Sprachexpertentum statt Halbsprachigkeit – Schulkarrieren italienischer Migrantenjugendlicher

Gabriele Birken-Silverman

Zu den Kernproblemen der gesellschaftlichen Integration von Migrantenjugendlichen in Deutschland gehören die Bereiche Schulbildung und Schullaufbahn, die auch nach drei Jahrzehnten der wissenschaftlichen Untersuchung durch Pädagogen, Psychologen, Soziologen und Linguisten - vornehmlich Germanisten, weniger Vertreter der Herkunftssprachen - Forschungsdefizite aufweisen, denn bislang dominierte ein einseitig auf die grammatische Sprachnorm des Deutschen und Korrektheit sprachlicher Äußerungen bezogener Forschungsansatz, während vielmehr eine multiperspektivische varianzlinguistische Sichtweise zu postulieren ist. Dabei handelt es sich nicht etwa um ein allein den Migranten zuzuschreibendes Problem, sondern um ein gesamtgesellschaftliches, insofern als für die Bundesrepublik nicht nur der de facto-Status eines Einwanderungslands gilt, sondern auch der eines durch Mehrsprachigkeit gekennzeichneten Staats, zu begreifen nicht als Negativum, sondern als kulturelle Ressource, die es zu pflegen und zu fördern gilt. Gerade in den großen Metropolen zeichnen sich in multiethnischem Ambiente Tendenzen zu einer Vielsprachigkeit ab, die auch deutsche Muttersprachler involviert, die im Sprachkontakt ungesteuert fragmentarische Kenntnisse in Migrantensprachen wie dem Italienischen erwerben und funktional einsetzen (Birken-Silverman 2001). Wurde bislang in der deutschen Migrationslinguistik der varianzlinguistischen Spannbreite des Sprachenrepertoires wenig Beachtung geschenkt, so wurden ebenso unzureichend das kommunikative Handeln im situativen Kontext vor dem Hintergrund der ethnographischen Lebenswelt und diesbezügliche Kompetenzen der Sprecher fokussiert. Insbesondere liegt Bedarf an aktuellen Forschungsdaten zur Situation der Kinder italienischer Migranten, der ältesten Zuwanderergruppe, vor, die in überproportionalem Maße im Vergleich zu deutschen Schulkindern und solchen mit anderem Migrationshintergrund niedrige Bildungsabschlüsse und Schulprobleme bis hin zu Schulversagen aufweisen (zu Details s. *In der Diskussion*, no. 7). Wurden derartige Bildungsdefizite bisher und teilweise bis heute vorwiegend in ursächlichen Zusammenhang mit mangelnder Sprachkompetenz ("doppelte Halbsprachigkeit", Semilingualismus), mit "gespaltener" Identität und Bildungsferne des Elternhauses gestellt, so zeichnen sich aus einer varianzlinguistischen, pragmatisch-funktionalen Forschungsperspektive, die nicht von einer elitären monolingualen Schulsprachnorm als Richtschnur ausgeht, sondern eine mehrsprachige Handlungskompetenz in der Interaktion als kommunikatives Potential anerkennt, Erkenntnisse ab, die nach neuen Konzepten und Modellen im Bereich der Schulbildung verlangen.

Entsprechende Forschungsdaten resultieren aus dem 1997 an der Universität Mannheim unter Leitung von Prof. Dr. Christine Bierbach initiierten und seit 2000 von der Deutschen Forschungsgemeinschaft geförderten Projekt "Sprache italienischer Migranten in Mannheim: Intra- und interlinguale Variationsformen, Funktionen und Dynamik". Im Rahmen dessen wurde in einem durch Migranten geprägten Mannheimer Stadtteil die mehrsprachige kommunikative Praxis dreier Generationen italienischer Migranten anhand

ausgewählter Kleingruppen untersucht, die Teil eines dichten örtlichen Netzwerks italienischer Zuwanderer sind. Dabei wurden durch externe (deutsche) und gruppeninterne Exploratoren variierende situative Kontexte - Schule, Freizeit, Familie, Arbeit - durch Aufzeichnung von Interviews, von muttersprachlichem Schulunterricht (*doposcuola*) und von sowohl interethnischer als auch intraethnischer Alltagskommunikation dokumentiert und analysiert.

