



Schullaufbahn und Sprachentwicklung von Kindern aus Familien mit Migrationshintergrund“

Vortrag von Uta Klevenow, Regionale Arbeitsstelle zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien (RAA) des Schulverwaltungsamtes der Stadt Köln

auf der Tagung „Ich verstehe dich“ im Evangelischen Gemeindebildungszentrum Bad Orb vom 13. – 15. Januar 2006

Seit Jahrzehnten klagen die Lehrerschaft in allen Schulformen, die ausbildenden Unternehmen der Wirtschaft und die Stellenanbieter auf dem Arbeitsmarkt über Defizite in der Beherrschung der deutschen Sprache bei der Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Man weiß seit langem, dass Erfolg in Schule und Ausbildung wesentlich mit dem Ausmaß der Fähigkeit zum mündlichen und schriftlichen sprachlichen Ausdruck in der deutschen Sprache zusammenhängt. Die PISA-Studie (Programme for International Student Assessment, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin 2001) hat dies auf groß angelegter wissenschaftlicher Basis für 15-jährige Migrant*innen bestätigt, indem sie feststellt, dass für Kinder aus Zuwandererfamilien „die Sprachkompetenz die entscheidende Hürde in ihrer Bildungskarriere“ darstellt.

Mit „Sprachkompetenz“ ist hier „Kompetenz in der deutschen Sprache“ gemeint. Wir werden noch sehen, dass die Gleichsetzung von „Sprachkompetenz“ mit „Sprachbeherrschung des Deutschen“ eine Sackgasse darstellt, auch wenn das an der Richtigkeit der Feststellung der PISA-Studie nichts ändert.

Personen mit ausländischem Pass stellen in den 50 größten Städten der Bundesrepublik einen ganz erheblichen Anteil dar, nämlich zwischen 12 % und 25 % der Bevölkerung. Wenn man auch eingebürgerte Ausländer, Doppelstaatler und Spätaussiedler mitzählt, dann beträgt der Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund bundesweit gut ein Fünftel, in Ballungszentren sogar doppelt soviel, - wie beispielsweise in Köln, wo der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund in der Altersgruppe der Kinder und Jugendlichen bis 14 Jahre bereits heute 40 % beträgt. Und die Tendenz ist steigend.

Unter diesen Kindern stellen die Schulen bereits zum Zeitpunkt der Schulanmeldung, also ein Jahr vor Unterrichtsbeginn, eine unzureichende Sprachentwicklung in der deutschen Sprache fest. In Köln prognostizieren die Schulen jedes Jahr für rund ein Drittel der neu einzuschulenden Kinder mit Migrationshintergrund, dass ihre Deutschkenntnisse es ihnen nicht erlauben werden, dem Unterricht in deutscher Sprache zu folgen. Dass es offensichtlich nicht gelingt, diese Mängel im Laufe der Schullaufbahn zu beheben, ist durch die zitierte PISA - Studie belegt.

Es ist daher an der Zeit, sich um die spezifischen Bildungsbedürfnisse der wachsenden Bevölkerung mit Migrationshintergrund zu kümmern. Das



bedeutet keine Vernachlässigung der deutschen Kinder. Im Gegenteil. Alles, was Erzieher/-innen und Lehrkräfte tun, um mit besonderen Maßnahmen auf Migrantenkinder einzugehen, geschieht gleichzeitig auch für die deutschen Kinder, u. a. weil die Steigerung des Lernniveaus einer Teilgruppe immer auch der Lerngruppe insgesamt zugute kommt und umgekehrt ein hoher Anteil von Schülern und Schülerinnen mit Lernschwierigkeiten das Niveau einer Klasse insgesamt nach unten drückt.

