

Einleitung

Es herrscht weitgehend Einigkeit darüber, dass mehrsprachige Kinder und Jugendliche im Laufe der Schulzeit nicht immer den Sprachstand in der Zweitsprache Deutsch erreichen, der notwendig wäre, um ohne zusätzliche Sprachförderung gemeinsam mit deutschen Kindern nach einheitlichen Bildungsstandards beschult zu werden. Mehrsprachige Kinder besuchen in Deutschland signifikant häufiger eine Sonderschule oder eine Hauptschule als einsprachig deutsche Kinder, dafür besuchen vergleichsweise weniger mehrsprachige Jugendliche ein Gymnasium. Die Gründe für die Bildungsbenachteiligung sind nicht immer auf individuelle Lernschwierigkeiten zurückzuführen, sondern auch auf Defizite auf Seiten der Bildungseinrichtungen. Ein Aspekt hiervon ist, dass es an einsprachig (= monolingual) verfassten Schulen kaum konzeptionelle Überlegungen gibt, wie mit Mehrsprachigkeit umzugehen sei. Häufig wird davon ausgegangen, dass der Erwerb zweier Sprachen im Prinzip kein Problem sei und dass es im Vorschulalter gelingen müsse, Deutsch als Zweitsprache so zu erwerben, dass eine Beschulung gemeinsam mit einsprachig deutschen Kindern problemlos möglich ist.

Schwierigkeiten und Defizite beim Erwerb der Zweitsprache Deutsch führen im Lauf der Schulzeit unter Umständen zu immer größeren Lernschwierigkeiten, die sich auch auf die Sachfächer auswirken. Die Kompetenzen in den Herkunftssprachen der Kinder spielen hingegen in der deutschen Schule kaum eine Rolle. So werden mehrsprachige Kinder häufig als Defizitträger wahrgenommen, da sie von Beginn der Schulzeit an mit einsprachig deutschen Kindern verglichen werden, die nur in einer Sprache kommunizieren müssen und die zum Zeitpunkt der Einschulung in der Regel, soweit es sich nicht um Kinder aus gravierend soziokulturell benachteiligenden Verhältnissen oder um sprachbehinderte Kinder handelt, die Unterrichtssprache altersgemäß beherrschen.

Ein anderer Zusammenhang wird bei der Interpretation der Ergebnisse internationaler Studien deutlich: Schülerinnen und Schüler mit einem so genannten Migrationshintergrund sind im deutschen Schulsystem erfolgreicher, wenn man sie mit denjenigen deutschen Kindern und Jugendlichen vergleicht, die unter denselben benachteiligenden sozialen Umständen leben. Die starke Abhängigkeit des Bildungserfolgs von der sozialen Herkunft trifft diese Kinder in besonderem Maße. Im schulischen Alltag vermischen sich in der Wahrnehmung der Lehrkräfte häufig soziale und kulturelle Aspekte. Es kann davon ausgegangen werden, dass vieles, was in den Augen der Lehrkräfte kulturelle Differenzen sind, auf soziale Differenzen zurückzuführen ist bzw. ein Ergebnis komplexer soziokultureller Wechselwirkungen ist.

In den sozialen Bedingungen ist nur ein Grund für die Bildungsbenachteiligung zu sehen. Ein anderer liegt darin, dass viele mehrsprachige Kinder in Kindergarten und Grundschule nicht ausreichend gute Gelegenheiten haben, sich die deutsche Sprache angemessen anzueignen. Mehrsprachige Kinder, die viele Kontakte zur Zweitsprache Deutsch haben, haben auch weniger Probleme, die deutsche Sprache zu erwerben. Darüber hinaus scheint die Qualität der vorschulischen und schulischen Sprachförderung eine entscheidende Rolle zu spielen. Es ist bisher zu wenig im Bewusstsein von Bildungspolitikern, Lehrkräften und Erzieherinnen, dass sprachliche Fähigkeiten, die vielfach als Voraussetzung für schulische Bildung gesehen werden, im Kindergarten und in der Schule erst noch vermittelt werden müssen.

