



HAL
open science

Entwicklung der Zweisprachigkeit von Kindern mit türkischem Migrationshintergrund in der Vorschulphase in Frankreich

Büsra Hamurcu Süverdem, Mehmet-Ali Akinci

► To cite this version:

Büsra Hamurcu Süverdem, Mehmet-Ali Akinci. Entwicklung der Zweisprachigkeit von Kindern mit türkischem Migrationshintergrund in der Vorschulphase in Frankreich. Siyasal Kitabevi-Ünal Sevindik. Ein Kind, Zwei Sprachen, Doppelabschluss: Diskussionen zur Entwicklung deutsch-türkischer Studiengänge für bilinguale Vorschulbildung, Siyasal Kitabevi-Ünal Sevindik, pp.171-200, 2017, 978-605-9221-61-0. halshs-02360909

HAL Id: halshs-02360909

<https://shs.hal.science/halshs-02360909>

Submitted on 15 Nov 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Ein Kind Zwei Sprachen Doppelabschluss

Diskussionen zur Entwicklung
deutsch-türkischer Studiengänge für
bilinguale Vorschulbildung

Herausgeber:
Erol ESEN
Harva ENGİN





Ein Kind – Zwei Sprachen – Doppelabschluss Diskussionen zur Entwicklung deutsch-türkischer Studiengänge für bilinguale Vorschulbildung

Der vorliegende Projektband fasst aktuelle Forschungs- und Praxisbeiträge aus verschiedenen europäischen Ländern zusammen, in denen eine größere Zahl an türkischsprachigen Kindern und Jugendlichen aufwächst. Entstanden ist diese Publikation aus dem Projektvorhaben „Ein Studium, Zwei Sprachen, Doppelabschluss: Deutsch-türkischer Studiengang für Vorschulbildung“, einem gemeinsamen Projekt der Akdeniz Universität Antalya und der Pädagogischen Hochschule Heidelberg. Die Zielgruppe bilden – sowohl in Deutschland als auch in der Türkei – Studierende, welche eine der beiden Sprachen – Türkisch oder Deutsch – als Erst-/Familiensprache lernten und sich auf adäquat angemessenem Niveau mündlich wie schriftlich mitteilen können. Die überwiegende Zahl der im vorliegenden Sammelband enthaltenen insg. 15 Beiträge basiert auf Vorträgen, die auf der gemeinsam von der Akdeniz Universität Antalya und der Pädagogischen Hochschule Heidelberg im November 2015 in Antalya realisierten Tagung gehalten wurden.

Für die Unterstützung des Amtes
für Auslands Türken und
Verwandtschaftsgemeinschaften
danken wir.



REPUBLIC OF TURKEY PRIME MINISTRY
PRESIDENCY FOR TURKS ABROAD
AND RELATED COMMUNITIES

www.siyasalkitap.com



Siyasal Kitabevi

Şehit Adem Yavuz Sok. Hitit Apt. 14/1 Kızılay-Ankara
Tel: 0 (312) 419 97 81 pbx Faks: 0 (312) 419 16 11
e-posta: info@siyasalkitap.com



- KUYUMCU, R. (2014), Sprach(en)entwicklung und Sprachreflexion: Drei Fallstudien zu zweisprachig aufwachsenden Vorschulkindern mit Erstsprache Türkisch und Zweitsprache Deutsch, Tübingen
- MÖLLER, C. (2013), Zur Geschichte und Zukunft des bilingualen Unterrichts, STEINLEN, A. & ROHDE, A. (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit in bilingualen Kindertagesstätten und Schulen. Voraussetzungen – Methoden – Erfolge*. S. 14 – 30
- STEINLEN, A. & ROHDE, A. (2013) (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit in bilingualen Kindertagesstätten und Schulen. Voraussetzungen – Methoden – Erfolge*

Entwicklung der Zweisprachigkeit von Kindern mit türkischem Migrationshintergrund in der Vorschulphase in Frankreich

Büşra HAMURCU SÜVERDEM und Mehmet Ali AKINCI

Besonderheiten der Türkischen Gemeinschaft in Frankreich

Bevor wir mit der Untersuchung der Beziehungen zwischen Zweisprachigkeit, Migration und Schule beginnen, ist es angebracht, die Besonderheiten der türkischen Gemeinschaft in Frankreich zu erwähnen und an die Migrationsgeschichte zu erinnern.

Die Türken sind relativ spät nach Frankreich ausgewandert. Nach der Unterzeichnung des bilateralen Vertrages zwischen der Türkei und Frankreich am 8. April 1965 wanderten Türken zwischen 1970-1980 vermehrt nach Frankreich aus. So betrug die Anzahl der türkischen Bevölkerung in Frankreich vor der Unterzeichnung des Vertrages 5000-7000 und erreichte jedoch¹ in 1982 123.540 Personen. Nach den aktuellsten Daten,

¹ Nach dem zweiten Weltkrieg betrug die Anzahl der in Frankreich lebenden Türken 7770. Diese Anzahl ist bis zum 1954 auf 7273 gesunken. 3 Jahre nach der Unterzeichnung des Vertrages in 1968 stieg die Zahl der Tür-

die das Ministerium für Arbeit und Soziale Sicherheit der Türkischen Republik im Januar 2014 veröffentlicht hat, beträgt die Anzahl der Türken in Frankreich 611.515. Diese aus sozio-ökonomischen Gründen begonnene Migration erlebte Anfang der 90'er Jahre eine Formänderung durch die Jugendlichen der zweiten Generation, die in Frankreich geboren und aufgewachsen sind, da sie bei der Wahl ihrer Ehegatten Menschen aus der Türkei bevorzugten. Nach den in 1997 veröffentlichten Ergebnissen der INSEE entscheiden sich 98% der jungen Frauen und 92% der jungen Männer für einen Ehepartner aus der Türkei. So stammen türkische Kinder, die heute in Frankreich in die Schule gehen, zum Teil aus Elternhäusern, in denen beide Elternteile in Frankreich geboren und aufgewachsen sind, und zum anderen Teil aus Elternhäusern, in denen ein Elternteil in Frankreich geboren und aufgewachsen ist und der andere Elternteil durch Heirat aus der Türkei kommt. Die Eltern der zweiten Gruppe weisen eine gemischte Familienstruktur auf, da sie in unterschiedlichen Ländern aufgewachsen sind. Dies verstärkt die Stellung der türkischen Sprache innerhalb der Familie, auch wenn es sozio-kulturelle Unterschiede zwischen den Ehepartnern schafft. Die Kinder lernen erst im Kindergarten (3 Jahre) Französisch, denn sie hören bis zur Kindergartenaufnahme zu Hause überwiegend Türkisch (Akıncı, 2001; Hamurcu, 2015). Da in der ersten Gruppe (beide Elternteile sind in Frankreich geboren und aufgewachsen) zu Hause in der Regel beide Sprachen gesprochen werden, lernen die Kinder auch vor dem Schulalter Französisch und nutzen sie intensiver (Hamurcu, 2015).

ken mit einer leichten Erhöhung auf 7628, die eigentliche Massenmigration erfolgte jedoch Anfang der 1970'er Jahre

Eine der Besonderheiten der türkischen Gemeinschaft in Frankreich, die sie von anderen Migrantengruppen unterscheidet, ist, dass sie sich ihren ethno-kulturellen Wurzeln verbunden fühlen. Das beste Beispiel dafür ist, dass die türkischen Jugendlichen, die in Frankreich geboren und aufgewachsen sind, gewisse kulturelle Unterschiede in Kauf nehmen und ihre Ehegatten aus dem Heimatland suchen. Um die eigene Kultur ausleben und an ihre Kinder vermitteln zu können, lebt die türkische Gemeinschaft introvertiert und führt ein Leben mit vielen Familien- und Nachbarsbesuchen. Somit fällt die Interaktion mit den Franzosen ziemlich schwach aus. Die Türken leben jedoch unter sich sehr aktiv. So gründeten sie über 300 Vereine, die ihr Zusammenkommen ermöglichen. Diese unabhängig von der Klassenzugehörigkeit ihrer Mitglieder und in unterschiedlichen Bereichen aktiven Vereine sind nicht nur Versammlungszentren für die türkische Gemeinschaft, sondern auch Austauschstellen, wo ihre Sprache, Kultur und Religion gewahrt und an spätere Generationen vermittelt werden (Akıncı, 2014).