Die Bildungssituation unter italienischen Migrantenjugendlichen in Mannheim stellt sich bei Vergleich mit deutschen Schülern an den allgemeinbildenden Schultypen als deutlich unterprivilegiert dar: zu Beginn des Forschungsprojekts ergaben sich aus dem Mannheimer Schulentwicklungsbericht 1996/97 folgende Verhältnisse: 65.3% der Migrantenjugendlichen besuchten die Hauptschule gegenüber 26.6% deutscher Kinder, 16.2% die Realschule gegenüber 25.2%, 5.7% das Gymnasium gegenüber 42.1%, 12.7% als Förderschüler die Sonderschule gegenüber 6.2%.[1] Nach dem jüngsten Schulentwicklungsbericht (2000/01) besuchen nunmehr 57.6% der italienischen Migrantenjugendlichen die Hauptschule, 18.5% die Realschule, 9.1% das Gymnasium, aber 14.8 % als Förderschüler die Sonderschule ! In letzterem Bereich liegt damit der Prozentsatz erheblich über dem Landesdurchschnitt ausländischer Sonderschüler in Baden-Württemberg (7.9%).

	ITALIENER				DEUTSCHE			
	Haupt-schule	Real-schule	Gymn.	Sonder-schule	Haupt-schule	Real-schule	Gymn.	Sonder-schule
1996/97	65,3%	16,2%	5,7%	12,7%	26,6%	25,2%	42,1%	6,2%
2000/01	57,6%	18,5%	9,1%	14,8%	24,0%	25,7%	45,0%	5,3%

Als repräsentativ können daher die Bildungskarrieren einer seit 1998 untersuchten Gruppe miteinander befreundeter italienischer Jugendlicher gelten.[2] Die soziale Lebenswelt der in Deutschland aufgewachsenen heute zwischen 17 und 23jährigen bilden die innerstädtischen Quartiere Jungbusch/ Westliche Unterstadt/ Neckarstadt-West. Die Bildungsinstitutionen im Stadtviertel lassen sich als Repräsentanten deutscher Autorität interpretieren, mit eigenem Code, der die Hierarchie der Machtverhältnisse symbolisiert und dem Code der Migrantenjugendlichen des Quartiers, ihrem Normen- und Wertesystem keine Rechnung trägt (vgl. Foucault 1976[3]). Die 14 Mitglieder der italienischen Clique stammen aus Familien, in denen beide Elternteile als Arbeiter, kleine Geschäftsleute und als Geringverdienende im Dienstleistungsgewerbe berufstätig sind und die es in einigen Fällen zu eigenen Häusern - im "angestammten" Stadtteil und im

[1] Nicht miteinbezogen wurden hier Grundschulen und Gesamtschulen.

[2] Weiteren Aufschluß liefert der Abschlußbericht *QUIST - Qualifizierungsinitiative im Stadtteil für ausländische Jugendliche* (2001), insofern als mehrere der an dem vom Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung geförderten Projekt beteiligten italienischen Jugendlichen auch an dem Projekt "Sprache italienischer Migranten in Mannheim" teilnahmen.

[3] s.a. Lepoutre (1997) zu vergleichbaren Lebenswelten Migrantenjugendlicher in Frankreich.

Herkunftsort - gebracht haben. Von daher ist die Hypothese eines Zusammenhangs zwischen mangelndem Schulerfolg und Arbeitslosigkeit (Kornmann 2001) hier auszuscheiden. Von den Jugendlichen hat lediglich ein Junge die Realschule abgeschlossen, während drei Mädchen erst nach Hauptschulabschluß durch Besuch einer berufsbildenden Schule die mittlere Reife erlangten. 10 weitere männliche Gruppenmitglieder besuchten die Hauptschule, die drei ohne Abschluß verließen. Ein Junge wurde in die Sonderschule delegiert. Bezüglich der weiteren beruflichen Qualifikation zeichnet sich ab, daß praktisch alle Jugendlichen - ausgenommen ein Gelegenheitsarbeiter - einen Ausbildungsplatz gefunden haben bzw. in einem Beschäftigungsverhältnis im kaufmännischen und technischen Bereich sowie in der Gastronomie stehen. Allerdings spielt hier eine besondere Rolle das dichte italienische Migrantennetzwerk, das häufig Schulabbrecher auffängt, in der Weise daß die Jugendlichen in italienischen Familienunternehmen wie Pizzeria und Friseursalon beschäftigt werden. Nicht unerwähnt bleiben sollte, daß praktisch sämtliche Gruppenmitglieder bereits während ihrer Schulzeit durch Jobs berufspraktische Erfahrungen erwarben, z.T. begründet durch die finanzielle Situation im Elternhaus, die in einem Falle zum Abbruch der Lehre führte.

