ORIGINALFASSUNG

Language and learning disadvantages of learners with a migrant background in Germany and possible strategies to counteract or overcome them

Apprenants issus de la migration en Allemagne : quels obstacles en matière de langue et d'apprentissage ?

Benachteiligung der Kinder mit Migrationshintergrund an deutschen Schulen

Werner Knapp

„Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund" sind Kinder und Jugendliche, die selbst oder deren Vorfahren in den letzten Jahrzehnten nach Deutschland eingewandert sind. Sie können als Erstsprache Deutsch oder eine andere Sprache sprechen, sie können die deutsche oder eine andere Staatsangehörigkeit haben. Ich verwende den Begriff „Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund", andere Begriffe werden beim Referieren gebraucht. Statistisch erfasst werden meist Kinder und Jugendliche mit einer anderen Staatsangehörigkeit als der deutschen. In Bildungsstatistiken werden zum Teil auch Kinder und Jugendliche mit einer anderen Erstsprache als Deutsch aufgeführt. Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund und deutscher Staatsangehörigkeit, welche als Erstsprache Deutsch angeben, lassen sich statistisch kaum mehr identifizieren. Dennoch können bei ihnen noch sprachliche oder schulische Schwierigkeiten vorliegen, welche auf den Migrationshintergrund zurückzuführen sind.

Bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund handelt es sich hinsichtlich verschiedener Merkmale wie Herkunftskultur, Erstsprache, sozialer Schicht, Bildungsstand im Elternhaus oder Kompetenzen in der Zweitsprache um eine sehr heterogene Gruppe. Wenn im Folgenden generalisierende Aussagen getroffen werden, dann in dem Bewusstsein, dass damit typische Aspekte, aber nicht alle Einzelfälle erfasst werden sollen.

1.1. Situation zum Zeitpunkt des Schuleintritts

Die Deutschkenntnisse zum Zeitpunkt des Schuleintritts vieler Kinder mit Migrationshintergrund reichen nicht aus, um erfolgreich am Unterricht der Primarstufe teilnehmen zu können. Sprachstandserhebungen zeigen, dass ihre Deutschkenntnisse zum Teil erheblich unter denen der Deutsch als Muttersprache sprechenden Kinder liegen. Mittlerweile herrscht auch in der Öffentlichkeit die Auffassung vor, dass nach Abschluss der vorschulischen Erziehung die Deutschkenntnisse vieler Kinder mit Migrationshintergrund nicht für einen erfolgreichen Schulbesuch ausreichen.

1.2. Schulübergänge und Abschlüsse

An Gymnasien und Realschulen sind Kinder mit Migrationshintergrund deutlich unterrepräsentiert. Überwiegend wechseln Kinder mit Migrationshintergrund nach der Grundschule auf die Hauptschule. In der Sonderschule, insbesondere in der Sonderschule für Lernbehinderte, stellen Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund einen wesentlich höheren Anteil als die deutschen Kinder.

Etwa 20 % der Jugendlichen mit Migrationshintergrund verlassen die Schule ohne Schulabschluss. Etwa 10 % der nichtdeutschen Schüler/innen erlangen eine allgemeine Hochschulreife; der Durchschnittswert liegt bei etwa 25 %.

1.3. PISA-Studie und DESI-Studie

In der PISA-Studie zeigt sich, dass die Leistungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund deutlich hinter denen ohne Migrationshintergrund liegen. Der Anteil von Risikoschülerinnen und –schülern innerhalb der Gruppe der Jugendlichen mit Migrationshintergrund liegt bei 24,9 % (Jugendlicher selbst und mindestens ein Elternteil im Ausland geboren) beziehungsweise 14,3 % (Jugendlicher in Deutschland geboren und mindestens ein Elternteil im Ausland geboren) (Deutsches PISA-Konsortium 2000).

Deutschland gehört zu den Ländern, in denen der Unterschied zwischen Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund und einheimischen Schülern am stärksten ausgeprägt ist. Es fällt auf, dass Deutschland außerdem zu den wenigen Ländern gehört, bei denen die Schüler/innen der zweiten Generation schlechtere Ergebnisse erzielen als die aus der ersten Generation (OECD 2006). Dies lässt auf geringe Effekte der Förderung schließen.