Eine weitere Besonderheit der türkischen Gemeinschaft in Frankreich ist, dass sie die türkischen Medien (Fernsehen, Zeitungen, soziale Medien) intensiv verfolgen können. Durch diesen ständigen Kontakt mit ihrem aktuellen Türkisch können sie ihre Muttersprache bewahren.

Die Untersuchungen belegen definitiv, dass die türkische Sprache in den Migrantenfamilien bewahrt wird. In den ersten Umfragen Anfang der 90'er Jahre (Akıncı, 1996) gaben 77% der in Frankreich lebenden türkischen Familien an, dass sie zu Hause ausschließlich türkisch sprechen. Der Anteil der Familien, die zu Hause beide Sprachen sprechen, betrug 20% und die, die ausschließlich Französisch sprechen nur 3%. Ähnliche

Ergebnisse kann man auch den aktuellen Untersuchungen entnehmen (Akıncı, 2003; Irtis-Dabbah, 2003). Nach diesen Ergebnissen pflegen die Jugendlichen ihre Kontakte mit ihren Eltern in Türkisch. Bei der Kommunikation mit ihren Geschwistern und Freunden bevorzugen sie Französisch. *Tabelle 1* zeigt die bevorzugten Sprachen der zweisprachigen Jugendlichen der zweiten Generation bei der Kommunikation mit ihren Familien und Freunden. Um die zeitliche Änderung dieser Präferenzen zu untersuchen, wurden die Daten zu zwei unterschiedlichen Zeitpunkten, nämlich 2003 und 2010 erhoben.

Tabelle 1: Vergleich der Spracheneinsatzung in den Jahren 2003-2010 (Akıncı, 2014) (*die prozentualen Angaben beruhen auf den Ergebnissen aller Altersgruppen)

Jahr/Anzahl der Probanden	2003 (n=106)*				2010 (n=82)*			
	FR	TR	FR + TR	Ohne Angabe	FR	TR	FR + TR	Ohne Angabe
Angesprochene Person (Empfänger) / Sprachpräferenz								
Mutter	3	62	35	0	17	45	35,5	2,5
Vater	0	55,5	43,5	1	6	43	46,5	5
Geschwister	40,5	1	55,5	3	44	7,5	41	7,5
Freunde	37,5	2	61,5	0	27	8,5	61	4,5

Ausgehend von dieser Tabelle und den früheren Untersuchungen kann konstatiert werden, dass zwei wichtige Ergebnisse im Vordergrund stehen. Erstens ist die bevorzugte Sprache der Probanden bei den Gesprächen mit ihren Eltern, wie in 2003 auch in 2010 Türkisch. Bei einem Vergleich der

Angaben aus dieser Tabelle mit den früheren Daten kann man trotzdem beobachten, dass mittlerweile beide Sprachen bei der Kommunikation innerhalb der Familie gesprochen werden: In 2003 und 2010 betrug der Anteil der Familien, die zu Hause beide Sprachen sprechen, 40%, während dieser Anteil in 1996 20% betrug. Obwohl dieselben Probanden bei ihrem Türkei-Urlaub mit ihren Eltern vermehrt Türkisch sprechen, setzen sie bei der Kommunikation mit ihren Müttern und Geschwistern weiterhin beide Sprachen ein (Akıncı, 2003).

Andere Untersuchungen (Irtis-Dabbah, 2003) zeigen, dass die in Frankreich lebenden Türken ihre religiöse Identität sehr gut bewahren und somit auch ihre nationale Identität nicht vernachlässigen.

Obwohl wir bei unseren Untersuchungen in den letzten 10 Jahren über die türkische Gemeinschaft in Frankreich (Akıncı, 2001, 2006; Yağmur und Akıncı, 2003) beobachten können, dass im Freundeskreis mehr Französisch gesprochen wird, ist der Anteil der Muttersprachennutzung bei der Kommunikation mit den Eltern verglichen mit anderen Migrantengruppen immer noch hoch. Die Wahrung der Muttersprache unterstützt die Entwicklung der Zweisprachigkeit bei den Jugendlichen der zweiten Generation und verhindert, dass die türkische Sprache als eine Minderheitensprache in Vergessenheit gerät.

Nachdem wir allgemeine Besonderheiten der türkischen Gemeinschaft in Frankreich erwähnt haben, betrachten wir nun die Beziehung zwischen der Zweisprachigkeit und Bildung im Detail.

Zweisprachigkeit und Bildung bei den in Frankreich lebenden Türken

Obwohl es bei den wissenschaftlichen Untersuchungen über die türkische Gemeinschaft in Frankreich zunächst nur um sozio-ökonomische Aspekte ging, wurde man sich ab Anfang der 1980'er Jahre der Mängel an Arbeiten bewusst, die sich mit den Sprach- und Bildungsproblemen der türkischen Gemeinschaft befassen und man versuchte diese Mängel zu beheben (Hélot, 2007). Nun ist man aber mit einem weiteren Problem konfrontiert: Es existieren zwei unterschiedliche Diskurse für und gegen die Zweisprachigkeit (Kroll und Groot, 2005; Hélot, 2007). Die Ansicht, die sich für die Zweisprachigkeit ausspricht, beruht auf Ergebnissen aktueller wissenschaftlicher Untersuchungen. Diese Untersuchungen führten bereits viele Vorteile der Zweisprachigkeit vor Augen. Dabei darf die Tatsache nicht außer Acht gelassen werden, dass die Zweisprachigkeit sich unter geeigneten Umständen besser entwickelt, wenn beide Sprachen durch die Gesellschaft akzeptiert und wertgeschätzt werden (wie internationale Sprachen). Denn die Mehrheitssprache verdrängt schnell die andere Sprache, wenn es bei der Zweisprachigkeit um eine Mehrheitssprache und eine Minderheitensprache geht. Sogar die Migrantenfamilien sehen davon ab, ihre Muttersprachen zu übermitteln, denn sie sind davon überzeugt, dass ihre Kinder sich so besser in die Mehrheitssprache eingliedern können (Prohic und Varro, 2007). Auch den Bildungseinrichtungen fällt nicht auf, dass diese Kinder zweisprachig sind. Einer der Gründe dafür mag die Unachtsamkeit der Lehrer sein, der andere, dass Kinder ihre Zweisprachigkeit nicht offenlegen, sie sogar verheimlichen.

