



DEUTSCHER PRÄVENTIONSTAG

**Mehrsprachigkeit als Ressource: Plädoyer für eine
Umorientierung der Schule**

von

Ursula Neumann

Dokument aus der

Internetdokumentation Deutscher Präventionstag
www.praeventionstag.de

Hrsg. von

Hans-Jürgen Kerner und Erich Marks

im Auftrag der
Deutschen Stiftung für Verbrechenverhütung und Straffälligenhilfe
(DVS)

Zur Zitation:

Neumann, U. (2003): Mehrsprachigkeit als Ressource: Plädoyer für eine Umorientierung der Schule. In: Kerner, H.-J.; Marks, E. (Hrsg.): Internetdokumentation Deutscher Präventionstag. Hannover.

http://www.praeventionstag.de/content/8_praev/doku/neumann/index_8_neumann.html

Mehrsprachigkeit als Ressource: Plädoyer für eine Umorientierung der Schule

1. Einleitung

Zu Beginn möchte ich Ihnen von einer deutschen Familie in meiner Nachbarschaft erzählen: Die Mutter ist in der Türkei aufgewachsen, zweisprachig mit Deutsch und Türkisch. Der Vater stammt aus Syrien. Er musste von dort flüchten, weil er einer dort verfolgten Minderheit angehört. Als christlicher Aramäer wuchs er mit den Sprachen Arabisch und Aramäisch auf. Die Beiden haben zwei Kinder, sechs und drei Jahre alt. Welche ihrer vier Sprachen sollten die Eltern nutzen in ihrer Erziehung? Sie haben sich für Aramäisch und Deutsch entschieden, aber ich bin sicher, dass die Kinder auch türkisch lernen werden, wenn sie bei den Großeltern und ihren Cousinen in der Türkei sind.

Manch Einer wird in Anbetracht solcher sprachlicher Verhältnisse denken: „Oh Gott, wie werden diese Kinder überfordert!“ Ich möchte Ihnen heute eine andere Lesart der Geschichte vorstellen und dafür plädieren, Mehrsprachigkeit als eine Ressource zu betrachten, die den Kindern, aber auch der Gesellschaft als Ganzes von Nutzen ist. Dazu werde ich zunächst die gesellschaftliche Lage in Deutschland skizzieren und die Leistungen des Bildungssystems im Integrationsprozess betrachten. Anschließend werde ich auf die Rolle der deutschen Sprache im Unterricht eingehen und einige Vorschläge dazu machen, wie die Zweisprachigkeit der Kinder gefördert werden kann und ihre Sprachen für alle Kinder im gesamten Lernprozess berücksichtigt werden können.

2. Die gesellschaftliche Lage

Mehrsprachigkeit ist ein Merkmal moderner Gesellschaften. Sie ist der Ausdruck ihrer Multikulturalität aufgrund von Einwanderung. Doch auch ohne die Einwanderung der letzten vier Jahrzehnte gab es in Deutschland stets sprachliche Minderheiten und Mehrsprachigkeit u.a. Dänisch, Friesisch, Sorbisch, Polnisch und Romanes, die Sprache der deutschen Sinti. Von den zahlreichen Dialekten und Varianten des Deutschen gar nicht zu reden. Dieser Wirklichkeit steht das vorherrschende Selbstverständnis gegenüber, man lebe in einem einsprachigen Land.

Diese Überzeugung speist sich aus der Tatsache, dass Deutsch in Deutschland die Sprache von Recht, Gesetz und Verwaltung ist, die Sprache des öffentlichen Lebens und sicherlich auch die bedeutendste Verkehrssprache, d. h. die Sprache, in der sich Verständigung am häufigsten vollzieht. Wie dieses Selbstverständnis, die deutsche Gesellschaft sei einsprachig, entstanden ist, ist eine Geschichte, die mit der Nationalstaatsbildung im 19. Jahrhundert zusammenhängt und an der die Einführung der allgemeinen Schulpflicht und der Aufbau des Bildungssystems den wesentlichen Anteil haben (vgl. Gogolin 1994).

Die in den letzten beiden Jahren in Deutschland geführte Debatte über das Zuwanderungsgesetz hat gezeigt, dass in Deutschland ein Umdenken stattgefunden hat. Ich bedaure es sehr, dass das Gesetz schließlich im Bundesrat gestoppt wurde und deshalb nicht in Kraft getreten ist, weil damit in der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland auch offiziell akzeptiert worden wäre, dass sie ein Einwanderungsland ist. Was bedeutet dieser Begriff „Einwanderungsland“? Deutschland ist ein Staat, in den hinein Einwanderung stattgefunden hat, der künftig und auf Dauer Einwanderung aus demographischen und Arbeitsmarktgründen braucht und der sowohl in Hinblick auf die künftig einwandernde Bevölkerung als auch auf die ansässige Bevölkerung Integrationsprozesse fördern muss. Die ansässige Bevölkerung ist sehr heterogen in Bezug auf die verschiedenen kulturellen Traditionen, ihre Lebensstile und Zukunftsentwürfe, die sozialen Lagen und nicht zuletzt in

Bezug auf die verschiedenen Sprachen, die in Deutschland gesprochen werden. Der völkische Gedanke wäre mit der Akzeptanz von Einwanderung weiter zurückgedrängt worden, denn nicht der Glaube an dieselbe ethnische Herkunft, Abstammung und Einsprachigkeit ist entscheidend dafür, was deutsch ist, vielmehr bindet die Menschen in Deutschland die Grundordnung der Verfassung. Darin ist allerdings das Recht auf Verschiedenheit, Freiheit und gemeinsame Verantwortung garantiert.

