

ZUM UMGANG MIT SPRACHLICHER VIELFALT IN DER OFFENEN KINDER- UND JUGENDARBEIT

*Tanja Salem**

1. Einleitung

Der vorliegende Beitrag befasst sich mit der Frage nach dem Umgang mit sprachlicher Heterogenität in der offenen Kinder- und Jugendarbeit¹ in Deutschland, die einen Aspekt der übergreifenden Fragestellung darstellt, wie das Bildungs- und Erziehungssystem in Deutschland mit seiner aufgrund von Migrationen heterogenen Zielgruppe zurechtkommt. Vor bereits ca. 20 Jahren wurde diese Fragestellung vom Forschungsschwerpunktprogramm FABER (Folgen der Arbeitsmigration für Bildung und Erziehung) aufgeworfen (vgl. Gogolin/Neumann 1997). Sie hat aber nicht an Aktualität verloren, sondern wird vielmehr seit den ersten PISA-Ergebnissen (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001) mit hoher Dringlichkeit gestellt (vgl. Nationaler Integrationsplan der Bundesregierung [Abk. NIP] 2007). Konkret wird unter „Umgang mit sprachlicher Vielfalt“ in diesem Beitrag gefasst, wie der sprachlich heterogene Alltag in der offenen Kinder- und Jugendarbeit von pädagogisch Tätigen gesehen wird, was sprachliche Vielfalt für die pädagogische Arbeit

* Dipl.-Päd.; Universität Hamburg.

¹ Die offene Kinder- und Jugendarbeit in Deutschland ist Teil der Kinder- und Jugendhilfe. Sie ist rechtlich im SGB VIII (KJHG) kodifiziert. Die Struktur der offenen Kinder- und Jugendarbeit ist äußerst heterogen, was nicht zuletzt an der Vielzahl der Träger liegt. „Offen“ ist in Abgrenzung zur verbandlichen Kinder- und Jugendarbeit zu verstehen. Offene Kinder- und Jugendarbeit findet überwiegend in Häusern der Jugend, Jugendcafés und Jugendclubs statt (vgl. Thole 2000; Wensierski 2004). Die leitenden theoretischen Konzepte der (offenen) Kinder- und Jugendarbeit sind nach Rauschenbach u.a. (2004) die Sozialraumorientierung (Böhnisch/Münchmeier 1990), das Aneignungskonzept (Deinet 1999), das Konzept der Lebensbewältigung (Böhnisch 1992, 1998) und die subjektorientierte Jugendarbeit (Scherr 1997).

bedeutet, wie sie den pädagogischen Alltag beeinflusst und nicht zuletzt, wie pädagogisch Tätige auf sprachliche Vielfalt reagieren.

Der Frage nach dem Umgang mit sprachlicher Heterogenität in der offenen Kinder- und Jugendarbeit liegt ein Verständnis von Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit und sprachlicher Bildung zugrunde, das Gogolin (1988) in das Konzept der „lebensweltlichen Zweisprachigkeit“ fasst (siehe zur erweiterten Begrifflichkeit der „lebensweltlichen Mehrsprachigkeit“ Gogolin [2004]). „Lebensweltliche Zweisprachigkeit“ soll nach Gogolin die spezifischen sprachlichen Potentiale beschreiben, die sich unter den Umständen entwickeln, dass der Primärspracherwerb in mehr als einer – also auch drei, vier usw. – Sprache stattfindet, und soll andeuten, dass dieser Sprachbesitz unter diesen Lebensumständen gebraucht wird, um gesellschaftlich handlungsfähig zu sein. Auf diesem Verständnis von Zweisprachigkeit aufbauend konturiert Gogolin (1988) ein sprachpädagogisches Konzept, das die sprachliche Handlungsfähigkeit aller Kinder in einer sprachlich heterogenen Gesellschaft zum Kern hat. Diesem Verständnis von Mehrsprachigkeit folgend, nehme ich keine Bewertung der Sprachfähigkeiten von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund (siehe zur Begriffsdefinition Mikrozensus 2005) aus einer monolingualen Perspektive vor, aus der die Sprachen jeweils getrennt voneinander betrachtet und an der Standardvarietät einer Nationalsprache gemessen werden. Vielmehr gehe ich von einer „sprachlichen Ganzheit“ (Schröder/Stölting 2005) aus, bei der die verschiedenen Sprachen den sozialen Bedürfnissen von Kindern und Jugendlichen entsprechend unterschiedliche Funktionen übernehmen.

Um die Frage nach dem Umgang mit sprachlicher Vielfalt in der offenen Kinder- und Jugendarbeit zu beleuchten, werde ich im nächsten Kapitel empirische Erkenntnisse, die das Konzept der „lebensweltlichen Mehrsprachigkeit“ validieren, aufführen. Hieran anschließend wird der theoretische Zugang zur Fragestellung expliziert. Diesen bietet das theoretische Konzept des „monolingualen Habitus“ (Gogolin 1994a). Im vierten Kapitel wird der Forschungsstand zum Umgang mit sprachlicher Vielfalt in der offenen Kinder- und Jugendarbeit referiert. Anschließend führe ich Ergebnisse mei-

ner empirischen Diplomarbeit zum Thema auf und zeige im darauf folgenden Kapitel die Auswirkungen des „monolingualen Habitus“ in der offenen Kinder- und Jugendarbeit auf. Im abschließenden Kapitel wird ein Plädoyer für den aktiven Einbezug sprachlicher Vielfalt in die offene Kinder- und Jugendarbeit formuliert.

2. Lebensweltliche Mehrsprachigkeit: empirische Erkenntnisse

Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland legen ihre Familien- bzw. Herkunftssprachen in vielen Fällen nicht ab, sondern behalten sie bei und pflegen sie. Dies gilt auch für die so genannte dritte Einwanderergeneration, die selbst nicht eingewandert ist und deren Eltern in Deutschland geboren sind (vgl. dazu z.B. Fürstenau u.a. 2003; zusammenfassend Reich/Roth 2002; May/Kinze 2008).

Dass die Herkunftssprachen für Kinder und Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund in außerschulischen Kontexten nicht nur von Bedeutung sind, sondern auch soziale Funktionen übernehmen, zeigen verschiedene Untersuchungen. So stellte sich in einer Untersuchung von Neumann und Popp (1997) heraus, dass sowohl das Deutsche als auch die Herkunftssprachen für die untersuchten Familien bedeutsam sind. Dabei kommt der Herkunftssprache im emotional-sozialen Bereich und bezogen auf die Aufrechterhaltung und Pflege von Verwandtschaftsbeziehungen hohe Wichtigkeit zu. Dem Deutschen wird eine besondere Bedeutsamkeit für die soziale Positionierung beigemessen. Dirim und Lange (1997) konnten zeigen, dass Grundschulkinder mit Migrationshintergrund ihr sprachliches Repertoire ausschöpfen und sich spielerisch ihrer verschiedenen Sprachen bedienen. Sprache(n) dienen den Kindern laut den Autorinnen als soziales Regulatorium. Ähnliches konnten Dirim und Hieronymus (2003) auch für Jugendliche empirisch nachweisen. Die interviewten Jugendlichen beschreiben, dass sie ihre Sprachpraxis den jeweiligen Umständen anpassen, d.h. z.B., dass sie die Herkunftssprache(n) nicht verwenden, wenn eine Person in der Gruppe ist, die diese Sprache(n) nicht versteht. Sie beugen damit nach eigener Aussage einer Ausgrenzung vor. Die Herkunftssprachen werden aber in unterschiedlichsten Situationen gesprochen – auch von Jugendlichen ohne Migrationshintergrund.

