



Hamburg, 12. September 2013

Bachelor-Thesis

Bilinguale Migrantenkinder und die damit verbundenen Benachteiligungen auf ihrem Bildungsweg-

Mit dem Fokus auf Kinder mit türkischer Herkunft

Studiengang: Bildung und Erziehung in der Kindheit (BABE)

Verfasser Sümeyye Betül Lambrecht

firat_sumeyye_betul@hotmail.com

Matrikelnummer: 1992010

Gutachter: Prof. Dr. Habil Dagmar Bergs-Winkels (HAW Hamburg)

2. Gutachter: Prof. Dr. phil. Daniela Ulber (HAW Hamburg)

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	4
Einleitung	5
Zur Heinrich-Wolgast-Schule	8
Problemstellung der Arbeit	10
1. Das Migrantenkind	11
2. Was bedeutet Zweisprachigkeit/Bilingualismus	12
3. Was bedeutet es für ein Kind, zweisprachig erzogen zu werden?	13
3.1 Vorteile der Zweisprachigkeit	13
3.2 Sprachentwicklungsstörungen und Zweisprachigkeit	14
4. Zweisprachige Erziehung	15
4.1 Simultaner Zweispracherwerb	15
4.1.1 Zufalls-Prinzip	16
4.1.2 Sprachtrennung	16
4.1.3 Eine Person, eine Sprache	17
4.1.4 Gebiets-Strategie	18
4.2 Natürlicher/Sukzessiver Zweitspracherwerb	18
5. Sprachinput und das Sprechverhalten der Eltern	20
6. Kulturelle Defizite	22
6.1 Defizitäre Herkunftskultur	23
6.2 Unterschichtskultur	25
7. Pädagogische Positionen zur Mehrsprachigkeit im Überblick	26
8. Institutionelle Bedingungen des Lehrens und Lernens	28
8.1 Migrationsgekoppelte Ungleichheiten	30
8.2 Effekte der Schulformen	33
8.3 Ethnische Zugehörigkeit von Lehrern und Schülern	34
8.4 Konzentration von Kindern aus Migrantenfamilien in Schulen	37
9. Institutionelle Diskriminierung	39
10. Schlussfolgerung	42
Literaturverzeichnis	50
Anhang:	52
<u>Nr. 1 Interviewleitfaden Petra Demmin:</u>	52
<u>Nr. 2 Interviewaufnahme Petra Demmin:</u>	54
<u>Nr. 3 Interview Yavuz Gürsoy:</u>	55
Eidesstattliche Erklärung	57

Vorwort

Wir wissen, dass Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund im deutschen Erziehungswesen benachteiligt sind und Leistungsdefizite aufweisen (siehe Punkt 9). Doch darüber, wie es diesen Kindern im schulischen Alltag ergeht und wie die jeweilige Situation in der Klasse aussieht, können wir aus den Leistungstests nicht viel erfahren. Als Ursache dieser Benachteiligung wird immer wieder auf ihre Sprache und ihre Herkunft verwiesen. Ein bilinguales Migrantenkind muss mit vielen Vorurteilen kämpfen. In diesem Sinne werde ich mich in dieser Arbeit damit beschäftigen, wie es den bilingualen Kindern mit Migrationshintergrund im Schulalltag ergeht, und welche Ursachen für migrationsgekoppelte Ungleichheiten verantwortlich sind. Dabei werde ich insbesondere auf Kinder mit türkischer Herkunft eingehen. Für die Empirie kontaktierte ich einen Gymnasiallehrer türkischer Herkunft, Herrn Y. Gürsoy, und die Schulleiterin, Frau Demmin, der deutsch-türkischsprachigen Heinrich-Wolgast-Schule (HWS) aus Hamburg, um mit beiden jeweils ein exploratives leitfadengestütztes Face-to-Face-Interview zu führen. In diesem Sinne erfolgte eine offene und dennoch problemzentrierte, halbstrukturierte Befragung, -in der die Befragten frei zu Wort kamen (vgl. Mayring 2002. S. 66f.).¹

Im Verlauf der Arbeit werde ich von den Erfahrungen von Frau Demmin und ihrer Arbeit an der HWS berichten. An dieser Stelle möchte ich mich bei Frau Demmin und -Herrn Gürsoy für ihr Engagement herzlich bedanken.