Doch auch ohne gesetzliche Akzeptanz ist Deutschland faktisch ein Einwanderungsland. Als solches steht die Bundesrepublik vor der Herausforderung, einerseits auf politischem Wege gesellschaftlich notwendige Veränderungen zu initiieren, damit ein breit angelegter Integrationsprozess der künftigen Zuwanderer und bereits Eingewanderter mit Unterstützung der Bevölkerung gelingen kann. Andererseits müssen Verwaltungs- und Politikstrukturen so verändert werden, dass übersichtliche Förderstrukturen und das Prinzip der Interkulturalität feste Bestandteile behördlichen und gesellschaftlichen Handelns werden. Es geht im Kern darum, durch den Abbau gesellschaftlicher Diskriminierung und durch größere Rechtssicherheit potentielle wie gegenwärtige Konfliktursachen abzubauen. Dieser Präventionstag mit seiner breiten Palette von Themen rund um die Herausforderungen von Migration für den gesellschaftlichen Frieden zeugt davon. Es kann prognostiziert werden, dass in Zukunft die Zuwanderung zunehmen wird – denken Sie allein an die EU-Erweiterung –, der Zuwanderungsbedarf aber nicht gedeckt werden kann, weil die Attraktivität Deutschlands, besonders für qualifizierte Zuwanderer, nicht besonders hoch ist. Die wirtschaftlich gewünschte Einwanderung von Menschen aus anderen Ländern und Kontinenten und deren friedliche Gestaltung zum Wohle aller setzt die Verbesserung der Konfliktfähigkeit und Stabilität der Gesellschaft voraus. Notwendig ist eine entsprechende Bundes-, Landes- und Kommunalpolitik. Obwohl prinzipiell ist kein Politikfeld von der Aufgabe freigestellt ist, zur gesellschaftlichen Integration effektiv beizutragen, will ich mich im folgenden auf die Bildungspolitik, speziell die Schulpolitik, konzentrieren.

3. Der Beitrag des Bildungswesens zum Integrationsprozess

Der Beitrag und die Funktion von Bildung im Integrationsprozess liegt sowohl auf der gesellschaftlichen Ebene, als auch auf der individuellen. Gesellschaftlich leistet Bildung einen Beitrag zur Stabilität, indem durch Bildung soziale Gerechtigkeit herzustellen versucht wird. Das bildungspolitische Bemühen gegenüber den Fragen von Migration ist also daran zu messen, wie weit es gelingt, Kindern mit einem Migrationshintergrund dieselben Bildungschancen zu eröffnen wie einheimischen Kindern. Ebenfalls auf der gesellschaftlichen Ebene liegt die Funktion von Bildung, die menschlichen Ressourcen optimal zu nutzen, also die Kinder, betrachtet als Humankapital, optimal auszubilden, um so einen Wettbewerbsvorteil auf dem Weltmarkt zu erlangen. Im Zusammenhang mit Migration ist besonders das Potential an Mehrsprachigkeit, über das Migrantenfamilien verfügen, eine solche Ressource, sie wird im übrigen durch die Prozesse der weltweiten Kommunikation immer wichtiger – trotz der Bedeutungszunahme von Englisch als Weltverkehrssprache. Sie ergänzt sie.

Auf der individuellen Ebene trägt Bildung zur Persönlichkeitsbildung bei; Bildungspolitik hat das Menschenrecht auf Bildung zu wahren. Dieses Recht steht auch den Migrantenkindern zu. Auch ihnen gegenüber, so legen es die internationale Kinderkonvention und auch das Grundgesetz fest, hat der Staat die Aufgabe, ihr Recht auf eine Grundbildung zu sichern. Kinder mit Migrationshintergrund verfügen aber über besondere Sozialisations- und Bildungsvoraussetzungen, die sie in die Schule mitbringen – ganz wesentlich sind ihre sprachlichen Voraussetzungen.

In ihrem Leben spielen zwei oder mehr Sprachen ganz alltäglich eine Rolle. Typischerweise ist in Migrantenfamilien die Loyalität gegenüber den mitgebrachten Sprachen der Familie

hoch. Die Vitalität dieser Sprachen wird durch mehrere Faktoren unterstützt – anders als das bei den Auswanderern aus Deutschland nach Amerika war, obwohl auch dort sich Exklaven deutscher Sprache erhalten haben, deren Deutsch uns heute seltsam vorkommt. Die Einwanderer von heute haben allerdings technische Kommunikationsmittel zur Verfügung, die die Sprachen in den Familien lebendig halten: Telefon und Internet, Satellitenfernsehen und Zeitungen, um nur einige zu nennen. Anders als im 19. Jahrhundert tragen auch Familienbesuche und Kontakte im familiären Netzwerk dazu bei, dass die Sprachen auch in der Migration lebendig bleiben. Während früher Assimilation an die Umgebungssprache nach etwa zwei, spätestens drei Generationen als typisch für die sprachliche Entwicklung nach einem Migrationsprozess galt, ist dieses Muster aus demographischen, technischen und kulturellen Gründen nicht mehr gültig – und zwar weltweit, nicht nur in Deutschland. Es ist langfristig damit zu rechnen, dass Kinder mit Migrationshintergrund in Formen von Zweisprachigkeit aufwachsen und leben. Zugleich besteht der Stellenwert des Deutschen als allgemeine Umgangssprache aber nicht in Frage.

