

# Zweisprachigkeit von Minoritätenkindern in Deutschland : Gabe oder Plage ?

Axel Harting, M. A.

## 0. Einleitung

Der vorliegende Aufsatz beschäftigt sich mit der Zweisprachigkeit von Minoritätenkindern in der Bundesrepublik Deutschland. Es wird erörtert, ob und warum sich diese häufig negativ auf ihre schulischen Leistungen auswirkt. Die bilingualen Fähigkeiten von Kindern mit Migrationshintergrund verdienen deshalb genauere Betrachtung, da aufgrund ihrer kommunikativen Kompetenz sowohl im Deutschen als auch in ihrer Herkunftssprache häufig davon ausgegangen wird, dass sie beide Sprachen perfekt beherrschen müssten. Dass dies nicht der Fall ist zeigt sich in der täglichen Unterrichts- und Beratungspraxis zweier Projekte des Lehr- und Forschungsgebiets Deutsch als Fremdsprache der Universität Bielefeld : So hat sich beispielsweise im *PunktUm-Projek*t, das sich der Unterstützung ausländischer Studierender beim Schreiben in der Fremdsprache Deutsch widmet, gezeigt, dass Studierende mit Migrationshintergrund genauso wie internationale Studierende, die Deutsch als eine Fremdsprache gelernt haben, Unterstützung im schriftlichen Gebrauch der deutschen Sprache benötigen. Besonders aber im *Förderprojek*t, dessen Klientel Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund sind, zeigt sich, dass diese Kinder erhebliche Schwierigkeiten bei der Bewältigung ihrer Schulanforderungen haben, die mit dem Gebrauch der Zweitsprache Deutsch in Zusammenhang stehen. Die Sprachschwierigkeiten treten auf allen sprachlichen

Ebenen auf, wobei im Rahmen der oben genannten Projekte nur die Schwierigkeiten beim Gebrauch der deutschen Sprache beurteilt werden können. Zwar sind beim mündlichen Sprachgebrauch weniger Schwierigkeiten zu verzeichnen, dafür treten diese aber bei der schriftlichen Sprachproduktion um so geballter auf, was insbesondere in Ausbildung, Studium und Beruf negative Konsequenzen für die Betroffenen nach sich zieht.

Diese Situation stellt Schulen und anderen Bildungsinstitutionen vor die Aufgabe, Maßnahmen zu ergreifen, um die Minoritätenkinder beim Gebrauch der deutschen Sprache besser zu fördern. Problematisch dabei erweist sich jedoch die Tatsache, dass die einzelnen bilingualen Lerner sehr unterschiedliche Erwerbs- und Lernbiographien aufweisen, woraus unterschiedliche bilinguale Fähigkeiten erwachsen, die wiederum spezifischer Fördermaßnahmen bedürfen. Will man eine erfolgreiche Ausbildung für die unterschiedlichen Lernerinnen und Lerner gewährleisten, muss diesen individuellen Unterschieden Rechnung getragen werden. Eine Unterstützungsmaßnahme, die dies leisten kann, stellt bis heute ein Forschungsdesiderat dar. In diesem Zusammenhang besteht daher zunächst ein Differenzierungsbedarf bezüglich der bilingualen Fähigkeiten der Minoritätenkinder, und es muss genauer definiert werden, wie die einzelnen Sprachen erworben werden und welche Kenntnisse daraus erwachsen. Hierzu soll der vorliegende Artikel einen Beitrag leisten.

Um auf die Sprachbedürfnisse von Minoritätenkindern besser reagieren zu können, soll auf Basis von Erkenntnissen und Typologien aus der Bilingualismusforschung unter Punkt 1 zunächst definiert werden, welche Formen der Zweisprachigkeit bei dieser Bevölkerungsgruppe vorliegen und wie sich negative Auswirkungen der Zweisprachigkeit durch den Migrationskontext erklären lassen. Anschließend soll unter Punkt 2 geschildert werden, wie gegenwärtig in der Bundesrepublik Deutschland auf bildungspolitischer Ebene mit der Zweisprachigkeit

der Kinder ausländischer Mitbürger umgegangen wird.

## 1. Zweisprachigkeit von Minoritätenkindern

### 1.1. Erkenntnisse der Bilingualismusforschung

Die bilingualen Fähigkeiten von zwei- bzw. mehrsprachigen Individuen sind im Rahmen der Bilingualismusforschung aus unterschiedlichen Fragestellungen und Erkenntnisinteressen untersucht worden.

