

## Mehrsprachigkeit und die Chance auf Bildungserfolg: Über Ansprüche an das Lehren von Sprache, nicht nur im Deutschunterricht<sup>1</sup>

### 1. Vorbemerkung

In Deutschland haben die beiden PISA-Studien große Erschütterung hervorgerufen – ihre Ergebnisse wurden vielleicht intensiver diskutiert als in irgendeinem anderen daran beteiligten Land. Für Expertinnen und Experten aber haben die PISA-Ergebnisse kaum Überraschungen beinhaltet; es war durch viele Untersuchungen zuvor bereits klar, wie hoch im deutschen Schulsystem die Abhängigkeit zwischen der Herkunft von Kindern und ihren Chancen auf Bildungserfolg ist. Und besonders klar war der einschlägig befassten Öffentlichkeit, dass die Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Deutschland zu den Verlierern im Wettlauf um Bildungserfolg gehören. Mehrere Gutachten hatten darauf schon hingewiesen: Soweit es die verfügbaren Daten überhaupt zulassen, wird ein solches Resultat wiederkehrend gewonnen, seitdem die Schülerschaft mit Migrationshintergrund in Deutschland überhaupt empirisch beobachtet wird. Nicht die diesbezüglichen Resultate an sich waren daher bemerkenswert; aber durch PISA erhielt die Frage, wie das deutsche Bildungssystem mit den Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund zurechtkommt, endlich in die ihr gebührende öffentliche Aufmerksamkeit.

Auch die Bedeutung sprachlicher Bildung rückte durch die über die PISA-Ergebnisse entfachten Debatten in vorher nicht gekannter Weise in das öffentliche Bewusstsein. Aus der Sicht der Forschung über Migration und ihre Folgen für Bildung und Erziehung stand und die Bedeutung dieses Themas seit langem außer Zweifel – aber aus dieser Sicht besitzt „sprachliche Bildung“ einen besonderen Akzent. Diese Forschung ergibt nämlich, dass es nicht so sehr allgemeine Sprachfähigkeiten sind, die die Tür für den Bildungserfolg öffnen. Vielmehr sind es spezifische Sprachfähigkeiten mit besonderen Merkmalen, die hierfür verant-

wortlich sind. Eine offene Frage ist es, ob und wie der Deutschunterricht zur Erlangung solcher Fähigkeiten bislang beigetragen hat – und wie er, wenn man sich etwas wünschen dürfte, dazu beitragen müsste.

Ich beginne meinen Beitrag mit Hinweisen auf den Stand der Bildungsforschung aus interkultureller Perspektive, da anzunehmen ist, dass diese deutschen Debatten nicht überall verfolgt werden konnten. Im zweiten Teil werde ich genauer erläutern, was mit ‚spezifische Sprachfähigkeiten‘ gemeint ist: Welche Merkmale sie besitzen und worin sie sich zeigen. Zum Abschluss biete ich einen Ausblick auf ein Modellversuchsprogramm, mit dem intendiert ist, sprachliche Förderung zu gestalten, dass Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund eben jene sprachlichen Fähigkeiten in der Schule erwerben, die für die Chance auf Bildungserfolg nötig sind.

### 2. Zum Stand der Bildungsforschung aus interkultureller Perspektive<sup>2</sup>

Die Schlechterstellung Zugewanderter im deutschen Schulsystem ist kein gewollter Zustand. Das bildungspolitische oder pädagogische Interesse an der Integration und Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund ist hoch. Eine Vielzahl von Regelungen, Erlassen, Empfehlungen und Initiativen sollte seit vielen Jahren dazu beitragen, diesen Kindern gleiche Bildungschancen zu ermöglichen. Dennoch ist – nach mehr als 30 Jahren der Beschäftigung mit dem Problem – noch immer eine Schlechterstellung der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund in deutschen Schulen zu beklagen.

Eine wichtige Erklärung für den scheinbaren Widerspruch liegt in der jeweils verwendeten Bezugsgröße. Betrachtet man nur die Gruppe der zugewanderten Kinder und Jugendlichen, so ist unübersehbar, dass eine Besserung erreicht wurde. Sie gehören nicht mehr, wie das zu Beginn der Zuwanderung der Fall war, überwiegend zu den völlig Erfolglosen, also denen, die ohne jeden Bildungsabschluss bleiben. Vielmehr erreichen sie inzwischen in durchaus respektablem Ausmaß Bildungsabschlüsse, und manche von ihnen kommen auch zum Abitur.