4. Die Leistungen des Bildungssystems

Wegen der genannten historischen Erfahrung bestand jahrelang die unreflektierte Erwartung, dass Kinder aus Migrantenfamilien, die in Deutschland geboren werden, vor ihrer Einschulung Deutsch lernen und mit Eintritt in die Schule ebenso wie deutsche Kinder behandelt werden könnten. Die Vitalität der Herkunftssprachen wurde unterschätzt. Es zeigte sich aber, dass nach wie vor die Wahrscheinlichkeit hoch ist, dass Kinder mit Migrationshintergrund zweisprachig in die Institutionen der Bildung eintreten. Es ist also zu fragen, ob das Bildungssystem diese Voraussetzungen der Kinder angemessen berücksichtigt und ihnen dieselben Bildungschancen eröffnet, wie den anderen einheimischen Kindern, die keinen Migrationshintergrund besitzen.

Sowohl die PISA-Studie aus dem vergangenen Jahr als auch die jetzt bekannt gewordene IGLU-Studie haben auf einer empirisch sicheren Basis bewiesen, worauf Beobachter der Bildungsstatistiken seit längerer Zeit hingewiesen haben: Die Bildungserfolge der Migrantenkinder sind deutlich niedriger als die der deutschen Kinder ohne Migrationshintergrund. Bis 1992 verbesserten sich die Bildungserfolge der Migrantenkinder kontinuierlich, erreichten jedoch nicht die Erfolge der Deutschen: Im Schuljahr 2000/2001 mussten 20,3% von ihnen die Schule ohne einen Abschluss verlassen. Nach wie vor erreichen mehr als 40% der ausländischen Jugendlichen nicht mehr als den Hauptschulabschluss. Auch im Berufsbildungsbereich ist die Chance ausländischer Jugendlicher auf einen Ausbildungsplatz seit Mitte der 1990er Jahre wieder gesunken. Ihr Anteil an den Auszubildenden ist kontinuierlich von 9,6 % im Jahr 1996 auf 7,1% im Jahr 2000 zurückgegangen. Mit dem weiteren Wegfall überbetrieblicher und außerbetrieblicher Ausbildungsstellen, den wir zur Zeit zu verzeichnen haben, wird die Zahl der Jugendlichen mit einem Berufsabschluss weiter sinken.

Dieser unter Expertinnen und Experten bekannte Trend erfuhr öffentliche Aufmerksamkeit erst nach bekannt werden der PISA-Ergebnisse. Mit ihnen wurde deutlich, dass es sich nicht um die Spezialprobleme einer randständigen Schülergruppe handelt, sondern dass deren Probleme auf ein generelles Strukturmerkmal des deutschen Schulsystems verweisen, nämlich seine hochgradige herkunftsbezogene Selektivität. Deutschland landete in der PISA-Studie nicht nur auf einem schlechten 21. Rang – das war schlimm genug, bewies dies doch, dass die deutschen Schulen schlechtere Leistungen erbringen als die meisten OECD-Staaten. Wichtiger aber war noch ein anderes Ergebnis: In keinem anderem Land ist der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Kompetenz der Schülerinnen und Schüler so hoch wie in Deutschland. Wenn auch die jetzt bekannt gewordenen Ergebnisse der IGLU-Studie ein wenig über die schlechte Position der deutschen Ergebnisse hinweggetröstet haben, denn die deutschen Grundschulen sind mit ihrer Leistung immerhin auf Rang 11 gelandet, wurde doch das zweite Ergebnis auch in dieser Studie bestätigt: Auch die

Grundschulleistungen der Kinder sind im extrem hohen Maß davon abhängig, aus welcher Familie die Kinder kommen. Der Schule in Deutschland gelingt es also in weit geringerem Maße als der Schule in anderen Ländern, den Schülerinnen und Schülern gerechte Bildungschancen zu eröffnen. Besonders benachteiligt sind die Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund:

⇒ Folie verschiedener Länder im Vergleich

Wie Sie in dieser Tabelle ablesen können, war es für die PISA-Ergebnisse nicht entscheidend, wie viele Kinder mit Migrationshintergrund die Schule eines Landes besuchen. Z.B. sind im Vergleich zu Schweden, wo die Verhältnisse ganz ähnlich wie in Deutschland sind, die Bildungserfolge der Kinder deutlich schlechter.

In Deutschland gehörten nur 2% der Jugendlichen, deren beide Eltern nach Deutschland zugewandert sind, zu den „exzellenten Lesern“, aber 20% von ihnen zu den „extrem schwachen Lesern“. Fast die Hälfte der Zuwandererkinder überschreitet die elementare Kompetenzstufe 1 im Lesen nicht. Mit PISA wurden auch die mathematischen und naturwissenschaftlichen Leistungen der Schülerinnen und Schüler gemessen. Auch in diesem Bereich war das deutsche Schulsystem nicht besonders erfolgreich, woraus deutlich wurde, dass auch diese Leistungen sprachlich vermittelt sind. Das PISA-Konsortium vermerkt dazu, dass „die Beherrschung der deutschen Sprache auf einem dem jeweiligen Bildungsgang angemessenen Niveau“ entscheidend sei (Deutsches PISA-Konsortium 2002, Seite 379). Im Vergleich der Bundesländer mit ihren je spezifischen und höchst unterschiedlichen Zusammensetzungen der Schülerschaft im Hinblick auf den Migrationshintergrund (Pisa-E-Studie) zeigte sich dann, dass es Ländern mit einem hohen Migrantenanteil durchaus gelingen kann, ihre Schülerinnen und Schüler insgesamt zu Schulleistungen zu führen, die ebenso gut oder besser sind als in Ländern ohne bzw. mit sehr wenig Zugewanderten (z.B. den östlichen Bundesländern). Es ist also weniger die Zusammensetzung der Schülerschaft selber, sondern es sind die Merkmale des Schulsystems und des Unterrichts, die letztlich verantwortlich für die erzielten Leistungen sind. Insbesondere kann die These, dass die Zugewanderten die nicht Gewanderten am Leistungserfolg hindern würden, nicht aufrecht erhalten werden.