Die ältere Bilingualismusforschung erklärt Zweisprachigkeit zur Quelle von kognitiver Entwicklungsverzögerung, Gewissenstrübung, Charakterlosigkeit und mangelnder nationaler Loyalität. Dem stehen neuere Untersuchungen gegenüber, die Zweisprachigen überdurchschnittliche intellektuelle Kapazität, Fähigkeit zur exakten Begriffsbestimmung (metasprachliches Bewusstsein) und interethnische Toleranz zusprechen. (Stölting 1984 : 357)

Ein Große Anzahl jüngerer Studien zeigt, dass sich der Bilingualismus fördernd auf die kognitive und linguistische Entwicklung des Lerners auswirken kann. So belegen Thomas/Collier (1997), dass Zweisprachige durch eine angemessene schulische Förderung ihren monolingualen Mitschülern nicht unterlegen sein müssen.

Bei derartig kontroversen Erkenntnissen gilt es immer zu berücksichtigen, unter welchen Voraussetzungen die jeweiligen Sprachen erworben wurden. Schlechtes Abschneiden von Minoritätenkindern bei Intelligenztests gab Grund zu der Annahme, dass die Zweisprachigkeit die Ursache dafür sei. Der Bilingualität wurden geistige Verwirrungszustände und Sprachhemmungen zugeschrieben. Macnamara (1966) ging sogar soweit, dass sie mit ihrer *'balance effect'* Hypothese postulierte, dass das Erlangen von Fähigkeiten in der L2 mit einem Einbüßen der muttersprachlichen Fähigkeiten einhergehe. Des weiteren behauptet Downing (1974) mit seiner

'*linguistic mismatch*' Hypothese, dass aufgrund der sprachlichen Diskrepanz zwischen Schule und Elternhaus, wie sie im Migrationskontext typischerweise auftritt, eine Verzögerung im Lernprozess einsetzt. Warum positive Auswirkungen der Zweisprachigkeit nur selten bei Minoritätenkindern zu verzeichnen sind, liegt an den Voraussetzungen, unter denen der bilinguale Spracherwerb im Migrationskontext erfolgt und dass dieser nur selten von Seiten der Schulen gefördert wird.

## 1.2. Begriffsbestimmung : Zweisprachigkeit

Stölting bezeichnet die sprachliche Situation der MigrantInnen in Deutschland als eine einseitige Diglossie mit unzureichendem Bilingualismus, denn

[n]ur von den Migranten wird erwartet, dass sie zusätzlich zur Muttersprache auch Deutsch als Zweitsprache beherrschen, wenn sie an beruflicher Qualifikation, Erziehung, Rechtsprechung, Verwaltung, Medien teilnehmen wollen ; die Teilnahme an den Äußerungen der Migrantenkulturen erfordert die Verwendung einer der Herkunftssprachen. Gleichzeitig ist der Bilingualismus der meisten Migranten nicht ausreichend, diesen gesellschaftlichen Anforderungen an ihr Sprachverhalten nachzukommen. (1984 : 356)

Für die hier betrachtete Gruppe der Minoritätenkinder spielen demzufolge mindestens zwei verschiedene Sprachen eine ganz entscheidende Rolle, zum einen die Sprache(n) mit der sie im Rahmen ihrer Primärsozialisation im familiären Rahmen konfrontiert werden, hier als Mutter-, Herkunfts- bzw. Erstsprache oder auch L1 bezeichnet und zum anderen (spätestens mit dem Eintritt in den Kindergarten oder in die Grundschule) die Nationalsprache Deutsch, deren Beherrschung für die Auseinandersetzung mit der deutschsprachigen Umwelt erforderlich ist, hier als Ziel- bzw. Zweitsprache oder L2 bezeichnet. Da in der Zweitspracherwerbsforschung davon ausgegangen wird, dass der Erwerb zweier

bzw. mehrerer Sprachen ähnlich verläuft, soll im Folgenden nicht zwischen Zwei- und Mehrsprachigkeit unterschieden werden.