Leider waren die bildungspolitischen Anstrengungen der Vergangenheit nicht ausreichend auf die spezifischen Lernbedürfnisse von

Migrantenkindern und ihre Ausgangsvoraussetzungen gerichtet. Denn

man ging vielfach von der Annahme aus, mit zunehmender Länge der

Aufenthaltsdauer der Migrantenfamilien in der Bundesrepublik würden

sich die Integrationsprobleme „auswachsen“; folglich würde die

ungehinderte Zugangsmöglichkeit zu den Bildungsinstitutionen Kindern

aus Zuwandererfamilien automatisch schulischen Erfolg verschaffen.

Wenn sich der Erfolg nicht einstellte, versuchte man das Problem z. B.

durch Hausaufgabenhilfen, Deutschförderunterricht und außerschulische

Deutschkurse anzugehen. Bis in die Gegenwart hinein glaubt man, die

Probleme vornehmlich mit zusätzlichem Deutschunterricht lösen zu

können. Und bis in die Gegenwart hinein bleiben die Erfolge, die sich

durch solche additiven Maßnahmen einstellen, bescheiden.

Bahnbrechende Erfolge sind nur zu erwarten, wenn das

Unterrichtsgeschehen selbst sich verändert, das bei additiven

Maßnahmen meist bleibt, wie es ist. Es ist den Kindern und Jugendlichen

überlassen, zusätzlich Erlerntes mit dem Unterrichtsstoff des

Regelunterrichts zusammenzubringen. Denken Sie zum Beispiel an den

muttersprachlichen Unterricht, der nachmittags stattfindet, meist ebenso

isoliert, wie die muttersprachlichen Lehrkräfte es sind. Nur selten wurde

und wird dieser Unterricht, der unschätzbare Dienste leisten könnte, mit den Inhalten des Regelunterrichts abgestimmt.

Die fehlende Organisation und Koordination der Lernprozesse der Kinder hat u. a. folgenschwere Auswirkungen auf den Erwerb von Schulabschlüssen. Migrantenkinder und –jugendliche haben einen deutlich geringeren Erfolg beim Erwerb von Abschlüssen an allgemein bildenden Schulen und einen dramatischen Misserfolg bei Abschlüssen an Berufskollegs. Um die 40 % der insgesamt rund 25.000 ausländischen Schulabgänger/-innen an Berufskollegs verlassen in Nordrhein-Westfalen alljährlich das Berufskolleg ohne Abschluss.

Das häufig schlechte Ergebnis der Schullaufbahn von Migrantenkindern bahnt sich, wie wir gesehen haben, schon im Kindergartenalter an, und in der Grundschule wird die Prognose kaum besser, wie wir seit der Veröffentlichung der Internationalen Grundschul-Leseuntersuchung, IGLU, im Jahre 2003 wissen.

Anders als bei PISA, also der Untersuchung der Schulleistungen der 15jährigen, kann Deutschland bei IGLU, der Untersuchung der Schulleistungen der Viertklässler der Grundschulen, im internationalen Vergleich mithalten. Die Leistungen in der Grundschule, auch die Schreib- und Leseleistungen, als Indikatoren der Kompetenz in der deutschen Sprache, weichen positiv vom Mittelwert der Länder ab. Auch sind die Leistungen in der Grundschule signifikant weniger vom sozialen Hintergrund abhängig als in der Sekundarstufe. Aber beruhigen kann uns das trotzdem nicht, denn bei IGLU schneiden Kinder aus Familien ohne Migrationsgeschichte besser ab als Migrantenkinder – in allen drei untersuchten Kompetenzbereichen, der Lese-, mathematischen und naturwissenschaftlichen Kompetenz. Dies verwundert nicht, weil auch die

mathematischen und naturwissenschaftlichen Kompetenzen zu einem guten Teil in deutscher Sprache vermittelt werden, so dass fehlende Lesekompetenz in Deutsch den Schulerfolg in allen Bereichen gefährdet.

Das alles legt den Schluss nahe, die Vermittlung der deutschen Sprache sei der wichtigste Schlüssel zu mehr Erfolg bei der Bildungsintegration von Migrantenkindern.