Dies verweist unter anderem auf die erheblichen individuellen Anstrengungen von Migranten im Wettlauf um Bildungstitel. Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund sind nach vielen vorliegenden For-

1) Mein Beitrag ist kein Originalbeitrag, sondern wurde in dieser oder vergleichbarer Form bereits anderswo veröffentlicht. Entsprechende Hinweise finden sich auf [www.ingrid-gogolin.de](http://www.ingrid-gogolin.de) oder auf [www.blk-foermig.uni-hamburg.de](http://www.blk-foermig.uni-hamburg.de). Desweiteren Erscheinen in: Publikation in Vorbereitung: Krumm, H.J./ Portmann-Tselikas, H. (Hrsg., 2006): Begegnungssprache DEUTSCH - Motivation - Herausforderung – Perspektiven. Beiträge zur XIII. Internationalen Tagung für Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer. Wien.

2) Eine ausführliche Darstellung der folgenden kursorischen Daten und der im 3. Abschnitt berichteten Zusammenhänge findet sich in meinem Gutachten zum 12. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung, dessen Veröffentlichung im VS-Verlag Frankfurt vorbereitet wird (vgl. Gogolin 2005).

schungsergebnissen eine Gruppe, die ein besonderes Potential für den Schulerfolg mitbringt – ein Potential freilich, das in der schulischen Förderung in Deutschland scheinbar nicht genügend entfaltet wird. Deutlich wird dies besonders, wenn als Bezugsgröße für die Beschreibung von Bildungserfolg die Gruppe der Einheimischen, Nichtgewanderten betrachtet wird – wenn also „gleiche Bildungschancen“ konsequent als Norm gesetzt wird. In diesem Fall kann von einer Besserung der Lage der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund kaum die Rede sein. Die Abstände nämlich, die zwischen ihrem Erfolg und dem der einheimischen nichtgewanderten gegeben sind, haben sich faktisch über die letzten Jahrzehnte kaum verringert. Sie sind vielmehr über die vielen Jahre ungefähr gleich geblieben, in denen es das deutsche Bildungssystem mit Zuwanderung zu tun hat. Dies liegt an einem statistischen Effekt, der seit Beginn der 1980er Jahre beobachtet und berichtet wird: in dem Maße, in dem zugewanderte Schülerinnen und Schüler sich Plätze in besserqualifizierenden Schulen erobern, drücken sie zugleich den Erfolg der einheimischen, nichtgewanderten nach oben. Die Zugewanderten nehmen die unteren Plätze auf der Erfolgsleiter ein, die von den Altansässigen auf ihrem Weg zu besseren Schulanschlüssen gemacht wurden.

### **3. Gründe für Bildungsbenachteiligung**

Zu den Antworten auf die Frage, was für die langjährig überdauernde Bildungsbenachteiligung von Zugewanderten sorgt, gehört die massive soziale Selektivität des deutschen Schulsystems. Die soziale Selektivität wird durch den frühen Zeitpunkt der Selektion – die Aufteilung in verschiedenwertige Schulformen bereits nach dem vierten Schuljahr – noch verstärkt.

Dieses Merkmal der deutschen Schule wirkt sich im Kontext von Kindern mit Migrationshintergrund erschwerend aus, weil bei ihnen benachteiligende Lebensumstände öfter anzutreffen sind als bei Kindern aus nichtgewanderten Familien. Auf diesen Zusammenhang wurde aus der mit Migration befassten Bildungsforschung seit langem hingewiesen. Als bedeutsam haben sich ferner sozialisatorische Faktoren erwiesen, die sich auf Bildungskarrieren auswirken. So steigt z.B. die Wahrscheinlichkeit, ein Abitur zu erreichen, mit einem kulturell-assimilativen Familienklima, also mit der Anpassungsbereitschaft an die neue Umgebung. Sie sinkt hingegen, je höher die Geschwisterzahl eines Kindes ist; dies verweist wiederum auf die hohe Bedeutung, die eine gute soziale und ökonomische Ausstattung der Familien für Bildungserfolgchancen besitzt.