¹ Die Interviewleitfäden befinden sich im Anhang ab Seite 53

Einleitung

Wir leben in einer Welt, in der nicht mehr das Prinzip „ein Land, eine Sprache/Kultur“ Gültigkeit hat. Nicht die Mehr-, sondern die Einsprachigkeit ist heutzutage die Ausnahme². Demographisch betrachtet befinden sich die Monolingualen in der Minderheit³. Viele Familien in Deutschland sind keine Deutschen oder haben einen bikulturellen Hintergrund. Deshalb sprechen sie außer der deutschen auch noch mindestens eine weitere Sprache (ihre Muttersprache). Für manche Familien ist das Thema Erstspracherwerb ein von selbst geschehender Prozess, über den man sich keine Gedanken macht. Andere möchten bewusst für ihre Kinder den Spracherwerbsprozess sowohl in der deutschen als auch in ihrer Muttersprache optimal gestalten.

Man wird immer wieder Zeuge davon, dass es Jugendliche mit Migrationshintergrund gibt, die die deutsche Sprache entweder gut beherrschen oder aber mit sehr großen Sprachproblemen zu kämpfen haben. Diese können schwerwiegende grammatikalisch-strukturelle Fehler, Störungen des Sprachverständnisses, ein geringer nicht altersgemäßer Wortschatz, Sprachmischungen oder ähnliche Probleme sein, infolge derer die Ausdrucksfähigkeit Defizite aufweist.

Diese Tatsache ruft in der Gesellschaft manche Mythenbildung und Vorurteile hervor. Manch einer behauptet, Zweisprachigkeit würde die Kinder verwirren und sie können deshalb beide Sprachen nicht vollständig lernen. Die Folgen dessen seien sogar so gravierend, dass zweisprachige Kinder zwischen den beiden Sprachen nicht unterscheiden könnten. Dadurch besäßen sie nicht die Fähigkeit ihre Gedanken vernünftig auszudrücken, und wären nicht in der Lage, einen guten Schulabschluss zu erlangen. Ihre defizitäre Herkunftskultur sowie ihre dadurch entstehenden Sprachdefizite würden sie auf ihrem Bildungsweg benachteiligen. Auch bilinguale Familien sind von diesen Vorurteilen betroffen. Dies verunsichert sie in ihrer Entscheidung bezüglich der Methode der zweisprachigen Erziehung.

² Montanari, E. B. (2002). S.17

³ Tracy, R. (2007). S.47

Bundesweit hat die Bedeutung von Sprachförderung einen unverzichtbaren Stellenwert gewonnen. In diesem Zusammenhang wurden in den letzten Jahren mehrere Projekte gestartet, welche das Ziel haben, die Kinder zu Beginn ihrer Sprachentwicklung zu unterstützen.

Wenn man bedenkt, dass die Mehrsprachigkeit für alle Betroffenen ein großer Vorteil sein kann, ist die Tatsache, dass der Prozess des Erstspracherwerbs doch nicht immer optimal abläuft, sehr ernst zu nehmen. Die Mängel beim Erstspracherwerb auf zu heben ist eine Herausforderung die sowohl dem Kind als auch der Gesellschaft einen Nutzen verspricht.

Der Vorteil, mehrere Sprachen zu sprechen besteht, nicht nur darin, dass man sich entsprechend verständigen kann. Sprache ermöglicht die Vermittlung innerer Bilder und verdeutlicht Denk- und Verhaltensmuster. Sie ermöglicht es Menschen, sich in andere Kulturen hineinzufühlen, und ist zugleich für jeden eine Voraussetzung, seinen Platz in der Gesellschaft einzunehmen. So besteht die Möglichkeit, sich zu integrieren. Der Spracherwerbsprozess beeinflusst die Identität⁴ einer Person und die Sprache ermöglicht es dem Menschen, sein Leben erfolgreich zu gestalten. Desweiteren erweitert frühe Zweisprachigkeit den Horizont und die kognitiven Fähigkeiten des Kindes. Im Falle eines nicht gelungenen doppelten Erstspracherwerbs können die Risiken und Folgen größer sein als man es vielleicht vermuten würde. Wichtige Faktoren in dem Prozess sind z.B. der Sprachinput, der Kontakt zu den jeweiligen Sprachen, das Sprachverhalten der Eltern und die Sprachtrennung⁵. Wenn die Erziehung zur Zweisprachigkeit misslingt, ist dies eine Gefahr für eine erfolgreiche Zukunft der bilingualen Kinder. Meist liegen die Häufigkeit und der Grad der Störung deutlich über den normalen Gegebenheiten und beeinträchtigen den weiteren Bildungsweg.