Problematisch bei der Definition von Zweisprachigkeit ist allerdings, dass dieses Phänomen in verschiedenen Disziplinen wie beispielsweise in der Linguistik, der Psychologie, der Pädagogik und der Soziologie mit jeweils unterschiedlichen Herangehensweisen und Zielsetzungen diskutiert und erforscht wird. Als Grundlage soll zunächst eine Definition von Weinreich (1953) dienen, der Bilingualismus als die Fähigkeit zum alternierenden Gebrauch zweier Sprachen charakterisiert. Von Bedeutung ist darüber hinaus auch, auf welchem Niveau die jeweils involvierten Sprachen beherrscht werden. Während minimalistische Definitionen, wie die von Haugen (1953), die Fähigkeit vollständige und sinnvolle Äußerungen in einer anderen Sprache zu produzieren als ausreichend ansehen, fordern maximalistische Definitionen, wie u. a. die von Skutnabb-Kangas (1984) ein muttersprachenähnliches Niveau in beiden Sprachen, sowohl auf kommunikativer, kognitiver als auch auf soziokultureller Ebene. Da auch der Begriff der muttersprachlichen Kompetenz nicht eindeutig definierbar ist, können Messungen bilingualer Sprachstände nur annähernd gelingen. Es scheint, dass Zweisprachige eine einzigartige, auf ihre Bedürfnisse abgestimmte, linguistische Konfiguration besitzen, die – je nach äußeren Einflüssen – auch Veränderungen unterworfen ist. Zweisprachige sollten daher nicht als die Summe zweier Monolingualer betrachtet werden. Für die hier geführte Diskussion scheinen weder maximalistische noch minimalistische Definitionen geeignet. Vielmehr soll Zweisprachigkeit hier als ein Kontinuum unterschiedlicher Fertigkeiten in zwei Sprachen verstanden werden, was im Folgenden anhand einer typologischen Charakterisierung näher erläutert werden soll (vgl. Apeltauer 1999).

### 1.3. Formen der Zweisprachigkeit

Auf dem einen Ende des Kontinuums bilingualer Fähigkeiten befinden sich sogenannte *balancierte* Bilinguale, die von einer Sprache in die andere wechseln können ohne an Ausdrucksgrenzen zu stoßen. Für die Ausbildung einer solchen Fähigkeit muss während der ersten vier Lebensjahre in beiden Sprachen ausreichend *input* in beiden Sprachen erfolgen und im Idealfall müssten beide Sprachen in der schulischen Ausbildung berücksichtigt werden (Apeltauer 1999). Angesichts der Tatsache, dass die Minoritätenkinder während der ersten vier Lebensjahre in den meisten Fällen lediglich mit der Muttersprache der Eltern vertraut werden und bilinguale Schulen das Privileg einer kleinen Minderheit sind, scheint ein solcher *balancierter Bilingualismus* im Migrationskontext jedoch eine Ausnahme zu sein.

Auf dem anderen Ende des Spektrums lassen sich analog dazu Fälle verzeichnen, in denen die Betroffenen sowohl in der einen als auch in der anderen Sprache erhebliche Defizite aufweisen. In diesem Fall wird häufig abwertend von ‚Semilingualismus‘ oder auch von ‚doppelter Halbsprachigkeit‘ gesprochen. Stölting (1984) zufolge ist dieses Phänomen relativ häufig im Migrationskontext zu beobachten. Es ist zumeist die Folge eines Sprachwechsels zu einem Zeitpunkt, an dem die Erstsprache noch nicht hinreichend ausgebildet ist und zeichnet sich durch wenig differenzierte Ausdrücke, einen geringen Wortschatz sowie durch grammatische Fehler aus. Bei der Beurteilung der sprachlichen Fähigkeiten von Minoritätenkindern möchte ich dafür plädieren, stets die multilingualen Kompetenzen dieser Kinder mit in Betracht zu ziehen. Häufig werden sie nur nach ihrer Kompetenz in einer der beteiligten Sprachen beurteilt, wobei als Maßstab stets der monolinguale Sprecher herangezogen wird. Dies ist jedoch problematisch, denn in den meisten Fällen konzentriert der bilinguale Sprecher die Anwendung der jeweiligen Sprachen nur auf bestimmte Gebiete. Die Bilingualismusforschung unterscheidet hier zwischen *rezeptivem* und *produktivem* Bilingualismus (vgl.