Nach der DESI-Studie haben Jugendliche (9. Schuljahr) mit nicht-deutscher Erstsprache im Fach Deutsch einen Leistungsrückstand gegenüber Jugendlichen, in deren Elternhaus Deutsch gesprochen wird. Sehr viel weniger liegt die Gruppe der mehrsprachig aufgewachsenen Jugendlichen zurück. Während der Kompetenzrückstand beim Wortschatz „dramatisch“ ist, kann unter Berücksichtigung der sonstigen Lernvoraussetzungen beim Rechtschreiben kein Leistungsrückstand der Jugendlichen mit nicht-deutscher Erstsprache festgestellt werden (Klieme 2006).

2. Sprachentwicklung

2.1. Vorschulischer Zweitspracherwerb

Nur wenige Erkenntnisse liegen zu den erstsprachlichen Kompetenzen der Kinder mit Migrationshintergrund zum Zeitpunkt des Schuleintritts vor. Man kann annehmen, dass sie häufig die Erstsprache besser als die Zweitsprache beherrschen. Bezüglich der alltäglichen Familiensprache kann davon ausgegangen werden, dass sie im Allgemeinen altersgemäß beherrscht wird (Hepsöyler & Liebe-Harkort 1991; Karasu 1995; Jeuk 2003).

Die vorliegenden Untersuchungen zu den Kompetenzen der Kinder mit Migrationshintergrund in der Zweitsprache, also in Deutsch, weisen durchweg darauf hin, dass diese zum Zeitpunkt der Einschulung weit unter denen der Kinder mit Deutsch als Muttersprache liegen. Häufig findet man Angaben, dass 70 % bis über 90 % der Kinder mit Migrationshintergrund unter dem Durchschnitt beziehungsweise im Risikobereich liegen (Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport Berlin 2001; Penner 2005). Diese Werte zeigen sich in unterschiedlichen sprachlichen Dimensionen wie Wortschatz, Morphologie, Syntax, Pragmatik. Darüber hinaus werden auch bei den auditiven Fähigkeiten und bei der phonologischen Bewusstheit gravierende Defizite festgestellt (Penner 2005; Grimm u.a. 2004).

Vielfach wurde darüber spekuliert, ob die Bilingualität den Spracherwerb behindere oder fördere. Man weiß heute, dass Erfolg oder Misserfolg von bilingual aufwachsenden Kindern im Wesentlichen von den Umständen (zum Beispiel soziale Verhältnisse, Bildungsstand und -

aspiration der Eltern, Sprachförderung) abhängt, unter denen die Sprache erworben wird (Apeltauer 2004; Siebert-Ott 2001).

Besonders bemerkenswert ist die Beobachtung Penners (2005), dass der Lernprozess in der Zweitsprache im letzten Kindergartenjahr stagniert. Eigentlich würde man annehmen, dass vorschulische Einrichtungen vielerlei Anregungen zur sprachlichen Entwicklung bieten und somit den Zweitspracherwerb stark fördern. Dies scheint aber nicht immer der Fall zu sein. Es ist zu vermuten, dass viele Kinder mit Migrationshintergrund nur in relativ geringem Maße aktiv an der Kommunikation im Kindergarten teilnehmen. Anscheinend beherrschen sie zu wenig Deutsch, um zum Beispiel eine erzählte Geschichte zu verstehen und darüber sprechen zu können. Der durchaus vorhandene sprachliche Input in vorschulischen Einrichtungen kann so nicht aufgenommen werden, was die Stagnation der Zweitsprachentwicklung im Kindergarten erklärt. Selbst bei Sprachfördermaßnahmen ist zu befürchten, dass diejenigen mit den geringsten Deutschkenntnissen oft weniger zu Wort kommen als die anderen.

2.2. Zweitsprachenkompetenzen in der Schule

Hinsichtlich der Kompetenzen in der Zweitsprache zum Schuleintritt lassen sich Kinder mit Migrationshintergrund idealtypisch in drei Gruppen untergliedern. Eine erste Gruppe beherrscht die Zweitsprache Deutsch so gut wie die Muttersprachler oder zumindest gut genug, damit sich die zweitsprachlichen Kompetenzen während der Schulzeit an die der Muttersprachler angleichen können und einen guten oder zumindest durchschnittlichen Schulerfolg ermöglichen.

