

# **Soziale Hemmung und Sprechangst bei Kindern unter dem Aspekt von Mehrsprachigkeit**

Schriftliche Hausarbeit im Rahmen der Ersten Staatsprüfung  
für das Lehramt für Sonderpädagogik,  
dem Staatlichen Prüfungsamt  
für Erste Staatsprüfungen für Lehrämter an Schulen in Köln  
vorgelegt von

**Katrin Hörsken**  
**Köln, 30.Juli 2001**

**Prof. Dr. G. List**  
**Seminar für Heilpädagogische Psychologie und Psychiatrie**

---

**INHALT**

<b>1</b>	<b>EINLEITUNG</b>	<b>4</b>
1.1	Fragestellung	4
1.2	Verlauf	5
1.3	Methodik	7
<b>2</b>	<b>EXEMPLARISCHE FALLBESCHREIBUNG</b>	<b>9</b>
2.1	Auswahl des Fallbeispiels	9
2.2	Fallbeschreibung	11
2.2.1	Sprachverhalten	11
2.2.2	Freunde	12
2.2.3	Schulische Situation	13
<b>3</b>	<b>SOZIALE HEMMUNG BEI KINDERN</b>	<b>15</b>
3.1	Definition	15
3.2	Begriffsklärung von Angst und Furcht	17
3.3	Symptome	18
3.4	Ursachen	19
3.4.1	Voraussetzungen für sozial unsicheres Verhalten	19
3.4.2	Das Theoriemodell der erlernten Hilflosigkeit nach Seligman	20
3.4.3	Erzieherische Bedingungen als mögliche Voraussetzung für sozial unsicheres Verhalten	22
3.5	Resultierendes Kindverhalten	24
3.6	Diagnostik	24
3.7	Sprechangst	25
3.7.1	Definition	26
3.7.2	Symptome	26
3.7.3	Ursachen	27

---

<b>4</b>	<b>MEHRSPRACHIGKEIT</b>	<b>28</b>
4.1	Definition	28
4.2	Alter des Erwerbs der Sprachen	30
4.3	Paradigmenwechsel in der Zweisprachigkeitsforschung	32
4.3.1	Entwicklung bis in die 60er Jahre	32
4.3.2	Entwicklung von 1960 bis heute	33
4.4	Kommunikationsmodi	34
4.5	Zweisprachigkeit als Kompetenz	37
<b>5</b>	<b>BIKULTURALITÄT UND MIGRATION</b>	<b>40</b>
5.1	Definition	40
5.2	Innere Konflikte und gesellschaftliche Einflüsse	40
5.3	Migration	42
5.3.1	Definition	42
5.3.2	Migration in Deutschland	43
5.3.3	„Gastarbeiter“	43
5.3.4	Migration als Konflikt	45
5.3.5	Kommunikative Kompetenz	46
5.3.6	Migration und schulische Bedingungen	48
<b>6</b>	<b>AUFWACHSEN IN EINER MEHRSPRACHIGEN UMGEBUNG</b>	<b>55</b>
6.1	„Wie Kinder multikulturellen Alltag erleben!“	56
6.1.1	Familiäre Strukturen	56
6.1.2	Kindergarten und Schule	57
6.1.3	Freizeit	58
6.1.4	Freundschaftsnetze	59
6.1.5	Beziehung zum Herkunftsland	61
6.1.6	Sprache	62
6.1.6.1	<i>Kompetenzen</i>	63
6.1.6.2	<i>Probleme</i>	65
6.2	Reaktionen auf äußere und innere Konflikte	71
6.3	Ursachenanalyse anhand des Fallbeispiels	76

---

<b>7</b>	<b>PLANUNG UND DURCHFÜHRUNG DES THERAPIEKONZEPTS</b>	<b>78</b>
7.1	Darstellung des Konzeptes	79
7.2	Therapieziel	80
7.3	Therapiegegenstand	82
7.4	Therapieinhalt	82
7.5	Therapiemethode	82
7.6	Ergebnisse	83
<b>8</b>	<b>SCHLUSSBEMERKUNG – AUSBLICK</b>	<b>84</b>
	<b>LITERATUR</b>	<b>86</b>
	<b>ANHANG</b>	<b>92</b>
	Übersicht über Therapieziele und ausgewählte Methoden einzelner Sitzungen mit Veränderungsvorschlägen	92
	Leitfragebogen	93
	Interviewverlauf	97
	Fragebogen des DJI	100
	Prae-Test-Fragenbogen nach Aleemi	105
	<b>ERKLÄRUNG</b>	<b>108</b>

## 1 Einleitung

### 1.1 Fragestellung

Im Zuge der europäischen Annäherung gewinnen Sprachen in unserer Gesellschaft einen immer bedeutsameren Raum. Die Einführung von Englisch in der Grundschule in Nordrhein-Westfalen ab dem Jahr 2003 zeigt deutlich, dass auch in der Bildungspolitik ein Wandel stattfindet und Sprachen einen wichtigeren Stellenwert einnehmen. Gleichzeitig besuchen immer mehr zwei- oder mehrsprachige Kinder und Jugendliche, die nicht Englisch oder Deutsch als erste Sprache sprechen, deutsche Kindergärten oder Schulen, suchen eine Lehrstelle oder einen Platz an Universitäten. Und immer mehr Pädagogen<sup>1</sup> klagen über Probleme, die sie mit den mangelnden Deutschkenntnissen dieser Kinder und Jugendlichen haben. Gaschke (2001) schreibt am 17. Mai diesen Jahres in der ZEIT: „Sprachlos bunt. Das Deutsch vieler Einwandererkinder ist schlechter denn je.“ Dies spiegelt eine negative Grundeinstellung gegenüber der Mehrsprachigkeit wider. Dennoch gibt es gerade in der linguistischen und psychologischen Zweisprachigkeitsforschung einen Paradigmenwechsel, weg von einer defizitorientierten Sichtweise, die nur die Nachteile einer zweisprachigen Erziehung aufzeigt, hin zu einer Forderung nach einem Blick auf die besonderen Kompetenzen dieser Kinder, sowohl auf sprachlicher als auch auf sozialer Ebene. Wem soll nun Glauben geschenkt werden? Den Kritikern und Skeptikern der Multikulturalität, die mehrsprachigen Kindern von vornherein eine problematische Schullaufbahn und Karriere prognostizieren? Oder den Optimisten, die die Kompetenzen in den Vordergrund rücken, das Bildungswesen kritisieren und dort die Probleme sehen, die den Kindern wie Steine in den Weg gelegt werden? Und die Kinder selber? In welcher Rolle sehen sie sich? Viele sind hier geboren und fühlen sich doch nicht zu Hause, viele leben in zwei Kulturen, die unterschiedliche Forderungen an sie stellen. Wie reagieren sie auf diese Zerrissenheit? Welche Probleme oder Vorteile sehen sie?

Diese Arbeit versucht Antworten auf einige dieser Fragen zu geben. Besonders berücksichtigt wird dabei der Aspekt der Unsicherheit und der Sprechangst gerade dieser mehrsprachigen Kinder, die einen großen Teil ihrer Kindheit in Deutschland verbracht haben. Aus eigener Erfahrung der Verfasserin durch Praktika und intensiven Kontakt durch

---

<sup>1</sup> Im Rahmen dieser Arbeit wird grundsätzlich die männliche Genusmarkierung als allgemeine Form verwendet. Dies impliziert sowohl das männliche als auch das weibliche Geschlecht und stellt keine Diskriminierung des weiblichen Geschlechts dar, sondern dient dem besseren Lesefluss.

Hausaufgabenbetreuung mehrerer ausländischer Kinder ergab sich die Fragestellung, warum viele dieser Kinder gerade im Kindergarten und in der Schule große Probleme haben und sich dort gehemmt und unsicher fühlen: Die zentrale Fragestellung der Arbeit lautet: Inwiefern kann das Aufwachsen mit Mehrsprachigkeit eine Ursache für soziale Hemmungen und Sprechängste bei Kindern sein?

Da davon ausgegangen werden kann, dass nicht alle ausländischen Schüler schüchterner und zurückhaltender sind als deutsche, stellt sich die Frage nach den speziellen Ursachen der Unsicherheit bei Bilingualität. Anhand einer Einzelfallstudie (vgl. Mayring, 1996, S. 28) einer 13-jährigen Schülerin italienischer Herkunft soll dargestellt werden, wo bei ihr die individuellen Ursachen ihrer Sprechhemmung liegen könnten.

## 1.2 Verlauf

Zunächst wird unter Punkt 2 der Gliederung die Problematik von sozialer Hemmung im Zusammenhang mit Mehrsprachigkeit anhand eines Fallbeispiels umrissen. Die Kompetenzen und Probleme des Mädchens werden beispielhaft geschildert und es wird auf Erfahrungen mit weiteren Kindern in ähnlichen Situationen verwiesen. Dadurch soll eine Einführung in die Fragestellung gegeben und bereits mögliche Ursachen für das Verhalten dieses Mädchens benannt werden.

Im dritten Kapitel wird der Aspekt der sozialen Hemmung und Unsicherheit aus herkömmlicher Sicht ausführlich erläutert. Dabei liegt ein Schwerpunkt auf dem Ansatz der „erlernten Hilflosigkeit“ von Seligman (1992) und dem „Training mit sozial unsicheren Kindern“ von F. Petermann und U. Petermann (1994). Da dieses Konzept gängigerweise, wie auch andere, kurz dargestellte Konzepte, mit schüchternen *einsprachigen* Kindern durchgeführt wird, soll es exemplarisch dargestellt werden, um später eine Übertragung auf die Problematik mit *mehrsprachigen* Kindern durchzuführen. Weiterhin wird kurz auf den Aspekt der Sprechangst eingegangen. Dieses Kapitel ist als isolierter Teil zu betrachten, eine konkrete Übertragung auf das Fallbeispiel findet nicht statt. Hauptanliegen dieses Kapitels ist es, dem Leser einen neutralen Überblick über den Aspekt der Unsicherheit zu geben, ohne dabei bereits die Mehrsprachigkeit in den Fokus der Betrachtung zu rücken.

Die nächsten beiden Kapitel befassen sich mit zwei Hauptaspekten: Bilingualismus und Bikulturalität. Sowohl Mehrsprachigkeit als auch die Zugehörigkeit zu zwei oder mehreren Kulturen geben Kompetenzen, lassen

aber auch äußere und innere Konflikte entstehen, denen sich bilinguale/bikulturelle Personen ständig ausgesetzt fühlen. Besonders der Aspekt der Migration und die Situation der Angehörigen der zweiten Generation rücken dabei in das Zentrum der Betrachtung, um eine Verknüpfung mit dem Fallbeispiel herzustellen. Ein weiterer Schwerpunkt liegt auf der schulischen Situation der Kinder und den Vor- und Nachteilen, die sie dort erleben. Auch diese beiden Kapitel sind isoliert zu betrachten. Sie sollen dem Leser einen Überblick über den Themenbereich geben, eine Einbeziehung des Fallbeispiels erfolgt erst wieder in den folgenden Kapiteln.

Das sechste Kapitel schafft eine Verbindung zwischen den beiden bis dorthin behandelten komplexen Themenkreise (Soziale Unsicherheit und Bilingualität/Bikulturalität). Ein Schwerpunkt liegt dabei auf einer Darstellung einer Studie des Deutschen Jugendinstituts [DJI], in der Kinder aus Migrationsfamilien über ihre sozialen Kontakte und ihr Sprachverhalten befragt wurden. Diese Studie erscheint insofern interessant, als dass sie sich auf die Situation des im Fallbeispiel geschilderten Mädchens übertragen lässt. Die Frage nach speziellen Ursachen sozialer Hemmung bei mehrsprachigen Kindern wird erneut von der Verfasserin aufgeworfen und zu beantworten versucht. Es findet sich eine Gegenüberstellung von quantitativen Ergebnisse der DJI-Studie mit den qualitativen Ergebnissen aus dem Interview, welches mit dem mehrsprachigen Mädchen durchgeführt worden ist. Herangezogen wird weiterhin eine Studie von Hämmig (2000), in der die Reaktionsmechanismen von Jugendlichen gegenüber der von ihnen immer wieder erlebten Benachteiligung im schulischen Bereich näher untersucht werden. Schlussfolgerungen der Verfasserin bezüglich möglicher Ursachen von Hemmungen mehrsprachiger Kinder sollen dabei keinen plakativen Aussagewert haben, sondern werden anhand eigener Erfahrungen mit der Problemlage von den der Verfasserin bekannten Kindern vollzogen.

Im siebten Kapitel wird noch einmal der Blick auf das Therapiekonzept gelenkt. Wegen der differenziellen Ursachenlage muss die Anwendung dieses Konzeptes auf bilinguale Kinder kritisch hinterfragt werden. Eine Auseinandersetzung mit dem Konzept und die konkrete Durchführung werden geschildert und Probleme, die sich dabei ergeben haben, erläutert. Dabei werden auch die Veränderungen des Konzepts, die die Verfasserin während des Trainings mit dem mehrsprachigen Mädchen vorgenommen hat, erklärt. Im Fazit werden sowohl allgemeine als auch spezifische Aspekte

zusammengefasst und noch einmal kritisch hinterfragt. Es erfolgt ein Ausblick auf mögliche Interventionsmaßnahmen im schulischen Bereich.

Im Anhang findet sich ein tabellarischer Überblick über die einzelnen Therapiesitzungen nach F. Petermann und U. Petermann (1994) und eine kurze Beschreibung der Veränderungen, die die Verfasserin im Rahmen der Arbeit mit einem mehrsprachigen Kind durchgeführt hat. Des Weiteren erfolgt die Darstellung des von der Verfasserin erstellten Leitfragebogens, anhand dessen das Interview durchgeführt wurde. Eine kurze Zusammenfassung des Interviewverlaufs dient dem Leser zur Orientierung. Außerdem finden sich dort die beiden kompletten Fragebögen des DJI (2000) und nach Aleemi (1989), die auszugsweise in den Leitfragebogen eingeflossen sind.

### **1.3 Methodik**

Die vorliegende Arbeit basiert auf der Auswertung des in der Literatur dokumentierten Forschungsstandes sowie empirischen Quellen. Nach eingängiger Literaturrecherche im Bereich der Theorie der zu untersuchenden Aspekte hat die Verfasserin eine ihr sinnvoll erscheinende Auswahl und Zusammenstellung getroffen. In einigen Teilen wird beispielhaft argumentiert. Im Rahmen des empirischen Teils der Arbeit soll durch eine Einzelfallanalyse exemplarisch dargestellt werden, inwieweit sich Mehrsprachigkeit auf das soziale Verhalten einer bestimmten Person auswirken kann. Von einer Verallgemeinerung und Übertragung auf andere Personen mit einem ähnlichen Hintergrund wird Abstand genommen, da die Individualität jedes Menschen zu verschiedenen Verhaltensweisen und Verarbeitungsprozessen führt. So betont Mayring (1996), dass „die Komplexität des ganzen Falles“ und die Betonung des „lebensgeschichtlichen Hintergrundes“ (ebd., S. 28) im Zentrum einer Einzelfallstudie steht, um so zu „tiefgreifenderen Ergebnissen“ (ebd., S. 29) zu gelangen. Die Datenerhebung erfolgte durch ein Interview. Dabei handelt es sich um ein mündliches, qualitatives, teilstrukturiertes Interview in offener Form (vgl. Flick, 1999, S. 94; Kromrey, 1992, S. 285; Mayring, 1996, S. 49; Schnell, Hill & Esser, 1989, S. 296), da die Entwicklung eines offenen Gespräches im Vordergrund stand und nicht die strukturierte Befragung, die das Gewinnen quantitativer Ergebnisse zum Ziel hat (vgl. Atteslander, 1993, S. 173). Wichtig zu bedenken ist deshalb, dass die in der Befragung gewonnenen Ergebnisse zwar in Bezug auf die Einzelfallstudie tiefgreifend sind, aber nicht als repräsentativ gelten können.



Die Fragen waren zum Teil offen, ohne Antwortvorgaben, zum Teil geschlossen mit Auswahlmöglichkeiten und zum Teil Alternativfragen mit nur zwei Antwortmöglichkeiten (vgl. Kromrey, 1992, S. 276-282). Dennoch stand es der Interviewpartnerin frei, zu jeder Frage ausführlicher zu antworten, als es der Leitfragebogen vorgab. Ziel und Vorteil von Leitfadeninterviews sind darin zu sehen, dass durch die „offene Gesprächsführung und die Erweiterung von Antwortspielräumen der Bezugsrahmen des Befragten bei der Fragenbeantwortung miterfasst werden kann, um so einen Einblick in die (...) Erfahrungshintergründe des Befragten zu erlangen“ (Schnell, Hill & Esser, 1989, S. 352). Die Fragestellungen sind zwei standardisierten Fragebögen entnommen. Zum Einen stammen sie aus der Studie des DJI (2000, Anhang). Hieraus wurden jedoch nicht alle Fragen berücksichtigt, da sie sich auf jüngere Kinder beziehen, und daher im Rahmen dieser Arbeit als nicht relevant erscheinen. Weitere Fragen sind zum Anderen dem Fragebogen von Aleemi (1989, S. 173-178, Prae-Test-Fragebogen) entnommen. Auch hier konnten nicht alle Fragen verwendet werden, da die Zielgruppe der Studie ältere Jugendliche und junge Erwachsene sind, die aus einem „Elite-Bilingualismus“ (Aleemi, 1989, S. 19) stammen, also von Geburt an mit zwei oder mehr Sprachen aufgewachsen sind. Aus diesem Fragebogen wurden vor Allem Fragen zu den Begriffen „Muttersprache“, „zu Hause“ und zum Sprachverhalten allgemein entnommen. Weitere Fragen, die sich vornehmlich auf das Verhalten in der Schule beziehen, sind von der Verfasserin selbst formuliert worden.

Das Interview fand im Rahmen eines Hausbesuchs bei dem Mädchen statt. Die Antworten wurden auf ihren Wunsch von der Verfasserin in schriftlicher Form direkt auf dem Fragebogen notiert. Gleichzeitig wurde eine Tonbandaufnahme gemacht, um die Aussagen später genauer analysieren zu können. Bei der Transkription wurde weitestgehend eine „Übertragung in normales Schriftdeutsch“ (Mayring, 1996, S. 70) vollzogen, um eine bessere Verständlichkeit zu erlangen. Dabei wurde jedoch auf eine relativ „nahe“ Übertragung Wert gelegt, um die Sprache des Mädchens nicht zu sehr zu verfälschen. Dies geschah nach eigenem Ermessen der Verfasserin. Weiterhin werden Informationen aus einem Gespräch mit ihrem Klassenlehrer genannt und interpretiert. Dieses Gespräch diente zur Festigung bereits gewonnener Erkenntnisse und zur Klärung einiger Fragen bezüglich der Klassensituation und des Anteils einer Einbeziehung mehrsprachiger Komponenten im Unterricht.

Es fanden mehrere informelle Gespräche mit den Eltern statt, zu einem ausführlichen Gespräch über die Problematik waren sie nicht bereit. Die gewonnenen Informationen fließen in den Text mit ein, ohne jeweils auf ein spezielles Gespräch zu verweisen.

## 2 Exemplarische Fallbeschreibung

Im Rahmen dieser Arbeit sollen mögliche Zusammenhänge zwischen sozialer Unsicherheit und Hemmung und Mehrsprachigkeitserfahrungen von Kindern dargestellt und erläutert werden. Dies kann nur exemplarisch erfolgen, da die empirische Forschung noch nicht hinreichend fundiert ist. In der Praxis fallen viele bilinguale Kinder durch sprachliche Zurückgezogenheit und Unsicherheit im Gebrauch der deutschen Sprache auf. Die Verfasserin kann dies aus eigener Erfahrung im Umgang mit Kindern, vornehmlich italienischer Herkunft bestätigen.<sup>2</sup> Immer wieder berichteten diese Kinder von Ängsten, sich in der Schule zu Wort zu melden und aktiv am Unterricht teilzunehmen. Meistens äußerten sie Unsicherheiten gegenüber den Lehrern und die Angst, in deren Gegenwart zu sprechen. In seltenen Fällen nannten sie Hemmungen, vor den Klassenkameraden zu sprechen. Eine Ausnahme bildete dabei ein Mädchen, das jedoch ausdrücklich ihre Stotterproblematik als Ursache für diese Sprechhemmung angab.

### 2.1 Auswahl des Fallbeispiels

Im folgenden wird das Mädchen Gaetana<sup>3</sup> (13;7) näher beschrieben. Sie wurde als sehr prägnantes Beispiel gewählt und gemäß Mayring (1996) nach folgenden Kriterien ausgesucht und für eine Einzelfallstudie herangezogen:

**Mehrsprachigkeit:** Das Mädchen Gaetana ist vor sieben Jahren nach Deutschland gekommen. In ihrer Familie wird ausschließlich Sizilianisch gesprochen, in der Schule und mit ihren nicht-italienischen Freunden spricht sie Deutsch oder ein Sprachengemisch. Nach der Definition von Grosjean (1996) ist eine Person bilingual, wenn sie sich zwei oder mehrerer Sprachen

---

<sup>2</sup> Dabei handelt es sich hauptsächlich um Kontakte aus einer Hausaufgabenbetreuung über den Verein „Scuola e Cultura e.V.“, der in Köln ansässig ist. Es bestehen Kontakte zu vier italienischen Kindern, die von der Verfasserin betreut werden oder wurden. Dabei handelt es sich um zwei 13- und 15-jährige Mädchen und um einen zehnjährigen Jungen. Ein weiterer Kontakt besteht zu einem siebenjährigen Jungen in der Schule für Sprachbehinderte in Krefeld-Uerdingen, der von der Verfasserin ein halbes Jahr im Schulalltag begleitet wurde.

<sup>3</sup> Der Name wurde von der Verfasserin geändert.

im täglichen Leben bedient (vgl. Grosjean, 1996).<sup>4</sup> Gaetana spricht demnach zwei Sprachen nach dem Prinzip „one-situation–one-language“ (vgl. Stalder, 1996, Kapitel 4).

**Soziale Hemmung:** Gaetana selbst gibt an, dass sie sich im Umgang mit Lehrern in der Schule unsicher fühlt und sich selten meldet. Eine Überprüfung durch den Angstfragebogen für Schüler [AFS] (Wieczerkowski et al., 1979) ergab einen relativ hohen Prozentrang in der Kategorie „Prüfungsangst“ (85%) und einen extrem hohen Wert in der Kategorie „Schulunlust“ (99%). In der Kategorie „manifestierte Angst“ erreichte sie einen Prozentrang von 82% und in Bezug auf „soziale Erwünschtheit“ lediglich 73%.<sup>5</sup> Ein Gespräch mit dem Klassenlehrer bestätigte dies. Im sozialen Umgang mit nicht italienischen Kindern äußert sie ebenfalls eine Hemmung.

**Sprechangst:** Bei Gesprächen über allgemeine, nicht schulspezifische Themen zeigt sich Gaetana lebhaft und offen und kann ihre eigenen Kompetenzen und Probleme sehr gut zum Ausdruck bringen. Fühlt sie sich jedoch unter Druck gesetzt Leistung zu erbringen, verändern sich sowohl ihre Stimme (Stimmvolumen) als auch ihre Gestik und Mimik (Meidung von Blickkontakt, unruhige Bewegungen der Hände). Dies steht in einem engen Zusammenhang zur Problematik der Unsicherheit und kann nicht als getrennter Aspekt betrachtet werden.

Zu Gaetana besteht seit einem halben Jahr ein intensiver Kontakt durch eine Hausaufgabenbetreuung. Das Verhältnis zu ihr kann als offen und zwanglos beschrieben werden. Es hat sich eine Vertrauensbasis entwickelt, die eine intensive Beschäftigung mit ihrer Problematik erlaubt. Durch viele Gespräche über ihre Zweisprachigkeit und die Kompetenzen, die sie dadurch entwickelt hat (z. B. als Übersetzerin für ihre Eltern), und die Tatsache, dass die Verfasserin die italienische Sprache beherrscht, konnten Hemmungen abgebaut werden. Im schulischen Rahmen allerdings fühlte sie sich nach wie vor unsicher und gehemmt. Daraus ergab sich die Überlegung, das der Verfasserin bereits bekannte Trainingsprogramm für sozial unsichere Kinder nach F. Petermann und U. Petermann (1994) durchzuführen. Die Realisierung geschah zum Einen, um ihr gewisse Hilfestellungen im Alltag zu geben, zum Anderen sollte überprüft werden, ob sich dieses Konzept auf die Situation mehrsprachiger Kinder übertragen lässt. Gaetana nahm mit

---

<sup>4</sup> Vgl. dazu auch Kapitel 4.1

<sup>5</sup> Eine genauere Beschreibung des Tests erfolgt in Kapitel 7.1.

Begeisterung an diesem Programm teil. Im Folgenden sollen das Mädchen näher beschrieben und das Interview, was mit ihr am 15. Juni 2001 durchgeführt worden ist, genauer analysiert werden.<sup>6</sup>

## 2.2 Fallbeschreibung

Gaetana ist 1987 in Agrigento im Süden Siziliens geboren und lebt seit sieben Jahren mit ihren Eltern und ihrem drei Jahre älteren Bruder in Köln-Ehrenfeld. Sie besucht die sechste Klasse einer Kölner Hauptschule.

Ihre Eltern arbeiten morgens von fünf bis zwölf Uhr, die Mutter auch nachmittags von vier bis sieben Uhr, als Reinigungskräfte der Universität. Da sie dort nur mit anderen Italienern zusammen sind, sprechen die Eltern von Gaetana kaum Deutsch.

### 2.2.1 Sprachverhalten

Gaetana spricht zu Hause mit ihren Eltern und ihrem Bruder Sizilianisch, ein Dialekt des Italienischen, bei dem Worte stark verkürzt und viele Silben ausgelassen werden. Außerdem hat er eigene grammatische und lexikale Strukturen.

Gaetana hat in Sizilien einen Kindergarten besucht, dann ist die Familie nach Deutschland gekommen. In der Grundschule fühlte sich Gaetana trotz Sprachschwierigkeiten sehr wohl. Auch der Wechsel zur Hauptschule sei ihr nicht schwergefallen. Sie gibt an, in der Klasse Freunde zu haben und sich integriert zu fühlen, äußert jedoch in anderen Gesprächen Probleme im Umgang mit nicht-italienischen Kindern. Als besonders problematisch schildert sie die Situation mit ihren Lehrern, die später näher ausgeführt werden soll (Frage 7-13, Anhang).

Gaetana ist ein Kind, das gerne spricht und viel über sich selbst erzählt. Sie berichtet bereitwillig von ihren Erlebnissen in der Schule und am Nachmittag. Dabei wechselt sie in seltenen Fällen zwischen den Sprachen, sondern bleibt überwiegend beim Deutschen. Gaetana gibt selbst an, zwei beziehungsweise drei Sprachen zu sprechen: *„Italienisch, Deutsch und ein bisschen Englisch“*<sup>7</sup> (Frage 6, Anhang). Auf die Nachfrage, ob sie einen Dialekt spricht, nennt sie Sizilianisch: *„Das ist meine erste Sprache“*. Sie denkt, betet, flucht, träumt und spricht mit sich selbst auf Sizilianisch und nennt dies ihre starke Sprache, da sie *„sie besser kann“* (Fragen 45-50, Anhang). Sizilianisch gibt sie auch als

---

<sup>6</sup> Der Leitfragebogen findet sich im Anhang.

<sup>7</sup> Aussagen in einfachen Anführungszeichen und in kursiver Schrift sind wörtliche Zitate von Gaetana aus dem Interview.

ihre Muttersprache an. Im Folgenden werden alle Aussagen, die Gaetana bezüglich des Italienischen macht, als von ihr auf den sizilianischen Dialekt bezogen, interpretiert und auch so verwendet. Es ist davon auszugehen, dass Gaetana den Gebrauch des Dialekts meint, sich aber über diese linguistische Unterscheidung nicht im Klaren ist. In der italienischen Sprache fühlt sie sich aufgrund mangelnder Kenntnisse auf der semantisch-lexikalen Ebene unsicher. Ihre Kompetenzen im Schriftsprachbereich auf Italienisch bezeichnet sie als ‚geht so‘. Dies lernt sie im muttersprachlichen Unterricht (Frage 53-54, Anhang).

Gaetanas Deutschkenntnisse sind durchschnittlich; sie spricht mit einem starken italienischen Akzent. Sie kann sich verständigen, hat aber auf schriftsprachlicher Ebene Schwierigkeiten. Die deutsche Sprache hat sie sehr schnell gelernt, bewegt sich allerdings auf einem sehr umgangssprachlichen Niveau, das – laut Aussage ihres Klassenlehrers – stagniert.<sup>8</sup> In ihrer Familie übernimmt sie regelmäßig Übersetzungen für ihre Eltern, beispielsweise bei Arzt- oder Ämterbesuchen sowie in Gesprächen mit Lehrkräften.

### 2.2.2 Freunde

Gaetana gibt an gerne die Schule zu besuchen, da sie dort ihre Freunde trifft. Sechs der von ihr genannten Freundinnen sind italienischer Herkunft, ein Mädchen ist Türkin und ein weiteres Mädchen stammt aus Somalia. Aus ihrer Klasse nennt sie drei Freundinnen, mit denen sie regelmäßigen Kontakt während der Schulzeit hat. Für den regelmäßigen Kontakt am Nachmittag nennt sie nur ein zehnjähriges italienisches Mädchen, das sie jeden Tag sieht und als ihre beste Freundin bezeichnet. Daneben trifft sie sich häufig mit ihrer Cousine, die erst seit ein paar Wochen in Deutschland lebt (Frage 10, 16-21, 35, 41, Anhang). Außerschulische Kontakte zu nicht-italienischen Mitschülerinnen nennt sie nicht.

Einmal in der Woche nimmt sie am muttersprachlichen Unterricht (MEU) „Italienisch“ an der Schule teil. Sie geht gerne dorthin, jedoch steht weniger die Freude an der italienischen Sprache, als der Kontakt zu anderen italienischen Schülern im Vordergrund, ‚*Da treffe ich mich mit anderen, die nicht in meiner Klasse sind und wir machen Quatsch (Frage 21-25, Anhang).*‘ Mit Italien fühlt sich Gaetana noch sehr stark verbunden, speziell mit Sizilien. Sie fühlt sich dort eher zu Hause als in Deutschland: ‚*Italien ist anders als*

---

<sup>8</sup> Von einer Überprüfung durch standardisierte Testverfahren auf sprachlicher Ebene wurde Abstand genommen, da diese für monolinguale Kinder konzipiert und demnach nicht auf Gaetanas Situation übertragbar sind.

*Deutschland. Da gibt es Meer, usw. Da gibt es alle meine Tanten, meine Oma auch. Da fühl' ich mich wohl.'* Die Familie fährt jedes Jahr für sechs Wochen dorthin (Frage 58-60, Anhang).

### 2.2.3 Schulische Situation

Auf schulischer Ebene hat Gaetana große Probleme, ihre Beteiligung am Unterricht ist gering. Nach eigener Aussage weiß sie oft das richtige Ergebnis, fühlt sich jedoch unsicher, dies zu formulieren. Der Klassenlehrer gibt an, dass Gaetanas Leistungen durch ihren Fleiß und ihre Mühe aufgewertet werden können. Seit einem halben Jahr erhält sie von der Verfasserin ein- bis zweimal wöchentlich Nachhilfe in allen Schulfächern. Im Unterricht, der bei ihr zu Hause stattfindet, ist besonders auffällig, wie schnell Gaetana Sachverhalte wieder vergisst. Von einer Überprüfung durch einen „Intelligenztest“ wurde im Rahmen dieser Arbeit Abstand genommen. Zum Einen, da auch ein nonverbaler oder bedingt verbaler Test für monolinguale Kinder aus einem bestimmten Kulturkreis konzipiert ist. Zum Anderen wird bei der Durchführung eines Tests häufig das Vertrauensverhältnis zwischen Untersucher und Testperson gestört. Ein solches Vertrauensverhältnis baute sich zwischen Gaetana und der Verfasserin – auch außerhalb der Hausaufgabenhilfesituation - gerade auf, was vor Allem mit der Tatsache zusammenhing, dass Gaetana keinem Leistungsdruck ausgesetzt wurde. Bei der Überprüfung durch einen Test sind die Anforderungen oftmals sehr hoch, um allen Kindern gerecht zu werden. Daher wäre die Vertrauensbasis in einer solchen Situation berührt und eventuell auch verletzt worden. Inwieweit kognitive Probleme mit den sprachlichen Grundvoraussetzungen gekoppelt sind, kann nur spekulativ beantwortet werden. Laut Aussage des Lehrers kann sie dem Unterricht auf sprachlicher Ebene folgen.

Die eher unterdurchschnittlichen Schulleistungen Gaetanas haben sicherlich verschiedene Ursachen. Zum Einen kann sie sich nur sehr kurze Zeit konzentrieren und Dinge bewusst aufnehmen, was auch in der Nachhilfesituation deutlich wird. Des Weiteren benötigt sie mehr Zeit für bestimmte Aufgaben als andere Schülerinnen und Schüler ihrer Klasse. Außerdem geht ein gewisser Leistungsdruck von ihren Eltern aus. In unterschiedlichen Gesprächen mit Gaetanas Eltern und denen anderer italienischer Kinder konnte die Verfasserin feststellen, dass eine sehr große Erwartungshaltung gegenüber den Kindern vorherrscht. Die Eltern sind oft unter anderem nach Deutschland gekommen, um ihren Kindern eine bessere

Schulbildung zu ermöglichen, als sie selbst im Süden Italiens erhalten haben. Scheitern die Kinder in der deutschen Schule, fühlen sich viele Eltern verletzt und üben einen großen Druck auf ihre Kinder aus. Auch in Gaetanas Familie konnte dieser Druck festgestellt werden.

Die unterdurchschnittlichen Leistungen stehen aber sicherlich auch in Verbindung mit sprachlicher Unsicherheit im Unterricht. Gaetana gibt an, sich aufgrund ihrer schlechten Deutschkenntnisse im Unterricht unsicher zu fühlen. In ihrer Klasse sind 18 von 21 Schülerinnen und Schülern ausländischer Herkunft, Einige von ihnen sind in Deutschland geboren. Im Unterricht wird nach Einschätzung der Verfasserin dennoch kein Wert auf ihren mehrsprachigen und polykulturellen Hintergrund gelegt. Eine Einbeziehung ihrer Kompetenzen findet nicht statt. Diese Informationen stammen einerseits aus dem Gespräch mit dem Klassenlehrer, resultieren aber auch aus Gesprächen mit Gaetana im Laufe eines halben Jahres und sind Schlussfolgerungen aufgrund der Hausaufgabenstellung, die mit Gaetana während der Nachhilfe bearbeitet wurden. Darin finden sich immer wieder Aufgaben, die meines Erachtens nur von Schülern mit einem guten bis sehr guten Verständnis für die deutsche Sprache zu lösen gelten oder welche die Mithilfe der Eltern erfordern.<sup>9</sup> Dies trifft auf Gaetana nicht zu (Frage 13, Anhang).

Die sprachlichen Probleme führen im Schulalltag, in dem die deutsche Sprache und ihre korrekte Verwendung als Maßstab für Intelligenz und Leistungsfähigkeit gelten, zu unsicherem Verhalten. Sprachliche und kulturelle Unsicherheit kann, besonders unter Leistungsdruck, eine wichtige Ursache für die Entwicklung gehemmten Verhaltens sein. Um diese These näher zu beleuchten, sollen im Folgenden zunächst die Aspekte der Unsicherheit und der Sprechangst bei monolingualen Kindern dargestellt werden. Da das Therapiekonzept von F. Petermann und U. Petermann (1994) exemplarisch dargestellt werden soll, wird ein Schwerpunkt auf eine lerntheoretische Sichtweise gelegt, denn darin liegt die theoretische Basis des Konzepts; andere Ansätze werden nur kurz behandelt, da eine umfassende Diskussion über unterschiedliche Therapieansätze im Rahmen dieser Arbeit nicht als sinnvoll erscheint. Dieser Ansatz wurde gewählt, da es sich um ein gängiges Trainingsprogramm handelt, dessen Anwendung unter dem Aspekt von Mehrsprachigkeit allerdings kritisch hinterfragt werden muss.

