



Migrationspädagogische Zweitsprachdidaktik

**Sprachliche Kombinationsformen,
Hybridisierungen und Neukreationen
in der Migrationsgesellschaft**

1/2022

Inhaltsverzeichnis

Maria Weichselbaum, Nina Simon, Silvia Demmig, İnci Dirim, Assimina Gouma, Sabine Guldenschuh, Nazli Hodaie & Heidi Rösch

Editorial.....1

Martina Kofer

Mehrsprachige Figurenrede in der postmigrantischen Gegenwartsliteratur am Beispiel von Fatma Aydemirs *Ellbogen* (2017) – Dekonstruktion oder Reproduktion sprachlicher Dominanzen? 11

Ana da Silva

Lebensweltliche Mehrsprachigkeit als translingual-hybride Praxis – Der aktuelle Mehrsprachigkeitsdiskurs zwischen Aufbrüchen und Verharrungen 39

Magnus Frank & Denise Büttner

„bei dir läuft“ – Zur Rekonstruktion neuer Sprache in Diskursen migrationsmarkierten Sprachwandels64

İnci Dirim, Anja Wildemann & Özlem Demir

***Kedi ağaca kletteren yapıyor işte!* Erfassen sprachlicher Fähigkeiten im Sprachkontakt – Desiderata und Anforderungen an Verfahren**..... 85

Informationen zu den Autor*innen107

İnci Dirim, Anja Wildemann & Özlem Demir

*Kedi ağaca klettern yapıyor işte!*¹

Erfassen sprachlicher Fähigkeiten im Sprachkontakt – Desiderata und Anforderungen an Verfahren

1. Einführung

Im vorliegenden Beitrag geht es um die Berücksichtigung von Sprachkontaktphänomenen in der Sprachdiagnostik. Nach einer migrationspädagogischen Einordnung wird zunächst ein Überblick über den Stand der bisherigen Arbeiten gegeben. Der alternierende Sprachgebrauch ist die typische Form der Verwendung von Migrationssprachen und dem Deutschen in den meisten Alltagssituationen der Migrationsgesellschaft – wenn man so will, die „eigentliche“ Erstsprache, mit der Kinder und Jugendliche aufwachsen. Darüber hinaus werden bestimmte Migrationssprachen oft mit anderen Migrationssprachen zusammen erworben, z.B. Türkisch mit Kurdisch. Dennoch handelt es sich bei der Berücksichtigung dieser Tatsache in der Sprachdiagnostik, die ja erfassen möchte, über welche sprachlichen Fähigkeiten Kinder verfügen, um ein Desideratum: Die Sprachen werden nicht im Rahmen ihrer Kontaktsprachen betrachtet und Sprachkontaktphänomene werden i.d.R. nicht berücksichtigt. Der vorliegende Beitrag markiert dieses Desideratum mit dem Fokus auf den Primärbereich und einem Ausblick auf die Weiterentwicklung einer Sprachdiagnostik, die Sprachkontaktphänomene systematisch berücksichtigt.

2. Migrationspädagogische Relevanz

Aus migrationspädagogischer Perspektive geht es unter anderem darum, dominante Schemata und Praxen der Unterscheidung zwischen natio-ethno-kulturellem „Wir“ und „Nicht-Wir“ zu erkennen und „weiterhin auch für die Stärkung und Ausweitung der Möglichkeiten der Verflüssigung und Versetzung dieser Schemata und Praxen“ beizutragen (Dirim & Mecheril, 2021, S. 63). Eine der Differenzachsen der Migrationsgesellschaften in Österreich und Deutschland stellt Sprache dar. Die Gesellschaft ist zwar mehrsprachig, aber die Institutionen, vor allem die Schule, bleiben weitestgehend einsprachig, wodurch nicht deutschdominant aufwachsenden Kindern und Jugendlichen in ihrer Schullaufbahn

¹ Die im Rahmen einer Datenerhebung mit dem Verfahren HAVAS 5 geäußerte Formulierung lautet im monolingualen Deutsch: „Die Katze klettert eben auf den Baum!“

zahlreiche Schwierigkeiten entstehen. Mit dem Ziel unter den gegebenen Rahmenbedingungen zu einer gewissen Bildungsgerechtigkeit beitragen zu können, wird in Forschung und Praxis daran gearbeitet, mehrsprachiges Aufwachsen zu beobachten. Dabei geht es auch darum, die Entwicklung einer Didaktik der Mehrsprachigkeit (siehe dazu u.a. Cenoz, 2009; Gantefort, 2020; Hélot, Sneddon & Daly, 2015) mitzugestalten – obwohl die Möglichkeiten für eine Umsetzung des Erarbeiteten noch gering erscheinen. Zu diesen Arbeiten gehört u.a. die Entwicklung von Sprachdiagnoseverfahren, mit denen das mehrsprachige Aufwachsen begleitet werden kann. In den bestehenden Verfahren wird mehrsprachiges Aufwachsen jedoch zumeist als das getrennte Beherrschen von einzelnen Sprachen operationalisiert. Auf der einen Seite mag das aus einer didaktischen Perspektive, die daran interessiert ist, Kinder und Jugendliche zu einer Bildungszwei- bzw. -mehrsprachigkeit zu führen, Sinn ergeben. Vor diesen Hintergrund wäre es wichtig, zu wissen, was die Sprecher*innen in den einzelnen Sprachen können, um sie darauf aufbauend gezielt unterrichten zu können. Auf der anderen Seite ist mittlerweile bekannt, dass die erfassten Sprachen miteinander und mit anderen Sprachen in Kontakt stehen, von ihnen beeinflusst und häufig alternierend verwendet werden (vgl. Riehl, 2013, 2020), sodass der „Maßstab“ der parallelen Einsprachigkeit in zwei/mehreren Sprachen nicht greift, wenn es darum geht, die Zwei- und Mehrsprachigkeit der Kinder und Jugendlichen in Bezug auf deren Alltagspraktiken zu betrachten und zu interpretieren. Wenn Zwei- und Mehrsprachigkeit nur im Sinne einzelner Natiolekte betrachtet wird, besteht die Gefahr der Reproduktion des „monolingualen Habitus“ (Gogolin, 1994) und dass damit lebendige, hybride Sprachformen, die einem nationalen monolingualen Sprachkonstrukt nicht entsprechen, unsichtbar gemacht werden. Aus einer migrationspädagogischen Perspektive wäre es daher wichtig, diese Unsichtbarkeit zu reduzieren, um mit realitätsnahen und für die schulische Praxis anschlussfähigen Diagnoseverfahren dazu beizutragen, dass Kinder und Jugendliche in ihrer mehrsprachlichen Entwicklung besser verstanden und begleitet werden können. Außerdem würden damit sprachliche Äußerungen nicht an einem nur teilweise passenden Maßstab gemessen werden. Ein migrationspädagogischer Blick (Mecheril, Castro Varela, Dirim, Melter & Kalpaka, 2010) sollte, so unser Verständnis, einem methodologischen Nationalismus entgegenwirken, indem darauf geachtet wird, dass nationalstaatliche Kategorien nicht das Denken dominieren. Dies bedeutet, dass in der Sprachdiagnostik sowohl nationale Sprachkonstrukte als Zielvarietäten der Bildungsangebote fokussiert

werden als auch hybride Sprachformen und Sprachkontaktphänomene als zentrale Merkmale sprachlichen Handelns in der Migrationsgesellschaft anerkannt, in ihrer Bedeutung für die Kommunikation wahrgenommen und in die Erfassung sprachlicher Entwicklung einbezogen werden.