Insgesamt gesehen ist die Befundlage jedoch höchst widersprüchlich und noch keineswegs befriedigend aufgeklärt. So wurde in einer Studie die Bleibeperspektive im Zuwanderungsland als eine förderliche Bedingung für Schulerfolg ermittelt: Bei Familien, die beabsichtigten, mehr als fünf weitere Jahre zu bleiben, war die Wahrscheinlichkeit, dass ihre Kinder ein Gymnasium besuchen, deutlich höher als in Familien mit kürzerer Bleibeaussicht. In anderen, insbesondere internationalen Studien zeigt sich hingegen, dass gerade eine Orientierung an Mobilität, also etwa die Einbeziehung einer Weiterwanderungsabsicht in den Lebensplan, ein günstiges Vorzeichen für den Bildungserfolg ist. Es steht zu vermuten, dass nicht die Bleibe- oder Mobilitätperspektive an sich verantwortlich ist, sondern die Möglichkeit einer selbstbestimmten Lebensplanung. Dies verweist wiederum auf soziale und ökonomische Zusammenhänge, und es verweist darüber hinaus auf die große Bedeutung der rechtlichen Absicherung eines Migrantenebens für die Bildungserfolgchancen der Kinder – eine selbstbestimmte Lebensplanung ist ja nur möglich, wenn man einen sicheren Aufenthaltsstatus besitzt.

Untersuchungen wie die erwähnten konnten zwar noch nicht alle Rätsel lösen, die zu der uns bewegenden Frage vor uns liegen; aber sie haben wertvolle Erkenntnisse gebracht. Sie deuten unter anderem auf Handlungsbedarf in verschiedenen Politikfeldern neben dem Feld der Bildung im engeren Sinne. Für den bildungspolitischen und pädagogisch-praktischen Handlungsraum aber liefern sie nur recht schwache Anknüpfungspunkte. Hierfür muss vor allem auf Resultate interkultureller pädagogischer und sprachwissenschaftlicher Forschung zurückgegriffen werden. Besonders bedeutsam sind Forschungsergebnisse zum Problem der sprachlichen Bildung, auf die ich – wie angekündigt – nun zu sprechen komme.

### **4. Sprachliche Bildung in mehrsprachigen Konstellationen**

Am relativ besten erforscht ist im deutschsprachigen ebenso wie im internationalen Kontext die Frage, wie die sprachlichen Bildungsvoraussetzungen von Kindern mit Migrationshintergrund und die sprachliche Gestaltung von Bildungsprozessen in der Schule harmonisieren (vgl. zum folgenden die ausführlichere Darstellung in Gogolin/ Neumann/ Roth 2003). Nach den hierüber vorliegenden Resultaten kann es einerseits als gesichert gelten, dass Kinder aus zugewanderten Familien in aller Regel mit Formen von Zweisprachigkeit groß werden und in den institutionellen Bildungsprozess eintreten. Dies gilt jedenfalls für diejenigen, die in

Deutschland geboren werden oder aufwachsen; nach den uns darüber vorliegenden Daten trifft dies auf mehr als zwei Drittel der Kinder mit Migrationshintergrund zu. Untersuchungen zeigen wiederkehrend, dass das Deutsche als umgebende Mehrheitssprache ist in den Familien und für die Kinder in hohem Maße relevant ist. Die Bedeutung des Deutschen als allgemeines Verständigungsmittel, und erst recht: als Schlüssel zum Bildungserfolg, wird von den Zugewanderten fraglos anerkannt. Aber nach allen Studien, die darüber vorliegen, kann dennoch keine Rede davon sein, dass sie deshalb ihre mitgebrachten Sprachen aufgeben. Vielmehr ist die Vitalität der Herkunftssprachen nachweislich hoch, und zahlreiche Indizien deuten darauf, dass dies auch langfristig so bleiben wird (vgl. hierzu z.B. Extra/ Yagmur 2004). Unterstützt wird die Lebenskraft der Familiensprachen von Zugewanderten durch viele dafür positive Begleiterscheinungen: sie sind beispielsweise in Medien präsent, sie werden durch die Verbreitung technischer Kommunikationsmittel und durch die erleichterten Möglichkeiten zur persönlichen Mobilität intensiv gebraucht. In anderen Zuwanderungskontexten, vor allem in den USA, gilt Assimilation an die umgebende Majoritätssprache nach etwa drei Generationen als allgemeingültiges Muster der sprachlichen Entwicklung nach einem Migrationsprozess.<sup>3</sup> Dieses Muster hat für Europa aufgrund der spezifischen sprachlich-kulturellen Lage sowie wegen der besonderen demographischen, technischen und kulturellen Lage keine Gültigkeit. Zu den Gründen dafür gehört, dass Europa – anders als die USA – traditionell vielsprachig ist. Für Migranten besteht also nicht der Druck der Assimilation in eine einzige übermächtige Sprache – die englische. Andere Gründe liegen in spezifischen Merkmalen der europäischen Migration, die unter dem Stichwort „Transmigration“ verhandelt werden (siehe die Erläuterungen dazu in Gogolin/ Pries 2004). Nach dem Stand der Erkenntnisse ist, so das Fazit dieser Forschung, langfristig damit zu rechnen, dass