Eine zweite Gruppe beherrscht die Zweitsprache Deutsch so mangelhaft, dass die Kinder dem Unterricht kaum folgen können. In diesem Fall ist eine positive Entwicklung der Zweitsprachkompetenzen während der Schulzeit kaum zu erwarten. Der oft angenommene Effekt, dass der Grundschulunterricht quasi automatisch als Sprachunterricht wirkt, kann nicht eintreten, da die Differenz zwischen dem Niveau der Unterrichtskommunikation und dem Niveau der Sprachkompetenz der Zweitsprachlerner zu groß ist. Dies führt dazu, dass die Kinder mit Migrationshintergrund nicht aktiv am Unterricht teilnehmen können, was häufig zu Desinteresse und Disziplinschwierigkeiten führt. Die Schwierigkeiten in der Zweitsprache verstärken sich während der Schulzeit, was durch die Zunahme der schriftlichen Anteile, die Komplexität der Schriftsprache, die konzeptionell schriftliche Unterrichtssprache und den zunehmend begriffsorientierten Unterricht bewirkt wird.

Bei der dritten Gruppe der Kinder mit Migrationshintergrund liegen „verdeckte Sprachschwierigkeiten“ (Knapp 1999) vor. Diese Kinder können sich vor allem in der mündlichen Kommunikation vordergründig geläufig ausdrücken. Mit Tarn- und Vermeidungsstrategien (undeutliche Aussprache, schnelles Sprechtempo, Verschlucken von Endungen, Vermeiden schwieriger Konstruktionen, Verwendung von Passepartout-Wörtern wie „machen“) verdecken sie ihre zweitsprachlichen Schwierigkeiten. Im Unterrichtsalltag werden solche sprachlichen Defizite von manchen Lehrerinnen und Lehrern, die in der Diagnose – insbesondere von mündlichen Äußerungen – nicht ausgebildet sind, überhaupt nicht oder nicht in realistischem Ausmaß wahrgenommen. Mit der Zunahme der schriftlichen Anteile im Unterricht - insbesondere im 3. Schuljahr – werden die Sprachschwierigkeiten dann deutlich sichtbar.

Neben dem Wortschatz ist es vor allem der morphologisch-syntaktische Bereich, in dem die Schwierigkeiten der Zweitsprachlernenden liegen. Dies führt dazu, dass die Schüler/innen die wichtigen Beziehungen zwischen den Wörtern im Satz (textimmanenten Relationen) nicht herstellen und folglich vor allem komplexere Sätze weder rezipieren noch produzieren

können. Dies wirkt sich auf die Textkompetenz in der Weise aus, dass die Schüler/innen sowohl beim Verstehen als auch beim Verfassen von Texten besondere Schwierigkeiten haben. Unmittelbar einsichtig ist, dass die betroffenen Kinder und Jugendlichen dann auch komplexere Unterrichtsgespräche sowie Aufgaben und Texte in Schulmedien nur eingeschränkt oder überhaupt nicht verstehen.

2.3. Erklärungen für mangelnde Kompetenzen in der Zweitsprache

Wichtige Erklärungen für die Schwierigkeiten von Kindern mit Migrationshintergrund mit der Zweitsprache sind die Schwellenniveau-Hypothese („threshold hypothesis“) und die Interdependenzhypothese („developmental interdependence hypothesis“) (Cummins 1979). Nach der Schwellenniveau-Hypothese muss „zunächst eine ausreichende Kompetenz in der S 1 erreicht sein […], bevor der Zweitspracherwerb einen positiven Einfluss auf die intellektuelle Entwicklung des Kindes haben kann“ (Cummins 1979, S. 229 [im englischen Original: „The threshold hypothesis assumes that those aspects of bilingualism which might positively influence cognitive growth are unlikely to come into effect until the child has attained a certain minimum or threshold level of competence in a second language“]). Bei der Interdependenz-Hypothese „wird davon ausgegangen, dass die Kompetenz, die ein zweisprachiges Kind in der S 2 erreicht, zum Teil vom Stand der Kompetenzentwicklung der S 1 beim ersten Kontakt mit der S 2 abhängig ist“ (Cummins 1979, S. 233 [im englischen Original: „The developmental interdependence hypothesis proposes that the level of L 2 competence which a bilingual child attains is partially a function of the type of competence the child has developed in L 1 at the time when intensive exposure to L 2 begins“]). Auch im deutschen Sprachraum wurden die Hypothesen von Cummins bestätigt (z.B. Baur/Meder 1992; Knapp 1997).