3. Zentrale konzeptionelle Zugänge

a. Verfahrenstypen

In der Sprachdiagnostik kann grob zwischen Verfahren, die mit einer einmaligen Erhebung eine diagnostische Momentaufnahme ermöglichen, z.B. LiSe DaZ (Schulz & Tracy, 2011) und Verlaufsdokumentationen, mit denen eine langfristige Beobachtung und Begleitung von Lernenden stattfinden soll, z.B. USB DaZ (Fröhlich, Döll & Dirim, 2014), unterschieden werden. Die Verfahren zur Erfassung des Sprachstands unterscheiden sich auch im Hinblick auf ihre Standardisierung; zum ersten Typ zählen u.a. Tests und Screenings. Diese Verfahren folgen dem Anspruch kontrolliert, objektiv und standardisiert punktuelle Messungen zu liefern (siehe dazu Wildemann & Merkert, 2020). Sie ermöglichen jedoch kein tiefes und umfassendes Bild mehrsprachlicher und hybrider Fähigkeiten. Hingegen folgen Profilanalysen, z.B. HAVAS 5 – Hamburger Verfahren für die Analyse des Sprachstands Fünfjähriger (Reich & Roth, 2004), dem Prinzip der Erfassung und Dokumentation individueller Entwicklungsverläufe (vgl. ebd., S. 65), sind folglich ausführlicher und sollen ein möglichst umfassendes Bild vom sprachlichen Können liefern. Zugleich sind sie meist weniger objektiv angelegt; die erhobenen Sprachdaten müssen von den Auswerter*innen interpretiert werden. Der Einsatzzweck der Verfahren ist ebenfalls unterschiedlich. Sie können sowohl zum Zweck der Förderung als auch der Etikettierung und Selektion eingesetzt werden, wie es in Österreich mit dem Verfahren MIKA-D der Fall ist (Glaboniat, 2020). Ob Verfahren ein- oder mehrsprachig entwickelt werden, hängt dabei nicht vom Verfahrenstyp ab.

b. Sprachkontakt

Sprachen stehen miteinander in Kontakt, gerade in der globalisierten Welt, und verändern sich dadurch. Einen eindrucksvollen Beleg dafür liefert der DUDEN, in dessen letzte Fassung rund 3000 neue Wörter aufgenommen wurden, u.a. „Shutdown“ und „Lockdown“; veraltete Wörter wie „Fernsprecheranschluss“ wurden gestrichen (DUDEN, 2020). Über

die eher durch internationale Medien breit vermittelten Wörter hinaus ist für die Sprachaneignungsprozesse von Kindern und Jugendlichen, die in der Migrationsgesellschaft aufwachsen, der Umgang mit den verschiedenen Sprachen bedeutsam, von denen sie in verschiedenen sozialen Kontexten umgeben sind. Beobachtungen zeigen, dass Sprachen in aller Regel alternierend verwendet werden (vgl. zum Überblick Riehl, 2013). Ein Beispiel dafür stellt das folgende Transkript eines Gesprächs während der Erledigung von Hausaufgaben in einer Nachhilfeeinrichtung in Wien dar.² An der Gesprächssequenz sind zwei Schüler*innen (S1 und S2) und der Nachhilfelehrer (L) beteiligt, die alle auf Türkisch und Deutsch sozialisiert wurden. Die Übersetzungen der Originaläußerungen des einfachen Transkripts sind direkt unter der jeweiligen Äußerung in Klammern angegeben:

- 1 S1: Yok o değil • Mitteilungsheft nerde?
- 2 (Nein nicht das. Wo ist das Mitteilungsheft?)
- 3 L: Mitteilungsheft bende ((20 Sek)) ...
- 4 (Das Mitteilungsheft ist bei mir)
- 5 S1: Nebenrechnung yapabilir miyim? •
- 6 (Darf ich eine Nebenrechnung machen?)
- 7 L: Nein

Zunächst einmal zeigt sich an diesem kurzen Transkript, dass die Schüler*innen, die in Wien aufwachsen und das deutschsprachige Regelschulwesen besuchen, in der Nachhilfeeinrichtung miteinander Türkisch sprechen. Ins Türkische bauen sie dabei deutsche Wörter ein. So fragt S1 in Zeile 1 L, wo das „Mitteilungsheft“ sei. L antwortet darauf, das „Mitteilungsheft“ bei sich zu haben. Diese beiden Äußerungen sind auf Türkisch formuliert, wobei das schulische Wort „Mitteilungsheft“ auf Deutsch eingefügt wird. Auch in Zeile 5 wird ein schulisches Wort, genauer das deutsche Fachwort „Nebenrechnung“, ins Türkische eingebaut: S1 fragt den Nachhilfelehrer, ob er/sie eine Nebenrechnung machen dürfe. Es zeigt sich an diesen ersten Äußerungen bereits, wie andernorts mehrfach festgestellt, dass der Wortschatz aus der Domäne „Schule“ auf Deutsch besetzt ist und das Türkische ein Gerüst der allgemeinen Sprachverwendung darstellt. Zusätzlich zeigt sich, dass es für die bilingualen Kinder nicht nötig ist, deutsche Wörter zu übersetzen: Die

² Die Erhebung wurde im Rahmen der Diplomarbeit von Özlem Baban im Jahr 2019 durchgeführt (Baban, 2019).

Sprachen werden im bilingualen Gesprächsmodus selten übersetzt, sondern eher miteinander kombiniert. Die Frage von S1 wird vom Lehrer auf Deutsch verneint. Die Verneinung einer Frage oder Ablehnung einer Bitte in einer anderen den Gesprächspartnerinnen und -partnern zur Verfügung stehenden Sprache ist ebenfalls eine häufig beobachtete Strategie des Code Switching (siehe u.a. Auer, 1999a).³ Mit dem Wechsel in eine andere Sprache wird die Verneinung i.d.R. besonders hervorgehoben.

Dieses kurze Beispiel soll der Veranschaulichung der Normalität und Funktionalität des alternierenden Sprachgebrauchs im Sprachkontakt dienen. Die Formen und Funktionen des Sprachkontakts sind nicht auf die dargestellten Phänomene beschränkt. Letztlich spielen in der Aneignung einzelner Sprachen die interne Variation und Sprachkontaktphenomene eine große Rolle (vgl. Riehl, 2013, 2020), ohne deren Berücksichtigung die Aneignung von Sprachen in der globalisierten mehrsprachigen Gesellschaft nicht hinreichend erfasst werden. Über den Einfluss des Sprachkontakts auf die Aneignung einzelner Sprachen gibt es u.W. keine systematischen Studien, was auch fehlenden Möglichkeiten der Sprachdiagnose geschuldet ist.

c. Sprachdiagnose

Grundsätzlich dient die Diagnose im pädagogischen Kontext dem Erkenntnisinteresse, möglichst optimale Lernbedingungen für die Schüler*innen zu schaffen:

Pädagogische Diagnostik umfasst alle diagnostischen Tätigkeiten, durch die bei Individuen (und den in einer Gruppe Lernenden) Voraussetzungen und Bedingungen planmäßiger Lehr-Lernprozesse ermittelt, analysiert und Lernprozesse und Lernergebnisse festgestellt werden, um individuelles Lernen zu optimieren. (Ingenkmap & Lissmann, 2008, S. 13)

Der Fokus der Diagnose richtet sich damit sowohl auf das Können des Individuums als auch auf das Handeln der Lehrperson. In Bezug auf mehrsprachige Lernerinnen und Lerner wird das Erfassen des individuellen Könnens leider noch zu häufig aus dem Blick verloren und stattdessen eine defizitorientierte monolingual intendierte Sichtweise eingenommen (vgl. Reich & Jeuk, 2017). Reich et al. deklarieren drei Zwecke, denen die Sprachdiagnostik im Kontext von Mehrsprachigkeit dienen kann. Erstens der Legitimation von Mitteln, Ressourcen und Unterrichtsangeboten, zweitens der Evaluation des Erfolgs oder Misserfolgs pädagogischer Maßnahmen und drittens der Individualisierung

³ In Riehl (2013) finden sich systematische Darstellungen des alternierenden Sprachgebrauchs, inkl. der oben analysierten Phänomene.

von Sprachunterricht und Sprachförderung (vgl. Reich, Roth & Neumann, 2007, S. 7). In Anlehnung an Ingenkamp und Lissmann (2008) sowie Reich et al. (2007) muss das primäre Ziel der Sprachdiagnostik sein, die individuellen sprachlichen Voraussetzungen, Bedingungen und Potenziale aller Lernerinnen und Lerner zu erfassen (siehe u.a. Davin, 2021; Wildemann & Merkert, 2020). Dafür darf das einsprachige Können in einer Schulklasse nicht der Richtwert sein, an dem sich Diagnose und Unterricht orientieren (siehe u.a. Döll, 2012). Sprachdiagnostik, wie sie nachfolgend verstanden wird, beinhaltet daher die systematische Erfassung sprachlicher Fähigkeiten und Potenziale von Lernerinnen und Lernern unter bestmöglichem Einbezug des mehrsprachigen Könnens.

