

Zentrum für Europäische Studien der Akdeniz Universität  
und  
Alice Salomon Hochschule Berlin

DEUTSCHLAND UND DIE TÜRKEI – BAND II

**FORSCHEN, LEHREN und  
ZUSAMMENARBEITEN**  
in GESELLSCHAFT, GESUNDHEIT und BILDUNG

Herausgeber  
Erol ESEN - Theda BORDE

**DEUTSCHLAND UND DIE TÜRKEI – BAND II  
FORSCHEN, LEHREN und ZUSAMMENARBEITEN  
in GESELLSCHAFT, GESUNDHEIT und BILDUNG**

**Herausgeber:** Erol Esen und Theda Borde

**Umschlaggestaltung:** Dieter Hanauer

**Satz:** Gamze Uçak

©Siyasal Kitabevi Tüm Hakları Saklıdır.

2013 Dezerember, Ankara

ISBN: 978-605-4627-48-6

ISBN (Reihe): 978-605-4627-47-9

Siyasal Kitabevi

Yayıncı Sertifika No: 14016

Şehit Adem Yavuz Sok. Hitit Apt. 14/1

Kızılay-Ankara

Tel: +90 (0) 312 419 97 81

Fax: +90 (0) 312 419 16 11

**Bestellung:**

Zafer Çarşısı 26-27-28

Tel: +90 (0) 312 433 99 43

e-mail: info@siyasalkitap.com

<http://www.siyasalkitap.com>

**Druck:**

Desen Ofset A. Ş.

Sertifika No: 11289

Birlik Mah. 448. Cad. 476. Sk. No: 2

Çankaya/Ankara Tel: 0 (312) 496 43 43

**Vertrieb:**

Siyasal Yayın Dağıtım

Şehit Adem Yavuz Sok. Hitit Apt. 14/1

Kızılay-Ankara

Tel: +90 (0) 312 419 97 81

Fax: +90 (0) 312 419 16 11

# INHALTSVERZEICHNIS

---

GRUSSWORT.....	9
<b>Prof. Dr. İsrafil KURTCEPHE</b> <i>Rektor der Akdeniz Universität</i>	
VORWORT .....	11
<b>Erol ESEN und Theda BORDE</b> <i>Herausgeber</i>	
ERÖFFNUNGSREDEN .....	15
<b>Peter WEBERS</b> <i>Bundesministerium für Bildung und Forschung</i> <b>Margret HAEBERLE</b> <i>Generalkonsulin der Bundesrepublik Deutschland von İzmir</i>	
PERSPEKTIVEN DEUTSCH-TÜRKISCHER WISSENSCHAFTSKOOPERATION: FAZIT UND AUSBLICK .....	29
ZUSAMMENFASSUNGEN DER AUFSÄTZE .....	33

## KAPITEL I

### DEUTSCHLAND, DIE TÜRKEI UND EUROPA: FORSCHEN, LEHREN UND ZUSAMMENARBEITEN

Die Türkei und Deutschland: Gemeinsame Zukunft in Europa?.....	63
<b>Patrick HENFLER und Clemens SCHWEIZER</b>	
Die deutsch-türkische Wissenschaftskooperation aus Sicht der Nichtregierungsorganisationen.....	78
<b>Kenan KOLAT</b>	

Potenzielle und konkrete Projekte deutsch-türkischer  
Wissenschaftskooperation (Wissenschaft, Forschung, Technologie,  
Umwelt und Energie)..... 82

**Dirk TRÖNDLE**

Informationstransfer in den Deutsch-Türkischen Innovationsnetzwerken im  
Rahmen der Europäischen Integration ..... 92

**Canan BALKIR**

„Türkisch-deutsche Universitäten“ im  
Kontext der bilateralen wissenschaftlichen Beziehungen..... 106

**Fahri TÜRK und Servet ÇINAR**

Französisch-Deutsche Lokomotive und Türkischer Waggon in der EU-  
Wirtschaft: Heterodoxe Integrationsszenarien (2014-2020) ..... 122

**İrfan KALAYCI**

## KAPITEL II

### AUSGEWÄHLTE FORSCHUNGSFELDER DEUTSCH-TÜRKISCHER WISSENSCHAFTSKOOPERATION

#### Teil 1: Migration und Gesundheit

Die historische Entwicklung der Gesundheitsverhältnisse von Migrantinnen  
aus der Türkei in Deutschland im Spiegel interdisziplinärer Diskurse..... 151

**Aslı TOPAL-CEVAHİR**

Demographischer Wandel und Gesundheit von Migrantinnen und Migranten  
in Deutschland – Neue Möglichkeiten durch IT-basierte Anwendungen..... 170

**Funda KLEIN-ELLINGHAUS, Tilman BRAND und Hajo ZEEB**

Wie können Migrantinnen erreicht werden? Forschungsprozesse und erste  
Ergebnisse der Berliner Perinatalstudie ..... 183

**Silke BRENNE, Jürgen BRECKENKAMP, Oliver RAZUM,  
Matthias DAVID und Theda BORDE**

Modellprojekt zur Einführung einer familiengerechten sozialen Pflege in der Türkei .....	199
<b>Jan BASCHE und Safiye ERGÜN</b>	
Deutsch-türkische Altersmigration – Eine Werbung .....	207
<b>Sarina STRUMPEN</b>	
Alemania in Alanya – Internationale Mobilität im Alter.....	218
<b>Nelli BÖHM</b>	
Inanspruchnahme von Gesundheitsdienstleistungen durch Rückkehrerinnen und Rückkehrer der 1. und 2. Generation und Häufigkeit des Auftretens von chronischen Krankheiten.....	231
<b>H. Seval AKGÜN, Coşkun BAKAR und Elif DURUKAN</b>	
Rechtliche Regelungen über die Beschäftigung von ausländischem medizinischem Fachpersonal in privaten Gesundheitseinrichtungen in der Türkei und ihre Auswirkungen auf eine multikulturelle Gesundheitspflege..	256
<b>Ayla BAYIK TEMEL</b>	

## **Teil 2: Bi- und Multilingualität**

Multilingualität in Bildungseinrichtungen: Ein Vorschlag für eine mehrsprachige Erziehung im deutsch-türkischen Vergleich .....	279
<b>Jochen REHBEIN</b>	
Mehrsprachiger Spracherwerb im ZAS: Forschung und Praxis.....	305
<b>Natalia GAGARINA und Insa GÜLZOW</b>	
Partizipation – Auf dem Weg von der monolingualen zur multilingualen Kommunikation .....	318
<b>Hartwig BACKENHAUS und Firat DENKLİ</b>	
Die Macht und das Empowerment der Vielstimmig- und Mehrsprachigkeit .....	338
<b>Halil CAN</b>	

Lotsen, Mittler, Multiplikatoren – Die Potenziale „etablierter“ Migranten für Integration und Partizipation.....	353
---	-----

**Roman LIETZ**

Kulturelle Übersetzung – Perspektivenerweiterung und Irritation in mehrsprachiger Migrationsforschung: Ein Beispiel deutsch-türkischer Wissenschaftskooperation .....	368
---	-----

**Pinar TUZCU und Sina MOTZEK**

### KAPITEL III

## AUSGEWÄHLTE MODELLE, PROGRAMME UND PRAKTIKEN DEUTSCH- TÜRKISCHER WISSENSCHAFTSKOOPERATION

### Teil 1: Internationalisierung von Lehre und Forschung

Europa Kennen Lernen – Der Master of European Studies an der Universität Bonn.....	381
---	-----

**Wiebke DRESCHER**

Internationalisierung der Hochschulbildung: Internationalisierungs- prozess der Akdeniz Universität .....	393
--	-----

**Emel KAHRAMAN und Burhan ÖZKAN**

Ein Beispiel für deutsch-türkische Studienprogramme: Master in International „Material Flow Management“ (IMAT).....	411
--	-----

**Osman YALDIZ**

Deutsch-türkisches Masterprogramm für Sozialwissenschaften - German Turkish Masters Program in Social Sciences (GeT MA) .....	424
--	-----

**Christian WILHELM**

Intensivierung der wissenschaftlichen Zusammenarbeit zwischen der Türkei und Deutschland im Zuge des Aufbaus der Fakultät für Naturwissenschaften an der Türkisch-Deutschen Universität in Istanbul .....	434
---	-----

**Ljudmila BORISENKO, Jonas KREBS, Anselm GEIGER und Alexander RAEV**

Das letzte Glied einer Wandlung in den türkisch-deutschen Studienaustauschprogrammen: Internationaler Bachelor-Studiengang im Fach Soziale Arbeit .....	442
<b>İlhan TOMANBAY</b>	