Die Folgerung aus diesen Annahmen lautet, dass der Erstspracherwerb der Kinder mit Migrationshintergrund gefördert werden sollte, und zwar sowohl im Vorschul- als auch im Schulalter. Neben dem Effekt, dass damit indirekt auch der Zweitspracherwerb unterstützt und die kognitive Entwicklung gefördert werden, hätten gute Kompetenzen in der Erstsprache auch den Vorteil, dass die Betroffenen sich in einer globalisierten Welt mit einer zusätzlichen Sprache verständigen könnten.

Es spricht zwar Vieles dafür, die Erstsprache zu fördern, aber es sollten keine automatischen Interdependenzen angenommen werden. Im Einzelfall kann es anders aussehen. So sind viele Kinder und Jugendliche bekannt, welche die Zweitsprache ausgezeichnet lernen, obwohl sie die Erstsprache nur unzureichend beherrschen. Und andererseits führen gute erstsprachliche Kompetenzen nicht automatisch zu einem erfolgreichen Zweitspracherwerb.

Vor allem bei in Deutschland wenig gesprochenen Erstsprachen und in Regionen mit geringer Migranten-Population wird allein schon aus finanziellen und organisatorischen Gründen eine systematische Förderung der Erstsprache kaum realistisch sein.

Insofern stellt die Förderung der Erstsprache ein wichtiges Element eines Förderkonzeptes dar, aber nicht das einzige. Mindestens genau so wichtig ist eine gezielte Förderung der Zweitsprache, die die Verkehrssprache in dem Staat darstellt, in dem die Kinder und Jugendlichen leben, und die primär über berufliche Chancen und die Möglichkeit der gesellschaftlichen Partizipation entscheidet.

3. Sprachstandserhebung

Sprachliche Förderung sollte auf der Grundlage der Erhebung sprachlicher Kompetenzen stattfinden. Es gibt zwar viele Verfahren für unterschiedliche Zielgruppen und zur Messung unterschiedlicher Kompetenzen. Allerdings wurden sie wenig erprobt. Praktikable standardisierte und geeichte Verfahren liegen nur für Teilaspekte vor. Insbesondere die Feststellung pragmatischer Kompetenzen stellt ein Desiderat dar (Fried 2004; Ehlich u.a. 2005).

4. Fördermaßnahmen

4.1. Förderung im Vorschulalter

4.1.1. Sprachförderung in der Zweitsprache

Offensichtlich kann nicht davon ausgegangen werden, dass der Besuch vorschulischer Einrichtungen alleine schon zu ausreichenden Kompetenzen in der Zweitsprache führt. Die Vorstellung, das Sprachbad im Sinne einer reinen Immersion-Konzeption genüge, entspricht nicht der Wirklichkeit. Obwohl die meisten Kinder mit Migrationshintergrund mehrere Jahre lang vorschulische Einrichtungen besuchen, reichen die Kompetenzen meistens doch nicht für einen erfolgreichen Schulbesuch aus. Allerdings ist festzustellen, dass sich ein längerer Besuch vorschulischer Einrichtungen positiv auf die zweitsprachlichen Kompetenzen auswirkt. Insofern besteht ein erstes Ziel darin, dass Kinder mit Migrationshintergrund möglichst vollständig und früh vorschulische Einrichtungen besuchen.

Die Einsicht, dass im Vorschulalter eine gezielte Förderung notwendig ist, setzt sich immer mehr durch. Allerdings gibt es völlig unterschiedliche Ansätze (Jampert 2002), die verschiedene Ziele verfolgen, und häufig findet die Förderung ohne Konzeption statt. Gelegentlich ist auch eine schlechte Imitation schulischen Unterrichts zu beobachten, die wohl kaum lernwirksam ist. Als Kriterien für eine erfolgreiche Sprachförderung sind unter anderem zu nennen:

Orientierung am Erstspracherwerb des Kindes
Im Erstspracherwerb des Kindes lernen Kinder ohne unterrichtsähnliche Anleitung die Sprache vollständig. Es gibt Merkmale des Sprechenlernens in der Familie, welche in vorschulischen Einrichtungen adaptiert werden können (Kolonko 2001; Merkel 2006). Im „inszenierten Spracherwerb“ (Dannenbauer 1999) werden Methoden eingesetzt, die dem intuitiven Vorgehen der Erwachsenen in natürlichen Kommunikationen mit Kindern entsprechen. Hier spielen vor allem Merkmale wie die Aufforderung zur Kommunikation, die implizite Korrektur, die Expansion der kindlichen Äußerung zu einer vollständigen Struktur sowie die Anregung zur Wiederholung der neu erworbenen Wörter und Strukturen eine Rolle.