Dieses Phänomen betrachteten Auer und Dirim (2000) näher. Sie konnten zeigen, dass das Türkische in peer-groups ein hohes Prestige besitzt und dass Jugendliche ohne Migrationshintergrund einfache Gespräche z.B. im Türkischen führen können, ohne jemals Unterricht in dieser Sprache gehabt zu haben. Die Ergebnisse der 13. Shell-Jugendstudie besagen, dass Schüler(innen) immer mehr Zeit darauf verwenden, sich außerhalb der Schule selbständig Ressourcen anzueignen, die für ihre Lebensentwürfe grundlegend sind. In diesem Zusammenhang wird darauf verwiesen, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund ihre Herkunftssprachen pflegen, weil sie sich davon berufliche Mobilitätschancen versprechen (vgl. Fuchs-Heinritz 2000).

Die Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen sind durch sprachliche Vielfalt geprägt, und zwar von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund. Sowohl in der Familie als auch in der peer group spielen die Herkunftssprachen von Kindern und Jugendlichen (mit Migrationshintergrund) in vielen Fällen eine wichtige Rolle.

Damit ergibt sich eine pädagogische Herausforderung für die offene Kinder- und Jugendarbeit, mit sprachlicher Vielfalt umzugehen, da sie genau dort angesiedelt ist, wo Kinder und Jugendliche verschiedene Sprachen verwenden – außerhalb der Schule, in ihrer Freizeit. In diesem Bereich finden informelle Bildungsprozesse statt, Subjektbildung und Identitätsfindung (vgl. Rauschenbach u.a. 2004). Die offene Kinder- und Jugendarbeit orientiert sich ihrem Selbstverständnis nach am Subjekt, an Selbstbestimmung, gesellschaftlicher Mitbestimmung sowie Persönlichkeitsentwicklung (vgl. dazu Rauschenbach u.a. 2004; Kinder- und Jugendhilfegesetz [SGB VIII] §11). Und da offene Kinder- und Jugendarbeit für die Bildungsbiographie ihrer Adressat(inn)en bedeutsam sein kann (vgl. bspw. Rauschenbach u.a. 2004), sie also ein Akteur im Bildungsprozess von Kindern und Jugendlichen ist, kann sie nicht von der Frage ausgenommen werden, wie sie mit Heterogenität aufgrund von Migration zurechtkommt. Dies gilt umso mehr im Kontext des Einwanderungslandes Deutschland, in dem Kinder und Jugendliche mit Migrationshinter-

grund die „größten Verlierer [des] [...] Bildungssystems“ (Gogolin 2003, S. 172) sind.

3. Theoretischer Zugang: der „monolinguale Habitus“

Der theoretische Zugang zur Frage nach dem Umgang mit sprachlicher Vielfalt in der offenen Kinder- und Jugendarbeit liegt in der Theorie des „monolingualen Habitus“ (Gogolin 1994a). Gogolin konnte im Anschluss an Bourdieu eine monolinguale Grundorientierung der deutschen Gesellschaft aufdecken, die im Prozess der Nationenwerdung Deutschlands ihren Ursprung hat. Der Habitus nach Bourdieu ist eine Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmatrix, er stellt eine Grundauffassung dar, die ihre „[...] Wirksamkeit als Erzeugungsmodus von Praxis und von ihrer Bewertung [...]“ (Gogolin 2006b, S. 79) zeigt. Er kann „Institutionen bewohnen“, so Gogolin (1994b, S. 62; siehe auch Bourdieu 1999). Der Habitus ist selbst Produkt gesellschaftlicher Strukturen, aber er produziert diese auch. Er ist nur „ein Zustand“ des Sozialen. Der andere, der in Relation zum Habitus steht, ist die in Gestalt von Institutionen objektivierte Geschichte. Der „monolinguale Habitus der Schule“ verweist darauf, dass mit der Erhebung des Deutschen zur verbindenden Nationalsprache („Vereinheitlichung des sprachlichen Marktes“ [1990, S. 11]), die Ansicht einhergeht, dass Einsprachigkeit der Normalfall sei und Mehrsprachigkeit eine Abweichung von dieser Norm darstellt und dass Bildung monolingual verfasst ist. Lehrer(innen) erwerben den „monolingualen Habitus“ als Mitglieder der Gesellschaft, über ihre Profession und als Akteure in der monolingual gehaltenen Schule. (vgl. Gogolin 1994a).

Im Bildungswesen lag nach Gogolin (1994a) nicht der Ursprung für den Wandel „des Verständnisses von der deutschen Nation und der Funktion ihrer vereinheitlichenden Sprache“ (ebd., S. 37), aber in ihr manifestierte sich dieser Wandel. Damit ist zugleich auch gesagt, dass die Schule bzw. das Schulwesen nicht der einzige Ort war, der monolingualisiert wurde. Ihr kam aber besondere Bedeutung im Prozess der sprachlich-kulturellen Vereinheitlichung in Deutschlands zu (vgl. ebd.).

Dass die Entfaltung und Vervollkommnung des Deutschen gleichsam zu den „natürlichen Haltungen“ der Schüler zu rechnen sei, die der Unterricht nur aufgreifen müsse; dass sich das fachliche Lernen im Medium des Deutschen vollziehen müsse; dass das Lernen fremder Sprachen nicht einsetzen solle, bevor ein „gesichertes muttersprachliches Fundament“ gegeben sei und dass ein staatliches Bildungswesen kein anderes vernünftiges Organisationsprinzip kennen könne als die Zentralstellung der Nationalsprache, sind die herausragenden dieser Setzungen [einer noch nicht sehr weit zurückliegenden Vergangenheit, T.S.] (Gogolin 1994a, S. 103).

Gogolin konnte die Präsenz des „monolingualen Habitus“ in deutschen Schulen empirisch nachweisen. So zeigte sich, dass Lehrer(innen) ihre Schülerschaft als sprachlich homogen wahrnehmen und zudem davon ausgehen, dass die Schüler(innen) der deutschen Sprache schon mächtig seien, wenn sie in die Schule eintreten. Die deutsche Sprache müsse also nicht mehr gelernt werden. Damit knüpft die Schule nicht an den Voraussetzungen einer tatsächlich sprachlich heterogenen Schülerschaft an.

Auch heute gilt noch, dass der „monolinguale Habitus“ fortlebt, und dass nicht nur die Schule davon durchdrungen ist. Dies zeigt Gogolin (2006c) in einer Analyse der PISA-Studie 2000. Für das PISA-Konsortium ist die „muttersprachliche Kompetenz“ der Kernbestand der Literalität, sie sei das Medium der sprachlichen Aneignung der eigenen Kultur und für die Erzeugung von Lesekompetenz liege die Hauptverantwortung beim „muttersprachlichen Unterricht“ (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 20f). Wie Gogolin herausstellt, ist die deutsche Schule jedoch keine Schule der „Muttersprachen“, sondern eine Schule des Deutschen. „Wäre sie eine ‚Schule der Muttersprache‘, dann müsste allein in Hamburg in etwa einhundert verschiedenen Sprachen Schule gehalten werden [...]“ (Gogolin 2006c, S. 41). Ungefähr so viele Sprachen bringen Grundschüler(innen) in Hamburg mit in die Schule (vgl. Fürstenau u.a. 2003).