## **Teil 2: Förderprogramme für Lehre und Forschung**

Förderprogramme von TÜBITAK im Rahmen der deutsch-türkischen Wissenschaftskooperation .....	467
<b>Aslı AKYAYÖZ</b>	

Förderprogramme für Forschung und Entwicklung des Ministerium für Wissenschaft, Industrie und Technologie .....	470
<b>Mehmet Nuri KAYA</b>	

Akademischer Austausch und Kooperationsprojekte zwischen der Türkei und Deutschland .....	484
<b>Meltem GÖBEN</b>	

## **ANHANG**

VERZEICHNIS DER AUTORINNEN UND AUTOREN.....	503
BETEILIGTE INSTITUTIONEN .....	525

# Multilingualität in Bildungseinrichtungen: Ein Vorschlag für eine mehrsprachige Erziehung im deutsch-türkischen Vergleich<sup>1</sup>

---

Jochen REHBEIN

## Warum überhaupt Multilingualität?

Im Folgenden spreche ich von mehrsprachiger Erziehung im Sinne einer Erziehung zur Mehrsprachigkeit, mit Blick auf die modernen Bedingungen einer Einbettung der Einzelgesellschaften in weltweite Kommunikation und im Sinne des Ausbaus des individuellen, anthropologisch gegebenen Potenzials von Kindern zu einer Kompetenz in möglichst vielen Sprachen. Da ein solches Ziel in beiden zu vergleichenden Ländern aber nicht selbstverständlich ist, führe ich vorweg einige Argumente für eine *mehrsprachige* Entwicklung menschlicher Individuen an:

1. *anthropologisch*: das menschliche Individuum ist mit der Fähigkeit ausgestattet, zahlreiche Sprachen im Kindes- und Jugendalter zu erwerben; diese Fähigkeit geht lebenslang nicht verloren;
2. *innerfamiliär*: das heranwachsende Kind unterhält sich mit allen Familienmitgliedern in deren Muttersprache; dies gilt nicht nur für Immigrantenfamilien, sondern auch für andere Minderheitensprachen („eine Person – eine Sprache“); Aufbau der Kompetenzen über das *Verstehen* („Bilingualismus-

---

<sup>1</sup> Working Paper 3 of the EU-Project „Approaches to Multilingual Schooling in Europe, P7: Aspects of Multilingual Schooling in Turkey (AMu)SE“ - 519055-LLP-1-2011-1-IT-KA2-KA2NW, 2012 – 2014, Life Long Learning Program (LLL). This publication reflects the views only of the author, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.



- Forschung“; Grosjean z.B. 2008, 2010; Lüdi, 2006 u.a.); vgl. auch *Rezeptive Mehrsprachigkeit über die Generationen* (Herkenrath, 2012, Çabuk, 2013);
3. *Multilingualer Spracherwerb*: je früher der mehrsprachige Spracherwerb startet und mit je mehr Sprachen, umso erfolgreicher verläuft der Spracherwerb auch der einzelnen Sprache (anders gesagt: Monolingualismus erschwert den Spracherwerb im Allgemeinen);
  4. *neurophysiologisch*: bei Mehrsprachigkeit werden mehr Schaltkreise im Zentralnervensystem eingerichtet als beim Monolingualismus; die Schaltkreise können auch für andere Entwicklungen der Intelligenz genutzt werden (Paradis, 2004);
  5. *Fremdsprachenerwerb*: frühe Mehrsprachigkeit legt die besten Grundlagen für den späteren Fremdsprachenerwerb in Schule und Beruf, insbesondere für Erwerb und Weiterentwicklung mündlicher Kommunikation und metasprachlicher Fähigkeiten durch den gesteuerten Fremdsprachenunterricht (Bialystok, 1999, 2001);
  6. *psychologisch-kognitiv*: Mehrsprachigkeit verbessert das Gedächtnis, insbesondere das Arbeitsgedächtnis, sowie Sprachwahrnehmung und (Sprach-)Verstehen;
  7. *gesellschaftlich-sozial*: Mehrsprachigkeit eröffnet die Kommunikationsbereitschaft zwischen den Gruppen einer Gesellschaft und trägt so zu einem Zusammenhalt der Gesellschaft bei;
  8. *sozialpsychologisch*: Mehrsprachigkeit baut Vorurteile gegen Anderssprachige ab;
  9. *rhetorisch-stilistisch*: Mehrsprachigkeit erhöht die sprachliche Ausdrucksfähigkeit;
  10. *das Argument transnationaler Kommunikation / internationaler Beziehungen*: Mehrsprachigkeit fördert den Erfolg in Wirtschaft, Diplomatie, Wissenschaft usw. und fördert Rezeptive Mehrsprachigkeit über Grenzen und soziale Gruppen (zum Konzept der 'Lingua Receptiva, oder LaRa, s. Rehbein, ten Thije, Verschik, 2012);

11. *areal-geographisch*: Mehrsprachigkeit fördert regionale und grenzüberschreitende Verständigung ebenso wie einen kommunikativen Tourismus;
12. *das erkenntnistheoretisch-philosophische Argument*: In den verschiedenen Sprachen sind verschiedene Sichtweisen von Welt und Erfahrung niedergelegt (s. Humboldt, Slobin);
13. *das demokratische Argument*: viele soziolinguistische Arbeiten belegen, dass Mehrsprachigkeit die Akzeptanz Anderssprachiger und damit die Demokratie fördert;
14. *nicht zuletzt das demographisch-statistische Argument*: Nach dem Statistischen Bundesamt werden in Deutschland 2015 fast die Hälfte der Schulanfänger einen migrationsgeschichtlichen Hintergrund mit nicht-deutscher Muttersprache haben; Tendenz: steigend. In der Türkei gibt es neben der zunehmenden Immigration millionenhafte Binnenmigration.

Obwohl wir wissen, dass in den meisten Ländern der Welt Mehrsprachigkeit der Normalfall ist und die zunehmende internationale Kommunikation nach mehrsprachigen Individuen ruft, hinterfragen viele Menschen immer noch nicht eine nationalistische Einsprachigkeitsideologie ihrer Gesellschaft. Dennoch: Die Zukunft unserer Gesellschaften scheint dort, wo sie am vielversprechendsten ist, mehrsprachig zu sein.

### Plurilingualismus ist (noch) nicht Mehrsprachigkeit

Die EU hat etwa 60 regionale oder auch Minderheitensprachen. Für diese trifft etwa die „European Charter for Regional or Minority Languages“ zu. Diese sollte jedoch auch auf Sprachen ausgedehnt werden, die man „Immigrantensprachen“ nennt (wie Arabisch, Türkisch, Farsi, Kurdisch, Russisch, Ukrainisch, Urdu, Indische Sprachen, Assyrisch usw. usw.). Für *Regionalsprachen*, *Immigrantensprachen* und alle anderen *Sprachen in einer Gesellschaft* ist jedoch ein Oberbegriff zu finden. Ich übernehme dafür den von Michael Clyne 1991 eingeführten Begriff ‘Community language’, oder ‘Community Sprache’ aus dem Englischen (türkisch „topluluk dili“). Eine Community-Sprache kann unterschiedli-

che *Rollen* haben (s. die Typisierung im Überblick in Tabelle 1 im Anhang): Als *offizielle Sprache*, als *Lingua Franca*, als *regionale Lingua Franca* (*Verkehrssprache*), als (in Bildungs-Curricula) *gelehrte Fremdsprache*, als *Amtssprache*, als *grenznahe Nachbarschaftssprache*, als *Regionalsprache*, als (europäische und/oder nicht-europäische) *Immigrantensprache* (die ihrerseits Nationalsprache ist oder nicht). Gemäß diesen Rollen haben Community-Sprachen unterschiedliche Funktionen, dennoch sind sie alle Wissensträger und somit einander gleichrangig. Überdies kann eine individuelle Sprache innerhalb einer Gesellschaft durchaus mehrere Rollen einnehmen.

