte dagegen von einer positiven Auswirkung auf den Spracherwerb der Kinder im Sinne der ständigen Kommunikation mit den weiteren Bezugspersonen wie den Großeltern, die die Familiensprachen ständig mit den Kindern praktizierten. Dabei stellte sie dar, welches Ausmaß der sprachlichen Entwicklung der jeweiligen Sprachen Deutsch und der Familiensprachen in den verschiedenen Altersstufen der Kinder durch die intensive Kommunikation mit den Großeltern in jeweiligen Sprachen aufgebaut wurde. (B10:185-197) Je mehr Zeit die Kinder mit ihren Großeltern, die mit ihnen Gespräche in den Familiensprachen führen, verbringen, desto mehr Entwicklung in den betroffenen Sprachen kann beobachtet werden. Daraus lässt sich deutlich die Veränderung der Sprachverhältnisse der Kinder durch das Ausmaß des ständigen Interagierens mit den jeweiligen Sprachen ablesen. Nach einiger Zeit des Zusammenwohnens mit den Großeltern zeigte die Sprachentwicklung der Kinder in bestimmten Sprachen, in denen ständiger Austausch gepflegt wurde, eine hohe Qualität, andere Sprachen, in denen wenig kommuniziert wurden, bleiben demgegenüber in ihrer Entwicklung zurück.

Die Elternteile B1, B2, B7 vertrauen hinsichtlich der Spracherweiterung ihrer Kinder in den Familiensprachen auf die Unterstützung weiteren Bezugspersonen aus ihrer eigenen Herkunftsfamilie. Sie vertreten die Meinung, dass diesen Bezugspersonen auch eine große Rolle bei der Unterstützung des Spracherwerbs der Kinder zukommt, indem sie mit den Kindern in den jeweiligen Sprachen kommunizieren. Sie unterstreichen in ihren Aussagen die Wichtigkeit der Involvierung anderer Bezugspersonen, die ihre Familiensprachen beherrschen, für die Spracherziehung ihrer Kinder. (B1:91-94), (B2:105-110), (B7:128-136)

Das schlechte Prestige mancher Familiensprachen hat einen negativen Einfluss auf deren öffentliche Verwendung und stellt eine Form von Diskriminierung dar, die auch die SprecherInnen dieser Sprachen betrifft. Das folgende zitierte Beispiel einer türkischsprachigen Befragten bestätigt, dass sich dieses diskriminierende Verhältnis negativ auf die Verwendung der türkischen Sprache in der Öffentlichkeit auswirkt.

„(...) diese manche Sprachen, die wirklich aufgewertet werden. Weil die diese Gesellschaft, sie lieben Italienisch zu hören oder Englisch zu hören. Und vielleicht, wenn ich diesen Sprachen spreche, dann möchte ich ja, bewundert werden, oder, ja, also sie hören sicher diese, die Kinder, ahm diese Sprache sprechen, ich hab das auch so mitbekommen: ‚Ah, wie schön diese Sprache klingt!‘ Aber niemand sagt über die türkische Sprache jetzt in unserem Gesellschaft, ‚die Sprache klingt wunderbar.‘ Und meine Kinder, (...) sie spüren das, sie haben, ich glaube, Minderwertigkeitsgefühl, nicht weil sie von Elternhaus nicht selbstbewusst erzogen werden oder so genau. Aber ich glaub, das wird schon ihnen ahm von dieser Gesellschaft vermittelt, also Türkisch, es gibt Stereotypen, ja, (...)“ (B5:412-421)

2.6.1 Bedarfs- und inputgeleitetes Sprachverhältnis unter dem Verständnis lebensweltlicher Mehrsprachigkeit

An anderer Stelle wurde bereits darauf hingewiesen, dass die Auswertung der Interviews zeigte, dass die Befragten ihre erzieherische Sprachförderung sehr bewusst anlegten. Zunächst fand eine partnerschaftliche Abstimmung der in ihrer Erziehung verfolgten Sprachlernziele bzw. sprachlichen Schwerpunkte statt und die geplanten Strategien zur Erreichung der Ziele wurden aufeinander abgestimmt. Auf dieser Grundlage gestalte sich das Sprachverhältnis und der Spracherwerb der Kinder von klein auf in erster Linie im Elternhaus. Einflussfaktoren aus weiteren Inputs sowie den Kontakt mit anderen Bezugspersonen in der Familie oder im Bekanntenkreis gehören auch zu dieser Kategorie. Der gesamte Prozess, welche Sprachen auf welche Art und Weise in den Kommunikationssituationen verwendet werden, die Intensität der sprachlichen Beziehungen und Sprachverhältnisse, bestimmt, wie das Sprachrepertoire der multilingualen Kinder ausgestaltet wird. Dadurch lernen multilinguale Kinder in den verschiedenen Sprachkonzepten je nach dem Bedarf und Input ihre Sprachverhältnisse dementsprechend zu gestalten. Das ist auch die Voraussetzung für eine erfolgreiche Kommunikation. In diesem Zusammenhang berichten viele multilinguale Befragte über die sprachliche

Wahrnehmung der Kinder, die es den Kindern ermöglicht zu entscheiden, welches sprachliche Register zu welchen Situationen oder zu welchen Personen passt. Das bedeutet, dass die Kinder vom klein auf erlernen, wie die Sprachen funktionieren und wie sie mit diesem dynamischen Verfahren umgehen können.

Die Aussagen der Mehrheit der Befragten verwiesen auf eine personenbezogene Sprachverwendung bei der direkten Interaktion in den Dialogsituationen. (B3:251-265), (B5:154-194), (B6:175-189), (B7:140-144), (B8:165-190), (B9:223-226), (B11:73), (B12:146-147), (B3:256-265)

Die Befragten gaben ein paar Beispiele, die zeigen genau, wie multilinguale Kinder die Funktionalität der Sprachen von klein her erkannten und einen bedarfsorientierten Gebrauch verschiedener Sprachen in den Gesprächskontexten durchführten. Hier wird die Funktion der lebendigen Mehrsprachigkeit angesprochen. Multilinguale verfügen über die Fähigkeit, ihre gesamte Sprachverfügbarkeit situations- oder personengemäß für das Gelingen einer kommunikativen Interaktion abzurufen. (B4:95-102), (B3:39-45), (B3:133-150), (B3:189-193), (B6:176-177), (B9:277-281), (B10:201-212), (B4:236-241), (B5:259-265), (B10:106-116)

Zwei Befragte B1, B4 berichteten, dass ihre Kinder zuhause gerne eine Übersetzerrolle einnehmen und die Sprachen personenmäßig verwenden. (B1:280-294) (B4:297-300)

„(...)solche Situationen sind es, wo mein Mann bei den Kindern ist, ja. Ich sage meiner Tochter: ‚Emina, geh und sag deinem Vater und dies uns das!‘ Dann geht sie zu ihm ins andere Zimmer und sagt ihm auf Arabisch. Für sie ist das selbstverständlich. Aber wenn er dann sagt, wenn er arabisch antwortet, dann kommt sie zu mir und sagt mir das auf Türkisch.“ (B4:297-300)

Drei der Befragten B3, B4, B4, B10 ergänzten diese Beobachtung mit weiteren Beispielen aus dem Kindergartenalltag, wo ihre Kinder ihr sprachliches Repertoire ohne Mühe situations-, personen- oder aber auch bedarfsorientiert verwendeten. (B3:86-128), (B4:138-179), (B4:293-323), (B10:315-341)

„(...) Und diese Erfahrung macht meine Tochter zum Beispiel auch in ihrem Kindergarten, wo jetzt beispielsweise ein syrisches Flüchtlingskind mit ihrer Gruppe ist und seitdem, das war eigentlich die erste Erfahrung Übersetzung im Kindergarten, dass sie einen Vorteil

hat, weil sei Arabisch kann, oder wo sie das selber gesehen hat. (...) Und genauso hat sie auch bei, bei anderen Kindern, es gab auch serbische, ein serbisches Zwillingspaar, das auch überhaupt kein Deutsch konnte und sie hat einfach von selbst diese Dolmetscherrolle übernommen. Und hat gesagt, ah, ja, hat einfach versucht zu vermitteln und, ah, hat ihre Sprachkenntnisse gut eingebracht.“ (B10:315-341)

2.6.2 Besondere Verwendungsweisen der Sprachen in multilingualen Elternhäusern

Fast alle Befragten berichteten darüber, dass sie selbst und ihre Kinder als multilingual Aufwachsende unterschiedliche Sprechstile bzw. Anwendungsstile der Sprachen im Alltag beobachten konnten. Die Erzählungen bzw. Beschreibungen der Elternteile über die multilinguale Sprachverwendung ihrer Kinder auf verschiedene Art und Weise, die nicht der sogenannten Standardsprache entsprechen, gewähren Einblicke in den sprachlichen Alltag ihrer Kinder. Fünf der Befragten nannten ein entsprechendes Beispiel für den alternierenden Sprachgebrauch der Kinder, die in gleicher Art und Weise während des Gesprächs geschehen. So importieren die Kinder ein Wort oder ein paar Wörter aus einer anderen Sprache, wenn diese ihnen in der Sprache, in der sie sich gerade bewegen, nicht einfallen. (B2:254-277) (B5:286-312), (B6:234-282), (B11:93-94), (B12:164-173) Dieser alternierende Sprechstil ist häufig in alltäglichen Gesprächssituationen zu beobachten.