Apeltauer 1999). Da MigrantInnen in Deutschland häufig keine Gelegenheit haben ihre Muttersprache in verschiedenen Lebensbereichen wie beispielsweise Schule, Beruf aktiv einzusetzen, dürfte bei ihnen in diesen Bereichen wohl eher ein rezeptiver Bilingualismus vorliegen, was sich u. a. daran zeigt, dass sie für Fachbegriffe kein muttersprachliches Äquivalent kennen oder sich in bestimmten Registern (Kommunikation in Behörden etc.) nur unsicher bewegen können.

Im mittleren Bereich des Kontinuums befinden sich sogenannte ‚normale‘ Zweisprachige. Die meisten Minoritätenkinder dürften dieser Kategorie zugeordnet werden. Hier kommt einer der beiden Sprachen eine gewisse Dominanz zu, d. h. die Sprecher besitzen eine ‚starke‘ und eine ‚schwache‘ Sprache. Während sie sich in ihrer ‚starken‘ Sprache differenziert ausdrücken können, verfügen sie in der ‚schwachen‘ Sprache nur über begrenzte Ausdrucksmöglichkeiten (Apeltauer 1999). Bei Erwachsenen ist zumeist die Herkunftssprache dominant, während bei den Kindern, aufgrund des zunehmenden Einflusses der sie umgebenden Gesellschaft, der Zweitsprache diese Stellung zuteil wird. Stölting (1984) weist jedoch darauf hin, dass Minoritätenkinder selbst in ihrer starken Sprache nicht das Niveau eines entsprechenden Monolingualen erreichen können. Bei dieser Gruppe ist in der Regel zunächst die Herkunftssprache dominant, während mit der Integration in die deutsche Gesellschaft schließlich die Zweitsprache diese Funktion übernimmt. Demzufolge muss Zweisprachigkeit, bzw. die Dominanz in einer der Sprachen, kein konstanter Zustand sein. Je nach äußeren oder individuellen Umständen (Migration, Karriere, Partnerwahl) kann eine Sprache vernachlässigt und die andere gefördert werden.

Während es bei der Generation der Eltern oftmals zu einer deutlichen funktionellen Trennung der beiden Sprachen kommt, kommt es bei der jüngeren Generation häufig zum sogenannten *code switching*, wobei den Bilingualen bei der Sprachproduktion zwei getrennte Sprachsysteme zur Verfügung stehen, zwischen

denen sie beliebig wechseln können. Schmalz-Jacobsen weist darauf hin, dass eine ‚symbiotische‘ Beziehung zwischen den Sprachen, über die sie verfügen, zu bestehen scheint: d. h., dass sie sich aus dem Ganzen ihres sprachlichen Repertoires je nach Anlaß, Bedarf und Neigung flexibel und variantenreich bedienen“ (1995: 484).

Im Folgenden soll näher erörtert werden, warum sich die Zweisprachigkeit im Migrationskontext nicht optimal ausbilden kann und diese sich häufig negativ für die Betroffenen auswirkt. Darüber hinaus wird erläutert, welche Charakteristika der frühkindliche Bilingualismus aufweist und welche Rolle jeweils die Muttersprache und die Zielsprache spielen.

#### 1. 4. Herausbildung von Zweisprachigkeit im Migrationskontext

Im Migrationskontext kommt zunächst der Sprache der Herkunftskultur bzw. der Muttersprache eine bedeutendere Rolle zu, da in ihr die Primärsozialisation stattfindet. Henrici (1986) spricht der Muttersprache eine wesentliche Rolle bei der Identitätsentwicklung des Menschen zu. Die Muttersprache ist Träger gesellschaftlichen Wissens und damit der sprachliche Ausdruck der Kultur. Durch den täglichen – teils auch sprachlichen – Kontakt und die Auseinandersetzung mit der Zielkultur werden die eigenen kulturellen Werte und Handlungsmuster in Frage gestellt und neue in die Familie hinein getragen. Weiter bekräftigt Henrici, dass die Muttersprache keine beliebig austauschbare Qualität sei. Sie ist wesentlicher Träger der Primärsozialisation in der Familie und damit auch die Voraussetzung weiterer außerfamiliärer Sozialisations- und Bildungsprozesse.