4. Mehrsprachigkeit und Sprachkontakt

a. Mehrsprachige Kompetenzen als Gesamtsprachenkompetenzen

Sowohl aus der Neurolinguistik als auch aus der sprachdidaktischen Forschung ist bekannt, dass sich Sprachen im Zuge von Mehrsprachigkeit nicht völlig getrennt voneinander entwickeln (vgl. Pliatsikas, 2020; Zappatore, 2003). Abhängig von den Aufgabenformaten, der Sprachmodalität (Rezeption oder Produktion) und dem Zeitpunkt des Erwerbs konnten in neurolinguistischen Studien sowohl überlagernde als auch differenzierende Hirnareale für die Sprachverarbeitung identifiziert werden (Zappatore, 2003). Eine weitere Variable ist zudem die Kompetenz einer Sprecherin oder eines Sprechers in den einzelnen Sprachen (ebd.). Zur Sprachenkompetenz resümiert Zappatore: „Bei hoher Kompetenz zeigen die beiden Sprachen, unabhängig ob früh oder spät gelernt, das gleiche Aktivierungsmuster“ (ebd., S. 71). Dabei hat sich für die neurolinguistische Forschung zu Sprachkompetenzen neben dem impliziten auch das explizite, deklarative Wissen – oder metasprachliche Wissen – als relevant erwiesen (vgl. Zanetti, Tonelli & Piras 2010). Der eher sprachdidaktisch intendierten Frage, ob Mehrsprachigkeit eine Ressource für Sprachbewusstheit ist, die wiederum eine wichtige Mittlerfunktion für das Sprechen, Lesen und Schreiben hat (vgl. Mimeau, Laroche & Deacon 2019; Sun, Hu & Curdt-Christiansen, 2018), geht eine Landauer Forscher*innengruppe seit einigen Jahren nach. Anhand einer ausgewählten Stichprobe (n=122) konnte in diesem Kontext ein Gesamtsprachenniveau für deutsch-türkisch und deutsch-russisch sprechende Grundschul Kinder konstruiert werden (Akbulut, Bien-Miller & Wildemann, 2017). Dabei wurde für die Erhebung

der Sprachkompetenzen in den Sprachen Deutsch, Türkisch und Russisch das profilanalytische Verfahren Tulpenbeet (Reich, Roth & Gantefort, 2008) eingesetzt. Da es sich um junge Lernerinnen und Lerner (Klasse 3) handelt, wurde das Verfahren zudem für den mündlichen Sprachgebrauch modifiziert (Bien-Miller, Akbulut, Wildemann & Reich, 2017). Die Auswertung richtet sich auf diskursive, lexikalische und morphosyntaktische Fähigkeiten. Die Reliabilität des Verfahrens kann unter Einbezug von fünf Items (Aufgabenbewältigung, erzähltypische Elemente, lexikalischer Reichtum, Aussageverbindungen, Artikelverwendung/Tempus-Aspekt-Suffixe/Kasus types) durch die Berechnung der internen Konsistenz der Skala (Cronbachs $\alpha=.735$) als gewährleistet betrachtet werden. Alle Items sind normalverteilt und erfüllen zudem das Kriterium der Trennschärfe. Die Konstruktvalidität wurde außerdem mithilfe einer explorativen Faktorenanalyse (Hauptkomponentenanalyse) ermittelt (Akbulut et al., 2017). Schließlich wurde das Niveau der Mehrsprachigkeit in beiden Sprachen durch visuelle Klassierung ermittelt. Die Methode der visuellen Klassierung dient dem Erstellen neuer Variablen. Dafür werden nebeneinander liegende Werte bestehender Variablen in eine begrenzte Anzahl unterschiedlicher Kategorien gruppiert. In diesem Fall wurden die Standardabweichungen als Grenzwerte bestimmt, um niedrige (1), mittlere (2) und hohe (3) Kompetenzausprägungen im Rahmen eines stichprobeninternen Ratings zu quantifizieren (siehe Abb. 1).

Abb. 1: Werte für die Klassierung

Türkisch oder Russisch	Deutsch
0= nur rezeptive Kompetenz	- nicht vorgekommen -
1= niedrige Kompetenz	1= niedrige Kompetenz
2= mittlere Kompetenz	2= mittlere Kompetenz
3= hohe Kompetenz	3= hohe Kompetenz

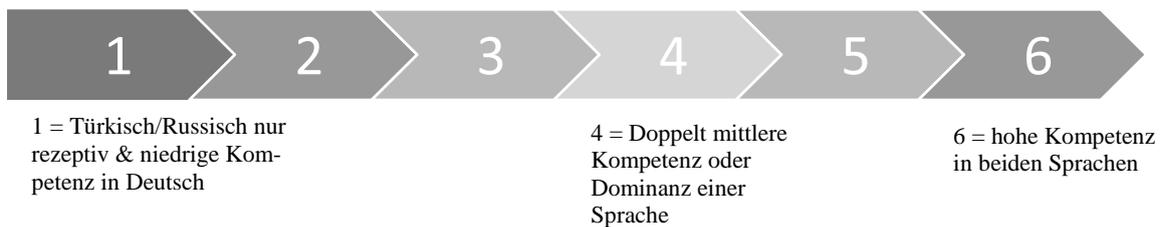
Um das Gesamtsprachenniveau zu bestimmen, wurde bei Kindern mit lediglich rezeptiven Fähigkeiten in Türkisch oder Russisch der Wert (0) vergeben. Für die Sprachkompetenz im Deutschen lag kein Fall ohne rezeptive Sprachkompetenz vor, daher wurde der Wert (0) hier nicht vergeben.

Abb. 2: Häufigkeiten der Niveaus von Mehrsprachigkeit

Gesamtzahl der deklarativen metasprachlichen Äußerungen				
		Anzahl	Mittelwert	Standardabweichung
Niveau der Mehrsprachigkeit	1	6	6,67	2,73
	2	25	7,24	2,99
	3	23	7,87	2,72
	4	44	9,34	3,94
	5	17	9,71	3,14
	6	7	10,71	2,63
	Gesamt	122	8,63	3,45

Die Kompetenzniveaus in beiden Sprachen wurden addiert, um einen kontinuierlichen Wert für das Gesamtsprachenniveau zu ermitteln. Dadurch ergeben sich ordinalskalierte Werte von (1) bis (6), wobei der Wert (6) als höchster Wert aussagt, dass beide Sprachen auf einem hohen Niveau beherrscht werden. Der Wert (1) bedeutet, dass das Deutsche auf einem niedrigen Niveau und das Türkische oder Russische als rezeptive Kompetenz vorhanden ist. Der Wert (4) kann sich entweder bei doppelt mittlerer Kompetenzausprägung oder aber bei starker Dominanz einer der beiden Sprachen ergeben (siehe Abb. 3). Die Gesamtsprachenniveaus zeigen eine annähernde Normalverteilung mit einem Überhang im Bereich des Werts (4), wobei 43 der 44 Kinder in dieser Kategorie eine ausgeglichene Mehrsprachigkeit auf mittlerem Niveau zeigen.