Ein Ergebnis der internationalen Studien macht Hoffnung: Es ist die Tendenz erkennbar, dass die Jugendlichen aus zugewanderten Familien mit gleicher Lesekompetenz häufiger in mittlere bis höhere Bildungsgänge eintreten als diejenigen ohne Migrationshintergrund. Daraus lässt sich also prinzipiell auf ein beträchtliches Potenzial an Bildungsbereitschaft und Bildungsfähigkeit schließen. Die Förderung dieses Potenzials ist – wie ich anfangs schon betont habe – aus einem allgemeinen gesellschaftlichen Interesse heraus geboten, was ich auf einen Präventionstag wie diesem eigentlich nicht besonders betonen müsste.

5. Erhebungen zur sprachlichen Lage

„An unserer Schule werden 36 Sprachen gesprochen“, dies könnte die Bekanntgabe einer Schule sei, die stolz auf ihre multikulturelle Schülerschaft und deren sprachliche Diversität ist. Sie vermittelt eine ganz andere Botschaft als der übliche Satz: „Wir sind eine Schule im sozialen Brennpunkt mit einem Ausländeranteils von 45 Prozent“. Mit dem zweiten Satz wollen (und müssen) Schulen in der Regel um zusätzliche finanzielle Mittel bei den Schulbehörden werben, mit dem ersten weisen sie, ganz im Gegenteil, auf eigene Ressourcen hin. Diese Ressourcen wahrzunehmen und zu kennen, ist die Voraussetzung für Bildungsplanung im Großen ebenso wie im Kleinen der einzelnen Schule, des Unterrichts im Klassenzimmer und beim einzelnen Kind. Bis vor einigen Jahren reichte es noch aus, die Nationalitäten der Schülerinnen und Schüler zu erfassen, um näherungsweise Daten über die Verteilung der Sprachen und Zusatzbedarfe an Lehrerstunden zu gewinnen. Heute ist dies nicht mehr möglich, weil nach dem 2000 in Kraft getretenen Staatsangehörigkeitsrecht

ca. 40 Prozent aller Kinder ausländischer Eltern als deutsche Kinder geboren werden.¹ Auch sagt die Staatsangehörigkeit nichts aus über die Zahl der Kinder, die Minderheitensprachen ihrer Länder (wie z.B. Kurdisch bei Kindern aus der Türkei) sprechen oder aus den vielsprachigen afrikanischen Staaten kommen. Andere europäische Länder erfassen schon seit Jahren sprachliche Vielfalt in ihren Bevölkerungen neben anderen Merkmalen von Migration; in Deutschland war dies bisher nicht möglich, wäre aber dringend nötig.

Auch die einzelne Schule sollte darüber orientiert sein, über welche sprachlichen Kompetenzen und Erfahrungen ihre Schülerschaft verfügt und in welchem Verhältnis dies zur Sprachenvielfalt in der Lehrerschaft steht. Schulen, die eine solche Erhebung gemacht und veröffentlicht haben, standen staunend vor den Ergebnissen: Der Reichtum ist immer größer, als man vorher ahnte. Im Anschluss an eine solche Erhebung ist es möglich, gezielt Referendare, neue Lehrkräfte – aber auch den Hausmeister – danach auszusuchen, ob sie Sprachen mitbringen, die die Schule gebrauchen kann.

Schließlich geht es um die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler gegenüber ihren Sprachen selber. Ein einfaches Mittel, die Kinder zum Nachdenken und Sprechen über ihre sprachlichen Fähigkeiten und deren Beitrag zur eigenen Persönlichkeit anzuregen, ist das „Sprachenbild“ (vgl. die Sammlung solcher Bilder in Krumm 2001). Die Kinder werden aufgefordert, in eine Silhouette mit farbigen Stiften, ihre Sprachen einzuzeichnen und zu erläutern. Weiterführungen dieser Ansätze sind das „Portfolio der Sprachen“ des Europarats, in dem jede Schülerin und jeder Schüler seinen Spracherwerb, auch außerhalb der Schule, beobachtet und dokumentiert.

6. Die deutsche Sprache als Medium des Unterrichts

Wie dargestellt, haben die PISA- und die IGLU-Studie gezeigt, dass ein starker Zusammenhang zwischen der Beherrschung der deutschen Sprache und den schulischen Leistungen besteht. Der wichtigste Grund dafür besteht in der Funktion und dem zentralen Stellenwert, den die deutsche Sprache (in der Türkei: die türkische Sprache) im Unterricht hat. Sie ist für alle Schülerinnen und Schüler nicht nur ein Fach, also eine zu erreichende Leistung im Deutschunterricht, sondern auch Unterrichtssprache in allen anderen Fächern – in der Regel auch im Fremdsprachenunterricht als Bezugssprache –, außerdem ist sie Kommunikations- und Lernmittel. Ingrid Gogolin bezeichnet die Funktion der deutschen Sprache in der Schule folgendermaßen: „Die deutsche Sprache durchdringt einen Bildungsgang, der hierzulande absolviert wird, vollständig: Sie ist das Medium, in dem alle Gegenstände vermittelt werden; sie ist das Medium, in dem Leistungen zu erbringen sind; die Beurteilung von Leistungen schließt immer eine Beurteilung dessen ein, wie ein Mensch imstande ist, Gelerntes auszudrücken. Folgerichtig ist der Zugang zur deutschen Sprache der Dreh- und Angelpunkt einer Schülerkarriere hierzulande“ (Forum Bildung 11, 2001, S. 25). Wenn aber die Mehrheitssprache Medium fast allen Lernens in der Schule ist, kommt ihrer Vermittlung eine hervorragende Bedeutung zu. Entscheidend für den Lernerfolg sozial benachteiligter Kinder und Kinder aus Familien, in denen eine andere Sprache als Deutsch gesprochen wird, ist es, wie weit es im Unterricht gelingt, auch die sprachlichen Vermittlungsprozesse zu beachten und einen Ort für die Entwicklung der Schulsprache zu schaffen.