In diesem Zusammenhang bringt die Zweisprachigkeit mehrere Probleme gleichzeitig ans Licht, wenn sie aus dem

Blick der in Frankreich lebenden Kinder der Familien mit türkischem Migrationshintergrund behandelt wird. Die Akteure, die bei der Sprachentwicklung der Kinder eine Rolle spielen, d.h. Lehrer, Bildungseinrichtungen im Allgemeinen, Sprachtherapeuten und Logopäden, zu denen Kinder und nicht zuletzt ihre Familien früh Kontakt haben, sollten über die Zweisprachigkeit informiert werden und ein Bewusstsein dafür schaffen, wie Zweisprachigkeit bei den Kindern mit Migrationshintergrund funktioniert.

Das Fehlen eines solchen Bewusstseins wird dann sichtbar, sobald die türkischen Kinder mit Migrationshintergrund zum ersten Mal in einem Kindergarten aufgenommen werden. Denn -wie oben ausgeführt- kommen türkische Kinder manchmal ohne ein Wort Französisch zu können in den Kindergarten, und die Erzieher, die mit dieser Situation konfrontiert werden, wissen sich dann nicht zu helfen. Aus dieser Ratlosigkeit heraus betrachten die Erzieher die Zweisprachigkeit nicht nur der türkischen, sondern auch aller Migrantenkinder mit Vorurteilen. Die Kinder, die nach der Einschätzung der Erzieher sich in Französisch nicht schnell genug entwickeln, werden sehr früh (mit 3-4 Jahren) zu Sprachtherapeuten und Logopäden überwiesen, obwohl es in der Regel nicht erforderlich ist. Diese Kinder haben keine Sprachstörung, sie können einfach noch kein Französisch. Nach Tinelli (2004), der die Situation in der Region Alsace untersucht hat, betrachten die Familien diese Therapiestunden als eine Art von Nachhilfestunden, da sie ihre Absicht nicht verstehen. Wenn die Lehrer mit ihren Schülern nicht kommunizieren können, weil letztere kein Französisch können, und sie sich beschweren, dass sie kein Wissen übermitteln können, neigen sie dazu, gleichsam als Lösung, die Empfehlung auszusprechen, dass

die Familien zu Hause überwiegend Französisch sprechen und sogar die türkische Sprache ganz bei Seite lassen sollen, bis die Kinder ausreichend Französisch gelernt haben. Für eine Gemeinschaft, die ihre Muttersprache dermaßen wahr, ist es sicher nicht so einfach, dieser Empfehlung nachzukommen. Die Lehrer und manche von ihnen beeinflusste Eltern haben diese Idee leider auch verinnerlicht, so dass die Benutzung der türkischen Sprache zu Hause die Entwicklung der französischen Sprache hinauszögert (Akıncı, 1996).

Vor diesem Hintergrund haben wir eine Untersuchung durchgeführt, die das Gegenteil dieser Idee belegen wird. In einer Kleinstadt in der Region Alsace, wo der Anteil der Türken in der Gesamtbevölkerung 27% beträgt, haben wir in den Familien türkischer Kinder mit Migrationshintergrund, die zu Hause überwiegend Türkisch sprechen (Gruppe 1) und die zu Hause beide Sprachen sprechen (Gruppe 2), nach ihrer Kindergartenaufnahme (3-5 Jahre) zwei Jahre lang beobachtet (Hamurcu, 2015). Das Ziel dieser Längsschnittuntersuchung, die im theoretischem Rahmen auf die interaktionale Theorie und insbesondere auf die soziale Entwicklungstheorie von Vygotsky (1934) beruht, war festzustellen inwiefern sich zu Hause gesprochene Sprachen (Türkisch-Französisch oder überwiegend Türkisch) auf die Sprachentwicklung dieser Kinder auswirken. Bei diesen Kindern haben wir nicht nur ihre Sprachkompetenzen in Türkisch und Französisch beobachtet, sondern auch ihre allgemeinen Kommunikationsfähigkeiten. Denn obwohl die Sprachkompetenzen dieser Kinder nicht weit entwickelt sind, können sie ihre Sprachdefizite durch ihre Kommunikationsfähigkeit kompensieren, wenn sie in einem Umfeld sind, in dem Französisch gesprochen wird. Bei den Daten, die bei der Erwachsenen-Kind-Interaktion in

Bezug auf ein Bild entstehen, haben wir Themenvorschläge und damit die Nutzung der Körpersprache, Ausdrucksformen, Modalaussagen und Wortarten untersucht.

Die Familienarten, denen die Kinder nach der zu Hause gesprochenen Sprache(n) angehören (Gruppe 1 oder Gruppe 2), das Alter der Kinder in den ersten und letzten Sitzungen und das Durchschnittsalter der Gruppen haben wir in *Tabelle 2* zusammengefasst.

Tabelle 2: Die Alter und Durchschnittsalter der Kinder in der Gruppe 1 und 2 während der ersten und letzten Sitzung (Hamurcu, 2015)

Art der Familie		Gruppe 1 (überwiegend Türkisch)			Gruppe 2 (Türkisch und Französisch)		
		İsmail	Aslı	Nur	Yelda	İsa	Yusuf
Alter	Erste Sitzung (Oktober 2011)	3;7	2;10	3;5	2;10	3;8	3;2
	Durchschnittsalter	3;3			3;2		
	Letzte Sitzung (Juni 2013)	5;3	4;6	5;1	4;6	5;4	4;10
	Durchschnittsalter	4;11			4;10		

Themenvorschläge bei den Interaktionen

Die Interaktionen bestehen bekanntlich aus vielen unterschiedlichen Themen. Bei den Interaktionen in unserem Korpus haben wir untersucht, welcher Sprecher (Erwachsener oder Kind) bestimmte Themen vorgeschlagen hat, und in welcher Sprache (Türkisch oder Französisch) ein Sprecher die meisten Themen vorgeschlagen hat, wie diese Themen vorgebracht wurden (nur verbal, sowohl verbal als auch durch Körpersprache und nur durch Körpersprache) und letztlich,

ob die Familienzugehörigkeit des Kindes Auswirkungen auf seine Themenvorschläge hat. *Tabelle 3* zeigt den prozentualen Anteil der Vorschläge der Erwachsenen und der Kinder bei den Interaktionen, die mit den Kindern der Gruppe 1 und 2 in Türkisch und Französisch durchgeführt wurden. Die Ergebnisse basieren auf den Durchschnittswerten aller Sitzungen.

Tabelle 3: Die Anteile der Erwachsenen und Kinder (Gruppe 1 und 2) an ihren Vorschlägen in den türkischen und französischen Interaktionen (Hamurcu, 2015)

	Gruppe 1 (überwiegend Türkisch)		Gruppe 2 (Türkisch und Französisch)	
	Türkisch	Französisch	Türkisch	Französisch
Erwachsene	%52	%73,7	%65	%60,5
Kinder	%48	%26,3	%35	%39,5

Nach dieser Tabelle kann man in erster Linie beobachten, dass die Erwachsenen, unabhängig von der Interaktionssprache, mehr Themen vorschlagen als Kinder. So kann gesagt werden, dass in der Regel die Erwachsenen die Interaktionen leiten. Bei den in Türkisch durchgeführten Interaktionen sehen wir jedoch, dass die Kinder der Gruppe 1 fast so viele Themen vorschlagen wie die Erwachsenen (48% vs. 52%). Wenn die Interaktionssprache Türkisch ist, können Kinder, die zu Hause überwiegend Türkisch sprechen, fast so viele Interaktionen leiten wie die Erwachsenen, da sie sich in dieser Sprache wahrscheinlich besser ausdrücken können.