---

<sup>9</sup> Es wurde beispielsweise die Aufgabe gestellt, den Ausdruck „jemanden heimsuchen“ in die heutige deutsche Sprache zu übersetzen. Neben der Schwierigkeit, das Wort „heimsuchen“ zu verstehen, kommt die Akkusativverknennung hinzu.

Im Folgenden werden die Aspekte der sozialen Hemmung und der Sprechangst bei monolingualen Kindern näher ausgeführt.

### **3 Soziale Hemmung bei Kindern**

Immer wieder fallen Kinder in der Schule durch unsicheres Verhalten, durch extreme Schüchternheit und Zurückgezogenheit auf und es fällt ihnen schwer Kontakt zu Mitschülern aufzunehmen. Sie trauen sich nicht, sich am Unterricht zu beteiligen und haben Schwierigkeiten im Umgang mit Lehrern. In diesem Kapitel sollen Definitionen und Erscheinungsformen sozialer Unsicherheit und Angst dargestellt sowie Ursachen und Erklärungsgründe nach dem Modell der erlernten Hilflosigkeit von Seligman (1992) erläutert werden.

Dieses Kapitel soll einen Überblick über die Problematik aus lerntheoretischer Sicht geben, ohne speziell auf die Situation ausländischer Kinder einzugehen.

#### **3.1 Definition**

Soziale Unsicherheit ist keine Seltenheit bei Kindern. Nach Schmidt & Blanz (1989) weisen 10-15% der Grundschüler und 5-10% älterer Schüler soziale Unsicherheit auf (Schmidt & Blanz, 1989, zit. nach: F. Petermann & U. Petermann, 1994, S. 13; auch: Plück, Döpfner & Lehmkuhl, 2000, S. 133). Es handelt sich um eine geschlechtsunspezifische Auffälligkeit, da keine Unterschiede in der Häufigkeit zwischen Jungen und Mädchen festzustellen sind. Festzuhalten ist jedoch, dass Ängste allgemein bei Mädchen häufiger anzutreffen sind als bei Jungen.<sup>10</sup> Die Auffälligkeit kann sich bereits im Vorschulalter entwickeln und manifestieren (vgl. Döpfner, 1993; Kusch & Petermann, 1993).

Eine Definition sozialer Unsicherheit erscheint erst sinnvoll, wenn zuvor eine Abgrenzung zu sozial sicherem Verhalten getroffen wurde. Dies wirft die Frage auf, was sozial sicheres Verhalten ausmacht.

Ein wichtiger Aspekt sozial sicheren Verhaltens ist die Wahrnehmung und Äußerung eigener Ansichten und Bedürfnisse. Durch die Anerkennung Anderer wird das Selbstvertrauen gestärkt und dies gibt Sicherheit für eigenes Verhalten. Nach Friebel & Friedrich (1996) wird das Selbstvertrauen sowohl durch die Fähigkeit, eigene Wünsche und Forderungen klar zu

---

<sup>10</sup> Ein Überblick über umfangreiche Studien diesbezüglich findet sich bei: Essau & Petermann, 1995, S. 226.



formulieren und diese auch Anderen mitzuteilen, als auch der Fähigkeit selbstständig Entscheidungen zu treffen und diese zu verwirklichen, gestärkt. „Die bewegende Kraft sollte bei sich selbst und nicht in der Umgebung gesehen werden“ (Friebel & Friedrich, 1996, S. 27). Dazu gehört auch eine bewusste Kontrolle über sich selbst in Konfliktsituationen, was eine Entwicklung adäquater Lösungskonzepte ermöglicht.

Ein weiterer bedeutender Aspekt sind soziale Fertigkeiten und Kompetenzen. Im sozialen Umgang ist die Wahrnehmung der Gefühle anderer, das Erkennen und Interpretieren sozialer Reize auf verbaler und nonverbaler Ebene ein wichtiger Gesichtspunkt. Dazu gehört neben der Äußerung eigener Gefühle und Bedürfnisse die Akzeptanz sowohl negativer als auch positiver Aussagen der Kommunikationspartner (vgl. Friebel & Friedrich, 1996, S. 26-27). Nach F. Petermann und U. Petermann (1994) sollten Kinder, neben sozialen Fertigkeiten, frei sein von Angst vor sozialen Interaktionen (ebd., S. 21).

Wie kann man nun sozial unsicheres Verhalten definieren? Ein einfacher Umkehrschluss trifft in gewissem Maße sicherlich zu: Kinder, die sozial gehemmt sind, verfügen über nur unzureichende soziale Fertigkeiten und haben Angst in sozialen Interaktionen. Sie haben in ihrer Entwicklung keine hinreichenden Erfahrungen mit positiven und negativen Ereignissen sozialer Interaktion gemacht, so dass sie sich in Konfliktsituationen überfordert fühlen und keine Reaktionsmechanismen für einen adäquaten Umgang damit ausgebildet haben. Es gelingt ihnen nicht, ihr eigenes Verhalten und die darauf folgenden Konsequenzen miteinander in Bezug zu setzen (vgl. F. Petermann & U. Petermann 1994, S. 16). Oft tritt das unsichere Verhalten nicht universell auf, sondern ist gekoppelt an bestimmte Situationen und/oder Personen. Nach Friedrich & Friebel (1996) ist Schüchternheit „soziale Unsicherheit, eine mangelnde Fähigkeit, soziale Signale richtig wahrzunehmen, zu beurteilen und auf sie angemessen zu reagieren“ (ebd., S. 11). Demnach ist nach den Autoren Schüchternheit mit sozialer Unsicherheit gleichzusetzen.

Viele Kinder entwickeln neben einer Unsicherheit zusätzlich soziale Ängste. Um dies näher zu spezifizieren, ist eine Klärung und Abgrenzung des Begriffs „Angst“ notwendig. Im folgenden wird der Unterschied zwischen „Angst“ und „Furcht“ dargestellt und von sozialer Unsicherheit abgegrenzt.

### 3.2 Begriffsklärung von Angst und Furcht

Furcht bedeutet eine emotionale Reaktion auf eine konkrete Gefahr, der man sich ausgesetzt und durch die man sich gefährdet fühlt. Sie ist oft an ein Objekt oder eine Situation gebunden (vgl. Rogge, 1997).

Angst dagegen muss nicht an ein Objekt gekoppelt sein. Sie ist oft unspezifisch und kann zu einem dauerhaften Zustand werden. Auch sind mit Angst Gefühle der Ohnmacht verbunden, die das Individuum handlungsunfähig und hilflos machen. Die Situation der Gefahr scheint nicht überwindbar. So wird das Vertrauen in die eigene Fähigkeit, die Situation kontrollieren zu können, erschüttert (vgl. Rogge, 1997, S. 21). Soziale Angst ist demnach als ein länger andauernder Zustand der Furcht vor sozialen Situationen anzusehen, in denen eine gewisse Aussichtslosigkeit auftritt.

Levitt (1987) unterscheidet zwischen akuter und chronischer Furcht. Nach seiner Ansicht ist akute Furcht ein sehr intensives Gefühl von kurzer Dauer. Chronische Furcht beschreibt nicht nur einen länger andauernden Zustand mit geringerer Intensität, sondern die „Neigung oder Veranlagung“ (ebd., S. 23) eines Menschen zu Angstgefühlen; er empfindet in bestimmten Situationen eher Angst als andere Menschen. Dieser habitualisierte Zustand kann sich zu einer Angststörung entwickeln.

In der Kinderpsychologie werden Angststörungen nach der DSM-IV (Saß, Wittchen & Zaudig, 1996), ein US-amerikanisches Diagnosemanual und der ICD-10 (Dilling, Mombour & Schmidt, 1991), ein Klassifizierungssystem der Weltgesundheitsorganisation [WHO], kategorisiert, wobei jedoch eine unterschiedliche Einteilung vorgenommen wird. So finden sich in der ICD-10 kindspezifischere Untergruppierungen (vgl. Döpfner, 2000<sup>11</sup>).

Schulängste können Teil einer Angststörung sein. Friedrich & Friebel (1996) sehen als Ursache der Angst vor der Schule oft Trennungsangst. Diese tritt meistens zwischen dem zweiten und dritten Lebensjahr auf, kann aber mit dem Eintritt in die Schule erneut vorkommen und sich manifestieren (vgl. Rogge, 1997, S. 29). Auch Eltern können Trennungsängste haben, sich diese aber nicht eingestehen und somit indirekt auf das Kind übertragen (vgl. Friedrich & Friebel, 1996, S. 64).

Zusammenfassend können zwei Aspekte genannt werden, die soziale Angst von sozialer Unsicherheit abgrenzen: Zum Einen fürchten sozial ängstliche

---

<sup>11</sup> Döpfner (2000) arbeitet diese Unterschiede sehr genau heraus und gibt einen guten Überblick. Einen umfangreichen Einblick über die DSM-IV-Kriterien geben F. Petermann und U. Petermann (2000, S. 4). In dieser Neuauflage des Trainingsprogramms gehen sie ausführlicher auf diese Klassifizierungen ein.

Kinder eine Bewertung durch andere und reagieren darauf mit negativen Gedanken über sich selbst. Döpfner (2000) bezeichnet dies als „negative Einstellung zur eigenen Person und zur Umwelt“, die eng mit „Inkompetenzerwartungen“ an die eigene Person gekoppelt sind (ebd., S. 153). Zum Anderen kommt hinzu, dass das Kind kein realistisches Selbstbild entwerfen kann. Alle eigenen Handlungen im sozialen Kontakt bewertet es als unzureichend. F. Petermann und U. Petermann (1994) bezeichnen dies als „Diskrepanz zwischen den Wunschvorstellungen über die eigene Person und den geringen Erwartungen, diesen Zustand erreichen und/oder aufrechterhalten zu können“ (ebd., S. 17). Jede Reaktion und Handlung in einem sozialen Rahmen wird überprüft und an den eigenen Zielvorstellungen gemessen. Selbstabwertende Sätze dringen immer wieder in das Bewusstsein der Person ein, was sie hindert, sich konstruktiv mit einem Gesprächspartner auseinander zusetzen.

Soziale Angst kann also als Steigerung von sozialer Hemmung bezeichnet werden, wenn man davon ausgeht, dass das Selbstbild bei sozial unsicheren Kindern nicht derart negativ geprägt ist.

Die vorgenommene Begriffsklärung von Angst ist auch im Zusammenhang mit der Begriffsklärung von Sprechangst von Bedeutung (Kap. 3.8).

### **3.3 Symptome**

Im Folgenden soll von sozialer Unsicherheit/Hemmung und nicht von sozialer Angst ausgegangen werden. Zum Einen, um eine rein medizinische Sichtweise zu vermeiden, zum Anderen, um später den Bezug zur Fallanalyse herstellen zu können.

Oft bezeichnet man sozial unsichere Kinder als schüchtern, sozial isoliert, kontakt- und trennungsängstlich und gehemmt (vgl. F. Petermann & U. Petermann, 1994, S. 13). Sie fallen sowohl durch ihr nonverbales als auch durch ihr verbales Verhalten auf. So sprechen sozial unsichere Kinder oft leise, undeutlich und häufig nur, wenn sie aufgefordert werden. Sie haben Schwierigkeiten ihre Gefühle und Empfindungen zu verbalisieren. Auf nonverbaler Ebene zeigen sie Auffälligkeiten in der Aufnahme von Blickkontakt. Sie fixieren oftmals einen fiktiven Punkt im Raum, zappeln dabei herum oder bewegen sich überhaupt nicht und wirken verkrampft und steif. Es kann zu einer konsequenten Ablehnung einer Reaktion oder zu einer fortwährenden Zustimmung kommen. Friedrich & Friebel (1996) spezifizieren unsicheres Verhalten noch genauer: In der sozialen Interaktion zeigen diese

Kinder nonverbal durch Gestik und Mimik ein aktives Zurückweichen im Sinne einer Art Fluchtverhalten oder ein unbewegtes, verkramptes Verhalten. Es kommt durch Blockaden oder unzureichend sozialkompetentem Verhalten zu Hilflosigkeitsreaktionen wie Vermeidung/Verweigerung oder sozialem Rückzug. Die Kinder verhalten sich in spielerischen Situationen eher passiv oder sind auf anwesende Erwachsene fixiert. Oftmals geben sie in Konfliktsituationen eher nach oder wehren sich nicht.<sup>12</sup> (ebd., S. 15-16). In Anlehnung an Kapitel 3.2 ist bei sozial unsicheren Kindern eine erhöhte Selbstaufmerksamkeit festzustellen, eigene Leistungen und Fähigkeiten werden konsequent als negativ abgewertet und mit denen Anderer verglichen. Dies kann zu einer geringen Frustrationstoleranz führen.

### 3.4 Ursachen

Im Folgenden soll der Erklärungsansatz für soziale Unsicherheit, soziale Angst und Depression nach Seligman (1992) näher erläutert werden, um einen möglichen Erklärungsansatz für sozial unsicheres Verhalten zu nennen. Seligman versucht ein Modell zu entwickeln, das auf einer rein lerntheoretischen Ausgangsannahme basiert. Es werden zunächst die Voraussetzungen für soziale Hemmung kurz dargestellt, anschließend erfolgt eine Beschreibung des Modells.

#### 3.4.1 Voraussetzungen für sozial unsicheres Verhalten

Nach F. Petermann und U. Petermann (1994) sind bestimmte Faktoren Voraussetzung für sozial unsicheres Verhalten, unabhängig von Eigenschaften und Konstellationen des Individuums (vgl. ebd., S. 20). Demnach stammen Kinder, die sozial unsicher und ängstlich sind, oftmals aus Familien und einem sozialen Umfeld mit ähnlich erzieherischen Strukturen. Ein sozial unsicheres Verhalten ist folglich erlernbar, ebenso durch gezieltes Training wieder *verlernbar*. Andere Erklärungsansätze finden sich bei Döpfner (2000).

Das Modell nach Seligman (1992) ist die Basistheorie für das Trainingsprogramm von F. Petermann und U. Petermann (1994) und soll daher hier näher dargestellt werden.

---

<sup>12</sup> Dies Verhalten wird in Kap. 3.5 als „depriviertes“ Verhalten näher beschrieben.

### 3.4.2 Das Theoriemodell der erlernten Hilflosigkeit nach Seligman

Seligman (1992) versucht mit seinem Modell der „erlernten Hilflosigkeit“ einen Erklärungsansatz für die Entwicklung von Depressionen und sozialer Angst und Unsicherheit zu geben. Er entwickelte bereits 1974 seine Theorie zur erlernten Hilflosigkeit, welche heute noch in einer modifizierten Form Gültigkeit hat und gerade im Bereich der Depressionsbehandlung Anwendung findet (vgl. Hoffmann, 1990). „Hilflosigkeit ist der psychologische Zustand, der häufig hervorgerufen wird, wenn Ereignisse unkontrollierbar sind“ (Seligman, 1992, S. 8). Als unkontrollierbar bezeichnet Seligman (1992) ein Ereignis, „wenn wir nichts daran ändern können, wenn nichts von dem, was wir tun, etwas bewirkt“ (ebd. S. 8). Ein Organismus kann lernen, dass auf bestimmte Reaktionen seinerseits bestimmte Konsequenzen der Umgebung folgen, aber auch, dass es bestimmte Konsequenzen gibt, die reaktionsunabhängig sind. Auf diese Konsequenzen kann der Organismus keinen Einfluss ausüben, zwischen eigener Reaktion und der darauffolgenden Konsequenz besteht kein Zusammenhang. Dies können sowohl natürliche Ereignisse sein, die niemand beeinflussen kann, aber auch wiederkehrende Situationen, in denen das Individuum keinerlei Kontrolle über die Konsequenzen ausüben kann. Nach Seligman (1992) entwickelt sich daraus das Gefühl der Hilflosigkeit. Bei wiederholter Reaktionsunabhängigkeit erlernt das Individuum, dass seine Handlungen zu keiner kontrollierbaren Konsequenz führen und es beginnt sich passiv zu verhalten. Passiv in dem Sinne, dass es keinerlei Anstrengung unternimmt sich gegen unangenehme Ereignisse zu wehren oder sich diesen zu entziehen.

Um eine Übertragung auf die in dieser Arbeit behandelte Fragestellung vorzunehmen, soll noch einmal auf die Verhaltensweisen sozial unsicherer Kindern hingewiesen werden. Sie verhalten sich oft passiv und zurückhaltend, wie bereits näher beschrieben. Nach Seligman (1992) könnte die Ursache folglich in einer Art Hilflosigkeit liegen. Diese Kinder haben nicht gelernt, einen Zusammenhang zu erkennen zwischen der eigenen Reaktion und der Konsequenz, die darauf folgt. Ebenso fehlt ihnen die Unterscheidung zwischen reaktionsabhängigen und reaktionsunabhängigen Konsequenzen auf eigenes Verhalten.

Eine weitere Theorie zur Ausbildung von Hilflosigkeitsgefühlen stellt Seligman (1992) mit der Sicherheitssignalthypothese dar. Demnach sucht jedes Individuum nach Sicherheitssignalen. Dies ist ein Stimulus, der das Ausbleiben von Gefahren sicherstellt. Solche Signale helfen uns, den Alltag

ohne ein ständiges Gefühl der Angst vor unvorhersehbaren Ereignissen zu überstehen. Bei unvorhersehbaren Schocks wird die Angst zu einem permanenten Zustand und eine Entspannung ist nicht möglich. Menschen und auch Tiere suchen folglich nach solchen Sicherheitssignalen, um sich vor der ständigen Angst zu schützen. Gelingt dies nicht, so ist ein erhöhter Erregungszustand festzustellen. Nervosität, Schreckhaftigkeit, erhöhte Schweißproduktion und leichter Schlaf sind die Folgen. Aufgrund des mangelnder Einflussnahme auf die erlebte Situation verfällt das Individuum in eine Passivität (vgl. Seligman, 1992, S. 142-143), die bis zur Handlungsunfähigkeit reichen kann. Auch diesen Zustand nennt Seligman „erlernte Hilflosigkeit“. Kinder können demnach bei mangelnden Sicherheitssignalen in einen passiven Zustand verfallen und sich sozial zurückziehen.

Sozial unsichere Kinder fallen vor Allem in der Schule auf, wo sie Schwierigkeiten im Umgang mit Gleichaltrigen haben. Sie haben unzureichend soziale Kompetenzen erlernt und erkennen daher auch wenig Sicherheitssignale im Umgang mit anderen Kindern (vgl. F. Petermann & U. Petermann, 1994, S. 68). Deshalb reagieren sie mit sozialem Rückzug. Auch gegenüber den Leistungsanforderungen der Schule realisieren sie keine Signale, die ihnen zeigen, dass sie eine Kontrolle über bestimmte Situationen haben und ihre eigene Leistung oftmals abhängig von ihrer Reaktion ist.

Im Folgenden wird das Auftreten von Hilflosigkeitsgefühlen auf vier Ebenen konkretisiert. Es handelt sich dabei um die motivationale, die kognitive, die Verhaltens- und die emotionale Ebene.

Auf *motivationaler* Ebene verringert sich die Reaktionsbereitschaft, da sich das Kind nicht vorstellen kann, dass es Kontrolle über Ereignisse und deren Konsequenzen besitzt. Die Erwartung Einfluss auf Konsequenzen zu haben, steigert die Reaktionsbereitschaft, eine negative Erwartungshaltung senkt dieselbe (vgl. U. Petermann & F. Petermann, 1994, S. 28-29).

Auf *kognitiver* Ebene stellt die Erfahrung der unkontrollierbaren Situation einen aktiven Lernprozess dar. Das heißt, dass spätere Ereignisse ebenfalls als unkontrollierbar empfunden werden, obwohl sie dies objektiv nicht sind. Somit erkennt das Kind zu einem späteren Zeitpunkt nur schwer, dass doch ein Zusammenhang zwischen eigenem Verhalten und der Reaktion der Umwelt besteht (vgl. ebd., 1994, S. 29) und die eigene Aktivität dies beeinflussen kann.

Die *Verhaltensebene* beschreibt die bereits genannten Symptome unsicheren Verhaltens, wie verbales und nonverbales Verhalten.

*Emotionale* Störungen zeigen sich erst beim Erleben mehrerer unkontrollierbarer Ereignisse. Die erste Reaktion von Mensch und Tier auf Unkontrollierbarkeit ist Angst, ein Zustand der emotionalen Erregung. Er dauert so lange an, bis entweder erlernt wird, dass man Kontrolle ausüben kann (die Angst wird abgebaut und verflüchtigt sich schließlich ganz) oder es wird erlernt, dass man keinerlei Kontrolle ausüben kann. Dann weicht der Zustand der Angst dem Gefühl der Hilflosigkeit, denn dieses ist weniger energieaufwendig als der Zustand der Furcht. Die einhergehende Emotion bezeichnet Seligman als Depression (Seligman, 1992, S. 50). Auf den Aspekt der Depression, der eine zentrale Rolle in dem Modell nach Seligman (1992) spielt, soll hier nicht weiter eingegangen werden, da dies im Rahmen der Arbeit nicht relevant erscheint. In Kapitel 6.2 wird ein kurzer Bezug hergestellt, bei dem die Depression ein möglicher Reaktionsmechanismus ausländischer Jugendlicher auf eine von ihnen erlebte Benachteiligung darstellt.

### 3.4.3 Erzieherische Bedingungen als mögliche Voraussetzung für sozial unsicheres Verhalten

Aus dem oben erläuterten Ansatz mit seinen beiden „Säulen“ der Unvorhersehbarkeit und der Unkontrollierbarkeit leiten F. Petermann und U. Petermann (1994) eine mögliche Ursachenerklärung im erzieherischen Verhalten der Eltern sozial unsicherer Kinder ab, die, neben anderen Faktoren, eine wichtige Rolle spielen.

Nach Rogge (1997) sind es zwei unterschiedliche Erziehungsstile, die zu sozial unsicherem Verhalten bei Kindern führen können.

#### Laissez faire/Vernachlässigung

Unter „Laissez faire“ versteht man einen Erziehungsstil, der keine Grenzen setzt, wodurch sich die Kinder oftmals überfordert fühlen (vgl. Rogge, 1997, S. 194-234). Sie lernen nicht einzuschätzen, was sie schon können und was über ihre Kompetenzen hinaus geht, weil niemand ihnen ihre Grenzen aufzeigt. Es kann zu Frustrationserlebnissen kommen, die sie nicht verarbeiten können. So fehlt ihnen Selbstvertrauen, sie ziehen sich zurück und vermeiden jeglichen sozialen Kontakt. Unvorhersehbare Ereignisse, deren Konsequenzen den Kindern nicht deutlich werden, treten häufig in

diesem inkonsequenten Erziehungsstil auf. Sie können keinerlei Zusammenhang zwischen eigenem Verhalten und der Konsequenz der Eltern erkennen. Das Kind nimmt das mangelnde Eingreifen und fehlende Erziehungsmaßnahmen als Gleichgültigkeit ihm gegenüber wahr. Auch Inkonsequenz bei Bestrafungen und Belohnungen können dazu führen, dass Kinder sich der Willkür der Eltern „ausgeliefert“ fühlen. Strafandrohung, körperliche und sprachliche Züchtigung können zu starken Ängsten vor Erziehungsmaßnahmen führen. Die Kinder fühlen sich hilflos durch die Unvorhersehbarkeit und Unkontrollierbarkeit von Strafen und deren Ausmaß. Zu dem Erziehungsstil „Laissez faire“ ist auch eine Vernachlässigung des Kindes zu zählen. Kinder, die ganz auf sich allein gestellt sind, erleben keinerlei oder nur selten emotionale Zuwendung. Ihnen fehlt das Gefühl, dass sie angenommen werden, denn das Kind hat keine Kontroll- oder Vorhersehbarkeitssignale, wann es Zuwendung bekommt und wann diese ausbleibt.

#### Überbehütung

Überbehütung und Einengung stellen keine förderliche Basis zur Entwicklung eines Selbstwertgefühls dar. Nehmen die Eltern den Kindern jegliche Verantwortung ab, fehlen ihnen Erfahrungen über eigene Kompetenzen und Möglichkeiten. Ihre Frustrationstoleranz ist niedriger als bei anderen Kindern. Sie lernen nicht, Kontakte zu knüpfen und aufrecht zu erhalten. Eltern, die ihre Kinder nicht loslassen können, wollen sie zwanghaft an sich binden. Den Kindern wird eine Verantwortung für das Wohlergehen ihrer Eltern übergeben, die sie überfordert und in ihrer eigenen Entwicklung hemmt und einengt. So kann sich auch eine Schulphobie entwickeln: das Kind fühlt sich für die Eltern verantwortlich, entwickelt Trennungsängste und fürchtet sich davor, sie allein zu Hause zurückzulassen. Es bekommt Bauchschmerzen oder andere psychosomatische Symptomen, die rechtfertigen, dass es nicht in die Schule gehen muss. Oftmals üben gerade überbehütende Eltern Leistungsdruck auf ihre Kinder aus und überfordern diese, so dass es zu Blockaden und Verweigerungsverhalten kommt (vgl. Rogge, 1997, S. 215-218). Dabei rücken die emotionalen Bedürfnisse ihrer Kinder für die Eltern in den Hintergrund.



### 3.5 Resultierendes Kindverhalten

F. Petermann und U. Petermann (1994) leiten aus diesen beiden, auch von ihnen so benannten Erziehungsstilen zwei „Kindtypen“ ab, bei denen sich das sozial unsichere Verhalten unterschiedlich äußert.

Kindtyp 1: „deprivierte Kinder“

Kindern dieses Typs fehlt es häufig an Sicherheitssignalen, die sie in ihrem Alltag benötigen, um einschätzen zu lernen, ob ein bedrohliches oder unangenehmes Ereignis eintreten kann. Ihnen sind die Konsequenzen auf ihre Reaktionen nicht deutlich. Sie stammen häufig aus einem Elternhaus, in dem sie vernachlässigt werden oder keinerlei Grenzen erleben (Laissez faire-Stil). F. Petermann und U. Petermann (1994) nehmen eine Generalisierung von Hilflosigkeitserlebnissen an, was bedeutet, dass diese Kinder sich in jeder Situation hilflos sehen und sich ohne Kontrolle über Konsequenzen erleben (ebd., S. 68). Sie verfügen über ein sehr negatives Selbst- und Fremdbild und über ein mangelndes Selbstvertrauen, was sie nahezu handlungsunfähig, initiativlos macht.

Kindtyp 2: „Sonntagskinder“ (Seligman, 1992, S. 2)

Diese Kinder wachsen meist in einem überbehütenden Elternhaus auf. Sie werden verwöhnt und die Eltern nehmen ihnen Entscheidungen und Problemlösungen ab. Die Konsequenzen auf ihr Verhalten sind meist positiv und erscheinen daher unkontrollierbar für das Kind. Man kann eine starke Ausprägung von Verweigerungsverhalten bei diesen Kindern feststellen.

Soziale Aktivitäten mit anderen Kindern lehnen sie ab, da sie ihnen nicht als notwendig erscheinen. Da sie Misserfolge nur schwer verarbeiten können, entwickeln sie eine regelrechte Furcht vor schwierigen Aufgaben. Sie haben oft ein überhöhtes positives Selbstbild und ein negatives Fremdbild.

Reaktionen auf ihr Verhalten werten sie als gegen sich gerichtet, da ihnen die Kompetenz der Übertragung von Reaktionen auf ihr eigenes Verhalten fehlt (vgl. F. Petermann & U. Petermann, 1994).

### 3.6 Diagnostik

Um sozial unsicheres Verhalten bei Kindern festzustellen, bedarf es einer umfangreichen Diagnostik. Sowohl auf der Verhaltensebene als auch auf der emotionalen Ebene muss überprüft werden, inwieweit soziale Ängste und Unsicherheiten vorliegen und ob nicht vielleicht andere Störungen im Vordergrund stehen. In ihrem Therapiekonzept geben F. Petermann und U. Petermann (2000) vier Erhebungsebenen an: Das „klinische Urteil“ richtet

sich nach den DSM-IV und ICD-10-Kriterien, die „Befragung der Eltern“ fragt nach dem Erziehungsverhalten, durch eine „Testerhebung“ werden Vergleiche zu anderen Kindern gezogen und eine „Beobachtung“ erhebt individuelle Daten (ebd., S. 15). Bei älteren Kindern und Jugendlichen ist sicherlich eine persönliche Befragung sinnvoll, da sie sich eher ihrer Problematik bewusst sind und oftmals benennen können, in welchen Situationen und mit welchen Personen sie Schwierigkeiten haben.

Aus den oben erwähnten vier Komponenten soll nach F. Petermann und U. Petermann (1994, 2000) eine umfangreiche Diagnose über das sozial unsichere Verhalten des Kindes erstellt werden. Die gewonnenen Erkenntnisse ermöglichen theoretisch die Entwicklung eines individuellen Therapiekonzeptes für jedes einzelne Kind. Dies muss an dieser Stelle jedoch kritisch hinterfragt werden, da die einzelnen Therapiestunden sehr stark strukturiert sind, genaue Materialvorgaben gemacht werden und keinerlei mögliche Veränderungen vorgeschlagen werden. Inwieweit diese Konzeption auf mehrsprachige Kinder übertragbar ist und ob überhaupt eine derart konzipierte Diagnostik mit ausländischen Familien durchführbar ist, soll in Kapitel 7 näher untersucht werden.

Es folgt ein kurzer Überblick über den Aspekt der Sprechangst, der sich eng an die bereits geschilderte Problematik der sozialen Hemmung angliedert.

### 3.7 Sprechangst

Sprechangst bei Kindern wird in der Literatur nur wenig behandelt, wohingegen über Sprechangst allgemein umfangreich berichtet wird und unterschiedliche Behandlungsmethoden genannt werden. Im Rahmen dieser Arbeit wird kindliche Sprechangst in den meisten Fällen parallel zu Hemmung und Unsicherheit verwendet, denn sie stellt eine Spezifizierung sozialer Ängste dar. Beushausen (1996) erwähnt, dass eine „Einordnung der Sprechangst unter die Sozialängste in der Literatur die weitaus häufigste [ist]. (...) Sprechangst wird dabei als diskrete [Hervorhebung v. Verf.] Form von Sozialangst gewertet“ (Beushausen, 1996, S. 20).<sup>13</sup> Die Verfasserin hält dennoch einen kurzen Überblick über die spezifische Sprechangstproblematik für angebracht. Beushausen (1996) bietet eine umfangreiche Darstellung

---

<sup>13</sup> Definition von Sozialangst nach Beushausen (1996): „Hemmungen in sozialen Kontakten, die nicht unbedingt orale Kommunikation oder ein Publikum erfordern, sich also auch im nonverbalen Verhalten als Gehemmtheit, Erröten, Scheu etc. manifestieren können“ (ebd., S. 17).

über Definitionen, Symptome und Ursachen, die sich allerdings weitestgehend auf die Problematik im Erwachsenenalter beziehen. Mögliche Therapieformen, die speziell für die Sprechangstproblematik entwickelt wurden, werden im Rahmen dieser Arbeit nicht behandelt. Es wird von einer Parallelität zu sozialen Hemmungen und Unsicherheit ausgegangen.

### 3.7.1 Definition

Kriebel (1984), die intensiv über die Sprechangstproblematik im deutschsprachigen Raum forscht, gibt folgende Definition:

„Sprechangst bezeichnet relativ starke bis zur Flucht/Vermeidung führende Angst/Unsicherheit in Sprechen/Reden implizierenden Publikumssituationen“ (ebd., S. 11).

Im Rahmen dieser Arbeit wird Publikumssituation gleichwertig mit dem Sprechen in der Schule verstanden. Da Angst und Unsicherheit bereits definiert wurden, wird die Definition nach Kriebel als Grundlage genommen.<sup>14</sup>

Wie bereits in Kapitel 3.3 beschrieben, lassen sich Ängste in zwei Kategorien unterteilen: zum Einen die situative Angst, die an bestimmte Situationen gekoppelt ist und nur in diesen auftritt und zum Anderen die Angst, die als ein überdauerndes Persönlichkeitsmerkmal gilt (Levitt, 1987; auch: Wiczerkowski et al., 1979). Auch Sprechangst kann in diese Kategorien unterteilt werden, obwohl die Grenzen fließend sind. Zum Einen kann es zu einer Angst vor spezifischen Redesituationen kommen, beispielsweise in der Schule bei einem bestimmten Lehrer. Zum Anderen kann Sprechangst ein Persönlichkeitsmerkmal sein, das in jeder Kommunikationssituation auftritt.

### 3.7.2 Symptome

Beushausen (1996) unterscheidet zwischen kognitiven, physiologischen und behavioristischen Symptomen. Alle sind den bereits geschilderten Auffälligkeiten bei sozialer Unsicherheit sehr ähnlich (vgl. Kap. 3.4), beziehen sich aber ausschließlich auf den kommunikativen Aspekt eines sozialen Kontaktes. Unter kognitiven Symptomen versteht Beushausen (1996) beispielsweise „Befürchtungen in bezug auf die eigene Leistung und die Bewertung durch das Publikum“ (ebd., S. 23). Negative Selbstäußerungen spielen dabei eine wichtige Rolle. Physiologische Symptome äußern sich u. a. durch vermehrtes Schwitzen oder einer erhöhten Anspannung der Körpermuskulatur. Neben den verbalen und nonverbalen Merkmalen der

---

<sup>14</sup> Weitere Definitionen finden sich bei Beushausen, 1996, S. 18.

Unsicherheitssymptomatik zählen der leise Stimmeinsatz und die stockende Sprechflüssigkeit zu den behavioristischen Symptomen.

### 3.7.3 Ursachen

Das „interaktive Zusammenspiel“ (Beushausen, 1996, S. 26) mehrerer Faktoren gilt als die wahrscheinlichste Ursache für das Auftreten von Sprechängsten. Dabei scheint die Rolle der Erziehung wichtiger zu sein als genetische Voraussetzungen.

Geht man von den Faktoren der Unvorhersehbarkeit und Unkontrollierbarkeit aus, die Seligman (1992) in seinem Modell benennt, so wirken sich diese ebenfalls auf die Entwicklung von Sprechängsten aus. Bekommt ein Kind für seine ersten Kommunikationsversuche keine oder ausschließlich eine negative Rückmeldung, so „erlernt“ es Vermeidungsstrategien und entwickelt Ängste gegenüber einer verbalen Kommunikation. Es kann die Reaktionen auf sein Verhalten nicht kontrollieren und wird unsicher. Ebenso ist die Reaktion der Eltern auf sein Verhalten für das Kind unvorhersehbar. Beushausen gibt an, dass sprechängstliche Kinder in ihrem Verhalten weniger verstärkt und häufiger bestraft worden sind als nichtsprechängstliche Kinder (vgl. Beushausen, 1996, S. 27). Es kommt zu mangelnden Sprecherfahrungen und Vermeidungsverhalten. Die bereits geschilderten selbstabwertenden Sätze und Gedanken führen bei sprechängstlichen Kindern zu einem geringen Selbstwertgefühl, sie unterschätzen ihre eigenen Fähigkeiten und die Wirkung ihres Auftretens.

Als weitere Ursache ist auch das „Lernen am Modell“ nach Bandura (1976) denkbar.<sup>15</sup> Wie bereits bei sozial unsicheren Kindern beschrieben wurde, hat das Verhalten der Eltern eine große Vorbildfunktion auf die Entwicklung der Kinder.<sup>16</sup>

---

<sup>15</sup> Dazu: Bandura, A. (1973, 1976) verdeutlicht, dass Kinder durch Modelle zu einem bestimmten Verhalten gelangen. Dies ist durch drei Wege möglich: Beim symbolischen Modelllernen wird das Verhalten durch ein Medium (Film o.ä.) beobachtet, beim stellvertretenden Modelllernen beobachtet das Kind das Verhalten in vivo und beim teilnehmenden Modelllernen imitiert das Kind das Verhalten direkt. Durch das Beobachten bestimmter Verhaltensmuster verändert es seine Reaktionen auf Situationen. Oftmals kommt es nicht zu einer offenen Reaktion auf das beobachtete Verhalten, sondern das Kind speichert diese Verhaltensweisen ab (dazu auch: Linden, 1999). Dies erklärt, warum viele sozial unsichere Kinder ängstliche und zurückhaltende Eltern haben und rechtfertigt den methodischen Einsatz von Modellsituationen im Therapiekonzept nach F. Petermann und U. Petermann.

