



MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Sprachkompetenzen von Schüler:innen mit Deutsch und Türkisch als
Erst- bzw. Zweitsprache – Probleme und Herausforderungen

verfasst von | submitted by

Fatih Koç BEd

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

Master of Education (MEd)

Wien | Vienna, 2026

Studienkennzahl lt. Studienblatt |

UA 199 506 517 02

Degree programme code as it appears on the
student record sheet:

Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree
programme as it appears on the student record
sheet:

Masterstudium Lehramt Sek (AB) Unterrichtsfach
Deutsch Unterrichtsfach Italienisch

Betreut von | Supervisor:

Mag. Thomas Fritz PhD

Abstrakt

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit der Untersuchung der Sprachkompetenzen und Sprachverwendung von Schüler:innen mit türkischem Hintergrund in der mehrsprachigen Migrationsgesellschaft. Der Fokus liegt dabei auf dem Umgang mit Deutsch in verschiedenen Kontexten wie Schule, Freizeit und Medien sowie auf sprachlichen Phänomenen, die sich im Umgang mit Mehrsprachigkeit herauskristallisieren, wie z. B. Code-Switching, Translanguaging, Bilingualität und sprachliche Identität.

Ziel der Arbeit ist es, eine Analyse der sprachlichen Praktiken dieser Gruppe zu erstellen und mögliche Defizite sowie Ressourcen im Kontext von Mehrsprachigkeit herauszufinden. Dabei wird auch untersucht, welche Rolle Code-Switching, Translanguaging oder Bilingualität im schulischen und privaten Kontext spielen und inwiefern Mehrsprachigkeit mit Identität und Zugehörigkeit verbunden ist.

Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurde eine qualitative Untersuchung auf Basis eines leitfadengestützten Interviews durchgeführt, das in den Räumlichkeiten der Polytechnischen Schule/Fachmittelschule 22 – in der ich auch als Lehrer tätig bin – stattfand. Die erhobenen Daten wurden anschließend transkribiert und ausgewertet.

Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen, dass Code-Switching ein häufig genutztes sprachliches Mittel ist, das bewusst und situativ eingesetzt wird. Die Mehrsprachigkeit wird dabei nicht als Defizit, sondern als kommunikative Ressource wahrgenommen. Zudem nimmt Türkisch neben der Kommunikationsfunktion auch eine identitätsstiftende Rolle ein, während gleichzeitig teilweise Unsicherheiten in beiden Sprachen sichtbar werden.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass mehrsprachige Kompetenzen im Bildungssystem stärker berücksichtigt werden sollten und eine gezielte Förderung in Erst- und Zweitsprache notwendig ist.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	5
2	Mehrsprachigkeit in der Migrationsgesellschaft.....	7
2.1	<i>Migrationspädagogischer Zugang</i>	8
2.2	<i>Sprachliche Repertoires als biografische Ressourcen</i>	10
2.3	<i>Mehrsprachigkeit im frühen Kindesalter</i>	11
2.4	<i>Biliteralität</i>	12
2.5	<i>Codemixing schriftlich</i>	14
2.6	<i>Mehrsprachigkeitsforschung.....</i>	15
3	Hintergrundinfos zur Situation türkischstämmiger Schüler:innen in Österreich ...	19
3.1	<i>Linguizismus, Semilingualismus & asymmetrische Bilingualität</i>	22
3.2	<i>Code-Switching/Mixing (fort gidelimmi?)</i>	23
4	Untersuchungsdesign	25
4.1	<i>Untersuchungsrahmen/Vorbereitung.....</i>	29
4.2	<i>Erhebungsmethode: Gruppendiskussion.....</i>	31
4.2.1	<i>Impulsfragen.....</i>	33
4.2.2	<i>Stimulusmaterial.....</i>	34
4.3	<i>Durchführung der Datenerhebung</i>	36
4.4	<i>Datenaufbereitung.....</i>	43
4.4.1	<i>Art der Transkription.....</i>	44
4.5	<i>Auswertung.....</i>	45
4.5.1	<i>Sprachwahl & Code-Switching.....</i>	45
4.5.2	<i>Wortschatz & lexikalische Unsicherheiten.....</i>	48
4.5.3	<i>Grammatik & Satzbau</i>	50
4.5.4	<i>Schule, Prestige & Abwertung von Türkisch</i>	53
4.5.5	<i>Sprache & Identität.....</i>	55
4.5.6	<i>Türkisch in der Türkei</i>	58
4.5.7	<i>Mediengebrauch (Filme, Bücher & Musik)</i>	62
4.5.8	<i>Bedeutung des Lesens in Erstsprache</i>	71
5	Resümee und Ausblick	74
5.1	<i>Zielsetzung und Forschungsfrage</i>	74
5.2	<i>Zentrale Ergebnisse der Untersuchung.....</i>	75

5.3	<i>Beantwortung Forschungsfragen</i>	79
5.3.1	<i>Sprachliche Herausforderungen</i>	79
5.3.2	<i>Einflussfaktoren</i>	80
5.4	<i>Bedeutung der Ergebnisse</i>	81
5.5	<i>Bedeutung für Wiener Schulen</i>	81
5.6	<i>Grenzen der Untersuchung</i>	83
6	Literaturverzeichnis	84
7	Anhang	90
7.1	<i>Einverständniserklärung</i>	90
7.2	<i>Einverständniserklärung in türkischer Sprache</i>	91
7.3	<i>Fragebogen für die Schüler:innen</i>	92
7.4	<i>Einverständniserklärung der Schulleitung</i>	93
7.5	<i>Impulsfragen (Mindmap)</i>	94
7.6	<i>Erzählstimulus</i>	95
7.7	<i>Transkription</i>	96
7.8	<i>Beobachtungstagebuch</i>	117

1 Einleitung

Schon in meiner Jugend und heute in meinem Unterricht an der Polytechnischen Schule fällt mir immer wieder auf, dass viele Schüler:innen, die in Österreich geboren und aufgewachsen sind, kaum eine solide Grundlage in ihrer Muttersprache (Türkisch, Serbisch, Albanisch usw.) haben und Deutsch nur rudimentär beherrschen. Obwohl sie im Alltag scheinbar sicher in der deutschen Sprache kommunizieren, zeigen sich in der Bildungssprache und Grammatik oft größere Herausforderungen – teils sogar im Vergleich zu neu zugewanderten Schüler:innen aus Krisengebieten.

Die psycholinguistische Untersuchung „Bilingualer Spracherwerb“ von Annemarie Peltzer-Karpf (2003) und ihrem Forschungsteam thematisiert genau dieses Phänomen. Sie dient Brizić (2007) als Ausgangspunkt, um einige unerklärliche und widersprüchliche Ergebnisse dieser Studie kritisch zu hinterfragen (2007, S. 24–25). Zwar bestätigt die Untersuchung erwartungsgemäß, dass Migrantenkinder im Vergleich zu Nichtmigrantenkindern sprachliche Defizite aufweisen. Unerwartet waren jedoch die herkunftsspezifischen Unterschiede innerhalb der untersuchten Gruppen. Besonders auffällig war dabei die türkische Gruppe, die sowohl in der Erstsprache Türkisch als auch in der Zweitsprache Deutsch schlechter abschnitten als Kinder aus Jugoslawien, Polen, Ägypten, Indien und anderen Herkunftsländern (2007, S. 31).

Die Kritik von Brizić (2007) richtet sich dabei nicht gegen die Studie selbst, sondern vielmehr gegen die Tatsache, dass die bisherigen psycho- und soziolinguistischen Erklärungsansätze nicht ausreichen, um diese Unterschiede zu erklären. Faktoren wie niedriger sozialer Status, schlecht ausgebildete Lehrkräfte (Umgang mit Migrantenkindern), geringes Selbstvertrauen bei Eltern und Kindern usw. können nicht die Hauptursache für Sprachprobleme benannt werden (2007, S. 303). Auch individuelle Fähigkeiten wie etwa Intelligenz oder Sprachlernbegabung kommen nicht infrage, da grundsätzlich jeder Mensch die Fähigkeit zum Spracherwerb besitzt (2007, S. 349).

Vielmehr argumentiert Brizić, dass gesellschaftlich-politische Makrofaktoren in den Herkunftsländern die eigentlichen Ursachen sind (2007, S. 76). Dazu zählen etwa die Sprachplanung und Sprachenpolitik (2007, S. 90), die Zugehörigkeit zu einer sprachlichen Mehrheit oder Minderheit im Herkunftsland (2007, S. 194) sowie der Status bzw. das gesellschaftliche Prestige einer Sprache (2007, S. 176, 194). Diese Makrofaktoren haben einen deutlich größeren Einfluss als persönliche Faktoren wie Motivation, Fleiß oder Förderung durch Lehrkräfte. Genau das „sprachliche Kapital“ prägt dann auch die sprachlichen Voraussetzungen der Kinder im Aufnahmeland, etwa, wie sicher sie ihre Herkunftssprache beherrschen (2007, S. 185, 339).

Umut Gürbüz (1993, S. 57–59) zeigt in seiner Analyse zu den muttersprachlichen Herausforderungen türkischer Migrantenkinder, dass diese maßgeblich durch die sprachliche Dynamik ihres zweisprachigen Umfelds beeinflusst werden. Während zu Hause meist Türkisch gesprochen wird, sind die Kinder außerhalb fast ausschließlich mit Deutsch konfrontiert. Viele Eltern setzen bewusst auf Deutsch, weil sie es für die Zukunft ihrer Kinder als wichtiger ansehen – wodurch das Türkische oft vernachlässigt wird. Gleichzeitig fehlt es sowohl in der Familie als auch in der Schule an gezielter Unterstützung, was die Problematik zusätzlich verschärft. Ein stabiles sozio-kulturelles Umfeld, das die sprachliche und kognitive Entwicklung fördert, ist oft nicht gegeben.

Des Weiteren ist das Klischee verbreitet, dass insbesondere Austro- bzw. Deutschtürken Defizite in der deutschen Grammatik und Sprachbeherrschung aufweisen. Diese Defizite werden pauschal der sogenannten „Migrationsbevölkerung“ zugeschrieben, ohne das Individuum oder den jeweiligen Kontext genauer zu betrachten.

Wie und auf welche Weise Kinder in ihrer Erstsprache gefördert werden können, beschäftigt das Schulsystem schon seit Langem. Die Herausforderung besteht darin, dass viele Migrantenkinder in der Schriftsprache deutlich größere Schwierigkeiten haben als in der gesprochenen Sprache. Dadurch sind ihre Bildungschancen stark eingeschränkt, und der Zugang zu weiterführenden Schulen bleibt ihnen – trotz Motivation und Potenzial – oft verwehrt. Denn wie auch W. Stölting betont, ist die Beherrschung beider Sprachen eine lebensnotwendige Voraussetzung (Stölting et al., 1977, S. 219).

Daher widmet sich diese Masterarbeit folgenden Fragestellungen:

„Welche sprachlichen Herausforderungen zeigen türkischstämmige Schüler:innen, die in Österreich geboren sind, in ihrer Erst- und Zweitsprache (Türkisch und Deutsch)? Welche spezifischen Schwierigkeiten treten in Grammatik, Wortschatz, Aussprache oder Schriftkompetenz auf? Wie beeinflussen schulische und außerschulische Faktoren (z. B. familiäres Umfeld, Gesellschaft, Medien) die Sprachkompetenzen?“

2 Mehrsprachigkeit in der Migrationsgesellschaft

Im folgenden Absatz wird die Begriffsbestimmung der Mehrsprachigkeit untersucht und dazu einige kritische Perspektiven erläutert. Allgemein hält Brigitta Busch (Busch, 2021, S. 10) den Begriff der Mehrsprachigkeit in der angewandten Sprachwissenschaft für umstritten. Die Forschung war ursprünglich stark vom englischen Raum, vom Bilingualismus-Konzept geprägt und die Zweisprachigkeit war somit ein Sonderfall von der als Normalfall betrachteten Einsprachigkeit abgegrenzt. Im Folgenden gab es auch die Unterscheidung von L1, L2, L3 oder „Erst- und Zweitsprache“, damit man die Sprachen voneinander abgrenzen und zählbar ordnen konnte.

Für den Philosoph Jacques Derrida (1998, S. 25) ist es wiederum unmöglich, die Sprachen abzuzählen, weil eine Sprache keine definierbare Einheit sei und man in der Praxis eher auf sprachlicher Vielfalt (Diversität) begegnet, die auch Register, Varietäten, Stile, Genres und Akzente mit sich bringen. Die Menschen bewegen sich im Alltag zwischen Dialekt, Fachsprache und Umgangssprache, ohne sich dessen bewusst zu sein.

Die Perspektive, Sprachen nicht als klar voneinander getrennte Einheiten zu betrachten, ist auch bei Pennycook (2016) ein zentrales Thema. Er kritisiert frühere Ansätze, in denen Mehrsprachigkeit als bloße Summe mehrerer separater Sprachen verstanden wird. Stattdessen betont er, dass neuere Ansätze den Fokus nicht mehr auf feste Sprachsysteme und Begriffe wie „Bilingualismus“ legen, sondern stärker auf sprachliche Repertoires, in denen Sprecher:innen individuell und flexibel auf verschiedene sprachliche Ressourcen zurückgreifen können (Pennycook, 2016, S. 201).

Das Konzept der Heteroglossie von Michail Bachtin sieht die Sprache ebenso nicht als ein einheitliches System, sondern als heteroglossisches Sprachhandeln, das immer in soziale und kulturelle Kontexte eingebettet ist (Bakhtin & Grübel, 1979, S. 186).

2.1 Migrationspädagogischer Zugang

Diese Sichtweise lässt sich auch im migrationspädagogischen Zugang wiederfinden, jedoch mit einem Fokus auf gesellschaftliche Machtverhältnisse und Bildungsgerechtigkeit. Auf der einen Seite gibt es mehrsprachige Modelle, die meist linguistisch oder entwicklungspsychologisch konzipiert sind. Auf der anderen Seite stehen migrationspädagogische Ansätze wie die von Mecheril und Dirim (2018), die das Konzept der Bildungssprache aus Migrationsperspektiven beleuchten und kritisch hinterfragen. Bei Mecheril und Quehl wird das Konzept der Bildungssprache kritisch betrachtet, wobei drei Schwierigkeiten herausgearbeitet werden, die mit der Reduktion der Begriffe „Migration und Bildung“ und „Bildungssprache“ einhergehen (Mecheril & Quehl, 2015, S. 159).

Die erste Schwierigkeit, die Mecheril und Quehl (2015) benennen, betrifft Diskriminierungsverhältnisse in der Schule. Das Konzept der Bildungssprache führt dazu, dass wichtige Erfahrungen der Schüler:innen – wie etwa mit Zugehörigkeit, Ausgrenzung oder Diskriminierung – sowie ihre individuellen Hintergründe übersehen werden, obwohl diese im schulischen Alltag eine zentrale Rolle spielen. Aus migrationspädagogischer Sicht ist deshalb eine Auseinandersetzung mit der Lebenswelt der Schüler:innen unverzichtbar. Wird diese Perspektive ausgeblendet, besteht die Gefahr, dass diskriminierende Routinen unreflektiert bleiben und sich in Form von Assimilationspraktiken fortsetzen, etwa in dem bestimmte Sprachen als minderwertig gelten oder abgewertet werden (Mecheril & Quehl, 2015, S. 160–161).

In der zweiten Schwierigkeit kritisieren Mecheril und Quehl (2015), dass das Konzept der Bildungssprache grundlegende Ungleichheiten im Bildungssystem oft nicht hinterfragt wie z. B. den Zusammenhang zwischen sozialer und sprachlicher Herkunft, unterschiedliche Disponiertheiten, Diskriminierungserfahrungen und Schulerfolg – sondern diese im Gegenteil eher verschleiert, indem der Blick zu stark auf Sprache verengt wird. Zugleich wird Bildung gesellschaftlich immer stärker unter wirtschaftlichen Gesichtspunkten organisiert (Mecheril & Quehl, 2015, S. 163). Menschen werden im Sinne einer „Kapitalisierung des Geistes“

(Liessmann, 2006, S. 10) zu funktionalen Subjekten gemacht, die flexibel, anpassungsfähig und zur Selbstüberwachung angehalten sind. Ein weiterer kritischer Punkt ist die Selektion und Allokation von Schüler:innen im Schulsystem. Am Ende steht ein Dilemma: Einerseits die Forderung nach mehr Bildungsgerechtigkeit, andererseits zunehmende Marktorientierung und Globalisierung. Bildung wird zum Mittel ökonomischer Verwertbarkeit (Mecheril & Quehl, 2015, S. 164–165). Insgesamt plädieren die Autor:innen dafür, dass Schulen soziale Armut oder Ausgrenzung nicht allein auffangen können und dass das Konzept der Bildungssprache breiter gedacht werden muss, um nicht neue Ungleichheiten zu erzeugen (Mecheril & Quehl, 2015, S. 166).

Die dritte und die letzte Schwierigkeit betrifft die Bildungsinhalte. Mecheril und Quehl (2015) kritisieren hier, dass zwar viel über die Verbindung von Sprache und Lernen gesprochen wird, jedoch kaum thematisiert wird, welche Inhalte tatsächlich vermittelt werden sollen. Gerade diese Leerstelle, also das Schweigen über Bildungsinhalte, sehen sie als problematisch, denn sie begünstigt eine ökonomische Sichtweise auf Bildung, wo nicht mehr das Individuum im Mittelpunkt steht, sondern die Verwertbarkeit von Wissen und Qualifikationen (Mecheril & Quehl, 2015, S. 167).

In eine ähnliche Richtung argumentieren auch Otsuji und Pennycook (2010, 2013), indem sie Sprache in ihrem sozialen, kulturellen und räumlichen Kontext betrachten. Sie betonen, dass Sprache insbesondere in urbanen Räumen nicht idealisiert, sondern alltagsnah und situationsbedingt verwendet wird. Der von ihnen geprägte Begriff des Metrolingualism beschreibt genau diese alltagsnahe und kontextbezogene Perspektive auf Sprache (Pennycook, 2016, S. 205).

Insgesamt sprechen Mecheril & Quehl (2015) von einer „nüchternen Pädagogik sprachlicher Vielfalt“, bei der die Mehrsprachigkeit nicht als Defizit, sondern als Ressource gesehen wird. Dies müsse im pädagogischen Alltag sachlich und respektvoll berücksichtigt werden (2015, S. 169). Als zentrales Dilemma der migrationspädagogischen Kritik lässt sich abschließend ein Zitat von Paulo Freire anführen, das diesen Widerspruch gut auf den Punkt bringt: „Der so genannte Standard ist ein in hohem Maße ideologisches Konzept, doch ist es notwendig, den richtigen Gebrauch zu lehren, während man gleichzeitig seine politischen Implikationen kritisiert.“ (Shor & Freire, 1987, S. 71)

2.2 Sprachliche Repertoires als biografische Ressourcen

Sprache ist nicht nur ein Mittel zur Kommunikation, sie spiegelt auch die biografischen Erfahrungen und die soziale Zugehörigkeit eines Menschen wider. Blommaert und Backus (2011) verstehen das sprachliche Repertoire dabei nicht einfach als eine Ansammlung von Sprachkompetenzen, sondern als biografisch gewachsene Sammlung von sprachlichen Ressourcen, durch die auch soziale Rollen, Identitäten und Zugehörigkeiten sichtbar werden. Solche Repertoires werden auch „indexikalische Biografie“ bezeichnet und sie zeigen, welche sozialen und kulturellen Wege eine Person gegangen ist und wie sie sich in bestimmten sozialen Zusammenhängen bewegt und positioniert hat (2011, S. 22)

Gerade mit Blick auf türkischstämmige Kinder, die oft nur in der Umgangssprache kommunizieren und grammatikalische Formen oder die formelle Schriftsprache nicht beherrschen, obwohl sie zu Hause Türkisch sprechen, plädieren Blommaert & Backus (2011) für eine differenzierte Sichtweise. Sie betonen, dass es sich hierbei nicht um ein Defizit handelt, sondern um eine ungleiche Verteilung von Sprachressourcen – und dass alle sprachlichen Mittel ihren Platz und ihre Funktion im Repertoire haben (Blommaert & Backus, 2011, S. 17).

Ein weiteres Thema im Zusammenhang mit türkischstämmigen Kindern sind typische Grammatikfehler wie „*Ich heirate mit ...*“ (Dativ statt Akkusativ); „*Ich trinke eine Suppe*“ oder Aussprachefehler. Solche Fehler führen dazu, dass diese Kinder sprachlich abgewertet und pauschal beurteilt werden. Auch Blommaert & Backus (2011) greift diesen Aspekt auf: Sprache vermittelt nicht nur Inhalte, sondern auch Informationen über die sprechende Person, darunter soziale, kulturelle oder ethnische Zuschreibungen (2011, S. 22). Über das „recognizing language“, also das Erkennen der Sprache, wird der Sprecher bzw. die Sprecherin automatisch sozial markiert und eingeordnet (2011, S. 13). Das führt dann zu typischen Vorurteilen und Stereotypen wie etwa „*der Türk‘ red eh kan Deitsch*“.

Insgesamt soll Sprachwissen laut Blommaert und Backus (2011) nicht normativ bewertet werden, da Sprachtests oder Sprachmessungen kaum reale sprachliche Handlungsfähigkeit abbilden und nur einen schwachen Bezug zu den tatsächlichen Kompetenzen der Menschen aufweisen. Wichtiger sind Aspekte wie die biografische Erfahrung und der soziale Hintergrund jedes Einzelnen (2011, S. 24). In mehrsprachigen Gesellschaften sollte verstärkt auf soziale Hintergründe Rücksicht genommen werden, da unzureichende Messinstrumente in Bereichen wie Einwanderung, Arbeit und Bildung zu Benachteiligungen führen mit direkten Auswirkungen auf die Chancengleichheit und Teilhabe (2011, S. 4).

2.3 Mehrsprachigkeit im frühen Kindesalter

Besonders entscheidend für den erfolgreichen Spracherwerb sind die frühen Lebensjahre. In dieser Phase erfolgt der Spracherwerb deutlich leichter, während im Alter von fünf Jahren bis zur Pubertät der Spracherwerb zunehmend schwieriger und weniger effizient erfolgt (Siegler et al., 2021, S. 229–230).

Wie gut Kinder lernen können, wird bei Siegler (2021) auch anhand der Beobachtung eines zehn Monate alten Kindes in der Küche deutlich. Das Kind macht Erfahrungen mit belebten und unbelebten Objekten, erkennt Ursache-Wirkung-Zusammenhänge, nimmt emotionale Reaktionen der Eltern wahr und bekommt Rückmeldungen – und das alles bewusst oder unbewusst im Zusammenhang mit Sprache (2021, S. 209).

Ergebnisse aus der Hirnforschung zeigen, dass es wichtig ist, die Mehrsprachigkeit (bei Früh-Mehrsprachigen die zweite Sprache noch vor dem sechsten Lebensjahr) zu fördern, da die Sprachen im frühen Alter sehr gut harmonieren und sich gänzlich überlappen. Beim Erlernen einer dritten Sprache haben die Früh-Mehrsprachigen ebenfalls einen Vorteil, nämlich, dass sie die neue Sprache direkt an die ersten beiden andocken können (Riehl, 2006, S. 4).

Neben den sprachlichen zeigen sich auch kognitive Vorteile bei bilingual aufwachsenden Kindern. Sie erzielen bei Tests zur kognitiven Kontrolle bessere Ergebnisse als monolinguale Kinder (Bialystok & Craik, 2010, S. 19–23; Costa et al., 2008, S. 59–86; Poulin-Dubois et al., 2011, S. 567–579).

Ein möglicher Grund dafür ist, dass sie schon früh lernen, flexibel zwischen Sprachen zu wechseln, sowohl im Sprachverstehen als auch in der Sprachproduktion. Außerdem sind sie auch nicht dazu geneigt, ihre Sprachen durcheinanderzubringen und zeigen auch kaum Verzögerungen in der Sprachentwicklung (Siegler et al., 2021, S. 231–232).

Wichtig sei außerdem die Förderung von Mehrsprachigkeit im Bereich der Biliteralität (Institutionen), da diese im Vergleich zur oralen Mehrsprachigkeit nicht ungesteuert erworben werden kann. Es ist möglich, dass man sich durch mündlichen Austausch in einer Sprache verständigen kann – selbst wenn sprachliche Fehler vorkommen. Trotzdem müssen die grammatischen Strukturen, Formulierungsmuster, der Wortschatz und die Syntax auch beherrscht werden (Riehl, 2006, S. 4)

2.4 Biliteralität

In der Biliteralität geht es darum, dass eine Person zwei schriftsprachliche Systeme beherrscht. (z. B. Türkisch schriftlich und mündlich sowie Deutsch schriftlich und mündlich). Ein Begriff, der oft synonym zu Biliteralität verwendet wird – aber auch mehrere Sprachen umfassen kann – ist Mehrschriftlichkeit (Gürsoy & Roll, 2018, S. 350; Riehl, 2018a, S. 209). Rosenberg und Schroeder (2016, S. ix) definieren Biliteralität als die Fähigkeit, literate Strukturen in zwei Sprachen zu rezipieren und zu produzieren. Das bedeutet, dass Sprache nicht nur gelesen oder geschrieben wird, sondern darüber hinaus auch schriftsprachliche Register umfasst. Riehl (2018a) verweist in diesem Zusammenhang auf die Beherrschung von schriftsprachlichen Registern wie Satzstrukturen, Lexik und Ausdrucksweisen (2018a, S. 209). Damit Biliteralität funktioniert, müssen jedoch bestimmte Voraussetzungen erfüllt sein. Dazu gehören vor allem das Beherrschen der Schriftsysteme und der Orthographieregeln in beiden Sprachen (Böhmer, 2016, S. 138).

Viele Kinder, die mehrsprachig aufwachsen – auch im Falle der türkischstämmigen Kinder im deutschsprachigen Raum –, neigen auf der schriftsprachlichen Ebene zunehmend zur Einsprachigkeit, da die Umgebungs- und Bildungssprache dominiert (Riehl, 2014, S. 121). Türkisch wird dann zwar mündlich beherrscht, schriftlich zeigen sie jedoch Schwächen.

Wenn schriftsprachliche Kompetenzen nur in einer Sprache entwickelt werden, gehen wichtige Ressourcen für das Kind verloren. Sowohl die Gesellschaft als auch das Kind selbst können dann nicht vom Potenzial der Mehrsprachigkeit profitieren. Aus diesem Grund sollte die Förderung der Mehrschriftlichkeit unbedingt in der Schule stattfinden, da sie sowohl für das Individuum als auch für die Gesellschaft von Nutzen ist (Riehl, 2018a, S. 209–210). Apeltauer (2003) betont zudem, dass die literale Sozialisation in mehrsprachigen Familien auch in der Herkunftssprache erfolgen sollte, damit die Kinder ihre Erstsprache weiterentwickeln können.

Die Förderung von Biliteralität in zwei Sprachen hat sehr viele Vorteile für das Kind. In einer Stichprobe von deutsch-russisch bilingualen Schüler:innen aus Hamburg wurde festgestellt, dass Kinder, die das kyrillische Alphabet beherrschen, deutlich weniger Fehler in der Großschreibung machen, sowohl im Deutschen als auch im Russischen. Usanova (2016) führt dies auf das höhere metasprachliche Bewusstsein biliterater Kinder zurück, da durch Nutzung von zwei Schriftsystemen mehr Reflexion und Auseinandersetzung mit Sprache stattfindet (2016, S. 159–174).

Ein weiterer Vorteil von Biliteralität besteht darin, dass gut entwickelte Schriftsprachkompetenzen der Erstsprache eine solide Grundlage für den Erwerb der Zweitsprache bildet. Hier greift die CALP-Theorie von Cummins (2004), die hervorhebt, dass der Aufbau bildungssprachlicher Kompetenzen in L1 eine wichtige Basis für den erfolgreichen Erwerb von L2 darstellt (2004, S. 76–79).

In meinem Fall – mit Fokus auf die türkischstämmigen Schüler:innen – lässt sich sagen, dass das Schreiben in der Muttersprache Türkisch auch maßgeblich zum Erwerb der deutschen Sprache beitragen kann. Dies zeigt eine Fallstudie von Mehlem (2011), in der türkisch-deutsch bilinguale Kinder frei und spontan in ihrer Herkunftssprache schrieben. Dabei wurde deutlich, dass dies eine zusätzliche Ressource für die Kinder darstellt. Zudem konnte Mehlem (2011) feststellen, dass das Schreiben in der Herkunftssprache auch einen hohen diagnostischen Wert für die Entwicklung von textstrukturellen, grammatischen und orthographischen Kompetenzen im Deutschen besitzt (2011, S. 112–135).

2.5 Codemixing schriftlich

Im Gegensatz zum spontanen und situativen Gebrauch mündlicher Sprache in der Mehrsprachigkeit erfordert die schriftliche Sprache gewisse Regeln. Genau in diesem Zusammenhang ist das Konzept des Codemeshing (Canagarajah, 2011) besonders relevant. Dabei werden gezielt verschiedene Sprache integriert und als ein einziges, zusammenhängendes System behandelt (2011, S. 403). Der Einsatz von Codemeshing erfolgt nicht mechanisch, sondern ist eine bewusste rhetorische Entscheidung, bei der Kontext und Zeitpunkt gezielt gewählt werden (2011, S. 404).

Die Translanguaging-Strategien sind nicht nur eine Fähigkeit, zwischen Sprachen zu wechseln, sondern bieten auch eine neue Unterrichtsperspektive, bei der Lehrende von Lernenden lernen können, vor allem über deren sprachlichen Strategien (2011, S. 401). Dafür sind jedoch einige Voraussetzungen nötig, darunter der Verzicht auf eigene Normvorstellungen und die Akzeptanz der Strategien und Sichtweisen der mehrsprachigen Schüler:innen. Diese sollen ihre Entscheidungen kritisch hinterfragen, verschiedene Optionen ausprobieren und die Wirksamkeit ihrer Auswahl reflektieren (2011, S. 415).

Wichtige Merkmale dieser Strategie sind außerdem der dialogische und kollaborative Ansatz sowie ein kreativer und reflektierter Umgang mit Sprache – und nicht nur die bloße Bedeutungsvermittlung (2011, S. 412). Translanguaging sollte in Schulen gezielt geübt und gefördert werden, damit Schüler:innen bei Abschlussarbeiten oder Prüfungen ohne Angst agieren können. Indem sie „mit dem Schreiben spielen“, entwickeln sie zudem Kreativität und Mut, neue Ausdrucksweisen auszuprobieren (2011, S. 415). Lehrende sollten Lernende ermutigen, monolinguale Ideologien zu hinterfragen und ihre sprachliche Vielfalt in den Schreibprozess einzubringen (2011, S. 416).

2.6 Mehrsprachigkeitsforschung

Bereits ab den 1990er-Jahren versuchen Linguisten sprachbiographisch orientierte Forschungen zu betreiben. Im Fokus stehen nicht wie üblich Systeme, Strukturen oder Funktionen, sondern gelebte und erzählte Alltagssituationen. Sprachwissenschaftler, Professoren oder Literaten haben Tagebuchaufzeichnungen über das Aufwachsen ihrer Kinder aufgezeichnet und diese anschließend publiziert. Einige widmeten sich in ihrer Analyse dem Wortschatz, der Phonetik, der Grammatik, andere wiederum der Pragmatik und der metasprachlichen Bewusstheit. Am Ende stellten einige fest, dass manchmal Kinder bewusst eine Sprache verweigern oder flexibel Wörter aus mehreren Sprachen kombinieren (Busch, 2021, S. 14–15).

Sprachen, die von Kindern beherrscht werden, sollten nicht voneinander getrennt, sondern als Ressource verstanden und kreativ genutzt werden. Dass mehrsprachiges Aufwachsen keineswegs zu sprachlichen Verzögerungen führen muss, zeigen zahlreiche Beobachtungen und Aufzeichnungen zum kindlichen Spracherwerb. Lerntagebücher und autobiografische Dokumentationen haben sich dabei als hilfreiche Werkzeuge erwiesen, um individuelle Spracherfahrungen sichtbar zu machen. Außerdem ermöglicht die sprachbiografische Forschung neue Zugänge zur Mehrsprachigkeit – vor allem in Kontexten wie Migration oder Flucht. Hier tritt die Koexistenz von verschiedenen Sprachen und Lernenden in den Fokus, wobei Emotionen, Imaginationen, Sprachideologien und subjektives Spracherleben eine wichtige Rolle spielen (2021, S. 17–19).

Wir hatten gelesen, dass Pennycook (2016) Sprache nicht als abgrenzbare Einheiten versteht, sondern als dynamische, miteinander verbundene Repertoires (2016, S. 201). In diesem Zusammenhang spielt auch der Begriff Translanguaging eine wichtige Rolle. Für Canagarajah (2013) und García & Wei (2014) ist translingual das zentrale Element für einen Paradigmenwechsel, denn die Kommunikation geht über einzelne Sprachen hinaus und umfasst verschiedene semiotische Ressourcen und soziale Möglichkeiten (2013, S. 6). Auch Blommaert und Rampton (2011) erwähnen hier den Begriff Paradigmenwechsel. Es soll nicht mehr um Homogenität und Abgrenzung gehen – wie bereits angesprochen – sondern vielmehr um Vielfalt und gemeinsame Nutzung sprachlicher Ressourcen (2011, S. 3).

Dass der Begriff Translanguaging selbst widersprüchlich ist, ist Pennycook (2016) bewusst. Im Versuch, Sprachgrenzen zu überschreiten, läuft man Gefahr, sie ungewollt wiederherzustellen. So argumentiert er, dass schon das Sprechen über Translanguaging die Vorstellung von gemischten Sprachen aufrechterhalten kann, selbst wenn genau das vermieden werden soll. Dieses Paradox beschreibt er als Dilemma einer „transgressiven Philosophie“ (2016, S. 208–209).

Zusammenfassend betont Pennycook (2016, S. 201–205) die Relevanz neuer Begriffe wie Translanguaging, da sie helfen, sprachliche Praktiken in einer Gesellschaft besser zu verstehen, die von Vielfalt, Mobilität und Sprachkontakt geprägt ist (Blommaert, 2010, S. 21). Zugleich warnt er davor, Translanguaging normativ zu verstehen – ähnlich wie es beim Konzept des Code-Switching häufig der Fall ist (Pennycook, 2016, S. 209).

