



Zeitschrift für Interaktionsforschung in DaFZ

ZIAF 2024, Band 4, Heft 1

„Was heißt denn das, Mama?“

Die Familie als Ort von Sprachaneignung und mehrsprachigen Praktiken
am Beispiel einer türkisch-deutsch-sprachigen Familie

Sandra Ballweg
Universität Paderborn

Zusammenfassung

Die Familie ist ein prägender Ort sprachlicher Sozialisation für Kinder und bildet die Grundlage für weitere Sprachaneignung, so dass die Erforschung von sprachlichen Praktiken und multiplem Spracherwerb in mehrsprachigen Familien auch zum Verstehen von Sprachverwendung und Spracherwerb im Kindergarten und in der Schule beiträgt. In diesem Beitrag wird aus Perspektive der Interaktionalen Soziolinguistik anhand einer Fallstudie auf der Basis audiographierter Familieninteraktionen der Frage nachgegangen, wie mehrsprachige und spracherwerbsförderliche Praktiken in einer deutsch- und türkischsprachigen Familie zwischen Eltern und Kind ko-konstruiert werden. Dabei wird die zentrale Rolle des Kindes in der Ko-Konstruktion sichtbar, das implizit die Nutzung von erwerbsförderlichen Praktiken durch die Mutter bestärkt, die insbesondere durch Responsivität, Kontingenz und eine fordernd-unterstützende Haltung geprägt sind.

Schlagwörter: Mehrsprachigkeit; Interaktion in mehrsprachigen Familien; erwerbsförderliche Interaktion

Abstract

The family is a formative place of linguistic socialisation for children and forms the basis for further language acquisition, so that research into linguistic practices and multiple language acquisition in multilingual families also contributes to understanding language use and language acquisition in kindergarten and school. From the perspective of interactional sociolinguistics, this article uses a case study based on audiographed family interactions to investigate how multilingual practices that foster language acquisition are co-constructed between parents and a child in a German- and Turkish-speaking family. In the end, it becomes evident that the child has a pivotal role in co-constructing interaction and implicitly reinforces practices that foster language and discourse acquisition, especially responsiveness, contingency and a demanding and supportive attitude.

Keywords: multilingualism; interaction in multilingual families; fostering language acquisition



Sandra Ballweg (2024)

„Was heißt denn das, Mama?“

ZIAF 4(1): 29–53.DOI: <https://doi.org/10.17192/ziaf.2024.4.1.8672>

1 Einleitung

Die Familie¹ ist in der Regel der erste und vermutlich prägendste Ort sprachlicher Sozialisation eines Menschen (vgl. z.B. De Houwer 2009: 5). Während in Familien, in denen eine Mehrheitssprache in monolingual geprägter Weise verwendet wird, familiäre Kommunikation und ihre Auswirkungen auf Spracherwerb erst dann thematisiert werden, wenn Probleme im kindlichen Spracherwerb zu beobachten sind, ist der gesellschaftliche Diskurs in Bezug auf Familien, in denen Minderheitensprachen oder zwei oder mehr Sprachen gesprochen werden, ein anderer: Hier werden immer wieder mögliche Probleme beim Erwerb der Mehrheitssprache und entsprechend mit der schulischen Laufbahn diskutiert. Außerdem ist familiäre Mehrsprachigkeit häufig mit hohen Erwartungen an das Sprachniveau verbunden, die in der Regel von monolingualen Normvorstellungen geprägt sind, d.h. es wird erwartet, dass Kinder gewissermaßen „automatisch“ mehrere Sprachen „fließend“ sprechen (vgl. z.B. Piller & Gerber 2018; Purkarthofer et al. 2021; Wilson 2021).

Spracherwerb bedeutet dabei selbstverständlich nicht nur den Erwerb von Wortschatz und sprachlichen Strukturen, sondern die Sozialisation in sprachliche Praktiken in verschiedenen Situationen sowie die Entwicklung von Diskursfähigkeit. Für Kinder ist die Entwicklung der Familiensprachen, die nicht gleichzeitig die Mehrheitssprache in der Gesellschaft sind, nicht nur eine wertvolle Ressource, sondern sie ist zentral für soziale Interaktion in der Familie und ggf. auch im Freundeskreis (vgl. z.B. De Houwer 2020). Sprachaneignung in der Familie, insbesondere diskursive Praktiken wie Erklären und Argumentieren, bilden eine wichtige Grundlage für die Weiterentwicklung bildungssprachlicher Praktiken in der Schule (vgl. z.B. Heller & Morek 2015).

In diesem Beitrag betrachte ich die Interaktion in einer deutsch- und türkischsprachigen Familie mit einem Kind im Alter von 4 Jahren und 7 Monaten. Anhand audiographierter Gesprächsdaten vom gemeinsamen Abendessen der Familie gehe ich der Frage nach, wie die Familienmitglieder die Interaktion ko-konstruieren und welche potenziell sprach- und diskurserwerbsförderlichen Praktiken erkennbar sind. Die Interpretation dieser Daten erfolgt in Anlehnung an die Interaktionale Soziolinguistik.

In diesem Beitrag werde ich zunächst einige Besonderheiten des multiplen Erstspracherwerbs und erwerbsförderlicher Interaktion in der Familie umreißen (Abschnitt 2), bevor ich einen Überblick über die Daten und das methodische Vorgehen gebe (Abschnitt 3) und die sprachlichen Praktiken in der deutsch- und türkischsprachigen Familie näher beleuchte (Abschnitt 4). In Abschnitt 5 folgt die Diskussion der Ergebnisse, an die sich einige Überlegungen dazu anschließen, inwiefern diese Einblicke in familiäre sprachliche Praktiken relevant für die institutionelle Sprachenvermittlung sein können (Abschnitt 6).

¹ Familie wird in diesem Kontext nicht über Verwandtschaftsbeziehungen als statisches Konstrukt verstanden, sondern im Sinne von *doing family* als Gefüge, das durch gemeinsame soziale Praktiken gekennzeichnet ist. Zugehörigkeit zu einer Familie konstituiert sich entsprechend durch die Teilhabe an sozialen Praktiken.

2 Mehrsprachige Praktiken und Sprachaneignung in der Familie

Mehrsprachigkeit in der Familie kann viele verschiedene Formen annehmen. Ein grundlegendes Unterscheidungsmerkmal besteht bereits in den Sprachenkonstellationen. Zwei häufig vorkommende Konstellationen sind Familien, in denen die Eltern gemeinsame Sprachen sprechen, die nicht die gesellschaftliche Mehrheitsprache sind, oder solche Familien, in denen Elternteile unterschiedliche Sprachen sprechen. Weitere Unterschiede bestehen in der sozialen Einbindung, dem Prestige der Sprachen und den Sprachenrepertoires der Familienmitglieder, um nur einige zu nennen.

2.1 Mehrsprachige Sprachverwendung

Die Sprachverwendung mehrsprachiger Menschen miteinander ist selten monolingual, sondern beinhaltet häufig verschiedene Formen von Sprachmischungen. Heller (2007: 13) spricht bei der Sprachverwendung in mehrsprachigen Kontexten von der "messiness of actual usage". Formen von Sprachmischungen wie Code-Switching erfüllen in der mehrsprachigen Interaktion eigene Funktionen, wie beispielsweise die Konstruktion oder Dekonstruktion von Zugehörigkeiten (vgl. z.B. Saxena 2009). In diesem Beitrag verstehe ich in Anlehnung an Gafaranga (2001) Sprachmischungen, die sich mehrerer sprachlicher Varietäten bedienen, als eigenen, i.d.R. unmarkierten, Code. Ebenso wie andere sprachliche Varietäten erfüllt auch dieser gewählte Code in der Interaktion bestimmte Rollen, und es ist davon auszugehen, dass der Einsatz sprachlicher Mittel Regelmäßigkeiten folgt, die den Familienmitgliedern mehr oder weniger bewusst sein können.

In Familien ist die Sprachverwendung hochgradig individuell, so dass kindlicher Spracherwerb unter unterschiedlichen Bedingungen stattfindet. Die mehrsprachige Sprachverwendung in Familien ist immer verzahnt mit individuellen Sprachenrepertoires und -biografien der Familienmitglieder, ihren Überzeugungen und Vorstellungen in Bezug auf Sprachen sowie ihren Entscheidungen, die sie bezüglich der Sprachenverwendung treffen. Van Mensel (2018) spricht bei der spezifischen Sprachverwendung einer mehrsprachigen Familie vom mehrsprachigen *familylect* sowie vom *multilingual family language repertoire*. Dieser *familylect* ist durch enge persönliche Beziehungen, die Vermittlung von Emotionen, Erfahrungen und Meinungen geprägt und schafft ein Zugehörigkeitsgefühl (vgl. z.B. Maas 2013; Clancy 2016; De Houwer 2020).

Dieses komplexe Zusammenspiel sprachlicher Praktiken, bewusster sprachpolitischer Entscheidungen (*language management*) und Überzeugungen in Bezug auf verschiedene Sprachen, was Spolsky (2012) als Sprachenpolitik beschreibt, macht entsprechend die *family language policy* von mehrsprachigen Familien aus. Die sprachlichen Praktiken auf denen der Fokus in diesem Beitrag liegt, sind entsprechend immer im Zusammenhang mit den Überzeugungen und dem Sprachenmanagement zu betrachten.

Die Sprachenwahl zum Beginn der Elternschaft geht zunächst von den Eltern aus und wird von zahlreichen Faktoren beeinflusst. Dabei kann die Wahl der Sprachen (im Sinne von *named languages*, vgl. z.B. Otheguy et al. 2015), die sie mit ihrem Kind verwenden, bewusst oder unbewusst sein. Manche Eltern stehen unter dem Eindruck, sie *sollten* eine bestimmte Sprache sprechen, beispielsweise weil sie annehmen, dass die Mehrheitsprache die beste Wahl für das Kind sei. Besonders komplex sind die Entscheidungen zur Sprachenwahl in Familien, in denen die Eltern mehr als eine Sprache sprechen (vgl. z.B. Ballweg 2022).

Die Sprachenwahl, die Eltern als bewusste Entscheidungen treffen, sind meist allgemein gehalten und weisen einem Elternteil eine benannte Sprache zu (Elternteil 1 – Sprache X; Elternteil 2 – Sprache Y), was durch Ratschläge, Ratgeberliteratur und in Social Media auch unterstützt wird. Im Fokus stehen in der Regel sprachtrennende, monolingual ausgerichtete Zugänge, die vom *One-Person-One-Language*-Ansatz als Idealvorstellung geprägt sind (vgl. Piller & Gerber 2018; Wilson 2021).