Bei einem Vergleich nach Gruppen stellen wir als erstes fest, dass die Kinder der Gruppe 1 bei den türkischen Interaktionen mehr Themen (+ 13%) vorschlagen als die andere Gruppe. Im Gegensatz dazu schlagen die Kinder der Gruppe 2

in den französischen Interaktionen mehr Themen (+ %13,2) als in den anderen Gruppen vor. Dies zeigt, dass sich die Kinder, die zu Hause überwiegend Türkisch sprechen (Gruppe 1), bei den türkischen Interaktionen besser ausdrücken können. Das Umgekehrte gilt für die Kinder, die zu Hause beide Sprachen sprechen (Gruppe 2), und sich bei den französischen Interaktionen besser ausdrücken können. Dass bei den Kindern der Gruppe 2 anstatt des Türkischen das Französische nach vorne rückt, darf mit der Entwicklung dieser Sprache durch den Kindergartenbesuch erklärt werden. Denn die Kinder der Gruppe 2 hören sowohl zu Hause als auch im Kindergarten - und somit intensiver - Französisch, während die Kinder der Gruppe 1 Französisch nur in der Schule hören. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Themenvorschläge bei den Interaktionen unmittelbar davon abhängen, ob sich die Sprecher in der jeweiligen Sprache gut fühlen. Wie hier zu sehen ist, Kinder schlagen in der Sprache, in der sie sich besser ausdrücken können, mehr Themen vor. Bei den Interaktionen, bei denen die Kinder weniger Themen vorschlagen, schlagen Erwachsene mehr Themen vor und überflügeln somit die Kinder.

Bei einer näheren Betrachtung der Themen, die durch die Erwachsenen und Kinder vorgeschlagen werden, sehen wir, dass die Sprecher unterschiedliche Diskurse verwenden. Diese unterscheiden wir in drei Klassen:

- *Verbal*: dass der Sprecher nur durch einen verbalen Ausdruck Themen vorschlägt (er sagt z.B. „der Vogel fliegt“);
- *Verbal + durch Körpersprache*: dass der Sprecher bei den Themenvorschlägen neben einem verbalen Ausdruck auch die Körpersprache verwendet (er sagt z.B. auf

einen Vogel auf einem Bild zeigend „der Vogel fliegt“);

- *Körpersprache*: Dass der Sprecher ohne einen verbalen Ausdruck nur durch die Körpersprache Themen vorschlägt (z.B. indem er auf einen Vogel auf einem Bild zeigt). In diesem Fall ist es sicherlich nicht möglich zu verstehen, was der Sprecher ausdrücken möchte, da er keinen verbalen Ausdruck verwendet. Auch dieses wird jedoch als eine Vorschlagsmethode aufgefasst, da mit dem aufgezeigten Objekt zumindest ein neues Thema eingebracht wird.

Nachdem wir diese Methode analysiert haben, stellten wir einige wichtige Ergebnisse fest. Zu allererst werden sowohl bei den Kindern als auch bei den Erwachsenen erfolgen die Themenvorschläge meistens *verbal + durch Körpersprache*. Sowohl die Erwachsenen als auch die Kinder schlagen Themen vor, indem sie in der Regel neben einem verbalen Ausdruck auch durch Körpersprache auf das Objekt oder die Handlung zeigen. Ein anderes Ergebnis zeigt, dass die Kinder der Gruppe 1 sowohl bei den türkischen als auch französischen Interaktionen mehr verbale Ausdrücke bei ihren Vorschlägen verwenden als die anderen Kinder. Zuletzt kann gesagt werden, dass die Themenvorschläge, die nur durch Körpersprache verbreitet werden, überwiegend von Kindern bevorzugt werden. Bei dem Vergleich der Gruppen entdecken wir ein weiteres interessantes Ergebnis: Die Kinder, die zu Hause meistens Türkisch sprechen (Gruppe 1), unterbreiten ihre Themenvorschläge durch Körpersprache überwiegend bei den französischen Interaktionen, während die Kinder, die zu Hause beide Sprachen sprechen (Gruppe 2), diese überwiegend bei den türkischen Interaktionen machen. In anderen Worten, wenn es schwierig wird, sich in einer Sprache verbal

auszudrücken, weichen die Kinder auf die Körpersprache aus. Dies zeigt auch, dass die Sprachkompetenz für die Kommunikation nicht unerlässlich ist.

Ausdrucksformen bei Interaktionen

Bei den erhobenen Interaktionen gibt es neben den unterschiedlichen Themen auch unterschiedliche Ausdrucksformen. Auch wenn sie nicht alle vorkommen, sind die Interaktionen in unserem Korpus, was die Ausdrucksformen betrifft, sehr vielfältig. In dieser Arbeit werden wir jedoch nur einige davon behandeln. Wir haben die Vorschläge der Sprecher klassifiziert und folgende oft verwendete Ausdrucksformen herausgestellt:

1. *Deskriptive Ausdrucksform*: Die Sprecher beschreiben das Bild (z.B. „hier ist ein Baum“);
2. *Benennende Ausdrucksform*: Die Sprecher benennen die unterschiedlichen Objekte auf dem Bild, einschließlich der meist durch die Erwachsenen gestellten und nach Benennung gerichteten Fragen (z.B. „was ist das?“). Der Grund, warum wir diese Ausdrucksform von den Beschreibenden unterscheiden, ist der, dass diese aus einfacheren und kürzeren Vorschlägen bestehen (z.B. „dieser Baum“). Ferner haben wir es vorgezogen, diese als eine eigenständige Form zu behandeln, da ihre Anzahl bei den Interaktionen nicht zu unterschätzen ist.
3. *Erzählende Ausdrucksform*: Ausgehend von den Objekten oder Handlungen auf den Bildern erzählen die Sprecher eigene Erlebnisse (z.B. „eines Tages bin ich auf einen Baum geklettert...“).

4. *Phantastische Ausdrucksform*: Die Sprecher beschreiben nicht auf dem Bild zu sehen sind, (z.B. „dieses Kind wird den Baum klettern“).
Tabella 4 zeigt die prozentualen Anteile dieser vier Ausdrucksformen nach Interaktionssprache und Sprecher, die bei den Interaktionen der Kinder der unterschiedlichen Gruppen mit den Erwachsenen verwendet wurden.

² Obwohl diese Ausdrucksform unterschiedlich definiert wird, fassen wir diese Form wie hier dargestellt auf.