Um den Sprachgebrauch in möglichst vielen situativen Kontexten zu untersuchen, wurden auch der fakultative italienische muttersprachliche Unterricht, dessen Organisation dem *Istituto di Cultura Italiana* mit Sitz in Stuttgart obliegt, und damit über den engen Kreis der Freundesgruppe hinaus weitere italienische Peers aus den gleichen Stadtteilen miteinbezogen. Die erfaßten 6 Klassen mit zweistündigem Italienischuntericht pro Woche, der in den Räumen der von den Schülern besuchten deutschen Schulen stattfindet, entsprechen praktisch einer Totalerhebung unter den 12-15jährigen im Bereich Innenstadt. Hier zeichnet sich bereits ein auffälliges statistisches Datum ab: von 54 SchülerInnen besuchen 13 das Gymnasium (15.4%), 25 die Realschule (46.3%) und 13 die Hauptschule (15.4%); d.h. die letztere Gruppe ist im *Doposcuola* stark unterrepräsentiert. Generell zeichnen sich die TeilnehmerInnen am muttersprachlichen Unterricht durch starke Bildungsorientierung und durch das Elternhaus veranlaßte Initiativen der Freizeitgestaltung aus (z.B. Reiten, Erlernen eines Musikinstruments wie Geige, Standardtanz in institutionellem Rahmen). Zu den Ursachen der Unterrepräsentation schwächerer Schüler dürften u.a. stattdessen nachmittägliche Teilnahme an deutscher Hausaufgabenbetreuung und die sozioökonomische Situation des Elternhauses gehören, die Betreuung von Geschwistern und Beitrag zum Einkommen durch Jobben impliziert. Daraus resultiert, daß eine Alphabetisierung und Ausbau der Mehrsprachigkeit primär von einer bildungsbeflissenen Schicht wahrgenommen wird, so daß es hier anscheinend der Aufklärung der Eltern bedarf. Auf verbreitetes Monolingualismus-Denken verweisen auch folgende von betroffenen Jugendlichen und Eltern reportierten Äußerungen:

Carmine[4] (16):

Mein Lehrer läßt mich/ mein/ mein Lehrer läßt mich in der [italienischen] Schule immer Deutsch

[4] Namen codiert.

sprechen. Als

ich heimkam, habe ich nicht[s] gelernt/ zuviel Deutsch gesprochen. Meine Mutter hat mir eine Ohrfeige gegeben,

hat sie zu mir gesagt "was soll das ? Du mußt Italienisch sprechen !" Und ich habe das meinem Lehrer gesagt.

Mein Lehrer ist aber ein bißchen ... behämmert und versteht so was nicht.[5]

Vater zweier Jugendlicher:

Auch wenn es keinen [muttersprachlichen Unterricht] gibt, das macht nichts, denn sie lernen gut Deutsch .. . sie

erlernen einen Beruf oder gehen zur Schule. Wenn sie erwachsen sind, falls sie wollen, lernen sie Italienisch. Wenn nicht, umso schlechter für sie. Wenn's einem nicht gefällt, warum sollen sie dann Italienisch lernen ? Wenn einer sich doch bei den Deutschen wohlfühlt![6]

Wo liegen nun die Ursachen für Schulprobleme und Schulkarrieren, die sich durch niedrige oder fehlende Abschlüsse oder aber durch Verlängerung des Bildungswegs auszeichnen ? Das Schlagwort von der doppelten Halbsprachigkeit bzw. Semilingualismus geht von sprachlichen Defiziten aus, die an den jeweiligen schulsprachlichen Korrektheitsnormen gemessen werden, während andere Sprachvarietäten nicht anerkannt werden. Statt defizitär ist das Sprachenrepertoire der untersuchten italienischen Migrantenjugendlichen vielmehr unter dem Aspekt der Mehrsprachigkeit als multikomponentielles Repertoire zu bezeichnen, das es zu fördern gilt. Dieses plurikomponentielle Repertoire umfaßt ein Varietätenkontinuum, auf dessen unterster Stufe als Substandard der italienische Herkunftsdialekt steht, dem übergeordnet Varietäten des italienischen Standards, der indessen lediglich eine weitere Substandardstufe gegenüber dem übergeordneten Deutschen konstituiert. Die einzelnen Varietäten bilden keineswegs hermetisch geschlossene, undurchlässige Systeme, sondern - abgesehen von Sprachwandelphänomenen (z.B. lexikalische Innovationen) - liegen Übergangsvarietäten vor, so zwischen italienischem Dialekt und italienischem Standard (Regionalitalienisch, ferner *Code Shifting* aufgrund linguistischer Unsicherheit, seltener funktionale Wechsel), und zwischen italienischem Dialekt und Deutsch eine weitere Übergangsvarietät, die durch alternierende Verwendung von Elementen aus beiden Sprachen als gruppenspezifischem Kommunikationsstil gekennzeichnet ist. Schließlich verfügen die Jugendlichen italienischer Herkunft noch über marginale mündliche Kenntnisse in weiteren Migrantensprachen, erworben im Kontext ihrer sozialen Lebenswelt: "mit Ay e hab isch früher ab und zu geredet Türkisch - dursch/ dursch

[5] Im Original Sizilianisch mit Fluktuation ins Italienische: "Il mio maestro mi fa parlare/ u mi/ u me maestru mi/ a scuola mi fa parrari sempri tedescu. Quannu rivaiu intra, no mi nzignáu se/ troppu tedescu a parrari. Ma mamma mi dessi nu timpuluni, mi dissi ""chi è stu fatt ? a-pparrari italianu !" E iu ci o dissi a mio maestro. Mio maestro è prò andicchia ... sminghiatu e ... n-e capiscia sti cosi."