Oft bedeutet die Geburt eines Kindes auch eine Veränderung in der Sprachverwendung der Eltern (vgl. De Houwer 2009: 5f.), zum Beispiel wenn ein Elternteil eine Erstsprache, die mit dem Partner oder der Partnerin nicht verwendet wird, nun mit dem Kind nutzt. Allerdings liegt die Wahl der Sprachen nicht allein bei den Eltern. Kinder sind keine passiven Rezipient:innen von Input, sondern von Beginn an Ko-Konstrukteur:innen von sozialen Praktiken, und sie nehmen im Laufe der Zeit auch explizit Einfluss auf die Sprachenwahl (vgl. z.B. Palviainen und Boyd 2013).

Dabei ist zu beachten, dass *family language policies* ein Zusammenspiel von familienexternen und familieninternen *policies* sind, durch die bestimmt wird, wie in einer Familie mit Mehrsprachigkeit umgegangen wird (vgl. Van Mensel 2018: 223), was nicht nur die Auswahl benannter Sprachen betrifft, sondern sich auf eine für eine Familie charakteristische Art der Sprachverwendung bezieht. Eine Gemeinsamkeit der Sprache in Familien ist die Nutzung des intimen Registers (vgl. z.B. Clancy 2016), was durch verschiedene sprachliche Merkmale, vor allem aber durch ein hohes Maß an Intertextualität und Dialogizität, insbesondere Interpretationen und Aushandlungen in der Interaktion, gekennzeichnet ist (vgl. Gordon 2009, Van Mensel 2018). Weitere Merkmale sind die Verortung im geteilten physischen Raum sowie die für Interaktion im intimen Register typische ausgeprägte Gleichzeitigkeit zwischen der Kommunikation von Inhalten und Beziehungsarbeit (vgl. Clancy 2016: 5; 21). Verbreitet in Familien mit jüngeren Kindern, die in dieser Studie im Fokus stehen, sind darüber hinaus sprachliche Handlungen, in denen ein Elternteil wiederholt, was der andere Elternteil bereits gesagt hat, wodurch eine gemeinsame Position signalisiert wird, sowie das Sprechen in der Stimme einer dritten Person (*ventriloquizing*, vgl. Tannen 2004; vgl. dazu auch Gordon (2009)).

In der Familie wird Sprache von Kindern zunächst im intimen Register und in der Sprache der Nähe erworben und später im informellen und zuletzt, verstärkt außerhalb der Familie, im formellen Register ausgebaut (vgl. Maas 2013). Sprache ist in einem soziokulturellen Verständnis nicht als zu erwerbender Gegenstand zu verstehen, sondern als kulturelles Artefakt, das aus sozialer Realität hervorgebracht wird und diese wiederum formt. Die Schaffung von Bedeutung im Spracherwerb und in der Sprachverwendung wird als aktiver Prozess gefasst, bei dem Kinder soziale Praktiken spielerisch transformieren und sich ihnen auch aktiv entgegenstellen (vgl. Kyratzis 2004: 625).

De Houwer (2009: 20) verortet Spracherwerb an der Schnittstelle von Interaktion, Sozialisation und persönlicher Entwicklung, wodurch er eng mit der kindlichen Persönlichkeitsentwicklung verbunden ist, die durch Sprache ihren Ausdruck findet. Interaktion ist von Beginn an bedeutsam, und Kinder entdecken im Laufe der Zeit Interaktionsregeln, beispielsweise die zeitliche Abfolge als Vorstufe von *turn-taking*. Darüber hinaus lernen sie die Besetzung verschiedener Rollen in der Interaktion und die Ausführung von sozialen Handlungen durch Sprache. Ein wichtiges Mittel ist die Imitation, die eingebettet in bedeutungsvolle soziale Interaktion vorkommt (vgl. Zukow-Goldring & Arbib 2007).

Zum multiplen Spracherwerb und zu sprachlichen Praktiken in mehrsprachigen Familien liegen inzwischen zahlreiche Studien vor (vgl. z.B. De Houwer 1990; Lanza 1997; Smith-Christmas 2016). Die in Abschnitt 2.2 beschriebenen Einflussfaktoren auf den Spracherwerb gelten auch im Kontext von Mehrsprachigkeit. Auch der zeitliche Ablauf des multiplen Spracherwerbs gestaltet sich nach jetzigem Kenntnisstand ähnlich dem monolingualen Erwerb. Die Äußerungen mehrsprachig aufwachsender Kinder können einsprachig oder gemischtsprachig sein. Auch phonetische oder morphologische Mischungen innerhalb eines Wortes sind möglich (vgl. De Houwer 2009: 41f.). Auch wenn Kinder – wie übrigens auch mehrsprachige Erwachsene – gemischtsprachliche Codes bevorzugen, sind sie doch schon ab einem frühen Alter in der Lage, ihre Sprachwahl an ihre Gesprächspartner:innen und die jeweilige Interaktionssituation anzupassen (vgl. De Houwer 1990; Lanza 1997; Deuchar & Quay 2000).

2.2 Sprach- und Diskurserwerb fördern: Responsivität, Kontingenz und fordernd-unterstützende Interaktion

Insbesondere in den ersten fünf Lebensjahren entwickeln sich die Sprachen von Kindern mit hoher Geschwindigkeit. Dabei sind die primären Bezugspersonen zentral für die Unterstützung und Begleitung des Spracherwerbs, vor allem, indem die Kinder durch sie „in handlungsbegleitenden kommunikativen Sprachakten mittels stützender, rahmenbildender Strategien an sprach- und kommunikationsspezifische Aspekte [der Erstsprache[n]] herangeführt“ werden (vgl. Albers 2009: 64).

Gut erforscht ist der monolinguale Erstspracherwerb, auf den ich mich hier zunächst beziehe, und der im Verlauf und in Bezug auf den Erwerbsverlauf und die erwerbsförderliche Interaktion nach derzeitigem Stand der Forschung in den ersten Lebensjahren vergleichbar mit dem multiplen Erstspracherwerb ist. Ein zentraler Unterschied besteht allerdings darin, dass die erreichten Kompetenzniveaus in den vom Kind produzierten Sprachen stark variieren können und sich Kenntnisse, z.B. im Wortschatz, domänenspezifisch über verschiedene Sprachen verteilen (vgl. z.B. Oller & Pearson 2002). Mit der Entwicklung der Fähigkeit zu komplexeren Sprachhandlungen sind größere Unterschiede zwischen den Sprachen mehrsprachiger Kinder zu erkennen. Erkennbar wird das beispielsweise daran, dass mehrsprachige Kinder nicht in allen von ihnen verwendeten Sprachen dasselbe Diskursverhalten zeigen. So konnte Pfaff (2001) zeigen, dass sich Kinder in ihren nicht-dominanten Sprachen stärker auf die Strukturierung des Gesprächs durch die erwachsenen Interaktionsbeteiligten verlassen und das Wir-Hier-Jetzt (vgl. Heller 2018) in Interaktionssituationen bevorzugen als das in ihren dominanten Sprachen der Fall ist.

Die Spracherwerbsforschung betrachtet den Erwerb jeweils aus unterschiedlichen Perspektiven und fokussiert vor dem Hintergrund unterschiedliche erwerbsförderliche Bedingungen. Neben der strukturellen Analyse der bereitgestellten sprachlichen Muster und psycholinguistischen Fragestellungen ist in den vergangenen Jahrzehnten auch immer mehr die Frage in den Fokus gerückt, wie Sprache sozial eingebettet sein muss und welche Möglichkeiten zur Beteiligung Kinder haben sollten, um Spracherwerb zu ermöglichen (vgl. Preza & Hadley 2024: 92). Es scheint Konsens zu sein, dass eine Grundvoraussetzung für Spracherwerb in der unmittelbaren Verfügbarkeit mindestens einer Interaktionspartnerin oder eines Interaktionspartners (vgl. Hoff 2006) sowie die Schaffung von sprachlichen Beteiligungsmöglichkeiten besteht. Darüber hinaus gelten aus sozialinteraktionistischer Perspektive die

Stärkung der kommunikativen Selbstwirksamkeitserwartung und die Einbindung in authentische Interaktionssituationen mit erhöhter Involviertheit als wesentlich (vgl. Preza & Hadley 2024: 92).

Vor diesem Hintergrund und in Hinblick auf das Alter des Kindes in den vorliegenden Daten (4 Jahre und 7 Monate), in dem u.a. der Erwerb komplexer Satzstrukturen (vgl. De Houwer 2009: 36) sowie diskursiver Praktiken wie Erzählen, Erklären, Argumentieren (vgl. dazu z.B. Morek & Heller 2021) erworben werden, liegt der Fokus in diesem Beitrag zum einen auf der Kontingenz und Responsivität der Äußerungen der Bezugspersonen, die vor allem in den ersten Lebensjahren von großer Bedeutung sind, und zum anderen auf fordernd-unterstützenden Aktivitäten, die wegbereitend für den Erwerb von komplexeren diskursiven Kompetenzen sind (vgl. Quasthoff & Kern 2007). Kontingenz und Responsivität beziehen sich auf kleine Einheiten der Interaktion wie Paarsequenzen, bei fordernd-unterstützenden Aktivitäten auf größere Diskurseinheiten, wodurch das Kind als Sprecher:in und die ermöglichende und unterstützende Rolle der Bezugspersonen in den Fokus rücken.

Responsivität „besteht darin, dass die Mutter [oder eine andere Bezugsperson, S.B.] unmittelbar, kontinuierlich und angemessen auf kindliche Verhaltensweisen reagiert“ (Kiening 2011: 22). In den ersten Lebensmonaten bezieht sich kindliche Interaktion mit den primären Bezugspersonen jeweils auf das Gegenüber, wobei Blickkontakt, Gestik, Mimik und Berührung im Fokus stehen. Responsivität ist in dieser Phase häufig nonverbal. Im Laufe der Zeit gehen das Baby und die Bezugsperson dazu über, gemeinsam die Aufmerksamkeit auf ein drittes Element zu richten (*joint attention*). Die gemeinsame gerichtete Aufmerksamkeit führt zu einer Interaktion, die durch Sprache und Benennungen gekennzeichnet ist (vgl. De Houwer 2009: 21). Responsivität entsteht aus der jeweiligen Situation heraus, wobei eine Schnittstelle zur Kontingenz besteht, unter der eine bedeutungsvolle und unmittelbare Hin- und Her-Bewegung zwischen Kindern und ihren Bezugspersonen zu verstehen ist. Zentral ist dabei, dass die Form der Interaktion jeweils der Entwicklung des Kindes angepasst wird (vgl. z.B. Masek et al. 2021, Preza & Hadley 2024: 93). Durch Kontingenz kann das Kind nicht nur leichter Äußerungen eine Bedeutung zuordnen, sondern sie unterstützt auch den Erwerb von *turn-taking* und bietet ein Scaffolding diskursiver Praktiken (vgl. z.B. Masek et al. 2021).