Tabella 4: Die Verteilung der Ausdrucksformen nach Sprechern, Sprachen und Sitzungen (Hamurcu, 2015)

	Kinder der Gruppe 1				Kinder der Gruppe 2			
	Türkisch		Französisch		Türkisch		Französisch	
	S1 ¹	S5 ²	S1	S5	S1	S5	S1	S5
Deskriptive Ausdrucksform	Y ³ %28,9	%59,8	%16,5	%61,8	%38,8	%75	%23,9	%54,8
	Ç ⁴ %9,4	%35	%8,5	%26,7	%24,4	%28,1	%24	%42,7
Benennende Ausdrucksform	Y %17,2	%2,1	%23,1	%4,5	%19,1	%2,7	%25,4	%2,2
	Ç %10,1	%5	%26,8	%6,2	%18,5	%6,8	%40,7	%3,8
Erzählende Ausdrucksform	Y %0,6	%1,4	%0	%0	%0	%0,1	%0	%0
	Ç %2,3	%4,6	%0	%0	%0	%2,1	%0	%0
Phantastische Ausdrucksform	Y %1,1	%4	%0	%4	%4	%6,1	%2,9	%8
	Ç %0,3	%12,1	%0	%5	%1,8	%4,7	%1,2	%14,7

- 1 Erste Sitzung (Oktober 2011).
- 2 Letzte Sitzung (Juni 2013).
- 3 Erwachsene.
- 4 Kinder.

Die erste Beobachtung, die wir bei den Ausdrucksformen machen können ist, dass die deskriptive Ausdrucksform in sämtlichen Interaktion überwiegt, wobei diese unter Berücksichtigung der ausgewählten Materialien (Bilder) selbstverständlich ist. Bei der deskriptiven Ausdrucksform, die eine der meist bevorzugten Ausdrucksformen ist, kann zwischen der ersten und letzten Sitzung eine Zunahme beobachtet werden. Die Erwachsenen und die Kinder beschreiben also die Bilder mit der Zeit ausführlicher. Zudem fällt diese Steigerung bei den Kindern der Gruppe 1 in beiden Sprachen deutlicher aus. Denn diese Kinder konnten bei der ersten Sitzung das Bild schlechter beschreiben als die anderen Kinder.

Im Gegensatz zu den Vorschlägen in deskriptiver Ausdrucksform wurde bei der Anzahl benennender Ausdrucksformen von der ersten zur zweiten Sitzung eine deutliche Senkung verzeichnet. Sowohl die Erwachsenen als auch die Kinder haben die benennende Ausdrucksform mit der Zeit weniger verwendet. Dies kann auch so aufgefasst werden, dass sie mit weiteren Sitzungen die Bilder besser kennen. Ferner stellen wir fest, dass sowohl Kinder als auch Erwachsene die benennende Ausdrucksform am häufigsten bei der ersten Französisch durchgeführten Sitzung verwenden. Dieses Ergebnis entspricht den Erwartungen, da bekannt ist, dass die dominante Sprache der Kinder, die in einem Kindergarten aufgenommen werden (3 Jährige), Türkisch ist und sie mit unserem Material zum ersten Mal konfrontiert werden. Wenn wir es jedoch näher betrachten, stellen wir fest, dass die Kinder der Gruppe 2 verglichen mit den Kindern der Gruppe 1, bei der ersten französischen Sitzung 13,9 % mehr benennende Ausdrucksformen verwendet haben. Wenn wir dabei bedenken, dass bei dieser Ausdrucksform überwiegend die Erwachsenen die Namen der Objekte auf den Bildern abfragen und die Kinder diese Fragen

beantworten¹, deutet dieses Ergebnis darauf hin, dass die Kinder der Gruppe 2 -außer die Fragen der Erwachsenen zu beantworten- die Objekte auch durch Eigeninitiative benennen. Wenn wir dagegen den Anteil der benennenden Ausdrucksformen der Kinder der Gruppe 1 mit dem der Erwachsenen vergleichen, sehen wir, dass diese Kinder überwiegend nur die Fragen der Erwachsenen beantworten. Während die Kinder der Gruppe 2 also außer Beantwortung der Fragen der Erwachsenen auch durch Eigeninitiative Objekte benennen können, obwohl sie erst im zweiten Monat im Kindergarten sind, bewegen sich die Kinder der Gruppe 1 nur im Rahmen der Beantwortung dieser Fragen. Dies zeigt uns wieder, dass die Kinder, die zu Hause beide Sprachen sprechen, den Kindergarten mit einem besser entwickelten Französisch beginnen.

Bei der Betrachtung der Entwicklung der Vorschläge in den erzählenden Ausdrucksformen beobachten wir, dass diese in den türkischen Interaktionen steigen. Diese Steigerung erfolgte für beide Gruppen in gleichem Maße. Während die Kinder der Gruppe 1 bei der ersten Sitzung sogar mehr Vorschläge als die Erwachsenen in erzählender Ausdrucksform produzieren konnten, nannten die Kinder der Gruppe 2 bei der ersten Sitzung gar keine, bei der letzten Sitzung hingegen 2,1 % der Vorschläge dieser Art (der Anteil der Kinder der Gruppe 1 in der letzten Sitzung erreichte 4,6 %). Obwohl die Steigerungsraten, die beide Gruppen von der ersten auf die letzte Sitzung erreicht haben, fast gleich ausfallen, können wir bei der letzten Sitzung von keinem Gleichstand sprechen, da die Kinder der

¹ Die Erwachsenen und Kinder haben bei den Interaktionen in der Regel diese Rollen übernommen. Wenn wir dabei annehmen, dass dieses überwiegend vom Verhalten der Erwachsenen abhängt, so beobachten wir, dass manche Kinder den Erwachsenen mehr Fragen stellen als die anderen.

Gruppe 1 bereits zu Beginn weiter waren. Werden ihre Anteile bei der Untersuchung der französischen Interaktionen betrachtet, können wir die erzählende Ausdrucksform in allen Sitzungen weder bei Kindern noch Erwachsenen registrieren. Ausgehend von den Zwischensitzungen (*ara seanslar*), die in dieser Tabelle nicht verzeichnet sind, kann man feststellen, dass die Sprecher diese Ausdrucksform überwiegend bei den Zwischensitzungen verwendet haben.

Auch bei den Vorschlägen in der phantastischen Ausdrucksform verzeichnen sämtliche Sprecher Steigerungen zwischen der ersten und letzten Sitzung. Diese Steigerung fällt jedoch bei den Kindern der Gruppe 1 in den türkischen Interaktionen und bei den Kindern der Gruppe 2 in französischen Interaktionen höher aus. Das heißt also, dass während die Kinder, die zu Hause überwiegend türkisch sprechen, in den türkischen Interaktionen mehr phantastische Ausdrucksformen verwenden, benutzen Kinder, die zu Hause beide Sprachen sprechen, mehr Vorschläge dieser Art in ihren französischen Interaktionen. Dieses zeigt, dass im zweiten Jahr des Kindergartens die dominante Sprache der ersten Gruppe Türkisch und die der zweiten Gruppe Französisch ist.

Zusammengefasst stellen wir fest, dass während bei allen Interaktionen in beiden Sprachen die Anzahl der Vorschläge in der benennenden Ausdrucksform sinkt aber die Anzahl der Vorschläge in anderen Ausdrucksformen steigt. Und das zeigt uns, dass die Ausdrucksformen der Kinder - egal welcher Gruppe sie angehören - in beiden Sprachen positiv weiterentwickelt wurden.