Interessant ist in diesem Zusammenhang eine Diskrepanz in den Befunden von PISA und IGLU. Sie erinnern sich sicher an die Erleichterung, als bekannt wurde, dass Deutschland bei IGLU international vergleichsweise gut abgeschnitten hat: erreicht wurde die Position 11 (von 35). Die Leistung der Grundschulen erwies sich aber nicht nur als höher, die Streuung

¹ Unter der Voraussetzung, dass ein Elternteil mindestens seit acht Jahren rechtmäßig in Deutschland lebt und eine unbefristete Aufenthaltserlaubnis oder -berechtigung besitzt, erhalten die Kinder bei Geburt automatisch die deutsche Staatsangehörigkeit neben der ihrer Eltern.

war auch geringer als bei den 15-Jährigen, d.h.: der Grundschule gelingt es als Schulform mit der größten Heterogenität in der Schülerschaft einen relativ homogenen Leistungsstand der Kinder zu erreichen – wengleich auch schon zum Nachteil der Kinder mit Migrationshintergrund. Doch erst in der Sekundarstufe nimmt die Entwicklung für diese Schülergruppe einen dramatischen Verlauf: Nur 50% der Schülerinnen und Schüler überschreitet die Kompetenzstufe I, kann also einem Text mehr als einzelne Wörter und Sachinformationen entnehmen. Und das, obwohl 70% von ihnen die gesamte Schullaufbahn in Deutschland absolviert hatten. Dieses Ergebnis spricht dafür, dass es nicht in erster Linie um den Erwerb von Deutsch zu Beginn der Schule geht – Deutsch muss vielmehr in jedem Fach und mit sich steigernder Komplexität vermittelt werden, gerade in der Sekundarstufe.

Ingrid Gogolin und ich haben zusammen und vergleichend mit Kolleginnen und Kollegen in den Niederlanden und England untersucht, wie der Umgang der in der Regel einsprachigen Lehrerinnen und Lehrer mit der jeweiligen Landessprache im Unterricht gestaltet ist. Beobachtet wurden solche Klassen, in denen Kinder verschiedener Herkunftssprachen gemeinsam lernten, und zwar sowohl im Sprachunterricht wie im Fachunterricht der Grundschule. Es zeigte sich in allen drei Ländern die Tendenz, dass die eigenen Gesetzmäßigkeiten der Sprachvariante, die im Unterricht verwendet wird und die sich deutlich von den Varianten, die in der alltäglichen Kommunikation eine Rolle spielen, unterscheidet, nicht unterrichtet wurde, sondern vielmehr als intuitives Wissen der Kinder vorausgesetzt wurde. Wir haben zahlreiche Unterrichtsszenen aufgezeichnet, in denen an das Sprachgefühl der Kinder appelliert wurde, dass sie aber nur entwickeln können, wenn sie die dahinter liegende Regel oder Sprachstruktur bereits kennen. Diese wurde ihnen jedoch nicht erschlossen oder erklärt.

Dazu ein Beispiel aus den Niederlanden: Schildpad²

Im Rechtschreibunterricht sollen die Kinder die Schreibung von Wörtern wie „Schildpad“ (Schildkröte), „Hoofd“ (Haupt), „Stad“ (Stadt) lernen. Immer ein Kind soll ein Wort buchstabieren. Beim Wort „Schildpad“ ist Canan, ein Mädchen mit türkischem Hintergrund, an der Reihe. Sie ist unsicher, ob bei Schildpad am Ende ein *d* oder ein *t* steht. Die Lehrerin gibt ihr einen Tipp: „Das musst du länger machen“. Daraufhin sagt Canan: „Schildpaaaaaad“. Mit „länger machen“ hatte die Lehrerin natürlich die Pluralbildung gemeint. Der Plural von Schildpad ist Schildpadden. Hätte Canan erstens gewusst, dass „länger machen“ bedeutet „den Plural bilden“ und zweitens, wie der Plural von Schildpad lautet, hätte sie den Rückschluss ziehen können, dass Schildpad am Ende mit einem *d* geschrieben wird. Dies alles setzt die Lehrerin voraus. Zwar müssten alle anderen niederländischen Kinder dies auch lernen – und übrigens alle deutschen auch, denn auch im Deutschen wird die Auslautverhärtung nicht geschrieben, sondern nach dem Wortstammprinzip bleibt in der Schreibung das *d* erhalten, auch wenn ein *t* gesprochen wird. Aber Canan hat einen türkischen Hintergrund und im Türkischen ist es anders: Dort gilt für die Rechtschreibung das Prinzip der Lauttreue. So wird aus dem *t* am Ende eines Wortstamms ein *d*, wenn z.B. bei der Genitivbildung ein Vokal angehängt wird.