Aber wie lernen Migrantenkinder am besten Deutsch, wenn nicht schon dadurch, wie wir es bisher versucht haben, durch Öffnung aller Bildungsgänge, strikte Handhabung der Schulpflicht und zusätzlichen Deutschunterricht?

Gleichzeitig mit dieser Frage wird auch die Frage, ob wir von Kindergärten und Schulen nicht schier Unmögliches verlangen, oft gestellt. Die Kölner Schüler und Schülerinnen der ersten Grundschulklassen des Schuljahres 2005/2006 zum Beispiel, die einen ausländischen Pass besitzen, kommen aus 97 verschiedenen Staaten und sprechen alle Sprachen, die man in diesen 97 Staaten spricht. So viel ist das gar nicht, wenn man bedenkt, dass die in Kürze 6,5 Milliarden Menschen auf der Erde rund 6000 verschiedene Sprachen sprechen, aber eine Lehrkraft, die zuweilen in ein und derselben Klasse 10 und mehr Sprachen repräsentiert sieht, fühlt sich unter Umständen dennoch wie in Babylon. Zwar gibt es in Köln auch Hauptschulklassen, in denen so gut wie nur eine Sprache vertreten ist, Türkisch nämlich, aber das macht die Sache für manche Lehrkraft kaum besser.

Und wie sieht es aus für die Kinder? Und für deren Eltern?

Werfen wir noch einmal einen Blick auf die PISA-Studie. Die wichtigste Aussage von PISA ist, dass sich der Unterricht auf die Bedürfnisse der Kinder und ihre individuelle Entwicklung einstellen muss. Erfolgreiche PISA-Länder fördern die Kinder individuell, und zwar im Unterricht und durch den Unterricht, nicht additiv, nicht durch so genannte schulergänzende Maßnahmen.

Und mit diesem Prinzip, dass man ausgeht von der Lage des Kindes und seiner Familie, kommen auch Erzieher/-innen und Lehrkräfte besser zurecht als mit der primären Orientierung an der Unterrichtsnorm und der unablässig wiederholten Forderung: *Aber die müssen doch Deutsch lernen.*

Wo man sich von dieser Formel verabschiedet und begreift, dass der Sprachentwicklungsprozess des Kindes als ganzer zu fördern ist, stellt man paradoxerweise fest, dass genau dann sich auch die deutsche Sprachkompetenz entscheidend verbessert. Genau dann, wenn man akzeptiert, dass das Kind in seiner Familie eine Erstsprache erwirbt, die nicht Deutsch ist, und dann, wenn man dies nicht als Störfaktor, sondern als eine Chance für den Sprachentwicklungsprozess begreift, genau dann wird man auch die Kompetenz im Deutschen steigern können.



Warum ist das so?

Die Erklärung liefert uns die Hirnforschung.

Bereits seit Beginn dieses Jahrtausends befasst sich ein Forscherteam mit Wissenschaftlern der Ruhr-Universität Bochum und der Universität Istanbul mit der Hirnorganisation bei Zweisprachigkeit. Das Team hat zweisprachige türkisch-deutsche Studenten untersucht und u. a. herausgefunden, dass die Hirnprozesse bei Einsprachigkeit und Zweisprachigkeit nicht unterschiedlich organisiert sind, d. h. eine zweisprachige Person ist eine einsprachige Person mit überdurchschnittlichem Wortschatz.

Dies erklärt, was in der Geschichte der Völkersprachen und bei der Sprachentwicklung von Individuen schon immer beobachtet worden ist: Ein ungesteuerter Spracherwerb kann zu Wortschatzerweiterungen mit fremdsprachigen Elementen und zur Veränderung von Sprachen führen. Jugendliche, auch deutschsprachig aufgewachsene Jugendliche, in Stadtteilen mit z. B. überwiegend türkischer zugewanderter Bevölkerung sprechen schon heute ein mit türkischen Vokabeln durchsetztes Deutsch. Bei Kindern wird ein Phänomen beobachtet, dass man zuweilen zu Unrecht abschätzig als „doppelte Halbsprachigkeit“ bezeichnet. Zu Unrecht – weil es sich hier um eine autonome hochgradig effiziente Hirnleistung handelt. Die Kinder sprechen Deutsch und Türkisch z. B., aber beide Sprachen nicht entsprechend den Standards der Hochsprachen, sondern mit vermischten Satzstrukturen und Wortneuschöpfungen, die Mischgebilde darstellen. Das Gehirn verarbeitet sprachliche Laute als Sprache, aber unterscheidet zunächst nicht nach verschiedenen Sprachen.