Durch den Aufenthalt im Zielsprachenland sind diese wesentlichen Funktionen und Qualitäten der Muttersprache aufgrund des Vorhandenseins einer anderen gesellschaftlich vorherrschenden Sprache sowie anderer Werte und Handlungsmuster bedroht. Die Muttersprache befähigt die Minoritätenkinder nicht, außerhalb ihrer



ethnischen Gruppe erfolgreich in dieser Sprache zu agieren. Damit wird das Erlernen einer Zweit- bzw. der Zielsprache und der damit verbundenen Handlungsstrategien nötig. Die Teilnahme am Schulunterricht verlangt den Minoritätenkindern eine hohe Sprachkompetenz ab. Die Rolle der Muttersprache wird mit dem Schuleintritt eingeschränkt und meistens auf eine kommunikative und emotionale Funktion innerhalb der ethnischen Gruppe reduziert. Inwieweit die Muttersprache erhalten bzw. vernachlässigt wird ist von den jeweiligen elementaren sozialen Bedürfnissen der individuellen Sprecher abhängig.

Fest steht jedoch, dass im Migrationskontext sowohl die Mutter- als auch die Zweitsprache in einem frühen Alter erlernt werden. Stölting (1984) zufolge bietet der Erwerb zweier Sprachen in einem relativ jungen Alter zunächst gute Voraussetzungen für die Ausbildung bilingualer Fähigkeiten, da Kinder ungehemmter und lustbetonter lernen, ihre Sprachkenntnisse häufig in praktischen Situationen erwerben und mehr *feedback* und eine größere Fehlertoleranz erhalten als erwachsene Lerner. Ältere Zweitsprachenlerner lernen dagegen zwar zielgerichteter und motivationsgesteuerter, jedoch beeinträchtigen die höheren Sprachanforderungen, die Zurückversetzung auf einen frühkindlichen Sprachstand, die Fehlerangst und die Sensitivität für Sprachbewertungen den Erwerb der Zweitsprache. Erwachsene Lerner greifen beim Erlernen der Zweitsprache auf ihr Erstspracheninventar zurück, was im Gegensatz zu jüngeren Lernen zu einem negativen Transfer führen kann. Stölting (1984) differenziert bei der Entwicklung bilingualer Sprachkompetenz zwischen einem *simultanen* und einem *sukzessiven* Erwerb zweier Sprachen. Ein *simultaner* Zweitsprachenerwerb liegt vor, wenn das Kind im Alter von weniger als drei Jahren mit zwei verschiedenen Sprachsystemen konfrontiert wird. Bei der hier besprochenen Gruppe dürfte dies allerdings nicht der Regelfall sein, da in den meisten Fällen die Primärsozialisation in der Herkunftssprache der Eltern stattfindet und erst mit dem Schuleintritt der Gebrauch

der Zweitsprache Deutsch notwendig wird. In diesem Fall spricht man von einem *sukzessiven* Zweitsprachenerwerb, was bedeutet, dass die hinzukommende Sprache auf der Folie der zuerst erlernten Sprache abgebildet wird. Entscheidend für die weitere Entwicklung der betroffenen Sprachen ist, wie sie durch soziale und affektive Faktoren, wie beispielsweise das Ansehen der jeweiligen Sprache in der Gesellschaft und die Haltung der Eltern gegenüber der Zweisprachigkeit (vgl. Kielhöfer) gefördert bzw. vernachlässigt werden sowie auch durch kognitive und bildungspolitische Faktoren, die ich im Folgenden näher erläutern will.

### 1.5. Auswirkungen der Zweisprachigkeit

Wie in 1.1. bereits erläutert wurde immer wieder kontrovers diskutiert, ob sich Zweisprachigkeit positiv oder negativ für die Betroffenen auswirkt. In diesem Zusammenhang ist entscheidend, inwieweit die beteiligten Sprachen von ihren Sprechern gefördert bzw. vernachlässigt werden. Fälle, in denen die Muttersprache zugunsten der Zweitsprache vernachlässigt wird, bezeichnet Lambert (1975) als *subtraktiven* Bilingualismus. Dieser scheint sich negativ auf die kognitive Entwicklung und den Schulerfolg von Minoritätenkindern auszuwirken. Eine Steigerung der Lernfähigkeit sowie eine Erweiterung der kognitiven und sozialen Potentiale wird hingegen erreicht, wenn eine Zweitsprache erlernt wird und die Erstsprache weiterhin gefördert wird. Dieser sogenannte *additive* Bilingualismus liegt dann vor, wenn beide Sprachen ein hohes Ansehen in der Gesellschaft genießen, wie beispielsweise Englisch und Französisch in Kanada. Angesichts der Tatsache, dass der Gebrauch der Herkunftssprache der Zuwanderer auf wenige Lebensbereiche beschränkt ist und diese in der Regel in Deutschland kein hohes Sozialprestige besitzt, dürfte bei der hier betrachteten Gruppe eher ein *subtraktiver* Bilingualismus vorliegen.