Eine These, die sich hieraus ableiten lässt, ist, dass der „monolinguale Habitus der Schule“ nicht auf diese begrenzt ist, sondern sich

auch in der offenen Kinder- und Jugendarbeit verankern konnte. Denn nicht nur die deutsche Schule war von der Monolingualisierung im Zuge der Nationenwerdung Deutschlands betroffen, sondern alle öffentlichen Institutionen. In diesem Zusammenhang kommt dem Verhältnis von Schule, Jugendpflege und Staat, das sich im Bildungsverständnis des 19. Jahrhunderts manifestiert, besondere Bedeutung zu, denn die (offene) Kinder- und Jugendarbeit wurde zu Zeiten ihrer Institutionalisierung als Teil des Bildungs- und Erziehungssystems mit hoher Bedeutung für die Nation gedacht, das Aufgaben der Schule und der Familie zu übernehmen hat. Der Kinder- und Jugendarbeit dieser Zeit wurde unter anderem der Sinn (oder die Funktion) zugeschrieben, die Jugend – vor allem die arbeitende – zu vaterlandsliebenden und staatstragenden Menschen zu erziehen. In dieses Erziehungsziel eingebettet lag die Funktion der vereinheitlichten deutschen Sprache für die Nation, das Verständnis „[...] von einheitlicher Kultur und Sprache als gemeinsamen, verbindenden Besitz der zur Nation zusammengeführten Menschen“ (Gogolin 1994a, S. 37).² Eine Frage vor diesem Hintergrund ist, wie sich der „monolinguale Habitus“ als Erzeugungsmodus von Praxis und ihrer Bewertung in der offenen Kinder- und Jugendarbeit auswirkt, oder wie die offene Kinder- und Jugendarbeit mit sprachlicher Vielfalt umgeht.

4. Umgang mit sprachlicher Vielfalt in der offenen Kinder- und Jugendarbeit

Der Forschungsstand zur Thematik umfasst Strukturanalysen der Kinder- und Jugendhilfe insgesamt, die besagen, dass Mehrsprachigkeit in der außerschulischen Bildungspraxis nur wenig berücksichtigt wird, z.B. über mehrsprachige Mitarbeiter(innen) oder mehrsprachiges Informationsmaterial (vgl. Gaitanides 2001; Pluto

² In meiner Diplomarbeit führte ich eine Analyse der Institutionalisierung und Entwicklung der Kinder- und Jugendarbeit unter der Fragestellung der Verankerung des „monolingualen Habitus“ in dieser Institution durch. Die Ausgangsthese hierfür war, dass der „monolinguale Habitus“ sich über die Funktion und das Verständnis von Bildung im 19. Jhd. nicht nur in der Schule, sondern auch in der Kinder- und Jugendarbeit als öffentliche Institution mit bedeutender Funktion für die Nationenwerdung Deutschlands entwickeln konnte (vgl. Salem 2009).

u.a. 2007).³ Zudem existieren einzelne programmatische Aufsätze, die Forderungen an die (offene) Kinder- und Jugendarbeit enthalten, Mehrsprachigkeit zu berücksichtigen, da sie gesellschaftliche Realität ist und die Berücksichtigung von sprachlicher Vielfalt als Zeichen von Anerkennung der Subjektivität von Menschen mit Migrationshintergrund verstanden wird (vgl. Auernheimer 2005, 2001; Otyakmas 2005; Gogolin 2003; Bundesjugendkuratorium 2008). Eine Bestandsaufnahme, wie sich der Umgang mit sprachlicher Vielfalt in der (offenen) Kinder- und Jugendarbeit derzeit gestaltet, wird in den Beiträgen jedoch nicht geleistet.

Kalpaka (2006) gibt ein Beispiel für eine Reaktion auf sprachliche Vielfalt in einer Einrichtung der offenen Kinder- und Jugendarbeit. Ihre Erkenntnisse basieren auf einer Praxisreflexion mit einem angehenden Sozialpädagogen. Der Sozialpädagoge schildert, dass die pädagogisch Tätigen dieser Einrichtung im Gebrauch anderer als der deutschen Sprache eine Gefahr für die sprachliche Entwicklung im Deutschen sehen und damit verbunden schlechte berufliche Perspektiven. Ebenso würden die mehrsprachigen Jugendlichen andere Jugendliche durch den Gebrauch ihrer Herkunftssprache ausgrenzen. Aus diesen Überlegungen resultiert ein Verbot anderer Sprachen als der deutschen in der Einrichtung (vgl. Kalpaka 2006, S. 263-297). In dieser Reflexion zeigt sich, dass die Mitarbeiter(innen) eigentlich gute Absichten hegen, nämlich die Jugendlichen bei einem gelungenem Start in die Zukunft in einer auf Einsprachigkeit ausgerichteten Gesellschaft zu unterstützen. Fragwürdig ist jedoch, ob dies mit einem Sprachverbot erreicht werden kann und ob dies den Bedürfnissen der Jugendlichen gerecht wird. Eine Untersuchung von Hinz-Rommel (1994) zu einem Anforderungsprofil von pädagogischen Mitarbeiter(inne)n in sozialen Einrichtungen fördert zutage, dass von den befragten Pädagog(inn)en die Herkunftssprachen von Menschen mit Migrationshintergrund dann berücksichtigt werden, wenn ihnen die sprachlichen Fähigkeiten im Deutschen fehlen.

³ Dies müsste allerdings für die Kindertagesbetreuung noch differenzierter dargestellt werden, denn hier sind schon seit längerer Zeit und auch ganz aktuell Bemühungen zu verzeichnen, Mehrsprachigkeit zu berücksichtigen. Da dies aber nicht mein Untersuchungsfeld ist, gehe ich darauf nicht näher ein (siehe dazu z.B. Jampert 2002).

In solchen Situationen seien dann mehrsprachige Mitarbeiter(innen) besonders bedeutsam. In der Gemeinwesen- und Jugendarbeit werden Fähigkeiten der Mitarbeiter(inne)n in den Herkunftssprachen dann als wichtig erachtet, wenn es darum geht, in Familien Probleme zu lösen, das heißt, wenn Probleme aufgrund fehlender sprachlicher Fähigkeiten der Eltern im Deutschen nicht in deutscher Sprache gelöst werden können (vgl. ebd.).

Der Forschungsstand lässt nur eingeschränkte Aussagen darüber zu, wie die offene Kinder- und Jugendarbeit in der Praxis mit sprachlicher Vielfalt umgeht, denn nur die Praxisreflexion von Kalpaka (2006) hat den Umgang mit sprachlicher Vielfalt in der offenen Kinder- und Jugendarbeit in der Praxis zum Gegenstand. Bei Hinz-Rommel (1994) sind nur zwei Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit vertreten und aus der oben aufgeführten DJI-Studie (Pluto u.a. 2007) können zwar auf quantitativer Ebene Aussagen über die Reaktionen z.B. der Jugendämter auf eine sprachlich heterogene Klientel gewonnen werden, jedoch keine darüber, was sprachliche Vielfalt tatsächlich für die pädagogische Arbeit in der offenen Kinder- und Jugendarbeit bedeutet und wie der sprachlich heterogene Alltag hier bewältigt wird. Es kommt aber die Vermutung auf, dass sprachliche Heterogenität in der Kinder- und Jugendarbeit insgesamt ein eher randständiges Thema darstellt. In der Praxis scheint Mehrsprachigkeit negativ bewertet und sanktioniert zu werden (vgl. Kalpaka 2006) bzw. nur in Ausnahmefällen von Bedeutung zu sein (vgl. Hinz-Rommel 1994). Diese Reaktionen sind Ausdrucksweisen des „monolingualen Habitus“ wie sie auch bei Gogolin (1994a; vgl. auch Gogolin/Neumann 1997) für den schulischen Kontext ausgemacht werden konnten. Der dargestellte Umgang mit sprachlicher Vielfalt in der (offenen) Kinder- und Jugendarbeit könnte daher als Auswirkungen des „monolingualen Habitus der Schule“ interpretiert werden.