Dank der empirischen Daten der Schulleitungsstudien (siehe Punkt 9) wissen wir, dass Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund im deutschen Erziehungswesen benachteiligt sind und Leistungsdefizite aufweisen. Doch darüber,

⁴ iaf e. V. Kompetent Mehrsprachig. S. 47-50

⁵ Jenny, C. (2008). S. 23-25

wie es diesen Kindern im schulischen Alltag ergeht und wie die Situation in den Klasse ist, können wir aus den Leistungstests kaum etwas erfahren.

Von einer Bildungsbenachteiligung von Migrantenkindern wird nach Tracy, R. dann gesprochen, wenn beispielsweise ein türkisches Kind aufgrund einer defizitären Sprache auffällig wird oder wenn es durch die auf es wirkenden Einflüsse systematisch geringere Chancen hat, denselben Bildungsweg zu gehen und gute Abschlüsse zu erreichen, wie ein deutsches Kind mit denselben Leistungen. Wenn beispielsweise ein monolinguales Kind sich zu einem bestimmten Thema nicht adäquat ausdrückt, wird das meistens mit Schüchternheit, schlechter Laune, Desinteresse oder Unhöflichkeit begründet. Im Falle eines bilingualen Kindes weist die Situation in eine ganz andere Richtung. Wenn das Vorwissen über die Bilingualität des Kindes vorhanden ist, wird das Verhalten des Kindes, das womöglich ebenso mit Desinteresse zu begründen sein mag, schneller mit fehlender Sprachkompetenz erklärt⁶.

Womit hängt es zusammen, dass Kinder aus Migrantenfamilien im deutschen Schulsystem benachteiligt sind? Ist es der Aspekt der Migrationssituation, dessen Umgehen damit den Alltag erschwert und somit Kinder mit Migrationshintergrund benachteiligt? Sind es die Herkunftskultur und die Eigenschaften, die damit in Verbindung stehen, oder ist es ein schichtspezifisches Problem? Es wird in diesem Zusammenhang von kulturellen Defiziten gesprochen (siehe Kapitel 6). Was aber sind kulturelle Defizite? Jede Kultur hat ihre kulturspezifischen Werte, Normen, Ethik, Tradition und Religion, die sie mit sich bringt und vermittelt. Der Hauptvermittler beider Kulturen ist die dazugehörige Sprache. Diese kulturellen Unterschiede tragen dazu bei, dass kulturimmanente Mentalitätsunterschiede existieren, die in einer anderen Kultur defizitär zu sein scheinen. Die sogenannten „**Defizite**“ werden auf den folgenden Seiten in zwei Punkten betrachtet. Die Frage ist: Gibt es eine **defizitäre Kultur** oder ist es eine **Unterschichtskultur**, die die Menschen mit Migrationshintergrund im Schulwesen benachteiligt?

Als ein Kind mit Migrationshintergrund muss man in der Lage sein, zwei

⁶ Tracy, R. (2007). S. 49

verschiedene Kulturen und Sprachen zu lernen und miteinander zu vereinbaren. Es muss gelernt werden wie die eigene Kultur und das "**Andere**" funktionieren. Sowohl für den Alltag als auch für einen positiven Schulbesuch ist es wichtig, die Vorteile der jeweils anderen Kultur zu erkennen um diese in Chancen zu verwandeln. Kinder und Jugendliche brauchen in der Hinsicht Unterstützung von ihren Familien und vom deutschen Schul- und Erziehungssystem. Somit sind wir an dem Punkt, an dem es die Bedeutung der institutionellen Bedingungen und die Effekte der Schulformen zu berücksichtigen gilt.

Einen großen Einfluss auf die Kinder mit Migrationshintergrund und deren Leistung haben nach den Familien das Schulsystem und das Erziehungswesen. Die Merkmale des Schulwesens und der Prozess, sowie die Gestaltung des Schulbesuchs bestimmen, ob das deutsche Erziehungswesen eventuell eine Chance mit oder ohne Risiken für Migrantenkinder ist. Ein weiterer Aspekt, welchen man als Risikofaktor benennen kann, ist die **Diskriminierung**. Gibt es strukturelle Diskriminierungen, die sich in dem deutschen Bildungssystem verbergen? Gibt es, abgesehen von individueller Diskriminierung, eine für das Erziehungswesen unverkörperbare strukturelle Diskriminierung, die sowohl unbeabsichtigt als auch bewusst in Kauf genommen wird?

Um zu der Fragestellung einen Praxisbezug zu schaffen, stelle ich im Folgenden die Heinrich-Wolgast-Schule (HWS) vor, mit deren Schulleitung ich ein Interview führte. Dies soll der Argumentationsweise meiner Thesis dienen. Im Laufe der Arbeit werde ich immer wieder Bezug auf die Befragung nehmen, um die Theorie mit der Praxis zu verbinden.