Aus dem Gesagten ergibt sich zweierlei: Zum einen ist die Förderung der Zweitsprache Deutsch bei mehrsprachigen Kindern genuine Aufgabe von Kindertageseinrichtungen und Schulen. Eine zentrale Aufgabe kommt hier dem Deutschunterricht zu, da im Verlauf des Schriftspracherwerbs und des weiterführenden Lese- und Schreibunterrichts bestimmte sprachliche Formen, die eben für die Schriftlichkeit kennzeichnend sind, erst vermittelt werden. Zum anderen ist die Unterstützung des Zweitspracherwerbs in allen Fächern über die gesamte Schulzeit hinweg eine zentrale Aufgabe, da in allen Fächern Verknüpfungen zu Weltwissen und somit zum Wortschatz- und Bedeutungserwerb gelegt werden.

Mit diesem Band sollen Lehrkräften aller Schularten Hilfen an die Hand gegeben werden, wie Kinder mit Deutsch als Zweitsprache unterstützt werden können. Hierzu wird zunächst die Lebens- und Bildungssituation mehrsprachiger Kinder in Deutschland dargestellt. Die Kenntnis der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit ist eine wichtige Voraussetzung dafür, mehrsprachige Kinder in Deutschland besser zu verstehen (► **Kap. 1**). Im 2. Kapitel werden Ergebnisse der aktuellen Zweitspracherwerbsforschung vorgestellt, sofern sie für schulische Lernprozesse relevant sind; im 3. Kapitel geht es um die sprachlichen Bereiche, die für mehrsprachige Kinder besonders schwer zu erwerben sind. Das 4. Kapitel widmet sich der Sprachstandsfeststellung und der Sprachdiagnostik. Dies ist ein Thema, das in jüngerer Zeit zunehmend an Bedeutung gewinnt, wird doch von Lehrkräften erwartet, Förderung und Unterricht aufgrund von Lernstandsanalysen und individuellen Beobachtungen zu konzipieren. Auch im Rahmen von Zuweisungsentscheidungen (z. B. Zurückstellung vom Schulbesuch oder Zuweisung zusätzlicher Sprachförderangebote) werden diagnostische Vorgehensweisen immer wichtiger. Im 5. und 6. Kapitel stehen die Förderung und der Unterricht im Zentrum. Ausgehend von den Prämissen einer interkulturellen Pädagogik werden in Kapitel 5 didaktische Modelle vorgestellt und diskutiert, in Kapitel 6 werden die Überlegungen auf Fragen der Sprachförderung und des Sprachunterrichts übertragen.

Die Konzeption dieses Bandes wird von der Vorstellung geleitet, dass Deutsch als Zweitsprache eine Bildungsaufgabe ist, die mehrsprachige Schülerinnen und Schüler über die ganze Kindergarten- und Schulzeit und noch darüber hinaus begleitet und dass dieser Bereich deshalb eine fächerübergreifende Aufgabe für alle Lehrerinnen und Lehrer in allen Schularten darstellt.

1 Deutsch als Zweitsprache in Deutschland

Unter optimalen Bedingungen sind Kinder in der Lage, zwei oder mehr Sprachen ohne besondere Schwierigkeiten zu lernen. Diese Bedingungen sind häufig, aber nicht zwingend, in zweisprachigen (= bilingualen) Familien gegeben. Da der Erfolg beim Erwerb mehrerer Sprachen auch von den Lernbedingungen abhängig ist, ist es nicht möglich, aus der zweifellos faszinierenden Sprachlernfähigkeit von Kindern pauschal zu schließen, dass der Erwerb mehrerer Sprachen in jedem Fall problemlos verlaufen müsse. Um sich der Frage, unter welchen Bedingungen eine (zweite) Sprache erfolgreich gelernt werden kann, zu stellen, muss zunächst geklärt werden, in welchem Rahmen das Lernen erfolgt. Im Rahmen der migrationsbedingten Mehrsprachigkeit werden mehrsprachige Kinder und Jugendliche häufig als Personen wahrgenommen, die in der Schule große Lernschwierigkeiten haben.