Abb. 3: Gesamtsprachenkompetenz auf einer Skala von 1–6



Sicherlich ist auch dieses Verfahren, bei dem die Sprachen getrennt voneinander erfasst und schließlich zu einem Gesamtsprachenniveau zusammengeführt werden, noch nicht optimal, um mehrsprachige Kompetenzen abzubilden. Dies gilt insbesondere, wenn man mehrsprachige Kompetenzen als Ergebnis mehrsprachiger Aktivitäten versteht, bei denen die Sprachen eben nicht nebeneinander, sondern in Kontakt miteinander genutzt werden. Die hier geschilderte Vorgehensweise stellt jedoch eine erste Annäherung an Erfordernisse der Sprachkompetenzmessung im Sprachkontakt dar.

b. Sprachkontaktphänomene im Kontakt von Deutsch und Türkisch

Türkisch ist eine in den sogenannten „deutschsprachigen“, aber de facto zumindest auf der Ebene des Alltags mehrsprachigen Ländern eine häufig gesprochene Sprache. Durch türkische Medien, türkische Gespräche und (geringfügige) Unterrichtsangebote des Türkischen ergeben sich zahlreiche Gelegenheiten, Türkisch zu erwerben; allerdings bleibt das Deutsche als dominanter Natiolekt in der stärkeren Position und beeinflusst die Aneignung und die Verwendung des Türkischen (Dirim, 2009; Dirim & Döll, 2009), drängt diese Sprache auch zurück (Reich, 2009a, S. 72, S. 76f.). Studien zeigen, dass sich bei Kindern, die in der Vorschulzeit hinsichtlich ihrer Sprachkompetenz noch türkisch dominant sind, sowohl im Zuge des Besuchs des Kindergartens (Reich, 2009b) als auch der Schule dynamische Sprachentwicklungen einstellen, die vor allem während des Schulbesuchs zur Dominanz des Deutschen führen (vgl. den Überblick in Reich, 2009a). Ob diese Entwicklung als bedauerlich oder normal und unproblematisch bewertet wird, ist eine Frage der Sichtweise. Aus einer pädagogischen Perspektive, die die Input- und Erwerbssituation berücksichtigt und auch, dass in der Dynamik der globalisierten Welt Sprache und Herkunft nicht zwangsläufig zusammenhängen müssen (vgl. Dirim & Auer, 2004), können Kenntnisse des Türkischen bei Kindern, die etwa in Hamburg, Köln oder Wien aufwachsen, und seien sie im Vergleich zum Türkischen in der Türkei noch so gering, als Bildungsressource betrachtet werden.

Der Erwerb des Türkischen unterscheidet sich in den vom Deutschen dominierten Regionen vom Erwerb des Türkischen in monolingualen Situationen in der Türkei (vgl. Hacısalihoğlu, 2009; Reich, 2009a; Schroeder, 2014; Schroeder & Şimşek, 2010). Völlig monolinguale Kommunikationskontexte des Türkischen existieren in den sog. „deutschsprachigen Ländern“ nicht; in der Türkei gibt es zwar auch Regionen, in denen das Türkische im Kontakt zum Kurdischen und/oder anderen Minderheitensprachen und auch Migrationssprachen wie Arabisch oder Russisch/Ukrainisch erworben wird, aber auch sehr große Areale, in denen es die

einzigste Kommunikationssprache darstellt. Gemeinsam ist den Erwerbsbedingungen in allen Regionen wohl der Einfluss des Englischen durch die Medien – auch in der Türkei findet das Englische Eingang in den Alltag mit Wendungen wie „full dolu“ (etwa „total voll“).

In Österreich, Deutschland und anderen deutsch dominanten Gebieten wird das Türkische in Kontakt zum Deutschen und zu anderen Sprachen erworben, auch nicht nur von Personen, deren Eltern Türkisch sprechen. Gemischtsprachliche Äußerungen wie „Hast du ateş?“ statt „Hast du Feuer?“ (tr. „ateş“ = dt. „Feuer“; vgl. Dirim & Auer, 2004) gehören zum gemeinsamen jugendsprachlichen Repertoire in Hamburg oder anderen Orten wie etwa in Wien, wo es unter Jugendlichen üblich ist, über deutschsprachige Österreicher*innen in einem deutschsprachigen Gespräch mit der türkischen Bezeichnung „die Alman“ (tr. „Alman“ steht u.a. für der/die Deutsche) zu sprechen⁴. Auch der obige Datenauszug aus einer Nachhilfeeinrichtung zeigt die alternierende Verwendung der Sprachen Türkisch und Deutsch, mit der situationsgebundene Funktionen erfüllt werden. Diese Funktionen wie Betonungen, Zitierungen, Segmentierungen von Redebeiträgen etc. (zum Überblick siehe Riehl, 2013) sind außerhalb des türkisch-deutschen Sprachkontakts sprachenunabhängig gegeben. Funktionale Alternationen zwischen den Sprachen Deutsch und Türkisch kommen vereinzelt auch im schriftlichen Bereich vor, z.B. in Anzeigen von Fahrschulen in Deutschland (Dirim & Güleender, 2002), treten aber zumeist im mündlichen Bereich auf und sind recht gut untersucht worden. Eine Studie von Cindark (2010) zeigt, dass der alternierende Gebrauch des Türkischen und Deutschen von den Sprechenden auch sehr bewusst eingesetzt werden kann – im Falle der beobachteten Gruppe von jungen Erwachsenen in Mannheim im Sinne eines „talking back“ (Unterweger, 2016, S. 44) gegen Rassismus.

Für das Sprachenpaar Deutsch und Türkisch spezifische Kontaktphänomene ergeben sich allgemein betrachtet als Neologismen und Ergebnisse von gegenseitigen Transferenzen, die eher im Sinne von Interferenzen erkennbar werden (siehe u.a. Dirim, 2009; Hacısalıhoğlu, 2009). Neologismen könnten auch als Interferenz interpretiert werden; allerdings hängt es vom Standpunkt der Betrachtung ab, ob Kombinationen wie „keman oynamak“ (Dirim, Lengyel, Savaş & Demir, 2022, S. 13) als Störung, d.h. Interferenz angesehen werden oder nicht. „Geige spielen“ würde in der Türkei mit einer anderen Nomen-Verb-Kombination ausgedrückt werden, nämlich „keman çalmak“. „Oynamak“ („spielen“, auch „tanzen“) wurde wohl unter dem Einfluss des deutschen Ausdrucks „Geige spielen“ verwendet und könnte auch für ein Türkisch,

⁴ Bericht einer Jugendlichen (anonym).

das in einer deutschsprachigen Umgebung gesprochen wird, stehen, wenn das Türkische in der Türkei nicht als Bewertungsmaßstab herangezogen würde; ähnlich wie Einflüsse des Englischen auf das Deutsche, die nicht als „Fehler“ bewertet werden (müssen), z.B. „einen Text downloaden“ oder „einen Wagen leasen“.

Interlinguale Einflüsse können auch vom Türkischen aufs Deutsche stattfinden, wie es z.B. der in vielen Regionen Deutschlands übliche Ausdruck „mit jemandem heiraten“ zeigt: Das Verb „heiraten“, das im Deutschen üblicherweise vom Akkusativ regiert wird, wird mit der Präposition „mit“ verwendet, was den Dativ impliziert. Şimşek zeigt mit einer Analyse von Daten aus Berlin Einflüsse des Türkischen auf das Deutsche, z.B. die Verwendung von „dings“ wie „şey“ (dings) als Platzhalter, z.B. „Du musst immer Dings machen, speichern“⁵ (Şimşek, 2012a, S. 168). Monolinguale Sprecherinnen und Sprecher des Deutschen, die in der Studie von Şimşek in einer Kontrollgruppe von Jugendlichen waren, verwenden „dings“ nicht in der Kombination mit „machen“ als Platzhalter für ein nachgeschobenes Lexem, sondern generell als „Verweis auf einen unbekanntem Referenten“ (ebd.). Dieser Fall ist nur ein Beispiel für zahlreiche morphologische, syntaktische und prosodische (u.a. Şimşek, 2012b) Veränderungen im Rahmen eines vom Türkischen beeinflussten Deutsch, mit den Worten Şimşeks eines „Türkendeutsch“ (a.a.0). Şimşek geht davon aus, dass es Anzeichen der Entwicklung einer neuen Varietät (= einer Kontaktvarietät) gibt, und weist mit Blick auf empirische Daten darauf hin, dass „SprecherInnen des Türkendeutschen [...] sich ihrer Sprachverwendung durchaus bewusst und auch in der Lage [sind], sich mehr oder weniger standardnah zu äußern“ (Şimşek, 2012a, S. 156).

Eine Auswertung von Datenerhebungen mit dem Diagnoseverfahren „Bumerang“ (Dirim & Döll, 2009) zeigt, dass umgekehrt ein großer Einfluss vom Deutschen auf das Türkische zu verzeichnen ist, vor allem im schriftlichen Bereich (ebd.). Diese Einflüsse betreffen alle Ebenen der Sprache wie Orthographie, Morphologie und Syntax (ebd.) und sind auf die Dominanz des Deutschen sowie den fehlenden oder geringen Unterricht im Türkischen zurückzuführen, aber sicherlich auch auf jugend- und gruppensprachliche Entwicklungen und stellen ebenfalls Hinweise auf eine Kontaktvarietät des Türkischen in Deutschland dar (vgl. u.a. Schroeder, 2020).