<sup>16</sup> Einen umfangreichen Überblick über unterschiedliche Studien findet sich in: Essau & Petermann, 1995, S. 228.

Bisher wurde der Aspekt der sozialen Hemmung und der Sprechanst ausföhrlich betrachtet, ohne einen Bezug zur Mehrsprachigkeit und dem Fallbeispiel zu ziehen. Im Folgenden erhält der Leser einen umfangreichen Überblick über Bilingualität und Biculturalitat, so dass anschließend eine Zusammenföhrung von sozialer Hemmung und Mehrsprachigkeit erfolgen kann.

## 4 Mehrsprachigkeit

Um einen Einstieg in den Aspekt und die Forschung der Mehrsprachigkeit zu geben, erfolgt zunächst ein Überblick. Der Aspekt der Migration hat im gesamten folgenden Kapitel einen Schwerpunkt, da hier dem Leser eine theoretische Basis in Bezug auf die Einzelfallanalyse gegeben werden soll.

### 4.1 Definition

Nach Fishman (1967) ist mehr als die Hälfte der Weltbevölkerung zweisprachig (1967, zit. nach Saunders 1988, S. 1 und Grosjean, 1996, S. 162). Dies ist eine beeindruckende Zahl, die jedoch kritisch betrachtet werden muss. Welche Personen zählen zu diesen 50 Prozent?

Es gibt nach wie vor in der Literatur unterschiedliche Sichtweisen über Zweisprachigkeit. Ist eine Person schon bilingual<sup>17</sup>, wenn sie nur rudimentäre Kenntnisse einer weiteren Sprache neben der Muttersprache hat oder sollten alle vier Ebenen („listening comprehension“, „speaking“, „reading comprehension“ und „writing“) so gut ausgebildet sein, dass ein Muttersprachler keinen Unterschied feststellen kann? Eine allgemein göltige Definition von Bilingualismus oder Bilinguismus<sup>18</sup> zu geben, ist aufgrund der Vielfalt der Ansätze nicht möglich. Zu viele unterschiedliche Meinungen und Forschungsansätze existieren nebeneinander und nicht alle können in diese Arbeit einbezogen werden.

Die hier vorgenommenen Einteilungen und Definitionen orientieren sich an Saunders (1988), aber auch andere Autoren verwenden diese oder ähnliche Begrifflichkeiten und Definitionen in Bezug auf Bilingualismus (Lüdi, 1996; Grosjean, 1996, u.a.), so dass sie für diese Arbeit als Grundlage genommen

---

<sup>17</sup> Die Begriffe „Zweisprachigkeit“ und „Bilingualität“/„Bilingualismus“ haben im Rahmen dieser Arbeit die gleiche Bedeutung.

<sup>18</sup> Der Begriff „Bilingualismus“ entspricht dem in den romanischen Sprachen verwendeten Begriff des „Bilinguismus“ (beispielsweise „bilinguismo“ auf Italienisch/„bilinguisme“ auf Französisch). Im Deutschen wird häufiger der Begriff „Bilingualismus“ in Anlehnung an das Englische („bilingualism“) verwendet.

werden können. Die Definition nach Grosjean (1996) wurde bereits in der Einzelfallbeschreibung erwähnt.

Saunders beschreibt Bilingualismus als „ability to use two languages“ (vgl. Saunders, 1988, S. xi.). Als multilingual bezeichnet er Personen, die fähig sind mehr als zwei Sprachen zu gebrauchen. Dabei gibt er keinerlei Einschränkung, wie hoch das Niveau der Sprachen in allen vier, oben erwähnten Ebenen („skills“, ebd., S. 9) sein sollte. Die unterschiedliche Entwicklung der Ebenen ist aus dem Lebenskontext jedes Einzelnen zu betrachten (vgl. Kracht, 2000, S. 133). Für Saunders (vgl. ebd., S. 7) ist Bilingualität eine fiktive Skala, an deren Anfang eine Person steht, die gerade eine neue Sprache erwirbt und an deren Ende eine equilinguale Person, also jemand, der in allen sprachlichen Situationen von einem Muttersprachler in allen von ihm verwendeten Sprachen als ein „native speaker“ erkannt wird. Bilinguale sind für Grosjean (1996) Personen, „which we define as those people who use two or more languages in their every day lives“ (ebd., S. 4). Dieser Gebrauch beinhaltet auch die unterschiedliche mündliche und schriftliche Kompetenz, zwei Sprachen mit unterschiedlicher Kompetenz sowie die perfekte Beherrschung zweier oder mehrerer Sprachen (vgl. Grosjean, 1996, S. 162).

Ein ausgeglichener Bilingualismus bedeutet nach Saunders (1988), dass beide Sprachen auf einem gleichen Niveau beherrscht werden, dass eine Balance zwischen ihnen besteht und keine dominant oder schwach ist (vgl. S. 9). Diese Form des Bilingualismus existiert jedoch selten. Grosjean (1989, S. 5) gibt an: „How many times have bilinguals reported that they neither speak nor write their different languages adequately“. Hier wird deutlich, dass Bilinguale sich häufig an den von Monolingualen gesetzten Normen orientieren, da sie ihre eigenen Kompetenzen in den Hintergrund rücken.

Eine Definition von „dominanter“ und „schwacher“ Sprache ist schwierig, da auch hierüber keine Einheitlichkeit in der Literatur herrscht. Saunders richtet sich dabei nach der Häufigkeit von Transferenzen oder Interferenzen<sup>19</sup>, die in jeder der verwendeten Sprachen vorkommen. Dies meint den Gebrauch eines Sprachelements aus einer Sprache in der anderen (vgl. Saunders, S. xiii).

Nach Grosjean ist eine Interferenz „eine besondere Art von Abweichung in der Äußerung des Sprechers einer Sprache, die auf den Einfluss der

---

<sup>19</sup> Die Begriffe „Transferenz“ und „Interferenz“ werden im Rahmen dieser Arbeit als gleichbedeutend verwendet, da sie auch in der Literatur als Synonym stehen.

deaktivierten Sprache zurückzuführen ist" (Grosjean, 1996, S. 167). Dies kann auf allen Sprachebenen (phonologisch, semantisch, lexikal, pragmatisch) und in allen Modalitäten (gesprochen, geschrieben, Zeichensprache) vorkommen. In der dominanten Sprache kommen diese Phänomene verhältnismäßig wenig vor, in der schwächeren Sprache häufiger.

Im Weiteren nennt Saunders (1988) den Status des „receiving (oral) bilingualism“ (Produktion von nur einer Sprache, [orale] Rezeption und Verstehen einer weiteren Sprache) und den „subtractive bilingualism“ (die schwächere Sprache wird z. B. in der Schule gesprochen und ist Sprache der Lehrer oder Klassenkameraden und die erste Sprache wird z. B. zu Hause gesprochen) (vgl. Saunders, 1988, S. 7). Dies ist vor Allem bei Minderheiten einer Sprachgemeinschaft in einem Land die häufig anzutreffende Art von Zweisprachigkeit. Ob dabei von dominanten und schwachen Sprachen gesprochen werden kann, sei in Frage gestellt, denn in beiden Sprachen sind Kompetenzen vorhanden, die sich kaum miteinander vergleichen lassen, sondern kontextbezogen verwendet werden (vgl. Grosjean, 1989).

Eine Möglichkeit, die eigenen Kinder zweisprachig zu erziehen, ist das Prinzip „one-person–one-language“, was meint, dass ein Elternteil mit dem Kind ausschließlich eine Sprache spricht und der andere Elternteil die andere Sprache. Dieses System wird nur unterbrochen, wenn eine andere Person anwesend ist, die eine der beiden Sprachen nicht versteht (vgl. Saunders, S. 43). Dieses Modell ist erstmalig 1913 von Ronjat an seinen Kindern untersucht worden. Er legte großen Wert darauf, dass es zu keinen Sprachmischungen innerhalb der Kommunikation kam (vgl. Kracht, 2000, S. 102).

Stalder (1996) nennt einen weiteren Typus von Zweisprachigkeitserziehung, der eng mit dem Begriff des subtractive bilingualism verbunden ist: one-situation-one-language bedeutet, dass in einer bestimmten Situation immer nur eine Sprache gesprochen wird, z. B. in der Schule (vgl. ebd., S. 93).

#### **4.2 Alter des Erwerbs der Sprachen**

Eine zusätzliche Unterscheidung muss in Bezug auf den Zeitpunkt des Erwerbs der Sprachen getroffen werden. Grosjean (1996) kategorisiert in zwei Phasen. Zum Einen spricht er vom *simultanen* Bilingualismus, was den Erwerb von zwei oder mehr Sprachen vor dem dritten Lebensjahr meint. Eine umfangreiche Zusammenstellung der neueren Forschung auf diesem Gebiet

findet sich bei Kracht (2000, S. 139-149). Zum Anderen liegt nach Grosjean (1996) ein *sukzessiver* oder *sequentieller* Bilingualismus vor, wenn ein Kind die zweite Sprache nach dem dritten Lebensjahr erwirbt (vgl. Grosjean, 1996, S. 172). Dies ist meist dann der Fall, wenn Kinder unter Migrationsbedingungen aufwachsen und erst spät in Kontakt zur Landessprache gelangen. Meist beginnt der Zweitspracherwerb mit dem Eintritt in den Kindergarten oder die Schule. Dass hier die oftmals völlige Ignoranz der Erstsprache der Kinder zu hindernden Bedingungen für den Erwerb der zweiten Sprache führt, ist nicht verwunderlich (vgl. Kracht, 2000, S. 106). Horn (1990) trifft eine weitere wichtige Abgrenzung in Bezug auf den Zeitpunkt des Spracherwerbs. Er nennt neben dem „zusammengesetzten“ (simultan) und „koordinierten“ (sukzessiv) Bilingualismus die „untergeordnete Zweisprachigkeit“, die den Fremdsprachenunterricht in Schule oder im Erwachsenenalter meint (vgl. S. 10).

Gogolin (1988) prägte den Begriff der „lebensweltlichen Zweisprachigkeit“ speziell für Kinder, die unter dem Aspekt der Migration in einem fremden Land mit zwei Sprachen aufwachsen und ihren Alltag in zwei Sprachen bewältigen müssen. Die Kinder wachsen in einer „Sprach-Lebens-Situation“ auf, der Gogolin in ihren Betrachtungen zur Zweisprachigkeit eine zentrale Bedeutung beimisst. Durch den ständigen Kontakt mit der Zweit- oder Landessprache wird der Sprachbesitz der Kinder sowohl während des Primärspracherwerbs als auch dann, wenn die Kinder bereits in der Erstsprache über Sprachkenntnisse verfügen, ständig aus beiden Sprachen gespeist (ebd., S. 9-11). Dabei ist auch unter diesen Kindern von einer großen Heterogenität des Sprachbesitzes auszugehen. Während einige Kinder bereits viel Kontakt zu anderssprachigen „peers“ oder Erwachsenen haben und schon über Kenntnisse in anderen Sprachen verfügen, bevor sie in den Kindergarten oder die Schule kommen, haben andere Kinder keinerlei Erfahrungen mit Anderssprechenden gemacht; sie kommen mit geringen oder keinen Kenntnissen der deutschen Sprache in die Schule. Trotz der großen Heterogenität sind die Erfahrungen dieser Kinder völlig andere, als die ihrer gleichaltrigen Schulkameraden, die nur mit einer Sprache aufgewachsen sind (vgl. Gogolin, 1989, S. 76).

In dieser Arbeit wird es vorgezogen, eine Unterscheidung der Sprachen nach Herkunfts- und Landessprache vorzunehmen, da der Schwerpunkt auf dem Aspekt der Migration liegt. Herkunftssprache meint die Sprache, die die Eltern und Kinder in ihrer Heimat gesprochen haben und die



Kommunikationssprache innerhalb der Familie ist. Dabei ist nicht das Sprachniveau entscheidend, sondern es stellt lediglich eine Beschreibung der Alltagssprache dar. Sind die Kinder in Deutschland (oder einem anderen Immigrationsland) geboren, so ist die Herkunftssprache die Muttersprache der Eltern. Landessprache meint die Mehrheitssprache in dem Land, indem sich die Familie aufhält. Meist ist dies auch die Unterrichtssprache. Der Begriff der Zielsprache, der häufiger in der Literatur verwendet wird (beispielsweise Horn, 1990), wird von der Verfasserin abgelehnt, da es nicht als Ziel gilt, die Landessprache perfekt zu beherrschen und somit eine Wertung impliziert wird. Landessprache wird als wertfreier Begriff verstanden.

### **4.3 Paradigmenwechsel in der Zweisprachigkeitsforschung**

Innerhalb der Forschung zur Zweisprachigkeit hat sich in den letzten Jahren ein Wandel vollzogen. Wurden bis vor ungefähr 40 Jahren nur die negativen Auswirkungen, die eine zweisprachige Erziehung auf die Entwicklung des Kindes haben kann, gesehen, so ist man sich heute über deren Vorteile bewusst (vgl. Grosjean, 1996; Lüdi, 1996 u.a.). Besonders der Wandel in der Sichtweise hinsichtlich des Einflusses auf die kognitive Entwicklung des Kindes hat Beachtung in der Forschung gefunden. Grosjean (1996) nennt zwei Stufen des wissenschaftlichen Wandels:

#### **4.3.1 Entwicklung bis in die 60er Jahre**

Bis in die sechziger Jahre wird Bilingualismus als negativ angesehen: Der Gebrauch zweier Sprachen wirke sich negativ auf die Intelligenzentwicklung, auf das schulische Lernen aus, psychologische Probleme können auftreten, der Wortschatz und die Grammatik entwickelten sich defizitär. Diese negative Sichtweise des Bilingualismus resultierte aus sehr einseitig geprägten Studien. Es wurde meist die Landessprache von Immigrantenkinder aus „unterprivilegierten sozio-ökonomischen Schichten“ (Grosjean, 1996, S. 174) untersucht, die sie wenig oder gar nicht beherrschten. Bei einem direkten Vergleich mit monolingualen Kindern, ohne eine Einbeziehung von Alter, Geschlecht oder ökonomischen Status verwundern die Schlussfolgerungen, die aus diesen Untersuchungen gezogen wurden, nicht.<sup>20</sup> Der Begriff der Sprachreinheit war in der Zeit des Nationalsozialismus geprägt und stark betont worden. Er war ein fest verankertes Ziel in der damaligen Ideologie,

---

<sup>20</sup> Kracht (2000) gibt eine umfassende Darstellung über die Sichtweise von Zweisprachigkeit aus damaliger Sicht (S. 96-110).

die einer Zweisprachigkeit vehement entgegentrat. Es liege nicht in der Natur des Menschen in zwei Sprachen zu kommunizieren (vgl. Weisgerber, 1933, 1939, zit. nach Kracht, 2000, S. 98-100). Nur vereinzelt wurden positive oder neutrale Schilderungen der Entwicklung von zweisprachigen Kindern dargestellt. Sie wurden vornehmlich von Sprachwissenschaftlern verfasst, die die Entwicklung ihrer eigenen Kinder, die nach dem Prinzip „one-person-one-language“ erzogen wurden, darstellen (Ronjat 1913, Leopold 1939-1949, vgl. Kracht, 2000, S. 104). Dieses Prinzip ist nach wie vor aktuell und wird Eltern, die sich für eine zweisprachige Erziehung entscheiden, empfohlen.

#### 4.3.2 Entwicklung von 1960 bis heute

Die Autoren neuerer Studien, die nach den sechziger Jahren durchgeführt wurden, wollen das Gegenteil beweisen: Demnach sei Bilingualismus generell positiv zu bewerten. Die Kinder verfügen über einen höheren Intelligenzquotienten, über bessere metasprachliche Kompetenzen und über weiter entwickelte soziale Fähigkeiten als ihre monolingualen „peers“. Diese Studien können ebenfalls als einseitig gewertet werden, da die untersuchten zweisprachigen Kinder an besonderen Projekten („Immersionsprogrammen“, Grosjean, S. 174<sup>21</sup>) teilnahmen und oftmals über eine ausgeglichene Zweisprachigkeit verfügten, d. h., dass beide Sprachen gleich gut ausgebildet waren.

Diesem Paradigmenwechsel ist mit Vorsicht zu begegnen, denn die negativen Folgen eines Zweitspracherwerbs werden dabei völlig übersehen. In unserer multikulturellen Gesellschaft gibt es immer wieder Kinder, die sich in keiner Sprache sicher fühlen, wie die Verfasserin im Kontakt mit einigen mehrsprachigen Kindern feststellen musste. Eine elterliche Schuldzuschreibung, wie dies in dem bereits erwähnten Artikel von Gaschke (2001) erfolgt (Da ist beispielsweise die Rede davon, dass die Eltern sich für ihre Kinder keine aufgeklärte, weltoffene Erziehung wünschen, vgl. S. 7), ist allerdings unzureichend. Ebenfalls zu hinterfragen ist m. E. das Verständnis von Ausländerintegration in Deutschland. Die Wichtigkeit einer klaren Trennung der Sprachen muss den ausländischen Mitbürgerinnen und

---

<sup>21</sup> Einen umfassenden Überblick über verschiedene Immersionsprogramme gibt Horn (1990). Darin werden sowohl US-amerikanische als auch kanadische Programme vorgestellt und verglichen, in denen der Versuch gemacht wird, Kinder durch zweisprachigen Unterricht in die Sprachen „eintauchen“ zu lassen (immerse: eintauchen). Horn hebt hervor, dass die US-amerikanische Konzeption sowohl eine *bilinguale* als auch eine *bikulturelle* Komponente enthält (ebd., S. 22).

Mitbürgern vermittelt werden, um ihren Kindern das „Geschenk“, mit zwei Sprachen aufwachsen zu können, zu geben.

Grosjean (1996) zieht die Schlussfolgerung, dass die Auswirkungen von Zweisprachigkeit noch nicht hinreichend erforscht sind. Pädagogische Konsequenzen, sowohl positive als auch negative, können noch nicht gezogen werden. Viele Faktoren spielen eine Rolle bei Untersuchungen über Bilingualismus. Müller (1996) hat einige der Faktoren in seiner Untersuchung integriert, bezieht sich dabei allerdings auf Immigrantenkinder und deren Schulerfolg. Seine Untersuchung wird in Kapitel 5.3.6 näher erläutert. Grosjean (1996) fordert einen Wechsel der Blickrichtung, weg von der rein sprachlichen Betrachtung, hin zu einer Sichtweise der kommunikativen Kompetenzen zweisprachiger Personen (ebd., S. 175).

#### 4.4 Kommunikationsmodi

Bilinguale Personen bedienen sich verschiedener Kommunikationsmodi. Sie können nur schwer die einzelnen Sprachen voneinander trennen und abhängig vom Kommunikationspartner bedienen sie sich einer oder beider Sprachen in unterschiedlichen Anteilen (vgl. Grosjean, 1989, 1996).

Oft kommt es dabei zu Interferenzen. Eine besondere Form der Interferenz ist das Code-switching. Dies meint den „momentanen, aber vollständigen Übergang von einer Sprache zur anderen für die Dauer eines Wortes, eines Syntagmas oder eines oder mehrerer Sätze“ (Grosjean, 1996, S. 169): „Lass uns *high enough* gehen!“

Eine weitere Form der Interferenz ist die Entlehnung, die ein Wort der einen Sprache in die grammatische Struktur der Basissprache überträgt: „Ho già *frühstückt*“ („Ich habe schon [ge]frühstückt“.<sup>22</sup>). Lüdi (1996) gibt an, dass diese Sprünge zwischen den Sprachen oftmals regelgeleitet sind (S. 190). Kracht (2000) zitiert Backus (1992, in: Kracht, 2000, S. 187), die eine qualitative Unterscheidung von Code-Switching-Formen annimmt. So verwenden Bilinguale mit einem ausgeglichenen Bilingualismus bewusst diese Formen in allen syntaktischen Strukturen, während unausgeglichene Bilinguale sie als „Lückenfüller“ bei lexikalischen Unsicherheiten gebrauchen. Diese Mischung von Sprachen wird von Kommunikationspartnern unterschiedlich wahrgenommen und aufgefasst. So ist der Gebrauch von Code-switching-Formen immer von allen Gesprächspartnern, sowohl dem

---

<sup>22</sup> Im Italienischen gibt es das Verb „frühstücken“ nicht. Es wird die deutsche Form verwendet mit der Auslassung des Partizippräfix „ge“.

Sprecher als auch dem Zuhörer, abhängig. Die Einstellung Beider, das Umfeld und die Situation spielen dabei eine wichtige Rolle. Somit ist der Wechsel zwischen zwei Sprachen immer situativ zu betrachten und nicht verallgemeinernd zu bewerten (vgl. Lüdi, 1996, S. 200). Gelten beide Formen der Interferenz oftmals als mangelnde Fähigkeit in beiden Sprachen, so bedeuten sie aus der Sicht von Grosjean, Lüdi u.a. eine „mehrsprachige Kompetenz“ (Lüdi, 1996, S. 189), die ein Zeichen von Bilingualität ist. Für einen monolingualen Zuhörer können Interferenzen sowohl zu einer negativen als auch einer positiven Sichtweise des Gegenübers führen.

Aus einer negativen Sichtweise wäre der bilinguale Gesprächspartner Nichtmitglied der eigenen Sprachgemeinschaft und verfüge über mangelnde Sprachkompetenzen des Landes. Kulturelle Vorurteile werden durch den Akzent impliziert und, abhängig davon, welcher gesellschaftlichen oder kulturellen Gruppe der Sprecher angehört, bewertet. Denn in einer überwiegend monolingualen Gesellschaft zählt die Sprache neben der Kultur und der Geschichte zu einem Bindeglied der Nation (vgl. Gogolin, 1999, S. 40). Im positiven Sinne erhöht sich die Aufmerksamkeit des Zuhörers, eventuelle Fehler werden als nicht relevant für den Gesprächsfluss akzeptiert, die Bilingualität des Gesprächspartners wird anerkannt.

Monolingualer Sprachmodus:

Mit Personen, die nur *eine* der beiden Sprachen sprechen, verwenden Bilinguale häufig den monolingualen Modus. Die andere Sprache wird mehr oder weniger deaktiviert. Dies erfolgt jedoch selten gänzlich. So kann es auch hier zu Interferenzen kommen, wenn der bilinguale Kommunikationspartner auf die andere Sprache zurückgreift, um sich besser auszudrücken. Welche Mechanismen dabei eine Rolle spielen, ist wissenschaftlich noch nicht geklärt (vgl. Grosjean, 1996, S. 169).

Bilingualer Sprachmodus:

Unter Personen, die die *gleichen* Sprachen sprechen, entsteht ein bilingualer Modus. Welche Sprache dabei als Basissprache gewählt wird, ist abhängig von verschiedenen Faktoren, wie Sprachkompetenz, Alter, Ort, etc. Der Wechsel in die jeweils andere Sprache kann in verschiedenen Varianten (Code-switching, Entlehnungen) und aufgrund verschiedener Intentionen (treffenderer Ausdruck, fehlendes Wort in der Basissprache) erfolgen (vgl. Grosjean, 1989, S. 10). Unter dem Aspekt der Migration ist diese Form der Kommunikation häufig anzutreffen, wenn alle Kommunikationspartner (z. B. alle Familienmitglieder) sowohl der Herkunfts- als auch der Landessprache

mächtig sind. Es kommt zu Verwischungen und Vermischungen beider Sprachen, ohne dass diese bewusst wahrgenommen werden (vgl. Kracht, 2000, S. 185). Relevante Begriffe aus der Migrationssituation im Gastland werden in die Herkunftssprache neu eingeführt (z. B.: „Einwohnermeldeamt“). Auch aus den Medien und dem Umfeld werden Wörter transferiert. Diese Kompetenz der Sprachmischung sollte nicht als mangelnde Sprachabgrenzung oder mangelnde sprachliche Kompetenz bewertet werden, sondern sie bedeutet eine kreative Nutzung beider Sprachen (vgl. Grosjean, 1989). Gerade aus konservativer sprachheilpädagogischer Sichtweise werden diese Sprachmischungen häufig als negativ angesehen. Die Notwendigkeit der Sprachmischung in der Situation und die Kreativität im Umgang mit Sprachen, die dabei vorausgesetzt werden, übersehen Pädagogen und Sprachheiltherapeuten häufig.

Lüdi (1996) nennt „Diglossie“ als einen weiteren Modus der Kommunikation, was u. a. eine funktionale Trennung zweier Sprachen oder Sprachuntergruppen (z. B. Deutsch und Schwyzertütsch oder Italienisch und Sizilianisch) bedeutet. Eine Sprache, meist die Hoch- oder Standardsprache übernimmt dabei die Funktion der Sprache in offiziellen Situationen. Die andere Sprache ist die Sprache des täglichen Gebrauchs. Sie bezieht dies auch auf die bewusste Erhaltung der Herkunftssprache einer Minorität in einem Immigrationsland. Dabei spielt die Wahl der Sprache eine wichtige Rolle, um eigene Kultur und Herkunftsidentität zu erhalten, sich aber dennoch in der neuen Kultur zu behaupten und ein Gefühl der Zugehörigkeit zu erlangen (vgl. S. 196-197; dazu auch: Kap. 5 und 6.1.7). Laut Kracht und Welling (1995) lehnen es viele Migranten jedoch ab, sich als zweisprachig zu bezeichnen, denn die damit verbundene Identitätsveränderung bedeutet auch einen Verlust der Herkunftskultur. Sie lehnen die Sprache des Gastlandes ab, auch wenn sie darin über Kommunikationsfertigkeiten verfügen. Für andere Migranten ist die Adaption an die neue Situation eine Bereicherung ihrer Persönlichkeit. Entscheidend in dem Prozess der Diglossie ist die neuere Sichtweise, dass durch eine Veränderung der Sprache kein Kompetenzverlust entsteht, sondern dieser lediglich eine andere *soziale* Bedeutung beigemessen wird (vgl. Kracht & Welling, 1995).

Kinder aus Migrationsfamilien stehen oft vor der Aufgabe, sich auf die Kommunikationspartner besonders einstellen zu müssen, denn sie haben Kontakt sowohl zu einsprachigen als auch zu zweisprachigen Personen.

Dabei verwenden sie eine differenziertere Sprachstruktur als ihre einsprachigen „peers“.

#### **4.5 Zweisprachigkeit als Kompetenz**

Nach wie vor herrscht bei Vielen, die in Kontakt zu mehrsprachigen Kindern stehen, die Meinung, dass Bilingualität einen Nachteil für die Entwicklung von Kindern bedeutet. Viele Lehrer sehen in der Zweisprachigkeit a priori eine Belastung für die Kinder. Defizite in der Entwicklung erscheinen dabei besonders naheliegend und „oft ist eine negative Beurteilung von Leistung und Persönlichkeit insgesamt die Konsequenz“ (Gogolin, 1999, S. 40). Grosjean (1996) lehnt es ab, unterschiedliche Kompetenzen in zwei Sprachen als ungleichgewichtig zu bezeichnen (vgl. auch Diskussion um „starke“ und „schwache“ Sprache, Kap. 4.1). Damit wird die bilinguale Person auf ihre Sprachbeherrschung reduziert. Für ihn steht stattdessen die „kommunikative Kompetenz“ (Gogolin, 1999, S. 163) im Vordergrund. Oftmals werden bilinguale Personen mit monolingualen Personen in Bezug auf die formale Richtigkeit des Sprachgebrauchs verglichen. Dass dabei Defizite festgestellt werden, ist nicht weiter verwunderlich, denn nur wenige beherrschen zwei Sprachen so perfekt wie Einsprachige ihre (einzige) Muttersprache. Bei dieser Beurteilung wird jedoch die Kompetenz auf kommunikativer Ebene in beiden (oder mehreren) Sprachen in die Bewertung nicht einbezogen. Nach Grosjean (1996) entwickelt jede bilinguale Person eine ausreichende kommunikative Kompetenz in jeder Sprache, derer sie sich bedient, um sich in ihrer Umgebung sprachlich zu verwirklichen (ebd., S. 173).

Auch Gogolin (1999) stellt die positiven Aspekte der Zweisprachigkeit in den Vordergrund. Viele außenstehende Beobachter sehen vornehmlich die Probleme, wie den mühevollen, oft falschen Gebrauch zweier Sprachen oder eigenwillige grammatische Strukturen und Wortschöpfungen aus zwei Sprachen, die das Kind im „korrekten Erwerb“ der Sprachen behindern. Gogolin dementiert dies jedoch: zweisprachig aufwachsende Kinder (im Sinne von sukzessivem Bilingualismus) haben einen völlig anderen Spracherwerb als Monolinguale. Denn die neue Sprache (Landessprache) wird durch den „Filter“ der bereits beherrschten Sprache erlernt. Sowohl „neue linguistische Information“ als auch „Wahrnehmungs- und Artikulationsmöglichkeiten von Lauten und Sprachmelodien“ (Gogolin, 1999, S. 42) werden so durch die „alte“ Sprache (Herkunftssprache) beeinflusst. Sie geht sogar noch einen Schritt weiter, indem sie sagt, dass bilinguale Kinder über Kompetenzen

verfügen, die ihre monolingualen „peers“ nicht besitzen. So lernt ein zweisprachiges Kind sehr schnell, dass es unterschiedliche Sprachen und unterschiedliche Wortbedeutungen in verschiedenen Kontexten gibt. Und da es in seinem natürlichen Umfeld immer wieder auf Personen trifft, die nur eine Sprache beherrschen, lernt es schnell zu differenzieren, wann es welche Sprache wie verwenden kann. Dabei helfen ihm Strategien in Situationen, in denen es zu sprachlichen Missverständnissen kommt.

Das konkrete Nachdenken über Sprache, die metasprachliche Kompetenz, wird für die meisten monolingualen Kinder erst mit dem Eintritt in die Schule relevant. Bilinguale Kinder dagegen lernen oftmals früher die Abstraktion der Sprache und ihrer Bausteine. Sie verfügen über kommunikative Kompetenzen, die einsprachigen Kindern länger verwehrt bleiben (vgl. Gogolin, 1999, S. 42). Diese metasprachliche Kompetenz ist auch für den Schriftspracherwerb förderlich: Das Operieren mit Begriffen, Wörtern, Symbolen, etc. rückt beim Schriftspracherwerb in den Vordergrund.<sup>23</sup> Somit ist anzunehmen, dass mehrsprachige Kinder einen leichteren Zugang zu diesem neuen „Element“ haben als gleichaltrige Monolinguale.

Auch aus sprachheiltherapeutischer Sicht stellen Kracht & Welling (1995) die Forderung, die Zweisprachigkeit von Kindern nicht allein auf linguistische Aspekte zu reduzieren. Vielmehr sollten das Verhältnis der Sprachen zueinander und ihr kulturell bedeutsamer Gebrauchswert beachtet werden. Sie kritisieren, ebenso wie Grosjean (1996) und Gogolin (1988), dass eine „lebensweltliche (d. h. im Alltag der Menschen) verankerte Zweisprachigkeit“ (Kracht & Welling, 1995, S. 83) in unserer Gesellschaft keine hinreichende Bedeutung besitzt. Das heißt, dass nicht allein die Qualität des Sprachgebrauchs zu beurteilen ist, sondern auch der Lebenskontext, in dem sie gebraucht werden. Sie fordern eine Einbeziehung des lebensweltlichen Bezuges in die sprachheiltherapeutische Praxis. Es rückt die Frage nach dem Wert der einen oder anderen Sprache im Alltag bilingualer Personen in den Vordergrund. Die kommunikative Komponente spielt folglich eine wichtigere Rolle als die rein linguistische (vgl. auch Grosjean, 1996).

Der Begriff der „doppelten Halbsprachigkeit“ hat in den letzten Jahren Einzug in die sprachheiltherapeutische Praxis gehalten (vgl. Kracht & Welling, 1995, S. 80). Damit ist gemeint, dass keine der Sprachen hinreichend beherrscht wird und es unter anderem zu Artikulationsstörungen, Redeflussstörungen

---

<sup>23</sup> Eine intensive Auseinandersetzung mit dem Schriftspracherwerb und der metasprachlichen Kompetenz findet sich bei Osburg, 1997, 4. Kap., S. 67-86.

oder einem eingeschränkten Wortschatz kommen kann. Es ist geradezu eine neue Kategorie einer sprachlichen Auffälligkeit entstanden, die neben „Dysgrammatismus“ oder „Stammeln“ einen Platz gefunden hat und sich an der Sprachkompetenz Monolingualer orientiert. Dieser sehr defizitär geprägte Begriff kann in keiner Weise den wirklichen Kompetenzen zweisprachiger Kinder gerecht werden. Er beinhaltet die Annahme, dass es ein bestimmtes Niveau in beiden Sprachen („Ganzsprachigkeit“) gibt, das es zu erreichen gilt. Dies ist jedoch wissenschaftlich nicht definiert und auch nicht möglich, da jeweils der Einzelfall, die persönlichen Erfahrungen und Einflüsse des Individuums, unter denen es zwei Sprachen erwirbt, betrachtet werden muss (vgl. ebd., S. 80). Den Wandel des Sprachgebrauchs unter dem Aspekt der Migration beachtete man im Zusammenhang mit der doppelten Halbsprachigkeit nicht. Es ist nach Kracht (2000), davon auszugehen, dass sich beide Sprachen verändern, ein gemeinsames Konstrukt bilden und ineinander übergehen. Man darf somit nicht zwei Einzelsprachen als Maßstab nehmen und von einer reinen Übersetzung von der einen in die andere Sprache ausgehen, sondern die ganzheitliche Sprachkompetenz muss in den Vordergrund gestellt werden (ebd., S. 135-137). In der im sechsten Kapitel näher beschriebenen Studie des DJI (2000) ergab eine Befragung unter mehr als 1.000 Kindern, dass sich gerade ältere Kinder (Schulkinder bis elf Jahre) häufig in einer Mischsprache mit ihren Freunden unterhalten. Eine genaue Trennung zwischen den einzelnen Sprachen wird von den Kindern immer weniger vollzogen, wie sie es noch zu Beginn des parallelen Gebrauch tun. Dieses „Spiel“ ist jedoch ein Zeichen wachsender sprachlicher Kompetenz und nicht etwa das Ergebnis sprachlicher Mängel (vgl. DJI, 2000, S. 92). Als problematisch stellt Kracht (2000) das Bildungssystem in Einwanderungsländern dar, die die Herkunftssprachen der Kinder in keiner Weise akzeptieren, geschweige denn fördern oder pädagogisch einbeziehen.

Für Eco (1986) bedeutet zwei Sprachen zu sprechen, „zwei Denkweisen zu erlernen“ und „zu wissen, dass es verschiedene Weltbilder, verschiedene Zivilisationen, verschiedene Kulturen gibt“. Die Zweisprachigkeit ist für ihn folglich eng mit der Bilingualität verknüpft. Diese bedeutet, dass man über die Sprache einen Einblick in die Lebens- und Denkweise anderer Kulturen und Sprachgemeinschaften erhält.

Auf den Aspekt der Bilingualität soll im Folgenden näher eingegangen werden, wobei insbesondere die Migrationsproblematik berücksichtigt wird.