Gezielte Einzelförderung oder Förderung in der Kleingruppe
Der Erfolg des Erstspracherwerbs in der Mutter-Kind-Dyade einerseits und der Misserfolg des Zweitspracherwerbs in größeren Gruppen andererseits machen die Notwendigkeit der Arbeit in Kleingruppen deutlich. Es ist nicht zu erwarten, dass Kinder, die sonst schweigsam sind, in der Sprachfördergruppe zu Wort kommen, wenn hier wieder 8 - 12 Kinder zusammengefasst sind, wie dies häufig der Fall ist. Insofern sollte die Sprachförderung zumindest teilweise in Kleingruppen stattfinden; in besonderen Fällen ist eine Einzelförderung angezeigt.

Integration der Sprachförderung in den Alltag der vorschulischen Einrichtung
Sprachförderung darf sich nicht auf isolierte Einheiten von 20- oder 60-minütiger Dauer beschränken, in denen die Kinder mit Migrationshintergrund in einem Sprachkurs

zusammengefasst werden. Wichtig ist, dass die alltäglichen Anlässe zur Sprachförderung bei allen Tätigkeiten, Spielen und Kommunikationen aufgegriffen werden (Merkel 2006). Als problematisch zu erachten ist eine gewisse Tendenz, mit zum Teil aufwändigen Fördermaterialien die Kinder Wörter benennen zu lassen oder mit ihnen Strukturen zu pauken (Apeltauer 2004; Merkel 2006). Stattdessen ist eine Integration in Kommunikationsstrukturen anzustreben (Kolonko 2001).

4.1.2. Einbezug der Erstsprache

Nach den vorliegenden Erfahrungsberichten wirkt sich die Einbeziehung der Erstsprache in der vorschulischen Einrichtung positiv auf den Spracherwerb aus (Apeltauer 2004). Modellversuche in diese Richtung sollten unterstützt und wissenschaftlich evaluiert werden. Die Unterstützung der Erstsprache sollte so weit wie möglich verbreitet werden. Eine hilfreiche Maßnahme ist sicherlich, Erzieherinnen einzustellen, die selbst einen Migrationshintergrund haben, weil diese über die Kenntnis einer Erstsprache hinaus die Lebenssituation von Migrantenkindern gut kennen und die Interkulturelle Erziehung fördern können.

4.1.3. Einbezug der Eltern

Eltern können in verschiedener Weise in die sprachliche Förderung ihrer Kinder einbezogen werden. Sinnvolle Maßnahmen sind unter anderem:

- Fortbildungsmaßnahmen für Eltern, in denen vermittelt wird, wie der Spracherwerb des Kindes in der Familie unterstützt werden kann
- Anregung der Eltern, die Erstsprache ihrer Kinder zu fördern
- Sprachkurse für Eltern, um die Zweitsprache zu lernen, nicht zuletzt, weil man weiß, dass es sich positiv auf den Zweitspracherwerb des Kindes auswirkt, wenn Eltern selbst die Zweitsprache lernen.
- Bildungsprogramme für Eltern in der Erst- und Zweitsprache, da davon ausgegangen werden kann, dass gebildete Eltern den Spracherwerb und die schulische Entwicklung ihrer Kinder besser fördern können.
- Alphabetisierungskurse für Eltern, die selbst Analphabeten sind oder die Schriftsprache kaum beherrschen.

4.1.4. Qualifizierung der Erzieher/innen

Im Gegensatz zu manchen anderen Staaten in Europa ist in Deutschland für den Beruf des Erziehers beziehungsweise der Erzieherin kein Hochschulstudium erforderlich. Nicht zuletzt die Erfordernisse einer qualifizierten Sprachförderung lassen eine akademische Ausbildung der Erzieher/innen als notwendig erscheinen. Aktuell muss zumindest gefordert werden, dass alle Erzieherinnen für die Aufgabe der Sprachförderung intensiv qualifiziert werden. Da die Sprachförderung im Alltag permanent stattfinden muss, genügt es nicht, nur die Personen zu qualifizieren, welche die Sprachförderung durchführen.