„(...) beginnt er halt mit dem Erzählen und dann merke ich einfach, dass ihm gewisse Wortschätze eben nicht einfallen und dann switcht er sofort auf, ähm, also mitten im Satz switcht er dann sofort auf Türkisch oder auf Deutsch oder je nachdem, welches Wort ihm dann quasi fehlt.“ (B2:254-277)

Die Befragte B7 beschrieb im Folgenden ein anderes Sprachverhältnis aus der multilingualen Lebenswelt:

„(...) im Alltag sprechen wir und switchen wir eigentlich ziemlich viel auch zwischen Deutsch und Englisch. Dazwischen immer wieder Slowakisch. Ahm und das geht eigentlich ziemlich fließend. Also da können wir ein Gespräch auf Deutsch anfangen und dann zehn Minuten später sprechen wir auf Englisch dasselbe weiter, Slowakisch ist nicht so viel. Aber ja.“ (B7:79-82)

Auf weitere Verwendungsweise der Sprachen seitens ihrer multilingualen Kinder angesprochen, merkten die Befragten an, dass im Sprachgebrauch bisweilen grammatikalische Phänomene von einer Sprache auf eine andere Sprache übertragen werden. (B1:273-293), (B6:234-282), (B10:295-298) In einem Satz finden sich daher bisweilen verschiedensprachige morphologische und syntaktische Regelsysteme vereint. Hier sind die Beispiele, die von den Elternteilen folgendermaßen erklärt wurden:

„(...) ‚ich springe‘ und er wollte es auf Deutsch sagen und hat dann gesagt ahm, ahm, ‚ich springio‘, und hat dann quasi die bosnische Endung drangemacht (...)“ (B6:234-282)

„(...) wenn sie die Steigerungsform verwenden wollte, im Bosnischen sagt man dann: ‚nej‘, also ‚nejlepši‘ heißt zum Beispiel ‚am schönsten‘. und sie hat dann gesagt: ‚das ist das nejschönste‘ (...)“ (B10:295-298)

Die Befragte B10 wies auf das gut entwickelte sprachliche Sensorium ihrer mehrsprachig aufwachsenden Kinder hin, die selbst sprachliche Vergleiche anstellen:

„Zum Beispiel das Wort ‚viel‘ auf Deutsch, also viel im Sinne ‚große Menge‘ und ‚viel‘ auf Arabischen ist ‚Elefant‘. Und da sind beide Kinder von selber drauf gekommen, dass das eben ein und derselbe Begriff ist, aber verschiedene Bedeutungen hat. Und, dann, ja, das sind dann so Situationen, wo ich manchmal schmunzeln muss. Wenn sie sagen: ruft ‚viel‘ man den Elefant, auf Arabisch sagt man Elefant ‚viel‘ und auf Deutsch heißt das, ‚ich will viel Saft.‘“ (B10:264-290)

2.6.3 Umgang der multilingualen Elternteile mit den unterschiedlichen Sprachverwendungen im Migrationskontext

Wie schon oben konstatiert wurde, sieht es alternierende Sprachverhältnisse, die die lebensweltliche Sprachverwendung multilingual aufwachsender Kinder prägen. Um die Reaktion der Elternteile festzustellen, wurde nach den Einstellungen zur alternierenden bzw. unterschiedlichen Verwendung der Sprachen ihrer Kinder gefragt. Da die befragten Elternteile selbst multilingual aufgewachsen sind, kam ihrer Einstellung zu den unterschiedlichen Sprechstilen ihrer Kinder eine noch größere Bedeutung zu, um bestimmen zu können, wie sie darauf reagierten, wenn solchen Situationen im Alltag auftraten und wie ihre Reaktion darauf die Sprachentwicklung ihrer Kinder beeinflusste. In diesem Zusammenhang gab die Mehrheit der Befragten

an, dass diese Sprachverwendungen ein typisches Sprachverhältnis der Multilingualen in ihrem multilingualen Spracherwerbsprozess darstellt, das sie als multilinguale Menschen selber in ihrem alltäglichen multilingualen Leben erzeugen. In diesem Zusammenhang machten sie auf Beispiele aus ihrer eigenen Erfahrung mit solchen Sprachverwendungen aufmerksam. (B3:169-172), (B1:273-293), (B2:265-268), (B5:291-298), (B7:167-173), (B10:239-243), (B12:164-173), (B11:77-79), (B6:108-109)

„(...) Ich habe ein relativ entspanntes Verhältnis dazu. Ich denke mir, das gehört dazu, das ist einfach meine Identität, ich bin zweite Generation und ja, in meinem Leben ist das normal, dass man viele, in einem Satz oder in einer Situation verschiedene Sprache verwendet und ja, finde ich jetzt nicht so schlimm.“ (B10:239-243)

Da sie als zweite MigrantInnengeneration auch multilingual aufgewachsen sind, ist den Befragten die oben eingeführte alternierende Sprachnutzung in multilingualen Alltagssituationen vertraut und erscheint unter den Bedingungen migrationsbedingter Mehrsprachigkeit ganz normal.

Die Befragten sind der Meinung, dass es sich dabei um einen spezifischen Zustand handelt, der multilingual aufgewachsene Menschen dazu bringt, ihre Sprachen alternierend zu verwenden, um eine erfolgreiche Kommunikation durchführen zu können. Die im Prozess des Sprechens entstandenen Lücken werden dadurch gefüllt und das Gespräch wird trotz der fehlenden Items in den jeweiligen Sprachen ohne Abbruch gezielt zur Ende gebracht. In diesem Zusammenhang vermag die Befragte B7 folgendes zu berichten:

„(...) das habe ich als Kind zum Beispiel gemacht, ich möchte/ wir nennen das ‚Dschinglish‘, das ist eine Mischung aus Deutsch und Englisch oder auch, ah, dass die Sprache in einem Satz zum Beispiel vermischt wird, ja. (...) Aber auch zwischen den Sprachen zu wechseln, das finde ich eigentlich gut, weil das sehr spontan ist und das ist gerade das Wichtige, wenn man spricht.“ (B7:167-173)

Die Mehrheit der Befragten sieht einerseits die Verwendung der Sprachen im soeben skizzierten Modus als einen besonderen Bestandteil des multilingualen Spracherwerbs an, andererseits nehmen sie diese sprachliche Disposition ihrer Kinder als Problembereich wahr, dem in der sprachlichen Erziehung im Elternhaus

bewusst gegengesteuert werden muss. Um der Neigung ihrer Kinder zu solchen sprachlichen Mischungen, zu spontanem Sprachwechseln mitten im Satz oder zu Neuschöpfung entgegenzuwirken, setzen sie bewusste spracherzieherische Korrekturmaßnahmen wie etwa die Wiederholung des Satzes in einer Sprache, die Ergänzung der fehlenden Wörter in der Ausgangssprache oder sie gestalten bewusste Nachfragen nach dem folgenden Muster: „*Meinst du das?*“, „*was heißt das auf Türkisch?*“, „*wie bitte?*“ Dadurch versuchen die Elternteile, die Kinder dazu zu bringen, das Gespräch nur in einer Sprache zu führen, ohne fehlende Teile in einer Sprache durch Versatzstücke einer anderen Sprache zu ergänzen. Sie stehen immer zur Verfügung für eine Sprachverwendung bzw. einen Spracherwerb, die/der der Standardsprache entspricht.

Hier wird dieser Prozess durch ein paar unterschiedliche Beispiele für eingeübte sprachliche Maßnahmen der Befragte nachvollgezogen:

„(...) ich versuch dann immer, ahm, das Richtige gleich dann zu sagen, einfach zu wiederholen, weil ich bin davon überzeugt, dass Kinder, wenn sie das Richtige immer und immer wieder hören, dass sie das eh automatisch lernen, weil Kinder eben nicht wie Erwachsenen lernen, sondern dadurch, dass sie das Richtige ständig immer wieder hören.“ (B6:255-258)

„(...) ich akzeptiere es nicht. Er wiederhole es dann solange, bis er das einsprachig sagt und ah dadurch lernt er natürlich das Vokabular und ah lernt mit der Zeit, ah nur diese eine Sprache zu verwenden (...)“ (B12:164-173)

„(...) ‚was heißt dieses Wort auf Türkisch?‘ und dann, wenn ich es ihm sage, dann bildet er halt diesen Satz noch mal auf Türkisch.“ (B8:217-222)

2.6.4 Es gibt keine vollständige Sprache

Fünf Befragten betonten in ihren Aussagen, dass multilinguale Erziehung im Elternhaus ein Lernprozess sowohl für die Kinder als auch die Eltern sei. Obwohl viele Befragte behaupten, die eigene Familiensprache gut zu beherrschen, stießen sie bei der Erklärung mancher Gesprächskonzepte oder bei der Wiedergabe mancher Wörter in den jeweiligen Sprachen auf Probleme. Mit Hilfe eines Wörterbuchs oder dem Konsultieren des Internets schlossen sie eigene sprachliche Lücken und gaben die selbst erfahrenen Vertiefungen an ihren Kindern weiter. Sie

berichteten darüber, dass sie in ihrem Spracherziehungsprozess mit verschiedenen Sprachsituationen konfrontiert waren, in denen sie an ihre eigenen sprachlichen Grenzen stießen und sich außerstande sahen, ihre Kinder in dem sprachlich adäquat sprachlich fördern zu können. In solchen Momenten suchten die Befragten Unterstützung durch einschlägige Medien wie Wörterbüchern oder Internetrecherchen usw. (B2:254-277), (B7:167-173), (B10:239-2539), (B8:241-245), (B4:203-231) Das heißt, dass multilinguale Elternteile in ihrem multilingualen Erziehungsprozess mitlernen. In dieser Lage bemerken sie, dass ihnen selbst sprachlich etwas fehlt. Aus diesem Grund nahmen die multilingualen Elternpaare an, dass der Spracherwerbsprozess nie zu Ende geht bzw. nie vollständig ist. Die Befragte B1 fasst diese Situation in den folgenden Worten zusammen:

„Das heißt, durch das Beibringen oder Erziehen des Kindes in einer Sprache, in der Muttersprache, stärkt sich die Muttersprache bei einem selbst eigentlich auch. Da lernt man viel dazu.“(B1:227-255)

2.6.5 Herausforderungen multilingualer Erziehung unter der Bedingung der migrationsbedingten Mehrsprachigkeit

Aus der Datenerhebung geht hervor, dass die Befragten die Dominanz der deutschen Sprache als eine der großen Herausforderungen bei der multilingualen Erziehung ihrer Kinder ansehen. Die Befragten (B1:201-222), (B2:209-227), (B4:203-231), (B6:157-169), (B8:51-54), (B8:88-96) erkennen in der institutionell geprägten Verwendung der deutschen Sprache ihrer Kinder im Elternhaus nach dem Eintritt des Kindergartens eine Herausforderung, da sie bestrebt sind, die Alltagskommunikation im Elternhaus in ihren Familiensprachen weiterzuführen. Damit sie diese Dominanz ausgleichen können, entschieden sie sich, ein paar Maßnahmen zu treffen, um die Beherrschung der Familiensprachen bei ihren Kindern zu erhalten und ihren spracherzieherischen Regeln weiter folgen zu können.