Viele mehrsprachige Kinder, die deutsche Schulen besuchen, haben zum Zeitpunkt der Einschulung hohe Kompetenzen in ihrer Erstsprache. Außerdem haben einige von ihnen schon viel in der Zweitsprache Deutsch gelernt. Damit können sie mehr als die meisten einsprachig deutschen Kinder, die ja nur in einer Sprache kommunizieren können. Die Kompetenzen in der Zweitsprache Deutsch reichen aber häufig nicht aus, um dem Unterricht, der für einsprachige Kinder konzipiert ist, ohne Weiteres zu folgen. Da sich die Sprachschwierigkeiten auf alle schulischen Lernbereiche auswirken, ist es auch Aufgabe aller Lehrkräfte, die besonderen Lernvoraussetzungen mehrsprachiger Kinder und Jugendlicher zu berücksichtigen und diese bei der Aneignung der Zweitsprache Deutsch zu unterstützen. Andere Kinder wandern erst im Laufe der Schulzeit nach Deutschland ein. Für sie gilt es, Angebote so zu konzipieren, dass sie möglichst schnell zu den einsprachigen Kindern aufschließen können.

1.1 Begriffsbestimmung

Im Gegensatz zu Deutschland und anderen (europäischen) Nationalstaaten ist *Mehrsprachigkeit* in den meisten Ländern der Welt der Normalfall (Crystal, 1995, S. 360). Dies gilt z. B. für die Länder, in denen neben der Sprache der ehemaligen Kolonialmächte, die häufig als Verständigungs- und Verwaltungssprache dient, verschiedene Regionalsprachen in unterschiedlichen Gewichtun-

gen gebraucht werden. Historisch gesehen sind einsprachige (monolinguale) Staaten erst im Zeitalter des Nationalismus entstanden, und häufig ist die Einsprachigkeit mittels staatlicher Repressionen durchgesetzt worden. So gab es z. B. auf dem Staatsgebiet des heutigen Frankreich bis ins 19. Jahrhundert hinein eine Reihe von Sprachen: Katalanisch, Baskisch, Okzitanisch, Provenzalisch und Bretonisch, um nur die wichtigsten zu nennen. Eine Minderheit sprach Französisch. Um sich in diesem mehrsprachigen Land verständigen zu können, mussten die Menschen selbstverständlich verschiedene Sprachen beherrschen. Erst eine repressive Sprachenpolitik, die im 16. Jahrhundert begonnen hatte, sorgte dafür, dass sich Französisch nach und nach als einzige Nationalsprache durchsetzte (vgl. Klünemann & Arnould-Kreutzer, 2008). Dieser Prozess führte zum Aussterben oder zumindest zur Abwertung von Sprachen, um deren Erhalt man sich heute wieder bemüht. Da die Entstehung von Staaten mit einer Sprache als Nationalsprache eng mit dem Nationalismus verknüpft ist, wird die Ansicht, dass es in einer Nation eine Sprache gäbe, die als *Muttersprache* und als Sprache der Bildung für alle Menschen gleichermaßen in standardisierter Form gelten müsse, als *Linguizismus* (*lingua* = lat. Sprache) bezeichnet (vgl. Gogolin, 1994).

Selbst in sprachlich relativ homogenen Staaten gibt es Sprachminderheiten, deren Mehrsprachigkeit dauerhaft ist, wie zum Beispiel im Grenzgebiet von Deutschland und Dänemark, im Elsass oder in Sachsen und Brandenburg bei der sorbischen Sprachminderheit. Dort sind zwei oder mehr Sprachen über mehrere Generationen hinweg Familiensprachen. Dies kann nur deshalb aufrechterhalten werden, weil sie gefördert und institutionell gleich behandelt werden wie die Mehrheitsprache.

Innerhalb der Nationalstaaten kommt dem Begriff *Muttersprache* erhebliche Bedeutung zu. Mit diesem Terminus wird die Sprache bezeichnet, die das Kind als erste erwirbt, die in der Regel die Sprache der Mutter bzw. der Eltern ist, die es am besten beherrscht und die es darüber hinaus emotional bevorzugt (Skutnabb-Kangas, 1992, S. 43). Der Begriff Muttersprache wird jedoch in vielen Spracherwerbskontexten problematisch: Es kommt z. B. häufig vor, dass Kinder auf Grund von Migration in jungen Jahren weitere Sprachen lernen. Wenn die erste gelernte Sprache nicht weiter gefördert wird, kann es zum Sprachverlust kommen. Bei vielen deutschen Auswanderern in den USA hat dies z. B. dazu geführt, dass sie das Deutsche schon in der zweiten Generation kaum noch beherrschen. Ein weiteres Beispiel sei genannt: In Marokko wachsen manche Kinder viersprachig auf: Französisch, marokkanisches Arabisch, regionale Berbersprache der Mutter, regionale Berbersprache des Vaters. Vermutlich gibt es dort wenige Menschen, die alle vier Sprachen vollständig und in allen Registern beherrschen. Vermutlich werden die Sprachen in verschiedenen Lebensbereichen, je nach Verwendung, unterschiedlich gut beherrscht. Es wird jedoch deutlich, dass es in diesem Fall kaum möglich ist zu bestimmen, welche Muttersprache ein Kind hat. Die Beispiele zeigen, dass die Frage, wie und mit welchen Zielen der Erwerb einer (zweiten) Sprache gefördert werden soll, nicht ohne Berücksichtigung des gesellschaftlichen Umfelds beantwortet werden kann.