## **5 Bikulturalität und Migration**

### **5.1 Definition**

Jeder Mensch gehört in seinem Leben vielen verschiedenen Kulturen an. Eine Mikrokultur bildet dabei die Familie. Auch enge Freunde haben eine eigene Kultur. Die Zugehörigkeit zu einer Partei oder einer Berufsgruppe hat wieder einen anderen Status einer Kultur. Fest steht, dass der Begriff „Kultur“ nicht eindeutig definiert ist, ebenso wenig wie der Begriff „Sprache“ (vgl. Grosjean, 1996, S. 176). Daher ist auch der Begriff „Bikulturalität“ nicht eindeutig festzulegen. Im Rahmen dieser Arbeit wird Bikulturalität als Zugehörigkeit zu zwei oder mehreren Kulturen von unterschiedlichen Nationen verstanden. Auf die Kulturzugehörigkeit zu mehreren Subkulturen innerhalb einer großen Landeskultur wird nicht näher eingegangen, da der Begriff der Migration im Rahmen dieser Arbeit auf Wanderungsbewegungen über die Nationalgrenzen hinaus zu verstehen ist.<sup>24</sup>

Es soll nun ein kurzer Einblick in die Bikulturalitätsproblematik gegeben werden, um später konkreter auf den Aspekt der Migration einzugehen. Es soll gezeigt werden, wie schwierig die Positionsbestimmung für Personen ist, die sich mehreren Kulturen zugehörig fühlen und welche Vor- und Nachteile sie dadurch haben.

### **5.2 Innere Konflikte und gesellschaftliche Einflüsse**

In Deutschland ist ein Erwerb der Staatsbürgerschaft bisher nur möglich, wenn die Eigene aufgegeben wird. Einige Ausnahmeregelungen erlauben eine doppelte Staatsbürgerschaft, was bei ca. 20% der Bevölkerung der Fall ist, darunter meist bei Kindern aus binationalen Ehen, bei Aussiedlern und Angehörigen der zweiten Migrantengeneration (vgl. Bundesausländer-Beauftragte, 2001).

Die Diskussion um die „doppelte Staatsbürgerschaft“ in den vergangenen Jahren hat gezeigt, wie schwer sich die deutsche Gesellschaft und Politik damit tun, einer Person die Zugehörigkeit zu mehreren nationalen Kulturen zuzugestehen. Der Begriff der „Loyalität“ spielt in dieser Diskussion eine wichtige Rolle.

Kann eine Person sich gleichzeitig loyal zu mehreren Nationen verhalten? Grosjean (1996) stellt dies nicht in Frage. Für ihn bedeutet das Gefühl der

---

<sup>24</sup> Ein Überblick zum Begriff der Bikulturalität findet sich bei Fthenakis et al. (1985).

Bikulturalität, drei Eigenschaften zu besitzen. Zum Einen ist es die regelmäßige Teilnahme am Leben zweier oder mehrerer Kulturen. Des Weiteren ist eine bikulturelle Person in der Lage, sich in ihrem Verhalten, ihrer Sprache und ihrer Einstellung an eine bestimmte Kultur anzupassen. Als dritten Punkt nennt er die Verbindung beider Kulturen in einer Person. Symbole, Einstellungen und Zugehörigkeitsgefühle können weder konkret der einen noch der anderen Kultur zugeordnet werden. Sie bilden eine Synthese. Hierin liegt der große Unterschied zur Bilingualität, denn eine bikulturelle Person kann sich kaum in einem *monokulturellen* Modus verhalten oder mit ihm identifizieren, wie dies in einem *monolingualen* Modus möglich ist. Eine Anpassung an bestimmte Situationen gelingt, dennoch ist eine Trennung der beiden Kulturen im menschlichen Individuum nicht möglich. In einer Untersuchung von Aleemi (1989) gibt ein Großteil der Befragten an, sich keiner Kultur ausschließlich zugehörig zu fühlen, kann aber benennen, welche Kultur der eigenen Persönlichkeit näher liegt. Beispielhaft dafür ist die Aussage einer Befragten auf die Frage, welcher Kultur sie sich eher zugehörig fühlt: „Der deutschsprachigen. Sie entspricht eher meinem Wesen als die Italienische“ (ebd., S. 104).

Die Aufgabe der eigenen Staatsbürgerschaft ist häufig auch mit einem Gefühl der emotionalen Ablehnung verbunden. Damit wird ein Teil der Identität aufgegeben und eine Brücke zur Heimat oder der Heimat der Eltern abgebrochen. Eine Rückkehr ist später nicht mehr möglich. Viele Ausländerinnen und Ausländer wollen sich diese Möglichkeit aber nicht verschließen, um „im Notfall, also z. B. bei einer verstärkt gegen Ausländer gerichteter Stimmung, in die Türkei [oder ein anderes Herkunftsland, Anm. K.H.] zurückkehren zu können“ (Şen & Goldberg, 1994, S. 49). Besonders die innere Zerrissenheit der zweiten Migrantengeneration wird durch eine Verweigerung der doppelten Staatsbürgerschaft verschärft. Für sie ist es nicht möglich, sich auf eine Identität festzulegen. Deshalb liegt für viele Jugendliche der Vorteil der doppelten Staatsbürgerschaft darin, „eine anerkannt doppelte und nicht etwa jeweils eine halbe Sozialisation zu haben“ (Şen & Goldberg, 1994, S. 50). Diese wird jedoch in vielen Fällen von Seiten des deutschen Staates verweigert. Obwohl eine Loyalität gegenüber Deutschland für Viele Teil der Identität ist, wird sie ihnen jedoch von Seiten des Staates von vornherein abgesprochen.

Nachdem nun die innere Zerrissenheit Bikultureller und die mangelnde Toleranz von gesellschaftlicher Seite geschildert wurden, soll im Folgenden auf den Aspekt der Migration näher eingegangen werden. Dieser hat eine besondere Stellung innerhalb des Begriffs der Bikulturalität und spielt auch in Bezug auf die Einzelfallanalyse eine bedeutende Rolle.

### **5.3 Migration**

#### 5.3.1 Definition

Der Begriff stammt vom Lateinischen „migrare“ und bedeutet „wandern, ziehen, übersiedeln, sich verändern“. Unter Migration versteht man heute die Wanderung oder Bewegung von Menschen, die aus erwerbs- oder familienbedingten, politischen oder biografisch bedingten Motiven ihren geografischen Lebensmittelpunkt verlagern (vgl. Treibel, 2001, S. 472). Dies kann innerhalb der Staatsgrenzen eines Landes erfolgen (Binnenwanderung) oder über die Grenzen hinweg in andere Länder („Transnationale Migration“, Treibel, 2001, S. 472)<sup>25</sup>. Kracht (2000) definiert Migration als „den auf Dauer angelegten bzw. dauerhaft werdenden Wechsel in eine andere Gesellschaft von einzelnen Menschen, Familien oder Gruppen“ (ebd., S. 79).

Für die Fragestellung dieser Arbeit ist lediglich die „Transnationale Wanderung“ im Zusammenhang mit der Zweisprachigkeit von Bedeutung.

Folgende Determinanten bestimmen die Art der „Transnationalen Wanderung“: Zum Einen ist die Anzahl der migrierenden Personen von Bedeutung (Einzel-, Gruppen- oder Massenwanderungen), zum Anderen stellt sich die Frage nach der Dauer des Aufenthalts (temporäre, dauerhafte oder permanente Wanderung) und der Ursache (freiwillige oder erzwungene Migration). Die Übergänge zwischen diesen Migrationstypen sind jedoch fließend. So ist beispielsweise nicht genau zu differenzieren, ob eine Migration erzwungen oder freiwillig ist, wenn in einem Land aufgrund der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Volksgruppe keine Arbeitsplätze zur Verfügung stehen. Die heutige Migrationsforschung geht von einem „Motivbündel“ (Treibel, 2001, S. 479) aus, in dem verschiedene Aspekte zum Wanderungsentschluss führen.

Im Folgenden sollen die Migrationsbewegungen in Deutschland näher untersucht werden, um Aussagen treffen zu können über Rückkehr- und Bleibetendenzen, die im Anschluss unter dem Aspekt der schulischen Bildung eine wichtige Rolle spielen.

---

<sup>25</sup> Verwendet wird auch der Begriff der „Internationalen Migration“ (vgl. Han, 2000, S. 9).

### 5.3.2 Migration in Deutschland

Das 19. Jahrhundert ist von einer großen Wanderungsbewegung in ganz Europa gekennzeichnet; auch in anderen Staaten kam es zu vermehrten Wanderungsbewegungen. Die Geschichte Deutschlands als Migrationsland begann mit einer Vielzahl an Auswanderungen (schätzungsweise 5 Mio.) im 19. Jahrhundert in die USA und in unterschiedliche Staaten Südamerikas. Gleichzeitig fand eine Zuwanderung aus Masuren in die großen Metropolen Deutschlands statt, die jedoch zahlenmäßig geringer war. Zusammen mit ca. 12 Mio. Flüchtlingen der Nachkriegszeit des zweiten Weltkrieges bilden die damals Zugewanderten heute einen nicht unerheblichen Anteil der deutschen Bevölkerung, was eine große ethnische Heterogenität zur Folge hat. Deutschland hat aus geschichtlicher Sicht folglich eine wichtige Bedeutung als Ein- und Auswanderungsland, einen ethnisch-homogenen deutschen Staat hat es nie gegeben, was in der Diskussion um Ausländerpolitik häufig vergessen wird.

Auch heute kommt es zu Wanderungsbewegungen in Deutschland.

Die Zahl der Ein- oder Zuwanderer im Jahr 2000 betrug 7,2 Mio. Menschen, davon jeweils ca. 25% aus den Staaten der Europäischen Union, der Türkei und anderen Staaten des geografischen Europas (vgl. Focus, 2001, 21. Mai). Zugenommen hat in den letzten Jahren die Zahl der Einwanderer nach Deutschland, die vornehmlich aus den Staaten der ehemaligen Sowjetunion und aus Polen kommen. Sie haben als Aussiedler deutscher Abstammung in der Bundesrepublik einen Anspruch auf Einbürgerung. 1998 bestanden 83,3% der Einbürgerungen aus dieser Anspruchseinbürgerung. Ein umfassender Überblick über Daten und Zahlen der Aus- und Übersiedler und der Asylbewerber findet sich bei Treibel (2001).

### 5.3.3 „Gastarbeiter“

Kracht (2000) kritisiert, dass Deutschland immer ein Land gewesen sei, dass Zuwanderern nur unter dem Aspekt des „Nutzens“ die Einwanderung erlaubt, ihnen jedoch nie einen Rechtsstatus zugesprochen hat (vgl. ebd., S. 92). Fakt ist, dass in den 60er Jahren Anwerbevereinbarungen mit Italien, Spanien, Griechenland, der Türkei und anderen Ländern Europas geschlossen wurden, um dem Arbeitskräftemangel in der aufstrebenden Bundesrepublik Deutschland entgegen zu wirken. Dieses Konzept ging von einer temporären Migration aus und implizierte die Rückkehr der Arbeiter in ihre Heimatländer,

was im Begriff „Gastarbeiter“ deutlich wird. Es sollte zu einem sogenannten „Rotationsprinzip“ kommen. Das heißt, dass die „Gastarbeiter“ nach Ablauf ihres Arbeitsvertrages wieder in ihre Heimatländer zurückkehren und sie durch neue Arbeitskräfte ersetzt werden sollten. Dieses rein „nutzungsorientierte“ Prinzip erwies sich jedoch als undurchführbar (vgl. Horn, 1990, S. 176). Etwa 4 Mio. der zugewanderten Arbeiter blieben in Deutschland und leben hier mit ihren Familien zum Teil schon in der zweiten oder dritten Generation. Sie werden als ausländische Wohnbevölkerung bezeichnet. 2001 umfasst diese in Deutschland 7,32 Mio. Menschen, wobei 2,1 Mio. Türcinnen und Türken die größte Gruppe bilden (Zahlen nach: Treibel, 2001 und Bundesausländerbeauftragte, 2001). Von einer Rückkehr dieser Bevölkerungsgruppe in ihre Heimatländer ist bei einem Großteil nicht auszugehen. Laut einer Umfrage unter 1000, in NRW lebenden Türken planen ca. zwei Drittel keine Rückkehr in die Türkei (vgl. Goldberg, 2000, S. 85). Drei Viertel der in Deutschland Geborenen schließen die Rückkehr aus, 16% fühlen sich in erster Linie mit der Türkei verbunden, gegenüber 42,9%, die sich mit Deutschland und 35,7%, die sich mit beiden Ländern verbunden fühlen.

In einer weiteren Umfrage unter ca. 2 500 18- bis 25-jährigen Jugendlichen italienischer, türkischer und griechischer Herkunft, die in ganz Deutschland leben, gaben 60% an, dass sie in Deutschland bleiben wollen und nur 15% sprachen von einer eventuellen Rückkehr (Weidacher, 2000, S. 49).

Die Zahlen verdeutlichen, dass die Mehrzahl der sogenannten „Gastarbeiter“ und deren Familien nicht wieder in ihre Heimatländer zurückkehren wollen. Auf den Verbleib der ausländischen Gastarbeiter war Deutschland jedoch nicht vorbereitet. Zu Beginn zählte lediglich die Arbeitskraft der Männer, nun waren es ganze Familien, die einen Platz in der Gesellschaft suchten, ob nun in der Schule, als jugendliche Ausbildungssuchende oder die auf Probleme mit den Behörden im unübersichtlichen Papierkrieg der Formulare stießen (vgl. Şen & Goldberg, 1994).

Daraus ergibt sich die Notwendigkeit eines Blickrichtungswechsels. Inzwischen lebt mehr als 50% der ausländischen Bevölkerung länger als zehn Jahre, 30% länger als 20 Jahre in Deutschland. Die Vorbereitung auf ein Leben in der Heimat kann als eine veraltete und rückständige Idee gelten, die zu überdenken und bildungspolitisch zu überarbeiten ist.

Die Migrationsbewegungen nach Deutschland werden mit großem Interesse der Öffentlichkeit verfolgt. So ist in den Medien immer wieder von

„Ausländerproblematik“ und „Integrationsschwierigkeiten von Ausländern“ die Rede (vgl. Fokus, 2001, 21. Mai). Doch werden Ausländer in der Gesellschaft sehr selektiv wahrgenommen. Treibel (2001) gibt an, dass „österreichische, niederländische oder weiße US-amerikanische Migranten statistisch zwar als Ausländer geführt, jedoch nicht als Teil des Ausländerproblems begriffen“ werden (Treibel, 2001, S. 480). Angehörige der „Gastarbeiter“, die in Deutschland geboren sind und zum Teil deutsche Staatsangehörigkeit besitzen, werden als Teil der Ausländerpopulation gesehen und als „problematisch“ eingestuft. Dabei sehen sie sich selbst als Teil unserer Gesellschaft.

Wie bereits gezeigt wurde, ist die Akzeptanzbereitschaft Monokultureller gegenüber bi- oder multikulturellen Personen meist gering. Es scheint, dass erst das Bekenntnis eines Bikulturellen zu einer Kultur und die Abkehr von der Anderen eine Kommunikation möglich macht. So muss der bikulturelle Mensch immer wieder neu definieren, welcher Kultur er sich mehr zuordnet oder ob er eine Festlegung auf eine Kultur ablehnt und die damit verbundenen, möglicherweise negativen Konsequenzen akzeptiert. Auch scheint eine Akzeptanz seitens der einheimischen Bevölkerung abhängig von der Herkunft und Kulturzugehörigkeit des Menschen zu sein. Einer Person, die sich beispielsweise äußerlich stark von der einheimischen Bevölkerung absetzt (durch Hautfarbe, Kleidung, etc.) begegnet diese mit mehr Skepsis als jemandem, der nicht auf den ersten Blick als „anders“ erkannt wird. Auch über den Sprachmodus kommt es schnell zu Vorurteilen (vgl. auch Kapitel „Kommunikationsmodi“). List (1995) hebt hervor, wie sehr der Erfolg des Zweitspracherwerbs von der Achtung Anderer gegenüber der eigenen Sprachkultur abhängig ist. Auch eine Studie des DJI über die Sprachwahl bei Kindern, die in einem multikulturellen Umfeld aufwachsen, zeigt ähnliche Tendenzen: Die Präsenz der Erstsprache in der Öffentlichkeit und im nahen Umfeld der Kinder lässt sie die Zweitsprache selbstverständlicher und selbstbewusster sprechen (vgl. DJI, 2000, S. 93).

Im Folgenden soll der äußere und innere Konflikt der Zuwanderer, insbesondere der zweiten Generation, näher untersucht werden.

#### 5.3.4 Migration als Konflikt

Viele Bikulturelle, die sich für keine der beiden Kulturen entschieden haben, leiden unter dem Gefühl, dass sie nirgendwohin gehören, dass sie weder in

der einen noch in der anderen Kultur angenommen werden. Grosjean (1996) nennt dieses Phänomen „doppeltes Ausgeschlossenensein“ (ebd., S. 180).

Eine Negation der einen Kultur, um sich in der anderen besser angenommen zu fühlen, ist eine häufig gewählte Lösung, die aber nicht der Ganzheit des Individuums gerecht wird. Ein Teil der Persönlichkeit kann so nicht zur Geltung kommen, was wiederum zu einem Gefühl der Unzufriedenheit führt.

Als besonders problematisch stellt Grosjean (1996) die Situation von Kindern dar, die in einer zugewanderten Familie aufwachsen. Sie stehen vor dem Konflikt, dass auf der einen Seite ihre Herkunftskultur durch die Eltern repräsentiert wird und diese ihre Wichtigkeit unterstreichen und weitergeben wollen. Auf der anderen Seite steht die Immigrationskultur, die eine Aufgabe der Herkunftskultur und eine Anpassung fordert. Die Kinder können keine freie Entscheidung treffen, da von beiden Seiten Forderungen an sie gestellt werden. Weder die Menschen ihrer Heimat noch die Mitglieder der Immigrationskultur können den eigentlichen Status der Bikulturalität akzeptieren (vgl. ebd., S. 182).

Aleemi (1989) stellt diese problematische Sichtweise aus der Perspektive der bikulturellen Personen dar. Demnach stehen sie unter einem ständigen Druck (auch von der eigenen ethnischen Gruppe ausgehend) sich für eine Kultur entscheiden zu müssen (vgl. ebd., S. 114). Fehlt ein klares Zugehörigkeitsgefühl, so kann es zu einem Identitätsverlust kommen. Der dann entstehende Zustand wird – so Aleemi – Anomie genannt. Auf diesen Begriff wird in Kapitel 6.2 im Rahmen einer Studie von Hämmig (2000) noch einmal näher eingegangen.

### 5.3.5 Kommunikative Kompetenz

Die kommunikative Kompetenz hängt eng mit Kommunikationsverhalten zusammen. Grosjean (1982) geht davon aus, dass Kultur im Wesentlichen durch Sprache erworben und weitervermittelt wird (vgl. ebd., S. 157). In jeder Kultur und Sprache gibt es verschiedene kulturelle Wertvorstellungen, die die kommunikative Ebene der Sprache beeinflussen. Durch die Erziehung der Eltern werden diese kulturellen Werte und Normen vermittelt, die dem Kind eine „kulturspezifische kommunikative Kompetenz“ (Lin, 1998, S. 116) in der jeweiligen Sprache geben. Lin (1998) gibt einen kurzen Überblick über die verschiedenen Komponenten, die dabei eine Rolle spielen. So verhalten sich beispielsweise „Sprecherrechte“ in jeder Sprache anders. Kinder erlernen anhand des Kommunikationsverhaltens ihrer Eltern, wer ein Gespräch

eröffnet, wie stark man sich selbst in das Gespräch einbringt, wie ein Sprecherwechsel oder ein Gesprächsende angezeigt wird. Weiterhin nennt sie die sprachliche Form (direkte oder indirekte Sprechweise, Höflichkeitsstrategien, Sprecher- oder Hörerverhalten, etc.), Gesprächsfloskeln, Tabuthemen, Sprechpausenverhalten, u.a., die Einfluss auf die Kommunikation haben (vgl. ebd., S. 116). Kinder lernen somit Sprache nicht nur auf lexikaler, grammatischer und phonetisch-phonologischer Ebene, sondern auch auf kommunikativer Ebene und zwar „vor Beginn des artikulierten-phonetischen Sprechens“ (ebd., S. 117). M. E. ist dazu neben Gestik und Mimik auch die Vermittlung von paraverbalen Anteilen einer Sprache zu zählen, wie beispielsweise Sprechvolumen oder Sprachmelodie.

Wird ein Kind simultan bilingual erzogen, bekommt es automatisch Kontakt zu zwei Kulturen und deren Wertvorstellungen, die Teil der Persönlichkeit werden und daher nicht mehr voneinander trennbar sind. Das Kind wird automatisch bilingual und bikulturell.

Kinder hingegen, die in einer Migrationssituation aufwachsen, also oftmals zwei Sprachen sukzessiv erwerben, geraten immer wieder in einen Konflikt: Auf der einen Seite steht das kommunikative Verhalten ihrer Eltern und deren Kultur. Oft weicht jedoch diese Kultur von der Kultur der Majorität des Gastlandes ab, so dass die Kinder auf Schwierigkeiten stoßen, da ihnen das Sprachverhalten der Landeskultur nicht geläufig ist. Es sind aber gerade diese unbewussten Normen, die über das Gelingen oder Scheitern einer Kommunikationssituation entscheiden. Grammatische oder lexikale Fehler werden zwar vom Zuhörer wahrgenommen, aber meist nicht als negativ gewertet. Im Gegensatz dazu steht das sprachliche *Verhalten*, da es als Eingriff in die „sprachliche Privatsphäre“ interpretiert werden kann (vgl. Lin, 1998, S. 117). Und gerade diese kommunikative Komponente ist am Schwersten zu erlernen. Lin (1998) geht davon aus, dass „die Veränderung des Kommunikationsstils ein langwieriger Prozess sozialen Lernens ist“ (ebd., S. 118). Ob dabei von einer Veränderung dieses Stils zu sprechen ist, bleibt fraglich. Anzustreben ist m. E. ein gewisses Verständnis und die Anwendung der kommunikativen Regeln einer Sprache, keine vollständige Veränderung. Viele Kinder aus Migrationsfamilien müssen sich zu Beginn ihrer Schulzeit auf neue Werte und Normen im Umgang mit Gleichaltrigen und Erwachsenen einstellen. Dies kann zu einer Verunsicherung führen, die sich nicht nur auf die Teilnahme am Unterricht beschränkt, sondern die gesamte



Kommunikation beeinflusst. Lin (1998) spricht von einer „existentiellen Verunsicherung“ (ebd., S. 119). Wenn das Kind wiederholt Verständnisschwierigkeiten hat, kann es zu Sprechhemmungen und –ängsten kommen, die schließlich zu Vermeidungsstrategien führen können (vgl. Kap. 3.4). In der Studie von Aleemi (1989) äußerten sich Bilinguale über ihre Unsicherheit im Umgang mit Höflichkeitsformeln in unterschiedlichen Sprachen. Dabei führten gerade die hohen Erwartungen des Gegenübers an die *kommunikative* Kompetenz, geprägt durch die gute *sprachliche* Kompetenz, zu einem Druck, dem sich viele Bilinguale nicht gewachsen fühlten (vgl. ebd., S. 116). Dem Interaktionspartner wird diese möglicherweise nur unzureichend oder unsicher beherrschte Fähigkeit erst dann auffallen, wenn der Sprecher gegen eine Regel verstößt. Letzterer befindet sich jedoch in einem *ständigen* Gefühl der Unsicherheit.

Daraus soll sich nicht die Forderung an Alle, die mit bikulturellen Kindern arbeiten nach einem umfassenden Wissen über unterschiedliche kommunikative Regeln, die in der Welt existieren, abgeleitet werden. Vielmehr ist eine Sensibilisierung für eigene kulturelle Besonderheiten und Sprachverhaltensregeln sowie eine Toleranz gegenüber Regelverletzungen bilingualer/bikultureller Kinder anzustreben. Die Feststellung, dass das Sprachniveau ausländischer Kinder auf linguistischer Ebene nicht ausreichend ist aber dort der Förderbedarf liegt, ist zu hinterfragen. Denn dies sind Regeln, die die Kinder schnell erlernen, vor Allem im unkomplizierten Umgang mit Gleichaltrigen und Lehrkräften. Vielmehr ist eine Hilfestellung auf kommunikativer Ebene zu geben, damit den Kindern die Unterschiede zwischen unterschiedlichem Kommunikationsverhalten deutlich werden.

Nachdem die allgemeine Situation Bikultureller unter besonderer Berücksichtigung der Migrationssituation geschildert wurde, soll nun verstärkt die Situation der Kinder im schulischen Bereich dargestellt werden.

### 5.3.6 Migration und schulische Bedingungen

Die Bundesrepublik Deutschland hat jahrelang (vor Allem in den 70er Jahren) eine „Doppelstrategie“ in ihrer Bildungspolitik verfolgt. Zum Einen sollten ausländische Kinder in der Landessprache und –kultur gefördert werden, damit eine erfolgreiche Integration ermöglicht werden. Zum Anderen wurde eine Förderung der eigenen Sprache und Kultur verfolgt, um eine Wiedereingliederung in das Herkunftsland zu vereinfachen. Diese

„zweispältige Haltung der Ausländerpolitik“ (Horn, 1990, S. 178) war jedoch auf das Ziel der Rückkehr der „Gastarbeiter“ abgestimmt (vgl. Kap. 5.3.3), was diese selbst heute in der Regel nicht mehr anstreben. Dennoch hielten die Landesregierungen an dieser „Doppelstrategie“ fest.

Einen besonderen Status hatte der „muttersprachliche Ergänzungsunterricht“ (MEU), der die ausländischen Schüler auf eine Rückkehr in ihre Heimatländer vorbereiten sollte. Dies wurde bereits in den 70er Jahren von der europäischen Gemeinschaft und der Kultusministerkonferenz [KMK] in einer Richtlinie festgelegt.

In vielen Schulen Deutschlands (besonders in Ballungszentren) werden auch heute noch türkische und italienische Kinder – neben Kindern anderer sprachlicher Herkunft - in ihren Sprachen unterrichtet. Neben der Sprache erlernen die Kinder geografische, kulturelle und geschichtliche Aspekte ihrer Herkunftsländer. Dieser Unterricht wird in den einzelnen Bundesländern auf unterschiedlicher Basis durchgeführt, jedoch - das ist in allen Ländern gleich - ohne ein „geschlossenes Konzept“ (Horn, 1990, S. 182). Die aus den Herkunftsländern angeforderten Lehrkräfte sollen einen Unterricht über die Lerninhalte des Herkunftslandes halten, ohne dabei auf die Migrationssituation der Kinder im Einzelnen eingehen zu können, da auch ihnen eine Integration durch einen, den deutschen Lehrern untergeordneten, Status verwehrt bleibt. Inwieweit dies aber zu einer größeren Stigmatisierung führt, bleibt fraglich. Der Begriff „Gastarbeiter“ impliziert, dass die Familien wieder in ihr Herkunftsland zurückkehren, muttersprachlicher Unterricht bedeutet, dass die Kinder auf diese Rückkehr vorbereitet werden sollen. Dabei wird jedoch ihre zweisprachige Kompetenz nicht in einem positiven Sinne in den Schulalltag integriert, sondern die Kinder erhalten eine Sonderrolle, eine Aussonderung gegenüber den einsprachig deutschen Kindern.

Ein sinnvoller Muttersprachenunterricht im Sinne einer bilingualen Erziehung würde vor Allem die Lebenswelt der Kinder in einem anderen Land in den Vordergrund stellen. Somit läge der Schwerpunkt nicht auf dem *Muttersprachen*unterricht, sondern auf der Vermittlung kultureller und sozialer Aspekte, angepasst an die individuelle Situation der Kinder (vgl. Boos-Nünning, 1983). Dies impliziert auch die Forderung von Lin (1998) an die Pädagogik, gerade kommunikative Kulturunterschiede mit in den Unterricht einzubeziehen, um die Kinder dafür zu sensibilisieren (vgl. ebd., S. 122).

Es stellt sich die Frage, ob es überhaupt einen solchen Unterricht geben muss. Das Selbstverständnis einer multikulturellen Klassengemeinschaft, die Akzeptanz des Andersseins jedes Schülers und die Förderung einer bilingualen Kompetenz für alle sollte die Basis von Anfang an sein. Doch nach wie vor haben ausländische Kinder in unserem Schulsystem Nachteile, immer noch stehen ihnen aufgrund unseres monolingualen und monokulturellen Bildungssystems nicht dieselben Möglichkeiten zur Verfügung wie ihren deutschen Klassenkameraden (vgl. Gogolin, 1999; Hollenweger, 1996; Kracht, 2000; Müller, 1996;). Hierin könnte eine mögliche Ursache liegen, warum sich viele dieser Kinder resigniert und zurückhaltend im Schulalltag verhalten.

Diese mögliche Ursache soll im Folgenden ausgeführt werden, um einen Überblick über die aktuelle Situation an deutschen Schulen zu geben und um mögliche Schlussfolgerungen über Voraussetzungen und Einstellungen ausländischer Kinder zu erhalten. Dazu wird eine Studie von Hollenweger (1996) und Müller (1996) herangezogen, die mögliche Ursachen für eine Benachteiligung ausländischer Schüler untersuchen.

In NRW besuchen zur Zeit 301.000 ausländische Schüler die Schule. Sie bilden einen Schüleranteil von 22,1% an Hauptschulen, 21,7% an Sonderschulen, 16,5% an Gesamtschulen, 8,7% an Realschulen, 5,1% an Gymnasien und 15,5% an Grundschulen. Wie es zu dieser ungleichen Verteilung kommt, mag sicherlich verschiedene Ursachen haben. Einige werden von Hollenweger (1996) dargestellt.

Hollenweger (1996) stellt die These auf, dass die Einstellung der Eltern bezüglich der Schulbildung der Kinder und die kulturelle Einstellung zur Schule eine große Rolle für den Schulerfolg der Kinder spielen. Die meisten ausländischen Kinder in der Schweiz<sup>26</sup> kommen aus Ländern, welche ihre Eltern aus wirtschaftlichen oder politischen Gründen verlassen haben. Dies prägt laut Hollenweger (1996) die Einstellung zum Gastland und zur Schulbildung. Die Haltung gegenüber dem Gastland ist ambivalent, das Zugehörigkeitsgefühl hat sich noch in keine Richtung manifestiert. Dies kann sich hemmend auf die Integration der Kinder auswirken. Die verhältnismäßig schlechteren Schulleistungen werden oftmals auf die Probleme der Zweisprachigkeit zurückgeführt. Werden ausländische Kinder in Bezug auf

---

<sup>26</sup> Die Studie ist in der Schweiz durchgeführt worden, lässt sich aber aufgrund ähnlicher Strukturen auf die Situation in Deutschland übertragen.

ihre sprachlichen Fähigkeiten überprüft und mit monolingualen Kindern verglichen, so sind die Ergebnisse meist deutlich schlechter. Allerdings liegt dies nicht an der mangelnden kommunikativen und sprachlichen Kompetenz, wie bereits ausgeführt, sondern an den unterschiedlichen Erwerbsstrukturen einer zweiten Sprache (vgl. Grosjean, 1989; Kracht, 2000; Kracht & Welling, 1995).

Auch wenn die Mehrzahl der ausländischen Familien in Deutschland keine Rückkehr in ihre Heimat plant, existieren auch Familien, bei denen diese Rückkehrgedanken nach wie vor den integrativen Prozess beeinflussen. Sie leben in einem fremden Land mit der Vorstellung eines temporären Aufenthalts und geben ihren Kindern das Gefühl, dass die Familie später einmal in ihr Heimatland zurückkehren wird. Daher wird eine „Integration der Kinder nicht gefördert oder sogar verweigert“ (Allemann-Ghionda, 1988, zit. nach: Hollenweger, 1996, S. 26). Diese problematische Situation stellt für die Kinder eine Hemmung des Integrationswillens dar, was sich auch auf die schulische Laufbahn indirekt auswirken kann.

Hollenweger (1996) nimmt an, dass das „Konzept der sozialen Netzwerke“ (ebd., S. 24) eine entscheidende Rolle im Prozess der Integration (auch auf schulischer Ebene) inne hat. Dazu gehört neben der Einstellung der Eltern gegenüber dem Gastland auch die häusliche Unterstützung in schulischen Angelegenheiten.

Für eine schulische Förderung fehlt es Kindern aus Migrationsfamilien gerade im familiären Bereich oft an Unterstützung. Wie bereits geschildert (Kap. 2.2.4), ist die Hausaufgabenpraxis kritisch zu betrachten, die an deutschen Schulen vorherrscht: Bei vielen Aufgaben ist eine Mithilfe Erwachsener erforderlich und notwendig. Gerade in ausländischen Familien fehlt diese Unterstützung, sei es, weil die Eltern aus sprachlichen oder kulturellen Gründen die Aufgaben nicht verstehen, sei es, weil sie nicht erreichbar sind.

Müller (1996) gibt zu bedenken, dass zwar ein Zusammenhang zwischen „integrativer Einstellung“ und „schulsprachlicher Leistung“ (ebd., S. 35) bestehen kann (und dass dies recht leicht nachzuweisen sei), dass es aber nicht gerechtfertigt ist, auf eine direkte Abhängigkeit zu schließen.

Er überprüft weitere mögliche Ursachen einer schulischen Benachteiligung ausländischer Kinder, neben sprachlicher Leistungen, um zu widerlegen, dass allein diese ausschlaggebend sind. Andere Faktoren können eine viel entscheidendere Rolle spielen, wie zum Beispiel die Motivation oder die Begabung für das Erlernen einer Fremdsprache, die individuell

unterschiedlich sind und oft nicht berücksichtigt werden können. Er versucht, möglichst viele Variablen in seine Untersuchung mit einzubeziehen. Dazu führte er eine umfangreiche Studie mit 347 Schülern aller Schulformen in der Schweiz durch.<sup>27</sup> Davon sind 162 einsprachig Deutsch und 185 zweisprachig (68 mit Türkisch als Erstsprache, 73 mit Italienisch als Erstsprache und 34 mit einer anderen Erstsprache).

Mehr als zehn Variablen wurden untersucht, unter anderem „soziale Integration/Einstellung zur Schweiz/SchweizerInnen“, „sprachliche Integration/Einstellung zur Zweitsprache“, „sprachliches Selbstvertrauen/Selbstkonzept“, „Sprachbegabung“ und „nichtsprachliche Intelligenz“ (Müller, 1996, S. 38), um nur einige zu nennen. In einem umfangreichen Fragebogen werden diese Variablen ausgewertet. Im Rahmen dieser Arbeit ist es jedoch nicht sinnvoll, auf die einzelnen, sehr genauen Ergebnisse einzugehen.<sup>28</sup> Die Schlussfolgerungen sollen jedoch zusammenfassend dargestellt werden, da sie wichtige Zusammenhänge erläutern. So beweist die Studie, dass neben sozio-ökonomischen auch „ethnolinguistische“ Faktoren eine wichtige Rolle für Schulleistungen bei ausländischen Schülern spielen. „Die Erklärung des bildungssoziologische (*sic!*) Reduktionismus, das Schulversagen des ausländischen Kindes sei zur Hauptursache sozio-ökonomisch bedingt, trifft in dieser Einseitigkeit nicht zu“ (Müller, 1996, S. 80). Auch widerlegt er, dass die Zweisprachigkeit alleinige Ursache für schlechte Schulleistungen ist. Eine Beurteilung dessen sei erst dann möglich, wenn noch andere Faktoren einbezogen werden. Zweisprachige Schüler verfügten oftmals bei höherer Motivation, höherem sozialen und schulischen Selbstkonzept über ein geringeres sprachliches Selbstkonzept als ihre einsprachigen Mitschüler. Dies könne demnach nicht durch „einfache“ pädagogische Intervention verstärkt werden. Müller (1996) sieht die Ursache in diesem mangelnden Selbstvertrauens in sprachlichen Fähigkeiten innerhalb des schweizerischen Schulsystems als Institution. Da dies dem deutschen recht ähnlich ist, kann hier eine Übertragung erfolgen. Müller (1996) nennt zwei Hauptgründe, die einer Stärkung des Selbstvertrauens ausländischer Kinder momentan noch entgegenwirken. Zum Einen wird die Erstsprache der zweisprachigen Kinder fast vollständig ignoriert. Es wird zwar offiziell kein Kind aufgrund seiner Sprache benachteiligt, die Zweisprachigkeit wird aber auch nicht als förderungswürdig angesehen. Zum Anderen weist er auf den

---

<sup>27</sup> Siehe Fußnote 26.