Deutschunterricht für Kinder, die mit einer anderen Sprache als Deutsch aufwachsen, muss also stets fremdsprachendidaktische Aspekte enthalten und beachten, dass diese Kinder die deutsche Sprache in der für die Schule typischen Variante nicht zuhause lernen oder üben (ebenso wenig wie die deutsch-einsprachigen Kinder aus sogenannten bildungsfernen Schichten). Der Unterricht müsste eine Brücke schlagen zwischen dem alltäglichen Deutsch der Kinder, das die meisten aller Beobachtung nach fließend sprechen, und dem Deutsch der Schule, das mit fortschreitender Bildungslaufbahn immer komplexer, abstrakter und in seinen grammatischen Formen komplizierter wird. Ein solcher Deutsch-als-Zweitspracheunterricht, der systematisch auf die Lernbedarfe mehrsprachiger Kinder ausgerichtet ist, muss didaktisch erst entwickelt werden. Derzeit spielt er erst in wenigen

² vgl. auch Kroon/Sturm 2000, S. 124-128

Unterrichtsmaterialien und in der Deutschlehrerausbildung fast keine Rolle. Wer einmal eine der naturwissenschaftlichen oder mathematischen Aufgaben aus der PISA-Studie gelesen haben, dem dürfte klar sein, welche sprachlichen Anforderungen darin liegen. Diese müssen in der Schule vermittelt werden – sie vorauszusetzen benachteiligt bestimmte Kinder.

7. Förderung der Zweisprachigkeit

Am Beispiel von Canan wird aber auch deutlich, dass es den zweisprachig aufwachsenden Kindern nicht allein überlassen bleiben darf, den Zusammenhang zwischen Niederländisch bzw. Deutsch und ihren Familiensprachen herzustellen. Vielmehr ist es die Aufgabe der Schule sicherzustellen, dass sie einen Nutzen aus ihrer Zweisprachigkeit ziehen können.

Vielfach wird angenommen, dass das Aufwachsen mit zwei Sprachen hohe Anforderungen an ein Kind stellt und Zweisprachigkeit eine besondere Begabung voraussetzt. Die Misserfolge der Migrantenkinder in der Schule gelten als Beweis dafür, dass ihre Muttersprachen sie behindern, die Zweisprachigkeit sie überfordert. Doch nach den Ergebnissen der internationalen Mehrsprachigkeitsforschung gefährdet zweisprachiges Aufwachsen die Sprachaneignung nicht prinzipiell. Vielmehr liegt es durchaus in der Macht der Bildungspolitik, das bilinguale Aufwachsen von Kindern in mehrsprachigen Gesellschaften zu deren Nutzen zu gestalten, wenn ihr Spracherwerb aus einer anderen als der üblichen Perspektive betrachtet wird. Zweisprachige Kinder besitzen nicht eine doppelte Einsprachigkeit; sie tragen nicht zwei Sprachen im Sinne zweier getrennter Systeme im Kopf, sondern eine Sprache, die sich aus Komponenten von zwei Sprachen zusammensetzt und das Resultat der Anforderungen und Angebote der Lebenswelt des Kindes darstellt. Ihr Sprachbesitz unterscheidet sich also von dem einsprachiger Kinder, sowohl derjenigen des Landes, in dem ihre Herkunftssprache gesprochen wird, als auch von dem deutsch-einsprachiger Kinder. Für die kognitiven Leistungen eines Kindes stellt zweisprachiges Aufwachsen sogar besonders günstige Voraussetzung dar, denn es ist anders als einsprachige Kinder ständig gefordert, sich in seiner sprachlichen Welt zu orientieren, zwischen Sprechern und Sprachen zu unterscheiden und Hinweise zu entdecken, wie sie sich situativ richtig verhalten. Sie lernen viel früher als einsprachige Kinder Regeln und Strategien sprachübergreifender Art, die sie z.B. brauchen, um übersetzen zu können, aber auch um die typischen Sprachmischungen ihrer zweisprachigen Umgebung, das *Code-Switching*, verstehen zu können.

Bilinguales Aufwachsen in der Migration ist noch kein Anlass zur Befürchtung eines gestörten Spracherwerbs. Störend wirkt sich etwas anderes aus, nämlich die historisch bedingte Vorstellung, dass Einsprachigkeit der Normalfall sei, an dem sich alles andere zu orientieren und zu messen habe. So werden die bis zum Schuleintritt durch zweisprachige Kinder erworbenen Fähigkeiten in der Schule nicht nur nicht weiter berücksichtigt, sondern darüber hinaus negativ bewertet. Volkswirtschaftlich gesehen, wird eine große Ressource verschwendet, während gleichzeitig mit der Einführung des frühen Englischunterrichts (in den meisten deutschen Bundesländern ab Klasse 3) genau das aufgebaut werden soll, was zweisprachige Kinder bereits in die Schule mitbringen.³

8. Mehrsprachigkeit als Ressource: Berücksichtigung im gesamten Lernprozess

In der gegenwärtigen bildungspolitischen Diskussion im Hinblick auf Migrantenkinder wird sehr stark betont, dass sie durch vorschulische Fördermaßnahmen dieselben Startchancen wie deutsche Kinder erhalten sollten. So richtig dies ist, wird es nicht damit getan sein, den

³ Z.B. Freude und Motivation für das Lernen fremder Sprachen, Befähigung zum Sprachvergleich und zur Durchdringung der eigenen Sprache etc.

Kindern vor Eintritt in die Schule möglichst gut Deutsch beizubringen. Es gilt in Zukunft mehr Aufmerksamkeit auf die faktische Aufgabe aller Lehrerinnen und Lehrer, auch der Fachlehrer, zu lenken, Sprachlehrer zu sein.