Der Begriff »Muttersprache« schlägt sich auch in der durchaus üblichen Bezeichnung »Muttersprachlicher Unterricht« nieder, wenn vom Unterricht in der Mehrheitssprache die Rede ist. Dies ist unter anderem deshalb problematisch, weil die Sprache, um die es in der Schule geht, eher eine konzeptionell schriftliche Verietät ist und somit keineswegs mit dem eher mündlichen Sprachgebrauch in den Familien gleichzusetzen ist (► Kap. 3.1). Da außerdem eine Vielzahl von Schülern keine »Muttersprachler« sind, schlägt Hauéis (2007) den Terminus »Unterricht in der Landessprache« vor.

Wer annimmt, Sprachen seien autonome Systeme, deren Beherrschung in einer homogenen Sprachgemeinschaft das Ideal darstelle, übersieht, dass alle Sprachen aus dem Kontakt vieler Sprachen untereinander entstanden sind (vgl. Jeuk, 2006). Dies lässt sich an einem Beispiel zeigen: Wörter wie *Alkohol*, *Chemie*, *Gitarre*, *Jacke*, *Koffer*, *Lack*, *Maske*, *Matratze*, *Mütze*, *Rasse*, *Spinat*, *Tasse* sind Entlehnungen aus dem Arabischen, die Mehrzahl der Wörter unseres Wortschatzes sind nicht deutscher Herkunft. Unser Alltag ist geprägt von direkten oder indirekten Bezügen zu anderen Sprachen. Dennoch scheint sich im Bewusstsein vieler Menschen die Vorstellung verfestigt zu haben, dass eine Sprache unabhängig von anderen Sprachen existiere.

Wenn im Folgenden von *Erstsprache* (S1) und *Zweitsprache* (S2) die Rede ist, bezieht sich dies auf die Reihenfolge des Erwerbs. Eine Wertigkeit, insbesondere im Hinblick auf die mehr oder weniger gute Beherrschung einer Sprache, kommt damit nicht zum Ausdruck. Auf den Begriff Muttersprache wird so weit wie möglich verzichtet und dem Begriff *Familiensprache* der Vorzug gegeben. Damit ist die Sprache gemeint, die in der Regel in der Familie gesprochen wird. Mit diesem Begriff bleiben der Grad der Beherrschung und der emotionale Bezug offen, es wird lediglich die Kommunikationssituation gekennzeichnet. In vielen Familien gibt es mehrere Familiensprachen, da z. B. die Zweitsprache Deutsch mit der Dauer des Aufenthalts häufig auch in der Familie mehr und mehr gebraucht wird. Deutsch wird dann zu einer zweiten Familiensprache. Erwirbt ein Kind zwei Sprachen von Geburt an, z. B. in zweisprachigen Familien, so ist von *früher Zweisprachigkeit* oder vom *simultanen Erwerb zweier Sprachen* die Rede. *Sukzessiver Bilingualismus* bzw. *sukzessiver Zweitspracherwerb* steht für den Erwerb einer zweiten Sprache nach der ersten, etwa ab drei Jahren. Frühe Zweisprachigkeit ist in Familien zu beobachten, in denen die beiden Elternteile unterschiedliche Sprachen mit dem Kind sprechen. Da dies häufig in Akademikerfamilien dokumentiert ist, wird es als »Elitebilingualismus« (Tracy, 1996, S. 77) bezeichnet.