- (1) Kinder mit Migrationshintergrund in Formen von Zweisprachigkeit aufwachsen und leben.
- (2) der Stellenwert und die Funktion der Majoritätssprache, also in Deutschland: des Deutschen, als allgemeine Verkehrssprache dennoch nicht in Frage steht.

Für die Gestaltung von Bildungsprozessen sind damit wichtige Rahmenbedingungen gegeben:

3) Allerdings gilt auch dort das Muster nicht durchgängig für alle Einwanderer; vielmehr ist ein hohes Maß an Sprachloyalität auch in den USA in einigen Sprachgruppen beobachtbar (vgl. z.B. Portes/ Rumbaut 2001).

Es ist aus der einschlägigen Forschung bekannt, dass zweisprachiges Aufwachsen die weitere Sprachwahrnehmung, Sprachverarbeitung und Sprachaneignung tiefgreifend und dauerhaft beeinflusst (vgl. List 1995). Dies betrifft nicht nur die sprachlichen Ausdrucksmittel im engsten Sinne – Laute, Wörter, Sätze, Texte –, sondern auch den Bestand an Traditionen, kulturellen Übereinkünften, die in der Sprache mittransportiert werden. Hieraus folgt, dass Zweisprachigkeit als Bildungsvoraussetzung für die Verarbeitung und Einverleibung des sprachlichen Lernangebots nicht nur in dem Sinne relevant ist, dass man oberflächliche Bekanntschaft mit dem sprachlichen Material besitzen muss, um eine Sache zu verstehen. Vielmehr ist weit darüber hinausgehend mit Einflüssen auf die Assoziationen, Deutungen, Empfindungen und Wertungen zu rechnen, an die die Redemittel jeweils rühren. Ferner ist damit zu rechnen, dass der Einfluss der Zweisprachigkeit auf die sprachliche und intellektuelle Entwicklung dauerhaft ist; er verschwindet nicht durch den Umstand, dass die Zweitsprache ein höheres Maß an Aufmerksamkeit und Förderung im Bildungsprozess erhält als die Sprache der Familie. Plakatativ kann man sagen: Zweisprachigkeit wächst sich nicht aus, sondern sie bleibt permanent als Bildungsvoraussetzung erhalten.

Ein weiteres verallgemeinerbares Resultat der internationalen Forschung ist es, dass nachhaltig positive Einflüsse auf die sprachliche und sonstige schulische Entwicklung von Kindern, die in zwei Sprachen leben, nicht von kurzfristigen Interventionsmaßnahmen erwartet werden können, sondern nur von solchen mit einem langen Atem. US-amerikanische Studien weisen darauf, dass man erst nach einer Förderdauer von etwa sechs Jahren von einem nachhaltigen Fördererfolg sprechen kann. Etwas weiteres ist gewiss: Man kann auf die spezifischen sprachlichen Anforderungen der Schule und des Unterrichts nicht allein mit „Vorbereitung“ reagieren. Dafür ist verantwortlich, dass diese Anforderungen sich erst mit dem Bildungsprozess selbst entwickeln und kontinuierlich verändern. Angesprochen ist hier das Problem der „Sprache der Schule“, auf das ich angesichts seiner weitreichenden Bedeutung etwas genauer eingehen möchte.

## 5. Das Deutsch der Schule

Die Hauptsprache der Schule in Deutschland ist Deutsch – aber es ist nicht irgendein Deutsch, sondern ein ganz besonderes.

Das Deutsch, das die Kinder in der Schule verstehen und gebrauchen lernen müssen, hat eigene Gesetzmäßigkeiten: Es besitzt die Besonderheiten von formeller Sprache und von

Fachsprachen. Schulische Kommunikation besitzt auch dann, wenn sie sich mündlich vollzieht, tendenziell die konzeptionellen Merkmale der Schriftlichkeit. Sie ist situationsentbunden; sie arbeitet stark mit symbolischen Mitteln und mit kohärenzbildenden Redemitteln, z.B. mit eigentlich „inhaltsleeren“ Funktionswörtern wie Artikeln, Pronomen oder anderen Verweisformen. Damit unterscheidet sich das Deutsch der Schule sehr deutlich von den Sprachvarianten, die in der alltäglichen gesprochenen Kommunikation eine Rolle spielen. Darin überwiegen nämlich die kontextabhängigen, die bedeutungstragenden, konkreten und illustrativen Elemente.