Kielhöfer (1984) zufolge spielt die Einstellung gegenüber der Zweisprachigkeit

seitens der Eltern und der Umgebung einerseits und andererseits die Einstellung des Kindes selbst eine bedeutende Rolle. Im Alter von zwei Jahren entwickelt das Kind eine persönliche Einstellung zu seiner Zweisprachigkeit. Es übernimmt dabei in der Regel die Einstellungen seiner Umgebung ; sind diese negativ so verweigert es die Zweisprachigkeit. Kielhöfer gelangt zu der Ansicht, dass für das Gelingen einer zweisprachigen Erziehung das soziale Ansehen der beteiligten Sprachen ein ganz wesentlicher Faktor ist und dass eine positive Einstellung gegenüber der Zweisprachigkeit stimulierend auf die Ausbildung bilingualer Fähigkeiten wirkt.

Negative Einstellungen gegenüber der Zweisprachigkeit können dagegen einen gegenteiligen Effekt bewirken Diese stammen zum einen durch pädagogisch-psychologische Vorurteile gegenüber der Zweisprachigkeit wie beispielsweise der Glaube, zweisprachige Kinder seien durch das Erlernen zweier Sprachen überfordert und blieben daher sprach- und intelligenzmäßig zurück, was eine spätere Beeinträchtigung des Lernerfolgs nach sich zieht. Weiterhin wird behauptet, sie hätten eine gesplante Persönlichkeit und es fehle ihnen an ethnischer Identität. Laut Kielhöfer (1984) konnten diese Vorurteile nicht wissenschaftlich bestätigt werden.

In der Bilingualismusforschung ist man zu der Erkenntnis gelangt, dass insbesondere das Vernachlässigen der L1 in einem frühen Alter negative Folgen auf die Ausbildung der L2 nach sich ziehen kann. So geht Cummins (1979) in seiner *Schwellenniveauhypothese* davon aus, dass das bilinguale Kind sowohl in der Erstsprache als auch in der Zweitsprache ein altersabhängiges Sprachniveau (*threshold*) erreichen muss, um negative Folgen für seine kognitive Entwicklung zu vermeiden (*lower threshold*) bzw. in den Genuss der positiven kognitiven Auswirkungen der Zweisprachigkeit (*higher threshold*) zu gelangen. Da im Migrationskontext die Funktion der Muttersprache häufig eingeschränkt und auf eine kommunikative und emotionale Funktion innerhalb der ethnischen Gruppe reduziert

wird, ist das Erreichen der höheren Schwelle bei Minoritätenkindern eher unwahrscheinlich. Cummins argumentiert, dass Minoritätenkinder in Schulen häufig Schwierigkeiten haben, da aufgrund ihrer kommunikativen Grundfertigkeiten in der Zweitsprache leicht übersehen wird, dass sie noch nicht über die sprachlichen Mittel verfügen, um dem Unterricht in der Zweitsprache folgen zu können. Hierfür entwickelt er die terminologische Unterscheidung zwischen BICS (*basic interpersonal communicative skills*) und CALP (*cognitive/academic language proficiency*). Das problematische an diesen Begriffen ist, dass in der Forschung nicht hinreichend geklärt ist, welche Teilfertigkeiten diese Begriffe jeweils beinhalten und wo genau die Grenze zwischen ihnen verläuft.

Cummins (1991) geht davon aus, dass sich CALP in einer Zweitsprache nur entwickeln kann, wenn diese Fähigkeiten bereits in der Erstsprache vorhanden sind. Seine Interdependenz-Hypothese besagt, dass die Kompetenz, die ein bilinguals Kind in der Zweitsprache erreichen kann, davon abhängig ist, inwieweit seine Erstsprachenkompetenz zum Zeitpunkt des intensiven Einsatzes der Zweitsprache ausgebildet ist. Da im Migrationskontext die Muttersprache häufig nur eine kommunikative Funktion besitzt und in der Regel keine Alphabetisierung in ihr erfolgt, können, dieser Hypothese zufolge, Defizite in der Zweitsprache daraus erwachsen. Hieraus resultiert ein Bedarf an pädagogischen Fördermaßnahmen für die L1 der Minoritätenkinder. Wie diesen Schwierigkeiten in Deutschland auf bildungspolitischer Ebene begegnet wird, soll im Folgenden kurz skizziert werden.