Zur Heinrich-Wolgast-Schule

Eine der größten Migrantengruppen in Deutschland sind die Türken. Wie bereits im Vorwort erwähnt, wird in dieser Arbeit versucht, die Situation der türkischen Kinder im deutschen Bildungswesen darzustellen. In diesem Zusammenhang ist es geeignet die deutsch-türkisch-sprachige Heinrich-Wolgast-Schule vorzustellen.

Die HWS wurde vor ca. 10 Jahren zu einer bilingualen Schule. Außer den Regelklassen gibt es eine deutsch-türkische Klasse pro Jahrgang. Zurzeit besuchen 76 Kinder die bilingualen Klassen der HWS. Die Hälfte der Kinder ist türkischer Herkunft, einige haben auch noch einen anderen sprachlichen Hintergrund, wie Nepalesisch, Portugiesisch und Spanisch.

Als mögliche Motivation der nicht türkischsprachigen Kinder, diese Klassen zu besuchen, unterscheidet Frau Demmin im Wesentlichen zwischen drei Aspekten. Einige Eltern finden es interessant, dass ihr Kind sich recht früh mit einer ganz fremden Sprache auseinandersetzt, für die anderen ist es interessant, weil es den Kindern sozusagen das Gehirn für weitere Sprachen eröffnet - den Horizont erweitert - und manche sind auch politisch motiviert. Sie sehen es als "Ein Zeichen für die Integration und für die Anerkennung des Türkischen". Meistens ist es eine Mischung aus altruistischen und egoistischen Gründen, erzählt Frau Demmin.

Der Migrationshintergrund einer Lehrerin war die größte Motivation für die Entstehung des Konzeptes. Frau Demmin zitiert Frau T., die berichtete "Ich wurde als Kind türkischer Herkunft oft nicht so wahrgenommen und meine speziellen Schwierigkeiten, aber auch meine guten Kompetenzen wurden gar nicht erkannt."⁷ Diese Erfahrung, die Frau T. gemacht hatte, wurde zur Motivation deutsch-türkischsprachige Klassen zu eröffnen. Ein weiterer Grund war sicherlich auch, dass die Schule sich dadurch erhofft hat, mehr SchülerInnen zu bekommen. Ein schriftlich niedergelegtes Konzept gibt es nicht. Dennoch existieren klar definierte Ziele und Ansätze. Laut Demmin ist diese: „...eine Verbesserung der Kommunikation zwischen den unterschiedlichen Kulturen und ein Erlernen der Sprache und ein für die Kinder rein deutscher Herkunft, dieses Erlernen einer Fremdsprache auch unter Hilfe von Migrantenkinder“⁸. Kinder mit türkischer Herkunft machen die Erfahrung, dass sie selber jemand mit Kompetenz sind. Sie sind Experten und können kleine Gruppen anleiten, in denen andere Kinder üben, Türkisch zu sprechen. Das Projekt soll eine Aufwertung der türkischen Kultur und der türkischen Sprache fördern.

Frau Demmin erzählt, dass die Schule keine Probleme damit habe, genug

⁷ Siehe Anhang Nr. 2

⁸ Siehe Anhang Nr. 2

aufgeschlossene Menschen zu finden, die bereit sind, ihre Kinder in eine Klasse zu geben, in der ihr Kind eine Sprache lernen wird, die sie selber nicht sprechen. Es sei den Eltern mit nicht türkischer Herkunft klar, dass Türkisch keine global wichtige Sprache wie Spanisch oder Englisch ist, und dennoch möchten sie, dass ihr Kind von diesem Angebot profitiert. Dabei spielen die Erkenntnisse der Spracherwerbsforschung eine große Rolle. Die Tatsache, dass derjenige, der schon eine erste Fremdsprache gelernt hat, die zweite eigentlich noch schneller lernt, spreche für sich, so Frau Demmin. Trotzdem hat die Schwesternschule in Lämmersiebt laut Demmin nicht so viel Glück, genügend deutsche Schüler zu finden.

Problemstellung der Arbeit

Unter Berücksichtigung der oben genannten Zusammenhänge der Kultur und der Sprache wird auf den folgenden Seiten auf die Frage der Bildungsbenachteiligung der bilingualen Migrantenkinder eingegangen: „Welche Bildungsbenachteiligungen erleben bilinguale Migrantenkinder und welche Ursachen gibt es dafür?“.