Forschungsergebnisse

Seit der Untersuchung von Ronjat (1913) gilt, dass ein Kind beide Sprachen erfolgreich erwerben kann, wenn die Eltern das Prinzip »une personne – une langue« (eine Person – eine Sprache) berücksichtigen. Ronjat entwickelte als erster Spracherwerbsforscher eine Fallstudie zum Erwerb mehrerer Sprachen. Er beobachtete die bilinguale Entwicklung seines Sohnes Louis in einer

zweisprachigen Familie. Die Familie lebte in Frankreich, die Mutter sprach ausschließlich Deutsch mit dem Kind und der Vater Französisch. Zu den wichtigsten Ergebnissen gehört die Erkenntnis, dass Zweisprachigkeit die kindliche Entwicklung nicht bremst oder negativ beeinflusst. Louis war sich seiner Zweisprachigkeit früh bewusst, die Entwicklung verlief in beiden Sprachen nahezu parallel, allerdings war die eine oder andere Sprache zwischenzeitlich die stärkere.

In vielen Fällen wird beschrieben, dass mehrsprachig aufwachsende Kinder zwei Sprachen so erwerben, dass ihre Fähigkeiten denen eines *native speaker* (= Muttersprachler) in beiden Sprachen gleichen. Allerdings befinden sich die Sprachen selten im Gleichgewicht. Je nach Gebrauch, Umfeld, familiärer Situation und Umgebungssprache ist die eine oder andere Sprache mehr oder weniger dominant. Tracy (1996, S. 71) illustriert dies anhand eines Beispiels: Ein zweisprachiges Kind spielt mit dem englischsprachigen Elternteil mit der Eisenbahn und spricht dabei Englisch. In Bezug auf Eisenbahnen wird es über einen Wortschatz verfügen, der dem einsprachig englischer Kinder entspricht. Wenn der deutschsprachige Elternteil mit dem Kind nie mit der Eisenbahn spielt, das Kind folglich auf Deutsch auch nie darüber spricht, wird es in diesem Bereich mit deutschsprachigen Gesprächspartnern ein anderes Verhalten an den Tag legen: Es ist wortkarg, bezeichnet unterschiedliche Objekte als *Ding* oder entlehnt englische Wörter.

Beim *sukzessiven* Zweitspracherwerb treffen die Kinder auf eine andere Situation als in bilingualen Familien. Die Erzieherinnen und Lehrkräfte sind in der Regel einsprachig, die Sprachentrennung erfolgt nach dem Prinzip: Familiensprache zu Hause, Umgebungssprache im Kindergarten. Der Gebrauch zweier Sprachen hat für die Kinder eine andere Bedeutung, da zu Hause häufig *nur* die Familiensprache und im Kindergarten *nur* die Umgebungssprache gesprochen wird. So wird z. B. der Wortschatz bestimmter Lebensbereiche, die kennzeichnend für den Kindergarten sind, auch nur in der Umgebungssprache erworben.

Aufgrund der Beobachtung, dass der Erwerb zweier Sprachen in bilingualen Familien häufig erfolgreich bewältigt wird, wird zu Recht geschlossen, dass Mehrsprachigkeit im Prinzip kein Problem ist. Die Lernbedingungen müssen hierfür jedoch optimal sein. Vor allem muss davor gewarnt werden, dass bei Kindern, die mehrere Sprachen lernen und die in der einen oder anderen Sprache Defizite aufweisen, Probleme ausschließlich auf Seiten des Kindes gesehen werden. Kommen mehrsprachige Kinder im Alter von drei Jahren in eine Kindertageseinrichtung, ist dies häufig der Beginn des Zweitspracherwerbs. Werden dann zum Zeitpunkt der Einschulung sprachliche Kompetenzen erwartet, die mit denen einsprachiger Kinder vergleichbar sind, bleiben den Kindern bis dahin nur drei Jahre Zeit. In der Schule kann dies zu Problemen führen, wenn das sprachliche Lernen mit dem Leistungsvergleich mit einsprachigen Kindern, die in der Regel sechs Jahre Zeit hatten, um sich eine Sprache anzueignen, und

mit der Leistungsbewertung verbunden wird. Ein weiteres Problem entsteht dann, wenn in der Einrichtung viele Kinder sind, die ebenfalls die Umgebungssprache lernen müssen. Es entstehen Situationen, in denen die Erzieherinnen oder die Lehrkräfte nahezu die einzigen Sprachvorbilder sind.