[6] Im Original Italienisch: "Anche che non ce n'è [doposcuola], non fa niente purché s'imparano bene il tedesco che... s'imparano um mestiere oppure che fanno scuola, dopo quando sono grand se si voglion imparare l'italian se o imparano. Se no peggio per loro. (...) Se non mi piace, perché se o devono imparare l'italiano ? Se uno si trova bene con i tedesch !"

Jungbusch lernt man des (...) isch hab ja eigentlisch gut Türkisch gelernt" erklärt Camillo (Sonderschulabschluß).

Distanzsprache	Deutsch (grammatische Norm)
	Umgangssprache, Dialekt
Nähesprache 2./ 3. Generation	Code Switching
Distanz-	Italienisch (Standard)
sprache	Italienische Umgangssprache
	italiano popolare
	Regionalitalienisch
Nähesprache 1. Generation	Dialekt

Dieses plurikomponentielle Varietätenkontinuum ist keineswegs statisch, sondern impliziert dynamische Entwicklungsprozesse, die bisher kaum in Interpretationsmodellen und bei der Ausarbeitung von Förderungskonzepten berücksichtigt worden sind. Gleichzeitig zeichnet sich hier die Notwendigkeit der herkunftsspezifischen Differenzierung ab.

Während der Primärsozialisation in der Familie wird keineswegs allein der Herkunftsdialekt erworben, sondern bei den in Deutschland geborenen Jugendlichen der zweiten und dritten Generation gleichermaßen Deutsch, vor allem durch ältere Geschwister, aber auch durch die Eltern. Die Mehrzahl der TeilnehmerInnen am *Doposcuola* gab an, mit den Eltern Dialekt und/ oder Standarditalienisch und Deutsch zu sprechen, wie auch durch Aufzeichnung der Kommunikation in den Familien verifiziert werden konnte. Franco (Realschulabschluß) beschreibt den "Familekt" folgendermaßen:

> Manchmal misch ich schon möglich. Meine Mutter dadurch daß sie äh so schon seit achtzehn Jahrn in Deutschland ist, die fängt auch schon an zu mischen, und zwar auf Italienisch mit deutschen Wörtern, drei, vier, drei italienische Wörter und zwei deutsche. Und ich mach zum Beispiel sieben deutsche Wörter und äh ein italienisches Wort.

Diese kommunikative Praxis in der Familie zeichnet sich dabei durch eine Varietät aus, die in ganz spezifischer Weise regelhaft funktional und sozialsymbolisch herkunftssprachliche und deutsche Elemente verbindet. Solche regelhaften Wechsel (*Code Switching*) dienen zur Diskursgliederung und zur stilistischen Markierung, etwa von Expressivität oder Interaktionsmodus (z.B. Ernst versus Scherz), wie sie Einsprachige durch prosodische Mittel vollziehen, so daß Migranten über eine spezifische zusätzliche Ressource der Stilmarkierung verfügen. D.h. das Alternieren zwischen mehreren Sprachen - auch auf Satzebene - trägt über die denotative Bedeutung und Referenz auf bestimmte lebensweltliche Kontexte hinaus spezifische Konnotationen, lokale Bedeutungen, die sich aus dem Äußerungskontext erklären, nicht aber gemeinhin mangelnder Kompetenz zuzuschreiben sind. Des weiteren entstehen hier eigene kommunikative Muster, die einerseits die Strukturen spezifischer kommunikativer

Gattungen (wie z.B. Erzählungen) ausdifferenzieren können, doch andererseits nicht den Regeln der Schulunterrichtskommunikation (Lehrer-Schüler Interaktion) entsprechen und in derartigen situativen Kontexten häufig zu subversiver Interaktion führen. *Code Switching* konstituiert ein sprachliche Expertise mit Wissen um die Regeln und hohe Kreativität erforderndes Verfahren, das auch in der schöngeistigen Literatur und aus den Schriften zahlreicher historischer Persönlichkeiten bekannt ist (z.B. Goethe, Puschkin, Mozart). Dieser bis zur routinisierten Sprachmischung reichende hybride Stil stellt sich als Polyphonie semantischer Möglichkeiten dar.