Modalaussagen bei den Interaktionen

In unserem Korpus haben wir neben den Ausdrucksformen auch die Modalitäten der Vorschläge untersucht. Damit haben wir beabsichtigt, die Funktionen der jeweiligen Vorschläge in der Interaktion zu kodieren. Obwohl unser Begriff der Modalität der klassischen Definition ähnlich ist, ist er doch umfangreicher als sie (Ingold et al., 2008; Salagnac, 2012; Salazar-Orvig und de Weck, 2010, 2013; Heurdrier, 2015). Wir haben zwar insgesamt 7 Modalkategorien aufgestellt, bei dieser Arbeit untersuchen wir jedoch nur die Ergebnisse aus 3 Kategorien:

a) Fragesätze:

- Klassische Fragesätze (z.B. „Was ist das?“)
- Vorschläge, die die Bestätigung der Zuhörer erfordern (*tag questions*) (z.B. „Das ist doch ein Baum, oder?“),
- Vorschläge, die die Vervollständigung durch Zuhörer erfordern (z.B. „Dies ist...“),
- Fragesätze, Vorschläge, die eine Wiederholung, Korrektur oder Benennung in der anderen Sprache erfordern (z.B. „Kannst Du es bitte noch mal sagen?“, „Wie heißt das in Türkisch?“);

b) Antworten;

c) **Einfache Vorschläge:** Sämtliche Vorschläge, die nicht eine Antwort darstellen. Diese Vorschläge lassen die Selbständigkeit der Sprecher in den Interaktion ermitteln, da sie nicht die Beantwortung einer Frage bezwecken. Dass ein Sprecher viele einfache Vorschläge in einer Interaktion eingebracht hat, deutet auf eine hohe Selbständigkeit des Sprechers hin. Die einfachen Vorschläge werden durch die Sprecher meistens bei den Themenvorschlägen und der erzählenden Ausdrucksform verbreitet.

Die Verteilung dieser Kategorie wird in *Tabelle 5* ausführlich behandelt.

Tabelle 5: Verteilung der Kategorien der Modalitäten nach Sprechern, Sprachen, Sitzungen (Hamurcu, 2015)

		Kinder der Gruppe 1				Kinder der Gruppe 2			
		Türkisch		Französisch		Türkisch		Französisch	
		S1	S5	S1	S5	S1	S5	S1	S5
Frage Antwort	Y	40,2 %	31,3 %	42,7 %	34,4 %	41,3 %	44,4 %	37,4 %	44,5 %
	Ç	48,9 %	53,7 %	38,7 %	41,1 %	60% %	62,5 %	29,8 %	49,8 %
Einfacher Vor- schlag	Y	20,2 %	20,9 %	24,7 %	15% %	18,5 %	18,5 %	9,5% %	17,6 %
	Ç	15,1 %	24,9 %	19,4 %	15,9 %	15,5 %	6,7% %	14,3 %	37,3 %

Wie die Ergebnisse der Tabelle zeigen, bestehen sämtliche der gesammelten Erwachsenen-Kinder-Interaktionen aus Dialogen mit Fragen und Antworten. Die Betrachtung der Frageanteile der Erwachsenen und der Antwortanteile der Kinder lassen folgendes Ergebnis zu: In sämtlichen Interaktionen stellen in der Regel die Erwachsenen die Fragen und die Kinder beantworten diese. Das zeigt uns, dass die Erwachsenen in den Interaktionen dominieren. Die Erwachsenen dominieren jedoch die Interaktionen mit den Kindern der Gruppe 2 stärker, da bei diesen Interaktionen die Frageanteile in beiden Sprachen höher liegen.

Wenn wir die Entwicklung der Frageanteile der Erwachsenen betrachten, beobachten wir, dass die Erwachsenen sich in unterschiedlichen Gruppen anders verhalten. Sie stellen in der letzten Sitzung den Kindern der Gruppe 1 mehr Fragen als den Kindern der Gruppe 2.

Bei den einfachen Vorschlägen in den türkischen Interaktionen hingegen verzeichnet man in Bezug auf die Erwachsenen

keinen bedeutenden Unterschied zwischen der ersten und der letzten Sitzung. Bei den französischen Interaktionen steigt der Anteil der einfachen Vorschläge der Erwachsenen bei der Kommunikation mit den Kindern der Gruppe 2 (+ 8,1%), während er bei der Kommunikation mit den Kindern der Gruppe 1 sinkt (-9,7%).

Aus der Sicht der Kinder betrachtet entstehen wichtige Ergebnisse. Bei den türkischen Interaktionen mit den Kindern der Gruppe 1 steigt der Anteil der einfachen Vorschläge von der ersten zur zweiten Sitzung an, während er bei den französischen Sitzungen leicht fällt. Im Gegensatz dazu erleidet der Anteil der einfachen Vorschläge in den türkischen Interaktionen mit den Kindern der Gruppe 2 enorme Verluste, während er bei der französischen Interaktion enorm zunimmt. Die Auswirkungen der zweijährigen Kindergartenzeit machen sich bei den inzwischen 5 jährigen Kindern beider Gruppen auch für diesen Bereich bemerkbar. Die Kinder, die zu Hause überwiegend Türkisch sprechen, machen zwar Fortschritte in Französisch, jedoch ist die türkische Sprache immer noch die dominante Sprache. Bei den Kindern, die zu Hause beide Sprachen sprechen, wird Französisch nun die dominante Sprache.

Wenn wir aus interaktioneller Sicht die Ergebnisse einer erneuten Analyse unterziehen, stellen wir wieder fest, dass die Erwachsenen sich gegenüber den unterschiedlichen Gruppen anders verhalten. Auch wenn die Erwachsenen bei den Interaktionen mit den Kindern der Gruppe 1 bei den ersten Sitzungen in beiden Sprachen mehr einfache Vorschläge machen als die Kinder, gleichen sich diese Anteile in den letzten Sitzungen in beiden Sprachen an. Das heißt; die Erwachsenen dominieren gegenüber den Kindern der Gruppe 1 in beiden Sprachen. Der Anteil der Fragen, die Erwachsene an die Kinder dieser Gruppe stellen, bestätigen dieses Ergebnis; jedoch anders als bei den

Interaktionen mit den Kindern der Gruppe 2. Obwohl der Anteil der einfachen Vorschläge der Erwachsenen bei ihren türkischen Dialogen mit den Kindern dieser Gruppe zwischen den ersten und letzten Sitzungen sich nicht ändert, geht der Anteil der einfachen Vorschläge der Kinder enorm zurück. Dieser Rückgang darf dadurch erklärt werden, dass die Stellung der türkischen Sprache mit der Kindertartenaufnahme der Kinder in ihrem Alltag an Bedeutung verliert. Denn bei den französischen Interaktionen - anders als bei den türkischen - verzeichnet man bei denselben Kindern enorme Steigerungen beim Anteil der einfachen Vorschläge zwischen der ersten und letzten Sitzung. Die folgerichtige Erklärung dieses Ergebnis ist: Die französische Sprache, die zu Hause bereits eine wichtige Stellung hat, erlangt mit der Aufnahme in den Kindergarten eine noch größere Bedeutung. Abgesehen von dieser Steigerung machen die Kinder dieser Gruppe bei den französischen Interaktionen auch bei der ersten Sitzung mehr einfache Vorschläge als die Erwachsenen. Dies gleicht dann die Dominanz der Erwachsenen, die sie durch vermehrte Fragestellungen erreicht haben, wieder aus.