5. Umgang mit sprachlicher Vielfalt in der offenen Kinder- und Jugendarbeit in Hamburg

Diese Annahme soll noch näher betrachtet werden. Im Rahmen meiner eigenen qualitativen empirischen Untersuchung der Kinder-

und Jugendarbeit (Jugendcafés, Jugendclubs, Häuser der Jugend) befragte ich pädagogisch Tätige in Hamburg-Altona nach ihrem Umgang mit sprachlicher Vielfalt (Salem 2009). Die befragten Pädagog(inn)en arbeiteten alle in Einrichtungen, in denen nach eigenen Aussagen über 90% der Besucher(innen) einen Migrationshintergrund besaßen; der Anteil liegt damit deutlich über dem Hamburger Durchschnitt (60% laut Hamburger Handlungskonzept zur Integration von Zuwanderern 2007). Sie waren mit zwei bis drei hauptamtlichen Mitarbeiter(innen) sowie Honorarkräften personell unterschiedlich ausgestattet. Die Besucherzahl variierte stark, und zwar von durchschnittlich 100 bis 300 Jugendlichen pro Woche. Alle Einrichtungen hatten Mitarbeiter(innen) mit Migrationshintergrund. Lediglich in einer Einrichtung war ein Mitarbeiter mit Migrationshintergrund hauptamtlich angestellt. Dem theoretischen Zugang zur Fragestellung entsprechend und einem qualitativen Ansatz folgend, wurden qualitative Leitfadeninterviews (vgl. Altrichter/ Posch 1998; Flick 2004; Lamnek 2005) geführt. Gefragt wurde, anknüpfend an den theoretischen Zugang und den Forschungsstand, nach den Zielen der Einrichtung, den Besucher(inne)n insgesamt, Erfahrungen mit sprachlicher Vielfalt und Reaktionen auf sprachliche Vielfalt. Zur Auswertung des Datenmaterials wurde ein qualitativ inhaltlich-reduktives Verfahren (vgl. Lamnek 2004) eingesetzt, durch das die Sichtweisen und Praxen der Pädagog(inn)en abgebildet werden konnten. Die folgenden Darstellungen beziehen sich auf die Bewertung der Sprachfähigkeiten der Besucher(innen) im Deutschen, die Bewertung der Sprachlichkeit von Jugendlichen mit Migrationshintergrund allgemein, auf Zugehörigkeit und Sprache, auf die pädagogische Handlungsfähigkeit unter den Bedingungen von Mehrsprachigkeit sowie die konkreten Reaktionen auf sprachliche Vielfalt in der offenen Kinder- und Jugendarbeit in Hamburg. Auf Grund der kleinen Stichprobe (es wurden fünf Interviews in die Auswertung einbezogen) sind die Ergebnisse als zu überprüfende Thesen zu verstehen.

Die sprachlichen Fähigkeiten der Besucher(innen) im Deutschen und im Türkischen werden von den Befragten als sehr schlecht eingeschätzt, was aus ihrer Sicht am Gebrauch der Herkunftssprachen im außerinstitutionellen Raum liege. Dies gilt zumindest für Jugend-

liche mit türkischem Migrationshintergrund, zu denen sich die Befragten hauptsächlich äußern. Diese negative Bewertung der sprachlichen Fähigkeiten der Kinder und Jugendlichen bezieht sich aber nicht nur auf jene im Deutschen und Türkischen, sondern auch auf die Alltagssprache der Besucher(innen), die sich durch Sprachmischung auszeichnet. Somit wird dem sprachlich-kulturellen Kapital der Besucher(inn)en ein geringer Wert beigemessen. Zudem scheint sich die „Kulturkonflikthypothese“ (King/Koller 2006, S. 18) an Mehrsprachigkeit zu manifestieren. So bringen einige Pädagog(inn)en die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder und Jugendlichen in Verbindung mit ihrer nationalen bzw. kulturellen Herkunft oder der ihrer Eltern. Kultur und Sprache erscheinen bei ihnen als zusammengehörig. Die Herkunftssprachen hätten etwas mit Zugehörigkeit zu tun, weshalb sie für die Kinder und Jugendlichen wichtig seien, ebenso seien sie bedeutsam für die Familienkommunikation und die Kommunikation mit Freunden. Diese Bedeutsamkeit ist aber durchaus negativ konnotiert, denn die Herkunftssprache binde die Jugendlichen quasi an das Herkunftsland und stelle somit einen Grund, warum sie sich in Deutschland nicht zu Hause fühlen könnten. Es zeigt sich, dass die Herkunftssprachen in der Institution nicht als bedeutsam für die Jugendlichen erachtet werden. Dies ist in dem Zusammenhang aufschlussreich, dass die Herkunftssprachen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Deutschland nur einen ganz kleinen Raum zugewiesen bekommen – den ganz privaten, also die Familie oder den Freundeskreis.

Die Anlässe, bei denen Besucher(innen) mit Migrationshintergrund ihre Herkunftssprachen verwenden, sind aus Sicht der pädagogisch Tätigen negative. Das heißt, die Sprachen werden ihrer Meinung nach dann eingesetzt, wenn es um Geheimnisse, Beschimpfungen oder das Hintergehen der pädagogisch Tätigen geht. Mit dieser Vermutung geht einher, dass sich die Pädagog(inn)en in ihrer Handlungsfähigkeit eingeschränkt fühlen, wenn sie die Herkunftssprachen der Kinder und Jugendlichen nicht verstehen. Mit der Ansicht, dass in den befragten Einrichtungen nur das Deutsche Relevanz für die pädagogische Arbeit besitze, ist verknüpft, dass die offene Kinder- und Jugendarbeit in Hamburg-Altona sich zwar einer sprachlich heterogenen Klientel gegenüber sieht. Sie hat jedoch

bisher nur ansatzweise Lösungen dafür entwickelt, ihr gerecht zu werden. Dies zeigt sich darin, dass der Fokus der Reaktionen auf dem Deutschen liegt. Dies ist im Zusammenhang damit zu sehen, dass die Einrichtungen darum bemüht sind, die Besucher(innen) bei der Erarbeitung von Chancen in einer an Einsprachigkeit orientierten Umwelt zu unterstützen. Dafür wird versucht, die sprachlichen Fähigkeiten im Deutschen zu verbessern, z.B. durch Sprachförderung, Sprachspiele oder Korrekturen. Wenn Mehrsprachigkeit berücksichtigt wird, dann konzentriert sich dies auf Informationsmaterialien, die meistens für die Eltern gedacht sind.