Darüber hinaus wird durch eine kontingente Interaktion die Involviertheit des Kindes verstärkt, was die Lernbedingungen verbessert. Dabei werden zwei Formen von Kontingenz unterschieden: zeitliche Kontingenz, die das unmittelbare Reagieren auf eine kindliche Äußerung beschreibt, und semantische Kontingenz, die die Bezogenheit auf die vom Kind berichteten Inhalte – Ereignisse oder Gegenstände – beschreibt. Als hilfreich für die Sprachentwicklung des Kindes identifizierte Hoff-Ginsberg (2000: 484–486) u. a. die Ausrichtung der Aufmerksamkeit der Eltern auf den thematischen Fokus des Kindes, mehrfache alternative Formulierungen zu einem Thema sowie Fragen und kontingente Reaktionen auf die Äußerungen des Kindes.

Die Kontingenz und die Responsivität von Bezugspersonen zeigen bei Kindern in einem frühen Alter in verschiedenen Studien eine hohe Vorhersagekraft für den monolingualen kindlichen Spracherwerb, im Kleinkindalter häufig gemessen in lexikalischen Kenntnissen (vgl. z.B. Levickis et al. 2014; Preza & Hadley 2024; Tamis-Le Monda et al. 2001). Dabei handelt es sich allerdings nicht um verallgemeinerbare Zusammenhänge, sondern vielmehr zeigen spezifische Verhaltensweisen der Bezugspersonen, in den Studien meist der Mütter, Auswirkungen auf spezifische Fähigkeiten des Kindes.

Für den Erwerb von Diskursfähigkeit bedarf es allerdings weiterer Unterstützung von sprachlichen Handlungen durch (erwachsene) Interaktionsbeteiligten, die Hausendorf und Quasthoff (1996) als *Discourse Acquisition Support System (DASS)* bezeichnen. Mit Diskursfähigkeit beschreiben die Autor:innen ein sprachliches Verhalten, bei dem Äußerungen angemessen gestaltet und im Diskurs platziert werden. Das DASS erfordert nicht nur ein Interesse der erwachsenen Interaktionsbeteiligten an den Äußerungen des Kindes, sondern setzt auch voraus, dass in der Rolle als aktive:r Zuhörer:in sprachliche Ressourcen zur Verfügung gestellt werden, die auf die Fähigkeiten des Kindes und die jeweilige Interaktionssituation abgestimmt sind (vgl. Heller 2013: 56). Dabei muss ausreichend Raum für eigenes sprachliches Handeln und eigene Positionierungen erlaubt werden. Diese Maßnahmen zielen auf die Gestaltung von Interaktionssituationen als Partizipationsgelegenheiten ab, die dann als erwerbsförderlich gelten, wenn das Kind in seiner diskursiven Partizipation gefordert wird, z.B. durch einen Zugzwang zum Erzählen, und gleichzeitig durch Hörsignale, Nachfragen, die Formulierung von Vermutungen, die Etablierung als primäre:r Sprecher:in und weitere Maßnahmen interaktiv unterstützt wird (fordernd-unterstützende Aktivitäten) (vgl. Quasthoff & Kern 2007).

An dieser Stelle treffen Kommunikationsstile, Erziehungsstile und sprachliche Muster zusammen. Während zahlreiche Studien konstatieren, dass sich die häufige Verwendung von Anweisungen und Imperativen negativ auf die Wortschatzentwicklung und die Entwicklung der Verbflexion auswirkt (für einen Überblick vgl. Kiening 2011: 31), wird bei genauerem Hinsehen deutlich, dass diese sprachlichen Erscheinungsformen im Kontext komplexer Kommunikations- und auch Erziehungsstile zu sehen sind. Blommaert (2017: 3) spricht hier anschaulich von zwei unterschiedlichen Kommunikationsstilen von Eltern, die er „*the ‘eat-your-veggies-and-clean-up-your-room’ type*“ und „*the ‘mom-is-your-best-friend’ type*“ nennt. In Bezug auf elterliche Erziehungsstile, die mit diesen Kommunikationsstilen assoziiert sind, zeigt sich, dass insbesondere die Responsivität und Autonomieunterstützung der Eltern und die Partizipationsgelegenheiten des Kindes auf den Erwerb von Sprach- und Diskursfähigkeit wirken. Eine starke Kontrolle durch die Eltern wird mit einer geringen Argumentationskompetenz assoziiert, und umgekehrt erreichen Kinder in Familien mit einer starken Akzeptanz von abweichenden Meinungen eine höhere Argumentationskompetenz (vgl. Quasthoff et al. 2021: 95).

Darüber hinaus sind weitere Einflussfaktoren auf verschiedene sprach- und diskursförderliche Praktiken von erwachsenen Bezugspersonen zu nennen, u.a. ihre Bildung und ihre soziale Situation, die Auswirkungen auf den bereitgestellten sprachlichen Anregungsgehalt haben (vgl. z.B. Gambaro et al. 2019; Quasthoff et al. 2021). Weiterhin von Bedeutung sind die Interaktionssituation (vgl. zu den Gesprächssituation beim Spielen und beim Baden Flynn & Masur 2007) und das Geschlecht des Kindes. Bezogen auf das Geschlecht zeigt sich, dass Mädchen grundsätzlich ein größeres Sprachangebot und mehr responsive Äußerungen erhalten, während Jungen mehr Steuerung ihrer Aufmerksamkeit erleben (vgl. zusammenfassend Kiening 2011: 33).

3 Die Interaktion in Familie C: Datengrundlage und methodischer Zugang

Ziel dieser Fallstudie ist es, sprachliche Praktiken in einer mehrsprachigen Familie in der Tiefe zu betrachten und dabei zu beleuchten, inwiefern die Interaktion als sprachförderlich im Sinne der Diskussion in Abschnitt 2.2 beschrieben werden kann, was Möglichkeiten zur Entwicklung der benannten Einzelsprachen Deutsch und Türkisch sowie der mehrsprachigen Diskursfähigkeiten einschließt. Dazu wurden in einer Familie in Deutschland mehrere Gespräche beim Abendessen aufgezeichnet. Tischgespräche stellen eine besondere Kommunikationsform und Alltagsroutine dar, da alle Familienmitglieder zusammenkommen und häufig über Ereignisse des Tages sprechen. Dabei besteht in der Regel eine Asymmetrie in der Kommunikation, da die Turnzuteilung von den Eltern ausgeht (vgl. Heller 2011: 95).

Informationen über die Familie wurden außerdem im Zuge ethnographischer Gespräche im Feld sowie durch eine Kontaktperson im Feld gesammelt.

Zu der Familie gehören die Mutter (M), der Vater (F) und das Kind des Paares (Ch). Die Mutter (M) ist zwischen 25 und 35 Jahren alt, in Deutschland mit Deutsch und Türkisch aufgewachsen und verwendet beide Sprachen im Alltag, wobei in der erweiterten Familie Türkisch eine größere Rolle spielt und im beruflichen Alltag Deutsch verwendet wird. Der Vater ist zwischen 35 und 45 Jahren alt und als Erwachsener nach Deutschland migriert. Er kann nach eigenen Angaben Gespräche in verschiedenen Domänen auf Deutsch gut bewältigen, die im Alltag und im beruflichen Umfeld hauptsächlich genutzte Sprache ist Türkisch. Die Tochter der Familie ist zum Zeitpunkt der Aufnahmen 4 Jahre und 7 Monate alt und besucht seit dem Alter von ca. 1,5 Jahren eine Kindertagesstätte. Seit der Geburt hört sie Deutsch und Türkisch in der Familie, wobei der Vater vor allem Türkisch verwendet und die Mutter beide Sprachen nutzt. In der erweiterten Familie und im Freundeskreis der Familie werden beide Sprachen gesprochen, wobei Türkisch überwiegt. Im Kindergarten spricht das Kind Deutsch.

Die Gespräche wurden von der Mutter mit der Aufnahmefunktion des Smartphones beim gemeinsamen Abendessen aufgezeichnet. Diese Art der Aufzeichnung ist weniger invasiv als die Anwesenheit der Forscherin vor Ort oder Videographie, auch wenn diese beiden Formate zusätzliche Informationen geliefert hätten. Ein weiterer Vorteil der eigenen Aufzeichnung durch die Beforschten liegt auch darin, dass sie aktiv an der Datengenerierung beteiligt sind und die Aufnahme zu einem für sie passenden Zeitpunkt starten und beenden können.

Aus mehreren Aufzeichnungen wurden zwei Gespräche mit einer Länge von 11:06 und 11:27 Minuten ausgewählt, in denen verschiedene Interaktionssituationen in der Familie gut sichtbar wurden. Im ersten Gespräch sind neben dem Kind auch beide Elternteile anwesend, beim zweiten Gespräch ist die Mutter mit dem Kind allein. Die anderen Gesprächsausschnitte sind deutlich kürzer, durch Hintergrundgeräusche schwer verständlich und bieten keine ergänzenden Erkenntnisse, so dass sie nicht einbezogen wurden.

Alle Gespräche wurden vollständig in Anlehnung an das Basistranskript nach GAT2 transkribiert, wobei an einigen Stellen auf Konventionen aus dem GAT2-Minimaltranskript zurückgegriffen wurde und einige Transkriptionszeichen abgewandelt wurden. Das Transkript wurde zunächst mit dem Programm EXMARaLDA in Partitur erstellt und auch in dieser Form ausgewertet. Für diesen Beitrag wurde es in die vorliegende Form umgewandelt.

Zusätzlich zu den verbalen Äußerungen der beteiligten Personen wurden Hintergrundgeräusche aufgeführt. Darüber hinaus wurde eine mit der Übersetzung des Gesprächs auf Englisch eingefügt. Die Transkription wurde durch eine Transkriptorin mit Kenntnissen in den drei Sprachen vorgenommen, bevor Korrekturen für türkische und deutsche Gesprächsabschnitte durch eine weitere Sprecherin der drei Sprachen erfolgten.