<sup>28</sup> Ausführlich dazu: Müller (1996).

„Selektionsprozess mit der Übergewichtung der L2-sprachlichen Kompetenz“<sup>29</sup> (ebd., 1996, S. 82) hin. Deutsch wird als wesentlich wichtiger eingestuft als die Erstsprache der Kinder. Deren eigene Sprache und die damit verbundenen Kompetenzen werden ignoriert, so dass die Annahme erlaubt ist, dass mehrsprachige Schüler eine geringere sprachliche Selbstkonzeption haben als Einsprachige. „Kommunikative Kompetenzen“ nach Grosjean (1996) werden im Schulsystem nicht berücksichtigt. Müller (1996) sieht die Schuld dieser Problemlage eindeutig im schweizerischen Schulsystem und verneint, dass Pädagogen bei noch so großem Engagement einen Einfluss auf den schulischen Erfolg haben, noch weniger die Immigranten selbst. Truniger (1996) fordert explizit eine „Partizipation der Minderheiten an bildungspolitischen Entscheidungen“ neben „einer starken Gewichtung des Förderns von Haltung und Fähigkeiten, die in einer multikulturellen Gesellschaft erwünscht sind“ (ebd., S. 134).

Auch Gogolin (1988) fordert eine stärkere Stützung durch bildungspolitische Maßnahmen, aber auch durch die Wissenschaft. Hochschulen sollten angehende Lehrer auf die Arbeit mit mehrsprachigen Kindern vorbereiten. Die Lehrkräfte selber sollten ein „wachsendes Vertrauen auf die Nützlichkeit der Erfahrung [...] an die Sprachverschiedenheit“ (ebd., S. 184) aufbauen. Die Angst vor dem Wissen, der Kompetenz der Schüler, über worüber die Lehrer nicht verfügen, kann nur dann vermindert werden, wenn Mehrsprachigkeit als „Erfahrungsfeld“ (ebd., S. 184) gesehen wird und den Kindern eben diese Kompetenzen zugestanden werden. Dabei ist eine aktive Einbeziehung der anderen Sprachen in das Unterrichtsgeschehen von großer Bedeutung und sollte auf eine natürliche Art und Weise durchgeführt werden. Eine Isolierung ausländischer Kinder durch eigenen Sprachunterricht in der Herkunftssprache ist m. E. eine künstliche Situation, die nicht im Geringsten aus der Lebenswelt der Kinder stammt. Denn dort existieren unterschiedliche Sprachen nebeneinander und nicht vollständig isoliert, wie die Studie des DJI (2000) beweist.

Auch Weidacher (2000) betont, dass der Staat ein höheres Maß an bildungspolitischen Veränderungen in diesem Bereich ermöglichen sollte. Er verlangt „erforderliche Mehraufwendungen im Bildungsbereich, um eine statusgleiche Eingliederung von Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien zu ermöglichen“ (ebd., S. 67). Wendt (2000) nennt in seinem Vortrag vor der „Deutschen Gesellschaft für

---

<sup>29</sup> L2 bedeutet die Zweitsprache, in diesem Fall also Deutsch

Bevölkerungswissenschaft“ 1999 verschiedene Punkte, die zu einer Integration ausländischer Mitbürger beitragen können. Für ihn ist die Schaffung einer „Integrationsinfrastruktur“ (ebd., S. 19) von Bedeutung. Damit meint er u. a. Grundlagen für die Integration der „Kindergeneration“, um diese zu einem selbstbewussten Teil unserer Gesellschaft zu machen, die Nutzung ihrer Kompetenzen, wie z. B. der Zweisprachigkeit und der interkulturellen Kompetenz, der leichte Zugang zu Sprachkursen und einer gleichberechtigten Bildung für junge Ausländer. Eine höhere Wertschätzung der Herkunftssprache nennt er leider nicht. Wendt (2000) fordert eine Bewusstmachung der Bereicherung durch ausländische Mitbürger und plädiert für eine Nutzung dieser kulturellen Vielfalt. Er strebt eine aktive und verantwortungsbewusste Mitgestaltung unserer Gesellschaft durch sie an (vgl. ebd., S. 21).

M. E. erscheinen die oben genannten Forderungen etwas hoch gegriffen. Eine Veränderung des Schulsystems ist langfristig gesehen sicherlich sinnvoll und ihre Planung auch erforderlich, da nicht mehr von einer sprachlichen und kulturellen Homogenität an deutschen Schulen auszugehen ist. Kurzfristig gesehen sollte allerdings ein überschaubarerer Rahmen gewählt werden, wie es auch schon an einigen Schulen und in sozialpädagogischen Einrichtungen erfolgt, in denen sich Pädagogen mit kulturellen Unterschieden auseinandersetzen. Um den ausländischen Schülern eine Integration zu ermöglichen, halte ich Gespräche mit Eltern für unabdingbar. Denn im Elternhaus liegt oft der Ursprung der inneren Zerrissenheit der Kinder. Dazu gehören die bereits erwähnten Rückkehrgedanken, die ein immer wieder kehrendes Thema im Familienkreis sind, dazu gehört auch das Festhalten an bestimmten Werten der Herkunftskultur und das Sprachverhalten. Dies soll nicht heißen, dass allein die Eltern zu kritisieren sind, sondern hier ist eine umfangreiche Aufklärung notwendig, dass bestimmtes Verhalten eine Integration verhindern kann. Auch auf Seiten der deutschen Eltern erscheint Aufklärung sinnvoll, denn auch sie sollten die Möglichkeiten und Chancen ihrer Kinder erkennen, die diese im Kontakt zu verschiedenen Kulturen haben. Ich schließe mich der Meinung Lins (1998) an, die fordert, dass Pädagogen ihre eigene Kultur und Sprache reflektieren und zu anderen Kulturen Bezug nehmen sollten, mit denen sie in Kontakt treten. Hierin läge ein Ansatz, der sich auch in unmittelbarer Zukunft verwirklichen ließe, um so eine Verbesserung der Situation für alle Beteiligten zu erreichen.

Bikulturalität und Bilingualität bergen also sowohl Kompetenzen als auch Problematiken und werden von allen Personen, die damit in Kontakt treten, unterschiedlich wahrgenommen. Unsicherheiten können sich vor Allem entwickeln, wenn ein direkter Bezug zwischen der Herkunftskultur und -sprache und der Landeskultur und –sprache fehlt.

Die zentrale Fragestellung der Arbeit rückt an dieser Stelle wieder in den Vordergrund: Kann Mehrsprachigkeit eine Ursache für soziale Unsicherheit sein?

## **6 Aufwachsen in einer mehrsprachigen Umgebung**

In den vorangehenden Kapiteln wurden die Aspekte der Bilingualität/Bikulturalität und der sozialen Hemmung getrennt betrachtet. Im folgenden Kapitel soll der Versuch einer Übertragung erfolgen, die sich aus der Verknüpfung beider Teilbereiche ergibt. Es sei vorweg bemerkt, dass die Literatur diesbezüglich nicht sehr umfassend ist. Es wird auch in der neuen Sichtweise aus der interkulturellen Pädagogik viel über Kompetenz und Vorteile der Zweisprachigkeit geforscht und veröffentlicht, eine Auseinandersetzung mit der Problemlage unsicherer, mehrsprachiger Kinder findet allerdings kaum statt. Aus eigenen Erfahrungen der Verfasserin im Kontakt mit bilingualen Kindern, vornehmlich italienischer Herkunft, soll jedoch auf die schwierige Situation aufmerksam gemacht werden, die diese Kinder im täglichen Umgang und vor Allem im schulischen Bereich mit der Mehrsprachigkeit haben. Kompetenz und Problemlage sollen einander nicht gegenüber gestellt, sondern aus unterschiedlichen Positionen betrachtet werden.

Das DJI (2000) hat in einer umfangreichen und sehr differenzierten Studie über den multikulturellen Alltag von Kindern aus Migrationsfamilien viele Aspekte des sozialen Interaktionsverhaltens dieser Kinder untersucht. Diese Studie soll näher beschrieben werden, wobei der Schwerpunkt auf dem Sprachverhalten der Kinder liegt. Es findet dabei ein direkter Vergleich mit dem mit Gaetana durchgeführten Interview statt, das stark an dem des DJI angelehnt wurde. Dies erscheint deshalb sinnvoll, da unmittelbare Vergleiche gezogen werden können. Zwar handelt es sich bei den befragten Kindern des DJI um jüngere Kinder, dennoch sind viele Fragen auch auf die Situation eines 13-jährigen Mädchens übertragbar. Bei der Durchführung des



Interviews mit Gaetana wurde explizit darauf geachtet, dass die Fragen mit der Studie des DJI vergleichbar sind. Der Forderung Mayrings (1996) nach einer Einbindung der Einzelfallanalyse in „einen größeren Zusammenhang“ (ebd., S. 30) soll mit dieser Methode nachgegangen werden. Das ermittelte Material wurde zuvor von der Verfasserin strukturiert. Im Folgenden findet sich ein quantitativer Vergleich der DJI-Studie mit den qualitativen Ergebnissen aus dem Interview mit Gaetana, was deutlich sichtbar gemacht wurde. Hinzugezogen werden auch Gedanken von Kuhs (1989) über Unsicherheit bei mehrsprachigen Kindern.

### 6.1 „Wie Kinder multikulturellen Alltag erleben!“

Die Untersuchung des DJI basiert vornehmlich auf quantitativen und qualitativen Kinderbefragungen in Köln, München und Frankfurt, die das DJI im Frühjahr 1999 durchgeführt hat. Quantitativ in dem Sinne, als dass über 1.000 Kinder im Alter von fünf bis elf Jahren anhand eines standardisierten Fragebogens über ihre sozialen Kontakte, ihr Sprachverhalten und ihre Freizeitgestaltung interviewt wurden. Mit einigen Kindern fand anschließend ein intensiveres Gespräch statt, das nähere Auskünfte geben und qualitative Aussagen liefern sollte, um bestimmte Sachverhalte genauer zu beleuchten. Ziel der Befragung war es, direkte Auskünfte von Kindern zu bekommen, wie sie im Alltag mit ihrer multikulturellen Umgebung umgehen, in der sie aufwachsen. Die einleitende Fragestellung lautet:

Wie handeln Kinder ohne deutschen Paß in einem sozialen Milieu, das durch Multikulturalität geprägt ist? Wie gestalten sie ihre Freundschaftsnetze, und welchen Aktivitäten gehen sie nach? (DJI, 2000, S. 3)

#### 6.1.1 Familiäre Strukturen

Es wurden 1.208 Kindergarten- und Schulkinder befragt. Sie leben in Stadtteilen der oben genannten Städte, die eine stark gemischte Bevölkerungsstruktur aufweisen. Die meisten Kinder sind türkischer Herkunft (582 Kinder), die anderen Kinder stammen größtenteils aus den ehemaligen „Anwerbestaaten“, also Italien, Spanien, Griechenland, u. a. Keines der Kinder verfügt über einen deutschen Pass, jedoch sind 75% in Deutschland geboren und ihre Familien leben zum großen Teil länger als zehn Jahre hier.

*Gaetana wohnt in Köln-Ehrenfeld, einem Stadtteil, der eine ähnliche Bevölkerungsstruktur wie Köln-Nippes, dem Stadtteil, in dem die DJI-Studie durchgeführt wurde, aufweist: In Nippes beträgt der Anteil der ausländischen Wohnbevölkerung 19,8%, in Ehrenfeld 21, 8% (Zahlen nach: Amt für*

*Stadtentwicklung und Statistik, 2000). Gaetana wohnt mit ihrer Familie seit sieben Jahren in Deutschland. Die Familie besitzt die italienische Staatsbürgerschaft (Frage 2, Anhang).*

Dies zeigt, dass viele dieser Kinder seit ihrer Geburt mit mindestens zwei Kulturen in Kontakt getreten sind: der Deutschen und der Herkunftskultur ihrer Eltern. Viele haben auch Erfahrungen mit unterschiedlichen Religionen gemacht, die Mehrzahl ihrer Eltern gehört dem islamischen Glauben an.

Die meisten Kinder stammen aus „Normalfamilien“ (DJI, 2000, S. 5). Sie leben mit ihren Eltern und einem oder mehreren Geschwistern zusammen. Fast alle Väter und ein großer Teil der Mütter sind berufstätig, die Meisten als Arbeiter oder Angestellte.

*Gaetana lebt mit ihren Eltern und ihrem Bruder in einer Wohnung. In der Nähe wohnen viele verwandte Familien. Wie bereits geschildert, arbeiten Gaetanas Eltern vormittags und nachmittags als Reinigungskräfte der Universität (Frage 3-5, Anhang).*

#### 6.1.2 Kindergarten und Schule

Ein Schwerpunkt der Untersuchung des DJI (2000) liegt auf der genaueren Analyse der besuchten Bildungseinrichtungen. Dabei haben die Autoren zwischen Kindergartenkindern und Schulkindern unterschieden.

Die meisten der befragten Kinder im Alter von fünf bis sieben Jahren besuchen einen Kindergarten, nur 25 von 314 Kindern nutzen dieses Angebot nicht. Dieses Ergebnis spiegelt nicht die allgemein angenommene Ansicht wider, dass ausländische Kinder seltener einen Kindergarten besuchen als deutsche. Auch Şen und Goldberg (1994) gehen von einer Veränderung der Sichtweise der türkischen [oder anderer Nationalitäten, Anmerkung. K.H.] Familien aus. Die ausländischen Familien haben demnach erkannt, dass der Besuch eines Kindergartens eine gute Möglichkeit der Vorbereitung auf die Schulzeit und gleichzeitig einen ersten, intensiven Kontakt zu der anderen Kultur ermöglicht. Auch der Erwerb der deutschen Sprache spielt dabei eine wichtige Rolle. Allerdings existieren nach wie vor Vorbehalte gegenüber unterschiedlichen Erziehungsmethoden und –ansichten, vor Allem in religiösen Grundfragen, da die meisten deutschen Kindergärten konfessionell organisiert sind (vgl. Şen & Goldberg, 1994, S. 55-57).

Eine weitere verbreitete Annahme, dass ausländische Kinder vornehmlich die Sonder- und Hauptschule besuchen, konnte in der Befragung ebenfalls nicht bestätigt werden: Nur ein geringer Teil (2%) der interviewten 892 Kinder im

Schulalter (sechs bis elf Jahre) besucht eine Sonderschule, 23% gehen auf ein Gymnasium (vgl. Kap. 5.3.6). Über mögliche Ursachen, warum sich diese Zahlen von anderen Untersuchungsergebnissen abheben, kann anhand der vorliegenden Daten keine Aussage gemacht werden.

*Gaetana besucht die sechste Klasse einer Hauptschule, ihr Bruder geht auf eine Lernbehindertenschule (Frage 2, Anhang).*

In Kapitel 5.3.6 wurde bereits der muttersprachliche Ergänzungsunterricht (MEU) erwähnt. Diesen besuchen in Köln und München ca. 50% der befragten Kinder, in Frankfurt lediglich 7%. Gründe für diese ungleiche Verteilung werden nicht genannt. Der Unterricht wird vorrangig in den Sprachen der „Gastarbeiternationen“ gehalten, andere Sprachen werden kaum angeboten. Für die Kinder bedeutet dieser Ergänzungsunterricht allerdings nicht nur Positives. 20% der befragten Kinder sind unentschieden, ob sie den Unterricht mögen, 10% gehen nur sehr ungern dorthin. Eine mögliche Erklärung könnte in einem gewissen Druck liegen, den die Eltern auf ihre Kinder ausüben, denn sie wollen eine Erhaltung der eigenen Herkunftssprache und -kultur, für die ihre Kinder keine oder nur geringe Notwendigkeit sehen.

*Gaetana besucht den MEU einmal wöchentlich für 90 Minuten. Laut eigener Aussage geht sie gerne dorthin, da sie sich dort mit vielen Freundinnen trifft, die nicht in ihrer Klasse sind (Frage 19-21, Anhang).*

Ein großer Schwerpunkt der Untersuchung liegt auf der Erforschung des Freizeitverhaltens der Kinder.

### 6.1.3 Freizeit

Mehr als die Hälfte der Kinder treiben in ihrer Freizeit Sport, erlernen ein Instrument oder nehmen an christlichen oder muslimischen Angeboten der jeweiligen religiösen Gemeinden teil. Von einer „Verhäuslichung“ oder „Verinselung“ (DJI, 2000, S. 19) – Schlagwörter aus der Kindheitsforschung – kann bei den befragten Kindern nicht gesprochen werden, denn einige (19%) sind sogar in mehreren Bereichen aktiv. Dem gegenüber steht die häufig geäußerte Skepsis der Eltern, die nicht genau wissen, zu welchen institutionell organisierten Angeboten sie ihre Kinder vorbehaltlos schicken können. Ein befragtes Mädchen schildert die Unsicherheit ihrer Eltern gegenüber ihrem Wunsch, einen Tanzkurs zu besuchen: „Also meine Mama würde mich schon hinschicken, wenn ich eine kenne, die meine Freundin ist. Dann würde sie mich schon hinschicken, aber ansonsten nicht“ (ebd., S. 35).

Das Ziel, auch ausländische Kinder mit institutionell organisierten Angeboten zu erreichen, kann demnach durch eine hinreichende Aufklärung und Transparenz erreicht werden.

*Gaetana ist in keinem Verein Mitglied. Nachmittags trifft sie sich überwiegend mit ihrer besten Freundin. Auf die Frage, ob sie gerne ein Hobby hätte, antwortet sie: ‚Nein, es geht mir gut so, mir ist nicht langweilig. Ich kann was machen mit G. (beste Freundin) oder meinem Bruder.‘ Die oben genannte Skepsis der Eltern gegenüber institutionellen Organisationen spiegelt sich auch bei Gaetanas Eltern wider. Eine Teilnahme ihrer Tochter an einer Klassenfahrt wollen sie nicht erlauben, genauere Gründe nennen sie aber nicht. Anzunehmen ist eine Unsicherheit über den Ablauf und die Aktivitäten auf solchen Fahrten, obwohl die Informationen durch den Lehrer sehr umfangreich sind. Dabei spielt sicherlich auch das Alter von Gaetana eine Rolle (Frage 64-70, Anhang).*

Neben der institutionell und nicht institutionell organisierten Freizeitgestaltung wurden die Kinder intensiv über ihre sozialen Netze und Freundschaften befragt. Dabei wurden die Anzahl der Freunde, die Wahl des besten Freundes und die ethnische Zusammensetzung des Freundeskreises der Kinder untersucht.

Auf ausgewählte Aspekte, die im Rahmen dieser Arbeit interessant erscheinen, soll im Folgenden näher eingegangen werden. Besonders die Frage, ob sich Kinder bei der Wahl ihrer Freundinnen und Freunde an der Herkunft und kultureller Zugehörigkeit orientieren, erscheint wichtig.

#### 6.1.4 Freundschaftsnetze

Die Wahl der Freundschaften spielt in der Entwicklung jedes Kindes eine wichtige Rolle, denn zum ersten Mal können Beziehungsnetze außerhalb der Familie geknüpft werden. „Freunde sind freiwillig und zum ersten Mal selbständig gewählte Interaktionspartner“ (DJI, 2000, S. 46). Die meisten der befragten Kinder geben an Freunde zu haben, lediglich 10 Kinder benennen keine Freunde. Die Mehrzahl der Freundschaften entwickelt sich im Kindergarten oder in der Schule. Bei 61% der Schulkinder und 45% der Kindergartenkinder kommt es zu Überschneidungen der Freundeskreise aus der Schule oder dem Kindergarten und den nachmittäglichen Spielkameraden.

*Gaetana nennt acht Freundinnen italienischer, türkischer und deutscher Herkunft. Davon kennt sie fünf aus der Schule, drei aus ihrer Klasse. Ihre*

*beste Freundin kennt sie aus der Nachbarschaft. Dabei handelt es sich um ein zehnjähriges, italienisches Mädchen. Einen engen Kontakt hat sie auch zu ihrer gerade nach Deutschland gezogene Cousine (Frage 15-21, 26, 30-35, Anhang)*

Trotz des positiven Einflusses der Institutionen (Kindergarten, Schule etc.) bergen sie auch Konfliktpotential. Gerade Kinder ausländischer Herkunft stoßen bei Gleichaltrigen in einigen Fällen auf Ablehnung. Diskriminierungen aufgrund der Hautfarbe oder der Sprache werden genannt. Ihnen wird ihr Status als „Ausländer“ gerade in der Schule bewusst, und Nationalität spielt gerade dann eine große Rolle. Eine Sammlung von Kinderäußerungen aus qualitativen Interviews stellt diese Problemlage deutlich dar:

„Manche deutschen Kinder ärgern mich immer, weil ich nicht zu diesem Land gehöre.“

„Daß man über Jugoslawien schlecht spricht.“

„Wenn Unterschiede zwischen Ländern gemacht werden.“

„Ich verstehe nicht alle Kinder“ (DJI, 2000, S. 50).

„Ich bin farbig, da haben die Kinder Angst.“

„Die in der Schule wollten nicht meine Freunde sein, weil ich so neu war und die mich nicht gekannt haben und weil sie meinen Namen schwer reden konnten (...).“ (ebd., S. 64)

*Gaetana nennt solche Diskriminierungen nicht. Ihre Schule hat ein stark ethnisch gemischtes Einzugsgebiet, so dass Andersartigkeit „normal“ ist.*

Bei der quantitativen Befragung gaben 59% der Kinder an, dass sie Freunde aus anderen Herkunftsländern haben, 66% benennen darunter auch deutsche Freunde. Bei der Wahl des „besten Freundes/der besten Freundin“ nennen nur 18 aller befragten Kinder die gleiche Herkunft als Grund. Das Verhalten der befragten Kinder zeigt, dass die Nationalität für Kinder eine eher untergeordnete Rolle spielt. Sie gehen recht unbefangen mit Andersartigkeit um und setzen andere Maßstäbe bei der Wahl ihrer Freunde. Sprachliche Barrieren bilden für Kinder kein Hindernis eine Freundschaft zu beginnen oder aufrecht zu erhalten.

*Für Gaetana spielt die Herkunft ihrer Freundinnen eine deutlich wichtigere Rolle: ‚Mit italienischen Kindern kann ich halt besser über alles reden. Mit Deutschen habe ich immer Angst, dass sie mich nicht verstehen.‘ Auf die Frage nach der besten Freundin sagt sie: ‚Ich kann mit der über alles sprechen und die gibt mir auch Tipps, wenn wir wegfahren müssen, dann sagt die, dass ich auf mich aufpassen soll, und so weiter. Die versteht mich einfach immer, auch weil die aus Italien kommt (Frage 42-43, Anhang).‘*

Neben den aktiven Kindern mit vielen Freunden wurden auch die Kinder näher befragt, die keine Freundschaften haben. Es wurde nach möglichen

Ursachen geforscht und die Beschäftigungen der Kinder genauer analysiert. Ungefähr 15% der Kinder gab an, nachmittags nicht mit anderen Kindern zu spielen. Dabei wurden Kontakte mit Geschwistern nicht miteinbezogen, denn 60% dieser Kinder nennt ihre Geschwister als Spielpartner. Es ist also nicht bei allen Kindern davon auszugehen, dass es sich um sozial isolierte Kinder handelt. Dennoch gibt es einige Gemeinsamkeiten und Überschneidungen in der sozialen Infrastruktur. So sind diese Kinder mit ihren Eltern häufiger umgezogen oder leben erst seit kurzer Zeit in Deutschland. Einige besuchen ganztags einen Hort, so dass die Freizeit als Erholung ohne soziale Kontakte angesehen werden kann. Sie nehmen auch weniger oder gar nicht an institutionell organisierten Aktivitäten teil. Individuelle Persönlichkeitsmerkmale wie Schüchternheit oder Ängstlichkeit konnten im Rahmen der DJI-Studie nicht herausgefunden werden, sind jedoch nicht auszuschließen.

#### 6.1.5 Beziehung zum Herkunftsland

Eine wichtige Rolle spielt auch die Beziehung zu Freunden aus dem Herkunftsland, in das die meisten Kinder in den Ferien fahren. Sie stellen eine wichtige emotionale Stütze für sie dar: Für einige als Gesprächspartner in den Ferien, für andere als möglicher Ersatz für unbefriedigende Freundschaften in Deutschland.

*Auf die Frage, ob sie noch Freunde in Sizilien hat, antwortet Gaetana: ‚Ja, aber verloren. Ich finde die nicht mehr. Ich bin nur noch mit meinen Cousinen zusammen.‘ Dies spiegelt m. E. eine gewisse Traurigkeit über den Verlust des direkten Kontaktes zu ihren früheren Spielgefährten wider. Der Kontakt zu Gleichaltrigen während der Sommerferien in Sizilien beruht sich also ausschließlich auf ihre Verwandtschaft, die zum Teil auch in Deutschland lebt. Es kann also davon ausgegangen werden, dass Gaetana gerne mehr Kontakt zu Gleichaltrigen in ihrer Heimat hätte, auch als Ersatz für mangelnde Freundschaften in Deutschland, denn bis auf ihre beste Freundin hat sie wenig Kontakt zu anderen Kindern. Es kann auch dahingehend interpretiert werden, als dass sie sich im Umgang mit dortigen Freunden sicherer zu fühlen glaubt und stabile Beziehungen dort für sie eine gewisse Stütze bilden könnten (Frage 60-62, Anhang).*

Auch die Familien der Kinder haben noch Kontakte zu ihrem Heimatland. 90% der Befragten pflegen Freundschaften dorthin oder erhalten eine enge Beziehung zu Verwandten aufrecht. Die Kinder haben gute Kenntnisse über

das Heimatland ihrer Eltern. Es stellt sich eine enge Verbindung her und die Kinder sind sich ihrer Bikulturalität bewusst, da sie früh mit kulturellen Unterschieden in Kontakt gekommen sind (vgl. DJI, 2000).

*Gaetanas Familie hält einen intensiven Kontakt zu ihrer Verwandtschaft in Sizilien aufrecht. Jedes Jahr besucht sie dort auch entfernt Verwandte und Freunde. Viele nahe Verwandte wohnen bereits in Deutschland; es ist davon auszugehen, dass Gaetanas Familie auf deren Rat vor acht Jahren nach Köln gekommen ist. In diesem Zusammenhang soll erwähnt werden, dass die Eltern im Alter wieder nach Sizilien zurückkehren möchten. Auch aus diesem Grund halten sie engen Kontakt dorthin. Wie bereits in Kapitel 5.3.6 geschildert, kann sich dies hemmend auf den Integrationswunsch von Kindern auswirken, wenn dieser Gedanke einen sehr wichtigen Stellenwert innerhalb der Familie einnimmt. In Gaetanas Familie wird darüber häufig gesprochen. Auch wird ihr angedroht, dass sie alleine nach Sizilien zurückgehen müsse, wenn sie sich in der Schule nicht anstrengt. Dies bedeutet eine sehr große Belastung für sie. Gaetanas Kenntnisse über ihre Heimat beziehen sich weniger auf Geografisches oder Historisches, als viel mehr auf Spiele und sprachliche Eigenheiten: ‚Ich kenn mich da aus, weil ich mit allen reden kann. Die „gesti“ (Handbewegungen, Anmerkung K.H.<sup>30</sup>) kann ich auch noch, das ist wichtig (Frage 61-63, Anhang).‘*

Bisher wurden eher allgemeine soziale Aspekte der DJI-Studie dargestellt. Nun sollen die Ergebnisse des Sprachverhaltens der befragten Kinder näher erläutert werden. Es sei erwähnt, dass zusätzlich zu den in der Studie gestellten Fragen weitere Zusammenhänge über das Sprachverhalten Gaetanas ermittelt wurden (vgl. Kap. 1.3), auf die allerdings schon näher eingegangen wurde (vgl. Kap. 2.2.1).

#### 6.1.6 Sprache

Die Autoren der Untersuchung des DJI (2000) sehen im Sprachverhalten ein Schlüsselthema, „da am Umgang der Kinder mit ihren Sprachen Multikulturalität wahrnehmbar und anschaulich wird“ (ebd., S. 83). Außerdem wird Sprache eine „tragende Funktion für die emotionale Entwicklung“ (ebd., S. 83-84), auch in Bezug auf ein spezifisches Weltverständnis, beigemessen.

---

<sup>30</sup> „Gesti“, die Sprache der Hände, spielen in Italien eine sehr wichtige Rolle. Gerade in Süditalien und auf Sizilien hat sich eine eigene, nonverbale Sprache entwickelt, deren Kenntnis darüber entscheidet, „ob man dazu gehört oder nicht“.

Wie bereits in Kapitel 4 dargestellt, wird Zweisprachigkeit häufig aus einem defizitären Blickwinkel betrachtet. Eine alternative Sichtweise liefert die Studie des DJI. Es wird vor Allem, neben der konkreten Sprachwahl der Kinder und den unterschiedlichen Gefühlen, die die Kinder dabei entwickeln, der alltägliche Gebrauch verschiedener Sprachen näher betrachtet. Nicht die mangelnde Kompetenz aus Sicht von Monolingualen, sondern gerade die zweisprachige Kompetenz und der natürliche Umgang rücken damit in den Vordergrund.

#### *6.1.6.1 Kompetenzen*

Die Kinder äußern Schwierigkeiten mit ihrer Zweisprachigkeit meist dann, wenn sie einen Druck „von außen“ (DJI, 2000, S. 85) spüren. Fehlt dieser Druck, so empfinden sie ihr Spiel mit den unterschiedlichen Sprachen als kreativ und fühlen sich kompetent. Fakt ist, dass alle befragten Kinder mehrsprachig aufgewachsen sind, teils aus Zwang heraus, sich in einer monolingualen Umgebung verständlich zu machen, teils weil sie die Notwendigkeit einer anderen Sprache als Kommunikationsmittel erkannt haben. Schon früh entwickeln sie ganz selbstverständlich eine mehrsprachige Kompetenz, derer sich auch die jüngsten der befragten Kinder bewusst sind. Die Sprachen werden in unterschiedlichen Kontexten verwendet. So sprechen 88% der Kinder zu Hause mit ihrer Familie überwiegend in der Herkunftssprache oder in einem Sprachenwechsel, 65% unterhalten sich mit ihren Freunden auf Deutsch. Innerhalb der Familie entstehen unterschiedliche Sprachmodi. Mit den Eltern und Großeltern sprechen die Kinder meist die Herkunftssprache oder eine Mischung derselben mit Deutsch, bei der Kommunikation mit den Geschwistern nimmt Deutsch einen wichtigeren Raum ein, die Herkunftssprache wird weniger gesprochen und die meisten verständigen sich untereinander in einem Sprachengemisch. Viele Eltern beherrschen Deutsch nur wenig, so dass die Kinder ihre eigene Kompetenz in diesem Bereich wahrnehmen. In vielen Fällen sind es die Kinder, die den Eltern im Alltag übersetzen oder andere sprachliche Hilfestellungen im Alltag leisten. Die damit verbundene Verantwortung nehmen sie sehr ernst und zeigen auch hier eine große Kompetenz im sprachlichen Transfer. Einige Kinder geben allerdings eine psychische Belastung durch die große Verantwortung an, denn sie sehen sich mit der Hilflosigkeit von Autoritätspersonen und Vorbildern konfrontiert. Auch die Eltern fürchten sich vor der schnelleren Anpassung ihrer Kinder an die neue Kultur und Sprache. Sie erwarten einen „Autoritätsverlust (...), verfrühte Loslösung von den Eltern



und somit von deren Sprache und Kultur“ (Aleemi, 1989, S. 52). Diese Unsicherheit überträgt sich auf die Kinder, für die diese Belastung in einigen Fällen zu groß wird.

*Der dargestellte Sprachgebrauch lässt sich auch bei Gaetana feststellen, wobei der Anteil eines Sprachgemisches mit Interferenzen innerhalb der Familie gering ist. Sie selbst gibt an, zu Hause fast ausschließlich Sizilianisch zu sprechen. Auch mit ihren Cousinen und Cousins verwendet sie nur selten deutsche Wörter, wie bei Kontakten, bei denen die Verfasserin anwesend war, festzustellen war. Eine Ausnahme bildet dabei die Hausaufgabensituation, in der Gaetana eine starke Mischung von Deutsch und Sizilianisch verwendet und oft Interferenzen gebraucht. Da ihre Eltern nur sehr wenig Deutsch verstehen und sprechen, übernimmt Gaetana häufig die Rolle der Übersetzerin. Sie muss telefonische Auskünfte einholen und bei Ämtergängen anwesend sein: ‚Meine Mutter kann kein Deutsch, da muss ich beim Arzt mitgehen, beim Sozialamt, oder wenn wir in die Apotheke gehen, oder wenn ich anrufen muss. Das macht Spaß, aber manchmal stört es mich auch, wenn ich was Anderes machen will. Dann sag’ ich meinem Bruder, dass der das machen soll, aber der kann das nicht so gut. Aber das ist auch schwer. Manchmal weiß ich nicht, wie sagt man das auf Deutsch oder Italienisch, dann weiß ich nicht weiter. Das ist ganz schwer. Dann mische ich alles durcheinander (Frage 57, Anhang).‘*

Meist wird in der Freizeit der Kinder ein Sprachgemisch verwendet, während dies vormittags in der Schule kaum von ihnen gesprochen wird. Die Kinder fühlen sich nachmittags in der Wahl ihrer Sprache freier und flexibler als im Schulalltag, in dem Deutsch die von ihnen *verlangte* Sprache ist. Viele fühlen sich dadurch gehemmt und eingeschüchtert und verwenden das ihnen meist gut geläufige Deutsch lustlos (83% der Kinder geben an, dass sie sehr gut bis gut Deutsch sprechen) (vgl. DJI, 2000, S. 91).

*Da Gaetana fast ausschließlich Kontakt zu italienischen Kindern hat, spricht sie auch in der Freizeit meistens Italienisch mit einigen Interferenzen. Mit ihren anderssprachigen Freundinnen aus der Schule unterhält sie sich auf Deutsch. Auf die Frage, ob ihr dies schwer falle, sagt sie: ‚Nein, eigentlich nicht. Aber wenn mir ein Wort fehlt, dann muss ich oft lange überlegen. Über Sachen aus der Schule kann ich auch ganz gut mit denen reden, Hausaufgaben und so, aber über Probleme nicht. Das ist zu schwer. Das sage ich meinen italienischen Freundinnen. In der Schule spreche ich aber Deutsch. Das wollen die Lehrer so‘ (Frage 6.6, Anhang). Diese Vermutung*

*Gaetanas bestätigt sich auch in einem Gespräch mit ihrem Klassenlehrer, der angibt, die Schüler zu einem korrekten Deutsch anzuhalten. Es gehe nicht, dass sie untereinander in ihrer Landessprache sprechen und nur in der Klasse Deutsch, da könne man nichts lernen.*

Der Großteil der Kinder zeigt einen gewissen Stolz über die Fähigkeit, sich in mehreren Sprachen verständigen zu können. Die Autoren der Studie weisen auf die „Lust“ hin, die viele Kinder im Umgang damit haben (vgl. DJI, 2000, S. 97). Sie kritisieren, dass in vielen Institutionen noch an der Monolingualität festgehalten wird, ohne die Kreativität und Freude der Kinder an Bilingualität mit einzubeziehen.