Laut Studien wie IGLU, SOKKE und PISA 2000 sind bilinguale Kinder mit einem Migrationshintergrund im Bildungswesen benachteiligt⁹. Die Frage ist: Wo begegnen diesen Kindern die besagten Benachteiligungen und welche Ursachen gibt es? Wer ist „schuld“ daran? Ist der Grund der misslungene doppelte Erstspracherwerb? Ist es eine defizitäre Herkunftskultur? Ist es eine Unterschichtskultur? Ist es die fehlende Bildungsaspiration der Eltern? Oder gibt es auch institutionelle Defizite wie Alltagsrassismus, institutionelle Diskriminierung? Was für eine Rolle spielen einzelne Ebenen dabei?

In den kommenden Kapiteln werde ich mich mit dem Thema der bilingualen Migrantenkinder und den damit verbundenen Benachteiligungen auf ihrem Bildungsweg beschäftigen, um mögliche Antworten auf meine Fragen zu finden.

⁹ Siehe Punkt 9.

1. Das Migrantenkind

Als Einstieg muss geklärt werden, wer ein Migrantenkind ist und was Migration für Deutschland bedeutet. Der Ursprung des Begriffes Migration kommt aus dem Lateinischen und bedeutet "Wanderung"¹⁰. Eine einheitliche Definition zur Migration existiert in der Sozialwissenschaft leider noch nicht.

Der Migrationshintergrund bildet einen Teil des deutschen Alltags, der daraus nicht mehr wegzudenken ist. In den deutschsprachigen Ländern steigt seit einigen Jahren der Anteil der Familien mit Migrationshintergrund. Dieser Migrationshintergrund kann sowohl ein direkter als auch ein indirekter sein¹¹. Unter Migrantenkindern versteht man nicht immer das ein und dasselbe, sondern es gibt ein geteiltes Verständnis darüber, wer ein Migrantenkind ist. Aus diesem Grund ist die Begrifflichkeit „Migrationshintergrund“ leichter zu definieren.

In den fünfziger und sechziger Jahren des letzten Jahrhunderts warb Deutschland aus dem Ausland Arbeiter an. Darunter waren die Länder Spanien, Griechenland, Türkei, Marokko, Portugal, Tunesien und Jugoslawien. Nicht nur die Kinder der Gastarbeiter der sechziger Jahre, die im Rahmen dieser bilateralen Verträge zwischen Deutschland und ihren Ländern eingereist sind, sondern auch die Nachkommen dieser Familien gelten als Kinder mit Migrationshintergrund. Insbesondere viele türkische Familien, die eigentlich nur ein paar Jahre bleiben wollten, sind in Deutschland sesshaft geworden. Fraglich ist was mit den Kindern, die eine deutsche Staatsangehörigkeit besitzen, aber als Kinder türkischer Gastarbeiter geboren wurden, ist¹².

Nach der World-Vision-Studie besitzen 24 % der in Deutschland geborenen Kinder einen Migrationshintergrund. Davon haben 11 % nicht die deutsche Staatsbürgerschaft. Weitere 13 % der Migrantenkinder haben Eltern, die nicht in Deutschland geboren wurden. Wohlgermerkt sind die Kinder, die bereits die deutsche

¹⁰ Brock Haus. (2006). S. 424

¹¹ Lanfranchi, A. (2002). S. 43

¹² Diefenbach, H. (2010). S. 21

Staatsbürgerschaft haben, nicht inbegriffen. Die Herkunftsschicht der Kinder mit Migrationshintergrund ist mit 17 % häufiger die unterste und mit 27 % die untere Mittelschicht. In der Oberschicht sind Kinder mit Migrationshintergrund nur mit 5 % zu finden. Daraus resultiert die große Frage, ob die Bildungsbenachteiligung, auf die man immer wieder stößt, eher auf die Herkunftsschicht oder auf die institutionellen Bedingungen zu beziehen ist. ¹³

Die Zweisprachigkeit ist in der Praxis das größte Merkmal für einen möglichen Migrationshintergrund. Obwohl Deutsch auch bei Migrantenkindern die übliche Umgangssprache ist, bleibt die Muttersprache der Eltern mit nichtdeutscher Nationalität mit einer nicht unerheblichen Anzahl innerhalb der Familie die gängige Alltagssprache. Die Zweisprachigkeit der Familien ist für die Identitätsentwicklung der Kinder als ein konstitutives Merkmal von erheblicher Bedeutung. ¹⁴

2. Was bedeutet Zweisprachigkeit/Bilingualismus

Zwei- oder Mehrsprachigkeit lässt sich in verschiedenen Zusammenhängen betrachten. Da der Begriff nicht einheitlich verwendet wird, gibt es verschiedene Definitionen zur Zweisprachigkeit. Der deutsche „Duden“ bezeichnet die Zweisprachigkeit als „zwei verschiedene Sprachen sprechend“. Nach „Langenscheidt“ bedeutet bilingual: zweisprachig, zwei Sprachen sprechend.