Für sprachlernende Menschen ist es besonders gravierend, dass die Unterschiede zwischen der deutschen (mündlichen) Alltagssprache und der Sprache der Schule vor allem im strukturellen und textuellen Bereich liegen. Gewiss ist es unerlässlich, dass eine Schülerin, ein Schüler lernt, über die mit einer Sache sich verbindenden bedeutungstragenden Redemittel zu verfügen – also den „Fachwortschatz“. Aber damit, dass ein solcher spezieller Vokabelschatz unterrichtet bzw. vom Kind gelernt wird, ist das sprachliche Lernproblem noch keineswegs gelöst. Die Hauptschwierigkeit der Sprache der Schule bilden nämlich die immer komplizierter werdenden Strukturen und abstrakten textlichen Formen, in die die Fach-Vokabeln eingebettet sind. Je länger eine Schülerbiographie dauert, desto komplexer ist der sprachliche Anspruch in diesem Sinne, den der Unterricht stellt. Das bedeutet unter anderem: die verlangte sprachliche Leistung wird immer abstrakter, inhaltliche Signale werden immer stärker in Strukturen und im Aufbau von Texten „versteckt“. Die Sprache der Schule entfernt sich im Laufe der Zeit immer weiter von den Gesetzmäßigkeiten der alltäglichen mündlichen Unterhaltung.

Als Beispiel hierfür stelle ich Ihnen eine normale Mathematikaufgabe vor. Sie stammt aus einem Forschungsprojekt, das gerade abgeschlossen wurde. In dem Projekt ging es um die Frage, ob sich einsprachige und mehrsprachige Schülerinnen und Schülern in der Art und Weise unterscheiden, wie sie Mathematik treiben. Die Probanden waren Siebtklässler mit deutschem, deutsch-türkischem und deutsch-russischem Hintergrund. Ihnen wurde unter anderem die Aufgabe gestellt, eine Paraphrase der folgenden Mathematikaufgabe zu liefern (vgl. hierzu und zum folgenden: (vgl. Gogolin/ Kaiser/ Roth u.a. 2004).

*Im Salzbergwerk Bad Friedrichshall wird Steinsalz abgebaut.*

*Das Salz lagert 40 m unter Meereshöhe, während Bad Friedrichshall 155 m über Meereshöhe liegt.*

*Welche Strecke legt der Förderkorb zurück?*

Es handelt sich also um eine prototypische mathematische Textaufgabe, die allerhand sprachliche Raffinessen enthält. Um die Aufgabe lösen zu können, müssen die Schülerinnen und Schüler einige mathematische Termini kennen, aber auch Termini, die eher aus anderen Fächern stammen (Förderkorb; Strecke). Der Begriff „Strecke“ ist mehrdeutig – je nach Gebiet, in dem er eine Rolle spielt (Mathematik; Bergbau). Für die Problemstellung der sprachlichen Förderung von Kindern und Jugendlichen, die mit mehr als einer Sprache leben, ist aber besonders bedeutsam, dass die Möglichkeit einer erfolgreichen Mathematisierung der Aufgabe letzten Endes abhängig ist von der richtigen Auslegung von eigentlich inhaltsleeren Wörtchen – vor allem der Konjunktion „während“. Die Schülerinnen und Schüler müssen von der im Alltagssprachgebrauch häufigen temporalen Bedeutung dieser Konjunktion absehen und darauf kommen, dass es hier um die Herstellung einer Relation geht; dann erst gelingt es, eine „Mathematisierung“ vorzunehmen. Es handelt sich also um ein klassisches Beispiel von schulsprachlicher Anforderung, zu deren Merkmalen Textförmigkeit und strukturelle Geformtheit gehören.