Es scheint eine essentielle Qualität der mit Dekolonisierung und Globalisierung einhergehenden Urbanisierung zu sein, dass Community-Sprachen nicht länger in separaten Territorien, sondern in sprachlich gemixten, plurilingualen Räumen großer Ansiedelungen auftreten. Aber ein räumliches Zusammenrücken vieler Sprachen ist noch keine Mehrsprachigkeit oder Multilingualität; vielmehr erst dann, wenn interkulturelle Kommunikation eine die gesellschaftlichen Gruppen trennende *Diglossie* (wie dies die sprachliche Praxis in der Schweiz oder in Belgien negativ demonstriert), oder sogar *Multiglossie* in *individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit aller sprachlicher Gruppen transformiert* (Fishman, 1967; Rehbein 2010a, 2011, 2013). Eine solche Mehrsprachigkeit entwickelt sich in interkultureller multilingualer Kommunikation und bewirkt eine innovative Wechselwirkung zwischen Sprachen und Kulturen mit produktiven Synthesen und Neuschöpfungen, so dass das statisch-separierte Nebeneinander von Sprachen, der Plurilingualismus, aufgehoben wird.

Bei einer solchen Transformierung plurilingualer Multiglossie in mehrsprachige Kommunikation haben nun Bildung und Erziehung einen großen Anteil, und zwar positiv oder negativ. Sie können durch eine geheime oder offene Betonung einer Zweitsprach-Didaktik (mit dem Ziel, die jeweilige Nationalsprache *Deutsch, Französisch, Türkisch usw.* zu stützen) den Auf- und Ausbau individueller und gesellschaftlicher mehrsprachiger Kommunikation behindern oder durch ein - *bislang utopisches* (Rehbein, 2013) - mehrsprachiges Erziehungsmodell fördern.

## Ein wachsendes multilinguales Potenzial in Deutschland

Für den folgenden Überblick (in §3 und §4) vergleiche ich die Türkei und Deutschland der Jahre 2009/2010. Die Situation lässt sich m. E. auf heute und morgen extrapolieren. Nach dem Bundesamt für Statistik hat sich die Zahl der Kinder mit "Migrationshintergrund", besser: mit *Migrationsgeschichte*, im Jahre 2010 gegenüber dem Jahr 2009 noch einmal etwas vergrößert (s. Tabelle 1 für die Zahlen 2010; den sehr populären Begriff „Migrationshintergrund“ halte ich aus sprachwissenschaftlicher Sicht für falsch). Dabei scheint deren Anteil an der Gesamtbevölkerung Deutschlands umso größer zu sein, je jünger die Kinder sind. Während im Alter von 15 bis 20 Jahren die Jugendlichen mit "Migrationshintergrund" mit 26% noch etwas mehr als ein Viertel der gesamten Gruppe der gleichaltrigen Jugendlichen ausmachen, sind es in der Gruppe unter fünf Jahren mit knapp 35% bereits mehr als ein Drittel. Betrachtet man die Entwicklung, so handelt es sich um eine "Bevölkerungspyramide mit Migrationshintergrund", deren Boden umso breiter wird, je jünger die Kinder sind. Die Entwicklung ist dabei relativ zu der demografischen Entwicklung, denn während die Bevölkerung *ohne* "Migrationshintergrund" gegen das jüngere Alter hin abnimmt, nimmt die Zahl der Kinder mit "Migrationshintergrund" zu.

Zu erwarten ist also, dass trotz restriktiver Einwanderungs- und Asylpolitik in Deutschland auch in den kommenden Jahren die Gruppe der Kindergartenkinder und der Schulanfänger/-innen mit "Migrationshintergrund" durchschnittlich bald die Hälfte betragen dürfte. In einigen urbanen Ballungszentren hat sich das Verhältnis von Kindern mit zu jenen ohne "Migrationshintergrund" bereits heute erheblich verschoben.

In punkto Community-Sprachen sind es neben der Amtssprache Deutsch vor allem die europäischen und nicht-europäischen Immigrantensprachen, die die faktische Mehrsprachigkeit Deutschlands ausmachen (s. die markierten Felder in Tabelle 3 im Anhang). Obwohl wir nicht genau wissen, in welchen Familien die Herkunfts- bzw. „Community“-Sprache oder eine Varietät des Deutschen gesprochen wird, lässt sich nach meinen Untersuchungen annehmen, dass viele Kinder mit

Migrationsgeschichte über muttersprachliche Kenntnisse der Familiensprache verfügen. Das Deutsche erwerben sie zumeist nach den Regeln des sukzessiven Bilingualismus. So dürfte man nicht falsch liegen, einen großen Teil dieser Kinder als kindlich-mehrsprachig einzustufen. Leider gibt es keine zuverlässigen Zahlen über die Fähigkeiten in den kindlichen Erstsprachen. Des Weiteren werden in grenznahen Regionen die jeweiligen Nachbarschaftssprachen zumindest auf dem Wege der *rezeptiven Mehrsprachigkeit* verstanden (Rehbein, ten Thije u. Verschik, 2012).

### Ein Blick auf die Sprachensituation der Türkei

Als ein einzelnes Land verfügt die Türkei mit seinen ca. 75 Mio. Einwohnern/-innen über annähernd dieselbe Zahl an Regionalsprachen wie der gesamte Euroraum mit seinen etwa 500 Mio. Einwohnern/-innen (Yağmur, 2001; Rehbein, 2010b) (vgl. die Liste der erfassten Sprachen in Tabelle 4). Einmal abgesehen von der aufgrund des türkischen Wirtschaftsbooms wachsenden Zahl der Sprecher/-innen von *Immigrantensprachen* (wie Armenisch, irakisches und syrisches Arabisch, Sprachen aus turksprachigen Ländern, zunehmend auch afrikanischen Sprachen), ist auch die Zahl der Sprecher/-innen von *Regionalsprachen* (wie Kurdisch, Zazaki (Kirmanjki), Lasisch, Arabisch, Romanes) im Wachsen begriffen.

Diese weit über 50 Community-Sprachen stehen einer einzigen Sprache, dem Türkischen, gegenüber, die nach dem von der Militär-Regierung von 1980 eingeführten (immer noch geltenden) Grundgesetz die „Sprache des Staates“ (*devletin dili*) genannt wird. Die „Sprache des Staates“ oder auch „Amtssprache“ hat in soziolinguistischer Hinsicht jedoch keineswegs den Status einer „offiziellen Sprache“ (*resmi dil*), wie man „devletin dili“ häufig interpretiert, sondern ist nicht mehr und nicht weniger als die „Sprache der staatlichen Verwaltung“. In dieser Hinsicht ist der gesellschaftlich-legale Status des Türkischen definitiv von dem des Osmanischen nicht sehr unterschieden, das ja – in einem anerkannt multilingualen Empire – die Sprache der Verwaltung und die des Hofes war, einen schriftsprachlichen Status hatte, allerdings, im Unterschied zur heutigen Republik, von der breiten Bevölke-

rung kaum verstanden wurde. Aus soziolinguistischer Sicht wäre daher die Verwendung anderer Türkei-Sprachen als Türkisch in anderen Institutionen als (staatlichen) Verwaltungen sogar mit der derzeitigen Verfassung kompatibel.

Soziologisch gesehen, befindet sich die Türkei zudem in einem Prozess der Transition von einer arealen zu einer urbanen gesellschaftlichen Organisation und entsprechend in einem Übergang zu einer urbanen Organisation mehrsprachiger Kommunikation. In der Türkei wie in der EU allgemein spielt die ökonomische Entwicklung mit ihren modernen, mehrsprachigen Arbeitsplätzen (in Wirtschaft und Tourismus) eine wichtige Vermittlung gesellschaftlicher Bedarfe nach Fähigkeiten zu mehrsprachiger Kommunikation (vgl. hier die in *European Strategic Framework for Education and Training* (2011) von der EU formulierten innovativen und zukünftigen Arbeitsplätze in modernen Gesellschaften, die *über Englisch hinaus* die Kenntnis mehrerer Sprachen erfordern).

Wie in Deutschland hat sich auch in der Türkei in den letzten Jahren das zahlenmäßige Verhältnis von *Staatssprache* zu Community-Sprachen erheblich zugunsten der letzteren verändert. Die Sprachen der Türkei sind nicht nur regional (nach dem Areal-Prinzip) und im traditionellen Sinn nach den Siedlungsgebieten gegliedert. Vielmehr hat sich aufgrund innertürkischer Migration aus den ländlichen Gebieten in die großen Städte (wie Istanbul, Izmir, Ankara, Antalya, Adana und andere) eine immense Bevölkerungsverschiebung vollzogen, die sich in aktuellen Presseberichten widerspiegelt (vgl. Sönmez, 2013 auf der Wirtschaftsseite der englischsprachigen *Daily News*); im Zusammenhang damit sind neue multilinguale Strukturen entstanden. Möglicherweise nähert sich der Anteil der Personen mit Kurmanji als Erstsprache wahrscheinlich dem Anteil von Personen mit Türkisch als Erstsprache bald an. Auch für die Sprachsituation der Türkei gilt jedoch der Satz: Plurlingualismus ist keineswegs schon Multilingualismus im Sinne einer mehrsprachigen Kommunikation.

