

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 mehrsprachigen 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 oder weitere) 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 Lernschwierigkeiten haben.

Viele mehrsprachige Kinder und Jugendliche, 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 bei einigen Kindern 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 Gewichtungen gebraucht werden. Historisch gesehen sind einsprachige (monolinguale) Staaten erst im Zeitalter des Nationalismus entstanden, und häufig ist die Einsprachig-

keit mittels staatlicher Repressionen durchgesetzt worden. So gab es z. B. auf dem Staatsgebiet des heutigen Frankreichs 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 & Arnauld-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 in Sachsen und Brandenburg bei der sorbischen Sprachminderheit. Dort sind zwei oder mehr Sprachen über mehrere Generationen hinweg Familiensprachen. In Deutschland sind Dänisch, Sorbisch, Romani und Friesisch im Rahmen der Europäischen Charta der Regional- oder Minderheitensprachen besonders geschützt. Dieser Schutz gilt allerdings nicht für die Sprachen eingewanderter Sprachminderheiten. Innerhalb der Nationalstaaten kommt dem Begriff *Muttersprache* erhebliche Bedeutung zu. Damit 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 emotional bevorzugt (Skutnabb-Kangas, 1992, S. 43). Der Begriff Muttersprache wird in vielen Spracherwerbskontexten problematisch: Es kommt z. B. häufig vor, dass Kinder aufgrund von Migration in jungen Jahren weitere Sprachen lernen, wenn die erste gelernte Sprache nicht weiter gefördert wird, kann es zum Sprachverlust kommen. Dies ist z. B. bei manchen deutschen Auswanderern in die USA der Fall. 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 soziokulturellen Umfelds beantwortet werden kann. Aufgrund der vielfältigen Facetten des Begriffs »Muttersprache« wird in der Forschung dem Begriff »Erstsprache« der Vorzug gegeben, damit wird die Sprache benannt, die ein Kind als erstes erwirbt (Ahrenholz, 2017a, 3f).

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, ein konzeptionell schriftliches Register ist und somit keineswegs mit dem eher mündlichen Sprachgebrauch der ›Muttersprache‹ in den Familien gleichzusetzen ist (► Kap. 3.1). Da außerdem eine Vielzahl von Schüler*innen keine »Muttersprachler« sind, schlägt Hau-eis (2007) den Terminus »Unterricht in der Landessprache« vor.

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 auch als »Elitebilingualismus« (Tracy, 1996, S. 77) bezeichnet.

Forschungsergebnisse

Der französische Sprachwissenschaftler Jules Ronjat (2013) verfasste die erste Fallstudie zum bilingualen Erstspracherwerb (vgl. Schneider, 2015). Er beobachtete die bilinguale Entwicklung seines Sohnes Louis. Die Familie lebte in Frankreich, die Mutter sprach Deutsch mit dem Kind, der Vater Französisch. Ronjat stellte fest, 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. Ronjat nahm darüber hinaus an, dass ein Kind beide Sprachen erfolgreich erwerben könne, wenn die Eltern das Prinzip »une personne – une langue« (eine Person – eine Sprache) berücksichtigen. Montanari & Panagiotopoulou (2019) nehmen aufgrund neuerer Studien demgegenüber an, dass das Mischen von Sprachen keine Gefahr für den bilingualen Spracherwerb darstellt.

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 sind die Kinder in einer anderen 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 häufig nur zu Hause die Familiensprache (oft neben anderen Sprachen) 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 sei. 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 institutionellen 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 in der Umgebungssprache Deutsch sind.

Eingewanderte 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). Wie Chlostá & Ostermann (2017) zeigen, sind mehrsprachige Lebenswelten in Deutschland vielfältig und differenziert, in vielen Familien spielen die Herkunftssprachen über mehrere Generationen eine Rolle, immer wieder handelt es sich um mehrere Herkunftssprachen (z. B. Kurdisch und Türkisch oder marokkanisches Arabisch, Franzö-

sisch und eine Berbersprache). Deutsch ist häufig eine weitere Familiensprache. 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. oder 3. 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 unbedeutsam 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 Fremd- und Zweitspracherwerb muss zudem beachtet werden, dass die Ziele des Lernprozesses höchst unterschiedlich sein können. Im Rahmen des institutionell organisierten Fremdsprachenunterrichts steht häufig die Beherrschung des schriftsprachlichen Registers im Vordergrund. Die Unterweisung kann einer systematischen Progression folgen, die der Logik des Sprachsystems geschuldet ist. Beim Zweitspracherwerb müssen die Lernenden demgegenüber 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 die sprachlichen Fähigkeiten in der Zweitsprache nur so weit entwickeln, wie dies zur erfolgreichen Kommunikation im Alltag benötigt wird.