Wie man diese Aufgabe lösen kann, zeigt Ihnen das Beispiel einer Probandin:

**Edda:** *es steht also – hm – die wollen Steinsalz abbauen – Bad Frieshalle oder wie das hier steht*

**Interviewerin:** *– hm – Bad Friedrichshall*

**Edda:** *hm – Bad Friedrichshall ja – hm – und das liegt aber vier/ vierzig Millimeter unter des Meeres vierzig Meter – ne – und jetzt wissen sie nicht – welche Strecke sie nehmen sollen.*

Diese Probandin hat keinen Migrationshintergrund und ist einsprachig mit Deutsch aufgewachsen – aber auch für sie, wie für viele Kinder, die nicht das Glück haben, in einer begüterten und bildungsbeflissenen Familie aufzuwachsen, ist das Deutsch der Schule eine Art Zweitsprache...

Dieses Beispiel sollte illustrieren, dass Schulsprache mit den Regeln schriftsprachlicher Kommunikation mehr gemeinsam hat als mit alltagssprachlichen mündlichen Gesprächsweisen. Die Schule selbst besitzt dafür das Monopol, diese Variante des Deutschen

zu lehren. Gewiss wird sie dabei durch andere Institutionen, etwa die öffentlichen Medien unterstützt. Es ist aber letztlich primär die Sache der Schule, Kindern den Zugang zur Schrift und zum Schrifttum zu vermitteln und dafür zu sorgen, dass sie mit den sich steigernden Anforderungen an die Schriftförmigkeit der Unterrichtskommunikation Schritt halten können.

Kinder aus bildungsnahen Elternhäusern haben die Chance, die sprachlichen Varianten, um die es in der Sprache der Schule geht, auch zu Hause zu lernen oder zu üben. Sie durchlaufen beispielsweise eine Lesesozialisation, die den schulsprachlichen Anforderungen sehr entgegenkommt. Dies gilt selbstverständlich auch für diejenigen, die aus zugewanderten Familien kommen und mehrsprachig aufwachsen. Kinder aber, deren Familien nicht schriftsprachbegriffen sind, also nicht systematisch für den Zugang zur Schriftförmigkeit der schulischen Kommunikation sorgen, haben so gut wie keinen anderen Lernort dafür, diese Anforderungen erfüllen zu lernen, als die Schule selbst.

Bei der Förderung der spezifischen Sprache der Schule kommt dem Sprachunterricht im engeren Sinne – also auch dem Deutschunterricht – eine zentrale Rolle zu. Aber er kann diese Last nicht allein tragen. Die kontinuierliche Förderung muss an den sich ändernden, immer spezieller werdenden sprachlichen Anforderungen orientiert sein, die sich im Verlauf einer Bildungskarriere stellen. Das Problem der Sprache der Schule zu lösen ist eine Aufgabe jedes Unterrichts, durch das gesamte Curriculum hindurch. Notwendig ist die Entwicklung einer in Deutschland kaum verbreiteten Auffassung, dass eine jede Lehrerin, ein jeder Lehrer für die Vermittlung der sprachlichen Anforderungen zuständig ist, die das Lernen der Sache, das Lernen im Fach stellt. Wünschenswert wäre es darüber hinaus, wenn die kontinuierliche und im angedeuteten Sinne systematische Förderung der Sprachkenntnisse zweisprachig aufwachsender sich nicht mit der Förderung eines Teils ihrer sprachlichen Fähigkeiten begnügen, sondern die sprachliche Gesamtfähigkeit betreffen würde – also die beiden Sprachen zweisprachig lebender Kinder.

Für die Rücksichtnahme auf Zweisprachigkeit in der Schule gibt es mithin zwei Ansatzpunkte:

(1) Bei der Förderung der deutschen Sprache und in der deutschen Sprache muss die Voraussetzung Zweisprachigkeit mit bedacht werden – also ein Ansatz des Deutschen als Zweisprache gewählt werden. Die sprachliche Förderung ist mithin methodisch und inhaltlich anders zu gestalten, als dies im sogenannten muttersprachlichen Deutsch-

unterricht der Fall ist.

(2) Zweisprachig lebende Kinder sollten in beiden Sprachen Zugang zur Schrift erhalten, und zwar in aufeinander abgestimmtem, einander ergänzenden Unterricht.