Zur Interpretation der Gespräche wurde in Anlehnung an die Interaktionale Soziolinguistik gearbeitet.² Die Interaktionale Soziolinguistik, die vor allem durch die Arbeiten von Gumperz geprägt wurde (vgl. z.B. Gumperz 1982; 2001), ist als relativ offenes Verfahren zu verstehen – Hinnenkamp (2018: 150) spricht hier von einem „lockere[n] Ensemble von interpretativen Verfahren mit unklaren Rändern“ –, das sich Zugängen aus der Kommunikationsethnographie, der linguistischen Pragmatik sowie der Konversations- und Diskursanalyse bedient. Insbesondere in Studien zu mehrsprachiger Interaktion hat die Interaktionale Soziolinguistik eine lange Tradition (vgl. z.B. Gumperz 1978), weil sie Sprachenwahl und Code-Switching in ihrem Einfluss auf Diskurs-, Beziehungs- und Identitätskonstellationen begreift (vgl. Hinnenkamp 2018: 154), wobei diese stark sprachentrennende Perspektive an dieser Stelle nicht im Fokus stehen soll. Darüber hinaus werden in einigen Studien kulturelle Prägungen und Zugehörigkeiten berücksichtigt, aus denen heraus unterschiedliche Konventionen an die Interaktion herangetragen werden, was dazu führt, dass Kontextualisierungshinweise³ nicht immer geteilt werden (vgl. Gumperz 1978, vgl. hierzu auch Hinnenkamp 2018).

Ein Ziel der Interaktionalen Soziolinguistik ist die Verbindung zweier Kontextebenen, nämlich des im Handeln konstituierten Kontexts mit Handlungen, die die Beteiligten mit impliziten und expliziten Kontextualisierungshinweisen versehen, sowie der äußeren Kontextbedingungen, so dass „die Trennung von sozialer Bedingtheit und interaktiver Konstitution und Reproduktion“ aufgehoben wird (vgl. Hinnenkamp 2018: 150).

Um der Fragestellung in dieser Studie nach sprach- und diskurserwerbsförderlichen Elementen in der Interaktion und der Ko-Konstruktion durch das Kind nachzugehen, wurden in einem ersten Schritt die Daten gesichtet, strukturiert und Ereignisse benannt. Anschließend wurden Sequenzen identifiziert, die in Bezug auf Sprachenwahl, Kontingenz, Responsivität und fordernd-unterstützende Aktivitäten relevant sind, und, soweit das in diesem kleinen Datenkorpus möglich war, Kollektionen erstellt. Es folgte die sequentielle Rekonstruktion mit Fokus auf Kontingenz, Responsivität und fordernd-unterstützende Aktivitäten. Aufmerksamkeitsleitend waren folgende Fragen, die aus den Darstellungen in Abschnitt 2 abgeleitet werden:

- Responsivität: Inwiefern reagieren die erwachsenen Gesprächspartner:innen „unmittelbar, kontinuierlich und angemessen auf kindliche Verhaltensweisen“ (vgl. Kiening 2011: 22)?
- Inwiefern ist die Interaktion eine Hin- und Her-Bewegung zwischen den Gesprächspartner:innen?
- Inwiefern werden alternative Formulierungen angeboten?

² In diesem Beitrag nutze ich den Begriff der Interpretation in Abgrenzung zu einem in der quantitativen Forschung verwendeten Begriff der Analyse, um der reflektiert subjektiv geprägten qualitativ-rekonstruktiven Annäherung an Daten besser gerecht zu werden.

³ Als Kontextualisierungshinweis sind verbale und nonverbale Mittel zu verstehen, die Interaktionsteilnehmende nutzen, um einen gemeinsamen Kontext in der Interaktion herzustellen und Interaktionsbeiträge erkennbar und interpretierbar zu machen (vgl. z.B. Auer 1986).

- Inwiefern werden Erzählungen durch Fragen unterstützt?
- Inwiefern zeigen die Erwachsenen Interesse an den Ausführungen des Kindes, z.B. durch Nachfragen und Hörersignale? (auch: aktives Zuhören)
- Inwiefern stellen die Eltern sprachliche Ressourcen zur Verfügung, z.B. durch die Formulierung von Vermutungen?
- Inwiefern hat das Kind Raum für eigenes sprachliches Handeln?
- Inwiefern besteht ein Zugzwang zum Erzählen?
- Inwiefern wird Raum für eigene Positionierungen des Kindes gegeben?
- Inwiefern wird das Kind als primäre Sprecherin etabliert?

4 Ergebnisse der Fallstudie

Die Gesprächsausschnitte sind geprägt durch das Geschehen rund um das Abendessen. Entsprechend sind Geräusche von Besteck, gerückten Stühlen etc. zu hören, und es finden sich Einschübe, die auf das Essen und das gewünschte Verhalten des Kindes bezogen sind. An mehreren Stellen finden sich unverständliche Redebeiträge. Inhaltlich zentrieren sich die Gespräche um den Tag des Kindes im Kindergarten. Sequenzen enden häufig abrupt, weil die Essenssituation einen Themenwechsel herbeiführt oder weil das Kind eine Sequenz durch eine Aktivität, z.B. singen, beendet.

Im ersten Gespräch sind 16 Ereignisse zu identifizieren, im zweiten Gespräch zehn. Sie sind zwischen wenigen Sekunden und 3 Minuten lang. Daneben finden sich Einschübe, zum Beispiel in Bezug auf den Ablauf des Abendessens.

Im Fokus der folgenden Darstellung stehen die Sprachenwahl (4.1) sowie mögliche sprach- und diskurserwerbsförderliche Elemente in der Interaktion (4.2).

4.1 Sprachenwahl

Die zentrale Frage, wer mit wem wann in welcher Sprache spricht (vgl. Fishman 1965) erlaubt, den *familylect* der Familie global zu beschreiben, was zunächst über die Zuordnung benannter Sprachen (*named languages*, vgl. Abschnitt 2.1) erfolgt. In Gespräch 1, in dem alle Familienmitglieder anwesend sind, adressiert das Kind die Mutter mehrfach durch direkte Anrede („mama“) und einen Redebeitrag auf Deutsch, den Vater hingegen auf Türkisch („baba“) mit anschließendem türkischen Redebeitrag. Auch wenn es Beiträge gibt, in denen die Mutter auf Türkisch angesprochen wird, scheint die Aufteilung Mutter-Deutsch und Vater-Türkisch eine präferierte und etablierte Sprachenwahl zu sein, die insbesondere für die Sequenzeröffnung genutzt wird. Die Ansprache der Mutter auf Türkisch geschieht, wenn diese zuvor Türkisch gesprochen hat oder wenn die Äußerung in die Interaktion mit beiden Elternteilen eingebettet ist. Anders verhält es sich im zweiten Gespräch, in dem der

Vater nicht anwesend ist. Hier wird auch die Mutter häufiger auf Türkisch adressiert und der gemischte Code zwischen Mutter und Tochter steht im Fokus, wie er aber auch im gemeinsamen Gespräch 1 vorkommt (Transkriptauszug 1)⁴⁵:

Transkriptauszug 1: „Was gab's heute im Kindergarten?“ (G2: 02:54.3–03:07.8)

- 01 Ch: h°
 02 M: bugün öğle yemeğinde ne vardı kindergartenda,
what did you have for lunch today in kindergarten,
 03 Ch: mh ((drinking)) e:s (.) ga::b-
we: (.) ha::d-
 04 M: ((drinking)) was (p) gab's heute*,
((drinking)) what (p) did you get today,*
 05 Ch: ähm nudeln;
erm noodles;
 06 M: nudeln? (-) mit, (--)
noodles? (-) with, (--)
 07 Ch: mh

Fragen zum Alltag im Kindergarten werden meist auf Deutsch gestellt. In Transkriptauszug 1 ist allerdings zu erkennen, dass in den Fällen, in denen die Frage auf Türkisch gestellt wird, umgehend eine verkürzte Version der Frage auf Deutsch nachgereicht wird (Z. 04). In diesem Fall hatte das Kind bereits angesetzt auf Deutsch zu antworten, wodurch deutlich wird, dass es die Frage verstanden hatte. Die Nachfrage der Mutter („nudeln? (-) mit? (--“ Z. 06)) erfolgt dann ebenfalls auf Deutsch. Auch Transkriptauszug 2 zeigt eine Äußerung, die auf Türkisch beginnt und dann auf Deutsch fortgeführt wird.

Transkriptauszug 2: *Stillsitzen* (G1: 02:19.1-02:23.7)

- 01 M: (p) annecim düzgün dur*
*(p) sweetheart sit straight**
 02 M: sonst überleg ich mir das noch- (-) mit dem (fahren) ne?
otherwise I'll think about (the trip) right?
 03 Ch: (ha h°)

Hier ist eine Verhaltensaufforderung beim Essen erkennbar, wie sie in den Gesprächen häufig vorkommen, die mit einer möglichen Sanktion verbunden wird (vgl. hierzu Hellers Konzept des Belehrens (2011: 97–100)). Das Kind soll gerade sitzen und die Mutter droht an, dass sonst ein geplanter Ausflug nicht stattfinden wird. Die typische Sprachverwendung der Mutter ist die Sequenzeröffnung auf Türkisch, häufig auch mit formelhaft verwendeten Verhaltensaufforderungen oder Fragen mit einem Anschluss auf Deutsch, der meist aus Ausführungen wie in Transkriptauszug 1, (Z. 04) Ergänzungen oder angedrohten Konsequenzen besteht.

⁴ Die Daten wurden in die Projektsprache Englisch übersetzt. Die Übersetzungen sowohl der deutsch- als auch der türkischsprachigen Anteile findet sich entsprechend in Englisch unter der jeweiligen Zeile.

⁵ Die Daten wurden ursprünglich mit EXMARaLDA in Partitur transkribiert. Bei der Umwandlung in das hier vorliegende Transkriptformat konnten entsprechend die Zeilennummern nicht übernommen werden, so dass hier die Zählung jeweils mit 1 beginnt. Der Hinweis G1 steht für Gespräch 1, die Zeitmarke verortet den Auszug im Gesamtgespräch.

Immer wieder finden sich Verhaltenshinweise rund um das Essen im Datenmaterial, die in der Regel isoliert als Einschübe in der Interaktion platziert sind. Sie sind teilweise als Aufforderungen formuliert, auf die das Kind nonverbal durch die Ausführung der Handlungen reagiert. Ein Beispiel hierfür ist in Gespräch 2 der Hinweis

Transkriptauszug 3: Stillsitzen (G1: 02.20.8)

01 M: düzgün otur annecim; bacaklarını indir
Sit down my darling; take our legs down

An manchen Stellen sind sie aber auch als Frage formuliert:

Transkriptauszug 4: Hände waschen (G1: 02.08.9)

01 M: ellerini yikadinmi sen, kindergarten den gelince?
Did you wash your hands, when you got home from Kindergarten?

Auffällig ist außerdem, dass auf Türkisch beide Elternteile häufig Kosenamen für das Kind verwenden, wie beispielsweise „annecim“ in Transkriptauszug 2 und 3, auf Deutsch aber nicht.