Es existiert aber durchaus ein Handlungsspielraum für Mitarbeiter(innen) in der offenen Kinder- und Jugendarbeit bezüglich des Umgangs mit sprachlicher Vielfalt. Beispielsweise ist im offenen Bereich der Umgang mit sprachlicher Vielfalt im Gegensatz zu expliziten Lernsituationen (z.B. bei der Hausaufgabenhilfe) nicht reglementiert. Ebenfalls zeigte sich, dass es bei privatem Engagement pädagogisch Tätiger möglich ist, für sprachliche Interessen von Besucher(innen) offen zu sein und sie zu ermutigen, sich mit anderen Sprachen auseinanderzusetzen. Sprachliche Vielfalt kann zudem dann zu einem pädagogischen Gegenstand in der offenen Kinder- und Jugendarbeit werden, wenn sich der pädagogische Horizont auf Gebiete außerhalb der deutschen Staatsgrenzen erweitert, zum Beispiel bei einer Internationalen Jugendbegegnung.

6. Auswirkungen des „monolingualen Habitus“ in der offenen Kinder- und Jugendarbeit

Der „monolinguale Habitus“ drückt die Grundüberzeugung aus, dass Einsprachigkeit der Normalfall sei, Mehrsprachigkeit hingegen die Ausnahme. Er stellt einen Maßstab zur Bewertung sprachlicher Fähigkeiten dar. In Deutschland ist das Deutsche der Maßstab und der „monolinguale Habitus“ kann sich dahingehend auswirken, dass sprachliche Praxis und sprachliche Fähigkeiten von Menschen mit Migrationshintergrund negativ bewertet werden. Solch eine negative Bewertung findet sich auch in den vorliegenden Interviews, wenn auch nicht durchgehend. Dies gilt für die Herkunftssprache(n)

– vor allem für das Türkische⁴, das Deutsche, aber auch für die Jugendsprache, in der Sprachmischungen vorkommen. Für Jugendliche, so Auer und Dirim (2000), stellt sich diese „gemischte Sprache“ als reine dar. Aus der Perspektive der pädagogisch Tätigen jedoch erscheint sie als „unrein“, was die Bewertung der Sprachpraxen der Kinder und Jugendlichen an einem monolingualen Maßstab verdeutlicht. Diesem Maßstab werden die Besucher(innen) aus Sicht der pädagogisch Tätigen nicht gerecht.⁵

Für die pädagogischen Handlungsansätze bzw. Reaktionen bezüglich des Umgangs mit sprachlicher Vielfalt lässt sich zusammenfassen, dass ihr Schwerpunkt in den befragten Einrichtungen auf der Behebung sprachlicher Probleme im Deutschen liegt. Bommes und Scherr (1993) formulieren zugespitzt, dass es eine genuine Aufgabe der Kinder- und Jugendarbeit insgesamt sei, sich mit Abweichungen von der Norm auseinanderzusetzen. Die deutsche Sprache stellt die legitime Norm (vgl. Bourdieu 1990; 1983) in Deutschland dar. Aus dieser Perspektive erfüllen die untersuchten Einrichtungen ihren Auftrag: Sie bemühen sich darum, die Abweichungen von der sprachlichen Norm zu beheben. So ist das Thema Sprachförderung – im Deutschen – auch Thema in den befragten Einrichtungen, vor allem, da die Einrichtungen den Besucher(inne)n Zukunftsperspektiven schaffen wollen. Es ist also zu erkennen, dass die Befragten nicht davon ausgehen, dass das Deutsche schon beherrscht werde – wie es mit dem „monolingualen Habitus“ zu vermuten wäre –, sondern dass es in vielen Fällen tatsächlich gelernt werden muss. Aber auch hier gilt: Das Erlernen der deutschen Sprache lässt sich kaum vereinbaren mit dem Gebrauch anderer Sprachen. Diese Annahme wird auch im wissenschaftlichen Kontext geprüft bzw. vertreten. So findet sich z.B. die Annahme, dass das Erlernen der Herkunftsspra-

⁴ Die Befragten äußerten sich überwiegend über türkischsprachige Kinder und Jugendliche, was ihrer Einschätzung nach daran liegt, dass die allermeisten Besucher(innen) ihrer Einrichtungen türkeistämmig seien. Mit Bourdieu (1990; 1983) interpretiert verweist die Problematisierung der sprachlichen Fähigkeiten der türkischsprachigen Kinder und Jugendlichen auf den Wert des Türkischen auf dem sprachlichen Markt in Deutschland und damit auf die soziale Position der türkeistämmigen Menschen in Deutschland.

⁵ In diesem Zusammenhang ist im Übrigen interessant, dass keine(r) der Befragten die türkische Sprache beherrscht.

che dem Erlernen der deutschen Sprache Zeit stehle (vgl. zur *time on task* - Hypothese bspw. Hopf 2005). Allerdings existieren Forschungsergebnisse, die belegen, dass das Erlernen von zwei (oder mehr) Sprachen „auf hohem Niveau“ durchaus möglich ist, wenn die Schule dies explizit - z.B. in bilingualen Modellen - fördert (Söhn 2005; vgl. auch Gogolin/ Neumann 2009). Mit dem „monolingualen Habitus“ ausgestattet gehen pädagogisch Tätige demnach davon aus, dass Einsprachigkeit der Normalfall ist. Mehrsprachigkeit wird problematisiert - obwohl „das Gehirn [Platz] für viele Sprachen [hat]“ (List 2001).

In den untersuchten Einrichtungen werden die Herkunftssprachen trotz einer Orientierung an den Zielen der Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung nicht als relevant für die pädagogische Arbeit erachtet. Dies entspricht den sprachlichen Marktverhältnissen (vgl. Bourdieu 1990), nach denen Mehrsprachigkeit im Privaten gelebt werden kann, für die öffentlichen Institutionen jedoch irrelevant ist.

Allerdings konnte die Untersuchung einen Handlungsspielraum der pädagogisch Tätigen aufdecken. So gehen diese je nach pädagogischem Kontext unterschiedlich mit sprachlicher Vielfalt um bzw. machen sie zu einem pädagogischen Gegenstand. Dass der Sprachgebrauch im offenen Bereich nicht, wohl aber dann, wenn es um schulische Lernen geht, reglementiert wird, verweist darauf, dass schulische Bildung monolingual verfasst ist. Ebenfalls hebt sich der Umgang mit sprachlicher Vielfalt im Alltag von Ausnahmesituationen wie einem Internationalen Jugendaustausch ab. Hier ist sprachliche Vielfalt von besonderer Bedeutung und sie wird kreativ von den Jugendlichen genutzt. Im Alltag scheint dies nicht möglich. Über nationale Grenzen hinaus wird sprachliche Vielfalt demnach auch für pädagogisch Tätige bedeutsam, denn hier ist sie ganz offensichtlich. Dies kann ebenfalls als Ausdruck und Auswirkung des „monolingualen Habitus“ verstanden werden, denn da von diesem Selbstverständnis aus eine Sprache und eine Nation zusammengehören, ist es offensichtlich, dass beim Übertreten der eigenen Staatsgrenzen mit der Begegnung mit anderen Sprachen zu rechnen ist. Dies mag zunächst trivial klingen, denn es ist selbstverständlich, dass in den meisten Ländern der Welt andere Sprachen als die deut-

sche gesprochen werden. Aber im Zusammenhang mit dem Umgang mit sprachlicher Vielfalt in einer sprachlich heterogenen Gesellschaft wie Deutschland ist es eben nicht notwendig, die Staatsgrenzen zu überschreiten, um sprachliche Vielfalt zu erleben und sie zu einem pädagogischen Gegenstand zu machen. Möglicherweise liegt in der internationalen Jugendarbeit ein Potential, sprachliche Vielfalt in die alltägliche pädagogische Arbeit einzubeziehen.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die vorliegenden Erkenntnisse zum Umgang mit sprachlicher Vielfalt in der offenen Kinder- und Jugendarbeit (vgl. Kapitel 4) in der Hamburger Untersuchung bestätigt werden konnten. Die gesamtgesellschaftlichen sprachlichen Markt- und Machtverhältnisse (vgl. Bourdieu 1990) werden dabei nicht außer Kraft gesetzt, sondern die Praxis orientiert sich an ihnen und sie reproduziert sie. Das heißt, dass das Deutsche die legitime Sprache darstellt und die sprachlichen Praxen der Besucher(innen) an dieser Norm gemessen werden sowie auch die pädagogische Arbeit auf diese Norm hin ausgerichtet ist. Die Sprachen der mehrsprachigen Kinder und Jugendlichen stellen illegitime (Bourdieu 1990) dar, die keinen Wert für Bildung in dieser Gesellschaft besitzen (vgl. hierzu auch Mecheril/ Quehl 2006).