⁵ Die genaue Transkription wurde nicht übernommen.

Der Sprachkontakt Türkisch und Deutsch ist seit Jahren mit zahlreichen Forschungsarbeiten gut beschrieben worden. Generell zeigt sich, dass neben der Entwicklung von Kontaktvarietäten des Deutschen und des Türkischen eine rege Aktivität in der alternierenden funktionalen Verwendung beider Sprachen existiert und zugleich ein Feld von Transferphänomenen und Neologismen auf der individuellen Ebene besteht. Wenig betrachtet wurde bisher die Rolle der Variation innerhalb der beiden Sprachen im Hinblick auf den Sprachkontakt.

5. Forschungs- und Entwicklungsstand zu Diagnoseverfahren im mehrsprachigen Aneignungskontext

Die Geschichte der Entwicklung von Sprachdiagnoseverfahren, die sich auf den mehrsprachigen Aneignungskontext in der Migrationsgesellschaft beziehen, reicht bis in die 1970-er Jahre zurück. In dieser Zeit wurde nach Möglichkeiten gesucht, der Bildungssituation von Schüler*innen, die als Kinder von Arbeitsmigrantinnen und -migranten in Deutschland eingewandert waren, besser gerecht zu werden. Nach dem Versuch der Entwicklung einiger Verfahren in dieser frühen Phase der Sprachdiagnostik trat in diesem Bereich eine relative Stille ein, die nicht zuletzt dadurch verursacht wurde, dass Skepsis an der Verwendung der Diagnoseverfahren als Selektionsinstrumente laut wurde (Döll & Dirim, 2010, S. 153f.). In der Mitte der 2000-er Jahre wurde diese Forschungslandschaft durch die großflächige staatliche Finanzierung von Neuentwicklungen von Verfahren in Deutschland wiederbelebt. Sehr bekannt ist ein von Ehlich herausgegebener Sammelband, in dem Gütekriterien für die Entwicklung von Diagnoseverfahren vorgeschlagen wurden (Ehlich, 2005). In den Folgejahren wurden einige (weitere) Verfahren entwickelt, die sich nicht nur auf die Erfassung der Aneignung des Deutschen als Zweitsprache, sondern auf beide Sprachen von bilingual aufwachsenden Schüler*innen beziehen (zum Überblick s. u.a. Döll & Dirim, 2011; Döll, 2021). Ohne in die Details zu gehen, lässt sich sagen, dass für diese Verfahren typisch ist, dass die Mehrsprachigkeit darin eher im Sinne einzelner Sprachen erfasst wird (vgl. bspw. „Tulpenbeet“, Reich et al., 2008) und dabei diese Sprachen nicht im Rahmen ihrer Sprachkontakte in den Blick genommen werden. Zwei Ausnahmen davon stellen die Verfahren HAVAS 5 (Reich & Roth, 2004) und ELA (Dirim et al., 2022) dar, die im Folgenden genauer vorgestellt werden.

a. Bisherige Erfassung mehrsprachiger Kompetenzen am Beispiel von HAVAS 5

Es gibt nach wie vor wenige Diagnoseverfahren, mit denen mehrsprachige Sprachkompetenzen systematisch erfasst werden können. Die Mehrheit der Verfahren sind für jüngere Kinder

im Elementar- und Primarbereich konzipiert. Dazu gehören u.a. die profilanalytischen Verfahren *Tulpenbeet* (Reich et al., 2008) und *HAVAS 5* (Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstands Fünfjähriger von Reich & Roth, 2004). Dabei nimmt *HAVAS 5* eine Vorreiterrolle für die Entwicklung diagnostischer Verfahren ein, mit denen individuelle Sprachprofile mehrsprachiger Lernerinnen und Lerner erstellt werden können. Erfasst wird mit *HAVAS 5*, in Orientierung an Routinen sprachlichen Handelns, die Erzählfähigkeit, auch weil deren Entwicklung sprachenübergreifend ähnlich verläuft (ebd., S. 76). In Bezug auf das sprachliche Handeln werden dabei die Erzählfähigkeit, die Bewältigung der Gesprächssituation und hinsichtlich des Symbolsystems der Wortschatz sowie die einfache und komplexe Syntax untersucht. Die zu analysierenden Indikatoren sind an das jeweilige Sprachsystem angepasst. So wird für das Deutsche beispielsweise die Verbstellung überprüft, für das Türkische hingegen die Tempus-Aspekt-Suffixe. Insgesamt liegen sprachenspezifische Auswertungsinstrumente für sieben Sprachen vor (Russisch, Türkisch, Polnisch, Portugiesisch, Italienisch, Spanisch, Deutsch). Für die Elizitation des Erzählens dient eine Bilderfolge. Das Kind wird aufgefordert, die Handlungen auf den Bildern jeweils in seiner Erstsprache und der Zweitsprache Deutsch erzählend nachzuvollziehen, so dass für beide Sprachen Sprachproduktionen vorliegen, die dann quantitativ und qualitativ ausgewertet werden. Nach Abschluss der Auswertung liegen für die (beiden oder mehr) Sprachen des Kindes Informationen vor, die dann wiederum für die Gestaltung der Sprachförderung genutzt werden können. Das Erscheinen von *HAVAS 5* zu Beginn der 2000-er Jahre war eine Innovation in der Sprachdiagnostik. Nicht mehr die ziel-sprachlichen Fähigkeiten im Deutschen standen im Mittelpunkt, sondern die Fähigkeiten in der Zielsprache Deutsch und der jeweiligen Familiensprache des Kindes, wobei weniger ein Vergleich der Kompetenzen als vielmehr die Gewinnung eines Gesamtbildes der Sprachkompetenzen angestrebt wird – so auch bei dem später folgenden profilanalytischen Verfahren *Tulpenbeet* (Reich et al., 2008), welches für die Klassenstufen vier bis sechs konzipiert wurde. Sowohl in der Anwendung von *HAVAS 5* als auch von *Tulpenbeet* konnte festgestellt werden, dass sich in den mehrsprachigen Kinderdaten Sprachkontaktphänomene zeigen (siehe u.a. Roth, 2005; Wildemann, Akbulut & Bien-Miller, 2018). *HAVAS 5* bietet zwar die Möglichkeit, die beobachteten Sprachkontaktphänomene zu notieren, allerdings fehlen bisher Hinweise für die Einordnung des Beobachteten. Die einzelnen Sprachen der Lernerinnen und Lerner zu erfassen war somit ein wichtiger Schritt in die mehrsprachige Sprachdiagnostik, der nächste Schritt muss nun sein, sich den beobachteten Sprachkontaktphänomenen im Zuge der Sprachdiagnose systematischer zu nähern.

b. Erfassung sprachkontaktbezogener Aktivitäten am Beispiel von ELA

Das Diagnoseverfahren *ELA* (Erfassung früher türkisch-deutscher Literalität; Dirim et al., 2022) wurde erst kürzlich entwickelt und dient dazu, die frühe deutsch-türkische Schreibentwicklung und Textproduktion in der Primarstufe in den Blick zu nehmen und zu unterstützen. Der Entwicklung des Verfahrens liegen jeweils 62 deutsche und türkische Schreibproben von 62 türkisch-deutsch bilingual aufwachsenden Kindern zugrunde. Die Texte wurden zu einem Schreibimpuls („Resme bakıp olanları yaz.“/„Schau dir das Bild an und schreibe auf, was dort passiert.“) verfasst, der an das Titelbild des Bilderbuchs „Kleiner Dodo, was spielst du?“ von Serena Romanelli und Hans de Beer (1995) angelehnt ist. Im Rahmen des Projekts wurde ausgehend von den Schreibproben ein Analyseinstrument entwickelt, das einer kriterialen und einer idiographischen Bezugsnormorientierung (vgl. Lengyel, 2020) folgt. Das heißt, dass aus der einschlägigen Forschungsliteratur zur Aneignung des Türkischen und des Deutschen in Deutschland, weiterer Forschungsliteratur zum Sprachkontakt, Literatur über die einzelnen Sprachen und aus den vorliegenden Daten heraus Kriterien für die Analyse der Schreibproben entwickelt wurden. Diese Kriterien werden genutzt, um die Schreibprodukte der einzelnen Kinder auswerten zu können; ein Vergleich mit einer Außennorm ist nicht vorgesehen. Das *ELA*-Instrument soll eine Analyse der Aneignung sprachlicher Merkmale sowie die Analyse des frühen Schriftspracherwerbs über die Zeit ermöglichen. Dabei wird Literalität durchaus auch in Richtung Literarizität gedacht: Das Instrument geht von dem literarischen Sprachbegriff von Riedner und Dobstadt (2016) aus. Dieser Sprachbegriff, der im Kontext von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache entwickelt wurde, ermöglicht es, dass Sprache weniger als Umsetzung von bestimmten standardsprachlichen Normen gedacht wird. Vielmehr rücken „Aspekte wie Mehrdeutigkeit, die Unabschließbarkeit sprachlicher Bedeutungsbildung, die Nicht-Neutralität von Sprache, ihr Eingelassensein in Machtbeziehungen, ihre Kreativität, ihre permanenten Sinnverschiebungen usw.“ (Riedner & Dobstadt, 2016, S. 39) in den Mittelpunkt. Riedner und Dobstadt (2016) weisen darauf hin, dass Sprache mit einer alleinigen Standardnormorientierung nicht vollständig erfasst werden kann, weil die genannten Aspekte eine wichtige Rolle in der sprachlichen Kommunikation besitzen. Die Autor*innen (ebd.) fordern aus dieser Warte,