Dies führt zur These von Autor:innen wie Bonny Norton (2013), Claire Kramsch (2010) und Suresh Canagarajah (2020), dass Sprache stets mit Emotionen, Identität und Zugehörigkeit verbunden ist und nicht schlicht das Aneignen von Grammatiken und Wörtern darstellt. (Busch, 2021, S. 17–19)

Heute finden sich in den Schulklassen im deutschsprachigen Raum zunehmend heterogenere Schüler:innen, die sich nicht durch ihre Herkunft (Türkei, Ex-Jugoslawien, Mittlerer Osten, Osteuropa), sondern auch in sozialer Hinsicht unterscheiden. Es gibt deutlich mehr Kinder, deren Eltern aus Gründen der Migration und Mobilität das Land ausgewählt haben. Dieses Phänomen umfasst nicht nur städtische Schulen – besonders in Arbeiterbezirken und sozialen Brennpunkten –, sondern ist auch in Kleinstädten oder in ländlichen Regionen zu beobachten. Deshalb ist das Bildungssystem zunehmend gefordert, Schüler:innen, die gesteuert und ungesteuert mit verschiedenen Sprachen (Herkunftssprache & Bildungssprache) in Berührung kommen, mehr Beachtung zu schenken. Ein zentrales Dilemma im Bildungssystem liegt im vorherrschenden Fokus auf eine „Normbiografie“, also die Vorstellung, dass Kinder in einem monolingualen Umfeld aufwachsen, von der heute nicht mehr ausgegangen werden kann. (Busch, 2021, S. 182–184)

In der Analyse über Sprachkompetenzen von Schüler:innen mit Deutsch und Türkisch als Erst- bzw. Zweitsprache wird auf diesen Aspekt genauer eingegangen. Besonders interessiert mich dabei die Frage, welches Türkisch Kinder mit Türkisch als Erstsprache sprechen. Denn auch

innerhalb der türkischen Community – vor allem gegenüber Menschen aus der türkischen Diaspora in Europa – lässt sich eine Form von Linguizismus oder Klassismus beobachten. Beispielsweise werden Migrantenkinder oft ausgelacht, weil sie nicht grammatikalisch korrekt oder oft mit Akzent sprechen. Im Rahmen meines Gruppeninterviews mit Schüler:innen beabsichtige ich, diesen Aspekt aufzugreifen und die Kinder zu fragen, ob sie selbst bereits Erfahrungen mit sprachlicher Ausgrenzung während ihrer Aufenthalte in der Türkei gemacht haben.

Ein weiterer Punkt, der in der DaZ-/Mehrsprachigkeitsforschung diskutiert wird, ist der Diskurs rund um Integration durch Sprache dar. Busch geht kritisch in ihrem Buch näher auf Sprachideologien ein, durch die gesellschaftliche Machtverhältnisse im Bildungssystem entstehen und reproduziert werden. Dabei wird Deutsch oft als einzig „legitime“ Sprache dargestellt. (Busch, 2021, S. 119–122)

Seit der Jahrtausendwende, vor allem nach der EU-Osterweiterung 2004, ist zunehmend zu beobachten, dass Sprache als Mittel der Kontrolle im Kontext von Migration und Staatsbürgerschaft eingesetzt wird. In diesem Zusammenhang haben sich Sprachtests und Sprachanforderungen zu zentralen Instrumenten entwickelt im Kontext von Migration und Integration entwickelt. (Hogan-Brun et al., 2009, S. 3) Auch Foucaults Analyse von Machtverhältnisse ist hier anschlussfähig. Demnach sind Sprachregeln und Tests lediglich Mittel der (scheinbar freiwilligen) Unterwerfung, sprachliche Anforderungen für Zuzug oder Staatsbürgerschaft sind Ausdruck dieser Machtausübung. (Foucault, 1978, S. 75–95)

In Anlehnung an Foucault (1978) lässt sich sagen, dass solche Zuschreibungen Teil eines sprachlich geprägten Machtmechanismus sind. Busch (2021, S. 122) betont, dass diese Vorstellungen durch weit verbreitete Vorstellungen und Meinungen in der Gesellschaft deutlicher gemacht werden. Genau in diesem Zusammenhang spricht Adrian Blackledge (Blackledge, 2009, S. 61–79) von „racialisation of language“: Wenn beispielsweise türkische Migrantenkinder Artikelfehler machen, wird dieses sprachliche nicht isoliert betrachtet, sondern direkt mit der ethnischen Herkunft in Verbund gebracht. Dadurch kann es dann zur rassistischen Zuschreibung kommen – etwa in der Form von Pauschalurteilen wie: *„Alle Türken können die Artikel nicht richtig.“*

Auch die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Frage, ob Zweisprachigkeit eher als Chance oder als Hindernis gesehen werden kann, ist eine zentrale Frage in meiner Arbeit. Gogolin & Neumann (Gogolin, 2009, S. 263–279; Neumann, 2009, S. 317–330) haben zwei unterschiedliche Sichtweisen herausgefunden: Während einige Zweisprachigkeit als Bereicherung betrachten, sehen andere darin ein Risiko für schulischen Erfolg – insbesondere im Migrationskontext. In dieser Arbeit wird dieser Frage nachgegangen und das Potenzial von Mehrsprachigkeit herausgearbeitet.

Eine zentrale Fragestellung in meiner Arbeit ist, warum gerade Kinder mit türkischem Migrationshintergrund beim Spracherwerb oft schlechter abschneiden als andere Migrant:innengruppen. Während Katharina Brizić (2007, S. 31–35, 214, 306) genau auf diese Problematik in ihrem Buch eingeht, verweist Kronig (2003, S. 126–141) darauf, dass die Ursache nicht bei Schüler:innen liegt, sondern vielmehr in strukturellen Bedingungen im Bildungssystem.

In diesem Zusammenhang ist der Ansatz von Pierre Bourdieu (1974) bedeutungsvoll. Mit seiner Kapitaltheorie zeigt er, wie soziale Ungleichheiten, vor allem im Bildungsbereich, entstehen und sich verstärken. Er führt den Kapitalbegriff ein und unterscheidet dabei vier Arten: das ökonomische, das soziale, das symbolische und, aus seiner Sicht besonders zentral – das kulturelle Kapital, das er als wichtigstes Resultat seiner bildungssoziologischen Untersuchungen betrachtet (Jurt, 2012, S. 21–35). Was heute noch immer zutreffend ist, ist seine Hypothese, dass sich die Ungleichheit schulischer Leistungen durch den unterschiedlichen Stand des kulturellen Kapitals in sozialen Klassen erklären lässt. Mit seiner Theorie stellt er sich klar gegen die Vorstellung, dass Schulerfolg von Begabung abhängt, vielmehr betont er den Einfluss des familiären und kulturellen Kapitals (2012, S. 28).

Das Bildungssystem verschafft laut Bourdieu Kindern aus privilegierten Milieus einen zusätzlichen Vorteil, weil deren Werte, Traditionen und Erfahrungen stärker mit der vermittelten Bildung übereinstimmen (2012, S. 31).

Diese Überlegungen lassen sich auch gut auf türkischstämmige Schüler:innen in Österreich übertragen: Viele Familien mit türkischem Migrationshintergrund gelten als bildungsfern und bringen deshalb weniger von dem kulturellen Kapital mit, das im Bildungssystem unabdingbar ist. Aus dem Grund geraten Schüler:innen mit türkischem Hintergrund oft stärker in schulische Schwierigkeiten, teils sogar als andere Migrantengruppen oder autochthone Schüler:innen.

Studien zeigen, dass Schüler:innen mit türkischem Hintergrund in Deutschland im Vergleich geringere Bildungserfolge erzielen als anderen Gruppen (vgl. Stanat, 2003). Die Ursachen werden immer wieder auf die ethnische Zugehörigkeit zurückgeführt, obwohl die eigentliche Ursachen in sozialen Ungleichheiten liegen.

Ein zentraler Punkt dabei ist, dass ethnische Zugehörigkeit keineswegs als Defizit oder „Makel“ verstanden werden darf. Menschen auf eine einzige Identität zu reduzieren und Faktoren wie Bildungsniveau, Motivation und soziale Rahmenbedingungen auszublenden wäre problematisch, denn so werden schulische Misserfolge automatisch mit der Herkunft begründet. Brizić (2007) betont, dass Bildungsungleichheiten nicht durch die Ethnie entstehen, vielmehr durch strukturelle Benachteiligung, die eng mit ethnischen Merkmalen verknüpft ist. (Brizić, 2007, S. 39–40)

3 Hintergrundinfos zur Situation türkischstämmiger Schüler:innen in Österreich

Um den Hintergrund der türkischen Sprache besser zu verstehen, muss man bis in das Osmanische Reich zurückgehen, denn von einer einheitlichen türkischen war damals nicht die Rede. Die Sprache der Elite im Osmanischen Reich war eine Mischung aus Arabisch, Persisch und Türkisch und wurde hauptsächlich von der Oberschicht genutzt, sowohl mündlich als auch schriftlich. Das einfache Volk sprach ein deutlich anderes „Türkisch“ (Yağmur, 2001, S. 407–427). Für die Elite war der Begriff „Türke“ damals sogar eine Beleidigung (Mehmet, 2002, S. 31). Gleichzeitig war das Osmanische Reich – und später auch die Republik – immer Heimat zahlreicher Minderheiten wie Turkmenen, Aserbajdschaner, Georgier, Armenier, Albaner, Bosnier, Bulgaren, Griechen, Kurden, Zaza und anderer (Andrews, 1989).

Nachdem Atatürk die Republik Türkei gegründet hatte und das Land grundlegend modernisieren wollte, war sein Ziel, die traditionellen Werte durch ein westlich geprägtes System zu ersetzen (Wiethold, 1981, S. 74). Durch die Modernisierung des Staates und die

Orientierung nach Westen sollte ein neuer Nationalstaat mit einer gemeinsamen Identität entstehen. In diesem Sinne wurde auch die Beziehung zwischen Staat und Religion neu definiert – sie wurden bewusst getrennt (Steinbach, 1979, S. 22). 1928 ließ Atatürk auch die türkische Sprache reformieren, indem er sie von Arabismen und Persismen “säuberte“ (Steinbach, 1979, S. 24). Die kulturelle und sprachliche Entwicklung schritt besonders in Großstädten voran und die Bevölkerung in der anatolischen Region war nicht davon betroffen, da der Zugang zu Informationen und Infrastruktur eingeschränkt war (Wein, 1988, S. 46).

Ab den 1950er-Jahren wurde dem lange vernachlässigten Osten der Türkei wieder mehr Aufmerksamkeit geschenkt und die Demokratische Partei wandte sich gezielt der ländlichen Bevölkerung zu, um das politische Selbstbewusstsein zu fördern. Viele Menschen wussten damals nicht, ob sie sich eher westlich orientieren oder an konservativen Werten festhalten sollten, während „Anadolu“¹ zum Symbol der türkischen Identität wurde (Steinbach, 1979, S. 10). Diese Unsicherheit spielt auch in den nächsten Abschnitten eine Rolle, weil sie bis dato im fehlenden Zugehörigkeitsgefühl und der Zerrissenheit der türkischen Community in Europa spürbar ist.

Die Arbeitsmigration von türkischen Gastarbeitern nach Europa begann in den 1960er-Jahren. Deutschland war mit dem Anwerbeabkommen von 1961 (Knortz, 2008) das erste Land, das gezielt Arbeitskräfte aus der Türkei anwarb. Kurz darauf folgte auch Österreich mit einem eigenen Abkommen im Jahr 1964 (Schmiderer, 2008). In beiden Ländern bildeten Türk:innen schon bald die größte Migrant:innengruppe (Banaz, 2002, S. 32), (Werth, 1983, S. 37), (Uçar, 1982, S. 3).

Was den sozioökonomischen Status und Bildungshintergrund der Migrant:innen der türkischen Zuwander:innen in Österreich betrifft, so hatten sie laut Brizić (2007, S. 205) im Schnitt nur fünf Schulbesuchsjahre absolviert und stammen zum allergrößten Teil aus der ländlichen Türkei. Auffällig ist außerdem, dass der Bildungsstand türkischer Eltern im Vergleich zu anderen Gruppen besonders niedrig ist, denn viele verfügen über keinen bzw. nur einen einfachen Schulabschluss, was sich wiederum deutlich negativ auf die Sprachkompetenz ihrer Kinder auswirkt (2007, S. 75).

¹ Türkisch für Anatolien

Heute kann gesagt werden, dass Kinder aus Migrantenfamilien der zweiten oder dritten Generation, die in Österreich leben, tendenziell schwächere Leistungen in der Schule zeigen als Kinder aus Nicht-Migrantenfamilien (Herzog-Punzenberger, 2003a). Besonders bei türkischstämmigen Kindern zeigen sich in der Spracherwerbsforschung deutlich größere Schwierigkeiten als bei Kindern aus anderen Herkunftsländern (Brizić, 2007, S. 24). Österreichische Studien belegen zudem, dass türkische Kinder im Bildungssystem eine Sonderstellung haben und häufiger von Sonderschulzuweisungen (Khan-Svik, 1999, S. 186–197; Herzog-Punzenberger, 2003a; Herzog-Punzenberger, 2003b, S. 1120–1144) betroffen sind als andere Migrant:innengruppen. Sie schneiden auch bei Sprachvergleichen tendenziell schlechter ab – sowohl in Deutsch als Zweitsprache als auch in ihrer Erstsprache – etwa im Vergleich zu Kindern aus dem ehemaligen Jugoslawien (Strnad, 1996) (Grosse, 2000) (Olechowski et al., 2002, S. 8–63).

Auch die Türkischkenntnisse der Kinder – und ihrer Eltern – werden in der Literatur oft als unzureichend beschrieben (Brizić, 2007, S. 75). Einige Muttersprachlehrer:innen haben beobachtet, dass Elternteile aus bestimmten Regionen der Türkei – insbesondere aus ländlichen Gebieten wie Yozgat, Kayseri oder Sakarya oder aus Gegenden mit einem hohen Anteil an Minderheiten wie Tscherkessen, Kurden oder Lasen² – ein „fehlerhaftes“ Türkisch sprechen, viele Grammatikfehler machen und über einen sehr eingeschränkten Wortschatz verfügen (2007, S. 314–333). Zusammenfassend lässt sich sagen, dass bestimmte Dialekte oder Minderheitensprachen, die marginalisiert sind wie z. B. Lasisch, Schwarzmeer-Türkisch, Kurdisch oder Romani – mit erhöhten Bildungsrisiken in den jeweiligen Schulsystemen verbunden sein können (Brizić, 2022, S. 288–289). In vielen Fällen werden Kinder außerdem in der falschen Familiensprache getestet (z. B. Türkisch statt Kurdisch), wodurch ihre tatsächliche Herkunft nicht korrekt ermittelt wird. Dies führt dazu, dass ihnen fälschlicherweise Fehldiagnosen wie „sonderpädagogischer Förderbedarf“ zugeschrieben wird (2022, S. 292).

² Minderheit (südkaukasisches Volk) an der Schwarzmeer-Küste der Türkei (siehe <https://www.gfbv.de/de/news/geschichte-kultur-und-kampf-um-rechte-1667/>)

3.1 Linguizismus, Semilingualismus & asymmetrische Bilingualität

In Bezug auf das erwähnte Phänomen der doppelten Halbsprachigkeit, das ein umstrittener Begriff ist, gibt es verschiedene Definitionen, die diesen Zustand zu beschreiben versuchen. Bei Cummins (2000) wird beispielsweise von „asymmetrischer Bilingualität“ gesprochen, einer Form der Zweisprachigkeit, bei der eine Sprache deutlich dominanter ist als die andere. Die schwächere Sprache ist hinsichtlich der Kompetenz der stärkeren unterlegen. Im Gegensatz dazu steht der „symmetrische Bilingualismus“, bei dem beide Sprache ungefähr auf ähnlichem Niveau beherrscht werden (Brizić, 2007, S. 42). Stölting wiederum beschreibt Zweisprachigkeit entweder als Bilingualismus mit starker Dominanz der Herkunftssprache oder mit starker Dominanz der Zweitsprache definiert.

Des Weiteren wird auch unterschieden, ob das Kind eine Sprache bereits in der Kindheit oder erst nach der Pubertät erwirbt - das Alter ist hier also ein wichtiges Kriterium. Von frühem bzw. kindlichem Bilingualismus spricht man, wenn der Spracherwerb in der Kindheit erfolgt, während beim späten bzw. erwachsenen Bilingualismus die Zweitsprache erst nach der Pubertät erlernt wird (Haugen & Palermo, 1956, S. 52; Hoffmann, 1991, S. 18).

Inci Dirim (2016) argumentiert, dass Sprache kein neutrales Medium mehr ist, sondern ein gesellschaftliches Differenzierungsmittel (2016, S. 191–205). In dem Zusammenhang führt sie den Begriff „Linguizismus“ ein, eine Form von Rassismus, bei der Menschen aufgrund ihrer Sprache oder ihres Akzents diskriminiert werden (2010, S. 91).

Sie betont, dass Sprache stets ein konstituierendes Merkmal einer Ethnie oder Nation darstellt (2010, S. 92). Daraus ergibt sich die Vorstellung, dass im Nationalstaat Monolingualität als Normalfall gilt, während Mehrsprachigkeit als Ausnahme wahrgenommen wird (2010, S. 96). Folglich wird migrationsbedingte Mehrsprachigkeit häufig negativ angesehen (2010, S. 98). Auch Bourdieu (1975, S. 69–70) weist darauf hin, dass Sprache ein Werkzeug zur Stabilisierung von Machtverhältnissen ist und dafür sorgt, dass soziale Hierarchien bestehen bleiben und benachteiligte Gruppen weiterhin marginalisiert werden.

Dirim (2010) folgert daraus, dass die Mehrheitssprache weiterhin aufgewertet und Minderheitensprachen gleichzeitig abgewertet werden. Dadurch wird die Normsprache zu einer Hürde für Menschen aus sozial schwächeren Schichten. Die Sprache fungiert somit als Machtmedium und Ausdruck linguizistischer Maßnahmen (2010, S. 91–92). Ein Beispiel hierfür ist das in Österreich geforderte Deutschgebot an Schulen, das Schüler:innen untersagt, ihre Herkunftssprachen zu sprechen. (2010, S. 102).

Besonders an Schulen mit einem hohen Anteil mehrsprachiger Kinder wird der monolinguale Habitus besonders stark betont. Der von Dirim beschriebene Neo-Linguizismus bezeichnet eine moderne Form sprachlicher Diskriminierung, die sich vor allem gegen jene richtet, die Deutsch nicht als Erstsprache, sondern als Zweitsprache gelernt haben (2010, S. 97). Diese Form wirkt auf den ersten Blick harmlos, verbirgt jedoch subtile und rassistische Inhalte (2010, S. 96–97). Zudem kritisiert Dirim, dass das Problem des Linguizismus in der deutschsprachigen Bildungslandschaft bisher nur wenig Beachtung findet (2010, S. 92).

3.2 Code-Switching/Mixing (fort gidelimmi?)

Eines der vielleicht beliebtesten Phänomene in der türkischen Community in Europa ist das Code-Switching. Sogar Jugendliche mit verschiedenen Migrationshintergründen übernehmen mittlerweile Wörter oder Ausdrücke in ihre Zweitsprache – in diesem Fall Deutsch. Dieses Phänomen, auch als Code-Switching bekannt, ist eines der zentralsten Merkmale von Kindern, die in der Migrationsgesellschaft und mehrsprachig aufwachsen (İ. Dirim & Mecheril, 2018, S. 212). *Moruk, Bro, Maya, Habibi, Vallah*, „*Mach kein Auge*“ oder *fort gidelimmi* (das trennbare Verb *fortgehen* wird hier mit dem türkischen *gitmek* verbunden und im Frageformat „*gidelimmi?*“ gesagt, damit der Satz einfacher und melodischer klingt).

Viele einsprachige Menschen bewerten das Mischen von Sprachen negativ und sehen es als Zeichen für doppelte Halbsprachigkeit (Janich et al., 2003, S. 50). Laut Hinnenkamp (2000) ist Code-Switching oder Interferenz jedoch nicht automatisch ein Hinweis auf einen Rückgang der Sprachkompetenzen. In vielen mehrsprachigen Gemeinschaften ist „gemischt Sprechen“ ein ganz normaler und alltäglicher Sprachgebrauch (2000, S. 96–107).

Ein Code-Switching zwischen Sätzen wird bei Poplack (1980, S. 583) als extra-sentential switching bezeichnet, bei Appel und Muysken (1987, S. 118) als inter-sentential switching. Dabei können aber auch kleinste Sprachelemente auftauchen – zum Beispiel in einem Satz wie: „*Sechshundert Euro ’nun içindeydi*“, was bedeutet: *Es war in sechshundert Euro inkludiert*. Das nennt man dann intra-sentential switching (Poplack, 1980, S. 586) bzw. code-mixing (Appel & Muysken, 1987, S. 121).

In Sätzen, in denen plötzlich ein englischer Ausdruck wie „shit!“, „you know“ oder „no way!“ auftaucht, spricht man von emblematischem Code-Switching. Meist handelt es sich dabei um Redewendungen bzw. Füllwörter, die spontan aus dem Bauchgefühl heraus verwendet werden (Poplack, 1980, S. 581–618).

Viele Wissenschaftler versuchen, dem Begriff Code-Mixing neue Bedeutungen zuzuordnen, während zum Beispiel Pandit (1990, S. 33–69) die Begriffe Code-Switching und Code-Mixing als Synonyme verwendet (Munukka, 2006, S. 14).

Anders als beim Code-Switching bzw. Code-Mixing, wo zwischen Sprachen geswitcht wird, plädiert Pennycook (2016) dafür, zweisprachige Menschen nicht bloß als Switcher zwischen Sprachen zu sehen, sondern als Individuen mit einem sprachlichen Repertoire, das je nach Situation kreativ und gezielt eingesetzt wird (2016, S. 201).

Eine ähnliche Sichtweise lässt sich bereit bei Gumperz (1964) erkennen: „the totality of linguistic forms regularly employed in the course of socially significant interaction“ (Gumperz, 1964, S. 137). Damit zeigt Gumperz (1964), dass ein sprachliches Repertoire alle sprachlichen Mittel umfasst, von Wörtern über Redewendungen bis hin zu Dialekten oder Sprachstilen, die regelmäßigen in sozialen Kontexten wie Familie, Schule oder Arbeit verwendet werden Pennycook (2016) spricht auch darüber, dass solche sprachlichen Ressourcen individuell sind und nicht als kollektive Gemeinschaftsressource zu verstehen sind (2016, S. 206).

Insgesamt wird deutlich, dass Sprachmischung keine Ausnahme oder Defizit, sondern die sprachliche Norm im Alltag von vielen mehrsprachigen Menschen ist. Laut Pennycook (2016) ist sie ein natürlicher Teil der Alltagskommunikation, besonders bei Menschen, die mit mehreren Sprachen aufwachsen (2016, S. 212).

4 Untersuchungsdesign



Abbildung 1 - Untersuchungsdesign

Dieses Kapitel zeigt, wie methodisch vorgegangen wurde, welche Schüler:innen ausgewählt wurden und welche Form der Datenerhebung– einschließlich der zugrunde liegenden Fragestellung – gewählt wurde:

„Welche sprachlichen Herausforderungen zeigen türkischstämmige Schüler:innen, die in Österreich geboren sind, in ihrer Erst- und Zweitsprache (Türkisch und Deutsch)? Welche spezifischen Schwierigkeiten treten in Grammatik, Wortschatz, Aussprache oder Schriftkompetenz auf? Wie beeinflussen schulische und außerschulische Faktoren (z. B. familiäres Umfeld, Unterrichtsmethoden) die Sprachkompetenzen?“

Da persönliche Erfahrungen im Migrationskontext sowie der Gebrauch von Türkisch und Deutsch bei Schüler:innen mit türkischem Hintergrund im Zentrum stehen, folgt meine Untersuchung einem qualitativen Ansatz.

Das Hauptziel qualitativer Forschung ist laut Caspari (2022) die Erhebung der Innen- bzw. Binnensicht der Forschungspartner:innen – also ihrer eigenen Perspektiven, Erfahrungen und Deutungen. Um diese Innenperspektive zu analysieren, wird mit verschiedensten Konzepten

und Zugängen gearbeitet, wie etwa mit der Erforschung von Einstellungen (attitudes), Überzeugungen (beliefs), Wissen (knowledge) und persönlichen Konstrukten (conceptions) (Caspari & Grünewald, 2022, S. 73).

Wie bereits in den Forschungsfragen formuliert, zielt diese Arbeit darauf ab zu untersuchen, wie Schüler:innen mit türkischem Hintergrund ihre Sprachkompetenzen in Deutsch und Türkisch einschätzen, wie sie ihre Identitäten zwischen den Sprachen wahrnehmen und welche Erfahrungen sie in beiden Sprachen gemacht haben. Ziel ist es nicht, festzustellen, welche Sprache „schwierig“ oder „besser“ ist, sondern ihre sprachliche Biografie sichtbar zu machen. Genau diese Art von Forschung ist laut Caspari & Grünewald (2022) in der deutschsprachigen fremdsprachendidaktischen Forschung etabliert und weit verbreitet (2022, S. 73).

Ein weiterer Grund für die Beliebtheit dieser Forschungsform ist, dass qualitative Befragungen an alltägliche Kommunikationsformen anknüpfen und insgesamt weniger kompliziert und technisch sind, insbesondere für Forschende, die noch wenig Erfahrung haben (Riemer, 2022, S. 162). Außerdem betont Caspari (2022), dass qualitative Forschung versucht den, Gegenstandsbereich des Lehrens und Lernens fremder Sprachen besser zu explorieren und die Vielschichtigkeit und Komplexität der Einzelfaktoren sichtbar zu machen (2022, S. 15). Dies entspricht dem Ansatz meiner Forschung, da individuelle Erfahrungen und Einzelfälle analysiert werden, um daraus Zusammenhänge besser erschließen zu können.

Legutke (2022) weist auch darauf hin, dass qualitative Daten nicht verallgemeinerbar oder repräsentativ sind. Sie sollen vielmehr zeigen, was Menschen in bestimmten sozialen und institutionellen Kontexten tun, wie sie handeln und wie sie miteinander interagieren (2022, S. 65).

Zusammengefasst, sind qualitative Befragung eine zentrale Methoden in vielen Forschungsansätzen – sowie in meinem Fall – und bieten eine gute Möglichkeit, reichhaltige und tiefgründige Daten zu gewinnen. Es geht darum, dass die Teilnehmer:innen in natürlichen Gesprächssituationen ihre Erfahrungen schildern, Meinungen äußern und Überzeugungen teilen, inklusive Widersprüchen, Unsicherheiten und Nicht-Wissen, was genauso relevant ist. Im Gegensatz zu klassischen Fragebögen entsteht hier viel mehr Offenheit und Ehrlichkeit, was das Gespräch natürlicher und authentischer macht. Dazu kommen Erklärungen, Beispiele und

spontane Interventionen während des Gesprächs, die dem Ganzen zusätzliche Natürlichkeit und Tiefe verleihen.

Ein Ziel ist es, unnötige oder oberflächliche Informationen zu minimieren, damit man qualitative Inhalte aus dem Interview herausfiltern kann. Auf diese Punkte werde ich im Auswertungsteil noch genauer eingehen, auch darauf, was man vielleicht besser hätte machen können. Ein Nachteil qualitativer Befragungen ist, dass die Ergebnisse schwer vergleichbar sind, weil je nach Interview verschiedene Schwerpunkte entstehen und man sich darauf einigen muss, was man sich genau anschauen möchte (Riemer, 2022, S. 169–170).

Bei Caspari (2022) werden verschiedene Varianten von Interviewformen beschrieben. Mein Interview wurde leitfadengestützt durchgeführt und gilt als „semi-offen“. Es basiert auf Stichwörtern und offenen Fragen und das Ziel dabei ist, dass die relevanten Aspekte des Untersuchungsgegenstandes angesprochen werden – was durch gezielte Impulsfragen unterstützt wird. Wichtig ist außerdem, dass es keine feste Reihenfolge oder exakten Formulierungen gibt. Stattdessen soll ein natürlicher, harmonischer Gesprächsfluss entstehen (Riemer, 2022, S. 170–171).

Den genauen Ablauf meiner Gruppendiskussion beschreibe ich anschließend unter Punkt 4.2 Erhebungsmethode: Gruppendiskussion.

Zunächst gehe ich auf die Gütekriterien ein, die in meiner qualitativen Forschung umgesetzt wurden – oder eben nicht. Sie helfen dabei, die Qualität in der Planung, Durchführung und Auswertung zu sichern und im Nachhinein die Aussagekraft und Reichweite der Ergebnisse einschätzen zu können (Caspari, 2022, S. 15).

Da ich einen qualitativen Ansatz verfolge und mit einer Gruppendiskussion arbeite, stehen bei mir weniger Kontrolle und Standardisierung im Vordergrund, sondern vielmehr Vertrauenswürdigkeit, Glaubwürdigkeit und Verlässlichkeit (2022, S. 18). Das bedeutet konkret, dass die Absichten offengelegt, alle Schritte dokumentiert sowie Daten und Ergebnisse transparent und verzerrungsfrei veröffentlicht werden und der Gesprächsverlauf so offen und spontan wie möglich gehalten wird. Gleichzeitig werden die Reaktionen und Beiträge der Teilnehmer:innen reflektiert.

Ein zentrales Kriterium ist die intersubjektive Nachvollziehbarkeit – eingeführt von Steinke (1999, S. 143). Objektivität im quantitativen Sinne ist in einer qualitativen Studie nicht möglich, weil Interpretationen immer subjektiv geprägt sind. Deshalb müssen alle Entscheidungen und Schritte klar dokumentiert und reflektiert werden (Caspari, 2022, S. 17). Auch Reliabilität lässt sich nicht im klassischen Sinn anwenden, da weder eine Standardisierung noch eine exakte Vorab-Operationalisierung des Untersuchungsgegenstand sinnvoll wäre. Stattdessen spricht Flick (1995, S. 242) von der Prüfung der Verlässlichkeit von Daten und Vorgehensweisen, damit der gesamte Prozess transparent bleibt (Caspari, 2022, S. 17).

Zu den wichtigsten qualitativen Gütekriterien gehören außerdem Offenheit (in Bezug auf Forschung, Antworten und Ergebnisse), Flexibilität (als angemessene Reaktion auf Unerwartetes), die Darlegung des eigenen Vorverständnisses, die Reflexion der Forscher:innenrolle, die Transparenz des Forschungsprozesses sowie die empirische Fundierung der Theoriebildung (2022, S. 18). In der Auswertung werde ich darauf eingehen, welche dieser Kriterien in meiner Studie erfüllt werden konnten und in welcher Form.

In den folgenden Abschnitten wird zunächst der Untersuchungsrahmen und die Vorbereitung dargestellt. Dazu gehören die Auswahl der Schüler:innen, die notwendigen organisatorischen Schritte (Raum, Zeitpunkt, Setting) sowie die Entwicklung des Leitfadens bzw. des Erzählstimulus.

Im nächsten Teil gehe ich auf die Durchführung der Datenerhebung ein. Dort schildere ich den Ablauf der Gruppendiskussion, das Verhalten der Schüler:innen, meine Rolle als Forscher und die Atmosphäre während des Gesprächs.

Anschließend folgt die Nachbereitung, also erste Beobachtungen, Besonderheiten und meine Reflexionen zu Gespräch. Den Abschluss bildet dann die Auswertung, in der ich aufzeigen möchte, wie ich mit den Daten weitergearbeitet habe und, ob ich Antworten auf meine Forschungsfragen gefunden habe.

4.1 Untersuchungsrahmen/Vorbereitung

Nachdem meine Forschungsintention mit meinem Berater besprochen und konkretisiert worden war, wurde eine Einverständniserklärung (siehe Anhang 6.1) in deutscher und türkischer Sprache verfasst. Damit sollte sichergestellt werden, dass auch Eltern, die über geringe Deutschkenntnisse verfügen, den Inhalt nachvollziehen können. In der Erklärung wurden Ziele sowie auch die Rahmenbedingungen der Untersuchung beschrieben. Am Ende des Dokuments ist vorgesehen, dass die Eltern mit ihrer Unterschrift die Teilnahme ihres Kindes am Interview erlauben.

Zusätzlich wurde ein kurzer Fragebogen (siehe Anhang 6.3) mit Fragen wie „Welche Sprachen sprichst du zu Hause?“ oder „Welche mit deinen Freunden bzw. Verwandten?“ erstellt, um vorab einen Eindruck von der sprachlichen Situation der Schüler:innen zu gewinnen.

Im Anschluss wurde ein Gespräch mit der Schulleiterin der Polytechnischen Schule/Fachmittelschule 22 geführt, um das Forschungsvorhaben zu erklären. Ich erläuterte Zielsetzung, Ablauf, Dauer sowie auch den Umgang mit personenbezogenen Daten. Die Schulleiterin zeigte großes Interesse und Zustimmung gegenüber meiner Intention und erteilte schließlich die Genehmigung zur Durchführung des Interviews an der Schule. Sie formulierte auch anschließend eine offizielle Einverständniserklärung (siehe Anhang 6.4).

Da an unserer Schule nur eine überschaubare Anzahl an Lehrpersonen tätig ist, sprach ich zusätzlich persönlich mit den jeweiligen Klassenvorständ:innen und informierte sie über mein Vorhaben. Ich bat auch um ihre Zustimmung, da die Interviews parallel zum Unterricht stattfinden sollten. Nach kurzen Gesprächen über die Schüler:innen in den jeweiligen Klassen erhielt ich Klassenlisten mit den entsprechenden Namen, um eine gezielte Auswahl treffen zu können.

Als nächstes druckte ich die Einverständniserklärungen (jeweils 3 Seiten) aus und ging gezielt in die Klassen, um die Schüler:innen kurz herauszuholen und ihnen mein Vorhaben zu erklären. Bevor ich sie über die Untersuchung informierte, sprach ich sie direkt auf Türkisch an, um mir ein Bild zu machen. Die Schüler:innen wurden gefragt, ob sie Türkisch sprechen und wie sicher sie sich dabei fühlen. Bei einigen fiel mir sofort auf, dass sie in der Aussprache gewisse Unsicherheiten hatten, während zwei Schüler:innen einen sehr guten Eindruck machten. Viele

zeigten großes Interesse und sagten dementsprechend auch direkt zu. Zwei Schülerinnen waren anfangs skeptisch, da sie dachten, es würde eine Videoaufnahme gemacht werden. Nachdem ich das Missverständnis aufklärte, waren sie beruhigt und erklärten sich der Teilnahme bereit.