Unter den Bedingungen von Hierarchien zwischen Sprachen, vor dem Hintergrund eines „monolingualen Habitus“ der Gesellschaft, entspricht der Umgang mit sprachlicher Vielfalt in der offenen Kinder- und Jugendarbeit eben diesen gesellschaftlichen Gegebenheiten. Die Untersuchung zeigt aber auch, dass pädagogisch Tätige einen Handlungsspielraum in Bezug auf den Umgang mit sprachlicher Vielfalt besitzen, das heißt, dass je nach Einrichtung Wege gefunden werden (können), mit sprachlicher Vielfalt zurechtzukommen und sie pädagogisch zu nutzen.

7. Plädoyer für den Einbezug sprachlicher Vielfalt in die pädagogische Arbeit der offenen Kinder- und Jugendarbeit

Auf eine Formel gebracht, manifestiert sich der „monolinguale Habitus“ in einem Verständnis von einer nationalen Identität, die durch eine Sprache ausgedrückt wird, nach dem Prinzip: *eine Nation*

ist gleich eine Kultur ist gleich eine Sprache. Dieses Verständnis von Sprache und Zugehörigkeit entwickelte sich in Deutschland im 18. und 19. Jahrhundert, wie Gogolin (1994a) zeigen konnte – und es ist noch immer aktuell, wie die Hamburger Untersuchung zeigt. Dies entspricht nicht der Lebensrealität von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund (siehe oben). Wie bereits dargestellt, sind die Lebenswelten von allen Kindern und Jugendlichen in Deutschland vielsprachig. Für sie besitzen die Herkunftssprachen unterschiedliche Funktionen, sei es in der Familie oder sei es in der peer-group. Nach Krumm (2001) sind Identitäten von mehrsprachigen Kindern sprachlich gemischt. Dies ist besonders für eine offene Kinder- und Jugendarbeit relevant, die sich die Unterstützung von Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung zum Ziel gesetzt hat, die ihrem Selbstverständnis nach am Subjekt orientiert ist, die die Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen berücksichtigen und Lebensbewältigung unterstützen will sowie sich vornimmt, sich an der Biographie von Kindern und Jugendlichen zu orientieren. Sie handelt m.E. letztendlich ihrem Selbstverständnis zuwider, wenn sie sprachliche Vielfalt als Teil der Lebenswelten von allen Kindern und Jugendlichen ausblendet. Wie bereits ausgeführt, orientiert sich die Gesellschaft in Deutschland an Einsprachigkeit, Mehrsprachigkeit wird als Ausnahme und Abweichung von Normalität wahrgenommen. Da Praxis mitbestimmt wird durch gesellschaftliche Bedingungen und Anforderungen an sie, ist es notwendig, eben diese Verhältnisse mitzureflektieren, geht es darum, Praxis zu verändern bzw. entsprechende Forderungen an die Praxis zu stellen. Wenn also kein positives Klima bezüglich sprachlicher Vielfalt existiert, dann können mögliche Bemühungen von einzelnen Einrichtungen, sprachliche Vielfalt zu einem pädagogischen Gegenstand zu machen, scheitern.⁶ Ebenfalls zu berücksichtigen ist, dass eine fundierte „Theorie der Jugendarbeit“ (Müller 1998) der Ausgangspunkt für eine gelingende Praxis ist. Wenn „die Theorie“ und auch der wissenschaftliche Fachdiskurs aber sprachliche Vielfalt als Lebensbe-

⁶ Auf integrationspolitischer Ebene zeigen sich durchaus Hinweise auf solch einen „Klimawandel“, also darauf, dass sprachliche Heterogenität in Deutschland in Zukunft ein immer wichtigeres Thema für das Bildungs- und Erziehungssystem werden wird (vgl. dazu richtungweisend die Selbstverpflichtungen von Wohlfahrtsverbänden etc. im NIP 2007; Bundesweites Integrationsprogramm 2010).

dingung von Kindern und Jugendlichen ausblendet, fehlen der Praxis quasi das Fundament und der Rückhalt, sprachliche Vielfalt in Arbeitskonzepte einzubinden. Meines Wissens nach wird sprachliche Heterogenität in dominanten theoretischen Konzepten nicht berücksichtigt (z.B. Deinet 1999; Scherr 1997, 2002; Müller 1998). Festzuhalten bleibt, dass die Praxis als autonome (siehe dazu Oevermann 1996) ihre Entscheidungen, wie sie die Arbeit gestalten will, selbst treffen muss. Das kann nicht von der Wissenschaft übernommen werden. Jedoch stellt die Wissenschaft Wissen bereit, mit dem die pädagogische Arbeit begründet werden kann. Die Fachöffentlichkeit der (offenen) Kinder- und Jugendarbeit sollte sich m.E. das Wissen bezüglich Mehrsprachigkeit und dem Umgang mit Mehrsprachigkeit in pädagogischen Kontexten, das in anderen Disziplinen generiert wird, zu Nutze machen. Dies begründet sich vor allem in dem Bildungs- und Selbstverständnis der (offenen) Kinder- und Jugendarbeit. Will sie „die andere Seite der Bildung“ (Otto/Rauschenbach 2008) sein, bei der es nicht (nur) um ökonomisch verwertbare Bildung (Rauschenbach u.a. 2004) geht, sondern auch um Persönlichkeitsentwicklung und um Subjektbildung insgesamt, dann sollte die Bedeutung von Mehrsprachigkeit für diese Prozesse auch ein Thema sein, mit dem sie sich auseinandersetzt. Dies soll abschließend noch einmal verdeutlicht werden.

King und Müller (2000) konzipieren Jugendarbeit als ein pädagogisches Handlungsfeld, in dem Jugendliche bei der Bewältigung der Aufgaben, die die Adoleszenz an sie stellt, unterstützt werden. Das Autorenteam versteht Jugend oder Adoleszenz als Sozialisationsprozess, dessen zentralste Entwicklungsaufgabe es ist, die polaren Anforderungen der Individuation, also die Entwicklung zu einer einzigartigen Persönlichkeit, und der Vergesellschaftung, also den Erwerb des Sozialcharakters oder der Kultur mit ihren Werten und Normen, aufeinander zu beziehen und miteinander zu verknüpfen.⁷ Adoleszenz bietet den Raum für Individuation. Im „adoleszenten Möglichkeitsraum“ (King 2002, S. 28) kann Neues entstehen bzw.