## **6. Ein Modellprogramm zur Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Deutschland**

Ein Modellversuchsprogramm, das sich auf die Sprachförderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund konzentriert, hat in zehn Ländern der Bundesrepublik Deutschland soeben seine Arbeit aufgenommen. Es trägt den Titel „FörMig – Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ (siehe [www.blk-foermig.uni-hamburg.de](http://www.blk-foermig.uni-hamburg.de)). Das Kernanliegen von Projekten in diesem Programm soll der kumulative Aufbau jener besonderen schul- und bildungssprachlichen Fähigkeiten sein, die die Voraussetzung für einen kompetenten Umgang mit den Gegenständen sind, die in einem Bildungsgang gelernt oder angeeignet werden sollen. Dabei gilt es, die vorhandene Mehrsprachigkeit nicht nur als unvermeidliche Bedingung zu beachten, sondern ebenso ernsthaft als Ressource – als reiche Quelle für den Ausbau eines differenzierten sprachlichen Vermögens, wie es für die Chance auf Bildungserfolg letztendlich ausschlaggebend ist.

Zu den markanten Merkmalen des Profils der FörMig-Projekte gehört die kooperative Gestaltung aller Maßnahmen. Das ehrgeizige Ziel eines kumulativen Aufbaus sprachlichen Vermögens kann nur erreicht werden, wenn es in gemeinsamer und konzertierter Anstrengung der verschiedenen Instanzen verfolgt wird, die – freilich mit unterschiedlichen Aufgaben und Rollen – am Sprachbildungsprozess zusammenwirken.

In dieser Hinsicht hat Deutschland größten Nachholbedarf. Anders als in anderen Bildungssystemen hat sich nämlich keine Tradition der kooperativen Sprachbildung entwickelt. Dies gilt zum einen für das Feld der sprachlichen Bildung in der Schule. Die deutsche Schule besitzt kaum Ansätze, wie sie etwa aus England unter dem Stichwort „language across the curriculum“ bekannt sind. Zur deutschen Tradition gehört es, Sprachförderung als spezifische Aufgabe des Sprachunterrichts anzusehen, nicht aber als grundsätzliche Aufgabe eines jeden Unterrichts.

Zum anderen ist eine Institutionen übergreifende Zusammenarbeit bei der Sprachförderung nicht üblich. Sich um Sprachentwicklung zu kümmern, gilt einerseits als Pflicht des Elternhauses; diesem wird im Prinzip überlassen, dafür zu sorgen, dass die Kinder die

sprachlichen Kompetenzen mitbringen, die beim schulischen Lernen vorausgesetzt werden. Allenfalls ist es üblich zu beklagen, dass Elternhäuser dieser Aufgabe immer weniger gewachsen seien. Unüblich ist es aber, sie als willkommene Partner in die Sprachbildungsanstrengungen der Institutionen einzubeziehen. Eher abgrenzend als kooperativ gestaltet sich traditionell auch die Beteiligung der verschiedenen Erziehungs- oder Bildungseinrichtungen am Sprachbildungsprozess. Weder ist es selbstverständlich, dass abgebende und aufnehmende Institution mit einander kooperieren (also etwa Kindergarten und Schule; Grundschule und Sekundarschule), noch gibt es all zu viele praktische Beispiele der horizontalen Zusammenarbeit – etwa zwischen einer Schule und der benachbarten Kindertagesstätte oder Bibliothek.

Diese Desiderate sollen FörMig-Projekte überwinden helfen, indem jeweils regionalspezifische Gesamtkonzepte sprachlicher Förderung entwickelt werden. In diesen Konzepten werden einerseits die Beiträge der verschiedenen Fächer und Bereiche des Unterrichts explizit ausgewiesen. Andererseits ist die Zusammenarbeit zwischen der Schule und außerschulischen Instanzen – von Elternhaus über Migrantengemeinschaft bis zu Bibliothek und Förderverein – konstitutiv. Der Beitrag jeder Instanz ist explizit zu definieren, um zu einem gemeinsam getragenen Ansatz zu kommen, dessen Teile zusammenpassen und deshalb kumulative Wirkungen entfalten können.

Organisatorisch sollen die Merkmale des FörMig-Profiles durch die Errichtung von Basiseinheiten realisiert werden. Eine Basiseinheit ist ein lokaler Verbund von Institutionen – beispielsweise einer Grundschule als federführende Institution, den zuliefernden Kindergärten, einer lokal aktiven Elterninitiative, einer Kindertagesstätte und eines Stadtteilbüros –, die eine Kooperationsvereinbarung über ihren Ansatz der sprachlichen Förderung miteinander abschließen. Darin sind auch die Wege verabredet, die man für die Erreichung der Ziele beschreiten will. Und es wird darüber hinaus vereinbart, auch welche Weise man von Beginn an kontinuierlich überprüfen will, ob man die selbst gesteckten Ziele tatsächlich erreicht.