Nach Claudia Jenny (2008) ¹⁵ definiert *Bloomfield* Zweisprachigkeit als „(...) muttersprachliche Beherrschung zweier Sprachen“ und „*Im 'Lexikon der Sprachwissenschaft' ist Zweisprachigkeit 'die Fähigkeit sich in zwei Sprachen ausdrücken zu können'*“. ¹⁶

Sich in einer Sprache ausdrücken zu können und sie muttersprachlich gut zu beherrschen, sind zwei sehr weit auseinander liegende Kompetenzen. Das eine ist muttersprachlicher Zweispracherwerb und das andere ein Fremdspracherwerb. Der

¹³ Hurrelmann, K et al. S. 19

¹⁴ iaf e. V. Kompetent Mehrsprachig. S. 47-50

¹⁵ Claudia Jenny, Sprachauffälligkeiten bei zweisprachigen Kindern. S. 16

¹⁶ Claudia Jenny, Sprachauffälligkeiten bei zweisprachigen Kindern. S. 16

Zweispracherwerb erfolgt im Kindesalter in einer „sensiblen Phase“ für Sprache. Diese Phase kann von Kind zu Kind variieren. Ihre Dauer hängt von neurologischen Reifungsprozessen und Umweltbedingungen ab. Der Grund, warum Kinder in dieser Phase zu Beginn ihres Lebens eine Sprache besonders schnell lernen, ist ihre in dem Alter vorhandene besonders hohe Aufnahmefähigkeit¹⁷ (Synapsenbildung). Wichtig anzumerken ist, dass diese Aufnahmefähigkeit insbesondere die grammatikalische Ebene betrifft.

Untersuchungen¹⁸ zeigen, dass früh erworbene Zweisprachigkeit, die bis zum 6. Lebensjahr erfolgt sich in der kortikalen Ebene von Muttersprachlern nicht unterscheidet. Für den späteren Zweispracherwerb (ab dem 7. Lj.) bedarf es zusätzlicher neuronaler Aktivierungen, um gleichwertige Ergebnisse zu erreichen. Der Erstspracherwerb kann zugleich in einer, in zwei oder mehreren Sprachen erfolgen. Genauer wird im nächsten Kapitel auf den doppelten Erstspracherwerb der frühen Kindheit eingegangen.

3. Was bedeutet es für ein Kind, zweisprachig erzogen zu werden?

Die Bedeutung eines doppelten Erstspracherwerbs für ein Kind hängt von mehreren Faktoren ab. Verschafft die Zweisprachigkeit dem Kind Vorteile gegenüber den einsprachigen Kindern oder wird dadurch das Kind in seiner Entwicklung benachteiligt? Wie beeinflusst die Lebenssituation des Kindes seine Sprachentwicklung? Gibt es einen Zusammenhang zwischen Sprachentwicklungsstörungen und der Zweisprachigkeit?

3.1 Vorteile der Zweisprachigkeit

Die Frage nach Vor- und Nachteilen der Mehrsprachigkeit ist für die meisten Individuen von nicht so großer Relevanz wie sie für andere zu sein scheint. Denn im Alltag ist der Umgang mit mehreren Sprachen für die Gesellschaft eine unbestreitbare Realität. Bilingualität ist ein natürlicher Bestandteil ihres Alltags. Den

¹⁷ Szagun, G. (2007). S. 112

¹⁸ Jenny, C. (2008). S. 16

größten Nachteil erleben die mehrsprachigen Menschen dann, wenn sie ihre Bilingualität durch den Erklärungs- und Rechtfertigungszwang verteidigen müssen¹⁹.

Sprachen ermöglichen dem Kind nicht nur die Kommunikation mit seinen Mitmenschen, sondern sie haben auch eine Funktion als Vermittler der jeweiligen Kultur. Zweisprachigkeit ermöglicht es dem Kind, in eine andere Kultur hineinzublicken, indem sie innere Bilder, Verhaltensmuster und die Tradition transportiert. Insofern ist es eine Bereicherung, mehr als eine Sprache zu beherrschen, und es erweitert zweifelsohne den eigenen Horizont und den Spielraum der Möglichkeiten, um etwas auszudrücken²⁰. Durch den Einblick in eine weitere Kultur hat man mehr „ (...) Raum für Phantasie und Kreativität und hilft, die Begrenztheit der eigenkulturellen Perspektive zu erkennen“ (Montanari 2002)²¹. Diese Tatsache spricht eindeutig für einen Vorteil der Mehrsprachigkeit gegenüber der Einsprachigkeit.