Als Modelle der Herkunftssprache fungieren in erster Linie die Mitglieder des italienischen Migrantennetzwerks, während der Spracherwerb des Deutschen außerhalb der Familie unter den Peers auf der Straße, im Kindergarten und in der Schule voranschreitet. Das bedeutet, daß abgesehen von den Pädagogen als Sprachvermittlern in multiethnischen Ballungsvierteln die kommunikative Kompetenz dominant an die Interaktion unter Jugendlichen mit Migrantenhintergrund gebunden ist - von daher der Erwerb einer Kompetenz, die den Anforderungen sozialen Handelns im Quartier entspricht, nicht aber der schulsprachlichen Norm. So haben z.B. die von den untersuchten Jugendlichen besuchten Hauptschulen der Wohnviertel einen Anteil nichtdeutscher Schüler, der zwischen 61.0% und 82.2% liegt; ebenso drastisch ist die Situation in den lokalen Kindergärten und Vorschulen. Der Anteil der männlichen Hauptschüler ohne Abschluß liegt an den von den Jugendlichen besuchten Schulen zwischen 26.1% und 20.7%, etwas niedriger bei den Mädchen. In derartiger "Ghettosituation" ist der lebensweltliche Kontext wenig zum Erwerb der deutschen Grammatiknorm entsprechenden Sprachkenntnisse geeignet, sondern vielmehr findet sozialsymbolisch die Zugehörigkeit zu einem multiethnischen Stadtteil in der Sprache ihren Ausdruck - Ausdruck der Inklusion. Demgegenüber symbolisieren sowohl die deutsche als auch die italienische Standardsprache, repräsentiert durch institutionelle Vertreter wie die LehrerInnen, Exklusion, gesellschaftliche Kreise mit erschwerter Partizipation. Mediale Vorbilder des Deutschen manifestieren sich in hohem Maße in der kommunikativen Praxis der Migrantenjugendlichen und verweisen auf ein üppiges Spezialwissen in Bereichen wie TV- und Film-Comedy, Werbung und Radiosendern wie *Big FM*, die indessen sprachlich nicht der schulischen Norm entsprechen. Memorierte Ausschnitte, die z.T. verfremdet zur Erzeugung von Komik zitiert werden, liefern umfangreiches Belegmaterial für die entsprechende mediale Kompetenz der Migrantenjugendlichen (vgl. Caruso 2001).

Während unter Migranten der ersten Generation der Herkunftsdialekt als Nähesprache überwiegt, ist unter den Jugendlichen Deutsch das dominante Kommunikationsmedium, von ihnen selbst als "diskriminiertes Deutsch" bezeichnet. Je nach situativem Kontext variiert das Deutsche zwischen einer stadtteilspezifischen Varietät der Umgangssprache, die dem Deutschen vergleichbarer *native speakers* nahekommt, und einer zwischen Herkunftsdialekt und Deutsch alternierenden Varietät als Nähesprache der Jugendlichen, die an bestimmte situative Kontexte (Familie, Freunde) gebunden ist und die Zugehörigkeit zu einer sozialen Gruppe symbolisiert, also Ausdruck des Identitätsbewußtseins ist. Von daher entsteht bei Gruppenexternen aus der Perspektive der schulsprachlichen Norm der Eindruck mangelnder Kompetenz in Verkennung der Tatsache, daß es sich um eine situationsspezifische Varietät handelt. Als

Distanzsprachen fungieren die deutsche und italienische Schriftsprache, die sozialsymbolisch auf institutionelle Kontexte und elitäre Gesellschaftsschichten verweisen, von welchen die Migranten weitgehend ausgeschlossen sind.

Mit dem plurilingualen Varietätenkontinuum verbunden sind äußerst komplexe Wissensbestände, die die Jugendlichen als Sprach- und Kulturexperten in spezifischen Bereichen ausweisen: so eine ausgeprägte Medienkompetenz in Bezug auf Herkunfts- und Aufnahmegesellschaft sowie auf weitere Migrantenkulturen.