Das Einsammeln der unterschriebenen Einverständniserklärungen dauerte etwa ein bis zwei Wochen. Zwischendurch waren auch einige Schüler:innen krank bzw. nicht anwesend. Manche Klassenvorstände unterstützten mich dabei, in dem sie die Schüler:innen daran erinnerten, die unterschriebenen Zettel mitzubringen. Sie legten mir die Blätter anschließend immer auf meinen Platz. Überraschenderweise brachten einige Schüler:innen, die sonst eher vergesslich bzw. chaotisch sind, die Zettel bereits am nächsten Tag mit.

Die häufigsten Fragen, die mir die Schüler:innen stellten, waren:

- *Werden wir nur auf Türkisch sprechen?*
- *Findet das während des Unterrichts statt?*
- *Werden wir aufgenommen?*

Erwähnenswert ist, dass ein Schüler (mit Türkisch und Kurdisch als Erstsprache) nach Rücksprache mit seinen Eltern auf die Teilnahme verzichtete, was ich selbstverständlich mit Verständnis aufgenommen habe. Ein weiterer Schüler brachte trotz mehrmaliger Erinnerung die Einverständniserklärung nicht zurück, sodass ich ihn schließlich nicht in die Untersuchung aufnahm. Insgesamt erhielt ich von 15 ausgeteilten Einverständniserklärungen 12 zurück, was meines Erachtens eine zufriedenstellende Zahl ist.

Insgesamt wurden 16 Einverständniserklärungen ausgedruckt und an die Schüler ausgeteilt. Davon bekam ich 14 unterschrieben zurück. Am Tag des Interviews waren 13 Schüler:innen anwesend, ein Schüler war entschuldigt und konnte daher nicht teilnehmen. Somit nahmen 13 Schüler:innen im Alter zwischen 13 und 15 Jahren der Polytechnische Schule/Fachmittelschule 22 an der Gruppendiskussion teil – alle mit Türkisch als Erstsprache

Da es am Standort nur rund zehn Klasse und etwa 300 Schüler:innen gibt, kannten sich viele bereits vorher, vor allem durch die Pausen, in denen sie meist untereinander Türkisch sprechen. Insgesamt nahmen sieben Mädchen und sechs Burschen teil.

Die befragte Gruppe war in Bezug auf die Untersuchung relevanten Merkmale recht homogen. Alle gaben an, Türkisch als Erstsprache zu haben und stammen aus Familien mit Gastarbeiterhintergrund. Ein Schüler hatte im Fragebogen angegeben, dass er zu Hause neben Türkisch auch Kurdisch spricht und eine Schülerin erwähnte während der Befragung, dass sie mit ihrem Vater manchmal Griechisch spricht. Alle anderen stammen aus Haushalten, in denen Türkisch die dominante Sprache ist. Die meisten gehören zur zweiten Generation, nur zwei bis drei Schüler:innen sind bereits seit der ersten Generation in Österreich.

Durch diese Ähnlichkeiten kann man laut Misoch (2019) in einer homogenen Gruppe viele gemeinsame Anknüpfungspunkte innerhalb einer Diskussion finden. Die Homogenität erlaubt es, eine tiefergehende Analyse einer bestimmten Situation durchzuführen (2019, S. 138) – so auch in Bezug auf meine Fragestellung: *„Welche sprachlichen Herausforderungen zeigen türkischstämmige Schüler:innen, die in Österreich geboren sind, in ihrer Erst- und Zweitsprache (Türkisch und Deutsch)? Welche spezifischen Schwierigkeiten treten in Grammatik, Wortschatz, Aussprache oder Schriftkompetenz auf? Wie beeinflussen schulische und außerschulische Faktoren (z. B. familiäres Umfeld, Gesellschaft, Medien) die Sprachkompetenzen?“*

Gruppeninterviews werden vor allem bei homogenen Teilnehmer:innen empfohlen, die ähnliche Erfahrungen und Hintergründe teilen, da es ansonsten leichter zu Meinungsverschiedenheiten und Ergebnisverzerrungen kommen kann (Misoch, 2019, S. 161). Schulz (2012, S. 14) betont außerdem, dass Proband:innen in Gruppen mit ähnlichem soziokulturellem und demografischem Hintergrund häufig offener und ehrlicher antworten.

Alles in allem kann durch die Auswahl homogener Samples ein bestimmter Typus konstruiert werden. Das bedeutet, dass durch die Befragung von Schüler:innen mit türkischem Hintergrund, die in Österreich leben, eine relativ große Übereinstimmung in bestimmten Merkmalen besteht und diese wiederum eine solide Basis für die Untersuchung bilden kann (Misoch, 2019, S. 210).

4.2 Erhebungsmethode: Gruppendiskussion

Eigentlich war ich zu Beginn fest davon überzeugt, Einzelinterviews mit Schüler:innen zu führen, um gezielter auf das Individuum eingehen und tiefere Einblicke in den jeweiligen

sprachlichen Hintergrund gewinnen zu können. Ich hatte auch vor, einen festen Fragebogen zu erstellen und die Befragung daran auszurichten. Nachdem ich jedoch meinem Betreuer, Mag. Thomas Fritz, mein Vorhaben schilderte, gab er mir den Tipp, die Befragung in einer Gruppe durchzuführen, um ein breiteres und zugleich tieferes Verständnis für Erfahrungen und Sichtweisen der Schüler:innen zu erhalten.

Außerdem wurde mir im Austausch mit meinem Betreuer klar, dass ich durch Gruppendiskussionen mehrere Schüler:innen gleichzeitig ansprechen kann, was den Gesprächsfluss deutlich natürlicher und spontaner macht. Die Schüler:innen fühlen sich dabei auch dabei insgesamt wohler, weil es weniger wie ein klassisches „Interview“ wirkt – besonders bei den weiblichen Teilnehmerinnen, die meiner Beobachtung nach etwas introvertiert wirkten und sich vielleicht in Anwesenheit von Burschen nicht ganz öffnen würden. Wir kamen auch zu dem Schluss, dass sich die Schüler:innen in einer Gruppendiskussion gegenseitig auf ihre Aussagen beziehen, Gedanken aufgreifen und weiterentwickeln können. Dadurch entstehen authentischere Gesprächsanlässe entstehen, ich muss nicht ständig moderierend eingreifen und kann gleichzeitig die Gruppendynamik besser beobachten – wer spricht mehr, wer ist zurückhaltend etc.

Die qualitative Methode, die ich für meine Forschung gewählt habe, ist die Gruppendiskussion. Sie hat in der Kindheits- und Jugendforschung sowie auch in der Kulturpsychologie zunehmend an Bedeutung gewonnen (Przyborski & Riegler, 2010, S. 436).

Da ich eine Gruppendiskussion mit Schüler:innen mit Türkisch als Erstsprache durchgeführt habe, kommt in diesem Zusammenhang besonders die dokumentarische Methode zur Geltung. Dabei steht nicht das Individuum im Mittelpunkt, sondern die Kollektivität. Ziel ist es, bestimmte Dynamiken oder Psyche von Gruppen und Milieus zu verstehen (Przyborski & Slunecko, 2009, S. 141–170) – so wie auch in meinem Fall: zu verstehen, wie sich die Sprachkompetenzen in Deutsch und Türkisch bei türkischstämmigen Schüler:innen zeigen und entwickeln.

Erwähnenswert ist auch das von Mangold (1960) entwickelte „Integrationsphänomen“. Er stellt fest, dass sich in Gruppendiskussionen, insbesondere unter Peergroups oder Menschen mit ähnlichen Erfahrungen und Hintergründen, gemeinsame Deutungen und Ergänzungen ergeben können. Dieses Phänomen unterstreicht die Bedeutung meiner Forschung und zeigt, dass man

gerade durch kollektive Gesprächsdynamiken, wenn sich mehrere Teilnehmende in ihren Aussagen ähneln, zu klaren und aussagekräftigeren Ergebnissen gelangen kann (1960, S. 39).

4.2.1 Impulsfragen

Nachdem ich mich gegen einen fixen Fragebogen und ein starres Interview im Stil von „Frage + Antwort“ entschieden hatte, erstellte ich eine Mindmap (siehe Anhang 6.5) mit dem Titel „Sprachkompetenzen Deutsch & Türkisch“. Mein Ziel war es nicht, diese Mindmap chronologisch abzuarbeiten, sondern einen Überblick zu haben, welche Themen ich ansprechen und welche Zusatzfragen ich stellen kann – auch für den Fall, dass die Schüler:innen anfangs etwas zurückhaltend reagieren.

Als Erstes wählte ich den Punkt „Selbsteinschätzung & Kompetenzen“, bei dem ich herausfinden möchte, wie sich die Schüler:innen allgemein in den beiden Sprachen einschätzen. Gibt es Situationen, in denen sie eine Sprache bevorzugen oder vielleicht eine besser beherrschen? Mein Ziel ist es, zu verstehen, wie sie sich insgesamt sprachlich wahrnehmen und ob bzw. wie stark sie zwischen Türkisch und Deutsch wechseln.

Als Nächstes interessierte mich die Einstellung bzw. die Identität der Kinder. Was bedeutet Türkisch oder Deutsch für sie? Sind sie stolz darauf, eine oder beide Sprachen zu sprechen? Gibt es Situationen, in denen sie sich unwohl fühlen oder sich vielleicht sogar schämen, etwa, wenn sie Türkisch sprechen müssen, zum Beispiel mit den Eltern beim Arzt oder beim Übersetzen?

Ein weiterer Punkt ist für mich die schulische Kompetente. Neben Prestigesprachen wie Englisch, Spanisch, Französisch etc. werden Migrationssprachen oft weniger wertgeschätzt oder sogar ungerne gehört. Für mich ist interessant zu erfahren, ob die Schüler:innen solche Erfahrungen gemacht haben und ob sie z. B. in den Pausen Türkisch sprechen dürfen. In meiner eigenen Volksschulzeit gab es das Wahlfach „muttersprachlicher Unterricht“, in dem wir Türkisch wählen konnten. Es wäre spannend zu erfahren, ob ein solches Angebot auch für die Schüler:innen heute attraktiv wäre oder ob sie sich allgemein mehr Förderung wünschen.

Ein anderer Themenbereich betrifft den Mediengebrauch, also wie oder in welcher Form die Kinder Medien konsumieren. Zu meiner Zeit haben wir zu Hause meist türkische Filme und

Serien gesehen, deutsches bzw. österreichisches Fernsehen war eher selten. Auch Musik war überwiegend international oder türkisch geprägt, weniger englisch oder deutsch. Ich denke, dass das einen großen Einfluss darauf hat, welche Sprache dominiert. Wer ständig Musik hört oder Filme in einer Sprache sieht, entwickelt meiner Meinung nach mehr Nähe zu jener Sprache. Bücher habe ich privat kaum gelesen, in der Schule waren es meist Pflichtlektüren. Mich interessiert, ob das bei den Schüler:innen ähnlich ist oder sich verändert hat.

Schließlich möchte ich das Phänomen der Deutsch- bzw. Österreichtürk:innen thematisieren, insbesondere ihren Sprachgebrauch im Herkunftsland der Eltern. Wenn jemand in die Türkei reist und dort Türkisch spricht, fällt oft schon beim ersten Satz auf, dass es das sogenannte „*almanca türkçesi* oder *gurbetçi türkçesi*“ (also „Deutschtürkisch“ oder „Gastarbeitertürkisch“) ist. Das zeigt sich nicht nur in der Aussprache, sondern auch in der Verwendung bestimmter Wörter, die so in der Türkei gar nicht üblich sind. Oft werden deutsche Begriffe einfach übernommen – in der Annahme, dass sie verstanden werden (z. B. „*terminim var*“ statt „*randevum var*“³ oder „*ausbildung yapıyorum*“ statt „*eğitim görüyorum*“⁴). Mich interessiert, ob die Kinder ähnliche Erfahrungen gemacht haben und wie sich fühlen, wenn sie Verwandten in der Türkei etwas auf Türkisch erklären müssen (z. B. über Schule oder Ausbildung).

Am Ende soll herausgefunden werden, ob Deutsch und Türkisch für die Kinder eine Ressource darstellen, also ob sie glücklich mit ihrer Mehrsprachigkeit sind und gut damit umgehen – oder ob sie diese eher als Belastung empfinden, etwa durch schulische oder gesellschaftliche Erwartungen.

4.2.2 Stimulusmaterial

Als Stimulusmaterial habe ich mich für das Märchen „*cüceler diyarında kaybolan ışık*“ (auf Deutsch: „Das verlorene Licht im Land der Zwerge“) entschieden (siehe Anhang 6.6). Der Grund dafür ist, dass es für Schüler:innen im Alter von 15-16 gut verständlich ist. Anfangs überlegte ich, einen Zeitungsartikel zu verwenden, doch das Problem dabei ist, dass sich die meisten Jugendlichen kaum für Politik, Innen- oder Auslandsthemen interessieren und generell selten Zeitung lesen. Ein Märchen oder eine Sage hingegen ist vielen vertraut, sei es aus Erzählungen der Eltern oder aus dem Fernsehen.

³ „*ich habe einen Termin*“ auf Türkisch

⁴ „*ich mache eine Ausbildung*“ auf Türkisch

Der Einsatz eines Erzählstimulus als Einstieg in qualitativen Methoden gilt als wichtiges Element der Datenerhebung sein (Misoch, 2019, S. 139). Das von mir ausgewählte Märchen Knüpft an das sogenannte fokussierte Interview bzw. die Fokusgruppe an, die von den Soziologen Merton und Kendall (1946) entwickelt wurden.

Dieses Verfahren ist durch ein Grundprinzip gekennzeichnet, das genau zu meinem Vorgehen passt, denn es wird ein bestimmter Stimulus genutzt, um die Befragung auf die subjektiven Erfahrungen der Teilnehmenden zu lenken. (1946, S. 541–557)

Das Märchen handelt von einem mutigen Zwerg, der mit seiner Klugheit und seinem Mut das verlorene Licht zu seinem Volk zurückbringt. Der Text ist insgesamt in einer klaren und einfachen Sprache verfasst, enthält keine verschachtelten Sätze und verwendet einen alltäglichen Wortschatz. Es gibt keine Fachbegriffe oder komplizierte Satzstrukturen. Außerdem wird ausschließlich eine Zeitform (Präteritum) verwendet und die Handlung folgt einem roten Faden.

Ich nutzte das Märchen als Stimulusmaterial, damit die Schüler:innen darüber sprechen und versuchen, es zu interpretieren. Auf diese Weise sollte eine sprachliche Aktivität entstehen. Durch den Reiz des Märchens wollte ich das Sprechen, Denken und Erzählen anregen. Die Schüler:innen sollten ihre subjektiven Erfahrungen – etwa zu Fragen wie „Was ist wichtiger im Leben: Kraft oder Intelligenz?“ – einbringen und so auf den Inhalt reagieren.

Im Kontext narrativer Methoden soll der Befragte unvorbereitet, frei und authentisch reagieren. Das ist laut Schütze (1984, S. 78) das zentrale Ziel des narrativen Erzählens. Die Erzählaufforderung bezieht sich dabei – ebenfalls nach Schütze – auf eine konkrete Situation oder bestimmtes Ereignis, so wie es auch in meiner Untersuchung das Märchen als Impuls für das Sprechen, Denken und Erzählen dient. Meine Aufgabe als Forscher besteht hier hauptsächlich im Zuhören, um die Befragten zur Narration anzuregen (Schütze, 1983, S. 283–293).

Zusätzlich zum Einstieg wollte ich mit diesem Text herausfinden, inwiefern die Kinder in der Lage sind, den Inhalt des Märchens zu verstehen und bestimmte Wörter zu erklären. Auf sprachlicher Ebene wollte ich von ihnen erfahren, was einzelne Wörter bedeuten, welche Synonyme es dafür gibt und ob sie diese ins Deutsche übersetzen können. Außerdem fragte ich

nach, ob sie verwendete Zeitform erkennen. Inhaltlich fassten wir die Handlung gemeinsam zusammen und besprachen die Moral bzw. die Kernaussage des Textes.

Anschließend stellte ich Fragen dazu, warum es wichtig ist, solche Geschichten zu lesen oder zu verstehen und ob sie vielleicht andere Märchen aus dem Türkischen oder Deutschen kennen – und diese eventuell kurz wiedergeben können. Für diesen Teil hatte ich ungefähr 15 Minuten eingeplant.

4.3 Durchführung der Datenerhebung

In diesem Teil der Arbeit wird alles rund um die Gruppendiskussionen erläutert. Es werden Informationen über die Dauer, die technische Durchführung, die Atmosphäre sowie über das Verhalten des Forschenden und der Teilnehmer:innen gegeben. Zusätzlich orientiere ich mich am Ablaufmodell von Misoch (2019, S. 157), das speziell für Gruppendiskussionen entwickelt wurde und zeigt, wie man empirische Forschungen von der Planung bis zur Auswertung durchführt.

1. Festlegung der Forschungsfrage, Auswahl der Gruppe

Der Fokus meiner Arbeit richtet sich vor allem auf Schüler:innen mit türkischem Hintergrund, die in Österreich geboren oder aufgewachsen sind. Ursprünglich überlegte ich, diese mit anderen Gruppen zu vergleichen (z. B. türkischstämmige Schüler:innen vs. Schüler:innen aus Ex-Jugoslawien). Schließlich entschied ich mich jedoch für die Gruppe mit türkischem Hintergrund. An meiner Schule habe ich gezielt nach Schüler:innen gesucht, die diesen Kriterien entsprechen, sie persönlich angesprochen und konnte am Ende 13 Schüler:innen für das Interview gewinnen. Wichtig für meine Gruppendiskussion war die Homogenität, also Schüler:innen mit ähnlichem Background bzw. ähnlichen Erfahrungen. Auch wenn anfangs alle Schüler:innen Offenheit oder Gesprächsbereitschaft gezeigt haben, war dies im Interview bei einigen nicht der Fall – was ich selbstverständlich als Feedback für mich nehme und in Zukunft anders gestalten würde.

Meine Forschungsfrage beschäftigt sich vor allem damit, welche sprachlichen Herausforderungen Schüler:innen mit türkischer Erstsprache in Deutsch und in Türkisch zeigen, welche spezifischen Schwierigkeiten dabei in Grammatik, Wortschatz, Aussprache oder

Schriftkompetenz auftreten und wie schulische oder außerschulische Faktoren (Familie, Unterricht, Medien) diese beeinflussen. Mein Ziel ist es, dadurch zu verstehen, welche gemeinsamen Muster und Erfahrungen die Schüler:innen aufweisen und die Kollektivität – nicht nur das Individuum – nach Przyborski & Slunecko (2009, S. 141–170) zu erfassen.

2. Diskussionsvorbereitung

Bereits im Punkt 4.1 Untersuchungsrahmen/Vorbereitung wurde meine Vorbereitung detailliert beschrieben. Dazu zählte unter anderem das Gespräch mit der Schulleiterin über mein Forschungsvorhaben sowie die Unterzeichnung der Einverständniserklärung (siehe Anhang 6.4). Auch die Auswahl des Zeitraums sowie des Raums wurde zeitnah vereinbart, wobei mir die Schulleiterin zusicherte, dass ein geeigneter Raum zur Verfügung stehen würde. Festgelegt wurde die erste Novemberwoche, wobei der konkrete Tag aus organisatorischen Gründen erst kurzfristig bestimmt werden konnte. Letztlich fand das Interview am Freitag, dem 7. November, in der Deutschkursklasse statt, in der ich regelmäßig unterrichtete und den Raum sowie dessen Ausstattung gut kenne.

Die Klassenvorständ:innen der ausgewählten Schüler:innen zeigten sich ebenfalls einverstanden und gaben an, kein Problem damit zu haben, wenn die Schüler:innen für eine Unterrichtsstunde herausgenommen würden. Zudem unterstützten sie mich organisatorisch beim Einsammeln der Einverständniserklärungen sowie beim Erinnern der Schüler:innen.

Meine Kommunikation mit den Schüler:innen über meine Intention war klar und transparent. Ich sprach sie direkt an und fragte, ob sie Interesse an einem Interview hätten und sich in einer Gruppe in Form eines Gesprächs über ihre sprachlichen Erfahrungen austauschen möchten. Zudem erklärte ich, dass das Gespräch ausschließlich als Audioaufnahme (ohne Video) aufgezeichnet und anschließend anonymisiert im Rahmen meiner Masterarbeit verwendet wird. Vor allem die männlichen Schüler zeigten sofort großes Interesse und sagten zu. Die Mädchen waren anfangs skeptisch, erklärten sich jedoch ebenfalls zur Teilnahme bereit, nachdem ich klargestellt hatte, dass keine Videoaufnahme erfolgt.

Zusätzlich zu den Einverständniserklärungen für die Eltern der Schüler:innen erstellte ich einen Kurzfragebogen (siehe Anhang 6.3) mit Fragen zur Sprachsituation und zum sprachlichen Repertoire der Schüler:innen, um mir vorab einen Überblick zu verschaffen. Obwohl ich

zunächst vermutete, dass dies für manche eine Überforderung darstellen könnte, erhielt ich eine überraschend hohe Anzahl ausgefüllter Fragebögen zurück. Auch nach Witzel (2000, S. 4) eignet sich ein solcher Kurzfragebogen zur Erhebung von Hintergrundinformationen wie Alter, Sprache oder Name, da dadurch der eigentliche Interviewprozess entlastet wird und eine stärkere Fokussierung auf die sprachlichen Erfahrungen der Befragten möglich ist.

Ich habe mich gezielt für eine homogene Gruppe entschieden (siehe Punkt 4.1), bestehend aus Schüler:innen mit Türkisch als Erstsprache, die aus Familien mit Gastarbeiterhintergrund stammen.

Für mich war es besonders wichtig, mögliche Unsicherheiten oder Skepsis der Schüler:innen zu reduzieren, damit sie nicht gehemmt in das Interview gehen. In dem ich sie von Beginn an auch auf Türkisch ansprach, konnte rasch eine vertrauensvolle Atmosphäre geschaffen werden, wodurch sie merklich offener wurden. Außerdem wurde klar kommuniziert, dass die Teilnahme freiwillig ist und niemand verpflichtet ist, am Interview teilzunehmen.

3. Diskussionsbeginn

Auch wenn ursprünglich geplant war, das Interview einige Tage früher durchzuführen, da immer wieder Schüler:innen fehlten oder außer Haus waren, fand das Interview letztlich am Freitag, dem 7. November, in den Räumlichkeiten der Deutschkursklasse statt. Für mich war es wichtig, ungestört arbeiten zu können, damit die Schüler:innen nicht durch äußere Einflüsse abgelenkt werden oder sich in der Situation unwohl fühlen. Dieser Aspekt ist besonders relevant, da ein ungeeignet gewählter Ort sowie die Anwesenheit dritter Personen (z. B. Lehrkräfte, die den Raum betreten), die Datenqualität erheblich beeinflussen können (Herzog, 2005, S. 25–47). Auch Reinders (2005) betont, wie wichtig es ist, Orte zu wählen, an denen ungestörtes Arbeiten möglich ist und die für die Interviewten nicht fremd wirken oder einem Labor ähneln (2005, S. 183–184).

Während zwei Schüler:innen noch nicht anwesend waren und wir auf sie warteten, nutzte ich die Zeit für etwas Small-Talk über alltagsnahe Themen. Dabei sprach ich mit den Schüler:innen über Dinge wie ihren Lieblingsverein oder die Herkunftsstädte ihrer Eltern, also Themen, die keinen direkten Bezug zum Interview hatten. Ziel war es, die Situation aufzulockern und eine vertrauensvolle Atmosphäre zu schaffen. Diese sogenannte Joining-Phase wird von Przyborski

und Wohlrab-Sahr (2021) als sinnvoll beschrieben, da sie den Teilnehmenden hilft, sich wohlfühlen und in der Gesprächssituation anzukommen (2021, S. 92).

Im Anschluss erklärte ich nochmals die wichtigsten Informationen und „Regeln“ für das bevorstehende Interview. Ich machte deutlich, dass das Gespräch aufgezeichnet wird und keine Videoaufnahmen stattfinden. Außerdem verteilte ich vorbereitete Post-its mit den Bezeichnungen „S1“, „S2“, „S3“ usw. Ich erklärte den Schüler:innen, dass ich sie mit diesen Kürzeln ansprechen werde und sie ihre jeweilige Nummer vor einem Wortbeitrag nennen sollen. Dies sollte mir die spätere Transkription erleichtern und gleichzeitig zur Anonymisierung der Daten beitragen. Aus forschungsethischen Gründen war dieses Vorgehen notwendig, da die Schüler:innen für Außenstehende nicht identifizierbar sein sollen, um Risiken der Bloßstellung oder einer respektlosen Darstellung zu vermeiden. Ein sorgfältiger Umgang mit Aussagen und Interpretation ist daher in wissenschaftlichen Analysen besonders wichtig (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2021, S. 45–46).

Wie bereits in Abschnitt 4.2.2 (Stimulusmaterial) beschrieben, erfolgte der Einstieg in die Gruppendiskussion mithilfe eines Märchens in türkischer Sprache (siehe Anhang 6.6). Der Einsatz eines solchen Stimulusmaterials stellt laut Misoch (2019, S. 139) ein wichtiges Element qualitativer Erhebungen dar, da es die Interaktion zwischen den Teilnehmenden anregen soll. Der Erfolg einer Gruppendiskussion hängt maßgeblich davon ab, inwiefern ein aktiver Gruppeninteraktionsprozess entsteht (2019, S. 154).

4. Diskussion

Das Gespräch begann mit einleitenden Fragen und sollte die Schüler:innen dazu anregen, ihre Gedanken und Antworten zur jeweiligen Fragestellung zu äußern. Die Sprechbeiträge fielen je nach Frage unterschiedlich aus, denn teilweise gab es eher kurze Antworten, teilweise aber auch längere Beiträge, vor allem bei vertrauten Themen. Häufig war zu beobachten, dass Schüler:innen nach einem Beitrag erneut aufzeigten, um zu signalisieren, dass sie weiterreden möchten. Diese Beiträge ließ ich dann bewusst zu Ende führen und unterbrach sie nicht, damit ihre Gedanken nicht verloren gingen. Dieses ist auch bei Misoch (2019) wird betont, wie wichtig es ist, die Aussagen der interviewten Personen ernst zu nehmen und darauf einzugehen, selbst wenn diese nicht unmittelbar im Leitfaden vorgesehen sind. Wenn ein Thema aufkommt, sollte es gegebenenfalls vorgezogen werden (2019, S. 169). Ehrlicherweise habe ich dies nicht

umgesetzt und den Schüler:innen in dem Moment erklärt, dass wir später noch darauf zurückkommen werden.

Es gab zudem Phasen, in denen Schüler:innen direkt miteinander interagierten, etwa indem sie einander zustimmten oder gegensätzliche Meinungen äußerten. Diese selbständige Interaktion der Schüler:innen ist besonders in der gewählten Gruppendiskussion von Bedeutung, da dadurch ihre Erfahrungen, Erlebnisse und ihr Wissen sichtbar werden und sie in der Diskussion zu Expert:innen ihres eigenen Lebenskontextes werden (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2021, S. 91).

Meine Rolle als Moderator war weder ganz zurückhaltend noch sehr aktiv. Natürlich stellte ich als Moderator die Fragen und versuchte den Schüler:innen stets meine Aufmerksamkeit zu signalisieren, etwa durch Reaktionen in der Mimi sowie durch kurze Kommentare wie „Ja?“, „Ok!“ oder „Wirklich?“. Dieses Vorgehen entspricht auch Przyborski (2021, S. 95), wonach es wichtig ist, den Befragten aufmerksam zuzuhören und den Redefluss auf unterschiedliche Weise, etwa durch Füllwörter wie „mhm“, Nicken, Lachen oder Blickkontakt, zu unterstützen.

Bei Themen, bei denen ich noch mehr Details erhalten wollte, machte ich Gebrauch von immanenten Nachfragen (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2021, S. 96–97), um mehr inhaltliche Tiefe zu gewinnen, zum Beispiel mit Fragen wie „Wie ist das bei euch genau?“ oder „Erklärt mir das mal genauer“. Nachdem ich den Eindruck hatte, dass ein Thema ausreichend behandelt war, wechselte ich zu exmanenten Nachfragen (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2021, S. 97–98). Dabei brachte ich weitere Punkte aus meinem Leitfaden (6.5 Impulsfragen (Mindmap)) ein, die als exmanente Impulsfragen dienten. Folgende Punkte waren in meiner Mindmap erhalten:

- **Selbsteinschätzung/Kompetenzen** (Ort & Zeit, Code-Switching, Präferenzen, Selbsteinschätzung in Deutsch und Türkisch)
- **Einstellung/Identität** (Bedeutung der Sprache, Stolz, Situationen von Sicherheit/Unsicherheit)
- **Schule/Lernen** (Förderung von Türkisch in der Schule, Türkisch in den Pausen, Wunsch nach mehr Unterstützung, Wahlfach, Erfahrungen mit Prestige- und Migrationssprachen)
- **Mediengebrauch** (Filme/Serien auf Türkisch oder Deutsch, Musik und Songtexte, Zeitungen und Bücher)

- **Türkisch in der Türkei** (Erfahrungen, sprachliche Sicherheit bzw. Unsicherheit, Rechtfertigung eigener Sprachkenntnisse)

Ungefähr die Hälfte der Schüler:innen war während der Diskussion sehr aktiv und meldete sich regelmäßig zu Wort, während die andere Hälfte sich nur hin und wieder beteiligte. Drei Schüler:innen trugen überhaupt nichts zur Diskussion bei, wobei eine Schülerin zwischenzeitlich von einem Kollegen kurz aus dem Raum geholt wurde und anschließend nicht mehr zurückkehren wollte. Das Interview wurde schließlich mit insgesamt 13 Schüler:innen beendet. In Fällen, in denen Personen in Interviews schweigen, sollten diese jedoch nicht direkt angesprochen werden, da dies den Gesprächsprozess stören und sich möglicherweise negativ auf die anderen Teilnehmenden auswirken kann. Gründe für dieses Schweigen könnten unter anderem eine passive Zustimmung zum Gesagten oder auch das Gegenteil sein, weshalb sich die betreffende Person nicht aktiv einbringen möchte (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2021, S. 133). Da es für die vorliegende Untersuchung nicht zentral ist, warum diese Schüler:innen geschwiegen haben, wird darauf nicht weiter eingegangen.

Zudem wurden bewusst keine sensiblen Themen bzw. keine direkten Fragen gestellt, die Schuldgefühle, Rechtfertigungsdruck oder Intimität erzeugen könnten. Ein solches Vorgehen wird in der qualitativen Forschung kritisch gesehen und sollte vermieden werden. Ziel ist es nicht, kausale Zusammenhänge zwischen einzelnen Merkmalen herzustellen, sondern in der anschließenden Interpretation einen Bildungszusammenhang herzustellen und die Ergebnisse differenziert einzuordnen (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2021, S. 6)

Auch wenn die Beteiligungsgrade in der Gruppendiskussion relativ unterschiedlich waren, kann insgesamt gesagt werden, dass das Interview gut verlaufen ist und wertvolle Einblicke in die sprachlichen und kulturellen Hintergründe der Schüler:innen gewonnen werden konnte. Dadurch wurde auch eine gute Grundlage für die anschließende Auswertung und Interpretation der Daten geschaffen.

5. Abschluss

Gegen Ende wurde es zunehmend lauter, die Schüler:innen begannen, auch untereinander, zu reden – vermutlich aufgrund des Lärms am Gang sowie der anschließenden Schulklocke. Nach der letzten Frage blieb noch etwas Zeit, die einige Schüler:innen nutzten, um mir selbst Fragen zu stellen, was ich ihnen selbstverständlich nicht verwehrt. So wurde ich beispielsweise gefragt, ob ich auch türkische Filme schaue oder welcher Fußballklub mir am Herzen liegt.

Alles in allem kann ich sagen, dass wir uns größtenteils am Leitfaden orientierten, abgesehen von einigen Ausreißern durch spontane Beiträge oder Fragen. Während des Gruppengesprächs gab es keine nennenswerten Faktoren, die den Redefluss oder den Verlauf der Diskussion negativ beeinflusst hätten – bis auf die Situation mit der Schülerin, die nicht mehr an dem Gespräch teilnehmen wollte.

Nach Przyborski und Wohlrab-Sahr (2021, S. 98–101) kann in der sogenannten Off-the-Record-Phase, nachdem das Aufnahmegerät ausgeschaltet wurde, in eine Phase übergegangen werden, in der offener und persönlicher über bestimmte Themen gesprochen wird. In dieser Phase kann auch Small-Talk stattfinden, zudem kann sich der bzw. die Interviewer:in bedanken und nochmals erläutern, wie mit den erhobenen Daten umgegangen wird. All dies wurde von mir umgesetzt – ohne dass es bewusst geplant war.

6. Beobachtungsprotokoll

Unmittelbar nach dem Ende des Interviews wurde das Beobachtungsprotokoll, im selben Raum, in dem das Interview stattgefunden hatte, ausgefüllt, sodass die Eindrücke noch frisch waren und die Geschehnisse zeitnah festgehalten werden konnten. In den folgenden Absätzen werden die Bereiche des Beobachtungsprotokolls nochmals näher beschrieben (Allgemeine Beobachtungen, Sprachliche Beobachtungen, Inhaltliche Beobachtungen).

4.4 Datenaufbereitung

In diesem Punkt wird auf den Prozess der Datenaufbereitung eingegangen, da dieser nach Misoch (2019, S. 265) eine elementare Rolle für die Qualitätssicherung der Daten spielt. Der Prozess soll dabei nachvollziehbar und transparent dargestellt werden. Wie bereits im Punkt 4. Untersuchungsdesign erwähnt, wurde als Grundlage die qualitative Methode des Gruppeninterviews gewählt. Ergänzend dazu entwarf ich ein strukturiertes Beobachtungsprotokoll (siehe 6.8 Beobachtungstagebuch), welches laut Misoch (2019, S. 155) möglichst zeitnah nach der Durchführung des Interviews erstellt werden, damit relevante und frische Eindrücke nicht verloren gehen.