Die Befragten B1, B2, B4, B6, B8 berichten, dass sie konsequent in ihren Familiensprachen bleiben, um auf diesem Wege der deutschen Dominanz ausgleichen zu können. (B1:331-333), (B2: 222-225), (B2:50-54), (B6:165-166), (B8:89-90), (B4:98-100)

„(...) wir bemühen uns da, eigentlich weiterhin an dem festzuhalten, ahm, dass wir eben die Muttersprachen ausschließlich sprechen.“ (B6:165-166)

Sie versuchen, den Kommunikationswunsch der Kinder in der deutschen Sprache in den alltäglichen Gesprächssituationen in die Familiensprachen abzulenken, indem sie den Kindern die Zugänge zu den Familiensprachen mit Hilfe von verbalen Anforderungen in den jeweiligen Sprachen nach dem Muster „wie bitte?“ (B8:91-93), (B1:124-125), „ah so, das meinst du!“ (B1:21), „(...) magst du sie mir auch mal auf Türkisch erzählen?“ (B2:260-261) legen. Auch direktere Aufforderungen wie „sprich bitte auf Türkisch!“ oder „antworte bitte auf Türkisch!“ (B4:227-228) kommen in diesem Zusammenhang zum Einsatz. Dadurch ermöglichen die Eltern ihren Kindern, die in der deutschen Sprache formulierte Sätze in diesem Moment noch einmal in die gewünschten Familiensprachen übersetzen zu lassen. Drei der Befragten (B4:327-343), (B1:331-33), (B2:285-290), (B2:218-219) brachten auch zum Ausdruck, dass es für sie eine Herausforderung darstellt, langfristig konsequent zu bleiben, um die jeweilige Sprachen beibringen zu können, indem man in der anderen Sprache spricht, obwohl das Gegenüber in einer anderen Sprache kommunizieren möchte.

Jene drei Befragten (B2:159-168), (B4:187-189), (B10:66-69), die eine der Erziehungssprachen als Dialekt definierten, brachten zum Ausdruck, dass ihre Kinder im Zusammenhang mit audiovisuellen Medien Verständigungsprobleme zeigten, weil sie der Hoch- bzw. der Standardsprache nicht lückenlos folgen konnten.

„(...) wenn sie jetzt ein Hörbuch hören oder eine Zeichentrickserie anschauen auf Hocharabisch, dann verstehen sie das Großteils nicht, weil das ja auch nicht das Arabisch ist, das wir zu Hause sprechen, wir sprechen eher den Dialekt (...)“ (B10:66-69)

In diesem Zusammenhang muss darauf hingewiesen werden, dass der Spracherwerb in der Migrationsgesellschaft anderen Bedingungen unterliegt. Da der sprachliche Input von den multilingualen Elternteilen durch ihr gesamtes sprachliches Register realisiert wird, erlernen die Kinder die Sprachen über diesen Input. Das heißt, die Kinder erwerben die Sprachen primär darüber, wie sie sich in der Aussprache ihrer Eltern anhören und wie sie von diesen sprachlich adressiert werden. Deswegen erfüllt die Betrachtung des Erwerbs der Sprachen unter der

Perspektive der Standardsprache unter diesen Bedingungen nicht mehr ihre Funktionalität.

Die Befragte B3 bringt mit Blick auf ihr familiäres Umfeld andere sprachliche Bedingungen mit als die anderen Befragten. Aus diesem Grund berichtete sie über andere Herausforderung in Hinblick auf dem Umgang mit der innerfamiliären sprachlichen Vielfalt. Da sie einen ungarischen Mann geheiratet hat, mit dem sie keine gemeinsame Sprache teilt, bedient sie sich in der partnerschaftlichen Kommunikation basaler Kenntnisse in der englischen Sprache. Das hat zur Folge, dass sie ihre Gespräche über wichtige Themen sprachbedingt an der Oberfläche bleiben. Vor diesem Hintergrund macht sie Gedanken darüber, wie die sprachliche Interaktion im Haushalt verlaufen würde, wenn sie einsprachig wären. (B5:318-328) Dann kam sie zu der Einschätzung, dass Mehrsprachigkeit sie müde machte. (B5:345-365)

Die Befragten B1 und B4 (B4:335-336) merkten an, dass die verbalen Anforderungen, die in der sprachlichen Erziehung der Kinder konsequent und ständig verwendet werden, sich als nicht mehr hilfreich erweisen und sich umgekehrt sogar negativ auf die Sprachlernmotivation der Kinder auszuwirken können:

„(...) Ahm es sind eben Konfrontationen in der Situation, wo ich, wie am Anfang halt gesagt, immer wieder neu überlegen muss, wie gehe ich damit um, (...) wenn ich dann sage: ‚wie bitte? wie bitte?‘, es ihn nervt, dass er das wiederholen muss: ‚ma, jetzt rede ich nicht!‘ “ (B1:321-326)

Anstatt ständige Erinnerungen zu verwenden, die die Kinder nerven und vielleicht ihre Motivation zum Sprechen in den gewünschten Sprachen stören können, empfiehlt die Befragte B4 folgendes:

„(...) das funktioniert nicht, ‚sprecht Türkisch! Sprecht Türkisch!‘ zum Beispiel, wenn ich möchte, dass sie auf Türkisch oder auf Arabisch weitermachen, auch mein Mann. Wenn wir sehen, die Kinder sind vertieft und sprechen gerade so, dann spielen wir kurz mit, dann wird das wieder Türkisch oder Arabisch und dann spielen sie weiter.“ (B4:335-341)

Vier der Befragten, B1, B4, B5, B6, lenkten die Aufmerksamkeit auf die gesellschaftliche Situation und thematisieren die öffentliche Wahrnehmung von

anderssprachigen Menschen und die gesellschaftliche Wertschätzung von Minderheitensprachen. In diesem Zusammenhang berichteten die Befragten B1 und B4 (B4:236-247) über spezifische Herausforderungen aus ihrem Spracherziehungsalltag im öffentlichen Raum. Die bewusste Entscheidung, sich sprachlich gegenüber der Mehrheitsgesellschaft auf bestimmte Weise zu verhalten, kann mitunter in Widerspruch zu grundsätzlichen Spracherziehungsstrategien multilingualer Elternteile geraten, wie von dieser Befragten geschildert wird:

„Ahm, eine andere Herausforderung ist dann auch, wenn man dann selbst wirklich draußen öffentlich unterwegs ist. Dann will man einerseits auch der Mehrheitsgesellschaft zeigen, wir können eigentlich Deutsch, es ist nicht so, dass wir kein Deutsch können, andererseits will man seiner Erziehung treu bleiben, mit dem Kind eigentlich schon in der Muttersprache sprechen. Das ist zum Beispiel eine Situation, mit der ich noch nicht auch weiß, wie ich klar komme. Ich hatte die Regel, dass ich sage, draußen in der U-Bahn, im Bus, in der Bibliothek, egal, wo wir sind, reden wir Deutsch miteinander, damit es die anderen Menschen auch verstehen (...), weil es für mich auch wichtig ist, dass mein Umfeld die Sprache, die ich spreche, auch versteht. Zweitens eben, um auch zu zeigen, ahm, nur weil ich einen Migrationshintergrund habe, heißt das nicht, dass ich kein Deutsch kann (...)" (B1:334-350)

Die Befragte B5 berichtet über eine negative Reaktion seitens ihrer eigenen Kinder wegen ihrer türkischsprachigen Mutter:

„(...) wie die Kinder noch klein waren, ah, sie haben schon, ah, ich glaub, sie haben sich geschämt, wenn ich mit ihnen Türkisch gesprochen habe und sie haben auch mich gewarnt: ‚warum sprichst du jetzt Türkisch mit uns da? Da sprechen alle Deutsch!‘ oder also wirklich.“ (B5:253-258)

Die Befragte B6 spricht die Benachteiligung der Minderheitensprachen in der Schule und in der Gesellschaft an. Sie beklagte sich über die sprachliche Diskriminierung, die sowohl in der Gesellschaft als auch in der Schule spürbar ist. Sie ist der Meinung, dass dieses Verhältnis, das die Sprachen auf eine Prestigeskala gelistet werden, ein Problembereich ist, der unbedingt behandelt werden soll.

„Ja, ich glaube, und was natürlich wichtig ist, dann noch in die Zukunft blickend, ist, dass natürlich diese Sprachen auch irgendeiner Art und Weise eine Bedeutung im Schulsystem haben sollten und ahm gewertschätzt werden. (...) es wird immer noch nicht so kommuniziert in der Schule, dass das etwas Wertvolles ist, außer du kannst Französisch oder Englisch von Haus aus, dann bist du plötzlich was

Tolles. Aber wenn du Bosnisch oder Türkisch kannst, dann ist das halt so: ‚Ja, Tschusch‘ halt, ja. Ahm und dass, dass natürlich auch den Kindern vermitteln werden sollte, damit sie, damit sie, das dann auch selber so sehen und nicht zu sehen, ja ich hab das jetzt halt gelernt, aber eigentlich interessiert das niemanden.“ (B6:343-354)

2.7 Generelle Überlegungen und Empfehlungen multilingualer Elternteile für eine multilinguale Erziehung

Abschließend wurden die Gesprächspartner nach ihrer generellen Meinung zur multilingualen Erziehung und nach Empfehlungen vor ihrem einschlägigen Erfahrungshintergrund gefragt. Prinzipiell bestand Einigkeit unter allen Befragten, dass mit Blick auf die Verfasstheit der Welt der Mehrsprachigkeit heute mehr den jemals zuvor eine zentrale Bedeutung zukommt. Im Elternhaus von klein auf mehrsprachig aufwachsen, sei ein wertvoller Schatz, der einem Geschenk gleichkomme. Den Kindern würde dadurch die Möglichkeit geboten, mühelos gleichzeitig mehrere Sprachen erlernen zu können. (B6:228-231), (B1:102-116), (B12:178-187), (B10:315-341), (B11:116-118), (B9:286-292)

„Es geht automatisch, ohne Anstrengung. Das ist einfach geschenkt, in die Wiege gelegt. Warum soll man das nicht akzeptieren, das ist wie, wenn man ein Geschenk nicht annimmt.“ (B4:256-275)