Will man, dass die Kinder zweisprachig aufwachsen und beide Sprachen trennen können, muss man Sprachtrennung praktizieren. Die Unterscheidungsfähigkeit zwischen den Sprachen muss beim Spracherwerb mit erworben werden. In Köln zum Beispiel gibt es an 14 Grundschulen mit hohem Anteil an türkischen Schülern und Schülerinnen ein Projekt KOALA; das bedeutet: Koordinierte Alphabetisierung. Bei dieser Methode erklärt die Lehrkraft stets die Unterschiede zwischen den Lauten und Buchstaben der einen und der anderen Sprache. Die Erfolge von KOALA sind beeindruckend: Die Kinder bilden ihre Muttersprache weiter aus und lernen gleichzeitig besser Deutsch. Und auch die deutschen Kinder der Klasse kommen besser voran und lernen schneller lesen und schreiben.

Von der Veranlagung her gesehen ist der Mensch, wenn man so will, monolingual. Diese These erklärt den Erfolg einer zweisprachigen Erziehung, die auf dem Prinzip der Sprachtrennung aufgebaut ist: In der Familie spricht z. B. Vater nur Deutsch mit dem Kind, Mutter nur Türkisch oder umgekehrt. Oder das Kind spricht in bestimmten Situationen, zum Beispiel zu Hause nur Türkisch und im Kindergarten nur Deutsch usw. Diese These erklärt ebenfalls, warum ältere Kinder, die ihre Muttersprache gut beherrschen, besser Deutsch lernen als Kinder, die ihre Muttersprache nur rudimentär ausgebildet haben. Wer einen stabilen Sprachstand in einer Sprache hat, kann das, was dazu kommt, besser als

gleich oder verschieden vom bisher Gelernten unterscheiden, weil die Erinnerungsspuren im Gehirn schon so ausgeprägt sind, dass Interferenzen kaum noch auftreten.

Bei all dem ist immer zu bedenken, dass die gesamte Palette sowohl der für Lernprozesse günstigen Faktoren als auch der störenden Faktoren sich auch auf den Sprachenentwicklungsprozess auswirkt. Hochbegabte Kinder beispielsweise kommen unter Umständen mit wenig oder gar keiner Förderung aus, beherrschen irgendwann zwei Sprachen perfekt, vielleicht sogar drei Sprachen, und keiner weiß so recht, wie das passiert ist. Aber hochbegabte Kinder sind der Ausnahmefall und nicht der Regelfall, von dem man ausgehen kann. Im Regelfall braucht jedes Kind Unterstützung bei seinem individuellen Sprachentwicklungsprozess, nicht beim Deutschlernen. Die ausschließlich auf das Deutschlernen gerichtete Kraftanstrengung der pädagogischen Fachkräfte ignoriert den Sprachentwicklungsprozess.

Grundlage für den Sprachentwicklungsprozess ist das Gehirn bzw. sind seine spezifischen Funktionsweisen, die sich im Wechselspiel mit der Umwelt vollziehen. Daran kommen wir nicht vorbei. Egal, welches gesellschaftspolitische Ziel wir haben, wir werden es nur erreichen, wenn wir uns daran orientieren, das heißt, wenn die Organisation der Unterrichtsprozesse kompatibel ist mit der Organisation der Hirnprozesse.