Als nicht zutreffend erweist sich des weiteren das Schlagwort der "gespaltenen" oder "doppelten" Identität. Zunächst ist Identität keineswegs als homogen und unveränderlich aufzufassen, sondern Identität ist eine plurikomponentielle und dynamische Größe, die in Form von Fremdzuschreibungen und Selbstdarstellung ("Image") aus sprachlichen Äußerungen deduzierbar ist und nach situativem Kontext variiert. Die Identitätskonstruktion der Migrantenjugendlichen der zweiten und dritten Generation zeichnet sich weder durch uneingeschränkte Orientierung an der Herkunftsgesellschaft noch durch uneingeschränkte Orientierung an der Aufnahmegesellschaft aus, sondern vielmehr durch Positionierung in einem multiethnischen, entnationalisierten Raum mit Kreation einer globalen, kosmopolitischen Identität. Entsprechende Modelle vermittelt die Hiphop-Jugendkultur als Sprachrohr sozial Unterprivilegierter, der sich die untersuchte Jugendgruppe zurechnet. Zugleich bietet diese Jugendszene Möglichkeiten der Anerkennung (von unten) in Rekompensation mangelnder Anerkennung und Statusfindung in der *mainstream society*. Individuelle Unterschiede bestehen indessen insofern, als unterschiedliche Grade der Identifizierung mit der Straßenkultur vorliegen, bei den Mädchen z.B. überlappend mit der Selbstverortung als modernem Großstadtmädchen und Orientierung an den Normen der *mainstream society*.

Verbunden mit der unterstellten Bildungsferne des Elternhauses als Ursache problematischer Schulkarrieren von Migrantenkindern ist der Vorwurf der Diskriminierung (vgl. Gomolla/ Radtke 2002): der ethnische Hintergrund fungiert hier anscheinend häufig als Parameter für Bildungsentscheidungen in den Institutionen. Anhaltspunkte dafür ergeben sich aus den Erzählungen der weiblichen Migrantenjugendlichen über ihre Bildungskarrieren: in einem Falle zunächst Abschluß der Hauptschule statt Wechsel auf die Realschule nach der Grundschule und daran anschließend Erlangung der mittleren Reife über die berufliche Fachschule. Eine Jugendliche der dritten Generation, die nach dem Hauptschulabschluß an einer zweijährigen kaufmännischen Berufsfachschule die Mittlere Reife erlangte und anschließend ein einjähriges Berufskolleg (Vollzeitschule) abschloß, berichtet aus ihrer Schulzeit:

> Zu mir hat mein Lehrer immer gesagt/ nach der Hauptschule hat er schon zu mir gesagt, "hörn Se mal zu, geh'
> erst gar nicht auf die Schule, du wirst es eh nicht schaffen (...) Des Beste war, wo er dann ins [Geschäft des Arbeitgebers] gekommen is. "Was ma, was machn, was machn Sie jetzt ? Was machen Sie jetzt ?". Dann sag ich, "Öhm ja und ich hab meine Realschule geschafft." - "Ehrlich oh duuu..."

Des weiteren ist hier auf die Entwicklungsdynamik während der Schullaufbahn zu verweisen, die - wenn erfolgreich - aus einer Übergangswelt in die Integration führt. Auf ein derartiges Übergangsstadium verweist die Bemerkung derselben Jugendlichen im

Rückblick auf ihre Schullaufbahn:

ich hab auch (...) nie Bock gehabt ... s war einfach (...) ich bin immer nur wegen den Freunden in die Schule gegangn... Scheiß gebaut und wieder heimgegangen.

Demgegenüber äußert sie über den italienischen *doposcuola*:

isch war immer ganz glücklich, daß ich da (zum *doposcuola*) hingegangen bin. Ich hab' ... gute Noten gehabt in

der italienischen Schule (...) immer alle Einser (...) sehr gut.

Besonders explizit wird der Zusammenhang zwischen Sprachkompetenz, beurteilt nach schulsprachlicher Norm, und verzögerter Schullaufbahn am Beispiel von Viola, die als 8jährige mit den Eltern emigrierte: nur als "ausreichend" beurteilte Schulleistung im Deutschen und daraus resultierende Probleme auf der Suche nach einem Ausbildungsplatz führten zu freiwilliger Wiederholung der zur Mittleren Reife führenden Abschlußklasse.

Die Schulkarrieren der Mädchen deuten auf ausgeprägte Umsetzung von sozialer Integration über Bildung trotz mangelnder Förderung hin, verbunden mit Emanzipation und Orientierung nach außerhalb des Migrantennetzwerks, nach sozialem Aufstieg, während bei den Jungen schulische Mißerfolge eher zu Schulverweigerung bis hin zum Abbruch führen und kurzfristig zu Orientierung an den Werten und Normen einer erfolgversprechenden Subkultur der Straße, mittels derer Sozialstatus per männliche Dominanz im öffentlichen Raum performativ inszeniert wird. Längerfristig zeichnen sich - bei ungünstigen Zugangschancen zum Arbeitsmarkt aufgrund niedriger Bildungsabschlüsse - Berufskarrieren innerhalb des eigenen Netzwerks ab. Bezeichnend sind die nach Geschlecht differierenden Äußerungen und Einstellungen der untersuchten Jugendlichen, die sich in der lokalen Hiphopszene durch öffentliche Auftritte als Breakdancegruppe und durch Aufnahme einer deutschsprachigen Rap-CD ("mit eigenem Text") Anerkennung von unten verschafft haben:

Vera (Berufsfachschule): Breakdance is ne Freizeit, und man kann mal in der Woche trainiern (...) Breakdance

is keine Zukunft für mich

Gianni (ohne Hauptschulabschluß): kuck mal, für mich ja

In verschärfter Weise manifestiert sich das Einsprachigkeitspostulat bei Transmigrantenkindern, die wechselnd ihre Kindheit im Aufnahme- und im Herkunftsland verbringen, im Falle des in Deutschland geborenen Camillo, der das 3.-7. Lebensjahr im Herkunftsort verbrachte, mit dem Ergebnis der Abschiebung in eine deutsche Sonderschule nach "Versagen" in der Grundschule. Aufschlußreich sind folgende Auszüge aus seiner Sprachbiographie:

Im sizilianischen Heimatort der Eltern:

weh isch hab en Wort Deutsch gesagt (...) isch soll die deutsche Sprache vergessen,

bei der Rückkehr und Einschulung:

(extra Deutschunterricht) gab's damals gar nischt ... früher ... war's... ich weiß noch es war halt komisch ... isch war halt in der Klasse drin, da waren... türkische Kinder drin ... und dann deutsche ... und isch hab mit keinem geredet war ... immer ... der Außenseiter, weil isch kein Deutsch konnte ... ja und dann ... bin isch halt immer mehr oder weniger ausgerastet in der Schule ... Grundschule ... ja ... und dann ham se gemeint ... halt so ... daß isch halt in ne Sonderschule muß.

zum italienischen *doposcuola*: isch hab des gehaßt, isch mußt da imma hin.

Schulische Fehleinschätzung resultiert gleichermaßen aus folgender Äußerung des gleichen Jugendlichen, der nach abgeschlossener Lehre nunmehr weitere berufliche Spezialisierung und Meisterprüfung anstrebt:

Zu mir hat mal n Lehrer gesagt, ich schreib ne vier in der Prüfung, isch mach ne vier in der Prüfung - hab zwei komma null.

Neben einem Umdenken in der Interpretation der sprachlichen Handlungsfähigkeit von Migrantenkindern unter Berücksichtigung der Prozeßhaftigkeit der Sprachentwicklung, die es zu fördern gilt, bedarf es nicht zuletzt auch der Miteinbeziehung der Eltern in die Information, um von monolingualem Denken zu plurilingualem Denken zu gelangen.

Die Dynamik der Sprachentwicklung ist in starkem Maße abhängig von der Zugehörigkeit zu sozialen Netzwerken, die sich im Laufe der Schulzeit (etwa Übergang von der Grundschule zu weiterführenden Schulen und Eintritt in das Berufsleben) verändern und zu unterschiedlichen sprachlichen Orientierungen führen. Repräsentativ ist hier einerseits der Fall der bereits erwähnten weiblichen Jugendlichen mit Fachschulabschluß und mittlerer Reife mit Orientierung an den schriftsprachlichen Normen mit Priorität des Deutschen:

ich denk, jemand der so gebrochenes Deutsch redet, sollte nicht im Einzelhandel arbeiten oder halt nicht in so 'nem Lebensmittelladen, aber im türkischen oder italienischen, da geht das, ne, aber nicht in einem großen ... Kaufhaus zum Beispiel, man braucht des, Deutsch äh ist wichtig (...) ja ich hab früher nur Sizilianisch geredet. Meine Mut/ meine Mutter hat mir des wieder abgegrault irgendwie (...) was isch am meisten haß, wenn man kleinen Kindern Sizilianisch beibringt, da könnt ich die Elternteile umbringen und sonst was.

Aber Franco (Realschulabschluß) auf die Frage "Benutzt Ihr Eure italienische Sprache so, daß ihr sie dann auch beruflich einsetzen könnt, später, oder läuft die nur noch gerade so mit?":

Schaun Sie mal, ich will im Einzelhandel arbeiten zum Beispiel, Kaufmann ne. Und da is doch gut, wenn mal n

Kunde kommt, der zum Beispiel nur Italienisch spricht.

Anders der Verlauf bei Nina, Mutter zweier Kinder im Grundschulalter: Emigration nach Deutschland als sechsjährige, Schulprobleme ("in Deutsch war ich auch in der Schule ein bißchen schwach"[7]), Heirat nach Sizilien und erneute Emigration. Integriert in ein durch örtliche Herkunft, Wohnnachbarschaft und Arbeitsplatz verbundenes Team italienischer Raumpflegerinnen konstituiert hier der Herkunftsdialekt das dominante und präferierte Kommunikationsmittel.