1.2 Bildungsbenachteiligung

Bis zum Beginn der 2000er Jahre war die Frage der ausländischen Staatsangehörigkeit eine zentrale Größe in der Bildungsstatistik. Seit der Änderung des Staatsbürgerschaftsrechts im Jahre 2003 ist der Passbesitz jedoch keine Kategorie, mit der sich die Vielsprachigkeit der Schüler*innen erfassen lässt. Seit dem Jahr 2003

wird in Bildungsstatistiken die Kategorie »Migrationshintergrund« angewendet (Beauftragte, 2020, S. 12ff). Demnach hat eine Person einen Migrationshintergrund, wenn sie selbst oder mindestens ein Elternteil nicht in Deutschland geboren ist oder keinen deutschen Pass hat. In der Schulstatistik wird darüber hinaus häufig der nicht deutsche Sprachgebrauch als Teilaspekt des Migrationshintergrunds erfasst. Nach den Zahlen des Statistischen Bundesamts hatten im Jahr 2018 20,8 Millionen Menschen in Deutschland einen Migrationshintergrund, das sind 25,5 %, davon hatte etwa die Hälfte einen ausländischen Pass. Die Zahlen zum sogenannten Migrationshintergrund sagen nicht unbedingt etwas über die Mehrsprachigkeit der Familien aus. So gibt es Familien mit Migrationshintergrund, in denen fast ausschließlich Deutsch gesprochen wird, andererseits gibt es nicht wenige Familien der sogenannten dritten Generation, in denen die Herkunftssprache(n) der Großelterngeneration nach wie vor eine der Familiensprachen ist (sind). So ist davon auszugehen, dass die deutsche Gesellschaft insgesamt wesentlich vielsprachiger ist, als es die Zahlen vermuten lassen (Chlosta & Ostermann, 2017)

Der Begriff *Migrationshintergrund* wird von Seiten der Migrationspädagogik kritisiert (Mecheril 2010; Dirim & Mecheril, 2018): Mit der Betonung auf dieses eine Merkmal wird eine Differenzkategorie zur wichtigsten Variable, andere Kategorien, wie z. B. der sozioökonomische Status, werden erfasst, verschwinden aber in der öffentlichen Wahrnehmung. Dirim & Mecheril (2018, S. 171) sprechen von der »Essentialisierung der Differenz«: Ein Merkmal wird überbetont und die Schlechterstellung im Schulsystem wird mit einer einzelnen Eigenschaft der Schüler*innen erklärt. So hat der Begriff in der Alltagsverwendung häufig eine negative Konnotation. Bei der folgenden Darstellung muss also genau unterschieden werden zwischen der statistisch belegten Schlechterstellung der Schüler*innen mit Migrationshintergrund einerseits und den Ursachen für diese Schlechterstellung andererseits.

Trotz des seit Mitte der 1980er Jahre zu beobachtenden Trends zu höherer Bildungsbeteiligung gehören Schüler*innen mit Migrationshintergrund in Deutschland nach wie vor zu den Bildungsbenachteiligten. Im Bericht der Integrationsbeauftragten der Bundesregierung (2020) 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: »Mit 28,6 % ist das Armutsrisiko bei Menschen mit Migrationshintergrund mehr als doppelt so hoch wie in der Bevölkerung ohne Migrationshintergrund (11,8 %)« (Beauftragte, 2020, S. 25). In Bezug auf den Schulbesuch lässt sich die Bildungsbenachteiligung exemplarisch an den Zahlen in Baden-Württemberg zeigen (► Tab. 1.1): Schüler*innen mit Migrationshintergrund sind überproportional an Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren vertreten (35 % der Sonderschüler*innen, ► Kap. 3.5), dafür sind Kinder mit Migrationshintergrund an Gymnasien unterrepräsentiert (14 % der Gymnasiasten). Dabei ist allerdings zu beachten, dass Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf zunehmend Regelschulen besuchen.