*Dies würde auch gerade für Kinder wie Gaetana, die sich in der deutschen Sprache unsicher fühlt, eine Erweiterung ihrer sprachlichen Erfahrungen bedeuten, wenn man ihre Herkunftssprache in den Unterricht mit einbeziehen würde. So kommt es immer wieder zu sprachlichen Hemmungen, die sich auch auf den Kontakt zu anderssprachigen Kindern auswirken können. Zwar kann Gaetana über schulische Belange kommunizieren, doch ist ihr der sprachliche Unterschied bewusst. Sie wählt ihre Freundinnen nach dem sprachlichen Verhalten aus, da ihr ein kreativer Umgang mit verschiedenen Sprachen fehlt.*

#### 6.1.6.2 Probleme

Die Kompetenzen und Vorteile, die Kinder in einem mehrsprachlichen Umfeld erhalten, sind ausführlich dargestellt worden. Auf der anderen Seite schildern einige Kinder aber auch Probleme, die sie mit dem Erwerb einer zweiten Sprache gehabt haben oder immer noch haben. Gerade die Anfangssituation im Kontakt mit der neuen Sprache lässt bei Kindern immer wieder ein Gefühl der Hilflosigkeit und der Scham aufkommen. Die mangelnde Fähigkeit sich adäquat auszudrücken, schränkt den natürlichen Umgang mit anderssprachigen Gleichaltrigen ein. Sie sind dann stark auf die Hilfe von Anderen – meist mit gleicher Herkunftssprache - angewiesen.

*Gaetana gibt an, dass gerade die ersten Tage in der Grundschule sehr schwer waren: ‚Ich wusste gar nichts, konnte gar nichts sagen. Da war ein italienisches Mädchen, die konnte ein bisschen sagen, die hat mir etwas geholfen. Die Lehrerin war sehr nett und hat immer ganz langsam mit mir gesprochen, aber ich konnte ja nichts sagen. So nach vier Wochen habe ich dann auch mit anderen Kindern gesprochen, aber nur wenig, weil ich mich nicht getraut habe.‘ Auf die Frage, ob sie Italienisch im Unterricht sprechen durfte, antwortet sie: ‚Ja, am Anfang. Dann hat meine Freundin übersetzt.*

*Aber später nicht mehr, aber da konnte ich das ja auch schon.' Den Wechsel auf die Hauptschule hat Gaetana laut eigener Aussage gut bewältigt, obwohl sie dort auch Schwierigkeiten hatte: ‚Die Lehrer waren so anders. Man muss die siezen und so. Aber die Klasse ist gut.' In Gaetanas Klasse sind die meisten Schüler ausländischer Herkunft, darunter viele Türken und Italiener, von denen viele in Deutschland geboren sind. Dennoch ist Deutsch die einzige Sprache, in der sie sich in der Klasse, laut Aussage des Lehrers, unterhalten dürfen. Andere Sprachen spielen eine sehr untergeordnete Rolle (Frage 8-12, Anhang).*

Der Eintritt in die Schule stellt für viele Kinder eine große Herausforderung dar. Auch wenn sie vorher im sozialen Umfeld schon Kontakt mit der deutschen Sprache und Kultur hatten, stehen sie nun vor der Situation, sich umfangreich und korrekt ausdrücken zu müssen. Die Forderung vieler Pädagogen, dass die allein gesprochene Sprache in der Institution (Schule, Kindergarten, Hort u.a.) Deutsch zu sein hat, schließt einen Teil der kindlichen Sprachkompetenz aus. Durch ihre „andere“ Sprache werden mehrsprachige Kinder häufig diskriminiert und ausgeschlossen und die Sichtweise richtet sich auf ihre Defizite. Ihr selbstbewusster Umgang mit mehreren Sprachen kann darunter leiden, sie können sich innerlich zerrissen fühlen. Auf der einen Seite sind sie wichtige Kommunikations- und Übersetzungspartner innerhalb der Familie mit einer hohen Verantwortung, auf der anderen Seite wird genau diese Kompetenz in einigen Fällen nicht wahrgenommen oder als mangelhaft bewertet.

Kuhs (1989) nennt drei Aspekte, die eng mit diesem Zwiespalt zusammenhängen: Angstgefühle, Hemmungen und Selbstvertrauen. Alle drei können sich negativ auf den Erwerbsprozess einer Zweitsprache auswirken, da sie Motivationshemmungen zur Folge haben. Das Gefühl der Angst, also ein länger andauernder angstbestimmter Zustand, der sich auf keine konkrete Situation bezieht (vgl. Kap. 3.3), tritt in „Situationen auf, in denen die Zweitsprache gelernt und gebraucht wird“ oder „bei Problemen der kulturellen und sprachlichen Identität (Kuhs, 1989, S. 53).

Dieser erste Aspekt kennzeichnet die Situation, in der sich viele ausländische Kinder bei Eintritt in die Schule wiederfinden. Die zuvor erlebte Kompetenz und das Sprachvermögen innerhalb der Familie steht plötzlich einem Gefühl der Blamage, einer Angst vor dem Versagen gegenüber. Sie erleben Ausgrenzung aufgrund ihrer Sprache und fühlen sich nicht verstanden. Die beiden anderen Aspekte stehen in einem engen Zusammenhang mit der

Bikulturalität. Der permanente Konflikt zwischen den Kulturen (vgl. Kap.5) kann sich auch auf die Sprachentwicklung auswirken. Nach Kuhs (1989) kann es zu „Identitätskonflikten und Angstgefühlen“ (ebd., S. 54) kommen, die negative Auswirkungen auf den Zweitspracherwerb haben. Der Druck innerhalb der Familie, die Herkunftskultur aufrecht zu erhalten und gleichzeitig der Druck, sich im deutschsprachigen Umfeld zu behaupten, wirken auf das Kind ein. Besonders die Angst der Eltern vor einer Assimilation an die Landeskultur scheint einen großen Einfluss auf die Kinder zu haben. Gerade in Situationen, in denen die Kinder für die Eltern übersetzen müssen, wird ihnen ihr eigener, oft unkomplizierterer Umgang mit der deutschen Kultur bewusst, ebenso wie die Probleme ihrer Eltern mit einer Anpassung an diese. Bei den Kindern entsteht so ein Gefühl der Unsicherheit, da sie bei Autoritätspersonen mangelnde Unsicherheit wahrnehmen. Sie können darauf mit unterschiedlichen Mechanismen reagieren. Einige Kinder sprechen in einer deutschsprachigen Umgebung nur noch sehr leise und zurückhaltend, andere sehr kontrolliert, um Fehler zu vermeiden.

*Bei Gaetana kann dieses Verhalten beobachtet werden. Bei einem gemeinsamen Einkauf unterhielt sie sich mit der Verfasserin entweder sehr leise auf Deutsch, oder sie wechselte ins Sizilianische mit italienischer Einfärbung, da die Verfasserin den sizilianischen Dialekt nicht versteht. In Situationen zu Hause während der Nachhilfe- oder der Therapiestunden zeigte sie eine deutliche paraverbale Unterscheidung zwischen schulspezifischen Themen und Allgemeinem. Ihre Stimmlage und Sprachmelodie veränderte sich, sie sprach sehr leise und zurückhaltend, ohne die sonst auffällige italienisch geprägte Melodie.*

Eng verbunden mit der Angst ist das Gefühl der Hemmung. Sprachliche Fähigkeiten, die das Kind beherrscht, können in einigen Situationen (z. B. unter Druck) blockiert sein. Gerade ein „language shock“ oder ein „cultural shock“ (Kuhs, 1989, S. 54-55) zu Beginn der Schul- oder Kindergartenzeit können zu diesen Hemmungen führen. Es kommt zu Versagensängsten, die wiederum eine Hemmung hervorrufen können. Es entwickelt sich ein Kreislauf, der sich automatisiert.

*Es konnte nicht genau ermittelt werden, welche Gefühle Gaetana während der ersten Tage und Wochen in Deutschland gehabt hat. Gerade auf kultureller und sozioökonomischer Ebene unterscheidet sich der*

*„Mezzogiorno“ Italiens<sup>31</sup> drastisch von der Großstadt Köln. Gaetana selbst erinnert sich nicht mehr genau an diesen kulturellen Wechsel, den sie durch die Migration erlebt hat. Sie spricht von einer großen Unsicherheit und Einsamkeit, die sie in den ersten Tagen und Wochen gespürt hat. Dabei stellt sie vor Allem die Sprache in den Mittelpunkt: ‚Alles war anders, keine Freunde mehr außer meine Cousinen. Ich kannte keinen und sprechen konnte ich auch nicht (Frage 7-8, Anhang).‘*

Das Selbstvertrauen wird stark beeinflusst von der Umgebung, in der das Kind die Zweitsprache erwirbt. Eine positive Lernerfahrung im Kontakt mit der Landessprache führt zu einem Selbstvertrauen in die eigenen sprachlichen Fähigkeiten. Steht das Kind in einem positiven Kontakt zur Zweitsprache, so kann sich dies förderlich auf die Motivation und die Ausdauer des Erwerbs auswirken. Dabei spielt das Ausmaß, in dem die Landessprache verwendet wird, ebenso eine wichtige Rolle wie eine angstfreie Umgebung (vgl. Kuhs, 1989, S. 56).

*Wie bereits geschildert, fühlte sich Gaetana zu Beginn ihres Lebens in Deutschland hilflos und unsicher. Durch eine positive Förderung seitens der Grundschullehrerin erlernte sie Deutsch recht schnell (Frage 7-9, Anhang). Sie schätzt ihre eigenen sprachlichen Fähigkeiten jedoch niedriger ein, als sie aus Sicht der Verfasserin sind (vgl. dazu auch: Kap. 5.3.6, Darstellung der Studie von Müller, 1996): ‚Mein Deutsch ist nicht so gut. Viele Wörter kann ich nicht. Schreiben ist besonders schwer, lesen geht, das ist okay. Aber in der Schule verstehe ich viele Wörter nicht, die wir lesen müssen, in Erdkunde oder Bio oder so. Das weiß ich alles nicht‘ (Frage 45, 53-54, Anhang). Dieser Aspekt erscheint sehr wichtig, da komplexere Zusammenhänge in den Schulbüchern durch den Gebrauch vieler Fachbegriffe gerade von ausländischen Schülern nur schwer erschlossen werden können. Somit fehlt ihnen ein wichtiges Medium während des Unterrichts.*

Ein wichtiger Aspekt wird auch durch eine Akzeptanz der Bevölkerung gegenüber der Herkunftssprache impliziert, so dass es nicht zu Gefühlen der Bedrohung der eigenen Kultur und Sprache kommt. Geht man davon aus, dass in deutschen Schulen die Herkunftssprache der Kinder zu einem großen Teil nicht einbezogen wird, kann es zu den genannten Bedrohungsgefühlen

---

<sup>31</sup> Als „Mezzogiorno“ („Mittag“) wird der südlich von Neapel liegende Teil Italiens bezeichnet. Die wirtschaftliche Lage ist im Vergleich zum reichen Norden schlechter, es herrscht eine größere Arbeitslosigkeit. Bis auf die Tourismusbereiche an den Küsten gibt es kaum Infrastruktur. Besonders benachteiligt ist Sizilien, das aufgrund der Insellage vom Festland isoliert ist.

auf Seiten der Kinder kommen. Dies wiederum beeinflusst die Motivation der Kinder für den Erwerb der Landessprache (vgl. Kap. 5.3).

Die dargestellten affektiven Faktoren sind allerdings stark von der Persönlichkeit des Kindes abhängig. Viele „Persönlichkeitsfaktoren“ (Kuhs, 1989, S. 44) beeinflussen den Erfolg des Zweitspracherwerbs. Schüchterne, zurückhaltende Kinder reagieren anders auf eventuelle Diskriminierungen als extrovertierte. Ebenso spielt das Umfeld, in dem die Kinder aufwachsen und die Selbstverständlichkeit im Umgang mit mehreren Sprachen eine wichtige Rolle, wie auch aus der Studie des DJI (2000) deutlich wird.

*Gaetana fühlt sich im Umgang mit anderen Kindern oft unsicher. Es kommt auch zu Unsicherheitsgefühlen in der Schule im Umgang mit den Lehrern, für welche sie selbst sprachliche Ursache benennt: ‚In der Schule bin ich immer aufgeregt, wenn ich etwas sagen muss. Dann kommen die Wörter nicht so, wie ich denke.‘*

Dabei ist gerade die Rolle der Schule als Motivationsförderer nicht zu unterschätzen. Die Kinder, die im Rahmen der DJI-Studie befragt wurden, schildern ihre positive Einstellung zur Mehrsprachigkeit, erzählen aber auch von ihren Problemen, gerade zu Beginn der Schulzeit. Die Einbeziehung der Herkunftssprache in der Schule sollte eine wichtige „Säule“ für die sprachliche Entwicklung darstellen. Könnten sich die Kinder hier angstfrei und ohne Hemmungen ihrer Herkunftssprache bedienen und einen positiven Zugang zur Landessprache erhalten, wäre ein wichtiger Schritt für den erfolgreichen Erwerb und Zugang beider Sprachen getan. Die Diskrepanz zwischen der unterschiedlichen sprachlichen Kompetenzwahrnehmung zu Hause und in der Schule kann zu Unsicherheiten und Ängsten führen. Die pädagogische Herausforderung ist es, „die Kompetenzen der Kinder in den Mittelpunkt einer Sprachförderung zu stellen“ (DJI, 2000, S. 101) und „die Familiensprache als wichtiges Kulturgut pädagogisch zu beachten und unterstützen“ (ebd., S. 86). Eine pauschale Gegenüberstellung von ausländischen und deutschen Kindern verfälscht das Bild, denn die Grenzen sind bereits vermischt und die Kinder selber vollziehen diese Trennung nicht. Für sie spielen Nationalität, Hautfarbe und Sprachverhalten nur eine untergeordnete Rolle. Diese Möglichkeit für die Kinder, ungezwungen Kontakt zu verschiedenen Kulturen und Sprachen aufzunehmen, sollte auch aus pädagogischer Sicht so verstanden werden und Teil einer multikulturellen Erziehung sein (ebd., S. 108).

*Für Gaetana bedeutete dies in der Konsequenz, dass für sie ein freierer Gebrauch ihrer beiden Sprachen förderlich wäre. Zum Einen nähme man ihr die Angst, ihre eigene Sprache zu verlieren, die in ihrer Familie eine wichtige Rolle spielt, zum Anderen könnte sie in der Schule ohne Druck kommunizieren, Freundschaften aufbauen und Sprache nicht in das Zentrum ihrer Beziehungen stellen. Ein kreativer Umgang mit sprachlichen Kompetenzen stellte den korrekten Gebrauch der deutschen Sprache in den Hintergrund; vordergründig stünde die Kommunikation im Fokus der Betrachtung, auf deren Ebene individuelle Aspekte in den Vordergrund rückten.*

*Auch auf kultureller Ebene ließen sich so viele Hemmungen abbauen. Eine Herausarbeitung kultureller Unterschiede böte Gaetana die Möglichkeit, sich mit ihnen auseinander zusetzen und sie ihre eigene Persönlichkeit finden zu lassen, die momentan noch hin- und hergerissen ist zwischen der Kultur ihrer Eltern und der deutschen Kultur, die sie in der Schule erlebt. Ein Kontakt zu anderen Kulturen, beispielsweise der Türkischen, ist ihr bisher verwehrt geblieben. Ob dies an ihrem eigenen mangelnden Interesse liegt, oder ob sie sich auch dort gehemmt fühlt, ist nicht auszumachen. Es ist anzunehmen, dass in ihrer Klasse wenig über solche Dinge gesprochen wird, obwohl die Mehrzahl der Schüler aus einem bikulturellen Umfeld kommt.*

*In Gaetanas Familie wird nicht sehr viel Wert auf Kontakt zu anderen Kulturen gelegt. Italienische Freunde und Verwandte spielen eine wichtige Rolle im sozio-kulturellen Umfeld, eine Öffnung nach außen findet nicht statt. Dies mag zum Einen an der mangelnden Sprachbeherrschung liegen, zum Anderen kann es bedingt sein durch strukturelle Benachteiligungen, wie sie bereits in Kapitel 5.3.6 dargestellt wurden.*

Es soll im Folgenden ein kurzer Einblick in eine Studie von Hämmig (2000) gegeben werden, die sich verstärkt mit Reaktionen ausländischer Jugendlicher und junger Erwachsener beschäftigt, die eine strukturelle Benachteiligung erleben. Die Studie zeigt deutlich den Zusammenhang zwischen einer Benachteiligung ausländischer Jugendlicher und dem Aspekt der Hilflosigkeit, wie er von Seligman (1992) formuliert wurde. Des Weiteren wird ein erneuter Bezug zu dem Gefühl der Anomie hergestellt, wie bereits in Kap. 5.3.4 nach Aleemi (1989) definiert. Eine Übertragung kann dennoch nicht komplett erfolgen, da es sich bei der Studie um Befragte der zweiten Generation handelt, Gaetanas Familie aber erst seit sieben Jahren in

Deutschland lebt. Weiterhin handelt es sich um Jugendliche, deren Reaktionen nicht mit denen Gaetanas Eltern oder Gaetanas verglichen werden können. Die Studie ist also unter eingeschränkten Gesichtspunkten aussagekräftig.

## **6.2 Reaktionen auf äußere und innere Konflikte**

1997 führte Hämmig in der Schweiz eine Studie mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen der zweiten Ausländergeneration durch, um ein spezifischeres Bild ihrer Verarbeitungsmechanismen und Einstellungen gegenüber einer Benachteiligung bezüglich der Bildungs- und Berufschancen zu erhalten. Dazu befragte er ca. 1400 Jugendliche und junge Erwachsene im Alter von 18 bis 25 Jahren mittels einer Telefonbefragung. Ein Drittel der Probanden ist türkischer Herkunft, ein Drittel hat italienische Eltern und ein Drittel hat die Schweizer Staatsangehörigkeit.<sup>32</sup>

Hämmigs Ausgangsthese besagt, dass bei jungen Erwachsenen der zweiten Ausländergeneration im Vergleich zur schweizerischen Kontrollgruppe eine erhöhte „Statusfrustration“ und Verunsicherung oder Orientierungslosigkeit festzustellen ist aufgrund der strukturellen Benachteiligung in Hinblick auf Bildungs-, Berufs- und Einkommenschancen.

Konkret benennt Hämmig (2000) zwei Dimensionen von Anomie, die Deprivations- und die Orientierungsanomie. Hämmig geht davon aus, dass „relative strukturelle Benachteiligung zu anomischen Gefühlen der Frustration, Deprivation und Orientierungsunsicherheit führen kann“ (Hämmig, 2000, S. 98). Die Reaktionen darauf können unterschiedlich sein. Seine Ausführungen bezüglich Unsicherheit und Orientierungslosigkeit sind eng an die Hilflosigkeitstheorie von Seligman angelehnt; eine direkte Übertragung findet nicht statt, ist jedoch naheliegend.

Fast jedes Individuum strebt nach einem Erfolg auf gesellschaftlicher Ebene, der u.a. durch einen hohen Standard an Bildung, ein hohes Einkommen und eine anerkannte beruflichen Stellung symbolisiert wird. Oft war die Motivation der einwandernden Gastarbeiter eine Verbesserung auf der gesellschaftlichen Skala (sicherer Arbeitsplatz, Versorgung der Familie, etc.); sie verließen ihr Heimatland, um eine höhere Stufe auf dieser Skala zu erreichen. Aber auch die zweite Generation, die Kinder der eingewanderten

---

<sup>32</sup> Die Studie ist in der Schweiz durchgeführt, aufgrund der ähnlichen Verteilung ausländischer Kinder an deutschen Schulen (siehe Kap. 5.3.6) sind die Ergebnisse aber auf die Situation deutscher Ausländer übertragbar.



Gastarbeiter, streben nach gesellschaftlichem Erfolg und „Sozialprestige“ (Hämmig, 2000, S. 99).

Allerdings ist oft genau dieser höhere Status wegen struktureller Ungleichheiten nur schwer für sie zu erreichen. Auf der Bildungsebene verdeutlichen die in Kap. 5.3.6 genannten Zahlen, dass nur ein geringer Teil der ausländischen Schüler einen hohen Bildungsabschluss erlangt.

Auch auf der Ebene der beruflichen Stellung und des Einkommensstatus sind große Unterschiede zwischen der schweizerischen und der italienischen sowie türkischen Gruppe festzustellen. 10% der türkischen Befragten, 4,5% der italienischen, aber lediglich 1,8% der schweizerischen Gruppe waren zum Zeitpunkt der Befragung arbeitslos. Die Ausübung von vergleichsweise niedrigen Arbeiten (hier: Hilfsarbeiter) findet sich vornehmlich unter den genannten ausländischen Gruppen.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die türkischen und italienischen Ausländer in Bezug auf die Schulbildung sowie die berufliche Stellung „unterprivilegiert und strukturell benachteiligt“ (ebd., S. 108) sind. Diese Benachteiligung kann für die Gruppen als sehr frustrierend erlebt werden. Die Feststellung, dass schweizerische Gleichaltrige bessere Bildungs- und Berufschancen haben und dass das Erreichen eines hohen Statusziels vergleichsweise schwieriger ist, nennt Hämmig in Anlehnung an Mertons „Deprivationsanomie“ (Hämmig, 2000, S. 99). Diese liegt vor, wenn „ein Individuum mit seiner Verortung im Statusgefüge der Gesellschaft nicht zufrieden ist und einzelne oder mehrere seiner Statuspositionen als zu niedrig wahrnimmt“ (ebd., S. 99). Dabei spielen der Vergleich mit einer Bezugsgruppe und die eigenen Ansprüche eine wichtige Rolle.

Dieser Vergleich kann zu einem Gefühl der Orientierungslosigkeit führen. Hämmig (2000) nennt dies „Orientierungsanomie“, welche eng verknüpft ist mit dem Begriff der sozialen Hilflosigkeit nach Seligman. Ein Individuum, das sich nicht in der Lage sieht, die angestrebten Ziele zu erreichen, fühlt sich ohnmächtig und empfindet dies als einen Kontrollverlust über die eigene Situation. Die Unfähigkeit, aus eigener Kraft zu einem Erfolg zu gelangen, führt zu Selbstzweifeln und damit zu einem verringerten Selbstwertgefühl. Die Gesellschaft erscheint unberechenbar und unsicher, was den eigenen Status angeht. Es kommt zu Gefühlen der Hilflosigkeit und der Unkontrollierbarkeit.

Hämmig (2000) gibt sechs Anpassungsformen an, die als Verarbeitungsstrategien gesehen werden können. Davon benennt er drei „universelle“, d. h. kultur- und situationsunabhängige und drei „spezielle

migrations- bzw. zweitgenerationsspezifische“ Reaktionsmuster auf Deprivations- und Hilflosigkeitsanomie (. ebd., S. 101).

Zu den universellen Reaktionsmustern zählen Aggressivität, Depressivität und Selbstwertschätzung. Diese zeigen sich auch bei benachteiligten, statusdeprivierten Personen, die keiner Ausländergruppe angehören.

Hier wird abermals eine enge Verknüpfung zu dem Theoriemodell von Seligman (1992) deutlich.

Aggressives Verhalten als Bewältigungsstrategie findet sich in der „Frustrations-Aggressions-Theorie“ nach Dollard (1970) oder Stroebe (1994) wieder. Dabei wird Frustration im Allgemeinen als Nichterreichen eines Handlungsziels und im Speziellen als Nichterreichen einer Statusposition gesehen.

Depression und eine geringe Selbstwertschätzung können ein mögliches Reaktionsmuster auf Enttäuschungen über Misserfolge und unkontrollierbare Ereignisse sein. Dabei richtet sich die Reaktion nicht nach außen wie bei der Aggression, sondern nach innen. Die Frustration wird ohne die Einbeziehung von Dritten verarbeitet. Die Erkenntnis, dass eigene Handlungen zwecklos sind und nicht zum selbst gesetzten Ziel führen, kann zu einer „erlernten Hilflosigkeit“ im Sinne von Seligman (1992) führen. Die eigene Unfähigkeit wird als Ursache für den ausbleibenden Erfolg gesehen. Als Reaktion darauf kann es zu Depressionen und Selbstabwertung kommen.

Als spezielle Reaktionsmuster der zweiten Migrantengeneration nennt Hämmig (2000) die Diskriminierungsperzeption, die Segregationsmotivation und die Remigrationsperspektive.

Die Diskriminierungsperzeption bezeichnet das Gefühl der permanenten Diskriminierung durch Staat und Gesellschaft der Gastgebernation. Eine sich wiederholende Benachteiligung in Bildung und Beschäftigungsverhältnissen sowie der permanente Vergleich zu Gleichaltrigen führt zu einer Sichtweise einer pauschalen Diskriminierung aller Ausländer im Land, die institutionell gesteuert und intendiert sei (vgl. ebd., S. 103).

Die Segregationsmotivation meint den Rückzug aus ethnienübergreifenden Aktivitäten hin zu innerethnischen Kontakten aus Gründen des Selbstschutzes. Wie auch bei der Diskriminierungsperzeption führt ein ständiger Vergleich mit „bessergestellten Einheimischen“ (ebd., S. 104) zu einer Verarbeitungsstrategie, um sich dem nicht permanent ausgesetzt zu fühlen. In diesem Fall wird bewusst eine soziale Distanzierung und Abgrenzung, also nicht geografische Ghattobildung, gewählt, eine Betonung

der nationalen Eigenheiten und eine Ausgrenzung von Nichtangehörigen der ethnischen Gruppe wirkt als Schutzfunktion gegenüber der Benachteiligung. Unter Remigrationsperspektive versteht Hämmig (2000) die Rückkehrplanung von Angehörigen der zweiten Ausländergeneration in das Herkunftsland. Dabei handelt es sich in den wenigsten Fällen um realistische Planungen und Überlegungen, sondern vielmehr um eine Illusion über positivere Zukunftsperspektiven im Herkunftsland. Hill (1990) bezeichnet dies als klassische Bewältigungs- oder sogar Überlebensstrategie (Hill, 1990; zit. nach: Hämmig, 2000, S. 103). Alle nicht erfüllten Wünsche und Träume bzgl. des eigenen Status' und Prestiges werden auf ein zukünftiges Leben im Heimatland der Eltern projiziert, um die im Gastland erfahrene Benachteiligung ertragen zu können (vgl. Hämmig, 2000, S. 104).

Den Zusammenhang zwischen diesen Reaktionsmustern, dem Gefühl der Deprivation und Anomie sowie der strukturellen Benachteiligung konnte Hämmig (2000) in seiner Studie beweisen.

Personen, auch der Schweizer Kontrollgruppe, die einen niedrigen Bildungsstatus erreicht haben, zeigten signifikant häufiger einen erhöhten Deprivations- und Orientierungslosigkeitszustand. Die Frage nach einer Belastung wegen niedriger Bildung bejahten 44,0% der Oberschulabgänger (vergleichbar mit dem Abschluss einer Hauptschule) und 32,4% der Realschulabgänger. Diese Zahlen nehmen mit steigendem Bildungsgrad ab. Nach einer differenzierteren Untersuchung der Ergebnisse kommt Hämmig (2000) zu dem Schluss, dass nicht die Nationalität und Zugehörigkeit zu einer ethnischen Gruppe zu einem vermehrt aggressiven oder deprivierten Verhalten führt, sondern das Ausmaß der Statusunzufriedenheit und der daraus resultierenden Orientierungslosigkeit, denn „sowohl bei den beiden Zweitgenerationspopulationen als auch bei der Schweizer Kontrollgruppe wird auf Deprivations- und Orientierungslosigkeit gleichermaßen mit einer verstärkten Aggressivität, einer erhöhten Depressivität und einem verminderten Selbstwertgefühl, reagiert“ (ebd., S. 114). Die Reaktionsmuster „Aggressivität“, „Depression“ und „Selbstwertschätzung“ stellen folglich einen universellen Abwehrmechanismus zur Verarbeitung niedriger Bildungs- und Berufschancen dar.

Die speziellen „Zweitgenerationsvariablen“ zeigen hohe nationale Unterschiede. So fühlen sich türkische Befragte eher diskriminiert (Diskriminierungsperzeption), vermeiden eher einen sozialen Kontakt zu Schweizern (Segregationsmotivation) und haben stärker die Illusion einer

Rückkehr in das Heimatland ihrer Eltern (Remigrationsperspektive) als italienische Befragte (vgl. ebd., S. 116-117).

Die Ergebnisse Hämig (2000) belegen, dass es universelle und spezielle Reaktionsmuster auf Benachteiligungen gibt. In Anlehnung an die Theorie von Seligman (1992) lässt sich demnach festhalten, dass ein Organismus auf strukturelle Benachteiligung mit erhöhter Depression, Aggressivität und einem sinkenden Selbstwertgefühl reagiert. Das Nichterreichen eines gewünschten Status und seine vermeintliche Unkontrollierbarkeit können dann zu Hilflosigkeit und Versagensgefühlen führen.

Besonders die zweite Ausländergeneration ist auf Bildungs- und Erwerbsebene nachweislich benachteiligt (vgl. Kap. 5.3.6). Die Schlussfolgerung, dass ausländische Jugendliche und junge Erwachsene eher aggressiv und depressiv sind, konnte jedoch anhand der Schweizer Kontrollgruppe widerlegt werden. Ausländische Jugendliche bilden, neben diesen, andere Reaktionsmuster aus, die sich in ihrer Lage eher als angemessen erweisen. Dabei spielen Rückkehrgedanken und soziale, ethnische Isolierung eine wichtige Rolle.

Diese Verhaltensmuster sind – zwar bedingt – übertragbar auf viele ausländische Familien, die längere Zeit in Deutschland leben. Auch sie erleben in vielen Situationen Benachteiligung, sei es auf dem Wohnungs- oder Arbeitsmarkt (vgl. Şen & Goldberg, 1994), in der Schule oder anderen öffentlichen Einrichtungen. Viele ausländische Familien migrieren aufgrund der Arbeitsmarktsituation, oder auch, um den Kindern eine bessere Ausbildung zu ermöglichen. Sie träumen aber immer noch von einer Rückkehr in das Herkunftsland. Gerade Angehörige der älteren Generationen, die einen Großteil ihres Lebens in Deutschland verbracht haben, fahren regelmäßig in ihre Heimatländer, um sich nach einem Alterswohnsitz umzuschauen.

*Dies trifft auch auf Gaetanas Familie zu. Wie bereits erwähnt, hat sie ausschließlich italienische Freunde, auf der Arbeit sind sie nur mit Italienern zusammen, ihrer Tochter erlauben sie nur Besuch von italienischen Kindern. Gaetana antwortet auf die Frage, ob sie auch Kinder mit zu sich nach Hause nehmen darf: ‚Ja, aber nur italienische.‘ Folglich findet sich in Gaetanas Familie ebenfalls die Tendenz der Segregationsmotivation und der Remigrationsperspektive. Dies kann eine mögliche Ursache für Gaetanas soziale Unsicherheit im Sinne von Hämig (2000) sein, als Reaktion auf Benachteiligung und den Rückkehrgedanken ihrer Eltern.*

Im Folgenden soll versucht werden, mögliche Rückschlüsse auf Ursachen für Gaetanas Unsicherheiten und Sprechängste zu ziehen.

### **6.3 Ursachenanalyse anhand des Fallbeispiels**

Das in Kapitel 3.5.2 vorgestellte Modell der sozialen Unsicherheit nach Seligman (1992) gibt mögliche Erklärungen für gehemmtes oder unsicheres Verhalten. Im sechsten Kapitel war bereits häufiger die Rede von Kindern, die sich bei Schuleintritt oder zu Beginn der Kindergartenzeit zurückziehen und sich sprachlich unsicher fühlen.

Es soll nun die Frage nach einer Übertragbarkeit des Modells nach Seligman auf das Verhalten mehrsprachiger Kinder gestellt werden. Liegen mögliche Erklärungsansätze in einer Unkontrollierbarkeit oder einer Unvorhersehbarkeit der Umwelt vor, hat das Erziehungsverhalten der Eltern Einfluss auf die Reaktionen der Kinder?

Eine generelle Übertragung ist im Rahmen dieser Arbeit nicht möglich; die theoretische Basis ist nur unzureichend gesichert. Viele Einblicke sind schon auf die Einzelfallstudie übertragen und exemplarisch dargelegt worden.

Auch die im Folgenden genannten Ursachen sind nur im Rahmen der Einzelfallstudie zu betrachten.

Es ist festzuhalten, dass sich Gaetanas Unsicherheiten fast ausschließlich auf den schulischen Bereich beziehen. Aber auch mit gleichaltrigen, nicht-italienischen Kindern kommt es zu Hemmungen. So fühlt sie sich in der Kommunikation und im sozialen Umgang mit ihnen verunsichert, so dass sie anhand dieses Kriteriums ihre sozialen Kontakte auswählt. Gegenüber unbekanntem, nicht-italienischen Erwachsenen verhält sie sich zurückhaltend und schüchtern. Eine Ausnahme bilden dabei Erwachsene, die Italienisch sprechen, wie im Umgang mit der Verfasserin festgestellt werden konnte. Eine deutliche Anspannung tritt allerdings auf, wenn es im Rahmen der Hausaufgabenbetreuung um die Bearbeitung sprachlicher Themen geht. Dann wirkt sie unsicher und gehemmt.

Eine bereits häufiger erwähnte Ursachen könnte darin liegen, dass sie sich zu Beginn ihrer Schulzeit (und damit ihrer beginnenden Zweisprachigkeit) in Deutschland einem großen Kulturschock ausgesetzt gefühlt hat, den sie in keiner Weise beeinflussen konnte. Losgelöst von vielen Sozialkontakten fand sie sich in einer völlig anderen Welt wieder (vgl. Ausführungen zum

„Mezzogiorno“, Kap. 6.1.6.2), in der sie zusätzlich noch eine andere Sprache erlernen musste. Ihre Herkunftssprache hatte außerhalb des familiären Kontextes keinerlei Bedeutung. Nach Kuhs (1989) führt diese Situation zu einem „language and cultural shock“ (ebd., S. 54), auf den viele Kinder mit Angst und Hemmungen reagieren. Der Druck von schulischer Seite zu einer schnellen Anpassung stand im Kontrast zum familiären Druck bezüglich einer Beibehaltung von Sprache und Kultur sowie dem weiterhin sehr engen Kontakt zu Italien. Dieser Belastung fühlte sich Gaetana „ausgeliefert“, sie hatte keinerlei Einfluss auf ihre Situation. Dadurch kann eine mögliche Unsicherheit entstanden sein. An Gaetana wurde implizit die Forderung gestellt, möglichst schnell die Landessprache zu erlernen, um dem Unterricht folgen zu können. Ihre Herkunftssprache, das ihr bis dato normal erscheinende Kommunikationsmedium, spielte keine Rolle mehr. Es ist denkbar, dass sie sich diesem Druck nicht gewachsen fühlte und so eine generelle Unsicherheit bezüglich des deutschen Sprachgebrauchs im unterrichtlichen Kontext entwickelt hat. Eng damit verknüpft können auch Versagensängste sein, die Gaetana zum Teil aufgrund der sprachlichen Voraussetzungen entwickelt hat, zum Teil aber auch aufgrund des großen Drucks der Eltern, impliziert durch die Drohung, sie nach Sizilien zurückzuschicken, der auf ihr lastet. Ihr innerer Konflikt wird durch zwei Aussagen deutlich. Zum einen sagt sie, dass sie bereits nach kurzer Zeit nur noch Deutsch in der Schule sprechen durfte und wollte und Italienisch nicht mehr in der Schule anwendete: *„Aber später nicht mehr, aber da konnte ich das [Deutsch, Anm. K.H.] ja auch schon.“* (vgl. Kap. 2.2.1). Zum anderen schätzt sie ihre eigenen sprachlichen Fähigkeiten schlechter ein, als sie m. E. sind. Dies zeigt, dass sie ein sehr ambivalentes Verhältnis zu ihrer eigenen sprachlichen Kompetenz hat. Gaetana erkennt nicht, dass sie einen Einfluss auf die Reaktionen der Umwelt (hier: der schulischen Situation) hat, was sie noch mehr verunsichert. Es kommt zu einem Kreislauf, aus dem sie nur sehr schwer ausbrechen kann.