Zugewanderte Menschen in monolingualen Gesellschaften müssen die Mehrheitssprache als wichtigstes Kommunikationsmittel akzeptieren und mit der Abwertung ihrer Herkunftssprachen leben. Die Kinder und Jugendlichen sind jedoch auf die Bewahrung ihrer Mehrsprachigkeit als Basis für die Entfaltung von Handlungsfähigkeit, Selbstbestimmung und gesellschaftlicher Teilhabe angewiesen, denn in ihren Familien und in vielen sozialen Kontexten ist die Herkunftssprache nach wie vor fest verankert (vgl. Kracht, 2007). Die einsprachige Mehrheitsgesellschaft ist geneigt, diesen Umstand zu ignorieren. Häufig wird auf kulturelle Differenzen verwiesen, verbunden mit einem negativ-abwertenden Unterton (vgl. die Rede von der »deutschen Leitkultur«). Dabei ist in der bildungspolitischen Debatte durchaus eine Wertigkeit der Sprachen zu beobachten: Englisch und Französisch werden mit großem institutionellen Aufwand gefördert, in vielen Bundesländern ist eine der beiden Sprachen ab der 1. Klasse zweistündiges Unterrichtsfach. Vor dem Hintergrund, dass in den 1980er und 1990er Jahren Förderstunden für mehrsprachige Kinder radikal gekürzt wurden, wird deutlich, dass es anerkannte und wichtige Sprachen einerseits und eher als unbedeutend empfundene Sprachen andererseits gibt.

Eine weitere wichtige Unterscheidung ist die zwischen *Fremdspracherwerb* und *Zweitspracherwerb*. Fremdspracherwerb bedeutet, dass die zweite Sprache in einem Land erworben wird, in dem diese Sprache nicht gesprochen wird. Englischunterricht an deutschen Schulen ist Fremdsprachenunterricht, ebenso Deutschunterricht in England. Von Zweitspracherwerb wird hingegen gesprochen, wenn die zu lernende Sprache zur gleichen Zeit die Umgebungssprache ist. Er vollzieht sich unter mehr oder weniger pädagogischer Einflussnahme und führt zu mehr oder weniger gutem Beherrschen zweier oder mehrerer Sprachen. Mit dieser Unterscheidung geht eine weitere Differenzierung einher: Eine Fremdsprache muss man *lernen*, eine Zweitsprache wird hingegen eher in ungesteuerten Kontexten *erworben*. Bei der Unterscheidung zwischen Fremdsprache und Zweitsprache muss zudem beachtet werden, dass die Ziele des Lernprozesses höchst unterschiedlich sein können. Im Rahmen des institutionell organisierten Fremdsprachenunterrichts steht häufig die Beherrschung der schriftlich fixierten Hochsprache im Vordergrund. Die Unterweisung kann einer systematischen Progression folgen, die der Logik des Sprachsystems geschuldet ist. Beim Zweitspracherwerb müssen die Lernenden hingegen von Beginn an in der Zweitsprache kommunizieren. Für erwachsene Arbeitsmigranten ergibt sich z. B. nicht immer die Notwendigkeit, in der Zweitsprache schriftlich zu kommunizieren. Die Kommunikation im Alltag erfordert vielmehr einen bestimmten Wortschatz und die sprachliche Korrektheit wird der kommunikativen Absicht untergeordnet. So kann es geschehen, dass sich bei erwachsenen Arbeitsmigranten die sprachlichen Fähigkeiten in der Zweitsprache nur so weit entwickeln, wie dies zur erfolgreichen Kommunikation im Alltag benötigt wird.