Trotz leichter Verbesserungen ist der Trend seit Jahren stabil. Die folgende ► Tabelle 1.1 zeigt die Zahlen des Schuljahres 2018/2019. Deutschlandweit ver-

lassen ungefähr 8 % der deutschen Jugendlichen die Schule ohne Abschluss gegenüber ca. 15 % der Jugendlichen mit Migrationshintergrund (Beauftragte, 2020, S. 160).

Tab. 1.1: Schulbesuch in Baden-Württemberg nach Schularten im Schuljahr 2018/2019, vgl. Statistik Baden-Württemberg.

Schule	Alle Schüler*innen ca.	Darunter Schüler*innen mit »Migrationshintergrund«	
Grundschulen	379.426	113.259	30 %
Werkreal-/Hauptschulen	56.577	24.026	42 %
Realschulen	214.325	53.786	25 %
Gemeinschaftsschulen	75.824	24.856	32 %
Gymnasien	297.269	41.107	14 %
Sonderpädagogische Bildungs- und Beratungszentren	50.559	17.755	35 %
Waldorfschulen	23.104	1.871	8 %
Gesamt	1.097.084	282.771	26 %

Die Ursachen für die Bildungsbenachteiligung werden in verschiedenen Faktoren gesehen. In Schulleistungsstudien wird ein Zusammenhang zwischen der Beherrschung der deutschen Sprache und dem Schulerfolg hergestellt (Stanat et al., 2017). Eine Ursache für die Bildungsbenachteiligung wird in der sozialen und gesellschaftlichen Benachteiligung der Familien gesehen: Im Durchschnitt haben Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland einen geringeren Bildungsstand und Lebensstandard als Deutsche, die Arbeitslosenquote liegt mehr als doppelt so hoch wie bei einsprachig deutschen Familien (Beauftragte, 2020, S. 202). 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 verschlechtern haben. Eine Annahme ist, dass hier die Anreize fehlen, Deutsch zu lernen, da es zu wenige Kontakte mit der deutschen Umgebungssprache gibt.

Forschungsergebnisse

Als wichtigster Faktor für Bildungsbeteiligung wird unabhängig vom Migrationshintergrund der sozioökonomische Status einer Familie gesehen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018, S. 36). In einigen internationalen Vergleichsstudien fällt die Bildungsbenachteiligung von Schüler*innen mit Mi-

grationshintergrund weg, wenn man sie mit den einsprachig deutschen Schüler*innen derselben sozialen Lage vergleicht.

In einer Studie des IQB (Institut für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen) stellen Stanat u. a. (2017) fest, dass in den Fächern Deutsch und Mathematik migrationsbedingte Nachteile vor allem für Kinder und Jugendliche bestehen, deren Familien aus der Türkei, einem arabischsprachigen Land oder aus dem ehemaligen Jugoslawien eingewandert sind. Dabei lässt sich zeigen, dass in der zweiten Generation die Bildungsbenachteiligung in einigen Bereichen nicht mehr nachweisbar ist, zudem gibt es große Unterschiede zwischen den einzelnen Bundesländern.

Gomolla & Radke (2009) sehen einen wichtigen Faktor in der »Institutionellen Diskriminierung«, indem das Schulsystem nicht auf Schüler*innen mit Migrationshintergrund eingestellt ist (► Kap. 5.1). Bonefeld & Dickhäuser (2018) zeigen in einer Studie mit Lehramtsstudierenden, dass bei der Bewertung von Diktaten Schüler*innen mit türkischem Namen signifikant schlechter bewertet werden, als Schüler*innen mit einem deutschen Namen. Es könnte also sein, dass Vorannahmen von Lehrkräften nicht unbeteiligt an der Schlechterbewertung von Schüler*innen mit Migrationshintergrund sind.

Statistische Darstellungen zur Bildungsbenachteiligung bergen die Gefahr einseitiger Zuschreibungen. Die Schlechterstellung der Schüler*innen mit Migrationshintergrund darf nicht als »Fehlleistung« einer Gruppe aufgefasst werden, sondern verweist darauf, dass die deutsche Gesellschaft derzeit »nicht in der Lage ist, eine Schule anzubieten, die allen Kindern und Jugendlichen die von ihr selbst erwarteten Kompetenzen vermittelt (Chlosta & Ostermann 2017, S. 38).