Das Beobachtungsprotokoll enthält folgende Punkte:

- **Allgemeine Beobachtungen I** (Atmosphäre, Stimmung, Beteiligung, Gruppendynamik, Spontaneität der Beiträge, Verständlichkeit der Fragen)
- **Sprachliche Beobachtungen** (Sprachwahl zwischen Türkisch-Deutsch, Wortschatz, Satzbau/Grammatik, Code-Switching, Aussprache, Betonung)
- **Inhaltliche Beobachtungen** (Reaktionen auf Fragen, Themen, Emotionale Reaktionen)
- **Allgemeine Beobachtungen II** (Was lief gut? Unerwartete Situationen oder Probleme und Feedback für Zukunft)

Als Primärdaten dienten dabei die Audioaufnahme der Gruppendiskussionen, während das schriftliche Beobachtungsprotokoll als Sekundärdaten zur Kontextualisierung herangezogen wurden.

Im Gruppeninterview ging es hauptsächlich darum, die subjektiven Sichtweisen, Erfahrungen sowie sprachlichen Fähigkeiten und Selbsteinschätzungen der Schüler:innen zu erfassen. Ziel war es, daraus Erkenntnisse zu gewinnen und Antworten auf die Forschungsfragen zu finden. Der Beobachtungsbogen sollte mir dabei helfen, das Verhalten der Schüler:innen während der Befragung systematisch zu erfassen und Aspekte wie Beteiligung, Sprachwahl, Sicherheiten und Unsicherheiten zu berücksichtigen.

4.4.1 Art der Transkription

Die Wahl des Transkriptionssystems erfolgte bewusst, da der Fokus dieser Arbeit vor allem auf dem Inhalt, dem Sprachgebrauch sowie Aspekten der Sprachbiographie der Schüler:innen lag und weniger auf prosodischen Merkmalen, Pausen oder Mikro-Interaktionen. Aus diesem Grund wurden diese Elemente in der Transkription nicht berücksichtigt.

Laut Misoch (2019, S. 266) eignet sich für dieses Vorgehen die Standardorthografie, bei der die verbalen Daten überwiegend in der Standardsprache verschriftlicht werden. Dieses Prinzip wurde auch in der vorliegenden Arbeit angewendet, obwohl bewusst zahlreiche dialektale Wörter auf Türkisch sowie umgangssprachliche Ausdrücke auf Deutsch vorkommen. Ziel war es, die Transkription so nah wie möglich an den Originaläußerungen der Schüler:innen zu halten. Stellen, an denen Code-Switching auftrat, wurden daher unverändert übernommen und nicht übersetzt.

Während des Gruppeninterviews kam es vereinzelt zu kurzen Smalltalk-Phasen, in denen die Schüler:innen Fragen an mich stellten oder thematisch abschweiften. Diese Passagen wurden ebenfalls nicht transkribiert, da sie keinen relevanten Bezug zur Forschungsfrage aufwiesen.

Nach der erfolgreichen Aufnahme des Gruppeninterviews mit meinem MacBook wurde das Audiomaterial mithilfe der KI-gestützten Transkriptionssoftware Sonix transkribiert. Da die Software die Namen der Teilnehmer:innen nicht korrekt erkennen konnte, wurde diese von mir nochmals einzeln angehört und anschließend anonymisiert in S1, S2, S3 ... umbenannt (siehe 6.7 Transkription).

Das Gruppeninterview wird im folgenden Kapitel (4.5 Auswertung) in Bezug auf die Beobachtungsdaten analysiert. Ziel ist es, transkribierte Textstellen mit dem beobachteten Verhalten der Schüler:innen zu verknüpfen. Durch diese Kombination sollen sowohl die tatsächlichen sprachlichen und inhaltlichen Kompetenzen als auch sprachliche Unsicherheiten möglichst differenziert erfasst werden.

4.5 Auswertung

In diesem Teil wird die Hauptdatenquelle, nämlich die Transkription, ausgewertet. Dabei dient das Interview als Hauptstrang, während ergänzend das Beobachtungsprotokoll herangezogen wird. In diesem Absatz werden Inhalte aus den Themenfeldern der entnommen und beschrieben. Zusätzlich sollen Punkte aus dem Beobachtungsprotokoll helfen, die Atmosphäre, Beteiligung sowie auch die Gruppendynamik im Interview näher beschreiben.

4.5.1 Sprachwahl & Code-Switching

Der zentrale Aspekt im gesamten Interview ist die Wahl der Sprache und das Phänomen des Code-Switching. Mehrere Schüler:innen erwähnen im Interview, dass Code-Switching für sie eine Selbstverständlichkeit ist, auch wenn sie den Begriff selbst nicht kennen und ihn lediglich umschreiben. Schon in den Absätzen davor wurde erwähnt, dass Dirim & Mecheril (2018, S. 212) Code-Switching als eines der zentralsten Merkmalen von Kindern, die innerhalb der Migrationsgesellschaft mehrsprachig aufwachsen, sehen. In den folgenden Aussagen von Schüler:innen wird die Allgegenwärtigkeit von Code-Switching erneut deutlich.

S5: Zu Hause meistens. Evde konuşuyorum meistens. Ama bei uns tauscht sich das aber meistens. Mesela, wie ich da gerade Lust darauf habe. (...). Dilime nasıl geliyorsa öyle konuşuyorum. (Mesela = zum Beispiel; Dilime nasıl geliyorsa öyle konuşuyorum = je nachdem, worauf ich gerade Lust habe.)

S9: Zu Hause spreche ich Türkisch. Okulda switchen ediyorum yada oyun oynarken. (... in der Schule switche ich, oder während ich zocke)

S2: Es kommt drauf an. In der Schule oder so mit Freunden Türkisch, aber auch Deutsch. Zuhause auch Beides.

Anhand der Interviewaussagen wird deutlich, dass die Schüler:innen regelmäßig zwischen ihren Sprachen wechseln und dass es dabei eher zu Vermischungen innerhalb des Satzes kommen und nicht zu klar getrennten Sprachwechseln zwischen einzelnen Sätzen, wie es Appel und Muysken (1987, S. 118) als inter-sentential switching bezeichnen. Vor allem in der Äußerung von S9 wird sichtbar, wie mehrere türkische und deutsche Elemente miteinander kombiniert werden: „Zu Hause spreche ich türkisch. Okulda switchen ediyorum yada oyun oynarken.“ Zudem wird mit „switchen“ ein Anglizismus verwendet, das wiederum in den türkischen Satz eingebettet wird.

Diese Beispiele sprechen eher für intra-sentential switching im Sinne von Poplack (1980) bzw. für code-mixing nach Appel und Muysken (1987), da einzelne Wörter, Morpheme oder Phrasen spontan und ohne klar erkennbare strukturelle Grenzen die jeweils andere Sprache integriert werden.

Aus den Aussagen geht außerdem hervor, dass Code-Switching stark situationsabhängig ist, etwa beim Spielen, im Kontakt mit Freund:innen oder je nach persönlicher Vorliebe. Während des Interviews fiel zudem auf, dass nur ein bis zwei Schüler:innen Türkisch bevorzugten und konsequent auf Türkisch antworteten. Zwei andere Schüler sprachen ausschließlich Deutsch. Bei den restlichen Schüler:innen zeigte sich eher eine Mischform.

Code Switching wurde besonders dann relevant, wenn die Schüler:innen merkten, dass sie sich unsicher fühlten oder ein bestimmtes Wort in einer der beiden Sprache nicht kannten. Laut Riehl (2018) nutzen mehrsprachige Menschen Code-Switching unter anderem, um lexikalische Lücken zu schließen oder grammatische Schwierigkeiten zu umgehen. Darüber hinaus kann das Wechseln der Sprache dazu dienen, Zitate zu markieren, Bewertungen auszudrücken oder bestimmte Einstellungen im Leben hervorzuheben. Das Mischen von Sprachen kann laut Riehl auch zur Entwicklung eigener Ausdrucksweisen beitragen und Teil der mehrsprachigen Identität sein (2018, S. 47–49).

Code-Switching wird unterschiedlich wahrgenommen. So zeigt Wiese (2013), dass in multiethnischen Sprachgemeinschaften – vor allem in urbanen Kontexten – auffällige sprachliche Variationen entstehen können. Als prominentes Beispiel nennt Wiese (2010, 2012) das sogenannte Kiezdeutsch, das häufig kritisch diskutiert und teilweise als „Sprachverfall“ bezeichnet wurde. In diesem Zusammenhang wird oft über mangelnden Spracherwerb oder Defizite durch Einflüsse der Herkunftssprachen gesprochen. Aus linguistischer Sicht sind solche Entwicklungen jedoch als Ausdruck sprachlicher Dynamik zu verstehen und können als Innovation bzw. Variation des Deutschen interpretiert werden (2013, S. 55).

Zugleich besteht bei solchen Sprachformen das Risiko sozialer Stigmatisierung, da diese Sprachformen als „Straßensprache“ oder „Ghettodeutsch“ bezeichnet und schnell mit gesellschaftlichen Randgruppen in Verbindung gebracht werden. Solche Zuschreibungen können sich negativ auf Bildungs- und Berufschancen auswirken (Auer, 2013, S. 37–38). Verstärkt werden diese Diskurse durch mediale Darstellungen, in denen Begriffe wie „Kanakisch“ oder „Migrantenslang“ verwendet werden, wodurch stigmatisierende und mangelorientierte Deutungen entstehen (Androutsopoulos, 2013, S. 395).

Das häufig als Maßstab herangezogene „fertige“ Deutsch ist dabei kritisch zu betrachten, da sprachliche Unterschiede nicht automatisch Defizite darstellen. Vielmehr zeigen sie unterschiedliche Erwerbsverläufe und Sprachbiografien. Laut Franceschini (2013) wird durch solche Unterschiede auch sichtbar, dass das grammatische System des Deutschen selbst nicht frei von schwachen Stellen ist (2013, S. 397).

Die Sorge, dass sich solche Sprachformen langfristig als eigenständiger Dialekt etablieren, erscheint jedoch eher unbegründet. In spätmodernen Gesellschaften passen die Sprecher:innen ihre Sprache spontan an unterschiedliche Situationen an, ohne ein festes System eins zu eins zu übernehmen (Auer, 2013, S. 37).

4.5.2 Wortschatz & lexikalische Unsicherheiten

In Bezug auf Wortschatz und Lexik zeigte sich, dass die Schüler:innen alltagssprachliche Wörter in ihrer Erstsprache kennen und diese auch ins Deutsche übersetzen können – das gelang den meisten ohne Probleme. Laut den Aussagen sowie meiner eigenen Betrachtung fiel jedoch auf, dass sie über ein eher begrenztes Fach- und Bildungsvokabular verfügen. Dies zeigte sich vor allem anhand folgender Aussagen:

S9 – über seine Erfahrung mit der türkischen Sprache in der Türkei: *„Stottere. Weil, ich kann manche Wörter nicht und dann ich probier‘ es rauszufinden.“*

S13 – wenn das österreichische Schulsystem in der Türkei erklärt werden soll: *„Und dann sagen sie so: Was meinst du? Was meinst du?“*

S12 – beim Lesen der türkischen Übersetzung des Koran: *„Bi kac kere böyle anlamadığım laflar oluyor“⁵*

S7 – über Liedübersetzungen vom Türkischen ins Deutsche: *„Es gibt auch Lieder, man kann sie nicht übersetzen. Wenn man's übersetzt, es kommt komisch rüber.“*

Diese Aussagen verdeutlichen, dass die Schüler:innen insbesondere bei Übersetzungen sowie beim Verstehen komplexerer bzw. bildungssprachlicher Wörter Schwierigkeiten haben. Ein möglicher Grund dafür könnte die Dominanz des Deutschen sein, da viele türkischstämmige Kinder keinen systematischen Türkischunterricht erhalten und ihr türkischer Wortschatz dadurch vom Deutschen „überdacht“ wird (Riehl, 2018b, S. 41).

Wie Riehl (Riehl, 2018b, S. 50–51) beschreibt, greifen mehrsprachige Kinder bei Wortschatzlücken häufig auf Ersatzstrategien zurück. So verweist sie auf eine Studie von Peltzer-Karpf (2007, S. 97), in der ein bilinguals Kind statt „Frosch“ (*kurbağa*) das Wort für „Ente“ (*ördek*) verwendet, da ihm das türkische Wort nicht bekannt war.

⁵ Manchmal gibt es Ausdrücke, die ich nicht verstehe

Auch im Interview zeigte sich eine ähnliche Strategie. In der türkischen Äußerung für „ich switche“ wird plötzlich das deutsche Verb „switchen“ verwendet und mit dem türkischen Hilfsverb „*yapmak, etmek*“ (machen, tun) kombiniert:

S9: Zu Hause spreche ich Türkisch. Okulda switchen ediyorum yada oyun oynarken.
(... in der Schule switche ich, oder während ich zocke)

Gleichzeitig zeigte sich jedoch auch, dass die Schüler:innen trotz angegebener Wortschatzprobleme im Türkischen bei der Übersetzungsaufgabe im Rahmen des Erzählstimulus (siehe 4.2.2 Stimulusmaterial) viele Begriffe korrekt erkennen und übersetzen konnten. Beim gemeinsamen Besprechen des türkischen Märchens konnten nahezu alle abgefragten Wörter richtig ins Deutsche übertragen werden:

- **Lehrer:** (...) Wenn wir uns mal den Titel "cüceler diyarında kaybolan ışık" anschauen, „diyar“ ne anlama geliyor sizce?
- **S5:** Welt
- **Lehrer:** Also ein Reich oder ein Land, genau, sehr gut! Was bedeutet zum Beispiel "mağara"?
- **S7:** Höhle?
- **Lehrer:** Ja, Sehr gut. Was bedeutet zum Beispiel "huzur"?
- **S9:** Frieden, ja oder?
- **Lehrer:** Ruhe, genau. Was bedeutet zum Beispiel "dev"?
- **S5:** Riese!
- **Lehrer:** Was bedeutet ... jetzt bin ich gespannt, "ateş böceği"? Wer zeigt auf? Was machen diese Käfer? Ne yapıyorlar? Sie erzeugen Licht! Wie sagt man das auf Deutsch?
- **S5:** Glühwürmchen!
- **Lehrer:** Sehr sehr gut. Brav. Und "kavanoz"?
- **S12:** Behälter?
- **Lehrer:** Ja, Behälter oder Glas. "Şölen"?
- **S4:** Feier.

Harr, Terrasi-Haufe und Woerfel (2018, S. 171) verweisen darauf, dass viele Kinder zwar einen soliden alltagssprachlichen Wortschatz in ihrer Erstsprache haben, ihnen jedoch bildungssprachliche Strukturen und Begriffe fehlen. Dieses Muster zeigt sich auch in diesem Interview: Die Schüler:innen beherrschen ihre Alltagssprache gut, stoßen jedoch bei abstrakteren und bildungsbezogenen Begriffen schneller an ihre Grenzen.

4.5.3 Grammatik & Satzbau

Insgesamt war auffallend, dass die Schüler:innen einen deutlichen Mangel an gezielter Förderung in der türkischen Syntax aufwiesen. Dies zeigte sich vor allem dann, wenn sie versuchten, längere und kompliziertere Sätze zu bilden, teilweise aber auch bereits bei einfachen Satzstrukturen. Ähnliche Schwierigkeiten waren zwar auch im Deutschen zu beobachten, jedoch nicht im selben Ausmaß wie im türkischen.

Eine zentrale Stelle im Interview ergab sich, als ich kurz auf die türkische Grammatik einging. Dabei meldete sich ein Schüler und ergänzte etwas zum Thema Derivation mithilfe von Suffixen im Türkischen:

S9: Man kann manche Wörter ändern, indem man etwas dazu gibt z. B. „yaşlı" ve „yaşlanıyorum". Bei anderen Wörtern kann man das auch machen. Es gibt Arten davon, ich habe aber Namen vergessen. (yaşlı = alt; yaşlanıyorum = ich werde alt/ich altere)

Diese Aussage zeigt, dass zumindest ein grundlegendes Verständnis für Wortbildungsprozesse im Türkischen vorhanden ist, auch wenn dieses Wissen nicht mit grammatischen Fachbegriffen benannt oder erklärt werden konnte.

S5: Aber wenn z. B. im Vergleich mit Deutsch, wenn man Deutsch und Türkisch kann, finde ich Türkisch viel einfacher, çünkü Artikel falan hiç bişey yok. (... weil es keinen Artikel oder sonst irgendwelche Angaben gibt.)

Insgesamt lässt sich festhalten, dass das grammatische Wissen der Schüler:innen – besonders im Türkischen – begrenzt ist und meist implizit oder intuitiv erfolgt. Es entsteht der Eindruck, dass eine systematische schulische Förderung fehlt, auch wenn einige Schüler:innen angeben, muttersprachlichen Unterricht in der Volksschule erhalten zu haben.

S12: Bei uns in der Volksschule, wir hatten einen türkischen Lehrer, er hat uns ab und zu so genommen. Es kommt darauf an, was wir an dem Tag gemacht haben, entweder Grammatik oder einfach gespielt, geredet oder ja, einfach so. Chillige Stunden.

S3: Bei mir auch in der Volksschule. Es gab auch eine türkische Lehrerin, sie hat uns jede Woche so zwei Mal mitgenommen und sie hat uns so die Wochentage und die Monaten so beigebracht. Und dann wir haben noch immer auf Türkisch irgendwas gespielt, türkische Spiele, aber nicht so Grammatik oder so.

S13: Also in der Volksschule gab es mal so eine Zeit lang so einen türkischen Lehrer bei uns. Der hat so gefragt, wer tut von euch Türkisch zuhause sprechen? Dann habe ich aufgezeigt und dann hat er auch ein paar andere Kinder mitgenommen. Und dann hatten wir einmal in der Woche so einen Tag, wo wir so Türkisch lernten und so weiter. Wir haben auch so Sachen auf, zum Beispiel so Mathe und so weiter gemacht. Aber halt auf Türkisch, also türkische Begriffe mal lernen und so weiter.

In Österreich gibt es seit 1992 Muttersprachförderung für Schüler:innen mit nichtdeutscher Erstsprache bzw. bilinguale Schüler:innen. Dieser Unterricht ist kostenlos, freiwillig und im Rahmen der Grund- und Sonderschule unbenotet. Zusätzlich gibt es in Wien integrative Unterrichtsmodelle, bei denen eine deutschsprachige und eine muttersprachliche Lehrkraft gemeinsam unterrichten (Brizić, 2007, S. 209–210) .

Auch in meiner eigenen schulischen Erfahrung mit muttersprachlichem Unterricht zeigte sich ein ähnliches Bild. In der Volksschule wurden Schüler:innen mit Türkisch als Erstsprache aus dem Regelunterricht herausgenommen und erhielten zusätzlich zwei bis drei Stunden Förderung pro Woche. Dabei lag der Fokus weniger auf Grammatik, sondern eher auf Sprechen, Lesen und spielerischen Aktivitäten in türkischer Sprache. Rückblickend hätte ich mir persönlich mehr explizite Grammatikförderung gewünscht, da gerade im frühen Alter eine strukturierte Grammatikvermittlung für mich sinnvoll erscheint

Die Umsetzung des muttersprachlichen Unterrichts im Schulsystem bleibt jedoch eine Herausforderung. Harr, Terrasi-Haufe und Woerfel (2018) verweisen trotz bestehender Ansätze, herkunftssprachlichen Unterricht in Deutschland zu fördern, auf Umsetzungsschwierigkeiten. Dazu zählen unter anderem fehlende didaktische Konzepte, mangelnde Abstimmung zwischen Lehrkräften sowie auch strukturelle und organisatorische Hürden. Zudem ist der herkunftssprachliche Unterricht teilweise Kritik von Seiten der DaZ-Förderung, der Eltern sowie der Forschung ausgesetzt (2018, S. 194–195).

Laut Busch (2021, S. 183) gehört Türkisch seit der Zeit der Gastarbeiter:innen – neben Sprachen des ehemaligen Jugoslawiens – zu den am häufigsten vertretenen Erstsprachen im deutschsprachigen Raum und wurde lange Zeit als relativ homogen wahrgenommen.

Heute gibt es jedoch auch positive Praxisbeispiele. So wurden in einer Wiener Mehrstufenklasse sogenannte „Kleine Bücher“ als Schreibprojekt initiiert, die eine fortlaufende Schulbibliothek bilden sollen. Diese Bücher werden von Schüler:innen frei in Thema, Design und Gestaltung erstellt (Busch, 2021, S. 198). Um ein größeres Publikum anzusprechen, entstand sogar ein mehrsprachiges Buch auf Deutsch, Serbisch und Türkisch (2021, S. 208). Darüber hinaus wurde das Angebot der Städtischen Hauptbücherei in Wien erweitert, sodass mehr Sach- und Jugendbücher in Türkisch sowie in Serbisch/Kroatisch/Bosnisch zur Verfügung stehen (2021, S. 165).

Wie Türkisch als Erstsprache künftig noch gezielter gefördert werden kann, bleibt zumindest aus meiner Perspektive, offen. Es erscheint jedoch sinnvoll, mehr strukturierte Angebote und Fördermöglichkeiten sowohl im schulischen als auch im außerschulischen Bereich zu schaffen, damit Kinder und Jugendliche ihre Erst- und Zweitsprache bewusst weiterentwickeln können. Das Interview hat jedenfalls gezeigt, dass das Interesse der Schüler:innen grundsätzlich vorhanden ist:

Lehrer: Würdet ihr euch eigentlich mehr Unterstützung in Türkisch wünschen? Zum Beispiel: Wenn es hier an der Schule ein Wahlfach Türkisch gäbe – würdet ihr das besuchen?

S13: Ja, schon.

Lehrer: Mit welcher Begründung?

S12: Damit ich meine Muttersprache besser kennenlerne und damit ich nicht so viele Fehler habe, wenn ich Türkisch rede. Oder damit ich nicht stottere.

S5: Ich würde es auch machen, weil erstens als Unterstützung und zweitens, es könnte so etwas wie werden wie Englisch oder Spanisch an Schulen.

S4: Ben de giderim, çünkü Türkiye'deyken bazen konuşamıyom ... (Ich würde den Kurs auch besuchen, weil ich manchmal in der Türkei nicht sprechen kann.)

Zusätzlich fragte ein Schüler im Anschluss an das Interview, ob es einen solchen Türkischunterricht an der Schule gebe bzw. ob ein entsprechendes Angebot eingeführt werden könnte, damit er daran teilnehmen kann.

4.5.4 Schule, Prestige & Abwertung von Türkisch

Ein weiterer erwähnenswerter Punkt ist die sprachliche Diskriminierung des Türkischen aus Sicht der interviewten Schüler:innen. Einige von ihnen berichten über negative Erfahrungen, die sie gemacht haben, weil sie Türkisch gesprochen haben. So berichtet beispielsweise ein Schüler:

S13: Also in unserer alten Schule hat immer, wenn ich mit meiner Freundin manchmal so türkisch geredet habe, weil ich die Wörter halt nicht auf Deutsch wusste, hat meine Lehrerin immer, sie hat dann immer mit mir geschimpft, hat immer gesagt, Wenn ich noch einmal höre, Dass du türkisch sprichst, dann, informiere ich deine Eltern.

Auf die Frage, ob es anders wäre, wenn sie beispielsweise Französisch oder Italienisch sprechen würden, antworteten die Schüler:innen folgendermaßen:

S5: Dann würden sie mich loben, weil, wir sind halt Türken und sie mögen keine Türken.

S12: Ja, ich finde es so, weil wenn man jetzt so Französisch beachtet, jeder denkt so, es ist 'ne Weltsprache, nach Englisch viele versuchen es zu lernen und so. Aber wenn man so kurz Türkisch redet ... ja aber Türkisch könnt ihr am Nachmittag reden, nicht hier, man versteht euch nicht.

Ein weiteres Diskussionsthema, das sich hier anschließt, ist der Kontrast zwischen Migrationssprachen wie Türkisch, Serbo-Kroatisch oder Arabisch und den sogenannten Prestige-Sprachen. Laut Schüler:innen zeigt sich dabei deutlich eine Präferenz für diese Prestige-Sprachen seitens der Lehrpersonen. Auch Brizić (2007) verweist darauf, dass gesellschaftliche Bedingungen oder sprachpolitische Faktoren eine zentrale Rolle spielen. Dazu

zählt insbesondere das Prestige einer Sprache, also die Frage, ob eine Sprache gesellschaftlich anerkannt ist oder eher als unwichtige „Migrantensprache“ abgewertet wird (2007, S. 76, 176, 194).

Diese Form der institutionellen Diskriminierung bzw. Benachteiligung von Schüler:innen mit Migrationshintergrund ist auch in der Forschung bekannt. In diesem Zusammenhang wird häufig auf Selektionsmechanismen im Bildungswesen verwiesen, durch die Schüler:innen unterschiedlich bewertet und eingeordnet werden. Diese Mechanismen tragen dazu bei, gesellschaftliche Hierarchien zu reproduzieren und beeinflussen den Bildungserfolg von Schüler:innen mit Migrationshintergrund stark maßgeblich. Zudem besteht die Gefahr, dass Lehrpersonen unbewusst gesellschaftliche Vorstellungen übernehmen und Kinder nicht ausreichend in ihrer individuellen Lebensrealität wahrnehmen (Brizić, 2007, S. 71).

Allgemein wird die Sprache von türkischen Arbeitsmigrant:innen häufig pauschal abwertend und als defizitär dargestellt. So wird etwa argumentiert, dass viele Sprecher:innen aus ländlichen Regionen stammen und über einen begrenzten Wortschatz verfügen (Brizić, 2007, S. 61). In diesem Fall lässt auch die Kapitaltheorie von Bourdieu (1974) heranziehen, die soziale Ungleichheiten im Bildungsbereich erklärt. Jurt (2012) betont, dass Kinder aus privilegierten Milieus einen Bildungsvorteil haben, da ihr soziokultureller Hintergrund stärker mit den in der Schule vermittelten Bildungsinhalten übereinstimmt (2012, S. 31). Dirim (2010) spricht in Bezug auf Sprachen der Migrationsgesellschaft wie Türkisch vom Konzept des Neo-Linguizismus, das auch rassistische oder diskriminierende Dimensionen annehmen kann (2010, S. 96–97).

Genau solche Erfahrungen, wie sie Schüler:in S13 oder S12 im Interview schildern, können dazu führen, dass Schüler:innen ihre Sprache in bestimmten Situationen bewusst vermeiden, nur noch heimlich sprechen oder sogar ganz verbergen:

S13: (...) weil ich die Wörter halt nicht auf Deutsch wusste, hat meine Lehrerin immer, sie hat dann immer mit mir geschimpft, hat immer gesagt, Wenn ich noch einmal höre, Dass du türkisch sprichst, dann, informiere ich deine Eltern.

S12: (...) ja aber Türkisch könnt ihr am Nachmittag reden, nicht hier, man versteht euch nicht.

Diese psychologische Folge wird auch von Brizić (2007) beschrieben, die auf mögliche Formen der Selbststigmatisierung hinweist (2007, S. 159). Darüber hinaus zeigt sich, dass ein geringes Prestige einer Sprache in der Gesellschaft häufig mit geringerer Selbstachtung einhergeht, was sich wiederum negativ auf die sprachliche Entwicklung auswirken kann (Rumbaut, 1996, S. 124, 162).

Insgesamt lässt sich festhalten, dass die Schüler:innen sehr genau wahrnehmen, dass Türkisch für sie im schulischen Kontext kaum geschätzt wird und nicht das gleiche Prestige besitzt wie etwa Französisch, Englisch oder Spanisch. Dies zeigt sich auch in der Aussage von S12:

S12: Ja, ich finde es so, weil wenn man jetzt so Französisch beachtet, jeder denkt so, es ist 'ne Weltsprache, nach Englisch viele versuchen es zu lernen und so. Aber wenn man so kurz Türkisch redet ...

Ob dieses geringe Prestige – oder teilweise sogar eine ablehnende Haltung gegenüber Migrationssprachen – dazu beiträgt, dass diese Sprachen gesellschaftlich weniger akzeptiert werden und von den Schüler:innen nicht vollständig entwickelt werden, bleibt jedoch offen.

Mecheril und Quehl (2015) betonen in diesem Zusammenhang, dass Deutsch zwar eine zentrale Rolle für gesellschaftliche Teilhabe spielt, Pädagog:innen jedoch gleichzeitig bestehende sprachliche Herrschaftsverhältnisse und Ungleichheiten kritisch reflektieren sollten. Dazu gehört auch die Abwertung von Herkunftssprachen. Lehrpersonen sollten Verantwortung für sprachliche Aushandlungsprozesse (z. B. Bildungssprache vs. Jugendsprache oder Herkunftssprache) übernehmen und versuchen, eine größere sprachliche Gleichwertigkeit herzustellen, ohne dabei auf die Vermittlung der Bildungssprache zu verzichten. Auch Schulen tragen Verantwortung dafür, Mehrsprachigkeit aktiv zu fördern, indem sie entsprechende Unterrichtssettings entwickeln und verschiedene Sprachen sinnvoll in den Unterricht integrieren (2015, S. 170–171).

4.5.5 Sprache & Identität

Was jedoch aus Sicht der befragten Schüler:innen festgehalten werden kann, ist, dass ihre Erstsprache Türkisch für sie einen Gegenpol zur beschriebenen schulischen Abwertung des Türkischen darstellt. Viele Schüler:innen betonten im Interview, dass die Beherrschung des Türkischen für sie eine Ressource bzw. eine Bereicherung ist. Auf die Frage, wie sie reagieren,

wenn eine fremde Person sie fragt, welche Sprachen sie sprechen bzw. welche ihre Muttersprache ist, sagen einige von ihnen:

S9: Mit Stolz sage ich, dass ich Türkisch rede.

S12: Ich bin stolz drauf und ich sage es einfach.

S5: Bei mir auch, weil, ich finde, das ist so ein Flex, Türkisch reden zu können. Weil es ist schon... 'was Besonderes.

Anhand dieser Aussagen wird deutlich, dass diese Schüler:innen eine starke emotionale Bindung an die türkische Sprache haben und diese trotz teilweise vorhandener Unsicherheiten und Schwierigkeiten bewusst deklarieren. Zusammenfassend zeigt sich, dass Türkisch für die Kinder mehr als ein Kommunikationsmittel ist, nämlich ein wichtiger Bestandteil ihrer Identität.

In einer Studie bei Brizić (2007) wird angenommen, dass muttersprachliche Motivation Teil der sprachlichen Identität sein kann und dass sie sich darauf auswirkt, ob Kinder ihre Muttersprache als positiv empfinden und zu ihr stehen (2007, S. 257–258). Laut den Ergebnissen besteht ein indirekter Zusammenhang zwischen der emotionalen Bindung an die Muttersprache und dem Erfolg in der Zweitsprache. Ein möglicher Grund dafür ist, dass ersprachliche Motivation als wichtiger Ausgangspunkt für den Spracherwerb in der Migration verstanden wird.

Auch wenn die Untersuchung an einem sehr kleinen Simple basiert, zeigt sich ein Zusammenhang über verschiedene Ebenen hinweg, etwa auf der Makroebene der Herkunftsländer, der Mesoebene sozialer Bedingungen sowie der Mikroebene des individuellen Spracherwerbs der Kinder (2007, S. 323). Darüber hinaus wird berichtet, dass muttersprachliche Alphabetisierung sowie eine sprachliche Sicherung in der Muttersprache mit einer Selbstvertrauensstärkung einhergehen können (2007, S. 54).

Ob die Schüler:innen, die interviewt wurden, tatsächlich gute Schulnoten in Deutsch haben, ist unbekannt. Was mir persönlich jedoch auffiel, bestätigt teilweise die Ergebnisse der Untersuchung: Jene Schüler:innen, die im Interview betonten, dass sie stolz auf ihre Erstsprache sind und diese sehr positiv wahrnehmen, zeigten auch im Deutschen eine sehr gute Basis und kaum grammatikalische oder syntaktische Probleme. Dies deutet darauf hin, dass eine positive

Haltung zur Erstsprache möglicherweise auch mit einer stabilen Zweitsprachenkompetenz zusammenhängen kann.

Dies zeigt wiederum, wie wichtig es ist, wie bereits im vorherigen Punkt besprochen, die Erstsprachen der Kinder gezielt zu fördern, damit sich dies auch positiv auf die Zweitsprache auswirken kann.

Vor allem wenn Kinder sagen, dass sie mit „Stolz“ angeben, Türkisch zu sprechen (S9: *„Mit Stolz sage ich, dass ich Türkisch rede*) oder, wenn sie es als etwas Besonderes empfinden, Türkisch zu können (S5: *„Bei mir auch, weil, ich finde, das ist so ein Flex, Türkisch reden zu können. Weil es ist schon... ‘was Besonderes.“*) wird deutlich, dass die Sprache weit über eine reine Kommunikationsfunktion hinausgeht. Auch wenn nicht alle, so identifiziert sich ein Großteil der Schüler:innen mit dieser Sprache und fühlt sich ihr zugehörig.

Gründe dafür nennt Spotti (2013), der beschreibt, dass die Beherrschung einer Sprache auch für die kollektive Identität, die Zugehörigkeit zur Gruppe sowie für die ethnolinguistische Identität des Einzelnen eine wichtige Rolle spielt (2013, S. 163).

Zudem zeigt Spotti (2013), dass Sprache als Marker für echte Zugehörigkeit genutzt wird. Demnach verweisen seine Aussagen von Schüler:innen darauf, dass „ein echter Türke“ auch Türkisch spricht und sich dadurch innerhalb der Community positioniert (2013, S. 174).

Insgesamt lässt sich festhalten, dass die Schüler:innen Türkisch als Identitätsmarker verwenden, stolz darauf sind, es zu beherrschen und es mit ihrer Identität und Zugehörigkeit zur türkischen Community assoziieren. Gleichzeitig sind sie sich jedoch bewusst, dass Türkisch gesellschaftlich nicht den gleichen Status besitzt wie Französisch oder Englisch und von manchen Schüler:innen als „nicht cool“ wahrgenommen wird (2013, S. 176), wie auch im Interview deutlich wurde:

S12: Ja, ich finde es so, weil wenn man jetzt so Französisch beachtet, jeder denkt so, es ist 'ne Weltsprache, nach Englisch viele versuchen es zu lernen und so. Aber wenn man so kurz Türkisch redet ... ja aber Türkisch könnt ihr am Nachmittag reden, nicht hier, man versteht euch nicht.

4.5.6 Türkisch in der Türkei

Dieses Thema ist für die Arbeit sehr wichtig und wurde bereits im Punkt 4.2.1 *Impulsfragen* angeschnitten. Dabei geht es um das Phänomen des sogenannten „Deutschtürkisch“ bzw. „Gastarbeitertürkisch“, also um Sprachformen von Kindern und Enkeln der Gastarbeiter:innen im deutschsprachigen Raum, die für viele Menschen in der Türkei ungewohnt oder teilweise auch als nicht korrekt wahrgenommen werden. Mich interessierte, ob die Schüler:innen ähnliche Erfahrungen gemacht haben, wenn sie mit Verwandten oder Freund:innen in der Türkei kommunizieren.