Wenn wir zusammenfassen, stellen wir fest, dass die Sprachentwicklung der Kinder auch in diesem Bereich von den zu Hause gesprochenen Sprachen beeinflusst wird. Während die Kinder, die zu Hause Türkisch sprechen, in den Interaktionen in dieser Sprache aktiver sind, ergreifen die Kinder, die zu Hause beide Sprachen sprechen, bei den französischen Interaktionen mehr das Wort, da die Stellung der französischen Sprache auch durch den Besuch des Kindergartens an Bedeutung gewonnen hat.

Der Wortschatz

Anders als unsere interaktionellen Untersuchungen, betrachten wir nicht die Angaben aller Sprecher (Erwachsene und Kinder), sondern nur die der Kinder. Die Angaben über den Wortschatz, die wir nach der Index von Guiraud² (Guiraud, 1954) errechnet haben, kann der *Tabelle 6* entnommen werden.

Die Ergebnisse zeigen als erstes, dass der Wortschatz der Kinder beider Gruppen zwischen 3 bis 5 Jahren in beiden Sprachen erweitert wurde. Bei der Betrachtung der Ergebnisse der Kinder stellt man fest, dass der Wortschatz der Kinder beider Gruppen in ihrem 3. Lebensalter in der türkischen Sprache höher als der in der französischen war. Dieses Ergebnis war zu erwarten, da die Kinder bis zu ihrer Einschulung mehr Türkisch hören als Französisch. Dass die Kinder der Gruppe 1, deren Eltern zu Hause kaum Französisch sprechen, in ihrem 3. Lebensalter einen größeren Wortschatz (4,2 vs. 3,9) besitzen als die Kinder der anderen Gruppe, bekräftigt nur noch dieses Ergebnis. Wir beobachten jedoch auch, dass die Kinder der Gruppe 2 im 3. Lebensalter einen breiteren französischen Wortschatz besitzen als die der anderen Gruppe. Das heißt; obwohl die dominante Sprache sämtlicher Kinder beider Gruppen zum Zeitpunkt der Aufnahme in den Kindergarten Türkisch ist, haben die Kinder, die zu Hause überwiegend Türkisch sprechen einen größeren Wortschatz in Türkisch. Im Gegensatz dazu haben die Kinder, die zu Hause beide Sprachen sprechen, einen größeren Wortschatz in Französisch.

² Wortschatz nach der Index von Guiraud wird nach der folgenden Formel berechnet, wobei (V) Anzahl der Typen und (N) Anzahl der Token bedeutet: $G = V/\sqrt{N}$. Das Ergebnis gibt uns den Wortschatz eines schriftlichen oder mündlichen Textes an.

Wenn wir die Ergebnisse nach einer zwei jährigen Kindergartenzeit betrachten, sehen wir, dass der türkische Wortschatz der Kinder der Gruppe 1 immer noch größer ist als der der anderen Kinder. Wir stellen jedoch gleichzeitig fest, dass diese Kinder -obwohl sie zu Hause überwiegend Türkisch sprechen - ihren französischen Wortschatz so erweitert haben, dass sie die anderen Kinder nahezu einholen. Dies zeigt, wie wichtig Bildungseinrichtungen für die Entwicklung der französischen Sprache sind. Es ist auch interessant, dass der Wortschatz dieser Kinder in beiden Sprachen sich ausgleicht, wenn sie das 5. Lebensalter erreicht haben. Dasselbe Gleichgewicht beider Sprachen vermissen wir bei den Kindern der Gruppe 2, denn diese Kinder haben einen viel größeren Wortschatz in Französisch als in Türkisch.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass der Wortschatz der Kinder beider Gruppen sich durch den Kindergarten fast angleicht, sobald sie das 5. Lebensjahr erreicht haben. Der Unterschied beider Gruppen ist nicht im Französischen sondern im Türkischen zu verzeichnen. Der türkische Wortschatz der Kinder, die zu Hause Türkisch sprechen, entwickelt sich viel besser als der der Kinder, die zu Hause beide Sprachen sprechen.

Das Ergebnis

Anhand unserer Untersuchungen über verschiedene Bereiche der Sprachentwicklung der türkischen Kindergartenkinder mit Migrationshintergrund zwischen 3 bis 5 Jahren konnten wir eine Reihe von Ergebnissen erzielen. Unsere Ergebnisse zeigen deutlich, dass die zu Hause gesprochenen Sprachen wichtige Auswirkungen auf die Sprachentwicklung dieser Kinder haben. Wir konnten feststellen, dass die Kinder, die zu Hause überwiegend Türkisch sprechen, sich in einigen Bereichen dieser Sprache besser entwickeln als die anderen Kinder. Dies lässt

sich damit erklären, dass die Kinder der Gruppe 1 ihre in der Schule erlebten Sprachdefizite in Türkisch zu Hause beseitigen können. Die anderen Kinder schaffen dies nicht so gut. Während die Kinder der Gruppe 1 die positiven Auswirkungen des zu Hause gesprochenen Türkisch in der Förderung ihrer türkischen Sprache erleben, sehen es die Kinder der Gruppe 2 bei der Entwicklung der französischen Sprache. Denn wir haben beobachtet, dass die Kinder, die zu Hause beide Sprachen sprechen, sich in einigen Bereichen der französischen Sprache mehr verbessert haben als die Kinder der anderen Gruppe. Dies ist die Folge dessen, dass diese Kinder die französische Sprache, die sie bereits zu Hause sprechen, auch im Kindergarten regelmäßig sprechen.

Tabelle 6: Die Entwicklung des Wortschatzes der Kinder der Gruppe 1 und 2 zwischen den ersten und letzten Sitzungen (nach dem Index von Guiraud) (Hamurcu, 2015)

		Gruppe 1 (überwiegend Türkisch)		Gruppe 2 (Türkisch und Französisch)	
		Türkisch	Französisch	Türkisch	Französisch
Erste Sitzung	(Oktober 2011)	4,2	0,8	3,9	2,4
Letzte Sitzung	(Juni 2013)	5,4	5,3	4,6	5,6

Abgesehen von den unterschiedlichen Auswirkungen auf die Sprachentwicklung der Kinder, haben auch die Kindergärten eine ausgleichende Wirkung auf das Französisch. Der beste Beweis für diese Feststellung ist, dass die Kinder beider Gruppen - unabhängig von der zu Hause gesprochenen Sprache -

nach einer zweijährigen Kindergartenzeit ein ähnliches Wortschatzniveau erreichen. Die früher durchgeführten Untersuchungen (z.B. Akinci, 2001) haben gezeigt, dass sich das Französisch im Laufe der Kindergartenjahre schnell entwickelt und im 5. bis 6. Lebensalter die dominante Sprache dieser Kinder ist. Die gleiche Untersuchung hat auch gezeigt, dass diese Kinder - verglichen mit ihren französischen Peers - einige Differenzen im Bereich der Syntax im 7. Lebensjahr vollständig abbauen. Es wurde jedoch auch beobachtet, dass dieselben Kinder - verglichen mit monolingualen türkischen Gleichaltrigen - Differenzen ähnlicher Art erst im 14-15. Lebensalter abbauen können (Akinci, 2006). Dieses Ergebnis zeigt auch, dass die Familien die türkische Sprache nicht aufgeben müssen, um ihr Französisch zu entwickeln. Die Entwicklung der französischen Sprache profitiert nämlich noch z.B. von dem Muttersprachen- und Kulturunterricht, so wie er in Frankreich durchgeführt wird.