## 2. Bildungspolitische und ausländerpädagogische Maßnahmen

Auf Basis der oben genannten Schwierigkeiten kann festgehalten werden, dass bilingual aufwachsende Kinder in Deutschland aufgrund ihrer sprachlichen Sonderstellung besonderer didaktischer Maßnahmen bedürfen, um ihre kognitiven

Fähigkeiten angemessen entwickeln zu können. Leider geht die Ausländerpädagogik bisher noch viel zu wenig auf die Bedürfnisse von Minoritätenkindern ein. Angesichts der Heterogenität unter den Gastarbeitern sowie aufgrund verschiedener Interessen, von Seiten der MigrantInnen selbst als auch von Seiten der Aufnahmegesellschaft, sieht sich die Ausländerpädagogik unterschiedlichsten Ansprüchen gegenüber, die sich nur schwer vereinbaren lassen.

Im deutschen Bildungssystem wird eine schnelle Integration der ausländischen Minderheit angestrebt, was bedeutet, dass sich die Zuwandererkinder der Sprache und der bildungspolitischen Inhalte der Mehrheit anpassen müssen. Im Mittelpunkt steht dabei eine rasche und effektive Vermittlung von Deutschkenntnissen und eine Vermeidung der sogenannten *doppelten Halbsprachigkeit*, was durch didaktische Maßnahmen wie Förderunterricht in der Zweitsprache Deutsch und muttersprachlichen Ergänzungsunterricht in einigen Herkunftssprachen gewährleistet werden soll.

Empirische Studien zum Schulerfolg von Sprachminoritäten in unterschiedlichen Programmen belegen, dass Minoritätenkinder in den auch hierzulande üblichen Submersionsprogrammen, in denen eine Minderheit dazu erzogen wird, sich der Sprache und der bildungspolitischen Inhalte der Mehrheit anzupassen, benachteiligt sind. Dagegen kann sich in sogenannten Immersionsprogrammen, in denen kontinuierlich zwei Sprachen als Unterrichtsmedium eingesetzt werden, die Zweisprachigkeit positiv auf den Lernerfolg der Zuwanderer auswirken. Thomas/ Collier (1997) unterscheiden in ihrem Vergleich mehrerer Schulprogramme in den Vereinigten Staaten zwischen Immersions-, Submersions- und Übergangsprogrammen. In letzteren werden die Schüler mit Migrationshintergrund vorübergehend sowohl in der Landessprache als auch in ihrer Herkunftssprache unterrichtet. Die besten Ergebnisse erzielten die Minoritätenkinder in den Immersionsprogrammen, während die Lernergebnisse in Submersionsprogrammen

am schlechtesten ausfielen. Die besseren Resultate in Immersionsprogrammen sind u. a. darin begründet, dass die Lernergruppen bezüglich ihrer Kenntnisse von Herkunfts- und Zielsprache homogener sind und der Lehrer mit dem kulturellen Hintergrund und der Muttersprache der Schüler vertraut ist und diese gewürdigt und angemessen gefördert wird. Während in Immersionsprogrammen die Erstsprache der Zuwanderer berücksichtigt wird, findet sie in Submersionsprogrammen keine Berücksichtigung, sie wird im Gegenteil sogar häufig als Lernhindernis angesehen. Daher erfahren die ausländischen Schüler in Submersionsprogrammen häufig Frustration, da sie mit Schülern in einer Klasse sind, die den Vorteil haben, dass die Unterrichtssprache auch gleichzeitig ihre Muttersprache ist. Dies verschafft ein Ungleichgewicht innerhalb der Klasse und erweckt oftmals den Eindruck die Minoritätenkinder seien nicht nur sprachlich sondern auch intellektuell unterlegen. Zudem kann sich der Lehrer aufgrund sprachlicher und kultureller Differenzen nur begrenzt auf die besonderen Bedürfnisse der ausländischen Schüler einstellen.