Ein Schüler erklärt, dass er große Schwierigkeiten hat, sobald er durchgehend Türkisch sprechen muss:

S9: Stottere. Weil, ich kann manche Wörter nicht und dann ich probier‘ es rauszufinden und ich kann's denen nie sagen, weil die wissen es selber nicht, also auf Deutsch und dann ich bleib einfach so stehen.

Zwei Schüler:innen berichten, dass sie sogar von Verkäufer:innen am türkischen Basar abgewertet wurden, weil sie nicht korrekt gesprochen haben:

S4: Ben de şey başıma geldi bakkalda ilk geldiğim hafta bakkala gittim, abi bu kaç euro dedim yanlışlıkla, git Türkçe öğren ögle gel dedi. (Mir ist einmal etwas passiert. In meiner ersten Woche in der Türkei ging ich in einen Laden und fragte versehentlich, wie viel das in Euro kostet. Der Verkäufer meinte daraufhin: „Geh“ erstmal Türkisch lernen.)

S12: Bei mir, es war ähnlich. Da war so ein Laden LC-Waikiki, ich war noch klein, ich wollte mir von da ein T-Shirt holen so, dass ich irgendwas Türkisches habe. Dann, Ich habe gefragt so, wie viel Euro ist das? Abla bu kaç euro dedim. Oda dedi, ne Eurosu, burda Lira var. Gel sen anneni çağır o öder dedi. (... Ich habe sie gefragt, wie viel das in Euro kostet. Sie meinte daraufhin: Was für Euro? Hier zahlt man mit Lira. Geh und hol deine Mutter, sie soll bezahlen.)

Manche Schüler:innen berichten zudem, dass Verkäufer:innen die Preise erhöhen, sobald sie merken, dass sie aus dem Ausland kommen:

S13: Ben de ben pazardaydım. Annemle babam işte bana bir şey falan alacaktı. Ondan sonra orada zaten fiyat yazıyor 220 lira mı neydi öyle. Babam işte sordu kaç lira bu dedi. Adam da bize ben ne olsun annemle Almanca konuştum. Ondan sonra adam dedi ki 300 lira. Ama orada 220 lira yazıyor. Bizden böyle para abzocken yapmaya çalıştı. (Ich war mal auf dem Markt/Bazar. Meine Eltern wollten mir etwas kaufen. Es waren dort schon Preise angeschrieben, irgendetwas mit 220 Lira. Mein Vater hat dann nach dem Preis gefragt und ich habe mit meiner Mutter Deutsch gesprochen. Dann meinte der Verkäufer plötzlich 300 Lira, obwohl 220 Lira angeschrieben waren. Er wollte uns abzocken).

S5 erklärt, dass sie auch bewusst nicht auf Deutsch redet und ihr Türkisch stets anpasst:

S5: Pazardaykene oder so, eher draußen, wir reden nie Deutsch, çünkü man wird halt einfach gescamed. Baya baya abzocken ediyorlar. Und wenn ich Türkisch rede, dann rede ich ein bisschen mit şive, weil mein Papa kommt aus Ankara und man redet dann ein bisschen mit şive, dass sie merken. Ich wurde noch nie darauf angesprochen, bist du alman. (Auf dem Markt/Bazar oder unterwegs reden wir nie Deutsch, weil man sonst richtig abgezockt wird. Wenn ich Türkisch rede, dann ein bisschen im Dialekt, weil mein Vater aus Ankara ist. Deshalb wurde ich noch nie gefragt, ob ich aus Deutschland komme).

Bei manchen Schüler:innen zeigt sich, dass sie unbewusst den Dialekt ihrer Eltern übernehmen und dadurch nicht mehr wie typische „Deutschtürken“ wahrgenommen werden:

S5: Bei mir ist es so, ich hab jetzt nicht diese ankaralı şivesi, mein Papa auch nicht, mein Papa redet normal Türkisch, ama Ankarada olduğu zaman yada kuzenleriyle konuştuğu zaman direk şivesi kayıyor, das haben wir mit meiner Mutter bemerkt. Direkt böyle, auf einmal fängt er an "g" zu sprechen. (Bei mir ist es so, dass ich nicht den typischen Ankara-Dialekt habe, mein Vater auch nicht. Er redet normal. Wenn er aber mal in Ankara ist oder mit seinen Cousins spricht, rutscht er sofort in den Dialekt, das haben meine Mutter ich bemerkt. Plötzlich fängt er an, anders zu sprechen, betont das „g“ stärker).

S1: Das ist aber normal glaub ich, das ist bei meinem Vater auch so, weil sie ja dort geboren sind.

Ein Schüler berichtet hingegen, dass seine Herkunft sprachlich nicht auffällt, während eine andere Schülerin meint, dass sich ihr Türkisch verschlechtert habe, seitdem sie wieder in Österreich lebt:

S12: Ben Türkiye'ye gittiğimde öyle, anlamıyorlar Alman olduğumu ama böyle soruyorlar, baban kim diyorlar? (Wenn ich in der Türkei bin, merken die Leute nicht, dass ich aus Deutschland bin. Aber sie fragen immer nach: „Wessen Sohn bist du?).

S13: Also evet, yani ben Türkiyedydim, aber das war halt so früher, also wo ich noch so ein Kind war und so weiter, da konnte ich halt nicht gut Deutsch und da konnte ich viel besser Türkisch. Da hat niemand gecheckt, dass ich aus Österreich komme, die dachten halt, ich bin dort geboren. Seitdem ich wieder angefangen habe, mein Deutsch zu verbessern, habe ich jetzt Türkisch auch ein bisschen verlernt. Und jetzt, wenn ich so zum Beispiel mit meinen Tanten oder so über Handy telefoniere und ich tue sehr einfach oder so kleine Wörter auf Deutsch benutzen, dann schimpfen die mit mir, die sagen so dann: "Ja, wieso verwendest du nicht türkische Wörter, kannst du kein Türkisch und so weiter." (Also, ich war mal in der Türkei ...)

Insgesamt zeigt sich, dass die Schüler:innen unterschiedliche Erfahrungen mit dem Türkischen in der Türkei machen. Viele berichten von Sprachunsicherheiten, sobald sie sich im Herkunftsland der Eltern aufhalten. Bei manchen wird das Türkische bewusst angepasst oder „versteckt“, während es bei anderen weiterhin stark ausgeprägt ist – teilweise auch in Dialektform. Auffallend war zudem, dass einige Schüler:innen beim Sprechen des Türkischen einen anatolischen Dialekt übernehmen, was vermutlich auf den Einfluss der Eltern zurückzuführen ist. Bei der Mehrheit ist jedoch ein Deutsch-Türkisch hörbar.

Wie bereits zuvor erwähnt, beschreibt Brizić (2007), dass die Sprache von türkischen Arbeitsmigrant:innen in Großstädten wie Izmir, Istanbul oder Ankara häufig als „falsch“ wahrgenommen und abgewertet wird. Dabei wird ihnen oft ein begrenzter Wortschatz und die Verwendung eines „ländlichen“ Sprachstils zugeschrieben (2007, S. 61).

Die Kinder dieser Migrant:innen, die heute in Europa aufgewachsen sind, verfügen über ein mehrsprachiges Repertoire, das sowohl lokale deutsche Varietäten als auch Türkisch umfasst. Dabei ist das Türkische stärker vom Deutschen beeinflusst als umgekehrt, insbesondere im Wortschatz, der bereits in der Elterngeneration viele deutsche Entlehnungen enthält. Zudem zeigen sich Unterschiede zum Türkei-türkischen (I. Dirim & Auer, 2004, S. 24).

Das Spannungsfeld zwischen dem Türkei-türkisch (Standardsprache) und dem sogenannten Gurbetçi-Türkisch (Diaspora-Sprache) lässt sich folgendermaßen erklären: Die Standardsprache, insbesondere das Istanbul-Türkisch – gilt als maßgebliche Norm und beeinflusst die europäische Diaspora sowohl durch Medien (Zeitung und Fernsehen) als auch durch den herkunftssprachlichen Unterricht (I. Dirim & Auer, 2004, S. 14). Diese Varietät besitzt das höchste Prestige, während sprachliche Abweichungen, besonders bei Rückkehrer:innen, häufig als weniger wertvoll wahrgenommen werden (2004, S. 226). Für soziale und berufliche Chancen in der Türkei bleibt die Beherrschung der Standardvarietät entscheidend (2004, S. 14).

Insgesamt zeigen sich im Türkischen der europäischen Diaspora eigene und systematische Sonderentwicklungen, die durch Interferenzen aus dem Deutschen, Integration deutscher Wörter, Vereinfachungen und dialektale Einflüsse entstehen (2004, S. 14–15).

Dies wird auch im Interview sichtbar:

S4: (...) abi bu kaç euro dedim yanlışlıkla. (Ich fragte versehentlich, wie viel das in Euro kostet)

Hier zeigt sich eine direkte Integration des deutschen Wortes „Euro“ ins Türkisch (2004, S. 14–15). Statt „Lira“ wurde der „Euro“ genannt. Neben sprachlicher Interferenz ist es jedoch auch möglich, dass dem Schüler die unterschiedliche Währung nicht bewusst war.

S4: (...) git Türkçe öğren ögle gel. (Geh‘ erstmal Türkisch lernen)

Diese Reaktion verdeutlicht, dass das Türkische des Schülers als fehlerhaft bewertet und somit als defizitär wahrgenommen wird (Brizić, 2007, S. 61)

Ein weiteres von Dirim & Auer (2004) beschriebenes Phänomen ist die situationsabhängige Variation der Sprache. Sprecher:innen (türkischstämmige aus Mittel- und Nordeuropa) wechseln je nach Kontext zwischen verschiedenen Varietäten (2004, S. 226). Dies zeigt sich erneut auch im Interview:

S5: (...) mein Papa redet normal Türkisch, ama Ankarada olduğu zaman yada kuzenleriyle konuştuğu zaman direk şivesi kayıyor. (... wenn er aber mal in Ankara ist oder mit seinen Cousins spricht, rutscht er sofort in den Dialekt)

Auch in der folgenden Aussagen wird deutlich, dass Sprache bewusst angepasst wird, um nicht aufzufallen. Dabei wird bewusst ein „türkeitürkischer“ Akzent (*şive*) eingesetzt:

S5: Pazardaykene oder so, eher draußen, wir reden nie Deutsch, çünkü man wird halt einfach gescamed. Baya baya abzocken ediyorlar. Und wenn ich Türkisch rede, dann rede ich ein bisschen mit *şive*, weil mein Papa kommt aus Ankara und man redet dann ein bisschen mit *şive*, dass sie merken.

In einem anderen Teil des Interviews äußert ein Schüler relativ stolz, dass niemand in der Türkei bemerkt, dass er aus „Deutschland“ stammt:

S12: Ben Türkiye'ye gittiğimde öyle, anlamıyorlar Alman olduğumu ama böyle soruyorlar, baban kim diyorlar? (Wenn ich in der Türkei bin, merken die Leute nicht, dass ich aus Deutschland bin. Aber sie fragen immer nach: „Wessen Sohn bist du?).

Hier wird deutlich, dass Sprache als Marker für Zugehörigkeit fungiert. In diesem Zusammenhang kann der Begriff der „acts of identity“ nach Le Page & Tabouret-Keller (1985) herangezogen werden. Sprache dient dazu, soziale Zugehörigkeit auszudrücken und sich selbst zu positionieren. Auch im vorliegenden Fall nutzt der Schüler Sprache zur Selbstdarstellung (I. Dirim & Auer, 2004, S. 36–37) und empfindet es als positiv, nicht als „Außenstehender“ erkannt zu werden.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass die interviewten Schüler:innen unterschiedliche Auffassungen von ihren Türkischkenntnissen haben und diese je nach Situation entweder verbergen oder bewusst einsetzen, um Zugehörigkeit zu signalisieren.

4.5.7 Mediengebrauch (Filme, Bücher & Musik)

In Bezug auf Mediengebrauch zeigen die Aussagen der Schüler:innen deutlich, dass Türkisch dominiert. Fast alle Schüler:innen geben an, Medien überwiegend auf Türkisch zu konsumieren, sowohl beim Lesen als auch beim Schauen. Besonders auffallend sind dabei türkische Filme und Serien, die von den Schüler:innen bevorzugt werden.

Musik

Musik wird überwiegend auf Türkisch gehört. Die Schüler:innen nennen mehrere Künstler:innen aus der türkischen Musikszene. Auf die Frage, ob sie die in den Liedern vorkommenden Wörter verstehen oder übersetzen können, antworten die meisten mit Ja. Gleichzeitig betonen viele, dass eine direkte Übersetzung aus dem Türkischen ins Deutsche schwierig oder nicht möglich ist.

S7: Gibt auch Lieder, man kann sie nicht übersetzen. Wenn man's übersetzt, es kommt komisch rüber.

S5: Genau, wie soll ich jemandem erklären, dass er bellt?⁶

Auch Dirim & Auer (2004) zeigen, dass Jugendliche in der Diaspora stark in die türkische Popkultur eingebunden sind. Sie kennen türkische Fernsehsendungen wie *atv* oder *show-tv*, hören Musik und können Lieder mitsingen sowie Künstler wie Tarkan benennen (2004, S. 39–40).

Im Interview zeigt sich, dass Schüler:innen aktuelle Newcomer-Rapper wie *Lvbel C5* oder *Blok3* aus der Türkei kennen und sich aktiv mit deren Musik auseinandersetzen. Sie verstehen nicht nur, worum es in den Liedern geht, sie sagen sogar, dass sie nicht so „vernünftig“ sind.

S5: Es gibt einen Künstler *Lvbel C5*, es ist ein bisschen schwer seine Lieder ..., weil es is' bissi, er sagt ständig so: "Aşkım çok pardon" und man weiß jetzt nicht, wie man das sagen soll. Aber z. B. *Blok3* und so gibts, er macht dann eher so anständigere Lieder, die was man übersetzen könnte.

Am Anschluss erklärte ich den Schüler:innen, dass eine direkte Übersetzung oft nicht möglich ist, da Sprachen unterschiedliche Bedeutungen und metaphorische Ausdrucksweisen aufweisen. Gerade im Türkischen existieren für bestimmte Begriffe wie etwa „Liebe“ mehrere Ausdrücken mit unterschiedlichen Nuancen. Dies könnte auch ein Grund dafür sein, warum türkische Lieder von manchen oft als „kitschig“ wahrgenommen werden.

⁶ In dem Lied kommt immer wieder das lautmalerische „Wau-Wau“ vor – als Form von Gebell

Musik übernimmt dabei, laut Bonfadelli & Bucher (2008), eine wichtige Funktion im Jugendalter. Sie fungiert als etwas, das zur Herausbildung der kulturellen Identität des Heranwachsenden beiträgt. Medien – unter anderem auch Musik – helfen Kontakt zur Außenwelt zu finden und auch die Bindung an die Herkunftskultur wiederzufinden (2008, S. 23)

Da will ich einen besonderen Wert auf „Pop/Hip-Hop-Musik“ legen, weil sie auch von meinen Schüler:innen mehrmals genannt wurde – wie eben *Lybel C5* oder *Blok3*. Auch Moser et al. (2008) zeigen, dass türkischstämmige Jugendliche eine klare Präferenz für türkische Pop-Musik entwickeln, insbesondere nach einer Phase stark amerikanisch geprägter Hip-Hop-Musik (2008, S. 261).

Laut Bohnsack & Nohl (2003) bewegen sich Jugendlichen mit Migrationshintergrund zwischen zwei Sphären, einer inneren Sphäre die aus Familie, Werten etc. besteht und einer äußeren, der deutschen Institutionen, in denen sie Diskriminierung erfahren. Durch die Erschaffung einer dritten Sphäre, etwa durch Breakdance, versuchen Jugendliche, diese Spannungen kreativ zu überbrücken (2003, S. 379–380). Diese Funktion lässt sich möglicherweise auch auf andere kulturelle Formen übertragen, wie etwa Rap oder Hip-Hop.

Durch diese Aussage lässt sich vermuten, warum vor allem viele Migrantenkinder – auch im schulischen Kontext – stark zu Rap oder Hip-Hop tendieren, unabhängig von der Sprache. Zudem gehen sie davon aus, dass auch andere Personen mit Migrationshintergrund Rap hören, in diesem Fall sogar Old-School türkischen Rap, etwa von Rappern wie *Ceza* oder *Sagopa Kajmer*. Dies zeigte sich auch am Ende des Interviews:

S9: Was für türkische Lieder hören Sie?

Lehrer: ... Ich habe zum Beispiel immer türkische Lieder gehört.

Alle: Ceza? Sagopa Kajmer?

Türkische Volksmusik ist hingegen laut den Befragten in Bezug auf kulturelle Bedürfnisse von Migrant:innen zu hören, die versuchen, sich über Medien über die lokale Alltagskultur zu erkundigen (Moser et al., 2008, S. 206). Entsprechende Hinweise konnte ich in meinem Interview nicht erhalten.

Fernsehen

Fernsehen oder audiovisuelle Programme spielen für die interviewten Schüler:innen eine zentrale Rolle. Alle Befragten geben an, dass sie regelmäßig fernsehen, wobei überwiegend türkischsprachige Inhalte konsumiert werden – bis auf eine Schüler:in, die sowohl deutsch- als auch türkischsprachige Inhalte nutzt:

S3: Türkisch. Türkische Serien oder so. Gefällt mir mehr.

S5: Bei uns auch Türkçe, Masterchef und so.

S1: Ben her iki dildede bakıyorum, yani değişiyor. (Ich schaue auf beide Sprache, es ist immer unterschiedlich)

Auch Dirim & Auer (2004) berichten in ihrer Arbeit darüber, dass Jugendlichen regelmäßige türkische Fernsehsendungen wie *atv* oder *show-tv* verfolgen (2004, S. 40, 51). Sie betonen außerdem auch, dass türkische Medien eine wichtige Rolle im Spracherwerb spielen. Sie liefern kontinuierlichen Input und tragen dazu bei, dass Kinder bereits früh mündliche Kompetenzen entwickeln (I. Dirim & Auer, 2004, S. 23–24).

In den meisten Familien oder interviewten Schüler:innen wird türkisches Fernsehen geschaut. Ein Schüler, erklärt sogar, dass bei ihnen ganztags etwas Türkisches im Fernsehen läuft – eine Aussage, die ich nicht transkribieren konnte bzw. wollte.

In einer empirischen Studie über bilinguale Entwicklung von Kindern in den Niederlanden (Leseman et al., 2009) finden sich unterschiedliche Ansichten im sprachlichen Input zwischen den befragten Gruppen. Bei türkisch-niederländischen Kindern wird eher Hintergrundfernsehen beobachtet, was auf einen passiven Sprachinput hindeutet, während andere Formen aktiver sprachlicher Interaktion (Sprechen, Lesen) eher selten vorkommen (2009, S. 296–297).

Dieses Ergebnis kann darauf hindeuten, dass das Hintergrundfernsehen in türkischen Familien weit verbreitet ist und Kinder dadurch die Wörter auf Türkisch passiv aufsnappen – so wie es auch bei uns der Fall ist. Ähnlich äußerten sich auch die Schüler:innen im Interview, die angaben, dass es bei ihnen vergleichbar ist.

Weiters kann auch ein Vergleich zwischen Schweizer Schüler:innen und Schüler:innen mit türkischem Hintergrund herangezogen werden. Demnach verbringen laut Bonfadelli & Bucher (2008) türkischstämmige Schüler:innen viel mehr Zeit vor dem Fernseher und im Internet als ihre Schweizer Altersgenossen – im Vergleich zu anderen Migrantengruppen jedoch eher weniger (2008, S. 98).

In einer weiteren Studie von Moser et al. (2008) hat sich herauskristallisiert, dass vor allem drei Genres im türkischen Fernsehen bevorzugt werden: Soaps, Sportsendungen und Nachrichten. Zu den bekanntesten Serien zählen etwa *İkinci Bahar*, *Yabancı Damat* sowie die besonders beliebte Serie *Kurtlar Vadisi*, die sich mit türkischen Mafia-Strukturen und Geheimagenten beschäftigt. Diese Serien sind in vielen Familien sehr beliebt und thematisieren häufig Geschichten aus der Heimat, die generationenübergreifend rezipiert werden (2008, S. 189, 257).

Diese Serie wurde auch während des Interviews erwähnt, wobei die Schüler:innen angaben, sie zu kennen:

Lehrer: Ama bu dizileri siz bilmiyorsunuzdur, oder? Arka Sokaklar? (Ihr kennt aber wahrscheinlich diese Serien nicht, oder?)

Alle: Doch, das läuft immer noch.

Lehrer: Dann gab es die Serie "Kurtlar Vadisi", das kennt ihr wahrscheinlich auch.

Alle: Ja, natürlich.

Ein anderes sehr beliebtes Medium bei türkischstämmigen Kindern und Jugendlichen sind Sportsendungen. Dabei geht es vor allem um Spiele von Mannschaften wie *Beşiktaş*, *Fenerbahçe* oder *Galatasaray* – sowohl in der nationalen Liga als auch in europäischen Wettbewerben. Diese Spiele können für Migrant:innen auch eine identitätsstiftende Funktion haben, da sie ein Gefühl von Stolz und Zugehörigkeit vermitteln (2008, S. 257).

Fußball ist in der türkischen Community so präsent, dass die Schüler:innen am Ende des Interviews sofort danach fragten:

S9: Was ist Ihre Lieblingsfußballmannschaft?

Nachrichten bzw. News-Sendungen werden laut Studien überraschenderweise eher auf Deutsch konsumiert, obwohl ursprünglich angenommen wurde, dass Migrant:innen eher Nachrichten in ihrer Herkunftssprache verfolgen (2008, S. 257).

Serien wie *Kurtlar Vadisi* tragen dazu bei, dass innerhalb der türkischen Community in Europa in europa ein gemeinsamer Gesprächstoff entsteht. Da diese Serien auch in der türkei ausgestrahlt werden, können sich Migrant:innen mit Verwandten austauschen und bleiben auf dem gleichen Informationsstand, obwohl sie in unterschiedlichen Ländern leben (Moser et al., 2008, S. 189–190). Sen (2001) zeigt in diesem Zusammenhang, dass insbesondere Sender wie *TRT-INT*, *TGRT* und *Kanal 7* eine wichtige Rolle dabei spielen, die Bindung der Migrant:innen zur Türkei aufrechtzuerhalten (2001, S. 103).

Bücher & Zeitungen

Im Bereich der Schriftlichkeit, zeigen sich unterschiedliche Antworten. Ehrlicherweise dachte ich, dass die Jugendlichen eher auf Deutsch lesen würden und weniger auf Türkisch – einfach aufgrund der Sicherheit im Deutschen. Nichtsdestotrotz waren die Antworten der Schüler:innen ein wenig überraschend für mich:

S1: Evet, yani degisiyor, klasik de okuyorum bazen. (Ja, es ist immer unterschiedlich, manchmal lese ich auch Klassiker)

S12: Also ich lese immer türkische Übersetzung von Koran.

Eine Schülerin zeigte eine besonders gute, dem Standarttürkischen sehr nahe Aussprache, was eventuell mit ihrer Angabe zusammenhängt, regelmäßig türkische Romane zu lesen. Der Mediengebrauch der Schüler:innen erfolgt überwiegend auf Türkisch, während deutschsprachige Medien auch zur Abwechslung genutzt werden. Eine Schülerin gibt an Bücher über Psychologie auf Türkisch zu lesen und begründet das damit, dass es „interessanter“ sei und auf Deutsch eher „komisch“ wirke. Was genau sie mit „interessanter“ meint, bleibt unklar, jedoch bestätigte sie auf Nachfrage, dass Türkisch für sie mehr Nähe bedeutet:

S13: Psikolojiyle ilgili kitaplar okuyorum genellikle. Türkçede daha interessant oluyor, almancada biraz böyle tuhaf, o yüzden eher Türkçe. (Meistens lese ich Bücher über Psychologie. Auf Türkisch ist es interessanter, auf Deutsch ist es ein bisschen komisch, daher eher auf Türkisch)

Lehrer: Kendini daha yakın hissediyorsun? (Fühlst du dich dem Türkischen näher?)

S13: Ja.

Aus diesem Ergebnis kann geschlossen werden, dass Türkisch in der privaten Zeit der Schüler:innen eher bevorzugt wird und für sie eine besondere Nähe darstellt. Leider konnte aus zeitlichen Gründen nicht weiter auf diesen Aspekt eingegangen werden, weshalb es sinnvoll ist, ergänzend auf bestehende Studien einzugehen.

Bei Dirim & Auer (2004) zeigt sich, dass sich Jugendliche mit türkischem Hintergrund im schriftlichen Türkisch häufig nicht zuhause fühlen, während sie im mündlichen Bereich alltagsnahe Kompetenzen aufweisen (2004, S. 24). Es lässt sich vermuten, dass dies ein Grund dafür sein könnte, dass sie dann eher auf deutschsprachige Texte und Bücher zurückgreifen.

Auch laut der Studie von Bonfadelli & Bucher (2008) ist die Sprachpräferenz der befragten Schüler:innen mit Migrationshintergrund in der Schweiz bei Printmedien wie Zeitungen, Zeitschriften, Bücher und Radio überwiegend Deutsch. Dies kann darauf zurückgeführt werden, dass Umgang mit Kulturtechnik Lesen vor allem im schulischen Kontext, insbesondere im Deutschunterricht, erfolgt (2008, S. 133).

Was den Besitz der Bücher betrifft, so schneiden Schweizer Kinder deutlich besser ab als ihre Kolleg:innen mit Migrationshintergrund. Schweizer Kinder besitzen durchschnittlich 37 Bücher, während Kindern mit Migrationshintergrund etwa 23 Bücher besitzen. Bei türkischen Kindern liegt der Durchschnitt bei 24 und ist damit – im Vergleich zu Italien (22) und Balkan (16) – am höchsten (Bonfadelli & Bucher, 2008, S. 84).

Während 32% der Schweizer angeben, kein Lieblingsbuch zu haben, liegt dieser Wert bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund bei 45%. Fremdsprachige Buchtitel werden insgesamt nur von rund 5% genannt, wobei die Anteile bei Jugendlichen mit türkischem oder ex-jugoslawischen Hintergrund etwas höher liegen (2008, S. 115–116).

Was ebenfalls erwähnenswert ist, ob in Migrantenfamilien über Bücher gesprochen wird. Laut der Untersuchung zeigt sich ein Defizit in der Kommunikation zwischen Kindern und Eltern, was unter anderem mit den unterschiedlichen Sprachkompetenzen zusammenhängen kann (2008, S. 139). Zudem finden Mediengespräche mit Eltern in Familien mit Migrationshintergrund seltener statt, da Eltern und Kinder Medien oft in unterschiedlichen Sprachen konsumieren (2008, S. 141). Bei Gesprächen mit Geschwistern oder Freund:innen zeigen sich hingegen ähnliche Werte zwischen Schüler:innen mit und ohne Migrationshintergrund (2008, S. 139).

Ein Schüler gibt an, dass er regelmäßig türkische Übersetzung des Koran liest. Auf meine Nachfrage, ob er sich dabei nicht schwertut, da religiöse Sprache oft komplex ist, antwortet er, dass er manche Wörter zunächst nicht versteht, diese aber später erschließen kann – vermutlich durch Nachfragen oder eigene Recherchen:

S12: Also ich lese immer türkische Übersetzung von Koran.

Lehrer: Yani Kur'an'ın Türkçe mealini okuyorsun. Zorlanıyor musun? Çünkü onun dili de biraz farklı, anlaması baya zor. Mealler sonuçta. (Du liest also die türkische Übersetzung des Korans. Fällt es dir nicht schwer? Die Sprache ist da etwas anders, es ist ziemlich schwer zu verstehen. Es sind eben Interpretationen)

S12: Bi' kaç kere böyle anlamadığım laflar oluyoda, sonradan anlaşılıyo. („Manchmal gibt es solche Ausdrücke, die ich zuerst nicht verstehe, die ich aber später dann doch begreife“)

Mir ist allgemein öfter aufgefallen, dass Jugendliche religiöse Texte (z. B. Bibel oder Koran) in ihrer jeweiligen Erstsprache lesen. Laut der Schweizer Studie lesen etwa 21% aller Jugendlichen regelmäßig religiöse Texte lesen, bei muslimischen Jugendlichen liegt der Anteil sogar bei 31%, im Vergleich zu 18% bei christlichen Jugendlichen. Unterschiede nach sozialer Schicht sind gering, während der Anteil bei Mädchen etwas höher ist. In welcher Sprache die Texte gelesen werden, geht aus der Untersuchung jedoch nicht hervor (Bonfadelli & Bucher, 2008, S. 56).

Was in meinem Interview auch überraschend war, ist die Aussage einer Schülerin, dass sie Zeitungen auf Türkisch liest. Leider konnte aus Zeitgründen nicht weiter nachgefragt werden, wie häufig dies geschieht oder ob alles verstanden wird. Auffällig war auch, dass meine Frage bereits eine gewisse Erwartung beinhaltete:

Lehrer: Gazete okumuyorsunuz büyük ihtimal? (Zeitungen lest ihr wahrscheinlich nicht?)

S13: Doch.

In der Schweizer Studie bei Bonfadelli & Bucher (2008) finden sich ähnliche Ergebnisse: Rund 80% der Jugendlichen mit Migrationshintergrund lesen Zeitungen auf Deutsch, während nur etwa 9% angeben, auf Türkisch zu lesen – im Vergleich zu Italienisch (7%) oder ex-jugoslawischen Sprachen (5%) etwas höher (2008, S. 133–134).

Zudem lesen Kinder und Jugendliche zwar regelmäßig Zeitung, jedoch deutlich seltener als andere Medien. Etwa 21% lesen täglich, 25% mehrmals pro Woche und 20% einmal pro Woche. Im Vergleich dazu liegen Fernsehen (69% täglich) und Internet (39% täglich) deutlich höher (2008, S. 87). Dies lässt sich vermutlich damit erklären, dass digitale Medien im Alltag leichter zugänglich und attraktiver sind.

Zeitungen werden von Jugendlichen zudem eher funktional genutzt, vor allem zur Informationsbeschaffung über aktuelle Ereignisse (2008, S. 102). Was das Vertrauen betrifft, zeigen Jugendliche mit türkischem Hintergrund ein relativ hohes Vertrauen in Zeitungen (3,6 von 5), ähnlich wie beim Fernsehen (3,7-3,8). Diese Werte unterscheiden sich kaum von anderen Gruppen (2008, S. 125).

Wie bereits erwähnt, finden in Migrantenfamilien weniger Gespräche über Bücher statt, während Gespräche über Zeitungen häufiger vorkommen (mit Mutter 39%, Vater 41%). Bei Büchern liegen die Werte deutlich niedriger (mit Mutter 26%, Vater 16%) (2008, S. 139). Vermutlich liegt das daran, dass Zeitungen meistens stärker alltagsbezogene und aktuelle Themen behandeln und die Familien sie dann einfacher in ihre Gespräche zu Hause einbauen können.

4.5.8 Bedeutung des Lesens in Erstsprache

Abschließend wird in diesem Abschnitt darauf eingegangen, welche Vorteile bzw. welche Rolle das Lesen in der Erstsprache spielt und wie wichtig Medien allgemein für die Sprachentwicklung von Kindern und Jugendlichen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch sind.

Bei Riehl (2018) wird Eltern aktiv empfohlen, ihren Kindern sowohl in der Erst- als auch in der Zweitsprache möglichst viel sprachlichen Input zu geben, dieser jedoch qualitativ hochwertig sein sollte. Ein wichtiges Kriterium dabei ist, dass der Input möglichst wenig Sprachmischungen enthält, das heißt, Kinder sollten eher einsprachige Inputs erhalten. Neben einsprachigen Unterhaltungen und sozialen Kontakten wird dabei auch die Bedeutung von Fördermöglichkeiten wie Büchern, DVDs und CDs hervorgehoben. Gerade die Nicht-Umgebungssprache läuft Gefahr, zur schwächeren Sprache zu werden, wenn Eltern nicht bewusst darauf achten und sie gezielt in gewissen Situationen stärken (2018, S. 275).

Auch bei Riehl (2018a) wurde der Effekt von Literalität in der Erstsprache untersucht. In einer Studie mit bilingualen Schüler:innen mit türkischer, italienischer und griechischer Herkunftssprache wurde der Zusammenhang zwischen Erstsprache (L1) und Zweitsprache (L2 Deutsch) in Bezug auf Leseverhalten, Spracheinstellungen und Sprachgebrauch analysiert. Ein zentrales Ergebnis war, dass das Lesen von Büchern in der Erstsprache einen starken Einfluss auf die Textkompetenzen in beiden Sprachen hat, während Zeitungen oder Zeitschriften nur einen geringen Einfluss zeigen (2018a, S. 227–233).

Des Weiteren wird bei Riehl (2018a, S. 210) die Bedeutung der Förderung von Mehrschriftlichkeit hervorgehoben. So zeigt sich, dass gemeinsame Bilderbuchrezeption in der Erstsprache einen positiven Einfluss auf die Zweitsprache hat, da Kinder dabei ihre mehrsprachigen Ressourcen aktiv nutzen können (Kalkavan-Aydın, 2016, S. 48).

In manchen Sprachen lernen Kinder Lesen oder Schreiben unterschiedlich schnell, was häufig auf Unterschiede in der Orthographie zurückzuführen ist. Das Türkische weist eine relativ transparente Orthographie auf. Da eine 1:1-Entsprechung von Phonemen und Graphemen besteht, ist der Erwerb der Lesefähigkeit somit erleichtert. Im Vergleich dazu ist das Englische deutlich undurchsichtiger, während das Deutsche eine Zwischenstellung einnimmt (Riehl, 2014, S. 126).

Was Schulen zur Förderung der Lesefähigkeit beitragen können, zeigen Shader und Maluku (2016) anhand konkreter Projekte. Für den Primarbereich schlagen sie beispielsweise mehrsprachige Gedichtsammlungen, mehrsprachige Wand- oder Schülerzeitungen sowie Rezeptsammlungen vor. Für den Sekundarbereich werden hingegen mehrsprachige Bilder- oder Abenteuerbücher sowie Beiträge zu kulturellen Ausstellungen empfohlen (2016, S. 57)

Eine gute Grundlage in der Erstsprache bildet eine gute Basis für den Erwerb weiterer Sprachen. Dies entspricht der Interdependenzhypothese nach Graf (1987), wonach ein gewisses minimales Niveau in der Erstsprache erreicht sein muss, damit sich der Sprachenerwerb positiv auf die kognitive Entwicklung der Lernenden auswirken kann. Für Graf ist die Erstsprache somit die Grundlage der sprachlichen Entwicklung des Kindes (1987, S. 21).