Die Befragte B6 ist der Meinung, dass multilinguale Elternpaare eine Basis für ihre Kinder legen, indem sie den Kindern durch eine solche mehrsprachige Erziehung im Elternhaus ermöglichen, weitere Sprachen auf dieser Grundlage zu erlernen und den Erwerb weiterer Sprachen erleichtern, *„weil einfach die Synapsen und die Gehirnverbindungen dafür einfach da sind, weil sie schon vom klein auf in mehreren Sprachen denken und sprechen können.“ (B6:195-198)*

Die Befragte B2 empfiehlt multilingualen Elternteilen, wenn diese möchten, „dass ihre Kinder halt auch mehrsprachig aufwachsen sollen oder wenn sie sich das wünschen, dann müssen sie sich einfach auch darum bemühen, in den jeweiligen Sprachen zuhause auch zu sprechen.“ (B2:296-330) Die Befragte B6 (B6:362-381) ergänzt, „dass mehrsprachige Erziehung etwas ist, das alle Eltern, die binational sind, als Potenzial ernst und wahrnehmen sollten, weil sie ihrem Kind dadurch etwas eröffnen

und ermöglichen, was das Leben des Kindes sehr bereichern kann." Daraufhin erweitert sie ihre Aussagen, indem sie auf die professionelle Begleitung der Elternteile in der multilingualen Spracherziehung hinweist:

„Aber das, natürlich muss das auf eine Art geschehen, dass die Eltern irgendwo professionell begleitet werden oder sich zumindest irgendetwas ausmachen, wie so eine Zweisprachigkeit aussehen kann.“ (B6:362-381)

Die Befragte B3 bezieht sich abschließend auf den Beitrag der Mischehe zum multilingualen Spracherwerb im Elternhaus:

„wenn man ja, es Mischehe ist, dann ist es ein großer, großer Bonus, ein Vorteil für alle, für Mann, Frau, und für die Kinder, für die ganze Familie ist es ein großer Bonus.“ (B3:290-297) „(...) man lernt voneinander.“ (B3:283-284)

2.8 Zusammenfassung und Ausblick

Die im Rahmen dieser Masterarbeit durchgeführte Untersuchung ist mehrsprachigen Erziehungskonstellationen im Elternhaus am Beispiel multilingualer Elternteile der zweiten MigrantInnengeneration gewidmet. Da diese Forschung unter Berücksichtigung der gesellschaftlichen Verfasstheit unter den Bedingungen von Migration und damit verbundenen Phänomenen hinsichtlich des multilingualen Spracherwerbs und Sprachgebrauchs im Migrationskontext stattfindet, liefern die Ergebnisse dieser Untersuchung einen Beitrag zur Bestimmung der Voraussetzungen bzw. der Bedingungen des multilingualen Spracherwerbs unter dem Verständnis migrationsbedingter Mehrsprachigkeit.

Die Datenerhebung wurde durch eine detaillierte Interviewdurchführung realisiert, woraus sich vielseitige Analyseergebnisse zum Erwerb mehrerer Sprachen bzw. sprachlicher Register in einem sprachlich komplexen Umfeld im multilingualen Elternhaus ergab. Die ausführlichen Aussagen der Befragten ermöglichen ein besseres Verständnis bezüglich der Vielfalt und Komplexität der Spracherwerbsbedingungen in der Migrationssituation. Davon ausgehend bestätigten die erhobenen Daten, dass der Spracherwerb in der Migrationsgesellschaft ein Phänomen ist, das voraussetzt, dass die jeweilige familiäre Spracherwerbssituationen ganz genau beobachtet werden sollte, um den

Spracherwerbsprozess im Migrationskontext bzw. eine migrationsgeprägt entwickelte Sprachaneignung richtig beschreiben zu können.

Die Untersuchung zeigt nicht nur unterschiedliche Spracherwerbsbedingungen in multilingualen Elternhäusern auf, sondern skizziert auch verschiedene Wege zum Umgang mit sprachlicher Heterogenität im Spracherziehungsprozess. Um den Entwicklungsprozess der Sprachen und die bestehenden Herausforderungen zu verstehen, erwies es sich als wichtig, bei der Datenanalyse anhand der Aussagen der Befragten einen Überblick über den gesamten multilingualen Erwerbsprozess im jeweiligen Elternhaus zu gewinnen.

Diese Untersuchung präsentiert wesentliche Erkenntnisse, die auf weitere Einflussfaktoren im Sprachaneignungsprozess im multilingualen Elternhaus verweisen. Darüber hinaus liefert sie Aufschlüsse über die Entscheidung für (eine) bestimmte Erziehungssprache/n und Spracherziehungsstrategien. Weitere sprachförderliche Aktivitäten geraten dabei ebenso in den Blick wie Strategieänderungen in der Spracherziehung und vorhandene Schwierigkeiten bei der multilingualen Erziehung in der Migrationssituation. Die genannten Komponenten sind wichtige Faktoren in der Analyse migrationsbedingter Mehrsprachlichkeit und zeigen, unter welchen Umständen die lebensweltliche Verwendung mehrerer Sprachen in multilingualen Elternhäusern realisiert wird und unter welchen Umständen sich Kinder mehrere Sprachen aneignen.

Die Ergebnisse der Befragung belegen, dass die befragte Zielgruppe, die selbst multilingual aufgewachsen ist, eine ziemlich reiches Sprachrepertoire mitbringt. Da sich die beforschte Gruppe aus überdurchschnittlich gebildeten Personen, die fast alle über einen Hochschulabschluss verfügen, rekrutiert, ergaben sich aus der Wahl der Interviewsprache Deutsch keine Probleme. Im Bewusstsein ihres vielsprachigen Lebensumfeldes und der sich daraus ergebenden sprachlichen Potenziale machten sich die befragten Personen frühzeitig Gedanken über die sprachliche Erziehung ihrer Kinder. Im Anschluss an die von den Elternpaaren gemeinsam getroffene Entscheidung hinsichtlich der Erziehungssprache/n folgte die sprachliche Erziehung der Kinder im Elternhaus gewissen strategischen Überlegungen, die ebenfalls bereits im Vorfeld gemacht wurden. Es sollte auch nicht außer Acht gelassen werden, dass, wie die Untersuchungsergebnisse nachdrücklich unterstreichen, die Erfahrungen mancher Befragter aus ihrem eigenen multilingualen Aneignungsprozess einen

wichtigen Beitrag zur Entwicklung eigener Spracherziehungsziele und zum Einsatz diesbezüglicher sprachlicher Fördermaßnahmen in ihre sprachliche Erziehung leisteten.

Die Datenauswertung belegt, dass die von den Befragten eingeführte Erziehungssprachen im multilingualen Elternhaus die Kommunikationssprachen sind, die sie mit ihren Kindern in alltäglichen Dialogsituationen ständig verwenden. In diesem Zusammenhang wurden zwei unterschiedliche Vorgangsweisen bezogen auf die Sprachvermittlung im multilingualen Elternhäusern ermittelt. Die Sprachen werden primär durch „direkte Interaktion“ in den jeweiligen Sprachen in den alltäglichen Kommunikationssituationen weitergegeben. Hier teilten sich die befragten UntersuchungsteilnehmerInnen in zwei Gruppen. Die erste Gruppe führt eine konsequente Trennung zwischen den Sprachen als Ziel ihre Spracherziehung bei der Kommunikation mit ihren Kindern an, indem sie nur ihre Familiensprache/n sprechen. In diesen Konstellationen kommt die deutsche Sprache bei der direkten Interaktion mit den Kindern nicht vor. Die Mütter und Väter kommunizieren mit ihren Kindern nur in ihren eigenen Familiensprachen. Die andere Gruppe gibt sämtliche Sprachen, also die Familiensprachen, Deutsch, aber auch weitere Sprachen wie Englisch über die direkte Interaktion an die Kinder weiter. Die multilingualen Elternteile gehen davon aus, dass die direkten Interaktionen in den jeweiligen Sprachen eine große Rolle beim Erwerb der Sprachen spielen.

Unter den von den Befragten angeführten Sprachvermittlungsmethoden im multilingualen Elternhaus kommt sprachförderlichen Aktivitäten mit Hilfe gewisser Medien eine wichtige Funktion zu. Family Literacy spielte eine entscheidende Rolle beim bewussten Umgang mit der sprachlichen Förderung. Das Hauptziel ist dabei, für alle Sprachen, die zuhause gesprochen werden, in einem variierenden Ausmaß einen Anwendungsplatz zu schaffen. Die Medienabwechslung bildet einen fixen Bestandteil innerhalb der sprachlichen Vermittlungsroutinen, wodurch diese eine spielerische und für die Kinder spannende Komponente gewinnen und dazu beitragen, dass sich bei den Kindern nicht das Gefühl von Überforderung einstellt. Mit Blick auf die Analyse der eingeführten sprachförderlichen Aktivitäten lässt sich feststellen, dass die Familiensprachen im Hinblick auf den Einsatz der Sprachen im Vordergrund der Aktivitäten stehen. Deutsch hat dabei auch einen festen Platz.

Aus der Auswertung der Interviews ergibt sich, dass die Spracherziehung nicht nur auf rein standardsprachlicher Ebene realisiert wurde. Durch die bisweilen dialektale Verwendung der Sprachen seitens der multilingualen Elternteile im Elternhaus wurden den Kindern mitunter auch verschiedene sprachliche Register vermittelt.

Im Rahmen der Interviews wurden die Elternteile auch nach ihren Kriterien für die Auswahl der Erziehungssprachen gefragt. Die Mehrheit gab an, sich bemühen zu wollen, so viele Sprachen wie möglich in die Spracherziehung zu integrieren und ihren Kindern dadurch den Erwerb möglichst vieler Sprachen im Elternhaus zu ermöglichen. Dabei legten sie einen besonderen Fokus vor allem auf die vorhandenen Familiensprachen und dann auch auf Deutsch. Die Befragten führten in ihrer Begründung auch die direkte Anwendbarkeit dieser Sprachen im familiären Kontext und das Ziel der Vermittlung der Familiensprachen an. Für sie bilden die Familiensprachen eine Brücke zwischen den Generationen und helfen dabei, die familiäreren Beziehungen mit den Bezugspersonen aufrechtzuerhalten und weiterzuführen. Bestimmte kulturelle Elemente, damit verbundene Vorstellungen und damit einhergehende Wissensinhalte werden über die Weitergabe der Familiensprachen ebenfalls transportiert. Religiöse Gründe oder der Wunsch, den Kindern über die Sprachbeherrschung einen Zugang zu einer anderen literarischen Überlieferung zu vermitteln, werden in diesem Zusammenhang genannt.