Entwicklungen wie in den Niederlanden weisen den richtigen Weg: Dort haben sich in den vergangenen Jahren nationale und lokale pädagogische Zentren und viele Schulberatungsstellen dem Thema zugewandt, wie neben dem Sprachunterricht auch den sprachlichen Komponenten anderer Schulfächer und den fachübergreifenden sprachlichen Elementen des interkulturellen Unterrichts Aufmerksamkeit gewidmet werden kann (Kroon/Vallen 2000, S. 179).

Diese Entwicklung steht im Zusammenhang mit einer Schulsprachenpolitik, die versucht, auf Ebene der einzelnen Schulen Leitbilder zu entwickeln, um „die fachübergreifende Beschreibung, Festlegung und Implementierung von gezielten planmäßig durchzuführenden und vom gesamten Lehrerteam erwünschten und getragenen Veränderungen des Unterrichts im Bereich Sprache“ zu erreichen (ebd. S. 178). Grundgedanke ist ein Verständnis von Sprache, das nicht *eine* Sprache, das Niederländische, im Blick hat, sondern sprachliche Fähigkeiten allgemein. Zur Unterstützung dieser Politik wurden eine Reihe von Instrumenten entwickelt, die die Schulen dazu führen sollen, Maßnahmen zu verabreden und eine von allen geteilte Philosophie zu formulieren, nicht nur das Niveau des Unterrichts in Niederländisch als Muttersprache und als Zweitsprache zu heben, sondern auch den Unterricht in den Sprachen der ethnischen Minderheiten und die Qualität des Sprachenangebots sowie des Sprachgebrauchs in den Nichtsprachfächern zu verbessern.

In einer so angelegten Bildungspolitik wird Mehrsprachigkeit als Ressource verstanden, die einen individuellen und einen gesellschaftlichen Wert darstellt. Obwohl die Erziehung zur Mehrsprachigkeit eigentlich eine alte Forderung des Europarats und der Europäischen Union ist, würde sie in Deutschland eine erhebliche Umorientierung der Schule verlangen. Begründet wird sie auf europäischer Ebene mit der Notwendigkeit einer Erziehung der Europäer für die „Europäische Bürgergesellschaft“. Wie andere europäische Staaten hat auch die Bundesrepublik Deutschland in der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK) bereits 1994 festgelegt, dass das Lernziel der Zukunft auf Mehrsprachigkeit gerichtet sei (Beschluss der KMK vom 7. Oktober 1994), dennoch wird die Mehrsprachigkeit eines nicht geringen Teils der Schülerschaft weder geschätzt, noch gefördert – schon gar nicht als Quelle für das sprachliche Lernen aller Schülerinnen und Schüler genutzt. Herbert Christ, einer der Protagonisten des Lernziels Mehrsprachigkeit, betont, dass von den Mächtigen längst erkannt worden sei, dass man Sprachen zum grenzüberschreitenden Kontakt brauche. Jene sprächen von Internationalisierung und Globalisierung, sie forderten sie von ihren Mitarbeitern und praktizierten selbst Mobilität. Allzu häufig reduzierten sie allerdings Mehrsprachigkeit auf die jeweilige Muttersprache plus Englisch, was jedoch keine „Heilung“ der Einsprachigkeit darstelle, „denn der so Ausgebildete gerät aus dem Ghetto der Einsprachigen in ein zweites Ghetto – in das Ghetto einer *lingua franca*, die vermeintlich alle Türen öffnet, die es jedoch nur zu einem sehr begrenzten Zweck tun kann“ (Christ 2002, S. 15). Auch wenn Englisch allmählich zur „Weltverkehrssprache“ wird, ist daneben die Fähigkeit der Menschen zu entwickeln, sich in mehrsprachigen Situationen sicher zu bewegen und das Sprachenlernen zu trainieren. Christ schlägt den Begriff der „sprachenteiligen Gesellschaft“ (in Analogie zur „arbeitsteiligen Gesellschaft“) vor, einer Gesellschaft, in der nicht alle Menschen dieselben, sondern möglichst viele verschiedene Sprachen beherrschen und mit Mehrsprachigkeit umgehen können. Alle Kinder sollen dafür in der Pflichtschulzeit zwei Fremdsprachen neben ihrer Muttersprache lernen, „um sie als dann lebensbegleitend zu nutzen, auszubauen, eventuell andere Sprachen hinzuzulernen“ (ebd. S. 23). Die Mehrsprachigkeit Europas wird in diesem Ansatz zu einer Ressource im Bildungsprozess, die mitgebrachten Sprachen der Migrantenkinder werden nicht länger als Stolpersteine, sondern als eine Quelle für schulische Lernprozesse betrachtet, aus der alle Kinder schöpfen können.

Grundbedingung dafür ist der Wechsel der Perspektive auf schulische und individuelle Sprachlernprozesse. Soll sich etwas ändern an den schlechten Ergebnissen unserer Schulen, wollen wir die Bildungschancen gerechter verteilen und den gesellschaftlichen Frieden sichern, so muss sich die Schule umorientieren. Sie muss nüchtern erkennen, was die Schülerinnen und Schüler mitbringen – und dieses Potenzial ausbauen – und was sie lernen müssen – zum Beispiel Deutsch oder den Umgang mit Mehrsprachigkeit. Für letzteres hat Basil Schader (2000), ein Sprachwissenschaftler und Sprachdidaktiker aus der Schweiz, viele Vorschläge für den Unterricht vorgelegt. Er zeigt, wie mit den Sprachen der Kinder, aber auch ihren Dialekten und Soziolekten ein kreativer Unterricht gestaltet werden kann, der den Kindern Wissen erschließt, Verständnis und Orientierung vermittelt und eine gute Basis für sprachliche Lernprozesse schafft, die nicht nur Freude machen, sondern auch Schulerfolg sichern.