1.2 Bildungsbenachteiligung

In den letzten Jahrzehnten hat sich die Schülerschaft in Deutschland, vor allem in den alten Bundesländern, stark verändert. In Baden-Württemberg hatten z. B. im Schuljahr 2013/2014 ca. 10 % der Schülerinnen und Schüler an allgemeinbildenden Schulen einen ausländischen Pass. Der Passbesitz ist jedoch keine Kategorie, mit der sich die Vielsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler erfassen lässt. Viele Menschen lassen sich einbürgern, viele zugewanderte Menschen, z. B. aus Osteuropa, haben Anspruch auf die deutsche Staatsbürgerschaft, ohne dass dies automatisch zu hohen Kompetenzen in der deutschen Sprache führt. Durch das Staatsbürgerschaftsrecht aus dem Jahre 2003 wurde die Einbürgerung zudem deutlich erleichtert. Um zu erfassen, wie viele mehrsprachige Kinder und Jugendliche deutsche Bildungseinrichtungen besuchen, wird im Allgemeinen der »Migrationshintergrund« erfasst (Beauftragte, 2014, S. 14ff). Auch dies ist nicht unumstritten und die Definition ist keineswegs einheitlich, teilweise wird die Bezeichnung als abwertend und stigmatisierend empfunden. Für viele mehrsprachige Personen mit einem deutschen Pass stellt sich die Frage, wie lange bzw. über wie viele Generationen hinweg sie über ihren »Migrationshintergrund« definiert werden oder gar darauf festgelegt werden. Als soziologische Größe bezeichnet diese Kategorie Menschen, die entweder selbst oder deren Eltern eingewandert sind. Damit ist nicht erfasst, ob und in wieweit der Alltag dieser Menschen vom Gebrauch mehrerer Sprachen geprägt ist.

Im Bericht der Integrationsbeauftragten der Bundesregierung (2014, S. 16) wird davon ausgegangen, dass über 16 Millionen Menschen in Deutschland einen so genannten »Migrationshintergrund« haben, das ist jede 5. Person. 10 Millionen dieser Menschen haben einen deutschen Pass. Ca. 30 % der Schülerinnen und Schüler haben einen so genannten Migrationshintergrund und wachsen somit vermutlich meist mehrsprachig auf.

Trotz des seit Mitte der 1980er Jahre zu beobachtenden Trends zu höherer Bildungsbeteiligung gehören Schülerinnen und Schüler ausländischer Herkunft in Deutschland nach wie vor zu den Bildungsbenachteiligten. In den 1990er Jahren wurde in der Berufsausbildung sogar ein Rückgang der Beteiligung von Jugendlichen ausländischer Herkunft beobachtet. Im Bericht der Integrationsbeauftragten der Bundesregierung (2014) wird festgestellt, dass in Deutschland lebende junge Erwachsene mit »Migrationshintergrund« im Vergleich zu deutschen Jugendlichen über ein niedrigeres Bildungsniveau verfügen. Damit verbunden sind eine Reihe sozialer Folgeprobleme: »Nach dem Mikrozensus 2012 liegt mit 26,8 % die Armutgefährdungsquote bei Personen mit Migrationshintergrund mehr als doppelt so hoch wie bei Personen ohne Migrationshintergrund (12,3 %)« (Beauftragte, 2014, S. 37).

In Bezug auf den Schulbesuch lässt sich die Bildungsbenachteiligung exemplarisch an den Zahlen in Baden-Württemberg zeigen (► **Tab. 1.1**): Kinder mit Migrationshintergrund sind überproportional an Sonderschulen vertreten (27,5 % der Sonderschüler, ► **Kap. 3.5**), dafür sind Kinder mit Migrationshin-

tergrund an Gymnasien unterrepräsentiert (10,6 % der Gymnasiasten). Laut Schulstatistik Baden-Württembergs hat einen Migrationshintergrund, wer mindestens eines der folgenden Merkmale erfüllt: keine deutsche Staatsangehörigkeit, nichtdeutsches Geburtsland, nichtdeutsche Verkehrssprache in der Familie bzw. im häuslichen Umfeld (auch wenn der Schüler/die Schülerin die deutsche Sprache beherrscht). In der Definition des bundesweiten Mikrozensus wird hingegen die »nicht deutsche Verkehrssprache« nicht erwähnt. Die folgende ► **Tabelle 1.1** zeigt die Zahlen des Schuljahres 2013/2014. Es fehlen die Daten der freien und privaten Schulen sowie der Gemeinschaftsschulen, die derzeit im Aufbau sind. Deutschlandweit verlassen ungefähr 8 % der deutschen Jugendlichen die Schule ohne Abschluss gegenüber ca. 15 % der Jugendlichen mit Migrationshintergrund (Beauftragte, 2014, S. 96).

Tab. 1.1: Schulbesuch in Baden-Württemberg nach Schularten im Schuljahr 2013/2014, vgl. Statistik Baden-Württemberg.