Hinsichtlich des Stellenwertes der deutschen Sprache als Gegenwartssprache in der multilingualen Spracherziehung im Elternhaus lässt sich feststellen, dass die Befragten Wert auf den Erwerb und die Förderung der deutschen Sprache in standardsprachlicher Hinsicht ebenso wie auf den Erwerb und die Förderung der Familiensprachen legen. Vor dem Hintergrund ihrer Überzeugung, dass das Lernumfeld für die deutsche Sprache durch die Bildungseinrichtungen realisiert wird, verzichten manche der Befragten auf den Einsatz der deutschen Sprache in der Familienkommunikation, um den Familiensprachen beim Spracherwerb mehr Platz einzuräumen. In diese Überlegungen spielen auch eigene Spracherwerbserfahrung aus dem eigenen multilingualen Aufwachsen im Migrationskontext hinein. Ihr eigenes Beispiel bestätigt ihnen somit, dass keine Probleme beim Erwerb der deutschen Sprache zu erwarten sind, sondern dass diese eher umgekehrt eine dominierende Rolle in der künftiger Sprachverwendung ihrer Kinder einnehmen wird.

Auf die Frage, welche sprachlichen Erziehungszielen den Interviewten besonders wichtig erschienen, legten manche Elternteile die Prioritäten auf eine multilinguale Spracherziehung ihrer Kinder. Sie führten dabei einige Regel bei der Verwendung und beim Erwerb der Sprachen an. Eine davon lautet, dass ihre Kinder die erworbenen Sprachen „schön sprechen“ oder „muttersprachlich beherrschen“ sollen. Die Formulierung „schön Sprechen“ stellt auf eine Form der Sprachbeherrschung ab, die keine Vermischungen mit Versatzstücken aus anderen Sprachen aufweist und geht davon aus, dass sich Kinder fließend selbst ausdrücken können. „Schön Sprechen“ steht auch synonym für die sprachliche Verfügbarkeit der jeweiligen erworbenen Sprachen, welche den standardsprachlichen Kriterien entsprechen sollen. Kritisch muss an dieser Stelle anmerkt werden, dass der Familienspracherwerb der multilingualen Elternteile selbst nicht immer gemäß standardsprachlicher Normen verlaufen ist. Die elterlichen Erwartungshaltungen hinsichtlich der standardsprachlichen Beherrschung der Familiensprachen durch die Kinder dürften so nicht immer gänzlich erfüllbar sind. Die Untersuchungsergebnisse verweisen an dieser Stelle auf einen Konflikt zwischen der Anpassung der erworbenen Sprachen an die von den Befragten gewählten Kriterien und den oben genannten Spracherwerbsbedingung sowie inputs- und bedarfsorientierenden Spracherwerb in der migrationsbedingten Mehrsprachigkeit. Die Mehrheit der Befragten äußert die Meinung, dass die Aneignung der Sprachen entlang der standardsprachlichen Normen verlaufen sollte und entsprechende Spracherziehungsziele und -strategien in der multilingualen Spracherziehung eingesetzt werden sollten. Daher bemühen sie sich, diese in der Praxis zielgerecht auszuüben. Die Aussagen der Befragten ergeben jedoch, dass sie ihre Familiensprachen nicht vollständig beherrschen bzw. bei manchen Fördersituationen selbst Mängel in ihrer eigenen Sprachbeherrschung feststellen. Ihr Spracherwerb als zweite MigrantInnen-Generation weist das Spezifikum auf, dass ihnen ihre Familiensprachen nicht in einem institutionellen, sondern in einem familiären Setting unter den Bedingungen der Migrationssituation vermittelt wurden. Daraus ergeben sich Abweichungen zu einer standardsprachlichen Beherrschung ihrer Familiensprachen. In Zuge des Sprachvermittlungsprozesses an ihre eigenen Kinder ergänzen sie ihre familiensprachlichen Defizite unter Zuhilfenahme medialer Unterstützung. In diesem Zusammenhang entsteht ein Spracherwerbsumfeld für die Kinder, in dem die Sprachen nicht immer nach standardsprachlichen Kriterien

gesprochen und erworben wurden. Das Problem liegt darin, dass sich der Erwerb der Familiensprachen in der migrationsbedingten Mehrsprachigkeit ohne Unterstützung von Bildungseinrichtungen vollzieht. Da diese Kinder die Sprachen außerinstitutionell und nur durch den sprachlichen Input in ihrem multilingualen Elternhaus erlernen, sind einem standardsprachlichen Erwerb der Sprachen unter diesen sprachlichen Bedingungen Grenzen gesetzt.

Ein anderer wichtiger Punkt, auf den manche Elternteile ein besonderes Augenmerk lenken, ist, den Kindern ein Sensorium für den Stellenwert des Erwerbs mehrerer Sprachen und parallel dazu ein Bewusstsein für die Gleichwertigkeit und den Wert aller Sprachen zu vermitteln.

Wie schon im theoretischen Teil erwähnt wurde, resultieren die spezifischen Spracherwerbsumstände multilingual aufwachsender Kinder in einer unterschiedlichen Sprachverwendung, die als Teil der sprachlichen Kompetenz der Multilingualen gesehen wird. Diese Sprachverhältnisse, nämlich die mischende, wechselnde oder neuerschöpfende Nutzung der Sprachen lassen sich auf den Ergebnissen der vorliegenden Untersuchung zur Gänze bestätigen.

Aus den Erhebungsergebnissen zeigt sich, dass verschiedene Annahmen der multilingualen Befragten zum Begriff Erst-/Muttersprache existieren. Zu einer Definition von Erst-/Muttersprache unter migrationsspezifischen Spracherwerbsbedingungen zu gelangen, fiel den multilingualen Befragten merklich schwer. Daher suchten sie nach brauchbaren Kriterien, um einige unter den von den Kindern erworbenen Sprachen als Mutter-/Erstsprache/n festzumachen.

Die zwei zentralen Kriterien, die die Befragten zur einer Definition der Erst/Muttersprache/n für die Kinder anführten, waren zum einen das Kriterium des Beherrschungsgrades der Sprachen und zum anderen das Ausmaß der direkten Interaktion mit den jeweiligen Sprachen in alltäglichen Gesprächssituationen von der Geburt des Kindes an. Das bedeutet, dass sich diese Annahme manchmal auf die Sprache/n der Mutter und des Vaters oder beide Sprachen beziehen. Die hier hergestellte enge Beziehung zwischen dem Beherrschungsgrad der Sprache und dem Ausmaß der alltäglichen Sprachnutzung geht verweist darauf, dass die Erst-/Muttersprache/n jene Sprachen/n für die Kinder ist/sind, die von der Geburt an im Elternhaus durch die ersten Kontaktpersonen am meisten kommuniziert bzw.

verwendet wurde/n. Andere Annahmen zur Erst-/Muttersprache, die von wenige Befragten getroffen wurden, sind die Sprache/n, in der/denen sich die Kinder am besten ausdrücken können und am wohlsten fühlen. Ein emotionaler Zugang zu den Familiensprachen stellt einen wichtigen Faktor dar, der auf die Definition dieses Begriffes Einfluss nimmt.

Obwohl manche Befragten bei der sprachlichen Erziehung ihrer Kinder darauf achten, Deutsch nicht als Kommunikationssprache zu verwenden und eine konsequente Beschränkung auf die Familiensprachen vornehmen, ist die deutsche Sprache als passiv verwendete Sprache für ihre Kinder präsent, zumal fast alle hier befragten multilingualen Elternpaare miteinander in der deutschen Sprache kommunizieren. Nebenbei wurde auch erhoben, dass die deutsche Sprache in allen sprachförderlichen Aktivitäten im Elternhaus vorkam. Davon ausgehend ergibt es sich, dass Kinder in multilingualen Elternhaus von Geburt an mit den Familiensprachen ihrer Eltern und auch mit der deutschen Sprache aufwachen. Das belegt, dass nicht nur die Familiensprachen im multilingualen Elternhaus als Erst-/Muttersprache genannt werden, sondern auch die deutsche Sprache in diese Kategorie eingeschrieben werden sollte. Es kann festgehalten werden, dass diese Forschung belegt, dass Kinder, die in einem migrationsgeprägten Elternhaus multilingual erzogen werden, wenigstens mit den drei Erst-/Muttersprachen, nämlich den Familiensprachen und der deutschen Sprache aufwachsen.

Die Datenauswertung zeigt, unter welchen Umständen im migrationsbedingten multilingualen Elternhaus der Erwerb mehreren Sprachen realisiert wird. Multilingual aufwachsende Kinder verfügen mit Hilfe der sprachlichen Vielfalt im Elternhaus über ein ausreichendes Sprachrepertoire, das aus verschiedenen Sprachregistern besteht, die sie personen- und situationsangemessen verwenden. Die genannten Beispiele zu den Sprachverhältnissen der multilingualen Kinder lassen darauf schließen, dass diese Sprachverhältnisse der Kinder infolge eines dynamischen Spracherwerbsprozesses entstanden sind, da ihr sprachliches Repertoire durch einen bedarfs- und inputgeleiteten Spracherwerbsprozess gestaltet wurde. Sie leben in einem multilingualen Umfeld, in welchem sie ihre sprachlichen Register lebensweltlich einsetzen. Sie verfügen über ein multilinguales Sprachrepertoire, in dem die sprachlichen Register nicht voneinander getrennt gespeichert sind, sondern in einer gesamten sprachlichen Verfügbarkeit vorhanden sind. Die Sprachwerdung

der Kinder in den genannten Beispielen zeigt uns, dass die Kinder und auch ihre multilingualen Elternteile ihre sprachlichen Register aus ihren gesamten Sprachverfügbarkeit alternierend verwenden, ohne sie beim Gespräch je nach der gerade im Gebrauch stehenden Sprache zu trennen, indem sie die entstandenen sprachlichen Lücken unter Zuhilfenahme anderer Sprachen ergänzen, damit sie ein Gespräch erfolgreich zu Ende bringen können. Diese Untersuchung bestätigt noch einmal, dass die Multilingualen ihre Familiensprachen in anderem Ausmaß als die Standardsprache verwenden und dieser Faktor ein Teil der multilingualen Spracherwerbsbedingungen ist, der unbedingt berücksichtigt werden sollte. Sie erwerben die Sprachen in einem multilingualen Umfeld, wo die sprachlichen Register situations- und personenrecht genutzt werden, ohne voneinander getrennt vorzuliegen. So präsentiert sich die lebensweltliche Sprachverwendung unter den Bedingungen der Migrationssituation.