Da jedoch selbst gegenwärtig in der Türkei tiefgehend-historisch bedingte, konfliktäre Überzeugungen die *wechselseitige Akzeptanz* der Vielfalt die *mehrsprachige Praxis behindern*, ist ein Gesellschaftsvertrag

(*contrat social*) hinsichtlich der Mehrsprachigkeit für viele Individuen und Gruppen und generell für eine Perspektive des Zusammenarbeitens und -lebens ein Entwicklungsdesiderat und somit für die Zukunft mehr als empfehlenswert.

Im Unterschied zu Deutschland sind in der Türkei die traditionellen Regionalsprachen weit zahlreicher vertreten. Da sie sich jedoch durch Bevölkerungsschub und Binnenmigration über das ganze Land verteilen, bilden die Community-Sprachen – ähnlich wie in Deutschland – sprachlich gemixte mehrsprachige Räume vor allem in urbanen Gebieten (s. die markierten Felder in Tabelle 5). Insgesamt ist die soziolinguistische Struktur der Türkei weder als *melting pot*-Situation noch als *unabwendbare Assimilationssituation* nicht-türkischer Sprachen an die Staatssprache zu charakterisieren, wengleich dies – wie in Deutschland – von nicht wenigen Institutionsvertretern gewünscht zu werden scheint. Da man aber davon ausgehen muss, dass der größte Teil der Personen mit nicht-türkischer (regionaler) Erstsprache auch Türkisch lernt und spricht, kann die Türkei weitgehend als ein mehrsprachiges Land angesehen werden. Umgekehrt ist eine komplexe Konstellation mehrsprachiger interkultureller Kommunikation vorstellbar, in der *selbst* Personen mit Erstsprache Türkisch eine andere Sprache zumindest verstehen lernen, so dass *alle* in der Türkei lebenden Personen von den eingangsgelisteten 14 Vorteilen der Mehrsprachigkeit profitieren *könnten*. Eine multilinguale Konzeption der türkischen Bildungseinrichtungen muss dieser rezenten Entwicklung, die wiederum der durch Migration in Deutschland hergestellten Sprachenkonstellation nicht unähnlich ist, Rechnung tragen.

### Ein dreisprachiges Erziehungsmodell mit Lebensweltbezug: Vertikale Gesichtspunkte

Im Folgenden umreißt ich ein Erziehungsmodell, das ein wenig abstrakt sowohl für die *deutsche* als auch die *türkische Situation der Community-Mehrsprachigkeit* angewendet werden kann und in dem die verschiedenen Klassenstufen nach drei *vertikalen* Gesichtspunkten gegliedert werden (vgl. Tabelle 6):

- Institution, nämlich Krippe und Kindergarten; Grundschule; Sekundarstufe I;
- je nach Zweck der Institution werden die außerschulischen Kommunikationssprachen A und B (meistens auch Familiensprachen) eingesetzt; Sprache C wird als zusätzliche dritte Fremdsprache schon früh in den Ausbildungsprozess mit eingebunden; in allen Stufen werden die Sprachen A, B und C weiter ausgebaut; insbesondere wird jedoch in den Sprachen A und B durch Vorlesen und Erzählen eine Gewöhnung an das *Verstehen* längerer Texte (Texthabitualisierung) auch in primären Nicht-Muttersprachen gemacht (vgl. hierzu ein Experiment in Rehbein, 1986);
- drei Prinzipien des Sprachenlernens werden entweder simultan oder sukzessiv umgesetzt: a) die mehrsprachige Kommunikation, die die Kinder außerschulisch erfahren, wird in der Schule möglichst weitgehend mit einbezogen. Dies bedeutet, dass die Kinder die jeweils anderen Sprachen eher in kindlicher, mehrsprachiger Kommunikation voneinander denn von Erwachsenen (durch Fremdsprachendidaktik) lernen (Meng und Rehbein, 2007). Auf diese Weise lernen auch jene Kinder, die zunächst einsprachig in die Erziehungsinstitutionen kommen, „spielend“ eine oder mehrere weitere Sprachen – und zwar zunächst verstehend. In jedem Fall macht sich das „institutionelle Lernen“ die nicht-institutionell ausgebildeten Lernpraktiken zu nutze. b) Die Kinder sollten vorschulisch und vor allem in der Grundschule Schreiben und Lesen in *jeder* der Sprachen A, B und C lernen (Hornberger, 2003; die Arbeiten von Bialystok), da der schulische Lese- und Schreiberwerb eine unabdingbare Basis für Differenzierung und Stabilisierung der Sprachkenntnisse darstellt. c) Hervorzuheben ist auch, dass die Sprachen A und B nicht allein Unterrichtsgegenstand, sondern *stets Unterrichtssprache* sind (s. Cummins, 2008; Lindholm, 1997) über das, was in Kanada als „two-way-teaching“ bezeichnet wird).



Hinsichtlich der Sprachkombination ist je nach der Population in der Schule zu verfahren. Sind etwa in der Türkei bestimmte Sprachen in bestimmten Schulen mehrheitlich vertreten, dann könnten diese neben Türkisch auch für zunächst monolingual-türkische Kinder als Bezugssprache dienen (also Lasisch in den Schwarzmeer-Regionen, Arabisch in Hatay, Kurmanji in den Städten Adana, Antalya, Istanbul etc.). Natürlich sind in vielen Städten andere (hier nicht aufzählbare) Sprachkombinationen bzw. auch viele Sprachen in einer einzigen Schule oder Klasse gegeben. Hier setzt dann die Didaktik des mehrsprachigen Unterrichts an (z.B. Rehbein, 2012). Des Weiteren ist in den traditionellen Regionen insbesondere des Südostens das Zazaki und das Kurdische Mehrheitssprache, was an ein mehrsprachiges Schulmodell eine innovative Herausforderungen stellt. (Aus Platzgründen verweise ich ein wenig pauschal auf die zusammenfassende Darstellung in Tabelle 6).

### Die horizontalen Parameter

Nach der Argumentation von Sakine Çabuk (2012) in einem Arbeitspapier unseres Projekts „Approaches to Multilingual Schooling in Europe“ (AMuSE) über ein Modell dreisprachiger Erziehung in der Türkei unterscheide ich sieben Domänen, die einen entscheidenden Einfluss auf die Multilingualität von Bildungseinrichtungen in einem Land haben können. Dabei wird davon ausgegangen, dass die einfache Unterscheidung von Alltagssprachlichen und schulsprachlichen bzw. bildungssprachlichen Fähigkeiten, die vor allem von Cummins in zahlreichen Arbeiten als „primäre interaktive Fähigkeiten“ (BICS) und „schulisch-kognitive Fähigkeiten“ (CALP) in mehreren Sprachen zusammengefasst werden, nicht ausreicht (vgl. aber SAĞIN-ŞİMŞEK, 2006) zum Erwerb des Englischen in deutsch-türkischen Schul-Konstellationen). Vielmehr sind die verschiedenen pragmatischen Dimensionen der Community-Sprachen zu aktivieren. Dabei lassen sich mit Blick auf die beiden Länder folgende horizontale Parameter ausmachen, die den vertikalen Erziehungsablauf curricular (Tabelle 6) modifizieren:

1. Die *interkulturelle Kommunikation* zwischen den sozialen Gruppen und Klassen, aus denen die Schülerinnen und Schüler

- kommen, ist gezielt zu verstärken. Die sozialen Gruppen und Klassen sind in Deutschland nach Immigrantensprachen, in der Türkei nach Regionalsprachen UND (Im-)Migrantensprachen diversifiziert. Mit den unterschiedlichen Sprachen sind unterschiedliche kulturelle Praktiken verbunden.
2. Die Bindung der Sprache an *Emotionalität* ist zu berücksichtigen, eine Domäne, die in der Literatur auch unter *Identität* gefasst wird (Fishman, 1996) und in der Institution Schule in beiden Ländern kaum berücksichtigt wird, jedoch für den Erfolg mehrsprachiger Erziehung zentral wichtig ist (s. die Einwirkung mehrsprachiger Lebenspraxis, symbolisiert durch die Pfeilrichtung in Tabelle 6).
  3. Die Bindung der Sprache an *Handlungs- und Praxisstrukturen*, die in familiärer und in peer group-Kommunikation ausgebildet wurden und in denen Mehrsprachigkeit häufig praktiziert wird. Dabei handelt es sich oft um sprachliche *Handlungsmuster* und *non-verbale Interaktion* (Zhu Hua et al., 2007; Ehlich und Rehbein, 1986).
  4. Die *mehrsprachigen Repertoires* der Kinder sind als sprachliche Ressourcen (Matras, 2009; Lüdi, 2006; Rehbein, 2013) im Unterrichtsprozess mit einzubeziehen. Dabei sind die verschiedenen oralen Traditionen und auch die verschiedenen Text- und Diskursformen der jeweiligen Sprachen bereitzustellen. Die mehrsprachigen Repertoires werden in den monolingualen Erziehungssystemen beider Länder kaum berücksichtigt.
  5. Die enge Verbindung von *Sprache und Wissen* wird umso wichtiger, je mehr das Fachwissen in den einzelnen Unterrichtsfächern sprachlich differenziert wird.
  6. Der sprachpolitisch und ideologisch bedingte Widerstand gesellschaftlicher Instanzen gegen Mehrsprachigkeit ist zu berücksichtigen, da beide Länder eine lange und tief verwurzelte Tradition einer nationalstaatlich *gefassten Ideologie der einsprachigen Amtssprache* als Lingua Franca haben. Es sollte für eine experimentierende Haltung gegenüber der Multilingualität in

Bildungseinrichtungen argumentiert und empirische, wissenschaftliche Forschungen vorschnellen Entscheidungen vorgeordnet werden.

### Perspektiven für Förderprogramme und Anwendungsbezüge

Deutschland und die Türkei haben vergleichsweise spät einen Nationalstaat etabliert, in dem zugleich die Amtssprache als allein verpflichtende Unterrichtssprache eingeführt und bis heute allgemein verbindlich realisiert wird. In Deutschland sind die internationalen Schulen (mit den entsprechenden Fremdsprachen), in der Türkei einige Eliteschulen sowie die Anadolu Liseleri (mit jeweils Englisch, Deutsch und Französisch als Unterrichtssprachen) eine Ausnahme. Die Art und Weise des Widerstands gegen mehrsprachige Erziehung ist in beiden Ländern unterschiedlich – die Stärke des Widerstands und die Stoßrichtung für eine systematische Ausklammerung der Community-Sprachen aus dem normalen Bildungsprozess ist gleichwohl in beiden Ländern ähnlich. In beiden Ländern sind die eingangs geschilderten 14 Vorteile von Mehrsprachigkeit den politischen Instanzen, denen es eher um Macht und weniger um die Realisierung des menschlichen, kognitiv-emotionalen Potenzials, das mit der Mehrsprachigkeit von Individuen und Gruppen verbunden ist, zu gehen scheint, noch wenig bekannt. Häufig müssen Entscheidungsträger/-innen „mitsprechen“, ohne die gewünschte linguistische Professionalität zur Hand zu haben. Wenn es um die Sprachen anderer Gruppen und Individuen in der Gesellschaft geht, dann zu meist unter dem Motto, dass Menschen mit anderen Sprachen möglichst rasch die Amtssprache, oder auch Nationalsprache, lernen.

Insbesondere in Deutschland kann man von einer *Hypertrophie* der Literatur zum DaF- und DaZ- Bereich sprechen; vor allem in der Fremdsprachendidaktik ist vieles entdeckt und ausgearbeitet worden. Förderprogramme zur Ausbildung von Mehrsprachigkeit in den in den Ländern gesprochenen Sprachen stecken freilich nicht einmal in den Kinderschuhen. Wir kennen den Film „İKİ DİL, BİR BAVUL“ [zwei Sprachen, ein Koffer], in dem anschaulich demonstriert wird, was geschieht, wenn ein Lehrer, der ausschließlich Türkisch spricht, mehrheit-

lich Kurdisch sprechende Kinder alphabetisieren soll – er verlässt nach einem Jahr frustriert das Dorf, statt sich als Lehrer die Sprache seiner Schülerinnen und Schüler anzueignen und sie als Unterrichtsmedium zu verwenden. Wenn wir also an Sprachförderprogramme denken, dann sollte dies hauptsächlich eine Reform der Lehrerbildung in Richtung auf die mehr und mehr zu erwartende Mehrsprachigkeit künftiger Schülerinnen und Schüler sein, in die der Erwerb mehrerer Sprachen standardmäßig mit einbezogen wird.

Würde man die Sprachförderprogramme GEZIELT auf all jene 14 eingangs erwähnten Domänen beziehen, dann würde das bedeuten, dass Multilingualität in Bildungseinrichtungen grundlegend ein INTERDISZIPLINÄRES Unternehmen wäre.

### Zusammenfassung

Kurzgefasst sollen hier die Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen Deutschland und der Türkei betrachtet werden: In der Türkei werden neben dem Türkischen mehr als 60 Regionalsprachen gesprochen, dem stehen mehr als 100 Immigrantensprachen gegenüber, die in Deutschland gesprochen werden. In soziolinguistischer Hinsicht sind diese beiden Sprachtypen mit dem Begriff „Community Sprachen“ zu bezeichnen; sie unterscheiden sich von der offiziellen Staats- oder Amtssprache. Sowohl in der Türkei als auch in Deutschland ist die Anzahl der als „Community Sprachen“ zu bezeichnenden Sprachtypen gestiegen. Statistischen Angaben zufolge hat sich in den letzten 20 Jahren bis heute die Anzahl dieser Sprachtypen erhöht und wird in den kommenden Jahren noch weiter ansteigen. Dabei wird sich der Prozentsatz derjenigen, die die offizielle Amtssprache gebrauchen, und der Prozentsatz der Sprecher von Community Sprachen verschieben. Ausgehend von der Annahme, dass diese Einzelsprachen einen Beitrag zu leisten vermögen, ist im Allgemeinen und auch unter einem interdisziplinären Blickwinkel eine solche Multilingualität der Monolingualität vorzuziehen, weil sie einen nicht zu unterschätzenden Wert und gleichzeitig eine Bereicherung für die Menschheit darstellt. Das in diesem

Zusammenhang von mir vorgeschlagene multilinguale Erziehungsmodell besteht aus sieben Einzelschritten:

1. Ein multilinguales Erziehungsmodell ist gemäß den administrativen und sonstigen Gegebenheiten des betreffenden Landes in die Praxis umzusetzen. Dabei stehen in Deutschland urbane Zentren im Mittelpunkt, und in der Türkei beherrschen die von regionalen Gemeinschaften gesprochenen Sprachen das Feld.
2. Das Erziehungsmodell stützt sich auf drei oder sogar vier Sprachen: eine Staatssprache (Deutsch in Deutschland, Türkisch in der Türkei), eine Regionalsprache (in der Türkei z.B. Kurdisch) oder ein bzw. zwei Immigrantensprachen (in Deutschland z.B. Türkisch und Kurdisch), außerdem auf ein oder zwei Fremdsprachen (z.B. Englisch o.a.).
3. Die multilinguale Erziehung muss zu einem möglichst frühen Zeitpunkt beginnen, am besten bereits im Kindergarten.
4. Monolingual aufwachsende Kinder müssen ebenfalls in dieses multilinguale Erziehungsmodell mit einbezogen werden. Sie sollen versuchen, mindestens eine dieser Community Sprachen zu verstehen.
5. Ein multilinguales Erziehungsmodell, wie ich es entworfen habe, ist zu einem integralen institutionellen Faktor einer globalen institutionellen Entwicklung in Richtung auf eine multilinguale Gesellschaft geworden. Weil diese Entwicklung spiralförmig verläuft und dabei auf Multilingualität abzielt, wird sie auch eine multilinguale Helix<sup>2</sup> genannt.
6. Bei der Entwicklung dieser auf gesellschaftliche Multilingualität fokussierten Spirale dürfen die Sprachen unter soziolinguistischen Gesichtspunkten nicht einzeln als ein Konzept der „Vielsprachigkeit“ aufgefasst werden, sondern vielmehr im Sinne eines Sprachverständnisses, das multilinguale Kommunikation ermöglicht. Im Hinblick auf eine solche multilinguale

---

<sup>2</sup> Die auf Multilingualität ausgerichtete Bewegung dieser Spirale wird durch nationalistisches oder mit ähnlicher Ideologie gefärbtes Gedankengut zum Stillstand gebracht (s. Rehbein, 2013).

Kommunikation spielt eine aufgefächerte institutionelle Kommunikation eine große Rolle.