Grundsätzlich verfügen die untersuchten Migrantenjugendlichen über eine vielfältige kommunikative Kompetenz als Teil einer ihrem soziokulturellen Lebensraum entsprechenden sozialen Kompetenz, die sich durch transkulturelle Kompetenz in spezifischen Bereichen auszeichnet, die allerdings in Bezug auf die sprachliche Kompetenz nicht die schulischen Ansprüche monolingualer Kompetenz erfüllt. Wie die Untersuchung zeigt, konstituieren derartige in den ethnographischen Bezugsrahmen eingebettete mikrotheoretische Analyseverfahren gruppenspezifischer Wirklichkeitskonstruktion und ihrer sprachlichen Codes wesentliche Beiträge zur Ausdifferenzierung makrosoziologischer Theorien.

Literatur

Androutsopoulos, Jannis K. (1997). *Mode, Medien und Musik: Jugendliche als Sprachexperten,* in: Gerd Antos (Hg.),

Fremdheit in der Muttersprache. Der Deutschunterricht 6, 10-20.

Androutsopolos, Jannis K. (2002). *Sprachliche Kreuzungen: Überlegungen zur "anderen" Mehrsprachigkeit Deutschlands*, in: Christiane Maaß/ Sabine Schrader (Hgg.), *Viele Sprachen lernen ... ein notwendiges Übel ? Chancen und Probleme der Mehrsprachigkeit*. Leipzig, 39-50.

Androutsopoulos, Jannis (2003). *Jjtzt speak something about italiano. Sprachliche Kreuzungen im Altagsleben, in: OBST – Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie*, Heft 65 *"Multisprech": Hybridität, Variation, Identität*, 79-

109.

Bettoni, Camilla (1993). *Italiano fuori d'Italia*, in: Alberto Sobrero (Hg.), *Introduzione all'italiano contemporaneo. La variazione e gli usi*. Rom, 411-460.

Birken-Silverman, Gabriele (2003). *Mediale Ressourcen und Identitätskonstitution im Kommunikationsstil italienischer Migrantenjugendlicher*, in: C. Winter/ T. Thomas/ A. Hepp (Hgg.), *Medienidentitäten: Identität im Kontext von Globalisierung und Medienkultur*. Köln, 223-243.

Birken-Silverman, Gabriele (2004). *Language Crossing Among Adolescents in a Multiethnic City Area in Germany,*

in: C. Hoffmann/ J. Ytsma (Hgg.), *Trilingualism in Family,m School and Community*. Clevedon, 75-100.

Caruso, Debora (2001). *Medienwissen als kommunikative Ressource in der Rede italienischer*

[7] Im Original Italienisch: "con il tedesco ero pure a scuola un po' giù".

Migrantenjugendlicher.
Mannheim. (Magisterarbeit, Universität Mannheim).
Foucault, Michel (1976). *Überwachen und Strafen.* Frankfurt.
Giordano, Christian (1995). *Die italienische Minderheit*, in: Cornelia Schmalz-Jacobsen/ Georg Hansen (Hgg.),
Ethnische Minderheiten in der Bundesrepublik Deutschland. Ein Lexikon. München, 229-242.
Gogolin, Ingrid (1995). *Sprache und Migration*, in: Cornelia Schmalz-Jacobsen/ Georg Hansen (Hgg.), *Ethnische Minderheiten in der Bundesrepublik Deutschland. Ein Lexikon.* München, 481-490.
Gomolla, Mechthild/ Radtke, Frank-Olaf (2002). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Opladen.
In der Diskussion, No. 7 (1997). *Integration oder Ausgrenzung ? Zur Bildungs- und Ausbildungssituation von Jugendlichen ausländischer Herkunft*, Hgg. von der Beauftragten der Bundesregierung für die Belange der Ausländer. Bonn.
Kornmann, R. (2001). *Schulversagen bei Migranten. 7. Forschungsbericht der Pädasgogischen Hochschule Heidelberg*. (on line).
Lepoutre, David (1997). *Coeur de Banlieue. Codes, rites et langages*. Paris.
Mailänder, Katrin (2001). *Eine ethnographische Beschreibung einer Migrantenjugendgruppe: Identität und*
Sprachverhalten. Mannheim. (Magisterarbeit, Universität Mannheim).
Quist - Qualifizierungsinitiative im Stadtteil für ausländische Jugendliche. Abschlußbericht 2001. (on line).
Schulentwicklungsbericht. Schuljahr 1996/1997. Hgg. von der Stadt Mannheim. Mannheim.
Schulentwicklungsbericht Schuljahr 2000/ 2001. Hgg. von der Stadt Mannheim. Mannheim.