Unter Verweis auf die sprachlichen Praktiken der multilingualen Elternteile besonders im Zusammenhang mit ihren Familiensprachen wurde festgestellt, dass es keine vollständige Sprache gibt, die den multilingualen Spracherwerbsprozess ermöglicht. Da die Befragten selbst multilingual aufgewachsen sind, bemerkten sie ihre eigenen sprachlichen Lücken in ihren Familiensprachen erst durch den Spracherziehungsprozess ihrer Kinder. Sie bemühen sich darum, diese sprachlichen Defizite bei der Vermittlung ihrer Familiensprachen an ihre Kinder nicht im gleichen Maße entstehen zu lassen. Zu diesem Zwecke setzten sie verschiedene sprachfördernde Maßnahmen in jeweiligen Sprachen inklusive die deutsche Sprache in ihren Spracherziehungsmethoden ein, indem sie diverse Medien mit einem besonderen Fokus auf der Family Literacy und spielerischen Aktivitäten verwenden.

Änderungen bei den Spracherziehungsstrategien ergaben sich mit dem Eintritt in den Kindergarten oder in die Schule, der eine dahingehende Zäsur darstellt, als die zunehmende Dominanz der deutschen Sprache auf die Sprachverwendung in der multilingualen Familienwelt einwirkt. Dieses Phänomen wurde von den Mehrheiten der Befragten zur Kenntnis genommen und als Gegenmaßnahme bemühten sie sich um die Festigung der Familiensprachen mittels der Steigerung in der Intensität der Nutzung der Familiensprachen in den häuslichen Kommunikationssituationen.

Diese konstatierte zunehmende Dominanz der deutschen Sprache wurde nahezu unisono als besondere Herausforderung wahrgenommen. Diverse

Ausgleichsversuche wie die oben skizzierte ständige und konsequente Verwendung der Familiensprachen im Elternhaus begleiten diese als schwierig beschriebene Phase im Prozess für multilingualen Spracherziehung. Einen anderen Problembereich markiert der inferiore gesellschaftliche und schulische Stellenwert der Minderheitensprachen, die von diesen Befragten gesprochen werden. Aus der Analyse der Gespräche ergibt sich, dass die gesellschaftliche Geringschätzung der Minderheitensprachen sich als Störfaktor auf den Erwerb dieser Sprachen seitens der untersuchten multilingualen Kinder auswirkt, obwohl die Elternteile ihren Kindern durch ihre multilinguale Erziehung ein Bewusstsein für die gleiche Wertschätzung aller Sprachen mitzugeben bestrebt sind. Ein Teil ihrer Spracherziehungsziele ist die Vertretung dieser eingeführten Spracherziehungsstrategien sowohl gegenüber den Kindern als auch ihrem sozialen Umfeld. Deswegen legen sie großen Wert darauf, die Sprachwahrnehmung ihrer Kinder zu entwickeln und ihnen die Gleichwertigkeit der Sprachen im Elternhaus zu vermitteln.

Es scheint, dass die Spracherziehungsziele und die diesbezüglichen Entscheidungen hinsichtlich der Erziehungssprachen der Kinder in multilingualen Elternhäusern in der sprachlichen Erziehung von der Mehrheit der Befragten auf der sprachlichen Praxisebene auch umgesetzt wurden. Die Prioritäten der multilingualen Erziehung der Kinder sind vor allem bei Familiensprachen festzumachen. Die Eltern fühlen sich in diesem Sinne verantwortlich, ihre eigenen Familiensprachen im Elternhaus an ihre Kinder weiterzugeben.

Abschließend möchte ich auf die Einschätzungen und Empfehlungen der Befragten in Hinblick auf die multilinguale Spracherziehung ihrer Kinder zurückkommen und noch einmal auf die große Chance eines Aufwachsens mit mehreren Sprachen verweisen. Dieses Bewusstsein für den gewaltigen Reichtum, den die bewusste Vermittlung der Familiensprachen an die Kinder darstellt, wird von allen GesprächspartnerInnen geteilt.

3.LITERATURVERZEICHNIS

Auer, Peter (2009a): Competence in performance: Code-switching und andere Formen bilingualen Sprechens. In: Gogolin, Ingrid/ Neuman, Ursula (Hg.): Streitfall Zweisprachigkeit. The Bilingualism Controversy.1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S.91-110.

Bachtin, Michail M (1979): Das Wort im Roman.- In: Gröbel, Rainer (Hg.): Ders., Ästhetik des Wortes. Frankfurt/Main: Suhrkamp.S.154-300.

Boeckmann, Klaus-Börge (2010): Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs. Ergänzungsheft, Kassel/ München: Langenscheidt.

Böck, Margit/ Falchlechner, Gerhard/ König, Michaela (2012): Family Literacy. Bestandsaufnahme von nationalen und internationalen Projekten. Österreichischer Buchklub der Jugend. (Hg.). Wien: Druckerei des BMUKK. Auf: http://www.family-literacy.at/static/media/familyliteracy/material/bestandsaufnahme_family_literacy.pdf (Zugriff:03.05.2017)

Busch, Brigitta (2013): Mehrsprachigkeit. Wien: facultas.wuv.

Christ, Herbert (2009): Über Mehrsprachigkeit.- In: Gogolin, Ingrid/ Neumann, Ursula (Hg.): Streitfall Zweisprachigkeit. The Bilingualism Controversy.1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S.31-49.

Cunningham-Andersson, Una/ Andersson, Steffan (1999): Growing up with two languages: a practical guide. London: Routledge.

Denison, Norman (1992): Repertoire and norm in pluriglossia. In: Grazer Linguistische Studien 33. S.43–71.

Dirim, İnci (1997): Außerschulische und außerfamiliäre Sprachpraxis mehrsprachiger Grundschulkinder.- In: Gogolin, Ingrid/ Ursula Neumann (Hg.): Großstadt-Grundschule. Eine Fallstudie über sprachliche und kulturelle Pluralität als Bedingung der Grundschularbeit. Münster/ New York/ München/ Berlin: Waxmann. S.217-250.

Dirim, İnci/ Auer, Peter (2004): Türkisch sprechen nicht nur die Türken. Über die Unschärfe zwischen Nation und Ethnie in Deutschland. Berlin: de Gruyter.

Dirim, İnci (2007): Gestaltung sozialer Beziehungen durch multilinguale Sprachpraxis. - In: De Florio-Hansen, Inez/ Hu, Adelheid (Hg.): Plurilingualität und Identität. Zur Selbst- und Fremdwahrnehmung mehrsprachiger Menschen. Tübingen: Stauffenburg Verlag. S.73-84.

Dirim, İnci/ Mecheril, Paul (2010a): Wissenschaftliche Zugänge zum Spracherwerb von zwei- und mehrsprachig aufgewachsenen Kindern. - In: Mecheril, Paul u.a. (Hg.): Bachelor/Master: Migrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz. S.16-21.

Dirim, İnci/ Mecheril, Paul (2010b): Die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. - In: Mecheril, Paul/ Castro Varela, Maria do Mar/ Dirim, İnci/ Kapalka, Annita/ Melter, Claus (Hg.): Migrationspädagogik. Weinheim/Basel. S.99-120.

Dirim, İnci/ Knappik, Magdalena (2014): Das ‚andere‘ Deutsch. Zur Problematik der nationalstaatlichen Situiertheit der gängigen Spracherwerbshypothesen zum bilingualen Spracherwerb. In: Österreichischen Zeitschrift für Sprachheilpädagogik, 2/2014. S.5-23.

Dirim, İnci (2015): Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in der schulischen Bildung. - In: Leiprecht, Rudolf/ Anja Steinbach (Hg.): Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Band 2: Sprache- Rassismus-Professionalität. Schwalbach/Ts: Debus Pädagogik. S.25-48.

Dirim, İnci/ Heinemann, Alisha M.B (2016): Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit und der Erwerb sprachlich gebundenen Wissens und Könnens. - In: Kilian, Jörg/ Brouër, Birgit/ Lüttenberg, Dina (Hg.): Handbuch Sprache in der Bildung. Berlin/Boston: Handbücher Sprachwissen – HSW, Bd. 21.

Dorostkar, Niku (2014): (Mehr)Sprachigkeit und Lingualismus. Die diskursive Konstruktion von Sprache im Kontext nationaler und supranationaler Sprachenpolitik am Beispiel Österreichs. Göttingen: Vienna University Press.

Egger, Kurt (1985): Zweisprachige Familien in Südtirol: Sprachgebrauch und Spracherziehung. Innsbrucker Beiträge zur Kulturwissenschaft. Im Auftrag des Instituts für Germanistik und der Innsbrucker Germanistische Arbeitsgemeinschaft an der Universität Innsbruck. Holzner, Johann (Hg.). Germanistische Reihe Band 27. Bruneck: AZB Verlag.

Elfert, Maren/ Rabkin, Gabriele (2009): Family Literacy.- In: Fürstenau, Sara/ Gomolla, Mechthild (Hg.): Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S.107-120.

Europarat (Hg.) (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. München: Langenscheidt.

Florio-Hansen, Inez De/ Hu, Adelheid (2007): Plurilingualität und Identität. Zur Selbst- und Fremdwahrnehmung mehrsprachiger Menschen. Tübingen: Stauffenburg Verlag.

Froschauer, Ulrike/ Lueger, Manfred (2003): Das qualitative Interview: zur Praxis interpretativer Analyse sozialer Systeme. Wien: Facultas. WUV.

Füssenich, Iris/ Geisel, Carolin (2008): Literacy im Kindergarten. Vom Sprechen zur Schrift. München/ Basel: Ernt Reinhardt Verlag.

Gogolin, Ingrid (1988): Erziehungsziel Zweisprachigkeit. Konturen eines sprachpädagogischen Konzepts für die multikulturelle Schule (Buchveröffentlichung der Dissertation). Hamburg: Bergmann/Helbig-Verlag.

Gogolin, Ingrid (1997): Einführung in die Fallstudie „Großstadt-Grundschule“: Zur theoretischem Rahmen, Fragestellungen und Methode des Forschungsprojekts. - In: Gogolin, Ingrid/ Neumann, Ursula (Hg.): Großstadt- Grundschule. Eine Fallstudie über schulische und kulturelle Pluralität als Bedingung der Grundschularbeit. Münster/ New York/ München/ Berlin: Waxmann.