7. Im Verlaufe des schulischen Bildungsprozesses werden Lese- und Schreibfähigkeiten in verschiedenen Sprachen gelernt. Für einen Übergang aus der gesprochenen Sprache in die standardisierte Schriftsprache steht eine Reihe von verschiedenen Methoden zur Verfügung.

## Literatur

- BAKER, C. (1996), *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Multilingual Matters, Clevedon etc.
- BIALYSTOK, E. ed. (1991), *Language processing in bilingual children*. University Press, Cambridge
- (1991), Metalinguistic dimensions of bilingual language proficiency. In: dies. (ed.) *Language processing in bilingual children*, 113–140
  - (2001), *Bilingualism in Development, Language, Literacy and Cognition*. University Press, Cambridge
- BRISIC, K. and YAĞMUR, K. (2008), Mapping linguistic diversity in an emigration and immigration context: Case studies on Turkey and Austria. In: BARNI, M. and EXTRA, G. (eds.) *Mapping Linguistic Diversity in Multicultural Contexts*. Mouton de Gruyter, Berlin etc., 245-264
- ÇABUK, S. (2013), Discourse particles in Kurmânjî Kurdish-Turkish contact. In: SAĞIN-ŞİMŞEK, Ç. and REHBEIN, J. (eds) *Turkish in Contact*. Waxmann, Münster etc. (im Druck)
- (2012), Releasing the genie of multilinguality out of the bottle: A proposal for a trilingual education model in Turkey. Working Paper 2 of the EU-Project „Approaches to Multilingual Schooling in Europe, P7: Aspects of Multilingual Schooling in Turkey (AMu)SE“
  - and REHBEIN, J. (2013), Linguistic aspects of contact induced language change in family talk. PPP at the Conference on IC-MULTILING + MULTILIT + KURDISH as L1 – 23rd-25th May 2013, Universität Potsdam
- CLYNE, M. (1991), *Community Languages. The Australian Experience*. University Press, Cambridge
- (2004), Towards an agenda for developing multilingual communication with a community base. In: HOUSE, J. and REHBEIN, J. (eds) *Multilingual Communication*. Hamburg Studies on Multilingualism 3. John Benjamins, Amsterdam, 1-17

- CUMMINS, J. (2008), BICS and CALP. In: HORNBERGER, N. H. (Hrsg.): *Encyclopedia of Language and Education*. Part 2. Springer, Berlin, 487–499
- and CORSON, D. (eds.) (1997), *Encyclopedia of Language and Education*. Vol. 5: *Bilingual Education*. Kluwer, Dordrecht etc.
- De ANGELIS, G. (2007), *Third or Additional Language Acquisition*. *Multilingual Matters*, Clevedon etc.
- EHLICH, K. und REHBEIN, J. (1986), *Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation*. Narr, Tübingen
- Ethnologue – *Languages of the World* (2009), Ethnologue Report of Turkey, [http://www.ethnologue.com/show\\_country.asp?name=TRA](http://www.ethnologue.com/show_country.asp?name=TRA) (31.12.09 18:11h)
- European Charter for Regional or Minority Languages (1998), Zugänglich als „Database for the European Charter for Regional or Minority Languages“. Verfügbar unter [http://languagecharter.coe.int/docs/Translations/authentic\\_2c.pdf](http://languagecharter.coe.int/docs/Translations/authentic_2c.pdf) (4.6.2011)
- European Strategic Framework for Education and Training (2011), Languages for Jobs – Providing Multilingual Communication Skills for the Labour Market. Report from the thematic working group “Languages forJobs“. ET 2020. [http://ec.europa.eu/languages/pdf/languages-for-jobs-report\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/languages/pdf/languages-for-jobs-report_en.pdf) (8.9.2012)
- FISHMAN, J. (1967), Bilingualism with and without diglossia; diglossia with and without bilingualism. In: *Journal of Social Issues* 23 (2), 29–38
- (1996), *In the praise of a beloved language: A comparative view of ethnolinguistic consciousness*. Mouton de Gruyter, Berlin, New York
- GARCÍA, O. (2009), *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Wiley-Blackwell, Chichester
- GARCÍA, O., SKUTNABB-KANGAS, T. and TORRES-GUZMÁN, M. E. (eds.)(2006), *Imagining Multilingual Schools. Languages in Education and Globalization*. *Multilingual Matters*, Clevedon etc.
- GROSJEAN, F. (2008), *Studying Bilinguals*. University Press, Oxford
- (2010), *Bilingual: life and reality*. Harvard University Press, Cambridge, Mass
- HERKENRATH, A. (2012), Receptive multilingualism in an immigrant constellation: Examples from Turkish–German children’s language. In: *International Journal of Bilingualism* 16(3) 287–314
- HORNBERGER, N. H. and MCKAY, S. L. (eds.)(2010), *Sociolinguistics and Language Education*. *Multilingual Matters*, Clevedon etc.
- HORNBERGER, N. H. (ed.) (2003), *Continua of Biliteracy. An Ecological Framework for Educational Policy, Research, and Practice in Multilingual Settings*. *Multilingual Matters*, Clevedon etc.

- ESKISKÖY, O. and DOĞAN, Ö. (Yapım ve Yönetim) (2013), İKİ DİL, BİR BAVUL (Film). Türkiye, Perişan Film and tiglon (www.tiglon.com.tr)
- JEON, M. (2003), Searching for a Comprehensive Rationale for Two-way Immersion. In: HORNBERGER, N. (ed.) (2003) *Continua of Bilingualism. An Ecological Framework for Educational Policy Research and Practice in Multilingual Settings*. Multilingual Matters, Clevedon etc., 122-144
- LINDHOLM, K. J. (1997), Two Way Bilingual Education Programs in the United States. In: CUMMINS, J. und CORSON, D. (eds.) *Encyclopedia of Language and Education. Vol. 5: Bilingual Education*. Kluwer, Dordrecht etc., 271-280
- LÜDI, G. (2006), Multilingual repertoires and the consequences for linguistic theory. In: BÜHRIG, K. and ten THIJE, J. D. (eds.) *Beyond Misunderstanding. Linguistic analyses of intercultural communication*. John Benjamins, Amsterdam, 11-42
- MATRAS, Y. (2007), *Language Contact*. Cambridge University Press, Cambridge.
- MENG, K. und REHBEIN, J. (Hrsg.) (2007) *Kinderkommunikation – einsprachig und mehrsprachig*. Mit einer erstmals auf Deutsch publizierten Arbeit von Lev S. Vygotskij, Zur Frage nach der Mehrsprachigkeit im kindlichen Alter. Waxmann, Münster etc.
- PARADIS, M. (2004), *A Neurolinguistic Theory of Bilingualism*. John Benjamins, Amsterdam
- PREDIGER, S. und ÖZDIL, E. (Hrsg.) *Mathematiklernen unter Bedingungen der Mehrsprachigkeit – Stand und Perspektiven der Forschung und Entwicklung in Deutschland*. Waxmann, Münster etc.
- REHBEIN, J. (2013) The future of multilingualism – towards a HELIX of societal multilingualism under global auspices. In: BÜHRIG, K. and MEYER, B. (eds), *Transferring Linguistic Know-How into Practice: perspectivas y resultados - Perspektiven und Ergebnisse - perspectives and results*. John Benjamins, Amsterdam, 43-83
- , ten THIJE, J. D. and VERSCHIK, A. (2012), Lingua Receptiva (LaRa) - Introductory remarks on the quintessence of Receptive Multilingualism. In: THIJE, J.D. ten, REHBEIN, J. und VERSCHIK, A. (eds.) Special Issue on "Lingua Receptiva". In: *The International Journal of Bilingualism* 16, 3, 248-264
- (2012), 'Arbeitsprache' Türkisch im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht der deutschen Schule – ein Plädoyer. In: PREDIGER, S. und ÖZDIL, E. (Hrsg.) *Mathematiklernen unter Bedingungen der Mehrsprachigkeit – Stand und Perspektiven der Forschung und Entwicklung in Deutschland*. Waxmann, Münster etc., 205-232