Eine andere Untersuchung, die die Sprachkompetenzen der zweisprachigen Kinder mit ihren französisch einsprachigen Peers vergleicht (Chalumeau und Efthymiou, 2010), beobachtete, dass die zweisprachigen türkischen Kinder zwischen 5-10 Jahren mit Migrationshintergrund in ihren Verständnis- und Produktionsfähigkeiten phonetische Defizite und enorme lexikalische, morphologisch-syntaktische Schwierigkeiten haben. Der einzige Bereich, in dem die türkischen Kinder, verglichen mit ihren Gleichaltrigen, keine Schwierigkeiten haben, ist der der Modalitäten. Das heißt also: obwohl - wie in unserer Untersuchung (Hamurcu, 2015) gezeigt wurde - die Sprachkompetenzen der Kinder, die zu Hause überwiegend Türkisch oder beide Sprachen sprechen, in den Bereichen wie Wortschatz nach dem zweijährigem Besuch einer Bildungseinrichtung sich angleichen, zeigt diese Untersuchung, dass diese Zeit von 2

Jahren nicht ausreicht, die Kinder auf das Niveau ihrer monolingualen französischen Peers zu bringen.

Eine andere vergleichende Untersuchung (Le Coz und Lhoste-Lassus 2011) zeigt, dass zweisprachige türkische Kinder mit Migrationshintergrund, verglichen mit ihren französischen und türkischen monolingualen Peers, bei dem Vokabeltest - außer bei Farbbezeichnungen - zurückfallen. Außerdem wurde bei den zweisprachigen türkischen Kindern noch ein Unterschied gegenüber ihren monolingualen Gleichaltrigen beobachtet: Wenn sie mit einem unbekanntem Wort konfrontiert werden, ziehen sie das Schweigen vor, während monolinguale Kinder für das unbekanntes Wort ein anderes Wort verwenden. Bei der selben Untersuchung wurde auch beobachtet, dass Kinder, die die türkische Sprache sehr gut beherrschen, im Vergleich zu ihren monolingualen französischen Peers, in der französischen Sprache sehr ernste morphologisch-syntaktische Rückstände haben.

Als Ergebnis lässt sich noch sagen, dass sämtliche Akteure im Bereich der Zweisprachigkeit und Sprachentwicklung bewusst handeln sollten, um die Entwicklung der beiden Sprachen der zweisprachigen türkischen Kinder mit Migrationshintergrund voranzutreiben. Unterschiede in der Sprachkompetenz mögen unter den türkischen Kindern, die zu Hause unterschiedliche Sprachen sprechen existieren, ebenso zwischen zweisprachigen türkischen Kindern und monolingualen französischen Kindern. Diese Unterschiede lassen sich mit der Zeit ausgleichen, wenn sie keine ernsthaften Probleme darstellen. Es hilft nicht, die Stellung der türkischen Sprache zu Hause abzumindern, um die Entwicklung der französischen Sprache zu fördern, denn dies bedeutet nichts anderes als eine Annäherung an den monolingualen Ansatz. Das gleiche gilt für den Versuch die französische Sprache auszuschalten, um sich auf

die türkische Sprache zu konzentrieren. Es ist ein Ansatz nötig, der der Bilingualität und Bikulturalität der in Frankreich lebenden türkischen Kinder mit Migrationshintergrund entspricht. Nur so können gesunde bilinguale und bikulturelle Generationen aufwachsen.

Quellenverzeichnis

- AKINCI, M.-A. (2014), Fransa'daki Türk Göçmenlerinin Etnik ve Dinî Kimlik Algıları, *Bilig*, No70, 29-58
- AKINCI, M.-A. (2006), Du Bilinguisme à la bilittéracie. Comparaison entre élèves bilingues turc-français et élèves monolingues français, *Langage et Société*, No 116, 93-110
- AKINCI, M.-A. (2003), Une Situation de Contact de Langues: le Cas Turc-Français des Immigrés Turcs en France, BILLIEZ, J. (Hrsg.), *Contacts de Langues: Modèles, Typologies, Interventions*, Paris: L'Harmattan, Collection Espaces Discursifs, 127-144
- AKINCI, M.-A. (2001), Développement des compétences narratives des enfants bilingues turc-français en France âgés de 5 à 10 ans, München
- AKINCI, M.-A. (1996), Les Pratiques Langagières chez les Immigrés Turcs en France, *Écarts d'Identité*, n°76, 14-17
- CHALUMEAU, S., EFTHYMIOU, H. (2010), Le bilinguisme précoce consécutif chez les enfants lusophones et turcophones: Influence de la langue maternelle sur l'acquisition du français langue seconde, *Yayınlanmamış 120 s. MA tezi*, Lyon: Université Claude Bernard Lyon 1, Ecole d'Orthophonie
- GUIRAUD, P. (1954), *Les étapes du développement psychologique*, Paris
- HAMURCU SÜVERDEM, B. (2015), Développement du turc et du français en situation de bilinguisme précoce. Le cas d'enfants d'origine turque scolarisés en maternelle, Unpublished PhD, Rouen: Université de Rouen
- HELOT, C. (2007), *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*, Paris:
- HEURDRIER, J. (2015), *Usages syntaxiques et dialogue parent-enfant. Etude de dyades mère-enfant et père-enfant dans deux activités ludiques*, Unpublished PhD, Paris
- INGOLD, J., DA SILVA, C., CORLATEANU, C., GENDRE, S. und REZZONICO, S. (2008), *Diversité des étayages des mères*

- d'enfants tout-venant et dysphasiques dans deux situations d'interaction, *TRANEL*, No 49, 69-82
- IRTIS-DABBAGH, V. (2003), *Les jeunes issus de l'immigration de Turquie en France : état des lieux, analyses et perspectives*, Paris
- KROLL, J. & DE GROOT, A. M. B. (2005), *Handbook of Bilingualism. Psycholinguistic Approaches*, Oxford
- LE COZ, A., LHOSTE-LASSUS, A. (2011), *Compétences lexicales et morphosyntaxiques des enfants bilingues franco-turcs de grande section de maternelle : Comparaison avec leurs pairs monolingues français*, *Yayınlanmamış* 118 s. Masterarbeit, Lyon: Université Claude Bernard Lyon 1, Ecole d'Orthophonie.
- PROHIC, A. ve VARRO, G. (2007), *Se transplanter oui, mais à quel prix ?*, *Education et Sociétés Plurilingues*, No 23, 102-106
- SALAGNAC, N. (2012), *Inscription dialogique des récits par des enfants de 4 à 6 ans dans une situation de restitution*, DELAMOTTE, R. & AKINCI, M.-A. (Hrsg.), *Récits d'enfants. Développement, genre, contexte*, Rouen : Presses Universitaires de Rouen et du Havre, 54-69
- SALAZAR ORVIG, A. & de Weck, G. (2010), *Comment les mères racontent un album avec leur enfant*, *Langages & Pratiques*, No 46, 7-16
- SALAZAR ORVIG, A. & DE WECK, G. (2013), *Profils de mères et implication des enfants dans la co-construction d'un récit*, *A.N.A.E*, No 124, 269-278
- VYGOTSKY, L. (1985), *Pensée et langage*, Paris YAGMUR, K., AKINCI, M.-A. (2003), *Language use, choice, maintenant ce and ethnolinguistic vitality of Turkish speakers in France: Intergenerational differences*, *International Journal of the Sociology of Language*, No 164, 107-128