Angenommen werden kann auch eine starke Verunsicherung aufgrund der großen Verantwortung, die gerade in Situationen, in denen sie für ihre Eltern übersetzen muss, auf dem 13-jährigen Mädchen lastet. Dann erlebt sie ihre Eltern hilflos, ihr unterlegen und wichtige Entscheidungen hängen von ihr ab (beispielsweise beim Gang zum Sozialamt). Sie selbst äußert dieses Gefühl in ihrer Aussage, dass diese Situationen schwer für sie seien, da sie sich davor fürchtet etwas falsch zu machen. Es kann also davon ausgegangen

werden, dass ihr diese Verantwortung bewusst ist und sie sich in bestimmten Momenten unsicher über die Konsequenzen ist, die ihr eigenes Verhalten aufwerfen.

Als wichtigste Ursache ihrer Unsicherheit ist nach Einschätzung der Verfasserin der fehlende Bezug zu ihrer Herkunftssprache im schulischen Kontext. Ihre zweisprachigen Kompetenzen spielen hier nur eine untergeordnete Rolle. Auch ihr kultureller Bezugsrahmen findet im Unterricht keinerlei Beachtung, ein Vergleich zu anderen Kulturen, mit denen sie in Kontakt kommt, erfolgt nicht. So hat sie auch keinerlei Einblick in andere Kulturen und erlebt diese als undurchsichtig und fremd. Dies kann sich auf ihre emotionale Entwicklung negativ auswirken, wie bereits in Kapitel 5.3.4 erwähnt. Eine innere Zerrissenheit bezüglich ihrer sprachlichen Kompetenzen und die damit verbundene Unsicherheit führen zu Hemmungen und Sprechängsten.

Die bis hier dargestellten Zusammenhänge verdeutlichen die Komplexität und Individualität von sozialer Hemmung und Mehrsprachigkeit und Bikulturalität. Es wurde nach Ursachen für die Unsicherheit des Mädchens Gaetana gesucht und anhand der dargestellten theoretischen Aspekte eingeordnet. Dabei wurde deutlich, dass es sich um eine komplexe Problematik handelt und dass von einem „Ursachenbündel“ auszugehen ist, das sich nicht ausschließlich mit den Ursachen deckt, die F. Petermann und U. Petermann (1994, 2000) für ihr Therapiekonzept als Grundlage ansehen.

## **7 Planung und Durchführung des Therapiekonzepts**

Das im Folgenden dargestellte Therapiekonzept für sozial unsichere Kinder soll auf die praktische Arbeit mit sozial unsicheren Kindern hinführen, um konkrete Maßnahmen in den Mittelpunkt der Betrachtung zu rücken. Das Therapiekonzept nach F. Petermann und U. Petermann (1994, 2000) eignet sich aus dem Grund, da es ein häufig verwendetes Training ist. An dieser Stelle sollen vor Allem Unzulänglichkeiten in Bezug auf die Arbeit mit mehrsprachigen Kindern dargestellt und auf die individuelle Problemlage Gaetanas – wenn möglich - übertragen werden. Das Programm ist in einigen Teilen mit Gaetana durchgeführt worden. Dabei wurden Veränderungen vorgenommen, um ihre individuelle Problematik in den Mittelpunkt der Therapie zu stellen.

### 7.1 Darstellung des Konzeptes

F. Petermann und U. Petermann (1994, 2000) stellen ein umfangreiches Therapieprogramm für die Arbeit mit sozial unsicheren Kindern vor. Es basiert auf der theoretischen Grundlage des Modells der erlernten Hilflosigkeit nach Seligman (1992) und dem Konzept des Modelllernens nach Bandura (1973, 1976). Da Letzteres für den weiteren Verlauf der Arbeit irrelevant ist, soll darauf nicht näher eingegangen werden (vgl. Fußnote 15). Das Therapieprogramm ist ein praktischer Leitfaden für Therapeuten mit einer umfangreichen Einführung in das Thema und zahlreichen Materialien sowie Strukturvorschlägen für die konkrete Arbeit. Das Konzept basiert nur auf lerntheoretischen/behavioristischen Ansätzen, wie bereits mehrfach geschildert. Eine Rechtfertigung für diesen Ansatz wird ebenso wenig gegeben, wie die Einbeziehung anderer Ansätze (vgl. Döpfner, 2000).

Es handelt sich dabei um ein Kompakttraining, welches verschiedene Elemente aus der Verhaltenstherapie nutzt, wie beispielsweise kognitive Aspekte, Modellertechniken, Coaching und Verhaltensübungen.<sup>33</sup>

Ein weiteres kompaktes Training beschreiben Duda-Kirchhof und Döpfner (2000). Dies ähnlich konzipierte Konzept erschien in der Arbeit im Rahmen der Einzelfallanalyse aus drei Gründen nicht sinnvoll. Als Erstes stehen darin *Angststörungen* im Vordergrund, die bei Gaetana nicht zu finden sind. Des Weiteren wird nicht konkret auf den Aspekt der schulischen Problematik eingegangen und drittens erscheint der kognitive Anteil in diesem Programm als sehr hoch. Es wird beispielsweise in einigen Übungen sehr stark differenziert zwischen „Gefühlen“ und „Gedanken“; diese Differenzierung fiel Gaetana aufgrund ihrer sprachlichen und kognitiven Fähigkeiten sehr schwer. Das Konzept nach F. Petermann und U. Petermann (1994) enthält viele praktische und spielerische Anteile, die für Gaetana nachvollziehbar erscheinen.

Nach Knebel (1996) stehen vier Fragestellungen bei der Planung einer Therapie im Vordergrund. Sie dienen bei der Durchführung des Trainings als Grundlage und sollen hier als Leitlinie dienen.

---

<sup>33</sup> Ein umfangreicher Überblick über diese Techniken findet sich bei F. Petermann und U. Petermann (1994, 2000) und bei Duda-Kirchhof und Döpfner (2000).



## 7.2 Therapieziel

Das Therapieziel fragt nach dem Ergebnis, welches am Ende der Therapie erreicht werden soll. Was soll mit der Therapie bewirkt werden? Wozu soll dem Kind das nützen (von Knebel, 1996, S. 368)? Im Falle Gaetanas ist dies vordergründig der Abbau ihrer sprachlichen und sozialen Ängste im Umgang mit Lehrern, um sich angstfrei am Unterricht, gemäß ihren Fähigkeiten, beteiligen zu können. Hier ergaben sich in der Planung und Durchführung bereits erste Schwierigkeiten. Das Therapiekonzept für sozial unsichere Kinder ist für Kinder konzipiert, die eine umfangreichere Problematik aufweisen, als dies bei Gaetana der Fall ist. Ihre Hemmungen beziehen sich ausschließlich auf den Kontakt zu nicht-italienischsprachigen Personen und im speziellen zu ihren Lehrern; in außerschulischen Kontexten erhält sie Kontakte aufrecht und hat ein soziales Netzwerk von Freundschaften. Somit mussten viele allgemeine Ziele des Konzepts ausgelassen oder verändert und um dem Aspekt der sprachlichen Ebene erweitert werden. Allgemein formulierte Therapieziele richteten sich nun explizit auf zweisprachige Komponenten.

Für die Formulierung des Therapieziels ist zunächst eine umfangreiche Diagnostik erforderlich. Gerade hier ist aber eine bedenkenlose Übertragung der Situation und Handlungsweise von monolingualen auf bilinguale Kinder zu hinterfragen. Wie bereits festgestellt (Kap. 6), ist nicht von einer generell problematischen Erziehungssituation auszugehen. Dagegen spielen viele andere Faktoren eine wichtige Rolle, unter anderem kulturelle Zerrissenheit, sprachliche Voraussetzungen oder pädagogische Maßnahmen. Daher ist der Elternfragebogen, den F. Petermann und U. Petermann (2000) vorschlagen, nur bedingt einsetzbar. Im Falle Gaetanas konnte die Befragung nicht durchgeführt werden, da keinerlei Bereitschaft von Seiten der Eltern gezeigt wurde. Dies lag zum Einen an zeitlichen Gründen, zum Anderen an einer gewissen Skepsis der Eltern gegenüber einem solchen Interview. Aus dem bereits sechsmonatigen Kontakt zu der Familie ist jedoch nicht auf eine der beiden, in Kapitel 3.4 genannten Erziehungsstilen zu schließen. In der Familie herrscht ein sehr freundschaftlicher, emotionaler Umgangston, den die Verfasserin nur selten in anderen italienischen Familien vorgefunden hat. Obwohl ein gewisser Druck von Seiten der Eltern auf schulischen Leistungen spürbar ist, kann davon ausgegangen werden, dass die Ursache für Gaetanas Unsicherheit nicht ausschließlich in ihrer Familie zu suchen sind.

Im Rahmen der testspezifischen Überprüfung wurde mit Gaetana der AFS (Wieczerkowski et al., 1979) durchgeführt. Auch hier ist von einer generellen Übertragung abzusehen, da viele Fragen auf das *deutsche* Schulsystem zugeschnitten sind, wo Klassenarbeiten und Überprüfungen ein wichtiger Bestandteil sind. Da Gaetana bereits seit sieben Jahren eine deutsche Schule besucht, sind ihr die Strukturen zumindest teilweise bekannt. Diesen Test schlagen F. Petermann und U. Petermann (2000) als ein mögliches Testverfahren vor, da er eine kombinierte Untersuchung von Schulangst und sozial unsicherem Verhalten bietet, wobei die Schulproblematik eindeutig im Vordergrund steht. Daher erschien in Gaetanas Fall eine Durchführung sinnvoll.<sup>34</sup>

Der Test besteht aus 50 Items mit Alternativantworten („Stimmt“ oder „Stimmt nicht“). Eine Ausweichantwort ist im Test nicht vorgesehen. Es werden vier Variablen überprüft. Die Skala „Prüfungsangst“ soll Leistungsängste und Versagensgefühle sowie Unzulänglichkeitsgefühle in Schul- und Prüfungssituationen darstellen. „Manifestierte Angst“ überprüft allgemeine Angstsymptome, Hilflosigkeitsgefühle und mangelndes Selbstvertrauen in eigene Leistungen. Daneben wird in der Skala „Schulunlust“ ein Einblick in eine mögliche Abwehrhaltung gegenüber der Schule allgemein gewährt. Mit der Skala „soziale Erwünschtheit“ wird überprüft, ob sich das Kind möglicherweise verstellt und die Fragen im Sinne einer sozialen Norm beantwortet hat (vgl. Wieczerkowski et al., 1979, S. 20).

Leider liegen keinerlei Interpretationsvorschläge seitens der Autoren vor, so dass die Auswertung in Eigenleistung durch den Testleiter erfolgen muss. So können nur vage, überwiegend quantitative Aussagen über das Ergebnis gemacht werden. Allgemein ist festzustellen, dass der Test auch mit ausländischen Kindern durchführbar ist, wenn diese mit dem deutschen Schulsystem vertraut sind. Wie bereits erwähnt (Kap. 2.1), sind Gaetanas Ergebnisse besonders in den Skalen „Prüfungsangst“ und „Schulunlust“ sehr hoch (85% und 99%). Dies steht im Kontrast zu ihrer Aussage, dass sie gerne in die Schule gehe (Frage 8, Anhang). Sie ergänzt jedoch: *„Weil ich da meine Freundinnen treffe. Wegen Unterricht nicht.“* Der soziale Kontakt zu ihren Mitschülern steht also für sie im Vordergrund. Dieses Ergebnis lenkt die Aufmerksamkeit deutlich auf das geforderte Therapieziel, welches sich ausdrücklich auf die schulische Ebene bezieht.

---

<sup>34</sup> Einen Überblick über andere Angsttests für Kinder und Jugendliche geben F. Petermann und U. Petermann (2000, S. 39-44).

### **7.3 Therapiegegenstand**

Der Therapiegegenstand stellt die Frage nach relevanten Themen während der Therapie: Was soll das Kind lernen? Für eine Arbeit mit Gaetana wurden speziell schulische Themen ausgewählt, da diese einen Bezug zu ihrer Lebenswelt haben. Auch hier wurden Kürzungen des allgemeinen Konzepts vorgenommen, wie beispielsweise stundenspezifische Themen, die sich bei Gaetana nur auf den Bereich Schule beziehen sollten.

### **7.4 Therapieinhalt**

Mit den Therapieinhalten wird dies noch näher eingegrenzt. Welche inhaltlich relevanten Bereiche des Therapiegegenstandes spielen für Gaetana eine besondere Rolle, womit kann sie sich identifizieren? Hierzu wurden verschiedene Aspekte der Therapieansätze von F. Petermann und U. Petermann (2000) speziell auf Unterrichtssituationen verändert. Die Durchführung des Therapieprogramms erwies sich aus mehreren Gründen als schwierig. Zum Einen liegt die Problematik bei Gaetana ausschließlich im schulischen Bereich, so dass alle Therapieinhalte und -methoden darauf abgestimmt werden mussten. Zum Anderen ist das Programm nur bedingt flexibel auf Veränderungen ausgelegt. Besonders die Materialien mussten in Eigenarbeit auf die individuellen Bedürfnisse abgestimmt werden. Viele Sitzungsziele sind aber auf allgemeinere Probleme zugeschnitten, wie beispielsweise „Reflexion der Kriterien, nach denen man Sozialverhalten beurteilt“ (F. Petermann & U. Petermann, 2000, S. 81). Dies gelingt Gaetana aber ohne Probleme; sie erkennt Gesichtsausdrücke, mimisches und gestisches Zusammenspiel und verbales Verhalten. Somit mussten die Inhalte der Therapiestunden komplett auf eine rein schulische Problemlage zugeschnitten werden.

### **7.5 Therapiemethode**

Als letzten Punkt sind die Therapiemethoden zu nennen: Mit welchen Mitteln versucht man Therapiegegenstand und -ziel zu erreichen, unter welchen Aspekten orientiert man sich an der Lebenswelt des Kindes? Dazu wurden einzelne Arbeitsblätter verändert, an Gaetanas Alter angepasst und in einer ihr verständlichen Sprache verfasst. Beispielsweise enthält das Programm viele schriftsprachliche Anteile. Gaetana ist gerade in diesem Bereich sehr unsicher und benötigt viel Zeit und Unterstützung. Die Probleme resultieren in Ansätzen sicherlich aus kognitiven Voraussetzungen, aber auch zu großen

Teilen aus der Mehrsprachigkeit. Auch hier wurden Veränderungen vorgenommen oder Hilfestellungen angeboten. Viele Wörter, die m. E. nicht zu ihrem Wortschatz gehörten, wurden durch andere ersetzt.

## **7.6 Ergebnisse**

Die Durchführung des Therapiekonzeptes erwies sich in der Arbeit mit Gaetana als sehr produktiv. Sie nahm an allen Sitzungen begeistert teil, im Gegensatz zu den „normalen“ Nachhilfestunden. Sie erfüllte alle an sie gestellten Aufgaben sehr gewissenhaft und konnte im Rückblick sehr gut analysieren, wo die Schwierigkeiten bestanden. In vorgegebenen Rollenspielaktionen spielte sie lebhaft mit und zeigte eine hohe Motivation. Während der Trainingsphase nannte sie eine deutlichere Besserung ihres Verhaltens gegenüber den Lehrern und im Umgang mit nicht-italienischsprachigen Kindern. Sie schilderte eine bewusste Wahrnehmung ihrer Problematik und konnte durch positive Erfolgssituationen ihr Selbstbewusstsein steigern. Gezielte Hilfestellungen, wie beispielsweise oft geübte „Mutmachsätze“, boten ihr in der Umsetzung im Unterricht eine Stütze. Das Trainingsprogramm fand einmal pro Woche in fünf Wochen im Mai statt, eine Reflexion erfolgte im Rahmen des mit ihr durchgeführten Interviews, bei der sie sich sehr positiv über ihr Verhaltensänderungen äußerte. Fraglich bleibt, ob sich diese beginnende Verhaltensänderung auch nach den Ferien fortsetzt.

Für die zukünftige Arbeit ist es sinnvoll, einzelne Trainingseinheiten erneut aufzugreifen und zu vertiefen. Eine intensivere Zusammenarbeit mit dem Klassenlehrer und den Eltern bietet eine weitere Möglichkeit, Gaetanas Verhalten zu festigen. Der Aspekt ihrer Mehrsprachigkeit muss noch mehr in dem Therapiekonzept verankert werden, um eine individuelle Diagnostik und ein auf sie abgestimmtes Programm zu ermöglichen.

## 8 Schlussbemerkung – Ausblick

Im Rahmen dieser Arbeit wurden mögliche Erklärungsansätze für unsicheres Verhalten im Kontext der Mehrsprachigkeit dargestellt und interpretiert. Der Ansatz von Seligman (1992) greift innerhalb dieser Problematik nur ansatzweise. Das Elternverhalten, welches nach F. Petermann und U. Petermann (1994, 2000) als Hauptursache für gehemmtes, unsicheres Verhalten anzunehmen ist, trifft im Falle Gaetanas und in einigen anderen mir bekannten Fällen nur bedingt zu. Eine pauschale Begründung, wie sie in dem Therapiekonzept für sozial unsichere Kinder getroffen wird, ist nicht auf die Lebenssituation in Deutschland lebender ausländischer Familien übertragbar. Somit kann auch davon ausgegangen werden, dass die Durchführung des Therapiekonzeptes nicht der Problemlage mehrsprachiger, ausländischer Kinder entspricht.

Allgemein lässt sich feststellen, dass eine differenziertere Ursachenforschung bei mehrsprachigen Kindern mit sozialen Hemmungen und Sprechängsten erfolgen muss. Die für monolinguale Kinder konzipierte Diagnostik greift nur einen möglichen Teil der Problematik auf, spezielle Ursachen im Migrationskontext werden dabei nicht berücksichtigt. Im Rahmen der Fallanalyse von Gaetana stehen sicherlich andere Ursachen im Vordergrund: Ihre Hemmungen sind nicht nur im Rahmen ihrer familiären Situation zu sehen, sondern vornehmlich im schulischen und kulturellen Kontext. Dabei spielen sowohl individuelle als auch allgemeinere Aspekte eine wichtige Rolle. Die Forderung nach einer stärkeren Einbeziehung des sprachlichen Hintergrunds mehrsprachiger Kinder in den schulischen Hintergrund ist im Rahmen der Arbeit mehrfach genannt, ebenso wie bildungspolitische Veränderungen. Aber auch mit kleineren Schritten lassen sich Probleme mehrsprachiger Kinder wenn nicht lösen, so doch verringern, wie beispielsweise durch eine stärkere Bezugnahme auf die unterschiedlichen Kulturen innerhalb einer Klasse. Dies kann beispielsweise durch bestimmte Projekte erfolgen, in denen Kinder verschiedener Kulturen und Sprachen zu „Experten“ für ihr Herkunftsland werden. Eine kreative Einbeziehung unterschiedlicher Sprachen, deren Phonetik und lexikalische Besonderheiten gäbe den Kindern das Gefühl, dass ihre Kultur und Sprache eine Bedeutung im unterrichtlichen Rahmen erhalten.

Im Rahmen der Arbeit konnte festgestellt werden, dass Mehrsprachigkeit bei einer Negation der „lebensweltlichen Zweisprachigkeit“ (Gogolin, 1988) zu Hemmungen der sprachlichen Entwicklung führen *kann*. Dies lässt sich

allerdings nicht pauschalisieren; eine Einzelfallbetrachtung ist in jedem Fall notwendig, ebenso eine Erweiterung der Forschung auf diesem Gebiet.

Als weiteren wichtigen Punkt, über den noch auf unterschiedlichen Ebenen Veränderungen erreicht werden müssen, ist die Benachteiligung ausländischer Kinder und Jugendlicher. Die Studie von Hämmig (2000) stellt die Reaktionen Jugendlicher eindrucksvoll dar, die einer stetigen Benachteiligung vermehrt mit Rückzug aus multikulturellen Umgebungen oder mit Rückkehrgedanken begegnen. Auf der anderen Seite zeigt aber auch die Studie des DJI (2000), dass die Kinder selbst keine Unterscheidungen zwischen unterschiedlichen Ethnien machen. Über Veränderungen an der Situation besonders der zweiten Generation sollte in Hinblick auf ihre steigende Zahl nachgedacht werden.

Europa befindet sich in einem Prozess, der es nationenübergreifend zusammenwachsen lässt. Die Mehrsprachigkeit seiner Kinder muss als Chance verstanden werden, diesen Prozess zu beschleunigen. Denn sie sind es, die verschiedene Kulturen (auch aus nichteuropäischen Staaten) in sich vereinigen, neue Sichtweise und Impulse geben und helfen können, andere Sprachen und Kulturen zu verstehen.

**Literatur**

- ALEEMI, J.** (1989). Zur sozialen und psychischen Situation von Bilingualen. Frankfurt am Main: Verlag Peter Lang.
- AMT FÜR STADTENTWICKLUNG UND STATISTIK KÖLN** (03.Juni 2001). Statistisches Jahrbuch 1999, Kölner Strukturdaten. [www.Stadt-koeln.de](http://www.Stadt-koeln.de).
- ATTESLANDER, P.** (1993). Methoden der empirischen Sozialforschung. 7. Auflage. Berlin: de Gruyter.
- BANDURA, A.** (1976). Lernen am Modell. Ansätze zu einer sozial-kognitiven Lerntheorie. Stuttgart: Klett.
- BANDURA, A.** (1973). Aggression. A social learning analysis. Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall.
- BEAUFTRAGTE DER BUNDESREGIERUNG FÜR AUSLÄNDERFRAGEN** (30.März 2001). [www.einbuengerung.de](http://www.einbuengerung.de) und [www.bundesauslaenderbeauftragte.de](http://www.bundesauslaenderbeauftragte.de).
- BEUSHAUSEN, U.** (1996). Sprechangst. Erklärungsmodelle und Therapieformen. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- BOOS-NÜNNING, U.** (1983): Kulturelle Identität und die Organisation des muttersprachlichen Unterrichts für Kinder ausländischer Arbeitnehmer. Deutsch lernen 8 (1983) H4, 4-13.
- DAVIDSON, G. C.** (1998). Klinische Psychologie. Weinheim: Beltz.
- DEUTSCHES JUGENDINSTITUT** (2000). Projekt „Multikulturelles Kinderleben“. Wie Kinder multikulturellen Alltag erleben. Ergebnisse einer Kinderbefragung. Projektheft 4/2000. München.
- DEUTSCHES JUGENDINSTITUT** (2000). Projekt „Multikulturelles Kinderleben“. Flüchtlingskinder – eine Randgruppe im multikulturellen Milieu. Projektheft 3/2000. München.
- DILLING, H.; MOMBOUR, W. & SCHMIDT, M. H.** (Hrsg.) (1991). Internationale Klassifikation psychischer Störungen. ICD-10. Klinisch-diagnostische Leitlinien (Kap. V). Bern: Huber.
- DÖPFNER, M.** (1993). Verhaltensstörungen im Vorschulalter. Kindheit und Entwicklung, 2, 177-190.
- DÖPFNER, M.** (2000). Diagnostik und funktionale Analyse von Angst- und Zwangsstörungen bei Kindern und Jugendlichen – Ein Leitfaden. Kindheit und Entwicklung, 9, 143-160.
- DOLLARD, J.** (1970). Frustration und Aggression. Weinheim: Beltz.

- DSM IV** (1996). Diagnostisches und Statistisches Manual Psychischer Störungen. Weinheim: Beltz.
- DUDA-KIRCHHOF, K. & DÖPFNER, M.** (2000). Therapieprogramm für Kinder und Jugendliche mit Angststörungen. Kindheit und Entwicklung. Zeitschrift für Kinderpsychologie 3, 161-170.
- ECO, U.** (1986). Was es bedeutet, zwei Sprachen zu sprechen. In H. Balhorn & H. Brügelmann (Hrsg.), Jeder spricht anders. Normen und Vielfalt von Sprache und Schrift (S. 80-84). Konstanz: Ekkehard Faude Verlag.
- ESSAU, C. A. & PETERMANN, U.** (1995). Angststörungen. In F. Petermann (Hrsg.), Lehrbuch der klinischen Kinderpsychologie (S. 219-240). Göttingen: Hogrefe.
- FLICK, U.** (1999). Qualitative Sozialforschung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- FOCUS** (2001, 21. Mai). Grafik: Aus aller Herren Länder. S. 72.
- FTHENAKIS, W. E.; SONNER, A.; THRUL, R. & WALBINER, W.** (1985). Bilingual-bikulturelle Entwicklung des Kindes. Ein Handbuch für Psychologen, Pädagogen und Linguisten. München: Huber.
- FRIEDRICH, S. & FRIEBEL, V.** (1996). Trau dich doch! Wie Kinder Schüchternheit überwinden. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- GASCHKE, S.** (2001, 17. Mai). Sprachlos bunt. Die Zeit, S. 7.
- GOGOLIN, I.** (1988). Erziehungsziel Zweisprachigkeit: Konturen eines sprachpädagogischen Konzepts für die multikulturelle Schule. Hamburg: Bergmann und Helbig.
- GOGOLIN, I.** (1989). Einsprachigkeit: Die heimliche Norm in der Norm. In H. Balhorn & H. Brügelmann (Hrsg.), Jeder spricht anders. Normen und Vielfalt von Sprache und Schrift (S. 75-79). Konstanz: Ekkehard Faude Verlag.
- GOGOLIN, I.** (1999). Mehrsprachigkeit. Grundschule 5, 40-42.
- GOLDBERG, A.** (2000). Integration von Türken in Deutschland. In H. Wendt & A. Heigl (Hrsg.), Ausländerintegration in Deutschland, Vorträge auf der 2. Tagung des Arbeitskreises „Migration – Integration – Minderheiten“ der Deutschen Gesellschaft für Bevölkerungswissenschaften. Bundessinstitut für Bevölkerungsforschung beim Statistischen Bundesamt. Heft 101, 75-95. Wiesbaden.
- GRAWE, K.** (1998). Psychologische Therapie. Göttingen: Hogrefe.



- GROSJEAN, F.** (1982). *Life with two languages*. Cambridge, MA: Harvard Univ. Press.
- GROSJEAN, F.** (1989). Neurolinguist, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person. *Brain and Language*, 36. S. 3-15.
- GROSJEAN, F.** (1996). Bilingualismus und Bikulturalismus. Versuch einer Definition. In H. Schneider & J. Hollenweger (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und Fremdsprachigkeit. Arbeit für die Sonderpädagogik?* (S. 161-184). Luzern: Ed. SZH/SPC.
- HÄMMIG, O.** (2000). Die zweite Ausländergeneration in der Schweiz: Strukturelle Integration, Anomie und Anpassungsformen. In H. Wendt & A. Heigl (Hrsg.), *Ausländerintegration in Deutschland, Vorträge auf der 2. Tagung des Arbeitskreises „Migration – Integration – Minderheiten“ der Deutschen Gesellschaft für Bevölkerungswissenschaften. Bundessinstitut für Bevölkerungsforschung beim Statistischen Bundesamt. Heft 101, 97-121.* (Wiesbaden.).
- HAN, P.** (2000). *Soziologie der Migration*. Stuttgart: Luzius & Luzius.
- HOFFMANN, N.** (1990). *Verhaltenstherapie und kognitive Verfahren*. Mannheim: PAL.
- HOLLENWEGER, J.** (1996). Fremd (-sprachigkeit) in der Schule. Sonderpädagogische und testpsychologische Überlegungen zum schulischen Erfolg fremdsprachiger Kinder. In H. Schneider & J. Hollenweger (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und Fremdsprachigkeit. Arbeit für die Sonderpädagogik?* (S. 11-32). Luzern: Ed. SZH/SPC.
- HORN, D.** (1990). Aspekte bilingualer Erziehung in den USA und Kanada. In A. J. Tumat (Hrsg.), *Interkulturelle Erziehung in Praxis und Theorie*, 11. Baltmannweiler: Pädag. Verl. Burgsbücherei Schneider.
- KNEBEL, U. VON** (1996). Therapedidaktische Ansatzpunkte: Entscheidungsfelder in der Sprachtherapie mit aussprachegestörten Kindern. *Die Sprachheilarbeit* 41, 366-375.
- KRACHT, A.** (2000). *Migration und kindliche Zweisprachigkeit. Interdisziplinarität und Professionalität sprachpädagogischer und sprachbehindertenpädagogischer Praxis*. Münster: Waxmann.
- KRACHT, A. & WELLING, A.** (1995). *Migration und Zweisprachigkeit. Skizzierung eines sprachtherapeutischen Aufgabenfeldes*. *Die Sprachheilarbeit* 40, 75-85.
- KRIEBEL, R.** (1984). *Sprechangst*. Stuttgart: Kohlhammer.

- KROMREY, H.** (1992). Empirische Sozialforschung. Opladen: Leske & Buderich.
- KUSCH, M. & PETERMANN, F.** (1993). Entwicklungspsychopathologie von Verhaltensstörungen im Vorschulalter. *Kindheit und Entwicklung*, 2, 6-16.
- KUHS, K.** (1989). Sozialpsychologische Faktoren im Zweitspracherwerb. Tübingen: Gunter-Narr-Verlag.
- LEVITT, E. E.** (1987). Die Psychologie der Angst. Stuttgart: Kohlhammer.
- LIN, M. A.** (1998). „Kulturelle“ Behinderung? Sprach- Lern- und Verhaltensschwierigkeiten aufgrund kultureller Interferenzen. In G. Sturny-Bossart & C. Büchner (Hrsg.), *Behindert und fremd. Eine doppelte Herausforderung für das Schweizer Bildungswesen?* (S. 115-121). Luzern: Ed. SZH/SPC.
- LINDEN, M.** (2000). Lerntheoretisch orientierte Psychotherapie. H.-J.Möller, G. Laux, H.-P. Kapfhammer (Hrsg.), *Psychiatrie und Psychotherapie* (S. 658). Berlin: Springer.
- LIST, G.** (1995). Zwei Sprachen und ein Gehirn. *Fremdsprache Deutsch* 1995, Sondernummer, 27-35.
- LÜDI, G.** (1996). „Zweisprachige Rede“ als Zeichen von Fremdheit und/oder mehrsprachiger Identität. In H. Schneider & J. Hollenweger (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und Fremdsprachigkeit. Arbeit für die Sonderpädagogik?* (S. 185-204). Luzern: Ed. SZH/SPC.
- MAYRING, P.** (1996). Einführung in die qualitative Sozialforschung. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- MÜLLER, R.** (1996). Sozialpsychologische Variablen des schulischen Zweitspracherwerbs von Migrantenkindern. In H. Schneider & J. Hollenweger (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und Fremdsprachigkeit. Arbeit für die Sonderpädagogik?* (S. 33-89). Luzern: Ed. SZH/SPC.
- OSBURG, C.** (1997). *Gesprochene und geschriebene Sprache. Aussprachestörungen und Schriftspracherwerb*, 4. Kap. Hohengehren: Schneider.
- PETERMANN, F. & PETERMANN, U.** (1994). *Training mit sozial unsicheren Kindern*. 5. überarbeitete Aufl. Weinheim: Beltz.
- PETERMANN F. & PETERMANN, U.** (2000). *Training mit sozial unsicheren Kindern*. 7., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz.
- PETERMANN, F. & PETERMANN, U.** (1997). *Training mit aggressiven Kindern*. 8. überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz.

- PLÜCK, J.; DÖPFNER, M. & LEHMKUHL, G.** (2000). Internalisierende Auffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse einer PAK-KID-Studie. *Kindheit und Entwicklung*, 9, 133-142.
- ROGGE, J.** (1997). *Kinder haben Ängste. Von starken Gefühlen und schwachen Momenten.* Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- SAB, H.; WITTCHE, H.-U. & ZAUDIG, M.** (Hrsg.) (1996). *Diagnostisches und Statistisches Manual Psychischer Störungen DSM-IV.* Göttingen: Hogrefe.
- SAUNDERS, G.** (1988). *Bilingual children – from birth to teens.* 2. Auflage. Clevedon/Philadelphia: Multilingual Matters LTD.
- SCHNELL, R.; HILL, P. B. & ESSER, E.** (1989). *Methoden der empirischen Sozialforschung.* 2. Auflage. München: Oldenbourg.
- SELIGMAN, M. E. P.** (1992). *Erlernte Hilflosigkeit.* Erweitert um: Franz Petermann: *Neue Konzepte und Anwendungen.* 5. erweiterte Auflage. Weinheim: Psychologie-Verlags-Union.
- ŞEN, F. & GOLDBERG, A.** (1994). *Türken in Deutschland. Leben zwischen zwei Kulturen.* München: Beck.
- STALDER, K.** (1996). *Behinderter Zweitspracherwerb. Logopädische Therapie für fremdsprachige Kinder.* In H. Schneider & J. Hollenweger (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und Fremdsprachigkeit. Arbeit für die Sonderpädagogik?* (S. 91-117). Luzern: Ed. SZH/SPC.
- STROEBE, G. H.** (1994). *Gezielte Verhaltensänderung.* Heidelberg: Bauer.
- TREIBEL, A.** (2001). *Migration.* In B. Schäfers & W. Zapf (Hrsg.), *Handwörterbuch zur Gesellschaft Deutschlands* (S. 472-480). Opladen: Leske & Budrich.
- TRUNIGER, M.** (1996). *Schulung der fremdsprachigen Kinder und interkulturelle Pädagogik. Tendenzen in der Schweiz der neunziger Jahre.* In H. Schneider & J. Hollenweger (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und Fremdsprachigkeit. Arbeit für die Sonderpädagogik?* (S. 127-135). Luzern: Ed. SZH/SPC.
- WENDT, H.** (2000). *Immigration und Integration – Herausforderungen eines unumkehrbaren Prozesses.* In H. Wendt & A. Heigl (Hrsg.), *Ausländerintegration in Deutschland, Vorträge auf der 2. Tagung des Arbeitskreises „Migration – Integration – Minderheiten“ der Deutschen Gesellschaft für Bevölkerungswissenschaften.* Bundessinstitut für

---

Bevölkerungsforschung beim Statistischen Bundesamt. Heft 101, S. 9-23. Wiesbaden.

**WEIDACHER, A.** (2000). Soziokulturelle und politische Orientierungen. Aspekte der Integrationsbereitschaft griechischer, italienischer und türkischer junger Erwachsener in Deutschland. In H. Wendt & A. Heigl (Hrsg.), Ausländerintegration in Deutschland, Vorträge auf der 2. Tagung des Arbeitskreises „Migration – Integration – Minderheiten“ der Deutschen Gesellschaft für Bevölkerungswissenschaften. Bundessinstitut für Bevölkerungsforschung beim Statistischen Bundesamt. Heft 101, 75-95. Wiesbaden.

**WIECZERKOWSI, W., NICKEL, H., JANOWSKI, A., FITTKAU, B. & RAUER, W.** (1979). Angstfragebogen für Schüler. Göttingen: Verlag für Psychologie.