Auch Cummins (1997) vertritt eine ähnliche Position, indem er davon ausgeht, dass Erstsprache und Zweitsprache eng miteinander verknüpft sind. Gute Kompetenzen in der Erstsprache können sich positiv auf die Zweitsprache auswirken, während Defizite in der Erstsprache auch negative Auswirkungen haben können (Cummins, 1997).

Gogolin & Oeter (2011) sprechen sich ebenfalls klar für die Förderung von Herkunftssprachen aus und orientieren sich dabei an Modellen zum Schutz autochthoner Minderheitensprachen. Sie argumentieren, dass die Vernachlässigung der Erstsprache dazu führen kann, dass bildungssprachliche und literale Kompetenzen nicht ausreichend entwickelt werden (2011, S. 42). Riehl (2018b) geht sogar einen Schritt weiter und weist darauf hin, dass ohne ausreichenden Kontakt zur Schriftsprache eine Fossilierung der Sprache auftreten kann (2018b, S. 38). Zudem wird betont, dass die Wertschätzung der Erstsprache auch positive Auswirkungen auf die Persönlichkeitsentwicklung hat (Rosenberg & Schroeder, 2016, S. vi)

Alphabetisierung wird als Prozess verstanden, durch den Menschen Lesen, Schreiben und Rechnen erlernen und dadurch zur aktiven Teilhabe an ihrer sprachliche Gemeinschaft befähigt werden (Burnett, 2006, S. 7).

Überträgt man dieses Verständnis auf die Erstsprache, bedeutet dies, dass Lese- und Schreibkompetenzen in Türkisch eine wichtige Voraussetzung für die Teilhabe an der türkischen Community darstellen. Dies wird besonders relevant, da – wie im Interview gezeigt – viele Schüler:innen eine starke Identifikation mit der Türkei und der türkischen Sprache aufweisen:

S9: Mit Stolz sage ich, dass ich Türkisch rede.

S12: Ich bin stolz drauf und ich sage es einfach.

S5: Bei mir auch, weil, ich finde, das ist so ein Flex, Türkisch reden zu können. Weil es ist schon ... ‘was Besonderes.

Abschließend lässt sich festhalten, dass zahlreiche Studien die Förderung der Erstsprache klar befürworten und betonen, dass weiterer Spracherwerb eng mit ihr zusammenhängt.

Gleichzeitig gibt es aber auch Befunde, dass literale Kompetenzen im Deutschen häufig stärker ausgeprägt sind (aufgrund der Wichtigkeit für den Bildungserfolg), während andere Sprachen der Schüler:innen vernachlässigt werden. So sind die Kompetenzen in der Zweitsprache Deutsch oft weiter entwickelt als in der Erstsprache (Böhmer, 2016, S. 136; Buchholz, 2014, S. 102). Dies führt immer wieder zu Diskussionen über die Notwendigkeit einer systematischen Förderung von Mehrsprachigkeit und Biliteralität (Gogolin & Neumann, 2009).

Dies wird auch durch die Studie von Buchholz (2014) gestützt, in der Schüler:innen mit den Erstsprachen BKS, Türkisch, Rumänisch, Albanisch angaben, sich insbesondere in ihren Erstsprachen unsicher zu fühlen – sowohl in rezeptiven als auch in produktiven Sprachfertigkeiten (2014, S. 102).

Auch während des Interviews wurde deutlich, dass manche Schüler:innen einfach Unsicherheiten im Türkischen haben:

S9: Stottere. Weil, ich kann manche Wörter nicht und dann ich probier‘ es rauszufinden und ich kann's denen nie sagen, weil die wissen es selber nicht, also auf Deutsch und dann ich bleib einfach so stehen.

S13: (...) Seitdem ich wieder angefangen habe, mein Deutsch zu verbessern, habe ich jetzt Türkisch auch ein bisschen verlernt. Und jetzt, wenn ich so zum Beispiel mit meinen Tanten oder so über Handy telefoniere und ich tue sehr einfach oder so kleine Wörter auf Deutsch benutzen, dann schimpfen die mit mir, die sagen so dann: "Ja, wieso verwendest du nicht türkische Wörter, kannst du kein Türkisch und so weiter.

5 Resümee und Ausblick

5.1 Zielsetzung und Forschungsfrage

Das Ziel dieser Arbeit war, die sprachlichen Biografien von in Österreich geborenen Schüler:innen mit türkischem Migrationshintergrund sichtbar zu machen. Es ging auch darum zu beleuchten, wie vielfältig und komplex die individuellen Spracherfahrungen sind. Diese wurden mithilfe eines Gruppeninterviews erhoben, das an der Polytechnischen Schule/Fachmittelschule 22 durchgeführt wurde, an der ich auch selbst als Lehrer tätig bin.

Meine zentrale Forschungsfrage war, welche sprachlichen Herausforderungen diese Schülergruppe in ihrer Erst- und Zweitsprache (Deutsch und Türkisch) erlebt und wie schulische sowie außerschulische Faktoren – darunter Familie, Gesellschaft und Medien – diese beeinflussen. Ziel war es dabei, ein besseres Verständnis dafür zu gewinnen, welche gemeinsamen Muster sich bei den Schüler:innen zeigen. Gleichzeitig sollte herausgearbeitet werden, welche konkreten Schwierigkeiten in Bereichen wie Grammatik, Wortschatz, Aussprache oder Schriftkompetenz auftreten.

Die Masterarbeit basiert auf einer qualitativen Studie, die die individuellen Erfahrungen im Migrationskontext sowie den Gebrauch von Türkisch und Deutsch in den Mittelpunkt stellt. Da persönliche Erlebnisse und subjektive Wahrnehmungen erhoben werden sollten, wurde bewusst auf einen klassischen Fragebogen verzichtet und stattdessen eine offene Gesprächssituation geschaffen. Dadurch konnte eine möglichst natürliche und ehrliche Gesprächsatmosphäre mit den Schüler:innen der Polytechnischen Schule/Fachmittelschule 22 entstehen.

5.2 Zentrale Ergebnisse der Untersuchung

Die Ergebnisse machen deutlich, dass Mehrsprachigkeit keineswegs ein Defizit darstellt. Mecheril und Quehl (2015) plädieren in ihren migrationspädagogischen Ansätzen für eine „nüchterne Pädagogik sprachlicher Vielfalt“ und sehen die Mehrsprachigkeit nicht als Defizit, sondern als Ressource, die im pädagogischen Alltag sachlich und respektvoll berücksichtigt werden soll (2015, S. 169). Im Interview wurde deutlich, dass alle Schüler:innen mehrsprachig sind, das heißt, mindestens Deutsch und Türkisch sprechen. Für die meisten war es selbstverständlich, denn Mehrsprachigkeit bedeutet für sie kein Defizit, ganz im Gegenteil, sie wissen, dass es eine Ressource ist und begegnen der Tatsache mit Stolz:

S9: Mit Stolz sage ich, dass ich Türkisch rede.

S12: Ich bin stolz drauf und ich sage es einfach.

S5: Bei mir auch, weil, ich finde, das ist so ein Flex, Türkisch reden zu können. Weil es ist schon... ‘was Besonderes.

S3: (...) Ich rede so Türkisch und Griechisch.

Ein weiteres Ergebnis, das auch aus dem Interview hervorgeht, ist die zentrale Rolle des Code-Switching. Dabei ist zu betonen, dass das Mischen von Sprachen, was von vielen einsprachigen Menschen negativ bewertet werden, nicht ablehnend zu sehen ist und auch kein Hinweis auf eine „doppelte „Halbsprachigkeit“ darstellt (Janich et al., 2003, S. 50). Es zeigt auch nicht, dass Code-Switching automatisch ein Zeichen für einen Rückgang der Sprachkompetenzen ist (Hinnenkamp, 2000, S. 96–107).

Schlussendlich kann man sagen, dass Code-Switching zur Normalität gehört, was auch Pennycook (2016) betont. Für ihn ist das Mischen von Sprachen ein natürlich Teil der Alltagskommunikation, vor allem bei Menschen, die mit mehreren Sprachen aufwachsen (2016, S. 212). Auch Dirim & Mecheril (2018) stellen fest, dass Code-Switching eines der zentralsten Merkmale von Kindern ist, die in einer Migrationsgesellschaft mehrsprachig aufwachsen (2018, S. 212).

Das Interview mit den Schüler:innen machte klar, dass sie Sprachen mischen oder gezielt einsetzen können, wenn es darauf ankommt, zum Beispiel wenn sie etwas „verstecken“ oder anpassen möchten:

S5: *„Zu Hause meistens. Evde konuşuyorum meistens. Ama bei uns tauscht sich das aber meistens. Mesela, wie ich da gerade Lust darauf habe. (...). Dilime nasıl geliyorsa öyle konuşuyorum.“* (mesela“ bedeutet „zum Beispiel“ und „dilime nasıl geliyorsa öyle konuşuyorum“ bedeutet sinngemäß: je nachdem, worauf ich gerade Lust habe.)

S9: *„Zu Hause spreche ich türkisch. Okulda switchen ediyorum yada oyun oynarken.“* (in der Schule switche ich, oder während ich zocke.)

S2: *„Es kommt drauf an. In der Schule oder so mit Freunden Türkisch, aber auch Deutsch. Zuhause auch Beides.“*

S5: *„Pazardaykene oder so, eher draußen, wir reden nie Deutsch, çünkü man wird halt einfach gescamed. Baya baya abzocken ediyorlar.“* (auf dem Markt/Bazar oder unterwegs reden wir nie Deutsch, weil man sonst richtig abgezockt wird)

All diese Punkte sprechen dafür, dass Code-Switching situativ und oft auch spontan genutzt wird und keineswegs als Defizit oder von Zeichen von Unsicherheit verstanden werden kann. Somit zeigt es ein vollständiges sprachliches Repertoire.

Darüber hinaus kann gesagt werden, dass es eine klare Trennung zwischen Alltagssprache und Bildungssprache bei den Jugendlichen mit türkischem Hintergrund gibt. Das Gruppengespräch hat gezeigt, dass die Jugendlichen sowohl im Deutschen, als auch im Türkischen die Alltagssprache gut beherrschen. In der Bildungssprache und in der Grammatik stoßen sie jedoch an ihre Grenzen, vor allem dann, wenn sie mit abstrakteren oder bildungsbezogenen Begriffen konfrontiert werden.

Hier wäre es laut Cummins (2004) wichtig, die CALP-Theorie zu berücksichtigen, wonach der Aufbau von bildungssprachlichen Kompetenzen in L1 eine wichtige Grundlage für den Erwerb von L2 darstellt (2004, S. 76–79). Zum anderen unterstreicht Riehl (2018) die Bedeutung der Förderung sowohl der Erstsprache als auch der Zweitsprache, um einer Abschwächung der Erstsprache entgegenzuwirken (2018, S. 275).

Viele mehrsprachige Kinder (auch jene mit Türkisch als Erstsprache) neigen dazu, schriftsprachlich eher einsprachig zu sein, weil die Umgebungs- und Bildungssprache Deutsch oft dominiert (Riehl, 2014, S. 121). Dies führt dazu, dass Türkisch zwar mündlich beherrscht wird, jedoch in der Schrift und in komplexeren Strukturen Schwächen aufweist.

Was grammatisches Wissen und Förderung anbelangt, so ist aus dem Interview herauszulesen, dass Grammatik eher implizit gelernt wurde und manche zumindest ein grundlegendes Verständnis für Wortbildungsprozesse im Türkischen haben:

S9: Man kann manche Wörter ändern, indem man etwas dazu gibt z. B. „yaşlı" ve „yaşlanıyorum". Bei anderen Wörtern kann man das auch machen. Es gibt Arten davon, ich habe aber Namen vergessen. (yaşlı = alt; yaşlanıyorum = ich werde alt/ich altere)

S5: Aber wenn z. B. im Vergleich mit Deutsch, wenn man Deutsch und Türkisch kann, finde ich Türkisch viel einfacher, çünkü Artikel falan hiç bişey yok. (... weil es keinen Artikel oder sonst irgendwelche Angaben gibt.)

Die Türkischkurse, die im Rahmen von Zusatzunterricht in der Volksschule angeboten wurde, waren meist spielerisch und wenig systematisch, was ich auch aus eigener Erfahrung bestätigen kann. Dabei ging es primär um das Kennenlernen der Sprache:

S12: Bei uns in der Volksschule, wir hatten einen türkischen Lehrer, er hat uns ab und zu so genommen. Es kommt darauf an, was wir an dem Tag gemacht haben, entweder Grammatik oder einfach gespielt, geredet oder ja, einfach so. Chillige Stunden.

S3: Bei mir auch in der Volksschule. Es gab auch eine türkische Lehrerin, sie hat uns jede Woche so zwei Mal mitgenommen und sie hat uns so die Wochentage und die Monaten so beigebracht. Und dann wir haben noch immer auf Türkisch irgendwas gespielt, türkische Spiele, aber nicht so Grammatik oder so.

In Bezug auf Sprache & Identität kann gesagt werden, dass die befragten Schüler:innen stolz auf Türkisch sind und diese sprachlichen Fähigkeiten eng mit Identität und Zugehörigkeit verknüpfen. Dies wird auch in der Theorie von Spotti (2013) aufgegriffen, der beschreibt, dass die Beherrschung einer Sprache für die kollektive Identität, die Zugehörigkeit zur Gruppe und die ethnolinguistische Identität des Einzelnen eine zentrale Rolle spielt (2013, S. 163).

Gleichzeitig sich die Jugendlichen bewusst, dass sie durch das Sprechen von Türkisch auch Abwertung erleben:

S13: (...) wenn ich mit meiner Freundin manchmal so türkisch geredet habe, weil ich die Wörter halt nicht auf Deutsch wusste, hat meine Lehrerin immer, sie hat dann immer mit mir geschimpft, hat immer gesagt, Wenn ich noch einmal höre, Dass du türkisch sprichst, dann, informiere ich deine Eltern.

Auf die Frage, ob es anders wäre, wenn sie beispielsweise Französisch oder Italienisch sprechen würden, antworteten die Schüler:innen folgendermaßen:

S5: Dann würden sie mich loben, weil, wir sind halt Türken und sie mögen keine Türken.

S12: Ja, ich finde es so, weil wenn man jetzt so Französisch beachtet, jeder denkt so, es ist 'ne Weltsprache, nach Englisch viele versuchen es zu lernen und so. Aber wenn man so kurz Türkisch redet ... ja aber Türkisch könnt ihr am Nachmittag reden, nicht hier, man versteht euch nicht.

Diese Aussagen bestätigen die Konzepte des Linguizismus, eine Form von Rassismus, in der Menschen aufgrund ihrer Sprache oder ihres Akzents Diskriminierung erleben (İ. Dirim, 2016, S. 91).

5.3 Beantwortung Forschungsfragen

„Welche sprachlichen Herausforderungen zeigen türkischstämmige Schüler:innen, die in Österreich geboren sind, in ihrer Erst- und Zweitsprache (Türkisch und Deutsch)? Welche spezifischen Schwierigkeiten treten in Grammatik, Wortschatz, Aussprache oder Schriftkompetenz auf? Wie beeinflussen schulische und außerschulische Faktoren (z. B. familiäres Umfeld, Gesellschaft, Medien) die Sprachkompetenzen?“

5.3.1 Sprachliche Herausforderungen

In Bezug auf Wortschatz lässt sich sagen, dass es eine klare Trennung zwischen Alltagssprache und Bildungssprache bei den Jugendlichen mit türkischem Hintergrund gibt. Durch das Gruppengespräch ist man zu dem Entschluss gekommen, dass sowohl im Deutschen als auch im Türkischen die Alltagssprache bzw. die Sprache, die mit Freund:innen, Familienmitgliedern etc. gesprochen wird (Umgangssprache), dominiert. In der Bildungssprache weisen sie hingegen sowohl im Türkischen als auch im Deutschen häufiger Schwierigkeiten auf.

Das grammatische Wissen wird hauptsächlich intuitiv oder implizit genutzt, auch wenn einige Schüler:innen angaben, dass sie basale Kenntnisse in grammatikalischen Strukturen des Türkischen haben. Im Deutschen kamen keine wirklich groben Grammatikfehler zum Vorschein, im Türkischen zeigt sich jedoch ein Mangel an systematischer Förderung, besonders im Bereich der Syntax, wenn die Schüler:innen versuchten, längere und komplexere Sätze zu bilden.

Das Interview machte außerdem klar, dass Code-Switching sehr häufig verwendet wird, sowohl bewusst als auch unbewusst. Die Schüler:innen mischen Sprachen und können diese auch gezielt einsetzen, wenn es darauf ankommt, zum Beispiel wenn sie etwas „verstecken“ oder anpassen möchten. All diese Punkte sprechen dafür, dass Code-Switching situativ und oft auch spontan genutzt wird.

Die Aussprache zeigte während des gemeinsamen Lesens des Märchens, dass die Schüler:innen einige Unsicherheiten in der türkischen Aussprache haben, im Deutschen jedoch weniger. Beim Vorlesen des Märchens wurde dies deutlich, da vereinzelt Aussprachefehler gemacht wurden – was teilweise auch auf Nervosität zurückzuführen sein kann. Zudem muss erwähnt werden,

dass bei manchen das Deutsch-Türkisch-Phänomen, also eine typische „Diaspora-Variante“ des Türkischen (*Gurbetçi Türkçesi*) hörbar war. Bei einigen war auch der Einfluss von Dialekten aus dem Türkischen erkennbar, also jener Sprachvarietät, die zu Hause gesprochen wird.

5.3.2 Einflussfaktoren

Die Komponente Schule trägt im Allgemeinen wenig zur Förderung der Erstsprache bei. Das beschreiben die Schüler:innen, die muttersprachlichen Unterricht in der Volks- oder Mittelschule besucht haben. Sie berichten darüber, dass es sich dabei eher um spielerische Stunden handelt und nicht um eine systematische Vermittlung von Grammatik oder Sprache. Genau diese Erfahrung habe ich auch selbst in der Volksschule gemacht, als ich den Zusatzunterricht in der Muttersprache besucht habe.

Innerhalb der Familien findet hauptsächlich eine gemischte Sprachpraxis statt. Während der Großteil Code-Switching verwendet, sprechen manche zu Hause ausschließlich Türkisch, da die Eltern nicht so gut Deutsch sprechen. Mit den Geschwistern wird entweder in beiden Sprachen gesprochen oder ebenfalls gemischt.

Auf der gesellschaftlichen Ebene berichten die meisten Befragten von negativen Erfahrungen. So begegnen viele einer gewissen Abwertung des Türkischen, sobald sie es sprechen, während andere Sprachen wie Englisch, Französisch, Italienisch oder Spanisch laut ihnen besser angesehen sind. In der Türkei werden die Jugendlichen hingegen eher als „*Almanca*“ wahrgenommen, da sie einen „deutschen“ Akzent haben oder ihr Wortschatz für längere Dialoge nicht ausreicht.

Im Bereich Medien spielt vor allem Türkisch eine Rolle, da Serien, Filme oder Musik überwiegend auf Türkisch konsumiert werden – vor allem aufgrund der emotionalen Nähe. Insgesamt lässt sich sagen, dass sich die Jugendlichen mehr Förderung im Türkischen wünschen.

5.4 Bedeutung der Ergebnisse

Die Wichtigkeit dieser Arbeit liegt darin, dass sie konkrete Einblicke in die Sprachrealität von Schüler:innen eines oft als „Brennpunktschule“ bezeichneten Schultyps gibt. Die Polytechnische Schule/Fachmittelschule ist eine Pflichtschule, die in erster Linie dazu dient, das 9. Pflichtschuljahr zu absolvieren und die Schüler:innen auf eine Lehre oder eine weiterführende Schule vorzubereiten. Die Ergebnisse von Schüler:innen der Polytechnischen Schule/Fachmittelschule 22 zeigen, dass sie im Deutschen in Bereichen wie Wortschatz, Grammatik und Schriftkompetenz teilweise Unsicherheiten aufweisen, gleichzeitig aber auch Unterschiede in der Entwicklung der Erstsprache sichtbar werden.

Der Mehrwert dieser Arbeit liegt insgesamt nicht nur in der Analyse bzw. Beobachtung sprachlicher Phänomene (Wie sprechen die Kinder? Warum sprechen sie so?), sondern vielmehr darin, dass sie linguistische, pädagogische und migrationsbezogene Perspektiven miteinander verbindet.

Insgesamt kann auch gesagt werden, dass es bislang nur wenige Studien gibt, die Gruppendiskussionen mit einem gleichzeitigen Fokus auf Türkisch und Deutsch in diesem Kontext durchführen. Meine Arbeit soll schlussendlich zeigen, dass sowohl Erst- als auch Zweitsprache gemeinsam betrachtet werden müssen.

5.5 Bedeutung für Wiener Schulen

Welche Bedeutung diese Arbeit für Wiener Schulen hat, lässt sich vor allem mit Blick auf den Unterricht betrachten. Es zeigt sich besonders, dass die Förderung der Erstsprache eine zentrale Rolle spielt. Das bedeutet, dass Erstsprachen wie Türkisch, Arabisch, Serbo-Kroatisch nicht nur als „Migrationssprachen“ gesehen werden sollten, sondern als echte Ressource. Anstelle von rein spielerischem und wenig systematischem Unterricht könnte mehr Fokus auf Bildungssprache und Grammatik sowohl in der Erst- als auch in der Zweitsprache gelegt werden.

Was die Haltung der Lehrkräfte betrifft, ist es wichtig, dass sie sich von einer Defizitperspektive lösen. Das heißt, dass Mehrsprachigkeit oder beispielsweise Code-Switching keineswegs als Defizit verstanden werden sollte – und das auch den Schüler:innen so vermittelt wird. Es sollte ihnen bewusst gemacht werden, dass sie ein großes sprachliches Repertoire besitzen, das sie lernen müssen, gezielt und effizient zu nutzen. Deshalb halte ich sogenannte Sprachverbote in Pausen (z. B. kein Türkisch mit Freund:innen) für wenig sinnvoll.

Eine konkrete Maßnahme wären beispielsweise Wahlfächer in Herkunftssprachen, die stärker forciert werden könnten - mit Lehrplan, Leistungsüberprüfungen und auch Noten. Dies könnte auch für Zukunft relevant sein, da Schüler:innen so nachweisen können, dass sie in ihrer Erstsprache ein bestimmtes Niveau erreicht haben. Ein weiterer Ansatz im Unterricht könnte Translanguaging nach García & Wei (2014) und Canagarajah (2011) sein, bei dem mehrere Sprachen flexibel im Unterricht eingesetzt werden. Auch mehrsprachige Materialien wie Texte, Vokabellisten oder Aufgabenstellungen in Fächern wie Biologie, Geschichte, Deutsch oder Mathematik könnten sinnvoll integriert werden. Dabei spielt auch die Rolle der Herkunftssprachenlehrer:innen eine wichtige Rolle, da nicht von jeder Lehrkraft erwartet werden kann, solche Materialien für alle Sprachen zu erstellen.

Abschließend stellt sich die Frage, welchen Nutzen diese Arbeit speziell für Polytechnische Schulen hat. Viele Schüler:innen dieses Schultyps kommen eher aus Arbeiter- oder bildungsfernen Familien – natürlich nicht alle. Das kann sich auf ihre sprachlichen Kompetenzen auswirken, insbesondere im Bereich der Bildungssprache. Aus eigener Erfahrung zeigt sich, dass hier im Vergleich zu anderen Schulformen häufig Unterschiede bestehen. Deshalb wäre eine gezielte Sprachförderung besonders wichtig, damit die Schüler:innen auch in bildungssprachlichen Kontexten sicherer werden. Ebenso ist die praxisnahe Sprachvermittlung in diesem Schultyp zentral, da Sprache hier stärker an bestimmte Situationen und berufliche Kontexte gebunden ist und dadurch nachhaltiger gelernt werden kann.

5.6 Grenzen der Untersuchung

Es muss betont werden, dass es sich bei meiner Untersuchung lediglich um eine kleine Stichprobe handelt, die an einer Schule – der Polytechnische Schule/Fachmittelschule 22 – durchgeführt wurde. Die Ergebnisse und Interpretationen sind daher als subjektiv zu verstehen und lassen keine Verallgemeinerung zu. Zusätzlich ist zu berücksichtigen, dass ich selbst an der Schule als Lehrer tätig bin, wodurch ich einige Aussagen der Schüler:innen möglicherweise beeinflusst habe. Auch die Tatsache, dass es sich um ein offenes Gespräch handelte, kann dazu geführt haben, dass sich die Schüler:innen in ihren Aussagen gegenseitig beeinflusst haben. Außerdem wurde das Interview mehrsprachig (Türkisch & Deutsch) durchgeführt, weshalb dies einen zusätzlich Einfluss auf die Antworten gehabt haben könnte.

6 Literaturverzeichnis

- Andrews, P. A. (1989). *Ethnic groups in the Republic of Turkey*. L. Reichert.
- Androutsopoulos, J. (2013). Das Deutsch der Migranten – eine Zwischenbilanz: Podiumsdiskussion auf der 48. Jahrestagung des Instituts für Deutsche Sprache. In A. Deppermann (Hrsg.), *Das Deutsch der Migranten* (S. 393–396). DE GRUYTER. <https://doi.org/10.1515/9783110307894.113>
- Apeltauer, E. (2003). Literalität und Spracherwerb. *Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturenvielfalt im Unterricht*, 32.
- Appel, R., & Muysken, P. (1987). *Language contact and bilingualism*. E. Arnold.
- Auer, P. (2013). Ethnische Marker im Deutschen zwischen Varietät und Stil. In A. Deppermann (Hrsg.), *Das Deutsch der Migranten* (S. 9–40). DE GRUYTER. <https://doi.org/10.1515/9783110307894.113>
- Bakhtin, M. M., & Gröbel, R. G. (1979). *Die Ästhetik des Wortes* (Erstausg.). Suhrkamp.
- Banaz, H. (2002). *Bilingualismus und Code-switching bei der zweiten türkischen Generation in der Bundesrepublik Deutschland. Sprachverhalten und Identitätsentwicklung* [Masterarbeit]. Universität GH Essen.
- Bialystok, E., & Craik, F. I. M. (2010). Cognitive and Linguistic Processing in the Bilingual Mind. *Current Directions in Psychological Science*, 19(1), 19–23. <https://doi.org/10.1177/0963721409358571>
- Blackledge, A. (2009). *Discourse and power in a multilingual world*. John Benjamins Pub.
- Blommaert, J. (2010). *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge University Press.
- Blommaert, J., & Backus, A. (2011). *Repertoires revisited: 'Knowing language' in superdiversity* (Working Paper No. 67; Working Papers in Urban Language & Literacies). Tilburg University.
- Blommaert, J., & Rampton, B. (2011). Language and Superdiversity. *Diversities*, 13(2), 1–21.
- Böhmer, J. (2016). Ausprägungen von Biliteralität bei deutschrussisch bilingualen Schülern und die daraus resultierenden Konsequenzen für den schulischen Russischunterricht. In P. Rosenberg & C. Schroeder (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit als Ressource in der Schriftlichkeit* (S. 133–158). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110401578-009>
- Bohnsack, R., & Nohl, A.-M. (2003). Youth Culture as Practical Innovation: Turkish German Youth, “Time Out” and the Actionisms of Breakdance. *European Journal of Cultural Studies*, 6, 366–385.
- Bonfadelli, H., & Bucher, P. (2008). Teil I - Quantitative Perspektiven. In H. Bonfadelli, P. Bucher, C. Hanetseder, T. Hermann, M. Ideli, & H. Moser (Hrsg.), *Jugend, Medien und Migration: Empirische Ergebnisse und Perspektiven* (S. 15–147). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bourdieu, P. (1974). *Zur Soziologie der symbolischen Formen*. Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1975). Der Fetisch Sprache. In F. Schultheis & S. Egger (Hrsg.), *Sprache: Schriften zur Kultursoziologie I* (Bd. 2216, S. 7–72). Suhrkamp.
- Brizić, K. (2007). *Das geheime Leben der Sprachen: Gesprochene und verschwiegene Sprachen und ihr Einfluss auf den Spracherwerb in der Migration*. Waxmann.
- Brizić, K. (2022). *Der Klang der Ungleichheit: Biografie, Bildung und Zusammenhalt in der vielsprachigen Gesellschaft*. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830995944>
- Buchholz, B. (2014). Mehrsprachigkeit in der Volksschule – eine Bestandsaufnahme. In A. Wegner & E. Vetter (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und Professionalisierung in pädagogischen Berufen: Interdisziplinäre Zugänge zu aktuellen Herausforderungen im Bildungsbereich* (S. 97–113). Budrich UniPress Limited.
- Burnett, N. (2006). *Weltbericht Bildung für alle: Alphabetisierung weltweit [Kurzfassung]*. UNESCO.
- Busch, B. (2021). *Mehrsprachigkeit* (3., vollständig aktualisierte und erweiterte Auflage). facultas. <https://doi.org/10.36198/9783838556529>
- Canagarajah, A. S. (2020). *Transnational literacy autobiographies as translingual writing*. Routledge.
- Canagarajah, S. (2011). Codemeshing in Academic Writing: Identifying Teachable Strategies of Translanguaging. *The Modern Language Journal*, 95(3), 401–417. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2011.01207.x>
- Canagarajah, S. (2013). *Translingual Practice: Global Englishes and Cosmopolitan Relations* (1. Aufl.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203073889>
- Caspari, D. (2022). Grundfragen fremdsprachendidaktischer Forschung. In D. Caspari, F. Klippel, M. K. Legutke, & K. Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: Ein Handbuch* (2. Aufl.). Narr Francke Attempto Verlag. <https://doi.org/10.24053/9783823394327>

- Caspari, D., & Grünewald, A. (2022). Prototypische Forschungsdesigns. In D. Caspari, F. Klippel, M. K. Legutke, & K. Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: Ein Handbuch* (2. Aufl., S. 69–84). Gunter Narr Verlag. <https://doi.org/10.24053/9783823394327>
- Cindark, I. (2013). Deutsch-türkisches Code-Switching und Code-Mixing in einer Gruppe von akademischen Migranten der zweiten Generation. In A. Deppermann (Hrsg.), *Das Deutsch der Migranten* (S. 113–142). DE GRUYTER. <https://doi.org/10.1515/9783110307894.113>
- Costa, A., Hernández, M., & Sebastián-Gallés, N. (2008). Bilingualism aids conflict resolution: Evidence from the ANT task. *Cognition*, 106(1), 59–86. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2006.12.013>
- Cummins, J. (1997). *Encyclopedia of Language and Education*. Kluwer Academic Publishers.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire* (Reprinted). Multilingual Matters LTD.
- Cummins, J. (2004). BICS and CALP. In M. Byram (Hrsg.), *The Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning* (S. 76–79). Routledge.
- Derrida, J. (1998). *The monolingualism of the other: The prosthesis of origin*. Stanford University Press.
- Dirim, İ. (2010). „Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so.“ Zur Frage des (Neo-)Linguizismus in den Diskursen über die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In P. Mecheril, İ. Dirim, M. Gomolla, S. Hornberg, & K. Stojanov (Hrsg.), *Spannungsverhältnisse: Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung* (S. 91–114). Waxmann.
- Dirim, İ. (2016). „Ich wollte nie, dass die anderen merken, dass wir zu Hause Arabisch sprechen“. Perspektiven einer linguizismuskritischen pädagogischen Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern. In M. Hummrich (Hrsg.), *Kulturen der Bildung: Kritische Perspektiven auf erziehungswissenschaftliche Verhältnisbestimmungen* (S. 191–207). Springer VS.
- Dirim, I., & Auer, P. (2004). *Türkisch sprechen nicht nur die Türken: Über die Unschärfebeziehung zwischen Sprache und Ethnie in Deutschland*. DE GRUYTER. <https://doi.org/10.1515/9783110919790>
- Dirim, İ., & Mecheril, P. (with Heinemann, A., Khakpour, N., Knappik, M., Shure, S., Thoma, N., Thomas-Olalde, O., & Vorrink, A. J.). (2018). *Heterogenität, Sprache(n), Bildung: Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung*. Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.36198/9783838544434>
- Flick, U. (1995). *Qualitative Forschung: Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften*. Rowohlt.
- Foucault, M. (1978). *Dispositive der Macht: Über Sexualität, Wissen und Wahrheit*. Merve.
- Franceschini, R. (2013). Das Deutsch der Migranten – eine Zwischenbilanz: Podiumsdiskussion auf der 48. Jahrestagung des Instituts für Deutsche Sprache. In A. Deppermann (Hrsg.), *Das Deutsch der Migranten* (S. 396–398). DE GRUYTER. <https://doi.org/10.1515/9783110307894.113>
- García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging*. Palgrave Macmillan UK. <https://doi.org/10.1057/9781137385765>
- Gogolin, I. (Hrsg.). (2009). Zweisprachigkeit und die Entwicklung bildungssprachlicher Fähigkeiten. In *Streitfall Zweisprachigkeit—The Bilingualism Controversy* (1. Auflage, S. 263–279). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gogolin, I., & Neumann, U. (Hrsg.). (2009). *Streitfall Zweisprachigkeit—The Bilingualism Controversy* (1. Auflage). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gogolin, I., & Oeter, S. (2011). *Sprachenrechte und Sprachminderheiten – Übertragbarkeit des internationalen Sprachenregimes auf Migrant(inn)en*. (1), 30–45.
- Graf, P. (1987). *Frühe Zweisprachigkeit und Schule—Empirische Grundlagen zur Erziehung von Minderheitenkindern*. Hueber.
- Grosse, I. (2000). *Die Bedeutung der Muttersprachenförderung für den Zweitspracherwerb. Eine Untersuchung zur Deutschkompetenz von Migrantenkindern aus Ex- Jugoslawien und der Türkei* [Diplomarbeit]. Universität Wien.
- Gumperz, J. J. (1964). Linguistic and social interaction in two communities. *American Anthropologist*, 66(2), 137–153.
- Gürbüz, U. (1993). Eine Analyse der muttersprachlichen Defizite türkischer Emigrantenkinder. 1993, (1993), 39–40, 57-69. Universität Graz (Universität Graz).
- Gürsoy, E., & Roll, H. (2018). Schreiben und Mehrschriftlichkeit – zur funktionalen und koordinierten Förderung einer mehrsprachigen Literalität. In W. Grieshaber, S. Schmölzer-Eibinger, H. Roll, & K. Schramm