anstatt die von den meisten Lernenden schon mitgebrachte Vorstellung, dass Sprache in erster Linie regelbasiert funktioniert, zu bestätigen, sollten Lernende also zu einem kontextsensiblen, reflektierten, aber auch flexiblen, ironischen und ggf. sogar spielerischen – also literarischen – Umgang mit Regeln, Normen und Konventionen ermuntert und ermutigt werden. (ebd., S.47)

Dieser literarische Sprachbegriff wurde auf verschiedene Art und Weise für das Verfahren ELA adaptiert, indem nicht vom Maßstab eines abgeschlossenen Satzes ausgegangen und auch Fragmentarisches im Sinne eines literarischen Zugangs akzeptiert wurde. In diesem Beitrag kann das Verfahren ELA nicht vollständig vorgestellt werden, aber in aller Kürze kann angegeben werden, dass mit ELA lexikalische, morpho-syntaktische und textuelle Aktivitäten erfasst wurden. Zu den textuellen Aktivitäten gehört auch der Umgang mit dem Bildimpuls, u.a. die Textgestaltung und erste Verwendung von Stilfiguren in beiden Sprachen. Gerade der Bereich der Stilfiguren fördert ein erstaunliches Sprachgefühl der Kinder zutage, auch den Ausdruck von Humor. In dem Verfahren wurde in Anlehnung an das gesprächsanalytische Forschungsparadigma (u.a. Auer, 1999b) der Aktivitätsbegriff verwendet, der weniger festlegend als die Kategorie Kompetenz erschien und demzufolge gut geeignet, um der Situativität der Organisation des Textes und der Formulierungen zu entsprechen (Dirim et al., 2022, S. 5):

Wichtig im Schreibprozess der Kinder, der mit ELA evoziert wird, ist die Situativität, die wie im Gespräch momentane Entscheidungen erfordert und etwa keine Herstellung von Linearität durch Vorbereitungen und nachträgliche Korrekturgänge erlaubt. Der Aktivitätsbegriff eröffnet somit die Möglichkeit diesen nicht-linearen Vorgängen des Schreibens zu entsprechen, denn genauso wie die strategische Planung von Gesprächsbeiträgen stellt auch das kreative und situative Schreiben eines ELA-Textes eine Momentaufnahme dar, in der relativ spontan mit einem Bild- und Schreibimpuls etwas zu Papier gebracht wird und dabei Gedankensprünge und Fragmente ebenso erwartbar und damit legitim sind wie auch das Erzählen ‚mit einem roten Faden‘. Die Schreibprodukte sind damit Ergebnisse einer Aktivität, die zwar in einem Bezug zur Sprach- und Textkompetenz steht, aber nicht die Sprach- und Textkompetenz selbst darstellt. (ebd.)

Der Schreibimpuls wurde so formuliert, dass die Schüler*innen während der Erhebungen an verschiedenen Tagen jeweils einen Text in einer der beiden Sprachen schrieben. Sie wurden nicht dazu aufgefordert, Sprachalternationen zu produzieren. Dennoch kamen unterschiedliche Sprachkontaktphänomene zustande, sodass diese in die Auswertungsinstrumente aufgenommen wurden. Auch zeigte sich nicht nur, aber auch in den türkischen Schreibproben eine große intralinguale Sprachvarianz dialektaler, soziolektaler und anderer Art, sodass sprachliche Varianz ebenfalls Teil des Auswertungsschemas ist.

6. Desiderata und linguistische Anforderungen an sprachkontaktbezogene Diagnoseverfahren

In der Sprachdiagnostik im Umfeld von Mehrsprachigkeit lassen sich zwei zentrale Entwicklungen identifizieren: (1) Es wird eine eher lineare Ursachen-Ziel-Perspektive eingenommen, bei der Migration als ursächlich für sprachliche Defizite im Deutschen angenommen wird und

Sprachdiagnose und -förderung der Zielsprache Deutsch auf Bildungserfolg und letztlich die gesellschaftliche Integration abzielt. In diesem Kontext sind in den letzten Jahren einige sprachdiagnostische Instrumente entstanden, mit denen die Kompetenzen in der Zweitsprache Deutsch erfasst werden können, wie beispielsweise LiSE-DaZ (Schulz & Tracy, 2011) und INGA 3-4 (Paetsch, Darsow, Skibbe & Stanat, 2020). Positiv zu bewerten ist, dass damit die zweitsprachlichen Leistungen nicht mehr an der Bezugsnorm eines monolingualen Deutscherwerbs gemessen werden. Kritisch bleibt allerdings, dass erstsprachliche Einflüsse und Kompetenzen unberücksichtigt bleiben. (2) Völlig vernachlässigt wurden, mit Ausnahme in den Verfahren ELA, gesamtsprachliche Kompetenzen mehrsprachiger Lerner*innen. So konstatieren Schroeder und Stölting in Bezug auf Verfahren, die beide Sprachen erfassen – auch bei HAVAS 5 –, dass diese einen „doppelt monolingualen Sprecher“ (Schroeder & Stölting, 2005, S. 66) konstruieren würden. Schroeder und Stölting gehen jedoch von einem Kontinuum aus, entlang dessen sprachliche Fähigkeiten in der einen (L 1) und der anderen Sprache (L 2) sowie deren Kontaktpunkten (CL= *Contact languages*) erfasst werden müssen, um daraus eine gesamtsprachliche Kompetenz abzuleiten (ebd., S. 67). Die vorhandenen profilanalytischen Verfahren sind hierbei mit Sicherheit ein Türöffner für die testtheoretisch gestützte Entwicklung von Verfahren, mit denen gesamtsprachliche Kompetenzen erfasst werden können. Dazu bedarf es zum einen der linguistischen Beschreibung kontaktsprachlicher Phänomene, die als empirisch gesichert gelten (siehe dazu Kap. 4.2) und zum anderen, darauf aufbauend, Diagnoseinstrumente, mit denen erst-, zweit- und kontaktsprachliche Fähigkeiten erhoben werden können. ELA ist zwar ein Verfahren, in dem die kontaktsprachliche Varianz berücksichtigt wird, allerdings wurde beim Sample darauf geachtet, dass die Schüler*innen keine weiteren Sprachen außer Deutsch und Türkisch beherrschen. Die Realität ist hingegen davon gekennzeichnet, dass in vielen Familien Türkisch Teil eines erstsprachlichen Repertoires ist, zu dem andere Sprachen wie Arabisch oder Kurdisch gehören. Es ist bisher ungeklärt, inwiefern etwa die Diagnoseergebnisse zum Türkischen von diesen Kontakten beeinflusst sind und welche Rolle diese spielen. Ein Desideratum bleibt also weiterhin die Berücksichtigung von Sprachkontakten in der Sprachdiagnostik.