- (2011), Mehrsprachige Erziehung heute – für eine zeitgemäße Erweiterung des „Memorandums zum Muttersprachlichen Unterricht in der Bundesrepublik Deutschland“ von 1985. In: WINTERS-OHLE, E., SEIPP, B. und RALLE, B. (eds.) *Lehrer für Schüler mit Migrationsgeschichte: Sprachliche Kompetenz im Kontext internationaler Konzepte der Lehrerbildung*. Waxmann, Münster etc., 55-76
  - (2010b), Sprech zuhause Türkisch – Zur Kommunikation in der türkischen Familie. In: *Grundschule 02-2010*, 25-26
  - (2010a), Die Sprachblockade – Ein Plädoyer für Türkisch als Arbeitssprache an der deutschen Schule. In: *Grundschule 02-2010*, 19-20
  - (2009), Vorurteile. In: STEINMANN, S. und RIEDNER, U. (Eds.) *Alexandrinsche Gespräche. Forschungsbeiträge ägyptischer und deutscher Germanist/inn/en*. Judicium, München, 199-238
  - (2008), Zur Theorie des kulturellen Apparats. In: GYUNG-JAE JUN e. a. (Hrsg.) *Kulturwissenschaftliche Germanistik in Asien. Dokumentation der Tagungsbeiträge der Asiatischen Germanistentagung 2006 in Seoul*. Bd. 1., Euro Trading and Publishing, Seoul, Korea, 94-109
  - (2007), Kindliche Kommunikation als Gegenstand sprachwissenschaftlicher Forschung. In: MENG, K. und REHBEIN, J. (Hrsg.) (2007), 9-46
  - (1987), Diskurs und Verstehen. Zur Rolle der Muttersprache bei der Textverarbeitung in der Zweitsprache. In: APeltauer, E. (Hg.) *Gesteuerter Zweitspracherwerb*. Hueber, München, 113-172
- SAĞIN-ŞİMŞEK, Ç. (2006), *Third Language Acquisition. Turkish-German Bilingual Students' Acquisition of English Word Order in a German Educational Setting*. Waxmann, Münster etc.
- SÖNMEZ, M. (2013), Immigration from Turkey's east persists as west remains alluring – Turkey's eastern population's migration to western provinces is not likely to stop soon, despite the surging anticipations for the recovery of security and economy-related concerns for the region. In: *DAILY NEWS. Weekend*, May 4-5, 2013, p. 1
- YAĞMUR, K. (2001), Languages in Turkey. In: EXTRA, G. and GORTER, D. (eds.), *The other languages of Europe. Demographic, Sociolinguistic and Educational Perspectives*. Multilingual Matters, Clevedon etc., 407-426
- ZHU HUA, SEEDHOUSE, P., WEI, L. and COOK, V. (eds.) (2007), *Language Learning and Teaching as Social Inter-Action*. Palgrave MacMillan, London, Houndmills

## Tabellen

**Tab. 1:** Überblick über Community-Sprachen und ihre Typisierung (allgemein)

Lingua Franca z.B. Englisch	Offizielle Sprachen (mit/ohne Staat)	Verkehrssprachen (inkl. Tourismus) = Regionale Lingue Franque
Gesteuerte Fremdsprachen / Schulsprachen und universitär gelehrte Fremdsprachen	„Amtssprache“ (Devletin Dili) [Sprache des Staates]	„Nachbarschaftssprachen“ (grenznah)
Regionalsprachen (nach traditionellen Siedlungsgebieten) (auch: „autochthone Sprachen“, „heritage languages“ etc.)	Europäische Immigrantensprachen (mit/ohne Staat)	Nicht-europäische Immigrantensprachen (mit/ohne Staat)

**Tab. 2:** Bevölkerung der Bundesrepublik Deutschland im Jahre 2010; Bevölkerung 2010 nach Migrationsstatus und Altersgruppen (lt. Bundesamt für Statistik]

Alter von ... bis unter ... Jahren	Bevölkerung							
	insgesamt	ohne Migrationshintergrund	mit Migrationshintergrund im engeren Sinne					
			zusammen	Deutsche		Ausländer		
				mit eigene/r Migrationserfahrung	ohne	mit	ohne	
<b>Insgesamt</b>	81 715	65 970	15 746	<b>% v. Gesamt</b>	5 013	3 585	5 577	1 570
<b>unter 5</b>	3 280	2 137	1 143	<b>34,85</b>	18	952	37	136
<b>05 bis 10</b>	3 518	2 377	1 141	<b>32,43</b>	41	888	75	138
<b>10 bis 15</b>	3 871	2 748	1 123	<b>29,01</b>	77	657	108	280
<b>15 bis 20</b>	4 264	3 148	1 116	<b>26,17</b>	176	511	171	258
<b>20 bis 25</b>	4 913	3 813	1 100	<b>22,39</b>	363	259	304	174
<b>25 bis 35</b>	9 775	7 289	2 486	<b>25,43</b>	842	194	1 158	292
<b>35 bis 45</b>	11 968	9 453	2 516	<b>21,02</b>	937	75	1 306	198
<b>45 bis 55</b>	12 962	10 858	2 104	<b>16,23</b>	1 033	23	1 006	42
<b>55 bis 65</b>	10 019	8 482	1 538	<b>15,35</b>	665	15	833	24
<b>65 bis 75</b>	9 750	8 802	948	<b>9,72</b>	485	7	438	18
<b>75 bis 85</b>	5 611	5 180	431	<b>7,68</b>	300	/	123	6
<b>85 bis 95</b>	1 671	1 576	95	<b>5,69</b>	72	/	19	/
<b>95 und älter</b>	113	108	/		/	-	/	/
<b>Durchschnittliches Alter</b>	43,8	45,9	35,0		46,2	12,0	43,2	22,5

**Tab. 3** Community-Sprachen in Deutschland

<p>Lingua Franca z.B. Englisch</p>		<p>Verkehrssprachen (inkl. Tourismus) = Regionale Lingue Franque, z.B. Russisch, Arabisch, Japanisch, Chinesisch, Spanisch usw.</p>
<p>Gesteuerte Fremdsprachen / Schulsprachen und universitär gelehrt Fremdsprachen (Englisch, Französisch, Deutsch, Russisch, Portugiesisch, Italienisch, Altgriechisch, Latein, Chinesisch, Japanisch, Arabisch, Hebräisch, Persisch, Türkisch etc.; andere Sprachen der Welt</p>	<p>„Amtssprache“ [Sprache der Verwaltung]: Deutsch</p>	<p>“Nachbarschaftssprachen“ (grenznah): Holländisch, Dänisch, Tschechisch, Schwyzerdütsch, Polnisch, Friesisch etc.</p>
<p>Regionalsprachen (nach traditionellen Siedlungsgebieten) (auch: „autochthone Sprachen“, “heritage languages“ etc.): Sorbisch, Niederdeutsch</p>	<p>Europäische Immigrantensprachen (mit/ohne Staat) alle</p>	<p>Nicht-europäische Immigrantensprachen (mit /ohne Staat) mehrere hundert, darunter Türkisch, Kurdisch, Arabisch, Farsi, Paschtu, Akan und viele afrikan. Sprachen etc., Romanes etc.</p>

**Tab. 4:** Die Sprachen der Türkei (die Zahlen sind dem Werk "Ethnologue" entnommen, sind jedoch leider weitgehend nicht (mehr) aktuell.

Nummer	Sprache	Sprachfamilie	Zahl der Sprecher
1	Türkisch	Altaisch	52.120.000,00
2	Kurmanji-Kurdisch	Indo-Iranisch	13.869.000,00
3	Lev. Arabisch	Hamito-Semitisch	1.386.900,00
4	Zazaki	Indo-Iranisch	1.143.000,00
5	Kabardinisch	Kaukas. Sprachfamilie	1.051.000,00
6	Persisch	Indo-Iranisch	611.000,00
7	Süd-Aserbaidshanisch	Altaisch	535.000,00
8	Irak. Arabisch	Hamito-Semitisch	515.000,00
9	Gagausisch	Altaisch	414.000,00
10	Pomakisch	Slawisch	347.000,00
11	Tscherkessisch (Adygisch)	Kaukas. Sprachfamilie	313.000,00
12	Kirmanscki (Nord-Zaza)	Indo-Iranisch	182.000,00
13	Georgisch	Kaukas. Sprachfamilie	149.000,00
14	Lasisch	Kaukas. Sprachfamilie	149.000,00
15	Bosnisch	Slawisch	100.000,00
16	Krim-Tatarisch	Altaisch	99.000,00
17	West-Armenisch	Indo-Europäisch, isol.	75.000,00
18	Karakalpakisch	Altaisch	73.000,00
19	Albanisch	Indo-Europäisch, isol.	66.000,00
20	Roma	Indo-Europäisch	66.000,00
21	Paschtu	Indo-Europäisch	53.200,00
22	Abkhasisch	Kaukas. Sprachfamilie	43.000,00
23	Herki Kurdisch	Indo-Iranisch	38.000,00
24	Mandarin	Sino-Tibetanisch	37.000,00
25	Ossetisch	Indo-Iranisch	36.000,00
26	Britisches Englisch	Germanisch	34.000,00