- (Hrsg.), *Schreiben in der Zweitsprache Deutsch* (S. 350–364). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110354577-023>
- Harr, A.-K., Terrasi-Haufe, E., & Woerfel, T. N. (2018). Deutsch als Zweitsprache im Schulsystem. In A.-K. Harr, M. Liedke, & C. M. Riehl, *Deutsch als Zweitsprache* (S. 171–206). J.B. Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-476-05595-8_8
- Haugen, E., & Palermo, J. (1956). Bilingualism in the Americas: A Bibliography and Research Guide. *Hispania*, 40(4), 502. <https://doi.org/10.2307/334516>
- Herzog, H. (2005). On Home Turf: Interview Location and Its Social Meaning. *Qualitative Sociology*, 28(1), 25–47. <https://doi.org/10.1007/s11133-005-2629-8>
- Herzog-Punzenberger, B. (2003a). Die „2. Generation“ an zweiter Stelle? Wiener Integrationsfonds.
- Herzog-Punzenberger, B. (2003b). Ethnic Segmentation in School and Labor Market – 40 Year Legacy of Austrian Guestworker Policy. *International Migration Review*, 37(4), 1120–1144. <https://doi.org/10.1111/j.1747-7379.2003.tb00172.x>
- Hinnenkamp, V. (2000). „Gemischt sprechen“ von Migrantenjugendlichen als Ausdruck ihrer Identität. *Der Deutschunterricht*, 52(5), 96–107.
- Hoffmann, C. (1991). *An introduction to bilingualism*. Longman.
- Hogan-Brun, G., Mar-Molinero, C., & Stevenson, P. (Hrsg.). (2009). *Discourses on language and integration: Critical perspectives on language testing regimes in Europe*. John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/dapsac.33>
- Janich, N., Thim-Mabrey, C., & Greule, A. (Hrsg.). (2003). *Sprachidentität—Identität durch Sprache*. Gunter Narr Verlag.
- Jurt, J. (2012). Bourdieus Kapital-Theorie. In *Bildung – Arbeit – Erwachsenwerden* (S. 21–41). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19071-6_2
- Kalkavan-Aydin, Z. (2016). Mehrsprachige Ressourcennutzung in interaktiven Bilderbuchrezeptionen. In P. Rosenberg & C. Schroeder (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit als Ressource in der Schriftlichkeit* (S. 25–54). de Gruyter.
- Khan-Svik, G. (1999). Der sich nach oben hin zweimal verengende Flaschenhals. Die Selektion von „ausländischen“ Schülerinnen und Schülern bei den Übertritten in die Mittelstufe und in die Berufsbildung. In W. Gröpel (Hrsg.), *Migration und Schullaufbahn: Wissenschaftstheoretischer und praxisorientierter Diskurs inklusive internationalem Ausblick zu (Schul-)karrieren von Kindern ethnischer Minderheiten*. P. Lang.
- Knortz, H. (2008). *Diplomatische Tauschgeschäfte: „Gastarbeiter“ in der westdeutschen Diplomatie und Beschäftigungspolitik 1953 - 1973*. Böhlau Verlag.
- Kramsch, C. J. (2010). *The multilingual subject: What foreign language learners say about their experience and why it matters* (1. publ., [Nachdr.]). Oxford University Press.
- Kronig, W. (2003). Das Konstrukt des leistungsschwachen Immigrantenkindes. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6(1), 126–141. <https://doi.org/10.1007/s11618-003-0011-9>
- Le Page, R., & Tabouret-Keller, A. (1985). *Acts of Identity*. Cambridge University Press.
- Legutke, M. K. (2022). Texte, Daten und Dokumente als Forschungsgrundlage. In D. Caspari, F. Klippel, M. K. Legutke, & K. Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: Ein Handbuch* (2. Aufl., S. 63–68). Narr Francke Attempto Verlag. <https://doi.org/10.24053/9783823394327>
- Leseman, P., Scheele, A., Aziza, M., & Messer, M. (2009). Bilingual development in early childhood and the languages used at home: Competition for scarce resources? In I. Gogolin & U. Neumann (Hrsg.), *Streitfall Zweisprachigkeit—The Bilingualism Controversy* (1. Auflage, S. 289–316). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Liessmann, K. P. (2006). *Theorie der Unbildung: Die Irrtümer der Wissensgesellschaft* (Nachdr.). Zsolnay.
- Mangold, W. (1960). *Gegenstand und Methode des Gruppendiskussionsverfahrens*. Europäische Verlagsanstalt.
- Mecheril, P., & Quehl, T. (2015). Die Sprache der Schule. Eine migrationspädagogische Kritik der Bildungssprache. In N. Thoma & M. Knappik (Hrsg.), *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften: Machtkritische Perspektiven auf ein prekariisiertes Verhältnis* (S. 151–178). Transcript.
- Mehlem, U. (2011). Freie Schreibungen von Erstklässlern in Deutsch und Türkisch. Schriftspracherwerb unter den Bedingungen von Mehrsprachigkeit. In S. Hornberg (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit – Chance oder Hürde beim Schriftspracherwerb? Empirische Befunde und Beispiele guter Praxis* (S. 112–135). Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben.

- Mehmet, Ö. (2002). *Fundamentalismus und Nationalstaat: Der Islam und die Moderne*. Europ. Verl.-Anst.
- Merton, R. K., & Kendall, P. L. (1946). The Focused Interview. *American Journal of Sociology*, 51(6), 541–557. <https://doi.org/10.1086/219886>
- Misoch, S. (2019). *Qualitative Interviews*. De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110545982>
- Moser, H., Hanetseder, C., Hermann, T., & Ideli, M. (2008). Teil II - Qualitative Perspektiven. In H. Bonfadelli, P. Bucher, C. Hanetseder, T. Hermann, M. Ideli, & H. Moser (Hrsg.), *Jugend, Medien und Migration: Empirische Ergebnisse und Perspektiven* (S. 155–263). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Munukka, P. (2006). *Funktionen und Typen des Code-Switchings im DaF-Unterricht* [Pro Gradu-Arbeit]. Universität Jyväskylä.
- Neumann, U. (Hrsg.). (2009). Der Beitrag bilingualer Schulmodelle zur Curriculuminnovation. In *Streitfall Zweisprachigkeit—The Bilingualism Controversy* (1. Auflage, S. 317–330). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Norton, B. (2013). *Identity and Language Learning: Extending the Conversation* (2nd ed). Multilingual Matters.
- Olechowski, R., Hanisch, G., Katschnig, T., Khan-Svik, G., & Persy, E. (2002). Bilingualität und Schule – eine empirische Erhebung an Wiener Volksschulen (Endbericht). In W. Weidinger (Hrsg.), *Bilingualität und Schule? Ausbildung, wissenschaftliche Perspektiven und empirische Befunde*. öbv und hpt.
- Otsuji, E., & Pennycook, A. (2010). Metrolingualism: Fixity, fluidity and language in flux. *International Journal of Multilingualism*, 7(3), 240–254. <https://doi.org/10.1080/14790710903414331>
- Otsuji, E., & Pennycook, A. (2013). 5 Unremarkable Hybridities and Metrolingual Practices. In R. Rubdy & L. Alsagoff (Hrsg.), *The Global-Local Interface and Hybridity* (S. 83–99). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783090860-006>
- Pandit, I. (1990). Grammaticality in codeswitching. In R. Jacobson (Hrsg.), *Codeswitching as a worldwide phenomenon* (S. 33–69). P. Lang.
- Peltzer-Karpf, A. (2007). Kreativität als Gradmesser bilingualer Kompetenz. In B. Ahrenholz (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache – Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund* (S. 49–73). Fillibach.
- Peltzer-Karpf, A., Wurnig, V., Schwab, B., Griessler, M., Akkus, R., Lederwasch, K., Piwonka, D., Blazevic, T., & Brizic, K. (2003). *Bilingualer Spracherwerb in der Migration. Psycholinguistische Langzeitstudie (1999–2003)* [Unveröffentlichter Projektbericht]. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (BMBWK). BMBWK.
- Pennycook, A. (2016). Mobile times, mobile terms: The trans-super-poly-metro movement. In A. Pennycook, *Sociolinguistics* (1. Aufl., S. 201–216). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/cbo9781107449787.010>
- Poplack, S. (1980). Sometimes I'll start a sentence in Spanish Y TERMINO EN ESPAÑOL: Toward a typology of code-switching1. *Linguistics*, 18(7–8). <https://doi.org/10.1515/ling.1980.18.7-8.581>
- Poulin-Dubois, D., Blaye, A., Coutya, J., & Bialystok, E. (2011). The effects of bilingualism on toddlers' executive functioning. *Journal of Experimental Child Psychology*, 108(3), 567–579. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2010.10.009>
- Przyborski, A., & Riegler, J. (2010). Gruppendiskussion und Fokusgruppe. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 436–448). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92052-8_31
- Przyborski, A., & Slunecko, T. (2009). Against reification! Praxeological methodology and its benefits. In J. Valsiner, P. Molenaar, M. Lyra, & N. Chaudhary (Hrsg.), *Dynamic process methodology in the social and developmental sciences* (S. 141–170). Springer.
- Przyborski, A., & Wohlrab-Sahr, M. (2021). *Qualitative Sozialforschung: Ein Arbeitsbuch*. De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110710663>
- Reinders, H. (2005). *Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen: Ein Leitfaden* (3. Aufl.). Oldenbourg.
- Riehl, C. M. (2006). Die Bedeutung von Mehrsprachigkeit. *Newsletter – Mehrsprachigkeit*, 2006, 4–6.
- Riehl, C. M. (2014). *Mehrsprachigkeit: Eine Einführung*. WBG - Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Riehl, C. M. (2018a). Mehrschrftlichkeit. In A.-K. Harr, M. Liedke, & C. M. Riehl, *Deutsch als Zweitsprache* (S. 209–235). J.B. Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-476-05595-8_8
- Riehl, C. M. (2018b). Mehrsprachigkeit in der Familie und im Lebensalltag. In A.-K. Harr, M. Liedke, & C. M. Riehl, *Deutsch als Zweitsprache* (S. 27–59). J.B. Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-476-05595-8_8

- Riehl, C. M., Harr, A.-K., & Liedke-Göbel, M. (2018). *Deutsch als Zweitsprache: Migration – Spracherwerb – Unterricht*. J.B. Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-05595-8>
- Riemer, C. (2022). Befragung. In D. Caspari, F. Klippel, M. K. Legutke, & K. Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: Ein Handbuch* (2. Aufl., S. 162–180). Gunter Narr Verlag. <https://doi.org/10.24053/9783823394327>
- Rosenberg, P., & Schroeder, C. (Hrsg.). (2016). Vorwort. In *DaZ-Forschung: Band 10. Mehrsprachigkeit als Ressource in der Schriftlichkeit* (S. v–xiii). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110401578>
- Rumbaut, R. G. (1996). The crucible within: Ethnic identity, self-esteem, and segmented assimilation among children of immigrants. In A. Portes (Hrsg.), *The New Second Generation* (S. 119–170). Russell Sage Foundation.
- Schader, B., & Maloku, N. (2016). *Förderung des Schreibens in der Erstsprache*. Orell Füssli.
- Schmiderer, S. (2008). *Integration: Schlagwort - Zauberwort - hohles Wort*. <https://doi.org/10.25365/THESIS.479>
- Schulz, M., Mack, B., & Renn, O. (Hrsg.). (2012). *Fokusgruppen in der empirischen Sozialwissenschaft: Von der Konzeption bis zur Auswertung*. Springer VS.
- Schütze, F. (1983). Biographieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis*, 13(3), 283–293.
- Schütze, F. (1984). Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens. In M. Kohli & R. Günther (Hrsg.), *Biographie und soziale Wirklichkeit* (S. 78–117). Metzler.
- Sen, F. (2001). Türkische Fernsehsender in der deutschen Fernsehlandschaft. In Ausländerbeauftragte der Freien und Hansestadt Hamburg & Hamburgische Anstalt für neue Medien (Hrsg.), *Medien Migration Integration*. Vistas.
- Shor, I., & Freire, P. (1987). *A pedagogy for liberation: Dialogues on transforming education*. Bergin & Garvey Publishers.
- Siegler, R. S., Saffran, J., Gershoff, E. T., Eisenberg, N., Leaper, C., & Pauen, S. (2021). *Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter: Deutsche Auflage unter Mitarbeit von Sabina Pauen* (L. Lundbeck, Übers.; 5. Aufl. 2021). Springer Berlin Heidelberg. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-62772-3>
- Spotti, M. (2013). The primary classroom as a superdiverse hetero-normative space. In J. Duarte & I. Gogolin (Hrsg.), *Linguistic superdiversity in urban areas: Research approaches* (S. 161–190). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/hsld.2>
- Stanat, P. (2003). *Migration und Sozialschicht. Determinanten der Schulleistungen von Jugendlichen aus zugewanderten Familien* [Vortrag / Unveröffentlichtes Manuskript].
- Steinbach, U. (1979). *Kranker Wächter am Bosphorus: D. Türkei als Riegel zwischen Ost und West*. Ploetz.
- Steinke, I. (1999). *Kriterien qualitativer Forschung: Ansätze zur Bewertung qualitativ-empirischer Sozialforschung*. Juventa-Verl.
- Stölting, W., Molony, C., & Zobl, H. (Hrsg.). (1977). Die Sprachpolitik an deutschen Schulen für ausländische Kinder. In *Deutsch im Kontakt mit anderen Sprachen: = German in contact with other languages* (1. Aufl.). Scriptor-Verl.
- Strnad, N. (1996). *Die Determinanten der sprachlichen Entwicklung von Kindern mit nichtdeutscher Muttersprache und die Berücksichtigung der Zweisprachigkeit im Unterricht* [Diplomarbeit]. Universität Wien. (Bibliothek der Universität Wien).
- Uçar, A. (1982). *Die soziale Lage der türkischen Migrantenfamilien: Mit e. empir. Unters. unter bes. Berücks. d. arbeits- u. sozialrechtl. Fragen*. Express-Edition.
- Usanova, I. (2016). Transfer in bilingual and (bi)scriptual writing: Can German-Russian bilinguals profit from their heritage language? The interaction of different languages and different scripts in German-Russian bilinguals. In P. Rosenberg & C. Schroeder (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit als Ressource in der Schriftlichkeit* (S. 159–174). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110401578-010>
- Wein, C. (1988). *Beziehungen zwischen Erziehung und Bildung und dem sozialen Status der Frauen in der türkischen Gesellschaft*. Pahl-Rugenstein.
- Werth, M., & Hemmersbach, H. (1983). *Rückkehr- und Verbleibabsichten türkischer Arbeitnehmer: Analyse der Rückkehrbereitschaft und des Wanderungsverhaltens sowie des Sparverhaltens und der Anlagepläne türkischer Arbeitnehmer im Raum Rheinland-Pfalz/Saarland*. Breitenbach.
- Wiese, H. (2010). Führt Mehrsprachigkeit zum Sprachverfall? Populäre Mythen vom „gebrochenen Deutsch“ bis zur „doppelten Halbsprachigkeit“ türkischstämmiger Jugendlicher in Deutschland. In Ş. Ozil, M. Hofmann, & Y. Dayıoğlu-Yücel (Hrsg.), *Türkisch-deutscher Kulturkontakt und Kulturtransfer. Kontroversen und Lernprozesse* (Bd. 1, S. 73–84).

- Wiese, H. (2012). *Kiezdeutsch: Ein neuer Dialekt entsteht* (1st ed). C.H. Beck.
- Wiese, H. (2013). Das Potenzial multiethnischer Sprechergemeinschaften. In A. Deppermann (Hrsg.), *Das Deutsch der Migranten* (S. 41–58). DE GRUYTER. <https://doi.org/10.1515/9783110307894.113>
- Wiethold, B. (1981). *Kadinlarimiz, Frauen in der Tuerkei*. EB-Verl. Rissen.
- Witzel, A. (2000). The Problem-centered Interview. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, Vol 1*, Methodical and Empirical Examples. <https://doi.org/10.17169/FQS-1.1.1132>
- Yağmur, K. (2001). Languages in Turkey. In G. Extra & D. Gorter (Hrsg.), *The Other Languages of Europe: Demographic, Sociolinguistic and Educational Perspectives* (S. 407–427). Multilingual Matters.

7 Anhang

7.1 Einverständniserklärung

Liebe Eltern,

neben meiner Tätigkeit als Lehrer an der Polytechnischen Schule/Fachmittelschule 22 studiere ich im Masterstudium Lehramt Deutsch und Italienisch und verfasse derzeit meine Masterarbeit im Fach Deutsch als Zweitsprache. Die Arbeit untersucht die Sprachkompetenzen von Schüler:innen mit Türkisch als Erst- und Deutsch als Zweitsprache - sowohl im schulischen als auch im allgemeinen sprachlichen Kontext.

Im Rahmen meiner Forschung beabsichtige ich, mit Schüler:innen der Polytechnischen Schule/Fachmittelschule 22, die Türkisch als Erstsprache haben, ein Gruppeninterview bzw. Diskussionsrunden durchzuführen. Diese finden in der ersten Novemberwoche (vom 3. Bis 7. November 2025) an der Schule statt. Das Interview wird maximal 50 Minuten dauern und ist selbstverständlich **freiwillig**. Die Gespräche werden zur Auswertung als Audio aufgenommen und anschließend transkribiert. Alle erhobenen Daten werden **pseudonymisiert**, das heißt: Namen, Klassen oder andere personenbezogene Angaben Ihrer Kinder werden nicht genannt. Natürlich können Sie die Zustimmung jederzeit widerrufen, die bereits verwendeten Daten bleiben jedoch bestehen.

Ich wäre Ihnen sehr dankbar, wenn Sie Ihrem Kind die Teilnahme an dieser Untersuchung erlauben würden.

Mit freundlichen Grüßen

Fatih Koc, BEd (Masterstudent am Institut für Deutsche Philologie der Universität Wien)

Einverständniserklärung für die Teilnahme an dem Gruppeninterview

Hiermit erlaube ich meinem Kind _____ an dem Gruppeninterview im Rahmen der Masterarbeit von Herrn Fatih Koc teilzunehmen.

Unterschrift der erziehungsberechtigten Person: _____ Ort, Datum:

7.2 Einverständniserklärung in türkischer Sprache⁷

Sayın Veliler,

„Polytechnische Schule/Fachmittelschule“de öğretmenlik yapmanın yanı sıra, Almanca ve İtalyanca öğretmenliği alanında yüksek lisans yapıyorum ve şu anda Almanca İkinci Dil alanında yüksek lisans tezimi yazıyorum. Tezim, okulda ve genel dil bağlamında, ana dili Türkçe ve ikinci dili Almanca olan öğrencilerin dil becerilerini incelemektedir.

Araştırmam kapsamında, ana dili Türkçe olan „Polytechnische Schule/Fachmittelschule“ öğrencilerine grup röportajları ve sohbetler yapmayı planlıyorum. Bu görüşmeler Kasım ayının ilk haftasında (3-7 Kasım 2025) okulda gerçekleştirilecektir. Görüşme en fazla 50 dakika sürecek ve elbette gönüllülük esasına dayanacaktır. Görüşmeler değerlendirme amacıyla ses kaydı yapılacak ve daha sonra döküm haline getirilecektir. Toplanan tüm veriler anonimleştirilecektir, yani çocuklarınızın isimleri, sınıfları veya diğer kişisel bilgileri belirtilmeyecektir. Elbette, onayınızı istediğiniz zaman geri çekebilirsiniz, ancak halihazırda kullanılmış olan veriler kalacaktır.

Çocuğunuzun bu araştırmaya katılımına izin vererseniz çok memnun olurum.

Saygılarımla

Fatih Koc, BEd (Viyana Üniversitesi Alman Filoloji Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi))

Grup röportajına katılım için onay beyanı

Çocuğumun _____ Fatih Koc'un yüksek lisans tezi kapsamında düzenlenen grup röportajına katılmasını onaylıyorum.

Veli/vasinin imzası: _____

Yer, tarih: _____

⁷ übersetzt mit Deepl.com

7.3 Fragebogen für die Schüler:innen

Vorname		Alter	
Nachname		Klasse	
Geburtsdatum		Geburtsort	
Fragen zu den Sprachen			
1. Welche Sprachen sprichst du mit deinen Geschwistern?			
2. Welche Sprachen sprichst du mit deinen Eltern?			
3. Welche Sprachen sprichst du mit deinen Verwandten?			
4. Welche Sprachen sprichst du mit deinen Schulkollegen oder Schulkolleginnen?			
5. Welche Sprachen sprichst du mit deinen Freunden oder Freundinnen?			
6. Hast du Verwandte oder Familienmitglieder, die eine andere Sprache als Türkisch sprechen? Wenn ja, welche?			
7. In welchen Sprachen kannst du lesen?			
8. In welchen Sprachen kannst du schreiben?			

Dieser Fragebogen dient als Ausgangslage für das bevorstehende Interview und soll mir als Vorinformation dienen. Er bleibt selbstverständlich anonym und wird nach Abschluss der Masterarbeit vernichtet.

Vielen Dank!

7.4 Einverständniserklärung der Schulleitung

PTS | 22 | FMS

FMS-PTS 22

Wintzingerodestr. 1-3
Tel.: 4000 564120 (Dir)
Tel.: 4000 5641230 (LZ)

Bestätigung der Schulleitung:

Hiermit genehmige ich Herrn Fatih Koc,

Lehrer an der Polytechnischen Schule/Fachmittelschule 22,

die Durchführung einer Datenerhebung (Gruppeninterviews mit Schüler:innen) im Rahmen

seiner Masterarbeit im Fach Deutsch als Zweitsprache an der Universität Wien.

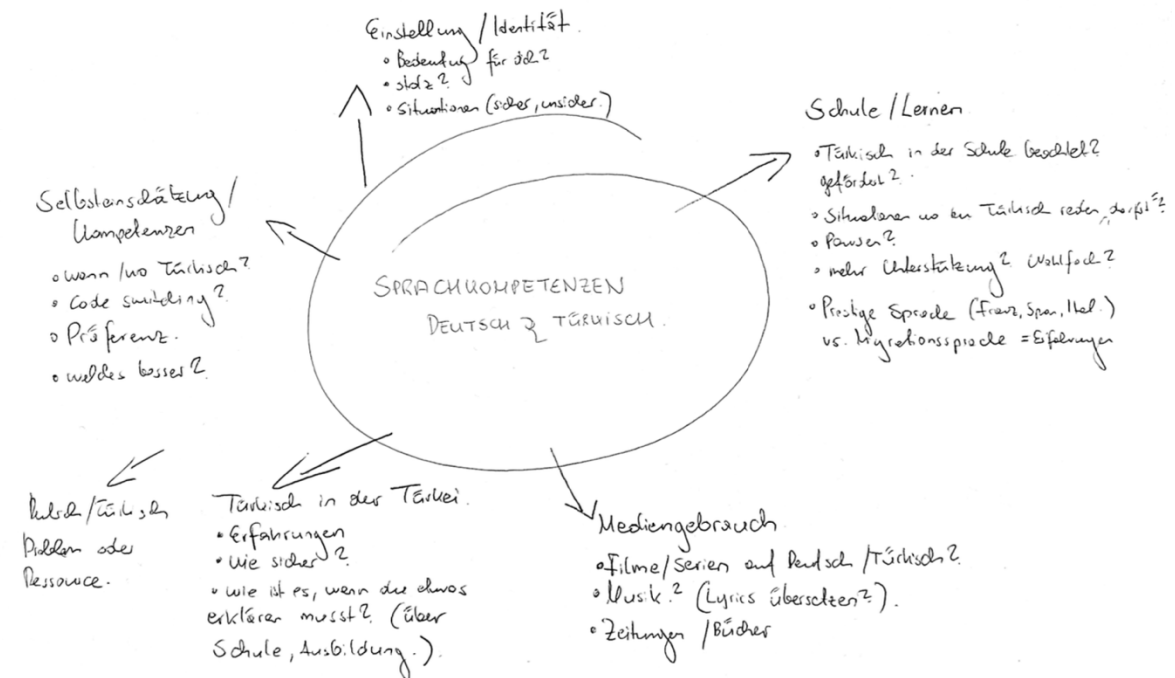
Ort, Datum: 14.10.2025

Unterschrift der Direktion:



Schule der Stadt Wien
Fachmittelschule-Projekt gem. §6 SchOG
Wintzingerodestraße 1-3, 1220 Wien
SKZ: 922014

7.5 Impulsfragen (Mindmap)



7.6 Erzählstimulus

Das Märchen „cüceler diyarında kaybolan ışık“ (auf Deutsch: „Das verlorene Licht im Land der Zwerge“)⁸



Abbildung 2 - Bild aus der Homepage
"renklimasallar.com"

Dağların derinliklerinde cücelerin yaşadığı gizli bir diyar varmış: **Işıklı Mağara**. Tavanından sarkan ışık, cücelere mutluluk ve huzur verirmiş. Köyün bilge cücesi herkese bu huzuru korumanın önemini anlatırmış.

Bir gün ışık aniden sönmüş. Cüceler ne yapacaklarını bilememişler. En cesur cüce, ışığı geri getirmek için görevlendirilmiş. Mağaranın dışına çıkıp araştırmaya başlamış ve ışığın önünü kapatan bir dev bulmuş. Devın gövdesi ışığın mağaraya girmesini engelliyormuş.

Cüce, devın dikkatini çekmek için ormandan **ateş böcekleri** toplamış. Gece olunca kavanozu açmış; etrafa yayılan ışıkları gören dev korkuyla kaçmış. Işık tekrar mağaraya dolmuş, cüceler sevinçle parlayan günlerine kavuşmuşlar.

Cesur cüce dönünce büyük bir şölenle karşılanmış. Cüceler yeniden huzurlu yaşamlarına devam etmişler. Ve herkes anlamış ki: **Gerçek güç, cesaret ve akıldadır.**

⁸ Quelle: Der Text ist ein Märchen mit dem deutschen Titel „Das verlorene Licht im Land der Zwerge“ und stammt von der Seite „: <https://renklimasallar.com/cuceler-diyarinda-kaybolan-isik-masali/>“. Er wurde gekürzt.

7.7 Transkription

Lehrer: Fangen wir mal mit dem ersten Text an. Ihr könnt den Text mal lesen. Okuduktan sonra beraber konuşacağız ne hakkında olduğunu bu yazının ... Habt ihr schon gelesen? Lasst uns auch ein paar Sätze vielleicht gemeinsam jetzt lesen, Okay? Wer möchte mal anfangen, Dieses Märchen, diese Geschichte zu lesen? Jeder liest einen Satz. Wer traut sich?

S2: Ich kann lesen.

Lehrer: Bitte schön.

S2: (... liest den Text auf Türkisch, macht ein paar Aussprachefehler und entschuldigt sich)

S2: (... beginnt wieder von vorne)

Lehrer: Stopp, wer mag weiterlesen? S9, du zuerst.

S9: (... liest)

Lehrer: Ok, Teşekkürler. Devam et, S10

S10: (... liest)

Lehrer: Ok. Kim okumak istiyor? S12. Zwei Sätze. Utanma, biz bizyiz.

S12: (... liest)

Lehrer: Çok güzel, kim devam ediyor? S4, Bitte!

S4: (... liest)

Lehrer: Tamam. Son cümle. Wer möchte, wer war noch nicht dran? Bitte S3!

S3: (... liest)

Lehrer: Ok, tamam. Dankeschön. Gibt es Wörter, die ihr grundsätzlich schwierig fandet? Hangi kelimeleri anlamadınız mesela? Wenn wir uns mal den Titel „cüceler diyarında kaybolan ışık" anschauen, diyar ne anlama geliyor sizce?

S5: Welt

Lehrer: Also ein Reich oder ein Land, genau, sehr gut! Was bedeutet zum Beispiel „mağara"?

S7: Höhle?

Lehrer: Ja, Sehr gut. Was bedeutet zum Beispiel „huzur"?

S9: Frieden, ja oder?

Lehrer: Ruhe, genau. Was bedeutet zum Beispiel „dev"?

S5: Riese!

Lehrer: Was bedeutet ... jetzt bin ich gespannt, „ateş böceği"? Wer zeigt auf? Was machen diese Käfer? Ne yapıyorlar? Sie erzeugen Licht! Wie sagt man das auf Deutsch?

S5: Glühwürmchen!

Lehrer: Sehr sehr gut. Brav. Und „kavanoz"?

S12: Behälter?

Lehrer: Ja, Behälter oder Glas. „Şölen"?

S4: Feier.

Lehrer: Fest oder Feier. Gut, dann haben wir das mal geklärt. Was glaubt ihr, was das Licht in dieser Geschichte bedeutet? Işık, okuduğumuz masalda ne anlama geliyor sizce? Tek kelime ile

de cevap verebilirsiniz. Türkçe olur, almanca olur fark etmez. Işık bu masalda ne anlama geliyor? Ne gibi bir önemi var sizce? Der Text handelt ja eigentlich von „Licht“. Bu ışık kaybolduğunda peki ne oluyor sizce? Üzülüyorlar. Neden, S9? Işık olmadığı için, yani?

S9: Mutluluk veya huzur olmadığı zaman üzülüyorlar.

Lehrer: Doğru. Nächste Frage. Bu cüceleri nasıl karakterize edebiliriz? Wie sind diese Zwerge vom Verhalten und Charakter her?

S5: Akıllılar,

S5: Güçlüler.

Lehrer: Güçlüler, akıllılar ve cesaretliler. En önemlisi cesaretli olmaları. Cesaret ne anlama geliyor?

S5: Mut.

Lehrer: Cesaret gerçek hayatta önemli bir şey mi sizce?

S9: Evet

Lehrer: Neden?

S9: Sonst könnte man sehr Vieles nicht tun oder schaffen.

Lehrer: Was wolltest du sagen?

S6: Damit kann man alles machen.

Lehrer: Evet, Doğru. Peki bu okuduğumuz hikaye bize neyi öğretiyor sizce? Bir kaç cümle ile bunu özetlemek istersek. Bize ne ifade ediyor bu hikaye? Ne yapmamız gerektiğini söylüyor veya öğretiyor?

S12: Cesaretli olmamızı.

S4: Korkmamamızı.

S5: Bir şeylerin peşinde koşmamızı. Nicht aufgeben.

S1: Herşeyin güc olmadığını, cesaretin veya aklın gücün önüne geçtiğini.

Lehrer: Aynen öyle. Eğer bir şeye karşı savaştığımızda veya uğraştığımızda sadece gücün değil cesaretin de veya aklın da önemli olduğunu öğretiyor bize bu hikaye. Yani bir şeyleri yapmak için sadece güce gerek yok demek istiyor. Wie fandet ihr dieses Mädchen. Wie war es für euch?

S12: Kurz, Aber eh cool.

S9: Sehr vorbildlich.

Lehrer: Ja, es lehrt schon etwas, es gibt Lebensweisheiten. Ich würde sagen, wir haken diese Geschichte ab kommen zu unserem eigentlichen Thema. Wer von euch möchte mir mal ganz kurz sagen - ihr könnt es auf Türkisch oder auf Deutsch sagen - das ist überhaupt kein Problem. Wann und wo redet ihr denn Türkisch? Ganz wichtig: Wechselt ihr manchmal zwischen den Sprachen? Also Momente, in denen ihr Türkisch und Deutsch mischt?“ Zum Beispiel: „ya biz bu konuları, ich weiß nicht, yapmıştık oder?“ vielen Dank. Das heißt, du baust türkische Wörter in einen deutschen Satz ein.

S5: Zu Hause meistens. Evde konuşuyorum meistens. Ama bei uns tauscht sich das aber meistens. Mesela, wie ich da gerade Lust darauf habe. Mesela, wir wurden auch oft schon angesprochen, dass Menschen, die kein Türkisch können, es cool finden, dass ich die ganze Zeit switche.

S5: Dilime nasıl geliyorsa öyle konuşuyorum.

S9: Zu Hause spreche ich türkisch. Okulda switchen ediyorum yada oyun oynarken.

Lehrer: Arkadaşlarınla hangi dili konuşuyorsun mesela?

S9: Bu arkadaşımınla mesela Türkçe konuşuyorum.

Lehrer: Sadece Türkçe? Almanca kelime kullanmadan?

S9: En çok Türkçe.

S9: Başka tek Almanca konuşuyom.

Lehrer: Ok. Başka?

S2: Es kommt drauf an. In der Schule oder so mit Freunden Türkisch, aber auch Deutsch. Zuhause auch Beides.

Lehrer: Gibt es einen oder eine von euch, der oder die wirklich entweder nur Deutsch redet oder Türkisch? Der das ganz klar unterscheiden kann und wirklich auch darauf aufpasst?

S3: Ich rede zu Hause nur Türkisch.

Lehrer: Nur Türkisch? Warum?

S3: Ja, weil meine Mutter nicht so gut Deutsch kann.

Lehrer: Okay. Und Vater?

S3: Mit ihm, ich rede so Türkisch und Griechisch.

Lehrer: Und Deutsch kommt gar nicht in Frage bei euch?

S3: Mit Geschwistern manchmal.

Lehrer: Was bevorzugt ihr? Was ist euch lieber, Türkisch oder Deutsch zu reden? In welcher Sprache fühlt ihr euch wohler?

S12: Kommt drauf an, halt, in was für einem Moment ich bin, aber sonst glaub Deutsch.

S12: Ich kann mich besser so, nicht besser ausdrücken, kommt drauf an halt, aber manchmal ist es halt leichter auf Deutsch zu reden.

S5: Ich mag es eher Türkisch zu sprechen, çünkü, wenn es ein lustiger Moment ist, wenn wir jetzt zusammen sind oder so, mesela İlayda'yla, wir hatten letzten Dienstag Fachbereichstag, wir haben nur Türkisch geredet. Das ist einfach lustiger.

Lehrer: Fühlst du dich sozusagen irgendwie zugehöriger, sagst du, wenn du mit jemandem Türkisch redest ...

Lehrer: Was bevorzugst du, in welcher Sprache fühlst du dich wohl?

S8: Eher bei Deutsch.