Zweisprachige Kinder scheinen zunächst über einen geringeren Wortschatz als ihre einsprachigen Altersgenossen zu verfügen. Dafür sind sie aber in den kognitiven und sozialen Bereichen aufgeweckter und flexibler. Sie entwickeln früher ein Verständnis dafür, dass die Sprache ein Zielobjekt des Denkens ist.²²

3.2 Sprachentwicklungsstörungen und Zweisprachigkeit

Untersuchungen zeigen, dass in bildungsnahen Familien der Mittelschicht, die das Thema bewusst angehen und dem Kind optimale Bedingungen verschaffen können, eine zweisprachige Erziehung keine Risiken mit sich bringt. Also ist nicht die Zweisprachigkeit Grund für eine gestörte Sprachkompetenz, sondern der Prozess des Erstspracherwerbs. Sprachstörungen kommen bei zweisprachigen Kindern nicht öfter als bei einsprachigen vor. Dennoch ist der Grad der Störung bei mehrsprachigen Kindern schwerwiegender²³.

¹⁹ Vgl dazu Myers-Scotton (2006) in Tracy (2007)

²⁰ Tracy, R. (2007) S. 57

²¹ Montanari, E. B. (2002) S. 11

²² List, G. Wie Kinder Sprachen erwerben. DJI Impulse. 4/2011. S. 7

²³ Jenny, C. (2008). S. 27

4. Zweisprachige Erziehung

Ob die zweisprachige Erziehung gelungen ist, zeigt die Qualität in der Sprachbeherrschung in beiden Sprachen. Wenn das Kind sowohl auf prosodischer/phonetischer als auch auf grammatikalischer Ebene fehlerfrei mit beiden Sprachen umgehen kann, ist der Prozess des doppelten Erstspracherwerbs erfolgreich gewesen.

Bilingualität kann in der frühen Kindheit auf zwei verschiedene Arten erfolgen. Dies ist zum einen der simultane Zweispracherwerb und zum anderen der sukzessive Zweitspracherwerb.

4.1 Simultaner Zweispracherwerb

Ein Kind, das in einer bikulturellen Familie auf die Welt kommt, wird von Anfang an mit mehr als einer Sprache intensiv konfrontiert. Dieser gleichzeitig erfolgende Spracherwerb ist der simultane Zweispracherwerb und wird auch Doppelspracherwerb genannt. Kinder, die frühzeitig durch beispielsweise Tagesmütter oder Krippen mit einer zweiten Sprache in Kontakt kommen, erwerben diese auch auf simultaner Weise. Meist sind es Familien, in denen die Eltern zwei- oder mehrsprachig sind und unterschiedliche Muttersprachen haben. Beide Elternteile möchten in dem Fall dem Kind die eigene Sprache beibringen. Wenn Mutter und Vater verschiedener Nationalität sind und sie es trotzdem im Alltag schaffen, beide Sprachen konsequent voneinander zu trennen, gelingt dies auch dem Kind. Sprachtrennung²⁴ ist somit die wichtigste Voraussetzung für einen gelungenen simultanen Zweispracherwerb.

Der simultane Zweispracherwerb kann unterschiedlich verlaufen. Die möglichen Methoden für den simultanen Zweispracherwerb sind z.B. die Methode „Eine Person, eine Sprache“, die „Gebiets-Strategie“ und das „Zufalls-Prinzip“. Die meistempfohlene Methode zur zweisprachigen Erziehung ist die Methode „Eine Person, eine Sprache“.

²⁴ Jenny, C. (2008). Sprachauffälligkeiten bei zweisprachigen Kindern. S. 23

4.1.1 Zufalls-Prinzip

Das Zufalls-Prinzip hat, wie der Name schon ahnen lässt, keine Regel und ist die einzige Methode, bei der die beiden Sprachen nicht nach Ort oder Person gezielt getrennt werden. Hier sprechen alle Personen alle Sprachen, wann und wo sie es wollen. Dies ist eine Strategie, die für das Kind die meisten Schwierigkeiten mit sich bringt. Denn das Kind benötigt klare Verhältnisse und Trennungen der Sprachen, um sie voneinander unterscheiden zu können. Dennoch gibt es auch Familien, in denen diese Methode keine offensichtlichen Probleme verursacht hat.