7. Zusammenfassung und Forschungsperspektiven

Mit dem vorliegenden Beitrag wurde die Relevanz des Sprachkontakts für den Sprachgebrauch und die Sprachentwicklung in der Migrationsgesellschaft und damit die Sprachdiag-

nostik aufgezeigt. Wenn Sprachdiagnostik dazu genutzt werden soll, Lernende „dort abzuholen, wo sie stehen“, wäre es wichtig, diesen „Ort“ genauer in den Blick zu nehmen. Die Forschung zur Sprachaneignung zeigt sehr deutlich, dass ein Verständnis des sprachlichen Wissens und Könnens in der globalisierten Migrationsgesellschaft nicht ohne Berücksichtigung von Sprachkontaktphänomenen und -varietäten erarbeitet werden kann. Das heißt, dass ein systematischer Überblick über die Forschung der migrationsgesellschaftlichen Varianz den diagnostischen Sprachmodellierungen zugrunde gelegt werden muss. Dabei sollte es um sprachenübergreifende Phänomene gehen, aber auch – soweit möglich – sprachenpaarspezifische Ausprägungen.

Exemplarisch dargestellt wurde, ob und wie bestehende Diagnoseverfahren den Sprachkontakt berücksichtigen; davon ausgehend wurden Desiderata identifiziert. Da die Forschung nicht alle Sprachenkombinationen (ausreichend) beschreibt, die für das Verstehen sprachlicher Entwicklung von Interesse sind, ist weitere linguistische Grundlagenforschung erforderlich. Gleichzeitig können für bereits gut erforschte Sprachenkombinationen diagnostische Verfahren entwickelt und evaluiert werden.

Literatur

- Akbulut, Muhammed; Bien-Miller, Lena & Wildemann, Anja (2017). Mündliche Sprachkompetenzen in Schulstufe 3 – eine vergleichende Studie zu diskursiven und morphosyntaktischen Fähigkeiten von Lernenden des Deutschen als Erst- und Zweitsprache. *Zielsprache Deutsch*, 44 (2), 39–59.
- Auer, Peter (1999a). *Code-switching in Conversation. Language, interaction and identity*. London, New York: Routledge.
- Auer, Peter (1999b), *Sprachliche Interaktion. Eine Einführung anhand von 22 Klassikern*. Tübingen: Max Niemeyer. DOI: 10.1515/9783110938432
- Baban, Özlem (2019). *Code-Switching in der Nachhilfe am Beispiel deutsch-türkischsprechender SchülerInnen*. Diplomarbeit, Universität Wien, Philologisch-Kulturwissenschaftliche Fakultät.
- Bien-Miller, Lena; Akbulut, Muhammed; Wildemann, Anja & Reich, Hans H. (2017). Mehrsprachigkeit als Ressource für Sprachbewusstheit. *Zeitschrift für Grundschulforschung (ZfG)*, 2, 61–74.
- Cenoz, Jasone (2009). *Towards multilingual Education. Basque educational research from an international perspective*. Clevedon/England: Multilingual Matters. DOI: 10.21832/9781847691941

- Cindark, Ibrahim (2010). *Migration, Sprache und Rassismus. Der kommunikative Sozialstil der Mannheimer „Unmündigen“ als Fallstudie für die „emanzipatorischen Migranten“*. Tübingen: Narr.
- Davin, Kristin J. (2021). Critical Language Testing: Factors Influencing Students' Decisions to (Not) Pursue the Seal of Biliteracy. *Harvard Educational Journal Review*, 91 (2), 179–203. DOI: 10.17763/1943-5045-91.2.179
- Dirim, İnci (2009). „Ondan sonra gine schleifen yapıyorsunuz“: Migrationsspezifisches Türkisch in Schreibproben von Jugendlichen. In Ursula Neumann & Hans H. Reich (Hrsg.), *Erwerb des Türkischen in einsprachigen und mehrsprachigen Situationen* (S. 129–146). Münster: Waxmann.
- Dirim, İnci & Gülander, Semra (2002). Belegte Brötcin. Deutsche Einflüsse auf die türkische Sprache in Deutschland. *Grundschule Sprachen*, 8, 34–35.
- Dirim, İnci & Auer, Peter (2004). *Türkisch sprechen nicht nur die Türken. Über die Unschärfebeziehung zwischen Sprache und Ethnie in Deutschland*. Berlin: De Gruyter. DOI: 10.1515/9783110919790
- Dirim, İnci & Döll, Marion (2009). Bumerang – Erfassung der Sprachkompetenzen im Übergang von der Schule in den Beruf – vergleichende Beobachtungen zum Türkischen und Deutschen am Beispiel einer Schülerin. In Drorit Lengyel, Hans H. Reich, Hans-Joachim Roth & Marion Döll (Hrsg.), *Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung* (S. 139–147). Münster: Waxmann.
- Dirim, İnci; Lengyel, Drorit; Savaş, Aybike & Demir, Özlem; unter Mitarbeit von Kevin Rudolf Perner (2022). *ELA-Erfassung früher türkisch-deutscher Literalität*. Verfügbar unter: <https://phaidra.univie.ac.at/view/o:1433470> [24.05.2022].
- Dirim, İnci & Mecheril, Paul (2021). Migrationspädagogisch reflektierte Lehrer*innenbildung. In Thomas Krobath, Doris Lindner & Susanne Scherf (Hrsg.), *Brücken bauen* (S. 61–69). Wien: LIT.
- Döll, Marion (2012). *Beobachtung der Aneignung des Deutschen bei mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen. Modellierung und empirische Prüfung eines sprachdiagnostischen Beobachtungsverfahrens*. Münster: Waxmann.
- Döll, Marion (2021). Messen und Fördern von Sprachkompetenz im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit. (Sprach-)Bildungsforschung im Spannungsfeld zwischen Migrationspädagogik und Bildungspolitik – oder: Stellen wir eigentlich die richtigen Fragen? In

- David Kemethofer, Johannes Reitingger & Kátharina Soukup-Altrichter (Hrsg.), *Vermessen? Zum Verhältnis von Bildungsforschung, Bildungspolitik und Bildungspraxis* (S. 91–106). Münster: Waxmann.
- Döll, Marion & Dirim, İnci (2011). Mehrsprachigkeit in der Sprachdiagnostik. In: Sara Fürstenau & Mechthild Gomolla (Hrsg.), *Migration und Schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. (S. 153–167). Wiesbaden: VS Verlag. DOI: 10.1007/978-3-531-92659-9_8
- DUDEN (2020). Verfügbar unter: https://rp-online.de/kultur/duden-28-auflage-des-rechtschreibwoerterbuchs-umfasst-begriffe-wie-doodeln-spoilern-verpeilt_aid-52684221 [10.11.21].
- Ehlich, Konrad (Hrsg.). (2005). *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund*. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Fröhlich, Lisanne, Döll, Marion & Dirim, İnci (2014). *Unterrichtsbegleitende Sprachstandsdiagnose Deutsch als Zweitsprache*. Verfügbar unter: https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/sprabi/usb_daz.html [19.06.2022].
- Gantefort, Christoph (2020). Nutzung der Mehrsprachigkeit in jedem Unterricht: Das Beispiel „Translanguaging“. In Ingrid Gogolin, Antje Hansen, Sarah McMonagle & Dominique Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. (S. 201–206). Wiesbaden: Springer VS. DOI: 10.1007/978-3-658-20285-9_29
- Glaboniat, Manuela (2020). MIKA-D. Eine Betrachtung aus testtheoretischer Perspektive. *Informationen zur deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule*, 4, 61–73.
- Gogolin, Ingrid (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.
- Hacısalıhoğlu, Erol (2009). Türkisch-deutsche Sprachalternationen im Grundschulalter. In Ursula Neumann & Hans H. Reich (Hrsg.), *Erwerb des Türkischen in einsprachigen und mehrsprachigen Situationen* (S. 91–128). Münster: Waxmann.
- Hélot, Christine; Sneddon, Raymonde & Daly, Nicola (Eds.). (2015). *Children’s literature in Multilingual classrooms. From multiliteracy to multimodality*. London: Institute of Education Press.
- Ingenkamp, Karl-Heinz & Lissmann, Urban (2008). *Lehrbuch der pädagogischen Diagnostik*. (6., neu ausgestattete Auflage). Weinheim, Basel: Beltz.
- Lengyel, Drorit (2020). Lernprozessbegleitende Diagnose. In Ingrid Gogolin, Antje Hansen,