In einem Input zu unserem Workshop heute nachmittag möchte ich darauf eingehen, bzw. neue Erkenntnisse vermitteln, die ich selbst auf einem von mir veranstalteten Symposium zur Sprachförderung in Köln am 09. November dieses Jahres gewonnen habe, und unsere gemeinsame Aufgabe wird es dann sein zu überlegen, wie auf der Basis des aktuellen Wissenstandes über die Arbeitsweise des Gehirns mit Störungen der Sprachentwicklung bei Kindern aus Migrationsfamilien umzugehen ist.

Lassen Sie uns bitte jetzt noch kurz die bildungspolitisch begründeten Lernziele für den so genannten Normalfall betrachten, damit wir über einen einigermaßen vollständigen gemeinsamen Reflexionshintergrund für den Workshop und für die Diskussionen verfügen.

Was sind die bildungs- und gesellschaftspolitischen Alternativen für den Spracherwerb bei Kindern und Jugendlichen vom Kindergarten über die allgemein bildenden Schulen bis zum Berufskolleg und zur Hochschule?

1. Wir können weiterhin das Ziel ansteuern, dass die Mehrzahl der Zugewanderten Deutsch lernt, darüber hinaus eventuell noch ein bisschen Englisch – und dies tun in der Hoffnung, dass die muttersprachliche Kompetenz verkümmert, darüber klagend, dass die Deutschkenntnisse so schlecht sind. Das machen wir jetzt seit mehr als 30 Jahren so. Das können wir ohne Mühe fortsetzen.
2. Wir können die Bemühungen um zusätzliche Deutschförderung einstellen und auf ungesteuerte Sprachmischung setzen bzw. darauf, dass es irgendwann einmal, vielleicht in 100 oder 200 Jahren, in der Bundesrepublik eine neue Einheitssprache geben wird, die aus Deutsch, Türkisch, Russisch, Italienisch, Internet-Englisch, Einzelwörtern und Redewendungen aus 100 weiteren Sprachen von selbst entstanden ist.



Das wäre durchaus interessant für die historische Sprachforschung in vier- bis fünfhundert Jahren.

3. Wir orientieren uns vernünftigerweise an dem europäischen Konsens, dass der Erhalt und die Vielfalt der Sprachen in Europa zu fördern sind. Dann führt an Zwei- und Mehrsprachigkeit kein Weg vorbei. Politisch und wirtschaftlich kann es sich die Bundesrepublik nicht länger leisten, die Sprachen der Migrantenkinder lediglich als Hindernis beim Erlernen der deutschen Sprache zu betrachten und ihnen die Kenntnis ihrer Muttersprache möglichst auszutreiben. In der weiter zusammenwachsenden Europäischen Union mit mehr als 25 Mitgliedstaaten wird die Zwei- und Mehrsprachigkeit seiner Bewohner immer mehr zu einem Vorteil, wenn nicht gar zu einer wirtschaftlichen Notwendigkeit, der in Einzelfällen bereits Rechnung getragen wird, wie z. B. in Köln mit einem türkisch-deutschen Bildungsgang an einem Berufskolleg.

Wir nehmen zur Kenntnis, dass auch die anderen Nationen in der Europäischen Union auf ihre ureigensten Sprachen nicht verzichten wollen. Wollten wir in dem vielsprachigen Europa einen Sprachenkrieg anzetteln, - wie er in dem einsprachigen Amerika ausgebrochen ist, nämlich in Kalifornien, wo nationalistisch gesinnte Gruppierungen den zweisprachigen Unterricht für spanischstämmige Kinder erbittert bekämpfen, würden wir den politischen und wirtschaftlichen Einigungsprozess in Europa verhindern und dramatische Auseinandersetzungen heraufbeschwören, die irgendwann durchaus die Dimension des türkisch - kurdischen Sprachenkonflikts erreichen könnten.