Gogolin, Ingrid (2007): „Das ist doch kein gutes Deutsch!“-Über Vorstellungen von „guter“ Sprache und ihren Einfluss auf Mehrsprachigkeit. - In: De Florio-Hansen, Inez/ Hu, Adelheid (Hg.): Plurilingualität und Identität. Zur Selbst- und

Fremdwahrnehmung mehrsprachiger Menschen. Tübingen: Stauffenburg Verlag. S.59-71.

Gogolin, Ingrid (2008): Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. In: Röhner, Charlotte (Hg.): Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. Diagnose von Sprachentwicklung und Förderung von Deutsch als Zweitsprache. 2. Aufl. Weinheim und München: Juventa. S.13-24.

Herdina, Peter/ Jessner, Ulrike (2002): A Dynamic Modell of Multilingualism: Perspectives of Change in Psycholinguistics. Clevedon: Multilingual Matters.

Hinnenkamp, Volker (2012): Polylinguale Alltagserzählungen. Soziolinguistische Aspekte gemischtsprachiger Narrationen. - In: sociolinguistica – Internationales Jahrbuch für Europäische Soziolinguistik, Bd. 26, MIX – Sprachvarietäten in Kontakt. Berlin: de Gruyter. S.72-86.

Jessner, Ulrike (2007): Das multilinguale Selbst: Perspektiven der Veränderung. - In: De Florio-Hansen, Inez/ Hu, Adelheid (Hg.): Plurilingualität und Identität. Zur Selbst- und Fremdwahrnehmung mehrsprachiger Menschen. Tübingen: Stauffenburg Verlag. S.25-38.

Jeuk, Stefan (2010): Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Stuttgart: Kohlhammer.

Jørgensen, Jens Normann (2008): Introduction: Polylingual Languageing Around and Among Children and Adolescents. In: Jørgensen, J. Normann (Hg.): Polylingual Languageing Around and Among Children and Adolescents. International Journal of Multilingualism, Vol. 5.3. S.126-148.

Kracht, Annette (2000): Migration und kindliche Zweisprachigkeit. Interdisziplinarität und Professionalität sprachpädagogischer und sprachbehindertenpädagogischer Praxis. Münster: Waxmann.

Krefeld, Thomas (2004): Einführung in die Migrationslinguistik. Tübingen: Narr.

Krehut, Anne/ Dirim, İnci (2014): Sprachgebrauch außerhalb der Schule. - In: Bernt Ahrenholz/ Ingelore Oomen-Welke (Hg.): Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. 3. korrigierte Aufl. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren. S.409-419.

Koch, Sophie (2007): Zweisprachigkeit von Migrantenkindern. Erfolge und Probleme beim Erwerb des Deutschen im Vorschulalter. Erziehungswissenschaft, Bd. 22. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.

Krumm, Hans-Jürgen (2010): Mehrsprachigkeit in Sprachenporträts und Sprachenbiographien von Migrantinnen und Migranten. - In: Rundbrief Arbeitskreis Deutsch als Fremdsprache 61. S. 16 – 24.

Lengyel, Drorit (2009): Zweitspracherwerb in der Kita. Eine integrative Sicht auf die sprachliche und kognitive Entwicklung mehrsprachiger Kinder. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann Verlag.

Luchtenberg, Sigrid (1995): Interkulturelle sprachliche Bildung: Zur Bedeutung von Zwei- und Mehrsprachigkeit für Schule und Unterricht. Münster/New York.

Lüdi, Georges (2007): Mehrsprachige Repertoires und plurielle Identität von Migranten. - In: De Florio-Hansen, Inez/ Hu, Adelheid (Hg.): Plurilingualität und

Identität. Zur Selbst- und Fremdwahrnehmung mehrsprachiger Menschen. Tübingen: Stauffenburg Verlag. S. 39-59.

Mecheril, Paul (2010): Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive. In: Mecheril, Paul/ Castro Varela, Maria do Mar/ Dirim, Inci/ Kapalka, Annita/ Melter, Claus (Hg.): Migrationspädagogik. Weinheim/Basel. S.7-12.

Montanari, Elke (2010): Kindliche Mehrsprachigkeit: Determination und Genus. Dissertation. Münster: Waxmann.

Müller, Natascha/ Kupisch, Tanja/ Schmitz, Katrin/ Cantone, Katja (2007): Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung. Deutsch, Französisch, Italienisch. 2. Aufl. Tübingen: Gunter Narr. S.59-87.

Oksaar, Els (2003): Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur Interkulturellen Verständigung. Stuttgart: Kohlhammer.

Oomen-Welke, Ingelore (2003): Muttersprachen-und Fremdsprachenunterricht.- In: Bausch, Karl-Richard/ Christ, Herbert/ Krumm, Hans Jürgen (Hg.) : Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen, Basel: Francke.S.145-151.

Plewnia, Albrecht/ Rothe, Astrid (2011): Spracheinstellungen und Mehrsprachigkeit. Wie Schüler über ihre und andere Sprachen denken. - In: Eichinger, Ludwig M./ Plewnia, Albrecht/ Steinle, Melanie (Hg.): Sprache und Integration. Über Mehrsprachigkeit und Migration. Tübingen: Narr. S. 215-253.

Plutzer, Verena (2008): Sprachliche Bildung erwachsener MigrantInnen als Aufgabe der Erwachsenenbildung. - In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, 5/2008, Wien. Angelika Hrubesch und Verena Plutzer 2008, aktualisiert 2013, „Mehrsprachigkeit“. Auf: <http://erwachsenenbildung.at/themen/migrationsgesellschaft/grundlagen/mehrsprachigkeit.php> (Zugriff: 29.06.2016)

Reich, Hans H. (2009): Zweisprachige Kinder. Sprachaneignung und sprachliche Fortschritte im Kindergartenalter. - In: Gogolin, Ingrid/ Krüger-Potraz (Hg.): Interkulturelle Bildungsforschung. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.

Riehl, Claudia Maria (2009): Sprachkontaktforschung. Eine Einführung. 2. überarbeitete Aufl. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Romaine, Suzanne (1999): Bilingual language development. - In: Barrett, M. (Hg.): The development of language. Hove: Psychology Press. S.251-275.

Tracy, Rosemarie (2007a): Wie viele Sprachen passen in einen Kopf? Mehrsprachigkeit als Herausforderung für Gesellschaft und Forschung. - In: Anstatt, Tanja. (Hg.): Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Tübingen: Attempto. S. 69-92.

Wandruszka, Mario (1979): Die Mehrsprachigkeit des Menschen. München: Piper.

Wandruszka, Mario (1984): Sprachkontakt bedeutet Sprachmischung. In: Oksaar E. (Hg.): Spracherwerb-Sprachkontakt-Sprachkonflikt. Berlin/New York: Walter de Gruyter. S.65-75.

4. Anhang

4.1 Abstrakt

Die multilinguale Erziehung im Elternhaus, die von in Österreich als zweite MigratInnengeneration lebenden Elternteilen umgesetzt wird, realisiert sich unter den migrationsgeprägten Spracherwerbsbedingungen in der Migrationsgesellschaft. Der Erwerb mehrerer Sprachen in den multilingualen Elternhäusern wird durch unterschiedliche Spracherwerbssituationen orientiert, je nach dem familiären sprachlichen Zustand und ihre Verwendung bzw. Einsatz in der sprachlichen Erziehung ihrer Kinder.

Eine bewusste Auseinandersetzung der multilingualen Elternteile mit der sprachlichen Heterogenität im Elternhaus setzt die Wahrnehmung eines Lebens mit den mehreren Sprachen in ständigem Kontakt durch eine input- und bedarfsorientierte Verwendung der Sprachen voraus. Die im Elternhaus multilinguale erzogenen Kinder verfügen über eine „lebensweltliche Sprachigkeit“, die es ihnen ermöglicht, alle Sprachkenntnisse und Spracherfahrungen in den Kommunikationssituationen einzubringen und situations- wie personengerecht zu interagieren.

Der Spracherwerb von Kindern in multilingualen Elternhäusern realisiert sich nicht in dem Ausmaß, welches in klassischen Spracherwerbsbetrachtungen als „standartsprachliche Situiertheit“ gefasst wurde, sondern in einem Ausmaß, welches die mischenden, wechselnden oder neuschöpfenden Verwendungen der Sprachen miteinbezieht.

Der Fokus bei den Spracherziehungszielen multilingualer Elternteile in einer Migrationsgesellschaft liegt auf der Vermittlung mehrerer Sprachen im Elternhaus der Perspektive einer möglichst perfekten Beherrschung der jeweiligen Sprachen. Um dieses Ziel zu erreichen, gestalten die Elternteile die multilinguale Lebenswelt im Elternhaus für Ihre Kinder mit Hilfe unterschiedlicher spracherzieherischer Methoden, die vor allem direkte Interaktion und weitere sprachförderliche Aktivitäten mit verschiedenen Medien in den jeweiligen Sprachen, nämlich den Familiensprachen und Deutsch beinhalten. Die Vermittlung der Sprachen im multilingualen Elternhaus erfolgt mit einer besonderen Berücksichtigung der Familiensprachen- auch der Familiensprachen im Dialekt- und schließt auch die deutsche Sprache ein. Die Festigung der Familiensprachen neben der deutschen Sprache spielt eine wesentliche Rolle bei der multilingualen Erziehung im Elternhaus.