**ZIMBARDO, P. G.** (1992). Psychologie. Heidelberg: Springer.

## Anhang

### Übersicht über Therapieziele und ausgewählte Methoden einzelner Sitzungen mit Veränderungsvorschlägen

	Ziele	Methoden	Veränderung
<b>1. Sitzung</b>	Bewusstmachung von sozial unsicherem Verhalten; von Situationen, die dieses Verhalten auslösen und der zugrunde liegenden Motivation für „soziale Ängste“	- Vertrag  - Regelblatt „Niemand kann alles können“ - Problemsituationen und Lösungsmöglichkeit (Geschichten) - Detektivbogen	- Abänderung des Wortlautes gemessen am Wortverständnis des Kindes - Kindspezifische Regeln hinzufügen
<b>2. Sitzung</b>	Sensibilisierung der Wahrnehmung für zwischenmenschliche Situationen und Interaktionsabläufe	- Gesichtsausdrücke	- Hilfestellung bei der Verschriftlichung
<b>3. Sitzung</b>	Reflexion der Erwartung, welche Verhaltensweisen bestimmte Personen zeigen; Reflexion der eigenen sozialen Angst und des eigenen unsicheren Verhaltens	- Superman- und Mickymaus-Spiel  - Wovor-habe –ich- Angst-Spiel	- Geeignete Identifikationsfigur auswählen - Hilfestellung bei der Verschriftlichung
<b>4. Sitzung</b>	Reflexion der Kriterien, nach denen man Sozialverhalten beurteilt; Reflexion von Alternativen zu sozial unsicherem Verhalten	- Comics	- Veränderung der Geschichte auf kindspezifische Probleme

Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an F. Petermann und U. Petermann (2000, S. 81)

---

**Leitfragebogen**

1. Name, Vorname
  2. Nationalität  
Seit wann lebst du in Deutschland?  
Welche Klasse? Schule?
  3. Mutter
    - 3.1 Sprache der Mutter
    - 3.2 Alter der Mutter
    - 3.3 Beruf der Mutter
  4. Vater
    - 4.1 Sprache des Vaters
    - 4.2 Alter des Vaters
    - 4.3 Beruf des Vaters
  5. Geschwister
    - 5.1 Sprache der Geschwister
    - 5.2 Alter der Geschwister
    - 5.3 Beruf der Geschwister
    - 5.4 Wohnen sie noch zu Hause?
  6. Sprachen:
    - 6.1 Welche Sprachen sprichst du?
    - 6.2 Welche Sprachen sprichst du mit deiner Mutter?
    - 6.3 Welche Sprache sprichst du mit deinem Vater?
    - 6.4 Welche Sprache sprichst du mit deinen Geschwistern?
    - 6.5 In welcher Sprache sprecht ihr, wenn ihr alle zusammen seid?
    - 6.6 Welche Sprache sprichst du mit deinen Freunden? (*nach Aleemi, 1989*)
- Schulbildung
7. Wo bist du in den Kindergarten gegangen?
    - 7.1 Bist du gerne dorthin gegangen?
  8. Wo bist du zur Grundschule gegangen?
    - 8.1 Bist du gerne dorthin gegangen?

- 8.2 Hattest du sprachliche Schwierigkeiten?
- 8.3 Wie war der Kontakt zu den Lehrern?
9. Wie war der Wechsel zur Hauptschule?
  - 9.1 Hattest du sprachliche Schwierigkeiten? (*eigene Fragestellung*)
10. Gehst du gerne in die Schule?
11. Was gefällt dir dort?
12. Was gefällt dir dort nicht?
13. Hilft dir jemand bei den Hausaufgaben?
14. Verstehst du dich mit den Kindern in der Schule?
15. Wohin gehst du nach der Schule?

Freunde:

16. Wenn du in der Schule bist, mit wem machst du was am Meisten?  
Sage mir bitte die Vornamen der Kinder und ich schreibe sie hier auf die ROTEN Kärtchen (fünf).
17. Wie alt ist .....?
18. Aus welchem Land kommt .....?
19. Ist ..... in deiner Klasse?
20. Sprichst du mit .....nur deutsch, nur eine andere Sprache, mal so mal so?
21. Ist ..... mit dir verwandt?  
(für alle genannten Freunden: Frage 16-20)
22. Besuchst du den muttersprachlichen Unterricht?
23. Gehst du jede Woche dorthin?
24. Gehst du gerne dorthin?
25. Wenn du im Sprachunterricht bist, hast du da auch Kinder, mit denen du etwas machst?
26. Mit wem machst du dann am Meisten etwas zusammen? Sage mir bitte die Namen und ich schreibe sie dann auf die GELBEN Kärtchen. Sind dabei schon Kinder, die auf den roten Kärtchen stehen? (neue Kinder: Frage 16-20)
27. Machst du etwas zusammen mit deinen Geschwistern? => bei ja/Manchmal
28. Ich lese dir jetzt ein paar Dinge vor, die man mit seinen Geschwistern machen kann und du sagst mir, ob du das mit deinen Geschwistern machst, manchmal machst oder nicht machst.

- Zusammen Hausaufgaben machen oder lernen
- zusammen Fernsehen oder Video anschauen
- Mit Computer oder Nintendo, Gameboy spielen
- in der Wohnung etwas spielen
- Draußen zusammen spielen
- Geschwister nehmen dich mit zu Freunden?
- du nimmst sie mit zu Freunden

#### Sonstiges

29. Wie ist es am Nachmittag nach der Schule? Machst du da auch etwas mit anderen Kindern?
30. Und mit wem triffst du dich nachmittags? Sage mir bitte die Vornamen und ich schreibe sie hier auf die BLAUEN Kärtchen. Sind dabei auch Kindern, die noch nicht auf den anderen Kärtchen stehen? (neue Kinder: Frage 16-20)
31. Wo hast du ..... kennengelernt?
32. Sage mir doch mal, was ihr dann meistens macht, wenn ihr euch nachmittags trefft? Wo seid ihr meistens?
33. Wie oft triffst du dich mit diesen Kindern am Nachmittag?
34. Wenn du nachmittags mit anderen Kindern zusammen bist, seid ihr dann meistens zu zweit, zu dritt oder mehrere?
35. Sind das immer die gleichen Kinder?
36. Hättest du gerne mehr Kinder, mit denen du etwas machen kannst?
37. Machst du auch etwas mit Kindern, mit denen du nicht sprechen kannst?
38. Wenn du nach draußen gehen willst, musst du dann deine Eltern fragen?
39. Darfst du andere Kinder zu dir nach Hause einladen? (zum Spielen, lernen, übernachten?)
40. Sind das Kinder, die auf den Kärtchen stehen?
41. Bist du auch manchmal bei anderen Kindern zu Hause?
42. Hast du einen besten Freund/beste Freundin?  
Ist er/sie schon bei den Kärtchen dabei?
43. Kannst du mir sagen, warum sie deine beste Freundin ist?
44. Was tust du meistens, wenn du für dich alleine bist? (*nach DJI-Fragebogen, 2000*)



## Sprachkonzept:

45. Wenn du alleine bist, in welcher Sprache denkst oder sprichst du dann?
46. Hast du eine starke Sprache/eine schwache Sprache?
47. Hast du zwei Muttersprachen /eine oder keine?
48. In welcher Sprache fluchst du oder schimpfst du?
49. In welcher Sprache sprichst du mit Tieren?
50. In welcher Sprache betest du?
51. In welcher Sprache zählst und rechnest du?
52. In welcher Sprache träumst du?
53. Wie gut kannst du in beiden Sprachen schreiben?
54. Wie gut kannst du in beiden Sprachen lesen?
55. Kannst du in beiden Sprachen Dialekte erkennen?
56. Sprechen deine Eltern einen Dialekt? (*nach Aleemi, 1989*)

## Kultur/Heimat:

57. Hilfst du deinen Eltern zu Hause? Was machst du => Übersetzen/Einkaufen/Kochen/Aufräumen/Putzen/etc. (*nach DJI-Fragebogen, 2000*)
58. In welchem Land fühlst du dich eher zu Hause? Warum?
59. Hast du eine Heimat („patria“)? (*nach Aleemi, 1989*)
60. Hast du selber schon mal länger in dem Land gewohnt, aus dem deine Eltern kommen?
61. Fährst du mit deinen Eltern dorthin?  
Wie oft?
62. Hast du dort auch Freunde?
63. Kennst du Lieder, Geschichten, Spiele von dort?

## Hobbys

64. Was sind deine Hobbys?
65. Wo machst du das?
66. Wie oft machst du das?
67. Sind dort auch Kinder, die auf den Kärtchen stehen?
68. Gehen deine Geschwister dort auch hin?
69. Wollen deine Eltern, dass du das machst oder willst du das?

70. Gibt es sonst noch etwas, was du gerne lernen möchtest oder wo du gerne hingehen möchtest? (nach DJI-Fragebogen, 2000)

#### Therapiekonzept

71. Wir haben zusammen gearbeitet. Was haben wir gemacht?  
72. Hat dir das gefallen? Warum?  
73. Hat dir das geholfen? Warum?  
74. Hat sich etwas in der Schule verändert? Was hat sich verändert?  
75. Glaubst du, dass du dich daran nach den Ferien noch erinnerst?  
(eigene Fragestellung)

### **Interviewverlauf**

Um dem Leser einen Überblick über den Verlauf des Interviews zu geben, wird hier eine kurze Zusammenfassung geschildert. Da bereits viele Anteile des Interviews in der Arbeit wörtlich wiedergegeben wurden, handelt es sich hierbei lediglich um eine Nachzeichnung des Gesprächsverlaufs.

Das Interview fand am 15. Juni 2001 in der Zeit von 15.00 bis 16.30 Uhr in der Wohnung der Familie Gaetanas statt. Auf expliziten Wunsch des Mädchens wurden Aufzeichnungen der Verfasserin auf dem Interviewbogen verfasst, die Antworten wurden allerdings ebenfalls auf Tonband aufgenommen. Gaetana waren bereits einige der Fragen bekannt, da diese im Rahmen des Therapieprogramms zur Datenerhebung von Bedeutung waren. In der vorangegangenen Stunde waren bereits einige Tonaufnahmen gemacht worden, damit das Mikrophon nicht ein völlig neues Medium für Gaetana war.

Das Gespräch verlief in einer offenen Atmosphäre, in der viel gelacht wurde, in der aber auch Aspekte zur Sprache kamen, die sehr persönlich waren. Gaetana antwortete auf einige Fragen mit wenigen Worten, zu anderen gab sie ausführlichere Antworten.

Zunächst gab Gaetana Auskunft über ihre Nationalität, ihre schulische Laufbahn und über ihre Aufenthaltsdauer in Deutschland. Das Alter, der Beruf bzw. die schulische Laufbahn und die Nationalität ihrer Eltern und ihres Bruders wurden ermittelt. Gaetana gab an, in der Familie Italienisch zu sprechen, meinte jedoch, so konnte nach einer kurzen Erklärung der Verfasserin festgestellt werden, den sizilianischen Dialekt, der eine eigene Grammatik und ein eigenes Lexikon aufweist. Mit ihren italienischen Freunden spricht sie – laut eigener Angabe - ein Sprachgemisch aus Deutsch

und Italienisch, wobei der italienischsprachige Anteil höher sei. Ausschließlich schulspezifische Wörter werden nicht übersetzt. Als Beispiel nannte sie „Hausaufgaben“, „Englishtest“ und „Klassenfahrt“. Ihre hauptsächliche Unterrichtssprache sei immer Deutsch gewesen, lediglich im Kindergarten in Sizilien hätte sie Italienisch gesprochen. Die anschließende Frage, ob sie gerne in die Schule gehe, bejahte sie und nannte als Grund, dass sie dort ihre Freunde treffe. Ihr gefalle nicht, dass sie zwei Stunden sitzen bleiben müsse, ebenso wenig wie der Umgang mit den Lehrern.

Der folgende Fragenkomplex bezog sich auf die Freundschaften innerhalb der Schule. Sie nannte fünf Freundinnen, wovon drei in ihre Klasse gehen, die anderen Beiden sind ihre Cousine und ihre beste Freundin.

Anschließend fragte die Verfasserin nach dem muttersprachlichen Unterricht, den Gaetana jede Woche einmal besucht. Hier benannte sie drei Freundinnen italienischer Herkunft.

Die Frage, ob sie gelegentlich etwas mit ihrem Bruder unternehme, verneinte sie, gab später aber an, manchmal mit ihm fern zu sehen.

Für den außerschulischen Bereich nannte sie drei italienische Freundinnen, wovon sie sich allerdings nur mit ihrer besten Freundin täglich trifft. Mit den Anderen telefoniere sie, sieht sie in der Schule oder an den Wochenenden. Verabredungen trifft sie am Telefon. Sie gab an, dass ihr die Anzahl ihrer Freundinnen ausreiche, da es sonst vermehrt zu Streit kommen könne.

Ausführliche Auskünfte gab sie über den nachmittäglichen Kontakt zu ihrer besten Freundin G., welche die Einzige ist, die sie nach Hause einladen dürfe. Sie erzählte über eine Situation, in der sie bei G. übernachten durfte und wie sie sich dabei gefühlt habe. Über die Aussage, warum G. ihre beste Freundin ist, wurde bereits in Kap. 6.1.4 berichtet.

In der Einzelbeschäftigung gab Gaetana an, meistens Hausaufgaben zu machen oder fern zu sehen.

Zu dem Fragenkomplex über ihre Sprachwahl gab sie nur kurze Antworten. Mit fast allen Freundinnen spreche sie Italienisch, mit dem türkischen und somalischen Mädchen Deutsch. Auf alle Fragen, die sich auf situative Sprachwahlsituationen beziehen (Fluchen, Sprechen mit Tieren, Beten, Zählen und Träumen), antwortete sie, dass sie die italienische Sprache wähle, wobei hier noch einmal darauf hingewiesen werden muss, dass sie den sizilianischen Dialekt meint.

Ihre schriftsprachlichen Fähigkeiten in Deutsch schätzte sie als gut ein, in Italienisch eher durchschnittlich. Durch Wort und Sprachspielereien in beiden

genannten Sprachen stellte sich heraus, dass sie auf Italienisch Dialekte erkennen kann, auf Deutsch fällt ihr dies schwer.

Über ihre Mithilfe zu Hause gab sie an, dass von ihr in allen Haushaltsbereichen eine Unterstützung erwartet wird. Bezüglich ihrer Übersetzungshilfe nannte sie konkrete Situationen, in denen sie in der Vergangenheit besonders bei Arztbesuchen und Ämtergängen für ihre Mutter eine Stütze gewesen sei. Sie berichtete ausführlich über den Druck, den sie dabei empfunden habe, da von ihr wichtige Entscheidungen abhingen. Allerdings berichtete sie nicht ohne Stolz von ihren Fähigkeiten, auch im Vergleich zu ihrem Bruder, in zwei Sprachen kompetent zu sein.

Eine klare Wahl des Italienischen folgte auf die Frage, welches ihre Muttersprache sei. In Italien fühle sie sich auch eher zu Hause, da hier ein Teil ihrer Familie wohnt. Nachdenklich wurde sie bei der Frage, ob sie dort noch Freunde habe. Gaetana gab an, die meisten Kontakte zu früheren Freunden verloren zu haben und als Hauptbezugspersonen während der Italienaufenthalte nannte sie ihre Cousinen. Sie gab einen kleinen Einblick in die Aktivitäten, die sie dann dort unternehmen und warum sie sich dort wohl fühlt.

Hobbys nannte sie keine. Gaetana erzählt, dass sie später einmal Friseurin werden möchte und dass sie sich über eine Ausbildung bereits informiert habe.

Da das Gespräch auch eine Reflexion über das durchgeführte Therapieprogramm sein sollte, stellte die Autorin einige Fragen über den Verlauf und die Motivation zur Teilnahme. Gaetana sagte, dass sie einige Hilfestellungen erhalten habe, diese auch in manchen Situationen anwenden konnte. Ob sie sich nach den Ferien noch an Einzelheiten erinnern werde, konnte sie zu dem Zeitpunkt nicht sagen.

**Fragebogen des DJI<sup>35</sup>**

1. Wie alt bist du?
  2. Sprichst du außer Deutsch noch eine andere Sprache bzw. Sprachen?  
Nein, nur Deutsch – Ja: welche? Zwei offene Nennungen
  3. In welche Klasse gehst du?
  4. Gehst du gerne in die Schule?  
Ja – nein – unentschieden
  5. Was gefällt dir dort? – Offene Frage
  6. Was gefällt dir dort nicht? Offene Frage
  7. Verstehst du dich mit den anderen Kindern in der Schule? Offene Frage
  8. Gehst du nach der Schule in den Hort oder in die Kindertagesstätte?  
Ja – nein
  9. Gehst du da jeden Tag hin? Ja – nein
  10. Wo gehst du dann hin, wenn du nicht im Hort bist?  
Wo gehst du nach der Schule normalerweise hin?  
ZU dir nach Hause – zu Opa/Oma oder Verwandten nach Hause – oder woanders hin: wohin?
  11. Wenn du in der Schule bist, mit wem spielst du dann am Meisten?  
Sage mir bitte die Vornamen der Kinder und ich schreibe sie auf diese roten Kärtchen (max. fünf).
- Jetzt habe ich noch ein paar Fragen zu den Kindern:  
=> Abfrage 12. bis 17. zu allen genannten Freunden
12. .... ist ein Mädchen/ein Junge.
  13. Wie alt ist ....? ...Jahre /bzw. jünger/älter
  14. Weißt du aus welchem Land die Familie von ..... kommt?  
Deutschland – gleiches Land – anderes Land mit Nennung – weiß nicht
  15. Ist .... auch in deiner Schulklasse? Ja – nein
  16. Sprichst du mit .... nur Deutsch, nur eine andere Sprache oder mal so, mal so?
  17. Ist ..... mit dir verwandt?
  18. Besuchst du den muttersprachlichen Unterricht an deiner Schule? Ja – nein
  19. Gehst du jede Woche dahin? Ja – nein
  20. Gehst du gerne dorthin? Ja – teils/teils – nein
  21. Wenn du im Sprachunterricht bist, hast du da auch Kinder, mit denen du dort etwas zusammen machst oder spielst? Ja => weiter mit Frage 22 – nein => weiter mit Frage 24
  22. Mit wem machst du dann am Meisten etwas zusammen. Sage mir bitte die Vornamen und ich schreibe sie dann hier auf die gelben Kärtchen. Sind da Kinder bei, die schon auf den roten Kärtchen stehen?  
Nein, es sind keine Kinder dabei, die auf den anderen Kärtchen stehen  
Ja, alle Kinder stehen auf den anderen Kärtchen (weiter mit Frage 24)  
Ja, nur einige Kinder stehen auf den anderen Kärtchen und zwar:
  23. Zu den Kindern, über die wir noch nicht gesprochen haben, habe ich noch ein paar Fragen: Geschlecht, Alter, selbe Schulklasse, Verwandtschaft (vgl. Fragen 12. bis 17.)

<sup>35</sup> Der Fragebogen differenziert zwischen Kindergarten- und Schulkindern. Es sollen an dieser Stelle jedoch nur die Fragen für Schulkinder aufgeführt werden, da diese relevant für die Erstellung des Fragebogens waren.

24. Wie viele Brüder und Schwestern hast du? Fange wir mal bei dem ältesten Bruder/der ältesten Schwester an.
25. Wie alt ist dieser Bruder/diese Schwester? Nachfrage bzw. jünger/älter
26. Wohnt dieser Bruder/diese Schwester bei dir zu Hause? Ja – nein
27. Machst oder spielst du etwas zusammen mit deinen Geschwistern? Ja – manchmal – nein (=> weiter mit Frage 29)
28. Ich lese dir jetzt ein paar Dinge vor, die man mit seinen Geschwistern machen kann. Und du sagst mir, ob du das mit deinen Geschwistern machst, manchmal machst oder nicht machst.
- zusammen Hausaufgaben machen oder lernen
  - zusammen Fernsehen oder Video anschauen
  - mit Computer, Nintendo, Gameboy spielen
  - in der Wohnung etwas zusammen spielen
  - zusammen malen oder basteln
  - draußen etwas spielen
  - zusammen spazieren gehen oder mit dem Fahrrad fahren
  - Nehmen dich deine Geschwister mit zu ihren Freunden/Freundinnen
  - Nimmst du deine Geschwister mit zu deinen Freunden/Freundinnen
  - sonstiges
29. Wie ist es am Nachmittag nach der Schule, machst oder spielst du da auch etwas mit anderen Kindern (also nicht mit deinen Geschwistern)? Ja – nein
30. => Frage an Kinder, die die Frage 29 verneint haben: es kann viele Gründe geben, warum man nicht mit anderen Kindern spielt. Ich lese dir jetzt einige Sätze vor und du sagst mir, wie das bei dir ist.
- weil du gerne allein bist
  - weil du keine Lust oder Zeit dazu hast
  - weil du nur mit deinen Geschwistern zusammen bist
  - weil andere Kinder/deine Freunde keine Zeit haben
  - weil andere Kinder dich nicht mitmachen lassen
  - weil deine Freunde zu weit weg wohnen
  - weil deine Eltern es nicht erlauben
  - weil du keine anderen Kinder kennst
  - sonstige Gründe
- => weiter mit Frage 34
31. Und mit wem triffst du dich nachmittags am Meisten? Sage mir bitte die Vornamen und ich schreibe sie dann auf diese blauen Kärtchen hier. Sind dabei Kinder, die schon auf den anderen Kärtchen stehen?
- Nein, es sind keine Kinder dabei, die auf den anderen Kärtchen stehen
  - Ja, alle Kinder stehen auf den anderen Kärtchen (=> weiter mit Frage 34)
  - Ja, nur einige Kinder stehen auf den anderen Kärtchen und zwar:
32. Zu diesen Kindern, über die wir noch nicht gesprochen haben, habe ich jetzt noch ein paar Fragen, die du schon kennst (vgl. Fragen 12. bis 17.)
- Wo hast du .... kennengelernt?
- im Kindergarten, Schule, Hort oder Sprachunterricht
  - draußen beim Spielen
  - ist mit dir verwandt
  - ein einem Verein
  - oder woanders
- Wo wohnt .....?
- im gleichen Haus wie du

- in deiner Straße
  - oder weiter weg?
33. Sage mir doch einmal, was ihr dann meistens macht oder spielt, wenn ihr euch nachmittags trefft? Offene Frage
34. Frage an die Kinder mit Nachmittagsfreunden:  
Und wo seid ihr meistens, wenn ihr etwas zusammen macht oder spielt?  
Frage an die Kinder ohne Nachmittagsfreunde:  
Kinder spielen ja an ganz verschiedenen Orten. Wo bist du selbst am Meisten?
- bei dir zu Hause
  - bei anderen Kindern zu Hause
  - im Hof
  - auf dem Spielplatz
  - auf der Straße
  - im Park
  - auf dem Sportplatz
  - auf dem Schulhof
  - in Kaufhäusern oder U-Bahnhöfen
  - im Jugendtreff oder in einem Verein
  - sonstige spontane Nennungen
- Frage 35 bis 39 nur an Kinder ab acht Jahre mit Nachmittagsfreunden
35. Wie oft triffst du dich mit diesen Kindern am Nachmittag? Jeden Tag in der Woche – mehrmals in der Woche – einmal in der Woche – nicht jede Woche
36. Wenn du dich mit anderen Kindern treffen willst, wie machst du das dann meistens?
- Machst du in der Schule was aus?
  - Telefonierst du?
  - Gehst du einfach zu einem Kind nach Hause?
  - oder gehst du dahin, wo andere Kinder sind (Spielplatz, Straße etc.)
37. Wenn du nachmittags mit anderen Kindern zusammen bist, seid ihr dann meistens zu zweit, zu dritt oder mehrere Kinder?
38. Ist das immer das gleiche Kind?/Sind das immer die gleichen Kinder oder immer unterschiedliche Kinder?
39. Gehörst du einer Kinderbande oder Clique an? Ja – nein
40. Hättest du gerne mehr Kinder, mit denen du etwas machen oder spielen kannst? Ja – nein
41. Machst du auch was mit Kindern, mit denen du nicht sprechen kannst? Ja – teils/teils - nein
42. Wenn du nach draußen gehen möchtest, musst du dann deine Eltern fragen? Ja – teils/teils – nein
43. Darfst du andere Kinder zu dir nach Hause einladen?
- zum Spielen
  - zum Lernen
  - zum Übernachten
  - bei Festen => wenn ja, zu welchem Fest
44. => Wenn bei Frage 43 mindestens einmal „Ja“, nachfragen:  
Sind das Kinder, die auf den Kärtchen stehen?
45. Bist du auch manchmal bei anderen Kindern zu Hause
- zum Spielen
  - zum Lernen
  - zum Übernachten
  - bei Festen => wenn ja, zu welchem Fest
46. => Wenn bei Frage 45 mindestens einmal „Ja“, nachfragen:  
Sind das Kinder, die auf den Kärtchen stehen?

47. Hast du einen besten Freund/eine beste Freundin? Ja – nein
48. Ist er/sie bei den Kärtchen schon dabei? Nein – Kind Nr. A – Kind Nr. B
49. Wenn ein neuer bester Freund genannt wurde: vgl. Frage 12 bis 17.
50. Kannst du mir sagen, warum..... dein bester Freund/deine beste Freundin ist? Offene Frage
51. Wenn du alleine bist, in welcher Sprache sprichst oder denkst du dann? Andere Sprache – Deutsch – Deutsch und andere Sprache
52. Welche Sprache sprichst du mit deiner Mutter? Anderen Sprache – Deutsch – Deutsch und andere Sprache
53. Welche Sprache sprichst du mit deinem Vater? Anderen Sprache – Deutsch – Deutsch und andere Sprache
54. Welche Sprache sprichst du mit deinen Geschwistern? Anderen Sprache – Deutsch – Deutsch und andere Sprache
55. Nun möchte ich noch von dir wissen, ob du deinen Eltern hilfst. Ich lese dir jetzt verschiedene Aufgaben vor und du sagst mir, ob du das machst, manchmal machst oder nicht machst.
  - Einkaufen
  - Kochen
  - Aufräumen
  - Putzen
  - Auf die Geschwister aufpassen
  - Im Geschäft der Eltern helfen
  - Für die Eltern übersetzen
  - sonstiges
56. Jetzt geht es darum, was du mit deiner Mutter und deinem Vater meistens am Wochenende unternimmst. Ich lese dir verschiedene Sachen vor und du sagst mir, ob du das mit deinen Eltern machst, manchmal machst oder nicht machst.
  - Schaut ihr zusammen fern oder Video?
  - Spielt ihr etwas zusammen am Wochenende?
  - Kommen Freunde oder Verwandte zu Besuch?
  - Lernst du mit deinen Eltern für die Schule?
  - Geht ihr ins Kino oder Theater?
  - Gehr ihr spazieren oder macht ihr ein Picknick?
  - Besucht ihr Freunde oder Verwandte am Wochenende?
  - Trefft ihr Freunde oder Verwandte woanders?
  - Geht ihr in die Kirche, Moschee?
  - Sonstiges?
57. Mit welchen Kindern machst oder spielst du was am Wochenende?
  - Mit Kindern, die du sonst nicht triffst?
  - Mit Kindern, die du auch in der Woche triffst?
58. Weißt du, wann du Geburtstag hast? Ja – nein
59. Wenn du Geburtstag hast, feiert ihr das? Ja – nein
60. Lädst du dann auch Freunde und Freundinnen ein? Ja – nein
61. Was macht ihr dann am Geburtstag? Offene Frage
62. Gibt es ein anderes Fest, das du besonders gerne feierst? Offene Frage
63. Wird in eurer Familie gebetet? Ja – nein
64. Geht ihr auch woanders hin zum Beten? Ja – nein
65. Wie heißt das Land, aus dem deine Mutter und dein Vater kommen?
66. Hast du selbst dort schon für längere Zeit gewohnt? Ja – nein
67. Fährst du mit deinen Eltern manchmal dorthin? Ja – nein
68. Wie oft fahrt ihr dorthin? Ein paar Mal im Jahr – nur einmal im Jahr – nicht jedes Jahr
69. Hast du dort auch Freunde? Ja – nein



70. Kennst du Lieder, Geschichten, Spiele von dort? Ja – nein
71. Es gibt viele Gruppen, Kurse oder Vereine, wo Kinder etwas lernen oder spielen können. Ich lese dir jetzt einige solcher Sachen vor und du sagst mir, ob da etwas bei ist, wo du hingehst
- in die Musikschule/zu einem Lehrer, um ein Instrument zu lernen
  - im Kinderchor singen
  - in einen Sportverein gehen (Fußball, Volleyball, Turnen, Schwimmen, Karate, etc.)
  - zu einer Tanzgruppe gehen (Volkstänze, Rappen, Ballett)
  - in eine Theatergruppe gehen
  - Hausaufgabenhilfe bekommen
  - in eine Kindergruppe der Kirche/Moschee gehen
  - in einen Kindertreff im Jugendfreizeitheim oder Kinderhaus gehen
- Gibt es noch eine andere Gruppe, wo du hingehst?  
=> Für jede Aktivität, die das Kind nennt, nachfragen, was genau gemacht wird. Für jede einzelne Aktivität einzeln die Fragen 72 bis 77 stellen.
72. Wo gehst du da zum .... hin?
- Schule
  - Sportverein
  - Kirche/Moschee
  - Jugendfreizeitheim/Kinderhaus
  - Kindergruppe
  - Sonstiges
  - Lehrer kommt nach Hause
73. Wie kommst du normalerweise dorthin? Zu Fuß – mit dem Fahrrad – mit dem Bus, U-Bahn, Straßenbahn – mit dem Auto
74. Sind dort auch Kinder, die schon auf den Kärtchen stehen? Ja – nein
75. Gehen deine Geschwister auch da hin? Ja – nein
76. Wie oft gehst du dahin oder wie oft machst du das? Öfter als einmal die Woche – einmal die Woche – seltener als einmal die Woche
77. Wolltest du das machen oder wollten deine Eltern, dass du das machst? Ich selber – meine Eltern – ich selber und meine Eltern – weiß ich nicht mehr
78. Gibt es sonst noch etwas, wo du gerne hingehen möchtest, oder was du gerne lernen möchtest? Offene Frage
79. Der Fragebogen ist jetzt zu Ende. Fällt dir noch irgend etwas ein, was du noch sagen möchtest zu den Dingen, über die wir gesprochen haben? Haben wir etwas vergessen? Offene Frage

**Prae-Test-Fragenbogen nach Aleemi**

Fragebogen zur zwei- und mehrsprachigen Erziehung

Name, Vorname:  
Nationalität(en):  
Sprache der Mutter:  
Alter der Mutter:  
Beruf der Mutter:

Sprache des Vaters.  
Alter des Vaters:  
Beruf des Vaters:

Geschwister (Anzahl und Alter):

*Zweisprachige Erziehung*

1. Welche Sprache sprichst du (hauptsächlich)
  - a) mit deiner Mutter:
  - b) mit deinem Vater:
  - c) mit deinen Geschwistern:
  - d) mit deinen Freunden:
2. In welcher Sprache hast du hauptsächlich gesprochen?  
bis ca. sieben Jahre  
bis ca. 14 Jahre
  - a) mit deiner Mutter
  - b) mit deinem Vater
  - c) mit deinen Geschwistern
  - d) mit deinen Freunden
3. Wie war deine hauptsächlichste Unterrichtssprache?
  - a) im Kindergarten
  - b) in der Grundschule
  - c) im Gymnasium (bzw. Realschule, o.ä.)
4. In welcher Sprache sprecht ihr in der Familie, wenn alle zusammen sind?
  - a) wie war das bis ca. sieben Jahre
  - b) wie war das bis ca. 14 Jahre
5. Kurzer Lebenslauf (mich interessieren vor Allem Fakten, die mit deiner zwei- oder mehrsprachigen Erziehung zusammenhängen, z. B. Schulart, Auslandsaufenthalte, Ferien, etc.)

*Das Verhältnis der Sprachen*

6. Sprichst du mit a) deiner Mutter, b) deinem Vater, c) deinen Geschwistern, d) Freunden immer einheitlich die gleiche Sprache? Welche?
7. Erkläre, wann das nicht der Fall ist, evt. auch seit wann sich die Situation geändert hat.
8. Sind beide Sprache bei dir gleich stark oder fühlst du dich in einer Sprache sicherer?
9. In welcher?
10. In welcher Sprache sprichst du zu dir selbst?  
In welcher denkst du?
11. In welcher Sprache fluchst oder schimpfst du?
12. In welcher sprichst du mit Tieren?
13. In welcher Sprache betest du?

14. In welcher Sprache zählst du spontan, z. B. beim Einkaufen?  
 15. In welcher Sprache kann man dich bei großem Kummer trösten?  
 16. In welcher Sprache träumst du?

*Fragen zum Ausmaß der Sprachbeherrschung (nach relativer Selbsteinschätzung)*

17. Wie flüssig, wie korrekt sprichst du jeweils die Sprachen?

	Sehr gut	Gut	Mittel	Schlecht
Aussprache				
Grammatik				
Wortschatz				
Vulgärsprache				
Umgangssprache				
Gehobene Sprache				

18. Wie gut kannst du beide Sprachen schreiben?  
 Benötigst du ab und zu ein Wörterbuch? Erkläre:  
 19. Worüber kannst du jeweils schreiben?  
 20. Wie korrekt schreibst du?

Sprache A	Sprache B	Sprache C
a) sehr gut	a) sehr gut	a) sehr gut
b) gut	b) gut	b) gut
c) mittel	c) mittel	c) mittel
d) schlecht	d) schlecht	d) schlecht
e) gar nicht	e) gar nicht	e) gar nicht

21. Kannst du jedem Thema folgen? (Politik, Kunst, Technik, ...) Ja/Nein

22. Wie gut verstehst du in jeweils beiden Sprachen

- a) Anspielungen  
 b) Ironie  
 c) Witze

Gib stets die entsprechende Sprachen an.

23. Wie gut kannst du in beiden Sprachen lesen?

Sprache A	Sprache B	Sprache C
a) sehr gut	a) sehr gut	a) sehr gut
b) gut	b) gut	b) gut
c) mittel	c) mittel	c) mittel
d) schlecht	d) schlecht	d) schlecht
e) gar nicht	e) gar nicht	e) gar nicht

24. Was kannst du in den jeweiligen Sprachen lesen?

Wie gut? Schreibe wieder die Sprache in das entsprechende Feld.

	Sehr gut	Gut	Mittel	Schlecht
Fachliteratur				
Zeitung				
Literatur zur Unterhaltung				
Dichtung (Poesie)				

25. Kannst du Mundarten, Dialekte, Dialektfärbungen „deiner“ Sprache erkennen und verstehen? Erkläre:  
 26. Sprichst du selbst regionale Mundart/Dialekt?

27. Sprechen deine Eltern Hochsprache/Schriftsprache oder Mundart/Dialekt? Erkläre:

*Persönliches Verhältnis zur Zweit- und Mehrsprachigkeit*

28. Hast du zwei Muttersprachen, eine Muttersprache (welche?) oder gar keine Muttersprache?
29. Wie antwortest du spontan, wenn man dich nach deiner Muttersprache fragt?
30. In welchem Land fühlst du dich eher zu Hause?
31. Warum?
32. war das jemals anders, wenn ja, wie?
33. Hast du zwei Heimaten (Vaterländer), eine Heimat (welche?) oder gar keiner Heimat?
34. Hast du dich durch das gleichzeitige Erlernen von zwei Sprachen überfordert gefühlt? Begründe:
35. Falls du eine dritte Sprache gelernt hast – ausgenommen ist natürlich der Sprachunterricht in der Schule -, kannst du hier Frage 1 nochmals beantworten.
36. Gibt es bei dir zwischen den beiden [Sprachen, Anm. K.H.] Sprachmischungen, die unbewusst auftreten („Ausrutscher“)?
37. Fallen dir bewußt Situationen ein, in denen du unbeabsichtigt Wörter oder Grammatikkonstruktionen der „anderen“ Sprache benützt [*sic!*] hast? Wenn ja, nenne Beispiele und schildere die Situation (z. B. Familie, Bekanntenkreis, Schule, ...).
38. Fällt dir das Umschalten zwischen den Sprachen leicht oder schwer?
39. Glaubst du, daß du deine „starke“ Sprache (diejenige, in der du dich sicherer fühlst) oder evtl. beide Sprachen genauso gut sprichst wie deine einsprachigen Freunde?
40. War das einmal anders? Wie? Wann?
41. Hat dir deine zweisprachige Erziehung beim Erlernen von anderen Fremdsprachen Vorteile gebracht?
42. Glaubst du, daß dich deine zweisprachige Erziehung „sprachbegabt“ gemacht hat? Begründe:
43. Hat deine zweisprachige Erziehung in dir besonderes Interesse für (fremde) Sprachen geweckt?
44. Welche Vor- und Nachteile siehst du durch deine persönliche Erfahrungen in der zweisprachigen Erziehung?

**Erklärung**

Ich versichere, dass ich die schriftliche Hausarbeit – einschließlich beigefügter Zeichnungen, Kartenskizzen und Darstellungen – selbständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe. Alle Stellen der Arbeit, die dem Wortlaut oder dem Sinne nach anderen Werken entnommen sind, habe ich in jedem Fall unter Angabe der Quelle deutlich als Entlehnung kenntlich gemacht.