Lehrer: Sonst noch Anmerkungen? Möchte noch jemand etwas sagen oder gehen wir weiter zum nächsten Thema? ... Einstellung, Identität. Jetzt interessiert mich die Frage, was bedeutet es für dich, zweisprachig zu sein? Gibt es eine Sprache, auf die du besonders stolz bist? Wenn dich jemand fragt: „Welche Sprachen sprichst du?“ – wie reagierst du da? Und gibt es Situationen, in denen du dich mit deinen Sprachen sicher fühlst – oder auch mal unsicher?“ Hani utanç veya böyle birazcık çekinyenlik var mı birisi size sorduğu zaman? Hani, size biri „Ana dilin ne?“ ya da „Evde hangi dili konuşuyorsunuz?“ diye sorduğunda, böyle bir utanç ya da çekingenlik oluyor mu? Böyle bir duygu yaşıyor musunuz?

S9: Mit Stolz sage ich, dass ich Türkisch rede.

S12: Ich bin stolz drauf und ich sage es einfach.

S5: Bei mir auch, weil, ich finde, das ist so ein Flex, Türkisch reden zu können. Weil es ist schon ... ‘was Besonderes.

Lehrer: Gibt es jemanden von euch, der sagt: „Ich kann Deutsch und Türkisch, aber das Türkische eher ein bisschen verdrängt oder versteckt?“ Niemand? Dann gehen wir weiter zum nächsten Thema: Schule und Lernen. Wird Türkisch hier an der Schule gefördert? Also in der

Mittelschule oder damals in der Volksschule – hat mal jemand zu euch gesagt: „Super, Türkisch ist eine schöne Sprache. Du solltest sie besser lernen. Wir organisieren für dich einen Kurs, damit du deine Muttersprache verbessern kannst.“ Gab es so etwas bei euch? Bis jetzt?

S13: Also in der Volksschule gab es mal so eine Zeit lang so einen türkischen Lehrer bei uns. Der hat so gefragt: „Wer tut von euch Türkisch zuhause sprechen?“ Dann habe ich aufgezeigt und dann hat er auch ein paar andere Kinder mitgenommen. Und dann hatten wir einmal in der Woche so einen Tag, wo wir so Türkisch lernten und so weiter. Wir haben auch so Sachen auf, zum Beispiel so Mathe und so weiter gemacht. Aber halt auf Türkisch, also türkische Begriffe mal lernen und so weiter.

S5: Wir waren auch in der Volksschule, Aber wir hatten seinen Lehrer und alle anderen türkischen Kinder, aber wir haben nur „Deve Cüce" gespielt oder „Gece Gündüz".

Lehrer: Das heißt Grammatik und so habt ihr nicht gelernt?

S5: Nein, es war einfach nur, kein Unterricht einfach, da waren wir noch sieben.

S12: Bei uns in der Volksschule, wir hatten einen türkischen Lehrer, er hat uns ab und zu so genommen. Es kommt darauf an, was wir an dem Tag gemacht haben, entweder Grammatik oder einfach gespielt, geredet oder ja, einfach so. Chillige Stunden.

S4: Benim Volkshulede bitane türk öğretmenim vardı, beni böyle Türkçe çalıştırdı, yani bu Wörter'ler ne demek diye işte.

Lehrer: Peki, sonradan düşündüğünde kendini bir şey öğrenmiş gibi hissediyor musun? Yoksa daha fazla şey beklüyordun? Sence durumun daha mı iyi oldu, yoksa kötüye mi gitti?

S4: Bilmediğim Wörter'leri yani böyle şey etti ...

S3: Bei mir auch in der Volksschule. Es gab auch eine türkische Lehrerin, sie hat uns jede Woche so zwei Mal mitgenommen und sie hat uns so die Wochentage und die Monaten so beigebracht. Und dann wir haben noch immer auf Türkisch irgendwas gespielt, türkische Spiele, aber nicht so Grammatik oder so.

Lehrer: Die türkische Grammatik ist ja ein bisschen schwierig und ganz anders aufgebaut als die deutsche. Kennt sich jemand von euch damit aus? Keine Sorge, ihr müsst jetzt natürlich nicht die ganze Grammatik erklären.

S9: Man kann manche Wörter ändern, indem man etwas dazu gibt z. B. „yaşlı“ ve „yaşlanıyorum“. Bei anderen Wörtern kann man das auch machen. Es gibt Arten davon, ich habe aber Namen vergessen.

Lehrer: Türkisch ist ja eine Suffixsprache, das heißt: Man hängt fast alles an das Wortende an. Im Deutschen ist das anders. Nehmen wir zum Beispiel den Satz: „Ich bin in Wien.“ Wie viele Wörter haben wir da?

S5: Vier.

Lehrer: „ich“ ist Pronomen, „bin“ ist Verb, „in“ ist?

S13: Präposition

Lehrer: „Wien“ ist ...

S12: Ort

Lehrer: Also auch Nomen. Wie sagt man denn auf Türkisch: „Ich bin in Wien“?

S13: Ben Viyana'dayım

Lehrer: Im Türkischen hat man oft alles in einem Wort. Viyanadayım zum Beispiel: „Viyana“ ist unser Nomen, „-da“ ist unsere Präposition, „-yım“ ist das Verb. Das Verb steht dabei ganz am Ende. So entstehen diese langen Wörter – und für jemanden, der das nicht gewohnt ist, wirkt Türkisch am Anfang schwierig. Im Deutschen funktioniert das anders. Da haben wir die klassische Reihenfolge: Subjekt, Prädikat, Ortsangabe, Zeitangabe und so weiter.

S5: Aber wenn z. B. im Vergleich mit Deutsch, wenn man Deutsch und Türkisch kann, finde ich Türkisch viel einfacher, çünkü Artikel falan hiç bişey yok.

Lehrer: Ja, genau. Türkisch ist eine sehr dankbare Sprache. Wenn du ein bisschen gibst, bekommst du sehr viel zurück. Du musst nur die Vokalharmonie lernen. Zum Beispiel: Wenn du weißt, dass „a“ nicht mit „o“ zusammenstehen darf oder „ı“ nicht mit „e“, dann hast du schon viel verstanden. Es ist ein bisschen kompliziert, wenn ich das so erkläre, aber nehmen wir ein Beispiel: „ev“ heißt Wohnung oder Haus. Wenn in diesem Wort ein „e“ vorkommt, darf in der Endung kein „a“ stehen. Das heißt, wenn du sagen willst „Ich bin zu Hause“, sagst du „evdeyim“ nicht „evdayım“. Wenn man diese Regeln einmal gelernt hat, versteht man sie sofort. Machen wir kurz weiter: Dürft ihr in der Schule überhaupt Türkisch sprechen? Oder gibt es in den Pausen manchmal Blicke von Lehrern? Gab es bei euch – früher oder auch in dieser Schule – Lehrpersonen, die gesagt haben: „Nein, Türkisch reden ist nicht erlaubt, bitte Deutsch sprechen?“

S13: Also in unserer alten Schule hat immer, wenn ich mit meiner Freundin manchmal so türkisch geredet habe, weil ich die Wörter halt nicht auf Deutsch wusste, hat meine Lehrerin immer, sie hat dann immer mit mir geschimpft, hat immer gesagt: „Wenn ich noch einmal höre, dass du türkisch sprichst, dann, informiere ich deine Eltern.“ Und ich war immer so: „Tamam, Okay, ich tue das nicht mehr.“ Aber in dieser Schule bis jetzt so, kein Lehrer hat das gesagt und wenn ich so Türkisch rede, dann gucken schon so manchmal so Lehrer so irgendwie komisch.

Lehrer: Wie wäre es, wenn du zum Beispiel ... Stell dir mal vor, du redest Französisch. Glaubst du, wäre es anders?

S13: Schon eigentlich.

S5: Dann würden sie mich loben, weil wir sind halt Türken und sie mögen keine Türken, genauso Araber, genauso Albaner.

Lehrer: Also euch fällt auf, dass wenn jemand Serbisch, Türkisch oder Arabisch spricht, das oft eher so wirkt wie: „Naja... nicht so schöne Sprachen.“ Aber wenn jemand in der Pause mit seinem Freund oder seiner Freundin Spanisch, Französisch oder Italienisch sprechen würde, dann heißt es sofort: „Wow, wie schön! Wo habt ihr das gelernt?“ Glaubt ihr, es wäre so?

S12: Ja, ich finde es so, weil wenn man jetzt so Französisch beachtet, jeder denkt so, es ist 'ne Weltsprache, nach Englisch viele versuchen es zu lernen und so. Aber wenn man so kurz

Türkisch redet ... ja aber Türkisch könnt ihr am Nachmittag reden, nicht hier, man versteht euch nicht.

S5: Aber zum Beispiel Englisch ist auch keine ... Mesela, Englisch ist auch eine Weltsprache, Okay, aber es ist trotzdem eine Ausländersprache. Es ist ja kein Deutsch. Aber das bevorzugen sie, dass wird sogar unterrichtet. Ich finde aber, es ist viel besser, dass wir auch Türkisch oder so reden, als eine Österreicherin, die keine anderen Sprachen kann, außer Englisch.

Lehrer: Es gibt sogenannte Prestige-Sprachen. Das sind genau die Sprachen, die ich gerade erwähnt habe – Italienisch, Spanisch zum Beispiel. Welche Sprachen fallen euch noch ein, die als „cool“ gelten oder gut ankommen?

S12: Sprachen, die ähnlich sind wie z. B. Schweizerdeutsch

S9: Niederländisch

Lehrer: Oder Portugiesisch zum Beispiel. Da sagt man sofort: „Ne güzel, nereden öğrendin?” Birisi ama okulda, teneffüslerde Türkçe konuştuğu zaman: „Almanca konuş arkadaşınla, Türkçe konuşmak yasak.” Hepimizin başına geldi, benim de başıma geldi. Öğretmenler de bize derdi: "Almanca konuşun, Türkçe konuşmayın, biz sizi anlamıyoruz."

Lehrer: In der Pädagogik gibt es dazu heute klare Kritiken. Man bemängelt, dass Migrationssprachen viel weniger Wertschätzung bekommen als sogenannte Prestige-Sprachen. Das wird häufig diskutiert. Würdet ihr euch eigentlich mehr Unterstützung in Türkisch wünschen? Zum Beispiel: Wenn es hier an der Schule ein Wahlfach Türkisch gäbe – würdet ihr das besuchen?

S13: Ja, schon.

Lehrer: Mit welcher Begründung?

S12: Damit ich meine Muttersprache besser kennenlernen und damit ich nicht so viele Fehler habe, wenn ich Türkisch rede. Oder damit ich nicht stottere.

S5: Ich würde es auch machen, weil erstens als Unterstützung und zweitens, es könnte so etwas wie werden wie Englisch oder Spanisch an Schulen.

S4: Ben de giderim, çünkü Türkiye'deyken bazen konuşamıyom ...

Lehrer: Yani öyle bir ders olsaydı bizim okulda, hepiniz gelirdiniz, giderdiniz o dersi görmeye. Hanginiz gitmezdi?

Lehrer: Wer von euch würde sagen: „Ich brauche das nicht“?

S9: Ich kann schon glaub ich gut genug.

S10: Ich auch, ich kann auch gutes Türkisch reden.

S6: Ich würde nicht.

Lehrer: Du würdest es nicht? Warum nicht? Aber allgemein – eher weil du dafür lernen müsstest, oder? Nicht, weil du etwas gegen Türkisch hast, oder?

S6: Ja

Lehrer: Ganz kurz, machen wir das Thema „Türkisch in der Türkei“. Das finde ich immer spannend. Ihr macht doch jeden Sommer Urlaub in der Türkei, oder? Wie ist es dann, wenn ihr dort seid? Ihr fangt an, Türkisch zu sprechen – und plötzlich schauen sie euch an: „Nerelisin? Almancı mısın? Türkçe bilmiyor musun?“

Lehrer: Başınıza geldimi hiç?

S13: Also evet, yani ben Türkiyede dim, aber das war halt so früher, also wo ich noch so ein Kind war und so weiter, da konnte ich halt nicht gut Deutsch und da konnte ich viel besser Türkisch. Da hat niemand gecheckt, dass ich aus Österreich komme, die dachten halt, ich bin dort geboren. Seitdem ich wieder angefangen habe, mein Deutsch zu verbessern, habe ich jetzt Türkisch auch ein bisschen verlernt. Und jetzt, wenn ich so zum Beispiel mit meinen Tanten oder so über Handy telefoniere und ich tue sehr einfach oder so kleine Wörter auf Deutsch

benutzen, dann schimpfen die mit mir, die sagen so dann: „Ja, wieso verwendest du nicht türkische Wörter, kannst du kein Türkisch und so weiter.“

S12: Ben Türkiye'ye gittiğimde öyle, anlamıyorlar Alman olduğumu ama böyle soruyorlar, baban kim diyorlar?

Lehrer: Nereye gidiyorsun Türkiye'ye gittiğinde? Hangi şehir?

S12: Heimat.

Lehrer: Neresi?

S12: Yozgat ya da Kocaeli. İşte gidiyom sonra baban kim diyorlar.

Lehrer: Wer hat noch aufgezeigt? Sen mesela yazları nereye gidiyordun? Burdur'a mı? Gittiğinde büyük ihtimalle şehir mi gidiyorsun, yoksa köye mi?

S9: Köye.

Lehrer: Ne diyorlar sana mesela Türkçe konuştuğunda?

S9: Stottere. Weil, ich kann manche Wörter nicht und dann ich probier es rauszufinden und ich kann's denen nie sagen, weil die wissen es selber nicht, also auf Deutsch und dann ich bleib einfach so stehen.

S5: Bei mir, es kommt immer diese eine Frage, mesela bir tane teyze var, ich glaub biraz unutkan, bayağı yaşlı. Sie sagt immer: „Burası mı Türkiye mi? Burası mı Türkiye mi?“ und ich gebe immer die gleiche Antwort, Türkiye diyom.

Lehrer: Sen nereye gidiyorsun Türkiye'ye gittiğinde?

S5: Sakarya.

Lehrer: Peki, Türkiye'ye gittiğinizde hiç başınıza geldi mi böyle bir şey? Takıştığınız biri oldu mu ya da birisinin size: „Ya adam gibi Türkçe niye konuşmuyorsunuz? Almancı mısınız siz? Avusturyalı mısınız? Kendi dilinizi niye konuşmuyorsunuz?“ dediği oldu mu? Hiç böyle bir şey yaşadınız mı?

S4: Ben de şey başıma geldi bakkalda ilk geldiğim hafta bakkala gittim, abi bu kaç euro dedim yanlışlıkla, git Türkçe öğren ögle gel dedi.

S1: Peki „bu kaç euro" niye yanlış sizce? Neresi yanlış?

S9: Lira.

Lehrer: Veya euro mu deniyor Türkiye'de? Ne deniyor? Euro, avro.

S12: Bei mir, es war ähnlich. Da war so ein Laden LC-Waikiki, ich war noch klein, ich wollte mir von da ein T-Shirt holen so, dass ich irgendwas Türkisches habe. Dann, Ich habe gefragt so, wie viel Euro ist das?

Lehrer: Wie hast du gefragt?

S12: Abla bu kaç euro dedim. Oda dedi, ne Eurosu, burda Lira var. Gel sen anneni çağır o öder dedi.

S13: Ben de ben pazardaydım. Annemle babam işte bana bir şey falan alacaktı. Ondan sonra orada zaten fiyat yazıyor 220 lira mı neydi öyle. Babam işte sordu kaç lira bu dedi. Adam da bize ben ne olsun annemle Almanca konuştum. Ondan sonra adam dedi ki 300 lira. Ama orada 220 lira yazıyor. Bizden böyle para abzocken yapmaya çalıştı.

S5: Pazardaykene oder so, eher draußen, wir reden nie Deutsch, çünkü man wird halt einfach gescamed. Baya baya abzocken ediyorlar. Und wenn ich Türkisch rede, dann rede ich ein bisschen mit şive, weil mein Papa kommt aus Ankara und man redet dann ein bisschen mit şive, dass sie merken. Ich wurde noch nie darauf angesprochen, bist du alman.

Lehrer: Nasıl diyorsun mesela? Bir pantolon alacaksın ya da üstüne bir kıyafet alacaksın. Bunu nasıl söylüyorsun? Napıyon la?

S5: Nicht so ein şive, sondern türkische. Nicht so ein Türkisch mit deutschem Akzent, wie ich gerade rede, sondern ... çünkü manche stellen sich ja so „ben pomes istiyom" sowas, nein.

S4: Köyde, kuzenim bana gelip böyle Yozgatta işte bana böyle „nörüyon la" diyo.

Lehrer: Şive konuşuyormuşunuz evde?

Lehrer: Anadolu şivesi konuşan var mı aranızda? Nasıl konuşuyorsunuz mesela? Gib mir ein paar Beispiele.

S6: Gonya.

Lehrer: Başka?

S7: Gapı.

S5: Bei mir ist es so, ich hab jetzt nicht diese ankaralı şivesi, mein Papa auch nicht, mein Papa redet normal Türkisch, ama Ankarada olduğu zaman yada kuzenleriyle konuştuğu zaman direk şivesi kayıyor, das haben wir mit meiner Mutter bemerkt. Direkt böyle, auf einmal fängt er an „g" zu sprechen.

S1: Das ist aber normal glaub ich, das ist bei meinem Vater auch so, weil sie ja dort geboren sind.

S5: Nein.

Lehrer: Nicht?

S5: Nein.

S1: Wessen Eltern sind in der Türkei geboren?

S9: Nur Mutter.

Lehrer: Das heißt, es gibt einige von euch, deren Eltern hier geboren sind ..?

S2: Mein Vater ist auch in der Türkei.

Lehrer: Und wer spricht zuhause im türkischen Dialekt? Das kann zum Beispiel Ege şivesi, Karadeniz şivesi, Anadolu şivesi oder İç Anadolu şivesi sein. Redest du reines Türkisch, also Standardtürkisch, oder eher Dialekt? Burdur biraz Akdeniz'e kaçıyor. Ege şivesi de var, oder?

S9: Also „geliyonmu" zum Beispiel .. was gibt's noch ... ich hab jetzt keine Beispiele.

S10: „Nörüyon lo"

S1: Woher kommst du?

S10: Niğde

S1: Also, İç Anadolu. S12 woher kommst du? Aus welcher Stadt?

S12: Yozgat.

Lehrer: Karadeniz? Biliyormusun Karadeniz şivesini? Konuşabiliyor musun?

S2: Ja, manche Wörter halt. Ich komme aus Samsun und bei uns redet man ein bisschen anders.

Lehrer: S3, aus welcher Stadt?

S3: Urfa

Lehrer: Und S1?

S1: Yozgat.

Lehrer: Letzte Frage zu diesem Thema, dann kommen wir zum nächsten. Wie ist es, wenn ihr etwas erklären müsst? Zum Beispiel: Eure Tante, euer Onkel oder irgendwer fragt euch: „Avusturya’da neyle meşgulsünüz? Avusturya’da ne yapıyorsunuz? Viyana’da nelerle ilgileniyorsunuz?“ Ihr wollt dann sagen, dass ihr eine Ausbildung macht, studiert oder in die Schule geht – zum Beispiel in die Polytechnische Schule. Wie würdet ihr das erklären?

S13: Also das wird halt immer wieder schwer, weil in Türkei gibt es ja eigentlich nur Volksschule, Mittelschule und Lise und dann Üniversite. Und wenn ich nicht so erklären will, in welche Schule ich ganz genau gehe, es wird dann immer ur schwer. Ich sage so, ich gehe in eine einjährigen Schule, das ist sowie Berufsschule und so weiter. Und dann sagen sie so: „Was meinst du?“, „Was meinst du?“, „Was meinst du?“ Also du gehst Lise? Ich so, Nein, Nein, Nicht das und so weiter. Und es gibt dann halt immer so Schwierigkeiten. Die checken mich dann halt nicht.

S12: Bei mir ist auch so. Sie sagt so: „Şimdi nıpyon okulunla" diyo. Ben diyom: „Bi yıllık okula gidiyom çalışabiliyim diye" diyom. Sonra o da diyo: „O neymiş"? Ben dedim: „Böyle şey liseden sonra böyle bi yıl daha okula gitçem böyle ondan sonra çalışabilcem diye." Anlamıyorlar da tamam tamam diyorlar.

S1: Meslek yapacağım demen gerekiyor o zaman. Eğitim göreceğim, meslek yapacağım.

S5: Mesela bende önce problem oluyordu. Problem değilde, anlamamışlardı, weil onlarda Gymnasium yok.

Lehrer: Lise diye geçiyor orada Gymnasium.

S8: Dann habe ich ihnen gesagt: „Liseye gidiyom". Und dann haben sie gesagt: „Ne? Liseyeme gidiyon? Ama 14 yaşındasın" falan filan.

Lehrer: Eğitim sistemleri her ülkede farklı olduğu için ... Almanya’da bile değişik. Mesela Almanya’da „Realschule” diye bir şey var, burada öyle bir şey yok. Realschule gibt es nicht. Und die Polytechnische Schule gibt es in Deutschland zum Beispiel auch nicht. Es ist komplett unterschiedlich. Deshalb sollte man es einfach so gut wie möglich erklären.

S9: Noten sind auch unterschiedlich.

S12: Ya da sınavlarda 100.

Lehrer: 100 alıyorsun sınavlarda aynen ... 90, 80 ...

Lehrer: Son konuya geliyoruz: medya. Gibt es jemanden von euch, der Filme oder Serien schaut? Egal ob auf Türkisch oder auf Deutsch. S3? Welche Filme oder Serien schaust du? Und schaust du sie eher auf Türkisch oder auf Deutsch?

S3: Türkisch. Türkische Serien oder so. Gefällt mir mehr.

S1: Ben her iki dildede bakıyorum, yani değişiyor.

Lehrer: Evde genellikle Türk kanalları mı açık oluyor, yoksa Avusturya kanalları mı? Sizde mesela nasıl?

S2: Türkçe kanalları

S9: Türkçe

S5: Bei uns auch Türkçe, Masterchef und so

S13: Auch Türkçe

Lehrer: Dizi izlediğiniz zaman büyük ihtimalle Türkçe dizi izliyorsunuz?

Alle: Ja

Lehrer: Peki, müzik dinliyor musunuz? Türkçe müzik dinleyen var mı?

Alle: Ja

Lehrer: Türkçe hiç dinlemeyen var mı aranızda? Alle hören türkische Lieder?

Alle: Ja

Lehrer: Versteht ihr auch immer alles in den Liedern?

Alle: Ja schon.

Lehrer: Und könnt ihr das dann auch gleich übersetzen, wenn jemand euch fragt: „Hey, worum geht es in dem Text?

Alle: Ja

S5: Es gibt einen Künstler LVBEL C5, es ist ein bisschen schwer seine Lieder ..., weil es is' bissi, er sagt ständig so: „Aşkım çok pardon" und man weiß jetzt nicht, wie man das sagen soll. Aber z. B. Block3 und so gibts, er macht dann eher so anständigere Lieder, die was man übersetzen könnte.

S1: Und nicht: Hau, Hau, Hau

S5: Genau, wie soll ich jemandem erklären, dass er bellt?

S7: Es gibt auch Lieder, man kann sie nicht übersetzen. Wenn man's übersetzt, es kommt komisch rüber.

Lehrer: Genau, man muss es umschreiben. Zum Beispiel: Wie würdest du jemandem erklären, was „Canım, ciğerim, balım, şekerim" bedeutet? Kann man das überhaupt direkt übersetzen?

Alle: Ja ...

S12: Mein Honig, meine Leber.

S1: Ja, genau. Aber glaubst du, es macht für sie überhaupt Sinn, wenn sie das so hören? Nein, überhaupt nicht. Weil man das so nicht verwendet. Türkisch ist eben eine sehr, sehr metaphorische und emotionale Sprache. Für das Wort „Liebe“ gibt es im Türkischen gleich drei verschiedene Wörter...

Alle: Aşk, sevgi ...

Lehrer: Aşk, sevgi, sevda, meşk

S5: Ask, meşk ...

Lehrer: Das heißt, ihr seht: Im Deutschen gibt es einfach nur „Liebe“. Das war's. Die Sprache kennt da nicht so viele Nuancen. Bei den Türken geht es dagegen viel stärker um Leidenschaft, wenn sie lieben – und das spiegelt sich auch in der Sprache wider. Deshalb wirken türkische Liedtexte für viele, die kein Türkisch sprechen, oft kitschig. Sie denken sich: „Mag ich nicht, das ist zu kindisch, zu übertrieben.“

Lehrer: Ja. Und sonst – Zeitungen? Wer von euch liest in der Freizeit türkische Bücher?

S1: Regelmäßig

S7: Romane?

S1: Evet, yani degisiyor, klasik de okuyorum bazen.

S12: Also ich lese mir einen türkischen Übersetzer von Koran.

Lehrer: Yani Kur'an'ın Türkçe mealini okuyorsun. Zorlanıyor musun? Çünkü onun dili de biraz farklı, anlaması baya zor. Mealler sonuçta.

S12: Bi kac kere böyle anlamadığım laflar oluyoda, sonradan anlaşılıyo.

S13: Psikolojiyle ilgili kitaplar okuyorum genellikle.

Lehrer: Türkçe?

S13: Türkçede daha interessant oluyor, almancada biraz böyle tuhaf, o yüzden eher Türkçe

Lehrer: Kendini daha yakın hissediyorsun?

S13: Ja

Lehrer: Gazete okumuyorsunuz büyük ihtimal?

S13: Doch

Lehrer: Gibt es von euch noch etwas? Wir nähern uns langsam dem Ende. Möchtet ihr etwas erzählen, eine Anekdote teilen oder Fragen stellen – irgendetwas, das zu diesem Thema passt?

S9: Was für türkische Lieder hören Sie?

Lehrer: Ja, natürlich. Ich wollte das ja auch mit eurer Generation vergleichen, weil es bei mir früher ganz ähnlich war. Ich habe zum Beispiel immer türkische Lieder gehört.

Alle: Ceza? Sagopa Kajmer.

Lehrer: Eher Pop und Rock, ehrlich gesagt. Ich bin nicht so der Rap-Fan, das hat mich nie besonders angesprochen. Bei mir war es zum Beispiel so: Ich bin in die Klasse gekommen, und ich habe eigentlich nur türkische Filme und Serien geschaut und türkische Musik gehört. Meine Freunde haben deutsches Fernsehen geschaut – RTL, ARD und so weiter. Und ich war dann oft komplett draußen, wenn sie über irgendwelche Filme gesprochen haben. Ich dachte mir nur: „Keine Ahnung, ich kenne das nicht. Ich kenne nur ‘Çocuklar Duymasın’, ‘Aynalı Tahir’ und so weiter.“

S9: Keloğlan

Lehrer: Nein, ich meine wirklich Serien. Das auch, ja. Ama bu dizileri siz bilmiyorsunuzdur, oder? Arka Sokaklar.

Alle: Doch, das läuft immer noch.

Lehrer: Dann gab es die Serie „Kurtlar Vadisi“, das kennt ihr wahrscheinlich auch.

Alle: Ja natürlich

Lehrer: Das war für uns sowieso das Highlight. Wir haben immer auf diesen Tag gewartet. Ich glaube, das war immer am Donnerstag. Ich habe die ganze Woche darauf gewartet, bis wir die Folge endlich schauen konnten. Wir waren alle total aufgeregt. Und dann ist einmal unser Lieblingscharakter in der Serie gestorben – Süleyman Çakır. Kennt ihr ihn?

S4: Oktay Kaynarca.

Lehrer: Ja, richtig. Und dann waren wir so traurig. Ich bin in die Schule gegangen und war deprimiert, nur wegen der Serie ...

S12: Haben Sie Geschwister?

Lehrer: Ja.

S12: Reden Sie Türkisch mit denen?

Lehrer: Das ist eine gute Frage. Mit meinem Bruder habe ich Türkisch gesprochen, aber mit meiner Schwester Deutsch.

S5: Kann Ihre Schwester Türkisch? Fließend?

S1: Ja, fließend – wirklich sehr gut. Mein Bruder kann es auch, und meine Schwester kann es sogar noch besser, glaube ich. Sie ist ungefähr in eurem Alter.

S1: Habt ihr noch irgendetwas zu fragen? Wollt ihr noch etwas wissen?

S9: Ihre Lieblingsfußballmannschaft

S1: Yarama tuz ekiyorsunuz şuan.

Alle: Beşiktaş? So schlecht.

Lehrer: Ich bin "leider" auch ein leidenschaftlicher Beşiktaş-Fan

7.8 Beobachtungstagebuch

Forschender: Fatih Koc

Datum: 07. November 2025

Ort: Polytechnische Schule/Fachmittelschule 22

Anzahl Teilnehmer: 13

Dauer: 10:00–11:00

Allgemeine Beobachtung

Beobachtungspunkt	Notizen
Atmosphäre / Stimmung	Im Großen und Ganzen war die Stimmung sehr positiv. Am Anfang waren die Schüler:innen etwas schüchtern – man hat das gemerkt an ihrem Lachen und Grinsen. Sie haben sich zunächst schwergetan, sich zu öffnen, aber mit der Zeit wurde die Atmosphäre entspannter.
Beteiligung	Es haben vor allem bestimmte Schüler:innen immer wieder gesprochen (S9, S12, S13, S5, S4), während andere eher wenig oder gar kein Wort (S8, S11) sagten. Insgesamt haben aber alle zumindest ein bisschen mitgewirkt.
Gruppendynamik	Die Gruppendynamik war insgesamt gut, vor allem weil sich einige Schüler:innen bereits von vorher kannten. Überraschenderweise gibt es in diesem Jahr nicht allzu viele Schüler:innen mit türkischem Hintergrund. Während der Diskussion kam es zu kleineren Unterbrechungen. Eine Schülerin kam zu spät, eine andere wurde vom Lehrer kurz rausgeholt. Kurzzeitig war unklar, ob wir weitermachen oder warten sollen.
Spontanität der Beiträge	Die Schüler:innen haben sich größtenteils am Leitfaden orientiert, aber zwischendurch kamen auch spontane Beiträge oder Fragen – zum Beispiel, ob ich türkische Filme schaue oder wie bestimmte Dinge bei mir waren.
Verständlichkeit der Fragen	Die Fragen waren immer verständlich. Ich musste kaum etwas wiederholen oder umformulieren, weder auf Deutsch noch auf Türkisch.

Sprachliche Beobachtungen

Beobachtungspunkt	Notizen
Sprachwahl (Türkisch, Deutsch, Mischform)	Vor allem zu Beginn habe ich gemerkt, dass nur ein bis zwei Schüler:innen (S9, S4) Türkisch bevorzugt haben – und das auch bis zum Ende beibehalten haben. Zwei andere Schüler (S6, S7) haben ausschließlich Deutsch gesprochen, weil sie ihrer Meinung nach nicht so gut Türkisch können. Bei allen anderen war es eher eine Mischform: manchmal haben sie auf Deutsch geantwortet, manchmal auf Türkisch.
Wortschatz	Bei der Einstiegsübung haben sie gezeigt, dass sie die grundlegenden türkischen Wörter kennen und sie ins Deutsche übersetzen können. Insgesamt beherrschen die Kinder eher die Alltagssprache, sowohl im Deutschen als auch im Türkischen.
Satzbau/Grammatik	Auch hier zeigt sich ein klarer Mangel an ausreichender Förderung in der türkischen Syntax. S1 ist mir besonders positiv aufgefallen, sie hat einen sehr guten Satzbau im Türkischen. Im Deutschen sind mir bei einigen Schüler:innen kleinere Grammatikfehler aufgefallen.
Code-Switching	Das war fast durchgehend ein Thema. Nur wenige (S9, S4) haben ausschließlich Türkisch gesprochen. Alle anderen haben immer dann geswitcht, wenn sie sich unsicher waren im Türkischen.
Aussprache, Betonung	S1 hatte eine gute Aussprache – vielleicht, weil sie gerne türkische Romane liest. Bei anderen war das typische Deutsch-Türkisch-Phänomen hörbar. Interessanterweise klangen S12 und S4, als sie Türkisch gesprochen haben, eher wie Muttersprachler aus Anatolien, da sie scheinbar den Dialekt übernommen haben.

Inhaltliche Beobachtungen

Beobachtungspunkt	Notizen
Reaktionen auf Fragen	Nach meinen Fragen haben meistens drei bis vier Schüler:innen (S4, S5, S9, S12, S13) aufgezeigt, die ich dann auch drangenommen habe. Andere (S1, S2, S3, S6, S7, S8, S10) waren eher zurückhaltend und haben nur gesprochen, wenn ich sie direkt angesprochen habe. Nach einiger Zeit fiel mir auf, dass sich vor allem die gleichen immer wieder melden wollten - ich wollte aber niemanden dazu drängen.
Themen, die besonders interessieren	Das Thema „Erfahrungen in der Schule und im Heimatland“ kam besonders gut an, dazu hatten viele etwas zu sagen. Auch das Thema „Mediengebrauch“ war sehr beliebt. Einige wollten sogar wissen, ob ich selbst türkische Lieder höre oder türkische Serien und Filme schaue.
Emotionale Reaktionen	Vor allem am Anfang gab es viel Gelächter, weil es den Schüler:innen ein bisschen peinlich war, den Text auf Türkisch vorzulesen. Man merkte aber, dass sich das gelegt hat, sobald S2 angefangen hat zu lesen, denn danach trauten sich auch die anderen.

Allgemeine Beobachtungen

Beobachtungspunkt	Notizen
Was lief gut?	Beteiligung war insgesamt sehr gut. Die Kinder waren offen gegenüber dem Interview, haben alle Fragen beantwortet und sogar selbst Gegenfragen gestellt. Positiv war auch, dass technisch (Audio, Laptop etc.) alles reibungslos funktioniert hat.
Unerwartete Situationen oder Probleme?	Ein Problem gab es bei der Organisation des Interviews, da immer wieder Schüler:innen abwesend waren – vor allem aus einer Klasse, deren Räume renoviert wurden und die öfter auf Exkursionen war. Außerdem musste ich immer wieder prüfen, wer anwesend ist und ob gerade Schularbeiten oder Tests in den Klassen stattfinden. Das war etwas mühsam. Unerwartet war auch, dass S11 laut einem Kollegen, der sie kurz rausgeholt hat, nicht mehr zurück in den Raum kommen wollte, weil es ihr unangenehm war, in der Runde zu sein.
Was würde ich beim nächsten Mal anders machen?	Ich würde vor dem Interview gezielter mit den Schüler:innen sprechen, die eher zurückhaltend wirken, um sicherzugehen, dass sie wirklich teilnehmen möchten. Bei S8 und S11 hatte ich den Eindruck, dass sie bewusst weggeschaut haben, um nicht dranzukommen, weshalb ich sie auch nie direkt ansprechen wollte.