Gemeinsam sollen die zusammenarbeitenden Institutionen dafür sorgen, weitere Partner zur Mitwirkung an ihrem Vorhaben zu gewinnen: beispielsweise eine örtliche Bibliothek, ein Frühförderzentrum, ein Theater, eine in der Region angesiedelte Fachschule für Sozialpädagogik oder eine Universität mit interkulturell orientierten Ausbildungsangeboten für Lehrkräfte oder Sozialpädagogen. Die Basisein-

heiten und ihre strategischen Partner bilden Entwicklungspartnerschaften. Durch Entwicklungspartnerschaften sollen nicht nur die Ressourcen und Kompetenzen der verschiedenen Partner verstärkt werden, sondern darüber hinaus von Anfang an Strukturen etabliert werden, die geeignet sind, für einen Transfer der guten Praxis zu sorgen.

Die Besonderheiten des FörMig-Modellvorhabens bestehen also, kurz gesagt,

- (1) aus der Konzentration auf eine Sprachförderung, die beste Qualitätsansprüche im Kontext sprachlicher und kultureller Heterogenität erfüllt;
- (2) daraus, dass die sorgsame Analyse der Bedingungen für die Sprachförderung und die Beachtung der Ergebnisse dieser Analyse den Ausgangspunkt des pädagogischen Handelns darstellt (vgl. hierzu Gogolin/Neumann/Roth 2005);
- (3) daraus, dass die Förderung sich auf die Fähigkeiten und mitgebrachten Ressourcen der Kinder und Jugendlichen stützt, um deren Wohl das Programm sich bemüht – einschließlich ihrer Kompetenz zur Mehrsprachigkeit, und schließlich
- (4) daraus, dass gemeinsame, aufeinander abgestimmte Anstrengungen kompetenter Partner nicht nur die Wirksamkeit der Förderkonzepte selbst erhöhen, sondern auch dazu beitragen, dass die Entwicklungen über das Modellprogramm hinausgreifen können – und am Ende: dass sie es überleben.

Es steht zu hoffen, dass dieses Programm die Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Deutschland spürbar verbessert – und dass der Deutschunterricht das seine dazu beiträgt.

**Kontakt:**

**Prof. Dr. Ingrid Gogolin**  
**Universität Hamburg, Institut für international und interkulturell vergleichende Erziehungswissenschaft**  
**Von-Melle-Park 8**  
**20146 Hamburg**  
**Telefon: 040-428383398**  
**Fax: 040-428384298**  
**Email: gogolin@uni-hamburg.de**

## Literatur

- Extra, Guus; Yagmur, Kutlay (2004): European perspectives on immigrant minority languages at home and at school. In S. Luchtenberg (Ed.), *Migration, Education and Change* (pp. 140 – 166). London: Routledge.
- Gogolin, Ingrid; Neumann, Ursula; Roth, Hans-Joachim (2003): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Gutachten für die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung, Bd. 197. Bonn. [www.blk-bonn.de](http://www.blk-bonn.de)
- Gogolin, Ingrid; Neumann, Ursula; Roth, Hans-Joachim (2005): Sprachdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Münster/ New York (FörMig Edition, Bd. 1; siehe <http://www.waxmann.com>).
- Gogolin, Ingrid; Pries, Ludger (2004): Stichwort: Transmigration und Bildung. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE)*, 7. Jg., H. 1, 5 – 19
- Gogolin, Ingrid; Kaiser, Gabriele; Roth, Hans-Joachim (2004) Mathematiklernen im Kontext sprachlich-kultureller Diversität. Abschlußbericht an die DFG. <http://www.erz-wiss.uni-hamburg.de/personal/gogolin/mathe/Bericht-Mathe.pdf>
- Gogolin, Ingrid (2005): Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund: Herausforderungen für Schule und außerschulische Bildungsinstanzen. In: Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.): *Kompetenzerwerb von Kindern und Jugendlichen im Schulalter*. München (Verlag Deutsches Jugendinstitut), S. 301 – 388
- List, Gudula (1995): Zwei Sprachen und ein Gehirn. Befunde aus der Neuropsychologie und Überlegungen zum Zweitspracherwerb. In: *Fremdsprache Deutsch*, Sondernummer, 27 – 35
- Portes, Alexandro; Rumbaut, Ruben (2001): *Legacies. The Story of the Immigrant Second Generation*. Berkeley and New York: University of California Press and Russell Sage Foundation.