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 (Neugebauer & Becker-Mrotzek, 2013). Durch eine Reihe von Maßnahmen soll die sprachliche Kompetenz bereits im Vorschulalter umfangreich gefördert werden. Doch diese Maßnahmen reichen offenbar nicht aus; in der Grundschule haben noch viele Kinder Sprachförderbedarf und auch in der Sekundarstufe sind sprachliche Schwierigkeiten mehrsprachiger Jugendlicher ein drängendes Problem (Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration 2020, S. 153ff).

Schwierigkeiten bei der Aneignung in der Zweitsprache im Vorschulalter lassen sich folgendermaßen erklären:

1. Die Aneignung einer zweiten Sprache im Vorschulalter kann dann gelingen, wenn die Lernbedingungen optimal sind (► Kap. 2.3). Wenn die Zahl der mehrsprachigen Kinder in der Einrichtung sehr hoch ist, sind allerdings die Gelegenheiten begrenzt die deutsche Sprache zu gebrauchen. Die Kommunikation unter Kindern (Peer-Kommunikation, vgl. Viernickel, 2010) in der Zweitsprache Deutsch, die für die Sprachaneignung ein wichtiger Faktor ist, ist deutlich eingeschränkt.
2. In diesen Kontexten wird die Erzieherin nahezu zum alleinigen Sprachvorbild. Verschiedene Untersuchungen zeigen, dass die Zeit, in der es einer Erzieherin in Gruppen mit 20 bis 25 Kindern tatsächlich möglich ist, so zu kommunizieren, dass die Sprachaneignung des Kindes optimal unterstützt wird, sehr begrenzt ist (vgl. Röhner et al., 2007).
3. Viele mehrsprachige Kinder leben in sozialen Kontexten, die zumindest zum Teil von prekären Verhältnissen geprägt sind (vgl. auch Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration 2020, S. 26ff). So gibt es bei einigen Kindern auch in der Lebenswelt außerhalb der Kindertageseinrichtung wenige Gelegenheiten, die Zweitsprache Deutsch zu hören, zu verarbeiten und zu erproben.

Setzt man diese Sachverhalte in Beziehung zu den Bedingungen, von denen wir wissen, dass sie für einen erfolgreichen (Zweit-)Spracherwerb notwendig sind (► Kap. 2.3), dann müssen wir feststellen, dass viele mehrsprachige Kinder zum Zeitpunkt der Einschulung einen Sprachstand in der Zweitsprache Deutsch erreicht haben, der, gemessen an den Rahmenbedingungen, gut ist (► Kap. 3). Er reicht aber nicht bei allen Kindern aus, um am Unterricht sinnvoll partizipieren zu können. Dies verweist darauf, dass auch in der Schule die Aneignung in der Zweitsprache Deutsch weiterhin unterstützt werden muss. Ein weiterer Aspekt kommt hinzu: Es gibt, in jüngerer Zeit zunehmend, sogenannte »Seiteneinsteiger«, die im Laufe der Schulzeit nach Deutschland einwandern. Auch sie benötigen umfassende Unterstützung beim Erwerb der Zweitsprache Deutsch.

Bei vielen Kindern fallen Schwierigkeiten in der mündlichen Kommunikation nicht immer auf und Probleme werden erst evident, wenn in der Schule im Zusammenhang mit dem schriftlichen Ausdruck weitergehende Fähigkeiten verlangt werden. Knapp (1999) spricht von »verdeckten Sprachschwierigkeiten«. Die Kinder haben gelernt, im Alltag in der Zweitsprache zu kommunizieren. In der Schule sind jedoch darüber hinausgehende sprachliche Kompetenzen gefordert (► Kap. 3.1). Da der gesamte Unterricht mit der Zeit schriftlich wird, wirken sich bereits geringfügige Sprachschwierigkeiten aus, die im Alltag nicht oder nur wenig ins Gewicht fallen (► Kap. 3.2). Ein Schwerpunkt sprachlicher Schwierigkeiten liegt, wie wir noch sehen werden, darin, dass die Kinder über einen eingeschränkten Wortschatz verfügen bzw. nicht immer die Bedeutungen der Wörter in allen Verwendungskontexten kennen. In der Alltagskommunikation kann dieses Problem durch Mimik, Gestik und Kontextinformationen gut kompensiert