4.2. Förderung in der Schule

4.2.1. Nachhaltige Vermittlung von grundlegenden Kompetenzen

Klagen über mangelnde „Ausbildungsfähigkeit“ und fehlende Grundlagenkenntnisse, viel zu hohe Quoten von Schulabgängern ohne Abschluss, ein hoher Anteil von funktionalen Analphabeten in einem Staat mit Schulpflicht und die in der PISA-Studie festgestellte defizitäre Lesekompetenz sind Indikatoren dafür, dass es der Schule zu wenig gelingt, gewisse Mindeststandards zu erreichen. Der Unterricht, insbesondere in der Hauptschule, sollte stärker auf grundlegende Inhalte konzentriert werden, die intensiv behandelt, wiederholt

und gesichert werden. Eine Nachhaltigkeit des vermittelten Wissens und der erworbenen Fähigkeiten ist gegenüber einer Ausweitung der Stoffgebiete vorzuziehen.

4.2.2. Förderunterricht

Bei der schulischen Förderung ist zwischen der äußeren und der inneren Differenzierung zu unterscheiden. Eine äußere Differenzierung ist nach wie vor notwendig, wenn Kinder und Jugendliche beim Eintritt in die deutsche Schule – unabhängig von der Klassenstufe – die deutsche Sprache überhaupt nicht oder für die Teilnahme am Unterricht völlig unzureichend beherrschen. In so genannten Vorbereitungsmaßnahmen sollte diesen Schülerinnen und Schülern zunächst im Umfang von ca. 20 bis 25 Wochenstunden ein intensiver Sprachkurs erteilt werden. Eine Teilintegration in Regelklassen sowie ein sukzessiver Übergang in die Regelklasse tragen zur schnellen Integration bei. Die Dauer dieser Vorbereitungsmaßnahmen sollte in der Regel ein Jahr nicht überschreiten.

Eine zweite Form der äußeren Differenzierung stellt der Förderunterricht dar, in dem in einigen Schulstunden pro Woche förderbedürftige Schüler/innen gezielt unterstützt werden. An diesen Förderunterricht sind unter anderem folgende Kriterien zu stellen:

- *Systematische Auswahl der zu fördernden Schüler/innen auf der Basis von Diagnose* (im Gegensatz zu in der Schulwirklichkeit gelegentlich vorkommenden sachfremden Kriterien, z.B. Förderung der Schüler/innen, die nicht am Religionsunterricht teilnehmen, um Hohlstunden zu vermeiden).
- *Bereitstellung der nötigen Stundenkontingente für den Förderunterricht und Förderung in der Kleingruppe.* Das Problem bei vielen Kindern mit Migrationshintergrund ist, dass der Unterricht an ihnen vorbei gleitet, dass sie Vieles nicht verstehen, sich nicht einbringen können. In zu großen Fördergruppen wiederholt sich dieses Problem und verringert die Wirkung des Förderunterrichts. Deshalb sind genügend Förderstunden vorzusehen, um Kleingruppen bilden zu können.
- *Erstellen von Förderplänen für einzelne Schüler/innen*
- *Vorbereitender Förderunterricht*. Weit verbreitet, aber wenig ergiebig ist der nacharbeitende Förderunterricht, in dem der Stoff der vergangenen Stunden, eventuell auch noch der Stoff, der in der letzten Klassenarbeit abgefragt wurde, nachgearbeitet wird. Hier mangelt es an Motivation und Funktionalität. Stattdessen sollten im Förderunterricht die zentralen Inhalte der folgenden Unterrichtsthemen vorbereitet werden, was die Motivation steigert und eine bessere Beteiligung der zu fördernden Schüler im darauf folgenden Unterricht ermöglicht.

Zu klären ist die Frage, ob im Förderunterricht eher grundlegende Defizite ausgeglichen werden sollen oder ob sich der Förderunterricht eher auf den aktuellen Unterrichtsstoff beziehen soll.

4.2.3. Kommunikation im Unterricht

Ein wesentlicher Faktor für erfolgreichen Zweitspracherwerb ist ein passender Input, der dem sprachlichen Niveau der Lernenden entspricht. Die Unterrichtskommunikation bietet an und für sich zwei wesentliche Lernhilfen: In ihr wird ein anspruchsvoller und weitgehend korrekter Input gegeben und es werden Möglichkeiten zur Anwendung durch Äußerungen geschaffen.