4.2 Sprach- und diskurserwerbsförderliche Elemente

Nicht nur in Bezug auf die Sprachwahl, auch hinsichtlich des Kommunikationsstils unterscheiden sich Vater und Mutter in der Interaktion, was den *familylect* entscheidend prägt. Während die Mutter deutlich kontingent, aber nur in Ansätzen fordernd-unterstützend kommuniziert, ist das Vater wenig involviert und involvierend, wodurch die Mutter in eine Rolle gerät, in der sie Brücken zwischen den Interaktionsbeteiligten baut. Auch das Kind übernimmt die Aufgabe, das Gespräch aufrecht zu erhalten und sich selbst Redeanlässe zu schaffen.

4.2.1 Kontingente Kommunikation und gemeinsame Erfahrungswelten

Mutter und Tochter tauschen sich in allen Gesprächen intensiv über den Tag der Tochter im Kindergarten aus. Die Mutter nimmt Bezug auf mit der Tochter geteilte Wissensbestände und frühere Gespräche, stellt also einen *common ground* her, und formuliert an verschiedenen Stellen echte Informationsfragen. In Transkriptauszug 5 berichtet das Kind von einem Projekt zum Thema Planeten, woraufhin die Mutter nachfragt, mit welchen Planeten sie sich beschäftigt haben und für welchen sich das Kind besonders interessiert:

Transkriptauszug 5: „Welche Planeten denn?“ (G1: 06:08.6-06:46.5)

01 M: we:lche pla/ welche planeten denn, (-)
which planets, (-)

02 Ch: satu::rn mo:nd (.) sonne (ste:rne);
satu::rn moo:n (.) sun (sta:rs);

03 M: und was würdest du gerne machen, welchen planeten? (1.5)
and what would you like to do, which planet? (1.5)

04 nv: ((cutlery noises in the background))

05 Ch: weiß ich/ (---) [erzieherin2]
I don't/ (---) [teacher2]

06 Ch: WEIß ich nicht; was [erzieherin2] °°h mit uns macht; (.)
I don't KNOW; what [teacher2] °°h has planned for us; (.)

07 Ch: vielleicht machen wir all die gleichen dann machen wir- °h

- maybe we all do the same; then we- °h*
 08 Ch: AUCH wieder (all) alle gleiche*
*all do (all) the same thing again**
 09 Ch: und wieder und wieder (dim) und wie (der)*
*and again and again (dim) and aga (in)**
 10 M: was ist DENN nochmal ei/ am saturn so::, (--)
what's so:: special a/ about saturn again, (--)
 11 nv: ((cutlery noises in the background))
 12 M: ä::h (-)
e::rm (-)
 13 Ch: (rot) (.) ich hab doch immer ein bild das gemalt satu:rn;
(red) (.) I always painted a picture of satu:rn;
 14 M: hm, (--)
really, (--)
 15 nv: ((cutlery noises in the background))
 16 Ch: SO: (-) rund und (dim) (xxx)* (.)
SO: (-) round and (dim) (xxx) (.)*
 17 nv: ((cutlery noises in the background))
 18 M: rund und?
round and?
 19 nv: ((eating and cutlery noises in the background))
 20 Ch: ein ring; (--)
a ring; (--)
 21 nv: ((cutlery noises in the background))
 22 M: hm:: ein ring;
o::h a ring;

Die Ergänzungsfragen zu Beginn des Ausschnitts (Z. 01; 03) können als Interessensfragen verstanden werden, denn die Mutter möchte mehr über das Projekt und die Interessen der Tochter erfahren („und was würdest du gerne machen? welchen planeten?“, Z. 03). Zunächst ermöglichen diese Fragen keine elaborierten Beiträge, sondern sie können mit einem Wort beantwortet werden. Nach der ersten kurzen Antwort reagiert die Mutter zeitlich und inhaltlich kontingent und stellt erneut einen globalen Zugzwang (vgl. z.B. Heller 2013) zum Erzählen her, allerdings wieder mit einer Ergänzungsfrage, die für weitere Ausführungen nicht viel Raum lässt. Das Kind erkennt aber an der Frage, dass die Mutter noch nicht mit den Abläufen des Projekts vertraut ist und bietet ihr Hintergrundinformationen an, nämlich dass die Kinder nicht selbst einen Planeten aussuchen, sondern die Erzieher:innen darüber entscheiden (Z. 06-09). Die Aktivitäten der Mutter als aktive Zuhörer:in sind fordernd und kontingent. Sie tragen dazu bei, den Fokus zu halten, aber die Form der Ergänzungsfragen schafft keine Freiräume für längere Äußerungen und die Mutter bietet keine Unterstützungsmaßnahmen in Form von alternativen Formulierungen an. Die Interaktion endet nicht, weil die Tochter sie aufrechterhält, indem es eine Informationslücke bei der Mutter erkennt und diese füllt. Damit versorgt sie zum einen die Mutter mit relevanten Informationen, zum anderen hält sie auf diese Weise ihre Rolle als primäre Sprecherin aufrecht.

Das tut sie auch, nachdem die Mutter nicht auf die Äußerung eingeht und stattdessen die Frage formuliert, was denn am Saturn besonders sei (Z. 10). Hier ist ein Wendepunkt erkennbar, denn diese Frage ist keine Interessensfrage mehr, sondern dient dazu, das Wissen des Kindes abzufragen oder zu reaktivieren („Was-Frage“ nach Morek 2012). Das Kind antwortet darauf nicht unmittelbar. Nach einer Pause setzt die Mutter mit einem „äh“ zu einer neuen Äußerung an (Z. 12). Im Gegensatz zum Beginn der Sequenz ist die Interaktion hier deutlich verlangsamt. Das Kind erklärt zunächst „(rot) (.) ich hab doch immer ein bild das gemalt satu:rn“ (Z. 92), womit es sein Unverständnis über die Frage ausdrückt, denn

der Mutter muss aus seiner Sicht bekannt sein, dass es mit den Eigenschaften des Saturn vertraut ist. Die Mutter wiederholt die Äußerung in fragender Intonation als Einladung, die unverständliche Äußerung noch einmal zu produzieren, was das Kind auch tut, allerdings nur mit „ein Ring“ (Z. 20). Ein Anschluss ist schwer möglich. Dieses Vorgehen der Mutter, das Heller (2011: 100) Lehr-Lern-Diskurs nennt und bei dem mit Kindern gemeinsam Wissen erarbeitet werden soll, wird in diesem Fall vom Kind nicht gut angenommen.

Es lässt sich also festhalten, dass die Mutter in der Sequenz, in der ausschließlich Deutsch verwendet wird, nur Ergänzungsfragen stellt, die kaum längere Äußerungen elizitieren. Das Kind antwortet zu Beginn ausführlich, am Ende einsilbig. Der Unterschied für die Aufrechterhaltung der Interaktion ist die Sinnhaftigkeit, die sich für das Kind ergibt, weil es erkennt, über welche Informationen die Mutter bereits verfügt oder verfügen sollte.

4.2.2 *Brückenbau und Gesprächserhaltung*

Die Interaktion mit dem Vater gestaltet sich anders, wie Transkriptauszug 6 zeigt, der an die knapp 3-minütige Sequenz zum Projekt über Planeten (Transkriptauszug 5) anschließt, in der die Tochter Fragen beantwortet, häufig aber auch primäre Sprecherin ist, die Mutter als aktive Zuhörerin in Erscheinung tritt und der Vater passiv zuhört.

Transkriptauszug 6: *Mathematische Begriffe (G1: 32.5-08:05.2)*

01 nv: ((drinking and cutlery noises in the background))
 02 Ch: °h s/ ä SÖnst WÄre
 °h s/ ä OTHERwise it
 03 Ch: das=doch ein (.) (unfall) (all) so sonst wä:ren die doch-*
 WOULd=be an accident (.) (all) so otherwise they wou:ld be-*
 04 M: hehehe (---)
 05 F: a:ferin kız sen ne kadar şey öğrenmiş (sin);
 that's my girl. you've learned a lot of thi (ngs);
 06 Ch: ((eating))
 07 M: (demi?)
 (isn't it?)
 08 M: masallah ben onun yaşındayken o kadar bilmiyordum; hehe
 magnificent when I was her age I didn't know that much; hehe
 09 M: he °h çünkü kindergarten+a hiç gitmedim ben; (-)
 he °h because I never went to kindergarten; (-)
 10 F: buda demekî (xxx) matamatik/
 so that means (xxx) mathematics/
 11 F: matamatik begriff+ lerini öğretiyolar mı [wife's name],
 are the mathematical terms taught [wife's name],
 12 M: mathematische begriffe ä::h- (-)
 mathematical terms er::m- (-)
 13 nv: ((cutlery noises in the background))
 14 M: weiß ich ga:r nich (-) [name]? (.) rechnet ihr, nein;
 I do:n't know (-) [name]? (.) do you calculate, no;
 15 Ch: ((f) h°*)
 16 M: glaub auch nicht also-
 I don't think so-
 17 M: das machen die noch nich im kindergarten; (.)
 they don't do that in kindergarten yet; (.)
 18 Ch: NE rechnen (xxx), °h (makes noises)
 NAH calculating (xxx), °h (makes noises)
 19 nv: ((noises in the background))
 20 M: die zählt aber ganz viel ne? (-) oyunlarla

- but she counts a lot right? (-) with games*
- 21 Ch: (bir) iki üç dört beş- (-)
 (one) two three four five- (-)
- 22 nv: ((cutlery noises in the background))
- 23 Ch: bak bir iki üç (.) dört (-) bir iki üç
 look one two three (.) four (-) one two three

Als das Kind die Erzählung vom Projekt abgeschlossen hat, schaltet sich der Vater nach einem abgebrochenen Satz ein und adressiert das Mädchen mit einem globalen lobenden Kommentar: „a:ferin kız sen ne kadar şey öğrenmiş sin“ (*Super, mein Mädchen, du hast schon viel gelernt.*) (Z. 05). Diese Äußerung fungiert als Lob, und beschließt gleichzeitig die Sequenz, denn die Äußerung ist durch den globalen Bezug wenig anschlussfähig.