4.2 Interviewleitfaden

1. Aufwärmungsfragen (Fragen zu persönlichen Angaben)

- Wie viele Kinder haben Sie? Wie alt ist/sind sie/er?
- Woher kommen Ihre Eltern? Wie lange leben Ihre Eltern in Österreich?
- Was sind Sie von Beruf?
- Welche Sprache/n können Sie?
- Welche Sprache/n sprechen Sie in der Familie? (in der Kernfamilie)

2. Sprachkonstellation unter den Familienmitgliedern (Wer, mit wem, mit welcher/n Sprache/Sprachen spricht?)

- Mit welcher/n Sprachen sprechen Sie als Elternpaare untereinander?
- Mit welcher/n Sprachen sprechen Sie mit Ihrem/Ihren Kind/Kinder?
- Mit welcher/n Sprachen sprechen Ihre Kinder untereinander?
- Mit welcher/n Sprachen spricht/sprechen Ihr Kind/Ihre Kinder?
- Welche Sprachen werden insgesamt zuhause gesprochen?
 - o Welche von diesen Sprachen meist gesprochene/n Sprache/n?
 - o Welche Sprache/n ist/sind Ihrer Meinung nach für Ihr/e Kind/Kinder die Mutter-/Erstsprache/en

3. Häuslich sprachliche Kindererziehung der Elternpaare (Sprachauswahl und Sprachgebrauch) bzw. alltägliche sprachliche Praktiken zuhause

1. Mit welcher/n Sprache/n erziehen Sie Ihre Kinder? Erziehen Sie Ihre Kinder auch auf Deutsch?
2. Worauf legen Sie in der sprachlichen Erziehung Wert?
 - Was wichtig für Sie bei der sprachlichen Erziehung zuhause?
 - Haben Sie bestimmte Spracherziehungsziele und Methoden zuhause? Wenn ja, welche ist/sind diese?
3. Erzählen Sie mir mal, wie läuft Ihr typischer Tag mit dem/n Kind/Kinder bezüglich auf die Verwendung der Sprache/n ab.
4. Welche weiteren sprachlichen Aktivitäten haben Sie zuhause? Wie z.B. (Sprachliche Begleitung in den Alltagshandlungen, Bilderbuchbetrachtung, Geschichte erzählen und Vorlesen, das Spiel, Lieder, Reime und Fingerspiele, Fernsehen und Medien usw. (In welcher/n Sprache/n?)
5. Haben Sie schon einmal mit Ihrer/Ihrem Partner/in überlegt, mit welcher/n Sprache/n Ihr/e Kind/Kinder erziehen? Wenn ja, wie?
 - Haben Sie etwas geändert?
 - Wie war es am Anfang und wie ist der derzeitige Zustand?
6. Gibt es die Sprachtrennungen zu Hause z.B. nach bestimmten Situationen? Wenn ja, wie?
 - Erzählen Sie mir mal z. B. von einer Situation, wo Sie nur eine Sprache verwenden!

7. Welche Sprache/n sollen Ihre Kinder am besten beherrschen? Warum?
8. Kommen Sprachmischungen oder Sprachwechsel vor? Wie kommt es vor?
Wie ist Ihr Verhältnis dazu?
9. Wo funktioniert die Mehrsprachigkeit gut? Könnten Sie mir vielleicht einige Beispiele in Ihrem alltäglichen Sprachaktivitäten zuhause geben?
10. Haben Sie Probleme mit Mehrsprachigkeit zu Hause? Wenn ja, welche sind es? Wie haben Sie diese gelöst?

7.Schlussfrage

Möchten Sie sonst noch was über mehrsprachige Erziehung im Elternhaus sagen?

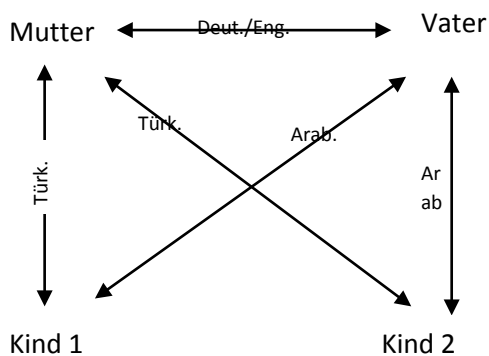
Danke, dass Sie an dieser Befragung/Forschung teilgenommen haben.

4.3 Sprachkonstellationen unter Familienmitgliedern in multilingualen Elternhäusern

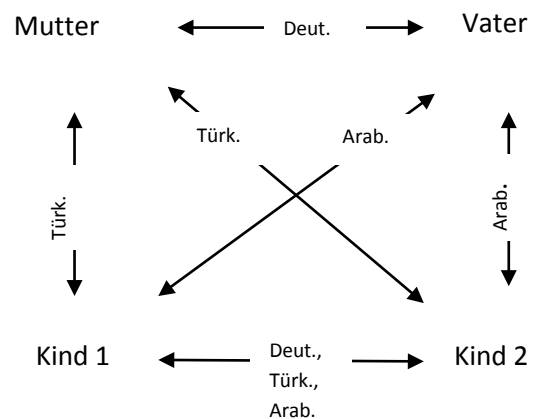
Abkürzungen für die Sprachen

Deut.:	Deutsch
Türk.:	Türkisch
Bosn.:	Bosnisch
Kurd.:	Kurdisch
Eng.:	Englisch
Arab.:	Arabisch
Ung.:	Ungarisch
Slow.:	Slowakisch
Serbokro.:	Serbokroatisch
Ägyp.:	„Ägyptisch“

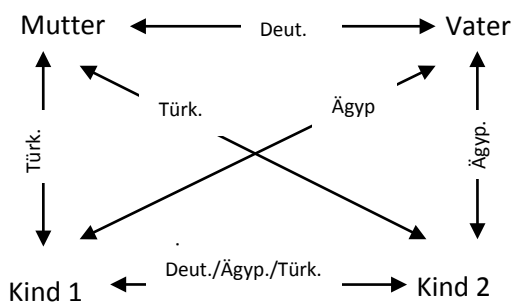
Die Familie von B1



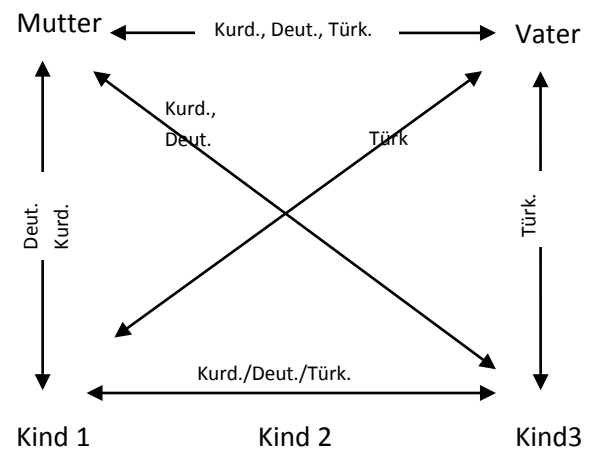
Die Familie von B4



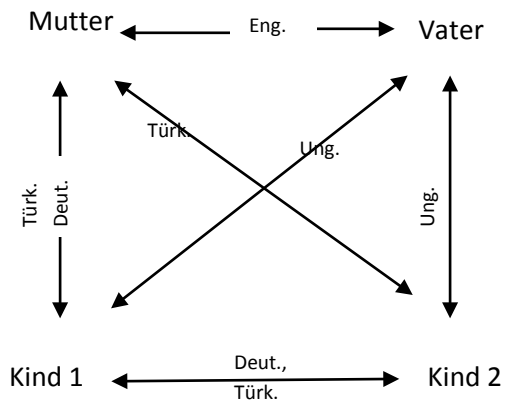
Die Familie von B2



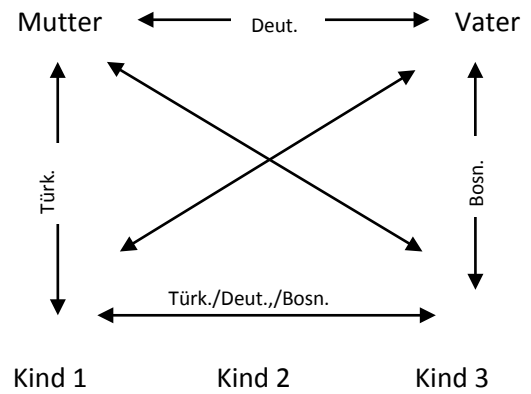
Die Familie von B3



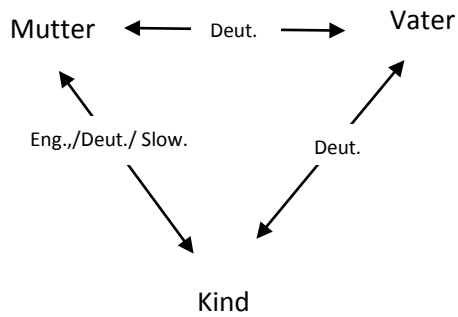
Die Familie von B5



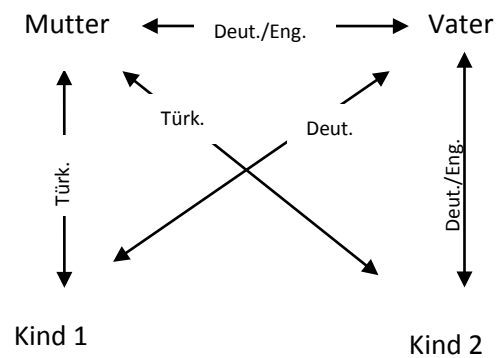
Die Familie von B6



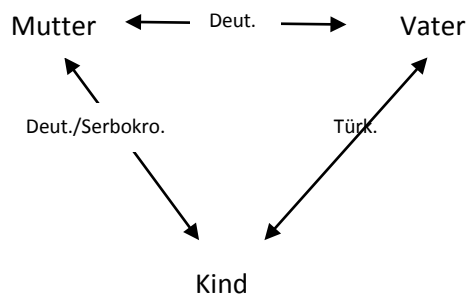
Die Familie von B7



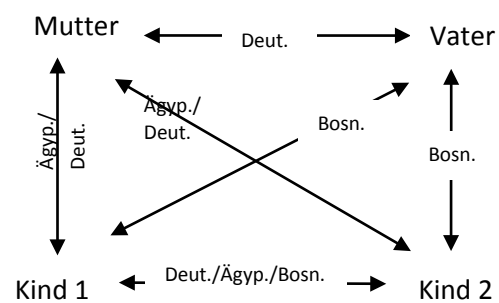
Die Familie von B8



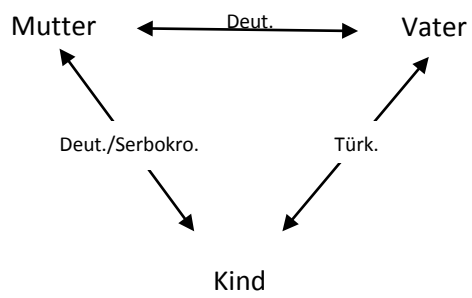
Die Familie von B9



Die Familie von B10



Die Familie von B11



Die Familie von B12