werden, in der schriftlichen Kommunikation ist dies bedeutend schwieriger. Da der Kindergarten und die Schule die wichtigsten Orte des Erwerbs eines umfangreichen und elaborierten Wortschatzes sind, folgt daraus, dass nicht nur im Deutschunterricht, sondern in allen Fächern die spezifischen Lernbedingungen mehrsprachiger Kinder berücksichtigt werden müssen. Wenn es stimmt, dass die sprachlichen Schwierigkeiten vor allem auf mangelnder Spracherfahrung beruhen, ist jede Situation, in der in der deutschen Sprache kommuniziert wird, eine potenzielle Spracherwerbssituation. Insbesondere die Sachfächer sind somit zentrale Orte der Sprachaneignung. Im Laufe der Schulzeit verschiebt sich natürlich die Gewichtung erheblich (► Kap. 5). Darüber hinaus besteht in der nationalen und internationalen Forschung Einigkeit darüber, dass mehrsprachige Jugendliche eine zusätzliche Unterstützung über die gesamte Schulzeit hinweg benötigen (Chlosta & Ostermann, 2017). Dass Förderunterricht in der Sekundarstufe zu nachhaltigen Erfolgen führen kann, zeigt beispielsweise der Erfolg des Projekts der Stiftung Mercator (vgl. Barz & Salek, 2007; ► Kap. 5.2).

Bildungspolitisch ist nach wie vor die Tendenz zu beobachten, dass sprachliche Schwierigkeiten von mehrsprachigen Schüler*innen als individuelles Problem gesehen werden und es nur wenige Überlegungen gibt, konzeptionell oder curricular darauf einzugehen. Dies hat sich mit den neuen Bildungsplänen zwar zum Teil geändert, indem häufig davon die Rede ist, dass Deutschunterricht auch Unterricht für Kinder und Jugendliche mit Deutsch als Zweitsprache sein müsse. In der Formulierung der Bildungsstandards wird jedoch auf spezifische Bedürfnisse mehrsprachiger Schüler*innen kaum eingegangen. So ist z. B. eines der größten Lernfelder für mehrsprachige Kinder in der Zweitsprache Deutsch die Genus- und Kasusmarkierung der Nomen. Diese Bereiche werden in den Lehrplänen nicht genannt und in den Lehrbüchern werden sie nicht thematisiert. Denn es wird davon ausgegangen, dass einsprachig deutsche Schüler*innen dies ja können, und einsprachig deutsche Schüler*innen sind das Maß und der Standard, an dem sich mehrsprachige Lernende unhinterfragt zu orientieren haben. Genus und Kasus sind zwar Begriffe, die im Rahmen des Grammatikunterrichts ab Klasse 5 erwähnt werden, hier geht es jedoch nicht um die Vermittlung der Gebrauchsbedingungen, sondern um das Lernen grammatischer Termini im Rahmen eines »muttersprachlichen« Deutschunterrichts. So gibt es auch in der didaktischen Fachliteratur nur wenige Veröffentlichungen darüber, wie man Kinder bei der Aneignung der Genera (grammatisches Geschlecht der Nomen) unterstützen kann (vgl. Jeuk, 2018a). Die Mängel der Bildungsstandards im Hinblick auf (Zweit-)Spracherwerbsprozesse zeigen sich im Allgemeinen darin, dass die Vermittlung von Kompetenzen in der gesprochenen Sprache, unter anderem als eine wesentliche Grundlage zum Erwerb konzeptioneller Schriftlichkeit, insgesamt kaum erwähnt wird. Implizit wird davon ausgegangen, dass die Kinder zum Zeitpunkt der Einschulung die wesentlichen Grundlagen der deutschen Sprache erworben haben. Es gibt allerdings in nahezu allen Bundesländern Bildungspläne oder Handreichungen für den DaZ-Unterricht. Hier werden Lernziele in den Bereichen Wortschatz, Sprachhandlungen, Kommunikation, Grammatik usw. genannt, die auch für alle Fächer gelten (vgl. Aschenbrenner et al., 2016). Diese Handreichungen werden jedoch