Nach diesem Redebeitrag des Vaters greift die Mutter das Gesagte auf, indem sie die Aussage bestätigt und eine gesprächserhaltende Bemerkung anschließt. Sie bezieht sich auf das geäußerte Lob (Z. 07–08), indem sie auf Türkisch fragt „Nicht wahr? Als ich in ihrem Alter war, wusste ich noch nicht so viel, weil ich nie im Kindergarten war.“ Während dieser Beitrag inhaltlich auch an das Kind gerichtet ist, wechselt sie in die dritte Person und spricht Türkisch (ebd.), versucht damit also eine inklusive Situation aufzubauen, in die der Vater einbezogen ist (vgl. Ogiermann 2013). Daraus ergibt sich ein Austausch zwischen Vater und Mutter, in dem der Vater Fragen zum Kindergartenalltag stellt, die die Mutter beantwortet und damit zwischen verschiedenen Erfahrungswelten der Tochter und ihres Mannes vermittelt. Sie baut eine Brücke für den Vater, damit er am Gespräch teilhat und auch inhaltlich Bezüge zur (deutschsprachigen) Lebenswelt der Tochter herstellen kann, was dazu beiträgt, dass konfligierende Kontextsituationen nicht zu Störungen in der weiteren Interaktion führen. Der Vater steht mit seinen Fragen im Fokus und steuert das Gespräch, beispielsweise wenn er seine Frau namentlich anspricht (Z. 11) und fragt, ob die Kinder mathematische Begriffe lernen. Deutsch spielt nur durch die Einbindung einzelner Bezeichnungen („Kindergarten“ (Z. 9), „Begriffe“ (Z. 11)) eine Rolle, wobei die deutschen Bezeichnungen morphosyntaktisch in das Türkische eingebunden sind. Obwohl das Kind die zentrale Quelle der erfragten Informationen ist, hat es keine Möglichkeit sich am Gespräch zu beteiligen, da die vom Vater verwendete Sprache an die Mutter gerichtet und nicht für das Kind adaptiert ist. Die Mutter wechselt ins Deutsche, um ihre Tochter direkt zu adressieren, da sie nicht über diese Information verfügt. Dieser Wechsel in der Adressierung geht mit der Nutzung wechselnder und gemischter Codes einher und hat die Funktion, Brücken zwischen den Gesprächsbeteiligten zu bauen (vgl. Ogiermann 2013).

Transkriptauszug 6 ist charakteristisch für die Elternkommunikation in Gespräch 1, in die das Kind nicht einbezogen wird. Situationen, in denen Kind und Vater miteinander interagieren, werden nach kleineren Unterbrechungen nicht wieder aufgenommen, so dass keine Sequenz zwischen Vater und Tochter mit mehr als drei *turns* zu finden ist.

Die vermittelnde Rolle der Mutter, die zuvor beschrieben wurde, zeigt sich auch an anderer Stelle (Transkriptauszug 7), als das Kind auf eine Äußerung des Vaters unsicher reagiert:

Transkriptauszug 7: Grüße von der Großmutter (G1: 01:25.7-01:55.2)

- 01 F: [child's name] an/ babanenin sana selamı var; (.)
 [child's name] gra/ granny sends her regards; (.)
- 02 Ch: ((imitates father)) [name] babanenin sana selamı var: (1.7) şu
 ((imitates father)) [name] granny sends her regards (1.7)

03 nv: ((dish and other noises in the background))
 04 M: ne denilir sela mı var
 what do you say then
 05 Ch: ne de yim?
 what shall I say?
 06 M: selamı var (diyince ne) denilir [name],
 what do you say when someone sends you her regards [name],
 07 Ch: (selamı var;)
 (sends her regards;)
 08 nv: ((someone puts a glas on the table))
 09 Ch: ne deniliyor (xxx),
 what is there to say (xxx),
 10 nv: ((someone stirs the soup))
 11 M: aleyküm (chuckles) selam
 peace be (chuckles) upon you
 12 M: (dim) (denilir*);
 (dim) (so they say);*
 13 Ch: (aley) küm selam denilir DE mi,
 (peace) be upon you should be said right,
 14 M: (dim) hmhm*
 *(dim) uh huh**
 15 nv: ((someone stirs the soup))
 16 Ch: ((imitates her mother)) hmhm
 uh huh

Der Vater spricht das Kind mit dem Namen an und richtet die Grüße der Großmutter aus. Das Kind wiederholt das Gesagte in imitierender Weise. Hier entsteht zunächst der Eindruck, dass das Kind über das Gesagte nachdenkt, was durch die Pausen verstärkt wird. Durch die Wiederholung hat die Mutter die Möglichkeit, anzuschließen und zu erfragen, ob die Tochter weiß, was die gewünschte Reaktion wäre („Was sagt man, wenn jemand Grüße ausrichtet?“ (Z. 06). Damit stellt sie einen Zugzwang zu einer kurzen Äußerung her, schafft aber keinen Raum für eigene Ausführungen. Das Eingreifen der Mutter verdeutlicht, dass sie die Ursache, nämlich das fehlende Wissen der Tochter, identifiziert. Gleichzeitig bleibt der Vater, der nicht zeitnah reagiert, im weiteren Gesprächsverlauf außen vor. Die Tochter gibt die Frage in erweiterter Form zurück („Was ist da zu sagen?“) (Z. 09) und signalisiert damit, dass sie mit den sozialen Konventionen nicht vertraut ist. Die Mutter nennt die Äußerung, die erwartet wird („aleykum selam“, Z. 11)) und hilft dem Kind, die erwartete Formulierung auf Türkisch zu erlernen, indem sie sie anbietet. Der Vater ist nicht weiter beteiligt.

Das Wiederholen durch das Kind hat verschiedene Funktionen. Zu Beginn der Sequenz füllen Wiederholung und Imitation eine Leerstelle, denn das Kind kann, wie sich später zeigt, nicht angemessen auf die Äußerung des Vaters reagieren. Aber auch im weiteren Verlauf der Sequenz spielen sie eine zentrale Rolle, allerdings in einer anderen Funktion: Das Kind ist stark auf die Erklärungen der Mutter ausgerichtet und wiederholt das, was die Mutter ihm vermittelt, und bettet es in eigene Formulierungen ein wie „denilir DE mi“ (*so sagt man es, richtig?*) (Z. 13). Die Wiederholungen haben hier die Funktion, die von der Mutter verwendete Formulierung selbst zu verwenden und das Verstehen zu sichern, dient aber gleichzeitig auch dazu, das Gespräch aufrecht zu erhalten. Die Sequenz endet damit, dass das Kind den Tonfall der Mutter imitiert, als diese „hmhm“ sagt. Damit drückt das Kind nicht nur Zustimmung aus, sondern die Imitation bietet ihm auch eine Möglichkeit,

sich am Gespräch zu beteiligen, wenn es keinen weiteren inhaltlichen Beitrag leisten kann, ähnlich wie in der Sequenzeröffnung. Durch diese Beteiligung trägt das Kind wesentlich dazu bei, das Gespräch aufrecht zu erhalten.

Die Mutter reagiert responsiv und kontingent auf das Kind und bietet die Formulierung in einer angemessenen Form an, so dass das Kind die sozialen Konventionen und die Lexik lernen kann. Komplexere diskursive Handlungen sind in diesem Rahmen nicht möglich, weil die Freiräume dafür fehlen.

Diese Strategie der Imitation durch das Kind mit dem Zweck der Gesprächserhaltung und der Erhöhung des eigenen Redeanteils findet sich auch an anderer Stelle (Transkriptauszug 8), als das Kind sich selbst Fragen stellt und diese beantwortet:

Transkriptauszug 8: „Wer hat die Bilder gemacht?“ (G1: 05:37.2-05:48.1)

- 01 Ch: haben bilder gema:cht; (---) aba ALLE h°
painted pictures; (---) but everyone h°
- 02 Ch: (--) aber die alle bilder haben °h SAdece (--)
 (--) *but all the pictures have °h ONLY (--)*
- 03 Ch: (all) nasıl yaptı,* [child`s name3] [child`s name4]
 (all) *who did all this,* [child`s name3] [child`s name4]*
- 04 Ch: [child`s name5] [child`s name6] ve;
 [child`s name5] [child`s name6] *and I;*

Das Kind berichtet von Bildern, die im Kindergarten gemalt wurden, imitiert auf Türkisch eine Nachfrage und beantwortet diese, ebenfalls auf Türkisch, sich selbst. Die Sequenz ähnelt vielen zwischen Mutter und Tochter, z.B. auch der über die Planeten (Transkriptauszug 3), in der die Mutter Fragen stellt. Das Kind übernimmt diese Art der Fragen und gibt auch die Antworten, wodurch es hohe Redeanteile hat.

Während das Kind an dieser Stelle keine Unterstützung braucht, bittet es an anderer Stelle explizit darum. Die Mutter, die im Fall der Grüße der Großmutter den Unterstützungsbedarf schnell erkannt hat, tut das in Transkriptauszug 9 nicht:

Transkriptauszug 9: Fragen nach einem Wort (G1: 00:00.0-00:28.0)

- 01 nv: ((rustling in the background))
- 02 Ch: anne h°
mum
- 03 M: BItte? (--) was möchtest du [name],
What's the matter? (--) what do you want [name],
- 04 nv: ((rustling in the background))
- 05 Ch: anne yumurt/ (.) mama-
[tur:] mum eg/ (.) [ger:] mum-
- 06 nv: ((rustling in the background))
- 07 Ch: şey: h°
thingummy h°
- 08 M: hm;
hm;
- 09 Ch: °h mei::n h° (--) mei:n mein (.) was heißt denn das?
 °h my:: h° (--) my: my (.) *what is this called?*
- 10 nv: ((cutlery noises in the background))
- 11 Ch: (1.1) (giggling) WAS heißt das mama,*
 (1.1) (giggling and f) so* *WHAT is this called mum,*
- 12 M: WEIßT du nicht was=das ist?
DON'T you know what=this is?

- 13 Ch: nein °h
no °h
- 14 M: mh. (-) (eating) bestimmt;
mh. (-) (eating) surely you know this;
- 15 Ch: is das ei,
is that egg,
- 16 M: (eating) *so hm_ja da is ei drin;
*so hm_yes there is egg in it;

In dieser Sequenz möchte das Kind auf die auf Deutsch gestellte Frage hin auf Türkisch um ein Ei bitten (*yumurta*). Es beginnt mit *yumurt/*, bricht dann ab (Z. 05) und fragt „was heißt dann das?“ (Z. 09). Die erste Äußerung ist in die Ansprache der Mutter auf Türkisch und auf Deutsch eingebettet „anne yumurt/ mama“. Die Mutter versteht die Frage nicht als Nachfrage zur lexikalischen Form, zumal das Wort fast vollständig geäußert wurde, sondern als Frage zur Bedeutung. Damit geht die Interaktion in inhaltliche Aushandlungen über, das türkische Wort wird dabei nicht verwendet. Das Kind hat wenig Gelegenheit, längere Gesprächsbeiträge zu platzieren.