⁷ Vgl. zu der Unterscheidung von Jugend und Adoleszenz King/Müller 2000, King 2002.

findet Reproduktion statt. Um dies zu verdeutlichen, sei hier ein kurzes Beispiel aus Gogolin (2006a) aufgeführt: Die Autorin berichtet von einem Mädchen, das selbst Musik macht. Dabei vermischt es die deutsche sowie die türkische Sprache und auch die instrumentale Musik wird gemischt. Zum einen sind Hip-Hop Beats zu hören, zum anderen aber auch traditionell türkische Klänge (vgl. ebd.). Es kommt nun auf die Perspektive an, ob dies als etwas kulturell Neues betrachtet wird, das wertvoll ist. Eindeutig ist aber, dass dieses Mädchen aus den Erfahrungen, die es gemacht hat, etwas Eigenes entwickelt. Eine offene Kinder- und Jugendarbeit, die anerkennt, dass die Erfahrungen, die die Besucher(innen) in die Einrichtungen mitbringen – auch die sprachlichen –, bedeutsam sind für ihre (Persönlichkeits-)Entwicklung, und dass aus ihnen Neues entstehen kann, eröffnet sich und ihren Zielgruppen weitere (Entwicklungs-)Perspektiven.

Kinder und Jugendliche in Deutschland leben in vielen Sprachen, auch Kinder und Jugendliche aus monolingual-deutschem Elternhaus werden in unterschiedlichem Ausmaß mit sprachlicher Vielfalt konfrontiert. Handlungsfähigkeit, die ein Leitziel offener Kinder- und Jugendarbeit darstellt, bedeutet in diesem Zusammenhang auch, sich sicher in einer sprachlich heterogenen Umwelt bewegen zu können, es beispielsweise aushalten zu können, nicht immer alles verstehen zu können. Die offene Kinder- und Jugendarbeit ist hierfür m.E. ein gutes Übungsfeld.

Literatur

- Auer, Peter/Dirim, Inci (2000): *Das versteckte Prestige des Türkischen. Zur Verwendung des Türkischen in gemischtethnischen Jugendlichengruppen in Hamburg*, in: Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung. Resultate des Forschungsschwerpunktprogramms FABER, hg.v. Ingrid Gogolin/Bernhard Nauck, Opladen
- Auernheimer, Georg (2001): *Pädagogische und soziale Institutionen im Zeichen der Migration*, in: Migration als Herausforderung für pädagogische Institutionen, hg.v. Georg Auernheimer, in: Interkulturelle Studien 7, Opladen, 2001, S. 9-16

- Auernheimer, Georg (2005): *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik*, 4. Aufl., Darmstadt
- Böhnisch, Lothar (1992): *Sozialpädagogik des Kindes- und Jugendalters. Eine Einführung*, München/Weinheim
- Böhnisch, Lothar (1998): *Der andere Blick auf die Geschichte. Jugendarbeit als Ort der Identitätsfindung und der jugendgemäßen Suche nach sozialer Integration*, in: *Jugendarbeit als Lebensort. Jugendpädagogische Orientierungen zwischen Offenheit und Halt*, hg.v. Lothar Böhnisch/Martin Rudolph/Barbara Wolf, München/Weinheim, S. 19-38
- Bommes, Michael/Scherr, Albert (1993): *Wem nützt die multikulturelle Jugendarbeit?*, in: *Lernen gegen Ausländerfeindlichkeit. Pädagogische Ansätze zur Auseinandersetzung mit Orientierungsverlust, Vorurteilen und Rassismus*, hg.v. Willy Klawe/Jörg Matzen, München/Weinheim, S. 138-146
- Bourdieu, Pierre (1983): *Der sprachliche Markt*, in: *Soziologische Fragen*, hg.v. Pierre Bourdieu, Frankfurt a. M., S. 115-131
- Bordieu, Pierre (1990): *Was heißt sprechen? Die Ökonomie des sprachlichen Tauschs*, Wien
- Bourdieu, Pierre (1999): *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*, 3. Aufl., Frankfurt a. M.
- Bundesjugendkuratorium (2008): *Pluralität ist Normalität für Kinder und Jugendliche. Vernachlässigte Aspekte und problematische Verkürzungen im Integrationsdiskurs*, am 31.01.2011 unter: <http://www.bundesjugendkuratorium.de>
- Bundesministerium des Innern (2010): *Bundesweites Integrationsprogramm*, am 31.01.2011 unter: <http://www.bmi.bund.de/cae/servlet/contentblob/1303978/publicationFile/96911/integrationsprogramm.pdf>
- Deinet, Ulrich (1999): *Sozialräumliche Jugendarbeit. Eine praxisbezogene Anleitung zur Konzeptentwicklung in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit*, Opladen
- Dirim, Inci (u. Mitarb. v. Lange, Susan) (1997): *Außerschulische und außerfamiliäre Sprachpraxis mehrsprachiger Kinder*, in: *Großstadt-Grundschule. Eine Fallstudie über sprachliche und kulturelle Pluralität als Bedingung der Grundschularbeit*, Münster u.a., S. 217-249

- Dirim, Inci/Hieronymus, Andreas (2003): *Cultural Orientation and Language use among Multilingual Youth Groups: „For me it is like all speak one language“*, in: *Bilingualism and Social Relations. Turkish Speakers in North Western Europe*, hg.v. Norman J. Jørgensen, Clevedon/Buffalo/Toronto/Sydney, S. 52-55
- Flick, Uwe (2004): *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*, 2. Aufl., Reinbek bei Hamburg
- Behörde für Soziales, Familie, Gesundheit und Verbraucherschutz (2007): *Hamburger Handlungskonzept zur Integration von Zuwanderern*, Hamburg
- Fuchs-Heinritz, Werner (2000): *Lebensentwürfe: Eindrücke aus dem qualitativen Material*, in: *Jugend 2000*, hg.v. Deutsche Shell, Bd. 2, Opladen, S. 371-395
- Gaitanides, Stefan (2001): *Zugangsbarrieren von Migrant(inn)en zu den sozialen und psychosozialen Diensten und Strategien interkultureller Öffnung*, in: *Migration als Herausforderung für pädagogische Institutionen*, hg.v. Georg Auernheimer, Opladen, S. 181-194
- Gogolin, Ingrid (1988): *Erziehungsziel Zweisprachigkeit. Konturen eines sprachpädagogischen Konzepts für die multikulturelle Schule*, Hamburg
- Gogolin, Ingrid (1994a): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*, Münster
- Gogolin, Ingrid (1994b): *Das Leitbild öffentlicher Einsprachigkeit: common sense in der bundesdeutschen Einwanderungsgesellschaft?*, in: *Das nationale Selbstverständnis der Bildung*, hg.v. Ingrid Gogolin, Münster/New York, S. 59-80
- Gogolin, Ingrid (2003): *Migration und Jugendarbeit – in der Fremde daheim?*, in: *Kinder- und Jugendarbeit – Wege in die Zukunft. Gesellschaftliche Entwicklungen und fachliche Herausforderungen*, hg.v. Wiebken Dux/Thomas Rauschenbach/Erich Sass, München/Weinheim, S. 169-180
- Gogolin, Ingrid (2004): *Lebensweltliche Mehrsprachigkeit*, in: *Mehrsprachigkeit im Fokus*, hg.v. Karl-Richard Bausch/Frank G. Königs/Hans-Jürgen Krumm, Tübingen, S. 55-61
- Gogolin, Ingrid (2006a): *Über die Entfaltung von Ressourcen in der Ortslosigkeit: Jugendliche in transnationalen sozialen Räumen*, in: *Adoleszenz – Migration – Bildung. Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund*, hg.v. Vera King/Hans-Christoph Koller, Wiesbaden, S. 207-220