Schule	Alle Schüler ca.	Darunter Schüler mit »Migrationshintergrund«
Grundschulen	368.219	83.844 22,8%
Werkreal-/Hauptschulen	127.068	45.770 36%
Realschulen	239.350	38.751 16,2%
Gymnasien	317.073	33,546 10,6%
Sonderschulen	52.176	14.345 27,5%

Die Ursachen für die Bildungsbenachteiligung werden in verschiedenen Faktoren gesehen. In der PISA-Studie wird ein Zusammenhang zwischen der Beherrschung der deutschen Sprache und dem Schulerfolg hergestellt (Deutsches PISA-Konsortium, 2001, S. 374). Eine Ursache für die Bildungsbenachteiligung wird in der sozialen und gesellschaftlichen Benachteiligung der Familien gesehen: Im Durchschnitt haben Migranten in Deutschland einen geringeren Bildungsstand und Lebensstandard als Deutsche, die Arbeitslosenquote liegt mehr als doppelt so hoch wie bei deutschen Familien (Beauftragte, 2014, S. 167). Überdurchschnittlich viele Familien leben in Sozialwohnungen, in vielen Großstädten gibt es Kindertageseinrichtungen, in denen die Mehrzahl der Kinder ausländischer Herkunft ist. Die hohe Dichte von Migrationsfamilien in einzelnen Stadtteilen wird als eine Ursache dafür gesehen, dass sich die Deutschkenntnisse von einzuschulenden Kindern im Vergleich zu früheren Jahren eher verschlechtert haben. Eine Annahme ist, dass hier die Anreize fehlen, Deutsch zu lernen, da es zu wenige Kontakte mit der deutschen Umgebungssprache gibt.

Forschungsergebnisse

Im nationalen Bildungsbericht werden die wichtigsten soziologischen und bildungspolitischen Daten zusammengetragen: »Ein hoher Migrantenanteil ist in der Regel verbunden mit einem Übergewicht von Schülerinnen und Schülern aus Familien mit niedrigem Sozialstatus. Hier fallen dann verschiedene Problemlagen zusammen, ergänzen oder verstärken sich wechselseitig. Soziale Segregation und »ethnische« Segregation sind in Deutschland eng aneinander gekoppelt und stellen eine wichtige Herausforderung für die Bildungspolitik dar« (Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006, S. 161). In Schulen mit hohem Migrantenanteil (mehr als 50 %) konzentrieren sich solche Jugendliche, die zu Hause kein Deutsch sprechen. »Jeder Sechste verwendet auch unter Freunden eher seine Herkunftssprache. Jugendliche mit Migrationshintergrund, die eine Schule mit niedrigem Migrantenanteil (unter einem Viertel) besuchen, sprechen hingegen unter Freunden und sogar mit den Eltern überwiegend Deutsch (93 % bzw. 72 %). Schulen mit sehr hohem Migrantenanteil arbeiten offenbar in einem sozialen Umfeld, das insgesamt durch Abschottung sozialer und ethnischer Gruppen geprägt ist« (ebd., S. 163; vgl. Aschenbrenner et al., 2009a).

Mehrsprachige Jugendliche schneiden in der PISA-Studie 2003 nicht schlechter ab als einsprachig deutsche Jugendliche, wenn man sie mit den einsprachigen Jugendlichen vergleicht, die aus derselben sozialen Schicht kommen (Stanat, 2006, S. 98). Das bedeutet, dass Bildungsbenachteiligung vor allem ein Problem der sozialen Herkunft ist. Anders ausgedrückt: Migrantenkinder, die aus sogenannten bildungsnahen Elternhäusern kommen, fallen kaum als Bildungsverlierer auf (vgl. Baumert, 2006). Dass Familien mit »Migrationshintergrund« in Deutschland besonders häufig der sogenannten sozialen Unterschicht angehören, ist wiederum ein Ergebnis der deutschen Einwanderungspolitik der vergangenen Jahrzehnte.

1.3 Deutsch als Zweitsprache als Bildungsaufgabe in der Schule

Deutsch als Zweitsprache als Bildungsaufgabe

In allen Bundesländern gibt es Bemühungen, sprachliche Kompetenzen mehrsprachiger Kinder und Jugendlicher zu fördern. Dies beginnt lange vor der Einschulung, häufig werden bereits 4-jährige Kinder im Hinblick auf Schwierigkeiten beim (Zweit-)Spracherwerb untersucht. Durch eine Reihe von Maßnahmen