Wenn wir uns umsehen, wissen wir auch ganz ohne Hirnforschung, dass Zwei- und Mehrsprachigkeit für alle Bevölkerungsschichten keine Utopie ist. Selbstverständlich ist sie beispielsweise in Luxemburg, an der deutsch-dänischen Grenze, in Sachsen mit Sorbisch und Deutsch, wo Kinder mit der Situation der Zwei- und Mehrsprachigkeit aufwachsen. In Deutschland haben wir allerdings auch die Situation, dass Jugendliche erst nach Erfüllung der Vollzeitschulpflicht, also ab 16 Jahre, einreisen. Aus Praxismodellen wissen wir, dass auch sie die deutsche Sprache noch perfekt lernen können. Entscheidend ist nicht das Zuzugsalter. Entscheidend ist die Qualität des Unterrichtsgeschehens. Und entscheidend ist der Respekt vor der jeweiligen Herkunftssprache der Kinder und Jugendlichen. Die Wertschätzung dessen, was die Migrantenkinder im Elternhaus sprachlich und kulturell gelernt haben, durch Kindergarten und Schule trägt zum Aufbau ihrer persönlichen Stabilität bei - und der ihrer Eltern. Jahrzehntlang wurde den Eltern signalisiert: Kein Wunder, dass eure Kinder in der Schule nicht vorwärts kommen. Ihr sprecht ja kein Deutsch mit ihnen. Das bewirkt bei Eltern entweder Schuldgefühle oder Widerstand oder gar nichts und führt im Extremfall zu der fatalen Entschlossenheit, zu Hause tatsächlich nur Deutsch mit den Kindern zu sprechen – mit der Konsequenz, dass die Kinder die nicht normenkonforme oder sogar radebrechende deutsche Ausdrucksweise der Eltern übernehmen, gleichzeitig ihre Muttersprachenkompetenz verkümmern lassen und am Ende in keiner Sprache zu Hause sind.

Quellennachweis

- [1] Martin Spiewak, in: „Die Zeit“ vom 27. Februar 2003
- [2] PISA, Programme for International Student Assessment, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin 2001
- [3] AiD – Ausländer in Deutschland, Informationsdienst der ISOPLAN GmbH Saarbrücken, Februar 2003
- [4] Kölner Statistische Nachrichten, Jg. 2003, Nr. 2
- [5] Herwig Birg: Die demographische Zeitenwende, München 2001
- [6] Die Ausbildungssituation junger Migranten in Zahlen, Regionale Arbeitsstelle zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien (ed.), Schulverwaltungsamt der Stadt Köln 2002
- [7] Rupprecht S. Baur: Mehrsprachigkeit durch Spracherhalt bei Migrantenkindern, in: Zweisprachigkeit und Schulerfolg, Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (ed.), Soest 2001
- [8] Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung, IGLU, gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung und durch die Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland, Kurzbericht April 2003, www.erzwiss.uni-hamburg.de
- [9] Eike Thürmann: Das amerikanische Beispiel, in: Zweisprachigkeit und Schulerfolg, Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (ed.), Soest 2001
- [10] Gesa Siebert-Ott: Die sprachliche Entwicklung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, in: Sprachliche Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien, Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (ed.), Soest 2000
- [11] nach einem Konzept von Berrin Nakipoglu-Schimang, Fachberaterzentrum beim hessischen Kultusministerium, www.koala-projekt.de und b.nakipoglu@f.ssa.hessen.de
- [12] Internationale Förderklassen an Berufskollegs, Regionale Arbeitsstelle zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien et al., Schulverwaltungsamt der Stadt Köln, 3. Aufl. 2003
- [13] Markus Hausmann, Gökce Durmusoglu, Yanki Yazgan, Omur Güntürkün. Corresponding author: Markus Hausmann, Ruhr-Universität Bochum, 44780 Bochum



RAA Schulverwaltungsamt

Stadthaus; Willy-Brandt-Platz 3, 50679 Köln

Auskunft Frau Klevenow, Zimmer 08H01

Telefon 0221/221-29291, Telefax 0221/221-29166

E-Mail raa.schulverwaltungsamt@stadt-koeln.de