Zu fordern ist aber auch zum wiederholten Male, dass die Schule den gesamten Sprachbesitz eines mehrsprachigen Kindes entfalten muss. Dies bedeutet als mindeste Voraussetzung das Recht auf Alphabetisierung in beiden Sprachen über einen ausreichend langen Zeitraum hinweg, zweitens das Angebot eines herkunftssprachlichen Unterrichts, der ebenfalls die Zweisprachigkeit der Kinder im Blick hat und drittens eine systematische Einbeziehung der Familiensprachen aller Kinder einer Klasse in den Unterricht. Die Realisierung dieses zweisprachigen Ansatzes darf nicht von der Nationalität der Kinder abhängig sein, sondern muss sich an der sprachlichen Lebenslage orientieren, über die allerdings Auskünfte eingeholt werden müssen; darauf habe ich oben schon hingewiesen.

Im Zentrum dieses Kongresses steht die Kriminalitätsproblematik in Zusammenhang mit Migration. Ich hoffe mit meinen Ausführungen gezeigt zu haben, dass das deutsche Bildungswesen weit davon entfernt ist, Migrantinnen und Migranten als gesellschaftlicher Minderheit soziale Chancengleichheit und -gerechtigkeit zu gewähren. Doch mein Anliegen geht über diesen Gedanken hinaus, denn ich möchte dafür plädieren, die kulturelle und sprachliche Vielfalt der Gesellschaft als normal zu betrachten und das Schulwesen so umzustrukturieren, dass es dieser Situation gerecht wird. Wir müssen die Strukturdebatte erneut führen und in den Schulen Bedingungen herstellen, die die Potentiale der Schülerinnen und Schüler entfalten. Die Mehrsprachigkeit ist ein solches Potential, das wir in der globalisierten Welt dringend brauchen.

Literatur:

Bos, Wilfried u.a.: Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann 2003

Christ, Herbert: Einsprachigkeit überwinden. In: Mehrsprachigkeit macht Europa. Texte und Dokumente zur Mehrsprachigkeit und Schule. Hrsgg. von Marianne Krüger-Potratz, Münster: Arbeitsstelle Interkulturelle Pädagogik, Westfälische Wilhelms-Universität Münster, 2002, S. 13-24

Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen 2001

Forum Bildung 11: Bildung und Qualifizierung von Migrantinnen und Migranten. Anhörung des Forum Bildung am 21. Juni 2001 in Berlin. Berlin 2001

Gesetz zur Steuerung und Begrenzung der Zuwanderung und zur Regelung des Aufenthalts und der Integration von Unionsbürgern und Ausländern (Zuwanderungsgesetz). Gesetzesbeschluss des deutschen Bundestages, Drs. 157/02 v. 1.3.2002 (nicht in Kraft getreten, weil es im Bundesrat abgelehnt wurde)

Gogolin, Ingrid: Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster: Waxmann, 1994

Gogolin, Ingrid / Kroon, Sjaak (Hrsg.): "Man schreibt, wie man spricht". Ergebnisse einer international vergleichenden Fallstudie über Unterricht in vielsprachigen Klassen, Münster u.a.: Waxmann 2000

Gogolin, Ingrid / Neumann, Ursula (Hrsg.): Großstadt-Grundschule. Eine Fallstudie über sprachliche und kulturelle Pluralität als Bedingung der Grundschularbeit. Münster u.a.: Waxmann 1997

Gogolin, Ingrid / Neumann, Ursula: Spracherwerb und Sprachentwicklung in einer zweisprachigen Lebenssituation bei monolingualer Grundorientierung der Gesellschaft. In: Erziehung – Sprache – Migration. Gutachten zur Situation türkischer Familien (= Analysen. Projekt Interkulturelle Elternarbeit im Arbeitskreis Neue Erziehung). Berlin: Arbeitskreis Neue Erziehung, 1998

Grundschule Sprachen. Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung in Velber in Verbindung mit Inge Büchner, Seelze

Kroon, Sjaak/Sturm, Jan: Ethnische Diversität und Homogenisierung in einer niederländischen Grundschulklasse. In: Gogolin, Ingrid/Kroon, Sjaak (Hrsg.), ebd. S. 107-137

Kroon, Sjaak/Vallen, Ton: Sprachpolitik an mehrsprachigen Schulen. In: soziolinguistica. Internationales Jahrbuch für Europäische Soziolinguistik. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 2000, S. 174-182

Krumm, Hans-Jürgen: Kinder und ihre Sprachen – Lebendige Mehrsprachigkeit. Wien: Eviva 2001

Neumann, Ursula: ‚Man schreibt wie man spricht, wie man schreibt‘. Über Sprachunterricht in einer deutschen Grundschulklasse. In: Gogolin, Ingrid / Kroon, Sjaak (Hrsg.), ebd., S. 187-209

Reich, Hans H. und Hans-Joachim Roth in Zusammenarbeit mit Inci Dirim, Jens Norman Jørgensen, Gudula List, Günther List, Ursula Neumann, Gesa Siebert-Ott, Ulrich Steinmüller, Frans Teunissen, Ton Vallen und Vera Wurnig: Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung. Hamburg, erscheint 2003

Schader, Basil: Sprachenvielfalt als Chance. Handbuch für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen. Zürich: orell füssli, 2000

Thürmann, Eike: Mehrsprachigkeit – Didaktische Sicht. In: Mehrsprachigkeit macht Europa ebd., S. 25-32