Da aber schon Sprachkenntnisse vorhanden sein müssen, um kommunizieren zu können, verfügen nicht alle Kinder aus Sprachminderheiten über ausreichende Voraussetzungen, um im Unterricht kommunizieren zu können und damit einen besseren Zugang zur deutschen Sprache zu bekommen. Klein (1992, S. 28) spricht von dem Paradox, in dem sich ein Lerner

im Zweitspracherwerb befindet: „Um kommunizieren zu können, muss er die Sprache lernen, und um die Sprache zu lernen, muss er kommunizieren können“. Im Unterricht wird die Beteiligung der Migrantenkinder oft zu wenig unterstützt. Dazu müsste man Kommunikationsmuster einsetzen, die lernfördernd sind.

Durch die aktive Beteiligung an der Unterrichtskommunikation werden verschiedene Dimensionen der Sprachkompetenz gefördert. Ein häufiges Anwenden von gelerntem Wortschatz und sprachlichen Strukturen bewirkt einen Übungseffekt und trägt zur Sicherheit und Routine im sprachlichen Ausdruck bei.

Reflektiert man, welche Möglichkeiten es für eine Verbesserung der sprachlichen Kompetenzen von Kindern aus Sprachminderheiten gibt, so sollten die Kommunikationsmöglichkeiten deutlich verbessert und die Spracheingabe dem erreichten Sprachstand angepasst werden.

4.2.4. Einbezug der Erstsprache und bilinguales Lernen

Die Betonung der Schwierigkeiten in der Zweitsprache birgt die Gefahr in sich, Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund als defizitär erscheinen zu lassen. Wenigstens an dieser Stelle soll darauf verwiesen werden, dass Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund über besondere sprachliche Fähigkeiten verfügen.

Aufschlussreich ist in diesem Zusammenhang das Ergebnis der DESI-Studie, nach dem Schüler/innen, welche Deutsch als Zweit- und Fremdsprache sprechen, vergleichsweise leicht die Fremdsprache Englisch lernen. Unter sonst gleichen Lernbedingungen weisen sie in Englisch einen Leistungsvorsprung um etwa ein halbes Schuljahr auf. Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund mit ausschließlich nicht-deutschem Sprachhintergrund zeigen vergleichsweise gute Leistungen in Englisch (Klieme 2006).

Es gibt Hinweise, dass sich der Sprachkontrast positiv auf die Wahrnehmung phonologischer Phänomene niederschlägt, was sich bei der Orthografie insofern auswirkt, dass Schüler/innen mit Deutsch als Zweitsprache im 8. Schuljahr weniger Probleme mit phonografische bedingten Schreibungen haben als der Durchschnitt (Fix 2002).

Der schulische Unterricht kann von dem Reichtum der Sprachen in der Klasse profitieren. Die Chancen des Kontrastes verschiedener Sprachen für Einsichten in sprachliche Gesetzmäßigkeiten sind sehr ergiebig und sollten unbedingt genutzt werden. Viele Regelungen der deutschen Sprache werden erst in vollem Maße bewusst, wenn man sie mit Regelungen in anderen Sprachen vergleicht. Die Konventionalität der Sprache wird im Vergleich verschiedener Sprachen richtig deutlich. Die Fähigkeit, kommunikationsspezifisch die adäquate Sprachvarietät einzusetzen, wird durch eine Untersuchung verschiedener Sprache (z.B. höfliche Wendungen in verschiedenen Situationen und Sprachen) geschult. Insgesamt können für die language awareness und die Sprachreflexion günstige Effekte erzielt werden, wenn Sprachen zum Gegenstand des Unterrichts gemacht werden (Oomen-Welke 1999).

Auch im Rahmen des bilingualen Lernens in Ansätzen wie language across the curriculum (LAC) sind die erstsprachlichen Kompetenzen der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund sehr wertvoll.

5. Zusammenfassung

- Förderung in der Zweitsprache ist von der Vorschule bis zum Schulabschluss nötig. Bei der Förderung sollte primär auf eine nachhaltige Vermittlung grundlegender Kompetenzen Wert gelegt werden.
- Förderung sollte zielgerichtet und in kleinen Gruppen stattfinden.
- Die aktive Beteiligung der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund an der Unterrichtskommunikation muss nachhaltig gefördert werden.
- Die Erstsprache sollten so gefördert werden, dass sie in Wort und Schrift möglichst perfekt beherrscht wird. Neben der Erweiterung des sprachlichen Spektrums sind positive Effekte auf den Zweitspracherwerb zu erwarten.
- Erstsprachliche Kompetenzen sollten im Unterricht, vor allem bei der Sprachreflexion, genutzt werden.