- Sarah McMonagle, Dominique Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 305–309). Wiesbaden: Springer VS. DOI: 10.1007/978-3-658-20285-9_46
- Mecheril, Paul; Castro Varela, María do Mar; Dirim, İnci; Melter, Claus & Kalpaka, Annita (2010). *Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Mimeau, Catherine; Laroche, Annie & Deacon, S. Hélène (2019). The relation between syntactic awareness and contextual facilitation in word reading: What is the role of semantics? *Journal of Research in Reading*, 42 (1), 178–192. DOI: 10.1111/1467-9817.12260
- Paetsch, Jennifer; Darsow, Annkathrin; Skibbe, Anja & Stanat, Petra (2020). *INGA 3-4. Instrument zur Erfassung grammatischer Fähigkeiten in der 3. und 4. Jahrgangsstufe*. Münster: Waxmann.
- Perner, Kevin Rudolph (2020). Die ‚Abwendung von Missverständnissen‘ und das Dialekt-Standard-Kontinuum. Konversationsanalytische Perspektiven auf die DaZ-Aneignung durch Lehrlinge im Rahmen der innerbetrieblichen Kommunikation in Oberösterreich. *Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule*, 44 (4), 50–60.
- Pliatsikas Christos (2020). Understanding structural plasticity in the bilingual brain: The Dynamic Restructuring Model. *Bilingualism: Language and Cognition*, 23, 459–471. DOI: 10.1017/S1366728919000130
- Reich, Hans H. (2009a). Entwicklungswege türkisch-deutscher Zweisprachigkeit. In Ursula Neumann & Hans H. Reich (Hrsg.), *Erwerb des Türkischen in einsprachigen und mehrsprachigen Situationen* (S. 63–90). Münster: Waxmann.
- Reich, Hans H. (2009b). *Zweisprachige Kinder: Sprachaneignung und sprachliche Fortschritte im Kindergartenalter*. Münster: Waxmann.
- Reich, Hans H. & Jeuk, Stefan (2017). Sprachstandserhebungen, ein- und mehrsprachig. In Bernt Ahrenholz & Ingelore Oomen-Welke (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache* (S. 548–559), (Deutschunterricht in Theorie und Praxis [DTP], hrsg. von Wilfried Ulrich; 4., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage). Baltmannsweiler: Schneider.
- Reich, Hans H. & Roth, Hans-Joachim (2004). *Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstands Fünfjähriger – HAVAS 5*. Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg.
- Reich, Hans H.; Roth, Hans-Joachim & Gantefort, Christoph (2008). Der Sturz ins Tulpenbeet. Deutsche Sprachversion. Auswertungsbogen und Auswertungshinweise. In Thorsten Klinger, Knut Schwippert & Birgit Leiblein (Hrsg.), *Evaluation im Modellprogramm FörMig*

- (S. 209–237). (FörMig Edition Band 4). Münster: Waxmann.
- Reich, Hans H., Roth, Hans-Joachim & Neumann, Ursula (2007). Sprachdiagnostik im Lernprozess. Erweiterte Dokumentation einer Fachtagung am 18. und 19.11.2005 in Hamburg. In Hans H. Reich, Hans-Joachim Roth & Ursula Neumann (Hrsg.), *Sprachdiagnostik im Lernprozess. Verfahren zur Analyse von Sprachständen im Kontext von Zweisprachigkeit* (S. 7–9). Münster: Waxmann.
- Riedner, Renate & Dobstadt, Michael (2016). „Winks upon winks upon winks“ – Plädoyer für eine literarische Perspektive auf Sprache und Kultur im Kontext von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 42, 39–61.
- Riehl, Claudia Maria (2013). *Sprachkontaktforschung: Eine Einführung*. Tübingen: Narr.
- Riehl, Claudia Maria (2020). Mehrsprachigkeit aus Sicht der Kontaktlinguistik. In Ingrid Gogolin, Antje Hansen, Sarah McMonagle & Dominique Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. (S. 93–98). Wiesbaden: Springer VS. DOI: 10.1007/978-3-658-20285-9_13
- Romanelli, Serena & de Beer, Hans (1995). *Kleiner Dodo, was spielst du?* Zürich: NordSüd Verlag.
- Roth, Hans-Joachim (2005). Warum weint die Katze? – Einige Überlegungen zur Systematik der gesprochenen Kindersprache im Kontext von Zweisprachigkeit. In Ingrid Gogolin, Marianne Krüger-Potratz, Katharina Kuhs, Ursula Neumann & Fritz Wittek (Hrsg.), *Migration und sprachliche Bildung* (S. 81–101). Münster: Waxmann.
- Schroeder, Christoph (2014). Türkische Texte deutsch-türkisch bilingualer Schülerinnen und Schüler in Deutschland. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, 44, 24–43. DOI: 10.1007/BF03379515
- Schroeder, Christoph (2020). Acquisition of Turkish literacy in Germany. Research Article. *Linguistic Minorities in Europe*. DOI: 10.1515/lme.1160660
- Schroeder, Christoph & Şimşek, Yazgül (2010). Die Entwicklung der Kategorie Wort im Türkisch-Deutsch bilingualen Schrifterwerb in Deutschland. In Constanze Weth (Hrsg.), *Schrifterwerb unter den Bedingungen von Mehrsprachigkeit und Fremdsprachenunterricht*. Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien. Universität Osnabrück, *IMIS Beiträge* 37, 55–79. Verfügbar unter: http://www.imis.uni-osnabrueck.de/fileadmin/4_Publikationen/PDFs/imis37.pdf [24.05.2022].
- Schroeder, Christoph & Stölting, Wilfried (2005). Mehrsprachig orientierte Sprachstandsfeststellungen für Kinder mit Migrationshintergrund. In Ingrid Gogolin, Ursula Neumann &

- Hans-Joachim Roth (Hrsg.), *Sprachdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund* (S. 59–74). Münster: Waxmann.
- Schulz, Petra & Tracy, Rosemarie (2011). *LiSe-DaZ. Linguistische Sprachstandserhebung – Deutsch als Zweitsprache*; in Verbindung mit der Baden-Württemberg Stiftung. Göttingen: Hogrefe.
- Şimşek, Yazgül (2012a). Formen des Sprachgebrauchs türkisch-deutscher Jugendlicher aus Berlin. In Barbara Janczak, Konstanze Jungbluth & Harald Weydt (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit aus deutscher Perspektive* (S. 155–180). Tübingen: Narr.
- Şimşek, Yazgül (2012b). *Sequenzielle und prosodische Aspekte der Sprecher-Hörer- Interaktion im Türkendeutschen*. (Reihe Mehrsprachigkeit, Band 33). Münster: Waxmann.
- Sun, Bacqi; Hu, GuangWei & Xiao Lan Curdt-Christiansen (2018). Metalinguistic contribution to writing Competence: a study of monolingual children in China and bilingual children in Singapore. *Read Write*, 31, 1499–1523. DOI: 10.1007/s11145-018-9846-5
- Unterweger, Claudia (2014). *Talking back. Strategien Schwarzer österreichischer Geschichtsschreibung*. Wien: Zaglossus.
- Wildemann, Anja; Akbulut, Muhammed & Bien-Miller, Lena (2018). Wenn die Erstsprache die Zweitsprache ist, oder umgekehrt?! Sprachkompetenzen und Sprachtransfers mehrsprachiger Schüler/innen. In İnci Dirim & Anke Wegner (Hrsg.), *Normative Grundlagen und reflexive Verortungen im Feld DaF_DaZ** (S. 141–162). Opladen: Barbara Budrich. DOI: 10.2307/j.ctvmd848z.10
- Wildemann, Anja & Merkert, Alexandra (2020). *Sprachdiagnose, Sprachförderung und Sprachbildung in der Grundschule. Grundlagen, Methoden und Praxis*. Hannover: Klett, Kallmeyer.
- Zanetti, Dario; Tonelli, Livia & Piras, Maria Rita (2010). Neurolinguistik und Mehrsprachigkeit. In Michaela Bürger-Koftis, Hannes Schweiger & Sandra Vlasra (Hrsg.), *Polyphonie – Mehrsprachigkeit und literarische Kreativität* (S. 165–180). Wien: Praesens.
- Zappatore, Daniela (2003). Die Abbildung des mehrsprachigen Sprachsystems im Gehirn: Zum Einfluss verschiedener Variablen. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 78, 61–77.