5 Mehrsprachige Interaktion in Familie C: Zusammenfassung ausgewählter Ergebnisse

Die Gesprächsausschnitte zeigen die sprachlichen Ko-Konstruktionsprozesse in dieser mehrsprachigen Familie. Die Mutter ist insgesamt stark auf das Kind eingestimmt, lässt ein hohes Maß an gemeinsamem Kontext erkennen und stellt vor diesem Hintergrund interessierte Informationsfragen, die auch auf Details abzielen. Auf Fragen, deren Antwort sie schon kennt, antwortet die Tochter kaum (vgl. Transkriptauszug 5: „Welche Planeten denn?“). Während die Mutter hochgradig responsiv ist und in den meisten Situationen eine hohe zeitliche und inhaltliche Kontingenz aufweist, sind ihre Aktivitäten kaum fordernd-unterstützend, wie es für die Entwicklung komplexerer diskursiver Praktiken notwendig wäre. Sie stellt zwar gelegentlich globale Zugzwänge zum Erzählen her, lässt aber durch die Formulierung als Entscheidungs- oder Ergänzungsfragen wenig Raum für Äußerungen des Kindes (vgl. z.B. Transkriptauszug 5: „Welche Planeten denn?“). Relevant sind daher die Ko-Konstruktion und gesprächserhaltenden Maßnahmen des Kindes, beispielweise, wenn das Kind auch auf Ergänzungsfragen ausführlicher berichtet, Informationsdefizite bei der Mutter erkennt und Dialoge mit sich selbst führt.

Während die Mutter auf Türkisch häufiger floskelhafte Äußerungen im Imperativ nutzt („düzgün otur annecim; bacaklarını indir.“; *Setz dich richtig hin, mein Schatz. Nimm die Beine runter* vgl. Transkriptauszug 3: „düzgün otur annecim“), sind Fragen meist auf Deutsch formuliert oder werden, wenn sie zunächst auf Türkisch formuliert sind, anschließend auf Deutsch übersetzt. Trotz einiger Abweichungen von diesem Muster zeichnet sich die Tendenz der Mutter ab, Interessensfragen eher auf Deutsch zu stellen und damit auch einen globalen Zugzwang zum Erzählen häufiger auf Deutsch herzustellen. Auch die indirekte Bitte der Tochter nach der Nennung des korrekten türkischen Wortes wird nicht als solche erkannt und auf inhaltliches Nicht-Verstehen bezogen (vgl. Transkriptauszug 9: “anne yumurt/”). Das Kind hat die Gelegenheit sprachenübergreifend, eine allgemeine mehrsprachige Kommunikationsfähigkeit zu entwickeln, die auch in einem mehrsprachigen Code gestaltet ist. Der Fokus im Türkischen liegt stärker auf sprachlichen Strukturen und sozialen Konventionen, nicht aber auf dem Ausbau von Diskursfähigkeit, für den es in den aufgezeichneten

Gesprächen wenig Gelegenheiten gibt. Das Türkische hat aber eine zentrale Rolle bei der Organisation des Zusammenlebens, insbesondere über Verhaltenshinweise, sowie bei der Herstellung von Nähe und der Gestaltung der Beziehung, u.a. durch die Verwendung von Kosenamen (vgl. z.B. Transkriptauszug 3: „düzgün otur annecim“).

Der Vater verhält sich insgesamt wenig responsiv und kontingent. Seine Bezüge auf die Äußerungen der Tochter sind meist global, weisen also eine geringere inhaltliche Kontingenz auf. Fordernd-unterstützende Aktivitäten kommen im Datenmaterial nicht vor und er wird selten als aktiver Zuhörer erkennbar. Der Vater stellt zwar Fragen oder kommentiert das Gesagte mit Lob, gleichzeitig sind aber seine Redeanteile sehr gering und häufig nur an die Mutter gerichtet (vgl. Transkriptauszug 6 „matematik begriff lrerini öğretiyolar mı?“).

Er adressiert das Kind kaum und übernimmt dann nicht die Verantwortung für die Herstellung eines *common grounds*, wie etwa bei den Grüßen der Großmutter. Durch sein eingeschränktes Wissen über den Kindergartenalltag und die mangelnde Vertrautheit des Kindes mit einigen sozialen Praktiken auf Türkisch (Grüße von der Großmutter, vgl. Transkriptauszug 7: „Babanenin sana selamı var“), kommt es zu konfligierenden Kontextbezügen, die das Verständnis erschweren. Die Mutter übernimmt eine vermittelnde Rolle und versucht, diese Diskrepanzen zu überbrücken, indem sie zur Informantin wird, sowohl bei den sozialen Konventionen in Bezug auf die ausgerichteten Grüße als auch in den Erläuterungen für den Vater zur Arbeit des Kindergartens (vgl. Transkriptauszüge 6 & 7). Gleichzeitig lässt das relativ schnelle Eingreifen der Mutter dem Vater wenig Raum für gesprächserhaltende Beiträge und weitere Nachfragen. Das unterschiedliche Interaktionsverhalten des Vaters und der Mutter erinnert an Blommaerts (2017) „*'eat-your-veggies-and-clean-up-your-room'* type“ und „*'mom-is-your-best-friend'* type“ (vgl. Abschnitt 2.2), der beschreibt, dass nicht nur die Sprachwahl, sondern viel entscheidender das Interaktionsverhalten der Eltern die sprachliche Umgebung prägen, in der ein Kind aufwächst und dazu die beiden genannten Idealtypen entwickelt. In den hier vorliegenden Daten zeigt die Mutter eine große Nähe zur Erfahrungswelt der Tochter und ist in einem kontingenten und responsiven Austausch mit ihr in Bezug auf das Erleben außerhalb der Familie. Der Vater hingegen weist eine große Distanz zu dieser Erfahrungswelt auf. Er kommuniziert bevorzugt in Imperativformen und kurzen Aussagesätzen, kaum aber in Form von Fragen und Zugzwängen zum Erzählen, aus denen sich eine weitere Interaktion ergibt.

Aus den Daten nicht ablesbar sind die Gründe für die geringe Gesprächsbeteiligung des Vaters. Sein ohnehin zurückhaltendes Verhalten könnte verstärkt werden durch die enge Kommunikation zwischen Mutter und Tochter, an die er inhaltlich und vielleicht auch sprachlich wenig Anknüpfungspunkte hat. Responsivität und Kontingenz setzen gerade bei Kindern, die Kontextbedingungen nicht vollumfänglich explizieren können, eine Teilhabe an deren Alltag und Erfahrungswelt voraus, die beim Vater nicht in dem Maße gegeben ist wie bei der Mutter.

6 Mehrsprachigkeit zwischen Familie und Unterricht: Einige Überlegungen

Wie diese Ausführungen zeigen, ist es unerlässlich Eltern über multiplen Spracherwerb und die Bedeutung von responsiver, kontingenter fordernd-unterstützender Interaktion zu informieren, um Grundlagen für die weitere sprachliche Entwicklung der Kinder in allen ihren Sprachen zu schaffen. Interventionsstudien zu Unterstützungsmaßnahmen für Eltern zur sprach- und diskursförderlichen Interaktion auf Deutsch, z.B. durch die Erhöhung von Kontingenz, belegen nicht nur das große Interesse von Eltern, sondern zeigen auch, dass Eltern, insbesondere diejenigen mit niedrigem sozioökonomischem Status, ihr Interaktionsverhalten gut verändern können und sich die Kinder in standardisierten Sprachstandserhebungen verbesserten (vgl. Quasthoff et al. 2021: 100; Masek et al. 2021: 2). Es ist davon auszugehen, dass diese Ergebnisse auch auf mehrsprachige Familien zu übertragen sind. Hier besteht allerdings noch weiterer Forschungsbedarf.

Der Ausbau aller Familiensprachen ermöglicht Kindern nicht nur soziale Teilhabe in verschiedenen Kontexten und im Kontakt mit der erweiterten Familie, wie das Beispiel der Grüße von der Großmutter zeigt, sondern es ist auch eine Voraussetzung für schulischen Erfolg. Heller (2012; 2014) konnte zeigen, dass die diskursiven Praktiken, die in der Schule verlangt werden, in manchen Familien erworben werden können, während andere Familien dafür kaum Möglichkeiten bieten. So wird deutlich, wie unterschiedlich sprachliche Beteiligungsmöglichkeiten von Kindern in der Familie sind, und inwiefern das zu einer unterschiedlichen Passung zwischen familialen und schulischen Praktiken führt.

In dieser Studie zeigt sich, dass in der an der Studie beteiligten Familie für das Kind im Deutschen eingeschränkte Möglichkeiten zum Erwerb von Diskursfähigkeit gegeben sind, im Türkischen stehen diese kaum zur Verfügung. Es wird deutlich, dass nicht alle Sprachen im familialen Umfeld gleich gefördert werden (können) und dass mehrsprachig aufwachsende Kinder in allen Sprachen zusätzliche Förderung zum Aufbau von Diskursfähigkeit benötigen. Besonderer Bedarf besteht in den Sprachen, die nicht gesellschaftliche Mehrheitssprachen sind, wie in diesem Fall Türkisch.

Um das leisten zu können, sind Einblicke in sprachliche Praktiken und Erwerbssituationen in der Familie auch für Akteur:innen in Kindertagesstätten und im Schulsystem relevant, sowohl in Bezug auf den Deutscherwerb als auch in Hinblick auf den herkunftssprachlichen Unterricht, um die sprachlichen Biografien von Kindern besser zu verstehen und ihre Mehrsprachigkeit fördern zu können. Im Fokus stehen sollte dabei u.a. das Alter am Übergang von Elementar- in den Primarbereich sowie die Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus.