Thomas/Collier (1997) stellten außerdem fest, dass sich der Gebrauch der Fremdsprache als Unterrichtsmedium erfolgreicher auswirkt als traditioneller Fremdsprachenunterricht, wie er beim muttersprachlichen Ergänzungsunterricht in Submersionsprogrammen der Fall ist. Eine Übertragung erfolgreich durchgeführter kanadischer Immersionsprogramme auf den deutschen Kontext, erweist sich aufgrund der sprachlichen und kulturellen Heterogenität der ausländischen Schüler sowie auch aufgrund eines Mangels an dafür qualifizierten Lehrkräften nicht als möglich.

Tatsache ist jedoch, dass viele Minoritätenkinder, aufgrund ihrer sprachlichen Sonderstellung, besonderer didaktischer Maßnahmen bedürfen, um ihre sprachlichen Fähigkeiten angemessen entwickeln zu können. Als unerlässlich sieht Siebert-Ott (2001) eine Zusatzausbildung in der Muttersprache für solche Schüler an, deren Kommunikationsfähigkeit (BICS) in der Zweitsprache Deutsch nur unzureichend

ausgebildet ist. Ob es sich als sinnvoller erweist, bestehende Maßnahmen zu optimieren oder ob sich eine Implementierung bilingualer Programme für Minoritätensprachen, wie sie bereits erfolgreich an der Staatlichen Europaschule in Berlin und der Deutsch-Italienischen Schule in Wolfsburg durchgeführt werden, anbietet, stellt bisher ein Forschungsdesiderat dar. Erst wenn theoretisch fundierte Erkenntnisse vorliegen, wie kognitive, soziale und weitere Einflüsse auf die Entwicklung bilingualer Fähigkeiten und den Schulerfolg einwirken, werden in der Praxis geeignete Maßnahmen entwickelt werden können. Dazu müsste berücksichtigt werden, welche bildungspolitischen Zielsetzungen der Mehrheitsbevölkerung vermittelbar sind, welche materiellen und personellen Ressourcen zur Verfügung stehen, und ob eine Implementierung solcher Programme unter den gegebenen Bedingungen organisatorisch realisierbar ist. Eine Auseinandersetzung mit diesen und weiteren Fragen, stellt eine wesentliche Voraussetzung für die gleichberechtigte Teilnahme ausländischer Mitbürger am deutschen Bildungs- und Berufsleben dar.

#### Literaturverzeichnis

- Apeltauer, E. 1999. „Bilingualismus — Mehrsprachigkeit.“ In : L. Götze, G. Helbig ; G. Henrici ; G. Krumm, H. -J. (Hgg.). *Handbuch DaF*. Berlin, 628-638.
- Cummins, J. 1991. Language, Cognition, and Education of Bilingual Children. In : Bialystol, E. (Hg.). *Language Processing in Bilingual Children* ; Cambridge, 222-232.
- Cummins, J. 1979. „Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children.“ *Review of Educational Research*. 1979, Vol. 49. Nr. 2, 222-251.
- Downing, J. 1974. „Bilingualism and Learning to Read.“ *The Irish Journal of Education* (8), 77-88.
- Haugen, E. 1953. *The Norwegian Language in America*. Philadelphia.
- Henrici, G. 1986. *Studienbuch : Grundlagen für den Unterricht im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (und anderer Fremdsprachen)*. Paderborn.

- Kielhöfer, B. und Jonekeit, S. 1984. *Zweisprachige Kindererziehung*. Tübingen.
- Lambert, W. E. 1975. Culture and Language as Factors in Learning and Education. In: A. Wolfgang (Hg.) *Education of immigrant students*. Toronto.
- Macnamara, J. 1966. *Bilingualism and Primary Education*. Edinburgh.
- Schmalz-Jacobsen, C. (Hrsg.). 1995. *Ethnische Minderheiten in der Bundesrepublik Deutschland*. München.
- Siebert-Ott, Gesa. 2001. *Zweisprachigkeit und Schulerfolg: Die Wirksamkeit von schulischen Modellen zur Förderung von Kindern aus zugewanderten Sprachminderheiten: Ergebnisse der (Schul-)forschung*. Bönen.
- Skutnabb-Kangas, T. 1984. „Bilingualism or not: the Education of Minorities.“ *Multilingual Matters* 7.
- Stölting, W. 1984. „Zweisprachigkeit“. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.). 1984. *Handwörterbuch Ausländerarbeit*. Weinheim/Basel, 356-58.
- Thomas, W. P. and Collier V. P. 1997. *School Effectiveness for Language Minority Students*. Washington D. C.
- Weinreich, U. 1953. *Languages in Contact*. New York.