- Gogolin, Ingrid (2006b): *Bilingualität und die Bildungssprache der Schule*, in: Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule, hg.v. Paul Mecheril/Thomas Quehl, Münster, S. 79-85
- Gogolin, Ingrid (2006c): *Chancen und Risiken nach PISA – über Bildungsbeteiligung von Migrantenkindern und Reformvorschläge*, in: Schief lagen im Bildungssystem: Die Benachteiligung der Migrantenkinder, hg.v. Georg Auernheimer, 2. überarb. u. erw. Aufl., Wiesbaden, S. 33-50
- Gogolin, Ingrid/Neumann, Ursula (1997): *Großstadt-Grundschule. Eine Fallstudie über sprachliche und kulturelle Pluralität als Bedingung der Grundschularbeit*, Münster
- Hinz-Rommel, Wolfgang (1994): *Interkulturelle Kompetenz. Ein neues Anforderungsprofil für die Soziale Arbeit*, Münster
- Hopf, Diether (2005): *Zweisprachigkeit und Schulleistung bei Migrantenkindern*, in: Zeitschrift für Pädagogik 51, S. 236-251
- Jampert, Karin (2002): *Schlüsselsituation Sprache. Spracherwerb im Kindergarten unter besonderer Berücksichtigung des Spracherwerbs bei mehrsprachigen Kindern*, in: DJI-Reihe, Bd. 10, Opladen
- Kalpaka, Annita (2006): *Hier wird Deutsch gesprochen. Unterschiede, die einen Unterschied machen*, in: Spurensicherung. Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft, hg.v. Gabi Elverich/Annita Kalpaka/ Karin Reindlmeier, Frankfurt a. M./London, S. 263-297
- King, Vera (2002): *Die Entstehung des Neuen in der Adoleszenz. Individuation, Generativität und Geschlecht in modernisierten Gesellschaften*, Opladen
- King, Vera/Koller, Hans-Christoph (2006): *Adoleszenz als Möglichkeitsraum für Bildungsprozesse unter Migrationsbedingungen. Eine Einführung*, in: Adoleszenz – Migration – Bildung. Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund, hg.v. Vera King/Hans-Christoph Koller, Wiesbaden, S. 9-26
- King, Vera/Müller, Burkhard K. (2000): *Adoleszenzforschung und pädagogische Praxis: Zur systematischen Reflexion von sozialen Rahmenbedingungen und Beziehungskonflikten in der Jugendarbeit*, in: Adoleszenz und pädagogische Praxis. Bedeutungen von Geschlecht, Generation und Herkunft in der Jugendarbeit, hg.v. Vera King/Burkhard K. Müller, Freiburg im Breisgau, S. 9-35
- Lamnek, Siegfried (2005): *Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch*, 4. Aufl., Basel/Weinheim

332 *Deutsch-Türkische Verhältnisse im europäischen Kontext*

- List, Gudula (2001): *Das Gehirn hat Platz für viele Sprachen*, am 27.11.2008 unter: http://www.dji.de/bibs/DJI_SprachfoerderTagg.pdf
- May, Peter/Kinze, Julia (2008): *Vorstellungsverfahren Viereinhalbjähriger. Bericht über die Auswertung der Ergebnisse im Schuljahr 2007/08*, am 31.01.2011 unter: [http://www.li-hamburg.de/fix/files/doc/Viereinhalb %20Bericht%202007_2008.2.pdf](http://www.li-hamburg.de/fix/files/doc/Viereinhalb%20Bericht%202007_2008.2.pdf)
- Mecheril, Paul/Quehl, Thomas (2006): *Sprache und Macht. Theoretische Facetten eines (migrations)pädagogischen Zusammenhangs*, in: *Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule*, hg.v. Paul Mecheril/Thomas Quehl, Münster, S. 355-381
- Müller, Burkhard (1998): *Entwurf einer mehrdimensionalen Theorie der Jugendarbeit. Modell zur Integration „raumorientierter“, „pädagogischer“ und anderer Ansätze*, in: *Standortbestimmung Jugendarbeit. Theoretische Orientierungen und empirische Befunde*, hg.v. Doron Kiesel/Albert Scherr/Werner Thole, Schwalbach i.T., S. 37-64
- Neumann, Ursula/Popp, Ulrike (1997): *Die Elternschaft der Faberschule*, in: *Großstadt-Grundschule. Eine Fallstudie über sprachliche und kulturelle Pluralität als Bedingung der Grundschularbeit*, Münster, S. 47-78
- Oevermann, Ulrich (1996): *Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns*, in: *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*, hg.v. Arno Combe/Werner Helsper, Frankfurt a. M., S. 70-182
- Otyakmaz, Berrin Özlem (2001): *Aspekte interkultureller Mädchenarbeit*, in: *Migration als Herausforderung für pädagogische Institutionen*, hg.v. Georg Auernheimer, Opladen, S. 129-144
- Pluto, Liane/Gragert, Nicola/van Santen, Eric/Seckinger, Mike (2007): *Kinder- und Jugendhilfe im Wandel. Eine empirische Strukturanalyse*, München
- Reich, Hans H./Roth, Hans-Joachim u.a. (2002): *Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung*, hg.v. Behörde für Bildung und Sport, Hamburg
- Salem, Tanja (2009): *Zum Umgang mit sprachlicher Vielfalt in der offenen Kinder- und Jugendarbeit*, unveröffentlichte Diplomarbeit
- Scherr, Albert (1997): *Subjektorientierte Jugendarbeit. Eine Einführung in die Grundlagen emanzipatorischer Jugendbildung*, München/Weinheim

- Scherr, Albert (2002): *Der Bildungsauftrag der Jugendarbeit. Aufgaben und Selbstverständnis im Spannungsfeld von sozialpolitischer Indienstnahme und aktueller Bildungsdebatte*, in: *Bildung und Lebenskompetenz. Kinder- und Jugendhilfe vor neuen Aufgaben*, hg.v. Richard Münchmeier/Hans-Uwe Otto/Ursula Rabe-Kleberg, Opladen, S. 93-118
- Schröder, Christoph/Stölting, Wilfried (2005): *Mehrsprachig orientierte Sprachstandsfeststellung für Kinder mit Migrationshintergrund*, in: *Sprachdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*, hg.v. Ingrid Gogolin/Ursula Neumann/Hans-Joachim Roth, Münster, S. 59-74
- Söhn, Janina (2005): *Zweisprachiger Schulunterricht für Migrantenkinder. Ergebnisse der Evaluationsforschung zu seinen Auswirkungen auf Zweitspracherwerb und Schulerfolg*. AKI-Forschungsbilanz 2, am 28.12.2008 unter: http://www.wzb.eu/bal/aam/pdf/aki_forschungsbilanz_2.pdf
- Thole, Werner (2000): *Kinder- und Jugendarbeit. Eine Einführung*, München/Weinheim
- Wensierski, von Hans-Jürgen (2004): *Jugendarbeit*, in: *Praxisfelder der Sozialen Arbeit. Eine Einführung*, hg.v. Karl August Chassé/Hans-Jürgen von Wensierski, 3. Aufl., München/Weinheim, S. 34-49



MARMARA
ÜNİVERSİTESİ