Literatur

- Albers, Timm (2009): *Sprache und Interaktion im Kindergarten*. Eine quantitativ-qualitative Analyse der sprachlichen und kommunikativen Kompetenzen von drei- bis sechsjährigen Kindern. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Auer, Peter (1986): Kontextualisierung. *Studium Linguistik* 19, 22–47.
- Ballweg, Sandra (2022): Anticipating expectations. Family language policy and its orientation to the school system. *International Journal of Multilingualism* 19 (2), 251–268. DOI: <https://doi.org/10.1080/14790718.2022.2033756>.
- Birkner, Karin; Auer, Peter; Bauer, Angelika; Kotthoff, Helga (2020): *Einführung in die Konversationsanalyse*. Berlin u.a.: De Gruyter.
- Blommaert, Jan (2017): 'Home language': Some questions. *Tilburg Papers in Culture Studies* 183, 1–6.
- Clancy, Brian (2016): *Investigating Intimate Discourse. Exploring the spoken interaction of families, couples and friends*. London/New York: Routledge.
- De Houwer, Annick (1990): *The acquisition of two languages from birth: A case study*. Cambridge: Cambridge University Press.
- De Houwer, Annick (2009): *Bilingual First Language Acquisition*. Bristol u.a.: Multilingual Matters.
- De Houwer, Annick (2020): Why do so many children who hear two languages speak just a single language? *Zeitschrift Für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 25 (1), 7–26. [<https://zif.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/article/id/3221/>, 30.01.2024].
- Deuchar, Margaret; Quay, Suzanne (2000): *Bilingual acquisition: Theoretical implications of a case study*. Oxford: Oxford University Press.
- Fishman, Joshua (1965): Who speaks what language to whom and why? *La Linguistique* 1 (2), 67–88.
- Flynn, Valerie; Masur, Elise (2007): Characteristics of maternal verbal style: Responsiveness and directiveness in two natural contexts. *Journal of Child Language* 34, 519–543.
- Gafaranga, Joseph (2001): Linguistic identities in talk-in-interaction: Order in bilingual conversation. *Journal of Pragmatics* 33, 1901–1925.
- Gambaro, Ludovica; Lindberg, Tobias; Peter, Frauke (2019): Sprachkompetenz von Kindern: Unterschied nach Bildung der Eltern im unteren Leistungsbereich besonders groß. *DIW Wochenbericht* 86 (16/17), 285–292.
- Gordon, Cynthia (2009): *Making meanings, creating family*. Oxford: Oxford University Press.
- Gumperz, John J. (1978): The conversational analysis of interethnic communication. In: Ross, Lamar E. (Ed.): *Interethnic Communication*. Athens, GA: University of Georgia Press, 13–31.
- Gumperz, John J. (1982): *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gumperz, John J. (2001): Interactional sociolinguistics: A personal perspective. In: Schiffrin, Deborah; Tannen, Deborah; Hamilton, Heidi (Eds.): *The Handbook of Discourse Analysis*. Malden: Blackwell, 215–228.
- Hausendorf, Heiko; Quasthoff, Uta (1996): *Sprachentwicklung und Interaktion*. Eine linguistische Studie zum Erwerb von Diskursfähigkeiten. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung.
- Heller, Monica (2007): Bilingualism as ideology and practice. In: Heller, Monica (Ed.): *Bilingualism: A social approach*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 1–24.

- Heller, Vivien (2011): Die Herstellung kommunikativer Kontexte in familialen Tischgesprächen. In: Birkner, Karin; Meer, Dorothee (Eds.): *Institutionalisierter Alltag: Mündlichkeit und Schriftlichkeit in unterschiedlichen Praxisfeldern*. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung, 92–116.
- Heller, Vivien (2012): *Kommunikative Erfahrungen von Kindern in Familie und Unterricht*. Tübingen: Stauffenburg.
- Heller, Vivien (2013): Der Erwerb von Diskurskompetenz in multilingualen Kontexten: Ressourcen der interaktiven Unterstützung im "shared language space". In: Decker-Ernst, Yvonne; Oomen-Welke, Ingelore (Eds.): *Deutsch als Zweitsprache: Beiträge zur durchgängigen Sprachbildung*. Freiburg: Fillibach, 53–72.
- Heller, Vivien (2018): Jenseits des Wir-Hier-Jetzt: Multimodale Verfahren der Versetzung beim Erzählen junger Kinder. *Zeitschrift für Gesprächsforschung* 19, 242–274.
- Heller, Vivien; Morek, Miriam (2015): Unterrichtsgespräche als Erwerbskontext: Kommunikative Gelegenheiten für bildungssprachliche Praktiken erkennen und nutzen. Literalität im Schnittfeld von Familie, Frühbereich und Schule. *Leseforum.ch* 6 (3), 1–23.
- Hinnenkamp, Volker (2018): Interaktionale Soziolinguistik. In: Liedtke, Frank; Tuchen, Astrid (Eds.): *Handbuch Pragmatik*. Stuttgart: Metzler, 149–162.
- Hoff, Erika (2006): How social contexts support and shape language development. *Developmental review* 26 (1), 55–88.
- Hoff-Ginsberg, Erika (2000): Soziale Umwelt und Sprachenlernen. In: Grimm, Hannelore (Ed.): *Enzyklopädie der Psychologie*. Band 3, Sprachentwicklung. Göttingen: Hogrefe, 463–494
- Kiening, Daniela (2011): *Ausgewählte Aspekte der sprachlichen Mutter-Kind-Interaktion bei 2-jährigen Kindern mit spätem Sprechbeginn*. Dissertation: Ludwig-Maximilians-Universität München.
- Kopeliovich, Shulamit (2013): Happylingual: A family project for enhancing and balancing multilingual development. In: Schwartz, Mila; Verschik, Anna (Eds.): *Successful family language policy: Parents, children and educators in interaction*. Dordrecht: Springer, 249–275.
- Kyratzis, Amy (2004): Talk and interaction among children and the co-construction of peer groups and peer culture. *Annual Review in Anthropology* 33, 625–649.
- Lanza, Elizabeth (1997): *Language Mixing in Infant Bilingualism: A Sociolinguistic Perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Levickis, Penny; Reilly, Sheena; Girolametto, Luigi; Ukoumunne, Obioha; Wake, Melissa (2014): Maternal behaviors promoting language acquisition in slow-to-talk toddlers: prospective community-based study. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics* 35 (4), 274–281.
- Maas, Utz (2013): Sprachausbau in der Zweitsprache. In: Köpcke, Klaus-Michael; Ziegler, Arne (Eds.): *Deutsche Grammatik in Kontakt*. Deutsch als Zweitsprache in Schule und Unterricht. Berlin u.a.: de Gruyter, 1–23.
- Masek, Lillian; McMillan, Brianna; Paterson, Sarah; Tamis-LeMonda, Catherine; Golinkoff, Roberta; Hirsh-Pasek, Kathy (2021): Where language meets attention: How contingent interactions promote learning. *Developmental Review* 60, 100961. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.dr.2021.100961>.
- Morek, Miriam (2012): *Kinder erklären. Interaktionen in Familie und Unterricht im Vergleich*. Tübingen: Stauffenburg.
- Ogiermann, Eva (2013): On the inclusive and exclusive functions of the 'other' language in family talk. *Multilingua* 32 (4), S. 463–484. DOI: <https://doi.org/10.1515/multi-2013-0023>.

- Oller, D. Kimbrough; Pearson, Barbara (2002): Assessing the effects of bilingualism: A background. In: Oller, D. Kimbrough; Eilers, Rebecca E. (Eds.): *Language and literacy in bilingual children*. Clevedon: 3-21. DOI: <https://doi.org/10.21832/9781853595721-002>.
- Otheguy Ricardo, García Ofelia; Reid Wallis (2015): Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review* 6(3), 281–307. DOI: <https://doi.org/10.1515/applirev-2015-0014>.
- Palviainen, Åsa; Boyd, Sally (2013): Unity in discourse, diversity in practice: The one person one language policy in bilingual families. In: Schwartz, Mila; Verschik, Anna (Eds.): *Successful family language policy. Parents, children and educators in interaction*. Dordrecht u.a.: Springer, 223–248.
- Pfaff, Carol (2001): The development of co-constructed narratives by Turkish children in Germany. In: Verhoeven, Ludo; Strömqvist, Sven (Eds.): *Narrative development in a multilingual context*. Amsterdam: Benjamins, 153–187.
- Piller, Ingrid; Gerber, Livia (2018): Family language policy between the bilingual advantage and the monolingual mindset. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 24, 622–635. DOI: <https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1503227>.
- Preza, Tracy; Hadley, Pamela (2024): Parent Responsivity, Language Input, and the Development of Simple Sentences. *Journal of Child Language* 51, 91–117.
- Purkarthofer, Judith; Lanza, Elizabeth; Finstad Berg, Mina (2021): Discourses between the Public and the Private: Transnational Families at the Crossroads. *Applied Linguistics* 43 (3), 563–586. DOI: <https://doi.org/10.1093/applin/amab053>.
- Quasthoff, Uta; Kern, Friederike (2007): Familiäre Interaktionsmuster und kindliche Diskursfähigkeit: Mögliche Auswirkungen interaktiver Stile auf diskursive Praktiken und Kompetenzen bei Schulkindern. In Hausendorf, Heiko (Eds.): *Gespräch als Prozess: Linguistische Aspekte der Zeitlichkeit verbaler Interaktion*. Tübingen: Narr, 277–305.
- Quasthoff, Uta; Wild, Elke; Domenech, Madeleine; Hollmann, Jelena; Kluger, Christian; Krah, Antje; Otterpohl, Nantje (2021): Familiäre Ressourcen für den Erwerb von Argumentationskompetenz: Quantitative Befunde zur sprachlich bedingten Bildungsbenachteiligung. In: Quasthoff, Uta; Heller, Vivien; Morek, Miriam (Eds.): *Diskurserwerb in Familie, Peergroup und Unterricht. Passungen und Teilhabechancen*. Berlin/Boston: De Gruyter, 79–105.
- Saxena, Mukul (2009), Construction & deconstruction of linguistic otherness: Conflict & cooperative code-switching in (English/)bilingual classrooms. *English Teaching: Practice and Critique* 8(2), 167–187.
- Smith-Christmas, Cassie (2016): *Family language policy: Maintaining an endangered language in the home*. London: Palgrave Pivot.
- Spolsky, Bernard (2012): What Is Language Policy? In: Spolsky, Bernard (Ed.): *The Cambridge Handbook of Language Policy* Cambridge: Cambridge University Press, 3–15.
- Tamis-LeMonda, Catherine, Bornstein, Marc; Baumwell, Lisa (2001): Maternal Responsiveness and Children's Achievement of Language Milestones. *Child Development* 72(3), 748–767.
- Tannen, Deborah (2004): Talking the dog: Framing pets as interactional resources in family discourse. *Research on Language and Social Interaction* 37 (4), 399–420. DOI: https://doi.org/10.1207/s15327973rlsi3704_1.
- Van Mensel, Luk (2018): 'Quiere koffie?' The multilingual familylect of transcultural families. *International Journal of Multilingualism* 15(3), 233–248. DOI: <https://doi.org/10.1080/14790718.2018.1477096>.

- Wilson, Sonia (2021): To mix or not to mix: Parental attitudes towards translanguaging and language management choices. *International Journal of Bilingualism* 25 (1), 58–76. DOI: <https://doi.org/10.1177/1367006920909902>.
- Zukow-Goldring, Patricia; Arbib, Michael (2007): Affordances, effectivities, and assisted imitation: Caregivers and the directing of attention. *Neurocomputing* 17, 2181–2193. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.neucom.2006.02.029>.