27	Makedonisch	Slawisch	32.000,00
28	Domari	Indo-Europäisch	31.000,00
29	Tartarisch	Altaisch	26.000,00
30	Schikaki Kurdisch	Indo-Iranisch	23.000,00
31	Turoyo	Hamito-Semitisch	22.000,00
32	Urdu	Indo-Europäisch	22.000,00
33	Ladino	Romanisch	13.000,00
34	Abasisch	Kaukas. Sprachfamilie	12.000,00
35	Rum-Griechisch	Indo-Europäisch	9.400,00
36	Amerikanisches Englisch	Germanisch	7.500,00
37	Kasachisch	Altaisch	7.500,00
38	Tschetschenisch	Kaukas. Sprachfamilie	7.300,00
39	Bulgarisch	Slawisch	6.900,00
40	Russisch	Slawisch	6.700,00
41	Deutsch	Germanisch	6.000,00
42	Süryanisch (Assyrisch)	Hamito-Semitisch	5.200,00
43	Serbisch	Slawisch	4.500,00
44	Karatschai-Balkarisch	Altaisch	3.917,00
45	Französisch	Romanisch	3.700,00
46	Usbekisch	Altaisch	3.700,00
47	Griechisch	Indo-Europäisch	3.600,00
48	Rumänisch	Romanisch	2.200,00
49	Kirgisisch	Altaisch	1.800,00
50	Italienisch	Romanisch	1.700,00
51	Holländisch	Germanisch	1.500,00
52	Kumykisch	Altaisch	1.500,00
53	Türkmenisch	Altaisch	1.400,00
54	Hertwinisch	Hamito-Semitisch	1.100,00
55	Uyгурisch	Altaisch	800,00
56	Ungarisch	Uralisch	800,00

**Tab. 5:** Die Verteilung von Türkisch als Erstsprache gegenüber nicht-türkischen Erstsprachen (auf Basis der Zahlen in Fig. 4). Die Verteilung gibt allerdings keine Auskunft über die faktische („aktive“ oder auch „passive“) Mehrsprachigkeit großer Bevölkerungsteile der Türkei.

<p>Lingua Franca Englisch</p>	<p>Offizielle Sprachen (mit/ohne Staat)</p>	<p>Verkehrssprachen (inkl. Tourismus) = Regionale Lingue Franque (z.B. Türkisch, Deutsch, Russisch, Spanisch, Arabisch, Persisch, andere Turksprachen (z.B. Usbek., Kasachisch, iran. Sprachen etc.)</p>
<p>Gesteuerte Fremdsprachen / Schulsprachen (Englisch, Französisch, Deutsch, Russisch,, Italienisch, Japanisch, Arabisch, Hebräisch, Persisch etc.; ca. 11) + universitär gelehrt Fremdsprachen</p>	<p>„Amtssprache“ (Devletin Dili) [Sprache des Staates] Türkisch</p>	<p>„Nachbarschaftssprachen“ (grenznah), (Griechisch, Arabisch, Georgisch, Persisch, Kurdisch, Bulgarisch etc.)</p>
<p>Regionalsprachen (Azerbaijani, Turkmen, Hertevin language, Arabic, Turoyo, Assyrian, Kurmanji (Kurdish), Zazaki, Kirmanjki (North Z.), Western Armenian, Romani, Herki Kurdish, Domari, Shikaki Kurdish, Rum-Griechisch, Lasisch (s. Liste)</p>	<p>Historische Immigranten/Flüchtlingssprachen (mit /ohne Staat) (Gagau-sisch, Krim-Tatarisch, Karakalpak., Tatar., Kasachisch, Kumyk., Karaçay-Balkar., Ungarisch, Ossetisch, Makedonisch, Pomakisch, Bulgarisch, Georgisch, Abchasisch, Abassisch, Tschetschen., Romanes, etc (~16 Sprachen)</p>	<p>Heutige Immigranten-/Flüchtlingssprachen (mit /ohne Staat) (aus China, Irak, Armenien, Georgien, Afghanistan, Bosnien, Makedonien, Albanien; sowie Arabisch, Farsi, Paschtu, Urdu, Romanes etc. (Zahlen unbekannt)</p>

**Tab. 6:** Ein Modell mehrsprachiger Erziehung auf der Basis von innerschulischen und außerschulischen Anteilen (grau unterlegte rechte Spalte) mehrsprachiger Kommunikation als Lernform

Stufe / Alter	Institution	Herkunft der Kinder nach Sprachen („community Sprachen“ je nach Sprachenkonstellation)			<i>Mehrsprachige Lebenspraxis (Wissen, präsuppositiv)</i>	
Gesamtzweck: Das Erziehungsmodell entwickelt das mehrsprachige Potenzial der Kinder in den Sprachen A, B und C mit dem Ziel einer gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit; die interkulturelle Kommunikation der Kinder untereinander wird hergestellt und durchgehend verstärkt						
Stufe / Alter	Familie	Sprache A (Deutsch)	Sprache B	Sprache C	<i>Eltern-Kind-Geschwister-Freunde-Kommunikation</i>	
3-6	Krippe, Kindergarten	Verstehen in den Sprachen A, B und C durch Mithandeln und Miteinanderhandeln; Texthabitualisierung durch Vorlesen in den Sprachen A, B und C ←			<i>Mehrsprachiges Kommunizieren durch Spielen mit Altersgenossen (Kind-Kind-Lernen); zeitliche Organisation für A, B und C; Verstehen der Sprachen A, B und C</i>	
		Resultate: A, B und C als Kommunikationssprachen der Kinder; unterschiedliche Fähigkeiten in den Sprachen A, B und C, bezogen auf unterschiedliche Konstellationen			<i>Interkulturelle Kommunikation in A, B und C (über die Sprachgruppen)</i>	
Grundschule	Stufen	Sprachunterricht	Sachunterricht	Musische Fächer	Religion	<i>mehrsprachige Kommunikation mit Altersgenossen; kreative Mehrsprachigkeit und Codeswitching in Gruppen;</i>
	1.-2. Klasse	Alphabetisierung in A, B und C		A, B und C als Arbeitssprachen	Kultur, Denken,	



(6-10)	3.-4. Klasse	(rezeptive und produktive) Textfähigkeiten in A, B und C; Arbeitssprachen A, B und C in den Fächern; Sprachreflexion; mehrsprachig konstituierte Handlungsräume für kollektives Probehandeln (aufgabenorientierte Gruppenarbeit)		usw. in A, B und C	<i>mehrsprachig konstituierte Spielplätze; Freundschaften über viele Sprachen einer Gesellschaft hinweg; interkulturelle Kommunikation in anderen Institutionen der Gesellschaft</i>
					←
Resultat Grundschule: Fähigkeit, den Sprachen A, B und C als Unterrichtssprachen zu folgen					<i>Codeswitching zwischen A, B und C</i>
Sekundarstufe I (11-16)	5-6	Unterrichtssprachen A, B, C	+ Fremdsprachen	diverse Unterrichtsfächer in A, B und C	<i>mehrsprachige Jugendkultur und sprachübergreifende Internetkommunikation; allgemein: Medien eingesetzt für mehrsprachige Entwicklung</i>
	Sprachen- und Fächerwahl nach den individuellen Präferenzen der SchülerInnen; Ausbau der produktiven Textfähigkeiten; Entwicklung vorfachlicher Sprachfähigkeiten; Sprachen A, B und C als Unterrichtssprache in verschiedenen Fächern und weitere Fremdsprachen; Übersetzen, Dolmetschen				
	7-8	Unterrichtssprachen A, B und C mit fachsprachlichen Anteilen in den diversen Unterrichtsfächern, z.T. berufsvorbereitend sowie Fremdsprachen; internationaler Schüleraustausch			<i>komplexe sprachliche Handlungsfähigkeiten in den Sprachen A, B und C</i>
	9-10				
Gesamtzweck: Das multilinguale Schulmodell entwickelt das mehrsprachige Potenzial (tendenziell) aller SchülerInnen in den Sprachen A, B und C mit Blick auf eine Einbettung in mehrsprachige, z.T. arbeitsteilige gesellschaftliche Praxis und die Entfaltung „diskursiver Interkultur“; Einbettung in globale Mehrspr.					