4.1.2 Sprachtrennung

Eines der für die zweisprachige Erziehung wichtigsten Themen ist die klare Trennung der beiden Sprachen im Gebrauch. Diese Trennung kann nach Ort oder nach Personen erfolgen und ist eine sehr effektive Orientierungshilfe²⁵. Sprachwissenschaftliche Untersuchungen zeigen auch, dass eine Sprachtrennung für die sprachliche Entwicklung von großer Bedeutung ist. Sprachtrennung hilft dem Kind zu verstehen, dass es sich um zwei verschiedene Sprachen handelt. Ohne ein Verständnis dafür wird es für ein Kind nicht leicht sein, die Unterschiede beider Strukturen zu erkennen und sie zu verinnerlichen. Eine Trennung nach Person und Situation hingegen wird diese verdeutlichen. Denn wenn von Anfang an eine klare Trennung erfolgt, wird das Kind Sprachen Personen zuordnen und somit die Sprachen leichter voneinander trennen können.

Wenn die Eltern das Thema Sprachtrennung ernst nehmen und es konsequent umsetzen, wird auch das Kind konsequent darin sein und beide Sprachen voneinander trennen können. Ein Kind, das zwei Sprachen nicht voneinander trennen kann, wird dadurch Probleme z.B. in der Schule haben.

Das Prinzip der Sprachtrennung ist also „eine Person, eine Sprache“.

²⁵ Ulich, M., Oberhuemer & Soltendieck (2005) S. 16

4.1.3 Eine Person, eine Sprache

Das Sprachlernmodell meist bicultureller Familien ist „eine Person, eine Sprache“. Durch diese Methode ordnet das Kind die Sprachen den jeweiligen Elternteilen zu. Dadurch kann es beide Sprachen nach Inhalt und Form von Anfang an getrennt aufnehmen. Für das Kind ist die Sprache ein Merkmal, mit dem es seine Eltern identifiziert. Der wichtigste Aspekt ist dabei die Sprachtrennung. Es ist nötig, klare Regeln zu schaffen, denn die zweisprachigen Eltern müssen dem Kind gegenüber einsprachig reagieren. Am besten ist es, wenn jeder Elternteil sich mit seinem Kind in seiner Muttersprache verständigt. Wenn Eltern die Sprachen mischen, ist das Kind nicht in der Lage, diese getrennt auf zu nehmen, sondern es versucht diese als eine Einheit wahrzunehmen. Die nicht klare Trennung von Struktur und Grammatik führt dazu, dass das Kind verzweifelt versucht, diese es überfordernde Situation zu bewältigen. Dies gelingt dem Kind meistens nicht und führt zu Sprachstörungen. Die Trennung der Sprachen ermöglicht es dem Kind außerdem, zwischen beiden Sprachen relativ schnell zu wechseln, denn es hat nicht mit dem Konflikt der Trennung gemischter Sprachen zu kämpfen.

Da das Kind von Anfang an beide Sprachen hört und in beiden Sprachen Reize bekommt, entwickelt sich in der prälingualen Phase sowie auf der phonetischen Ebene ein dementsprechend reicheres Phoneminventar. Dies führt dazu, dass das Kind einen akzentfreien Redefluss haben wird.

Mit spätestens zwei Jahren wird das Kind verstehen, dass das Wort in einer Sprache nur ein Zeichen eines Gegenstands oder einer Sache ist und dass es für jedes Wort zwei Begriffe gibt. Bis es dies versteht, wird es noch in Ein- bis Zweiwortsätzen die beiden Sprachen intensiv mischen. Nachdem das Kind mit zwei Jahren die Metaebene der Sprache erreicht, wird es Dinge auf beiden Sprachen doppelt nennen. Diese doppelte Nutzung dauert meistens nicht sehr lange. Am Ende dieser Phase kann das Kind sich immer noch Wörter aus der anderen Sprache leihen. Dies ist auch in seinem Redefluss zu erkennen. Diese Art von Nutzung der Wörter nennt man *Codeswitching*, dessen Vorteile auch im Erwachsenenalter von bilingualen Menschen genutzt werden. Grund für solch eine Anwendung ist, dass man entweder die Bedeutung des Wortes in einer Sprache nicht kennt oder das Wort in der anderen

Sprache eine weitere Bedeutung hat. Dieses *Codeswitching* wird gerne in eine Unterhaltung mit hineintransportiert.

Außerdem ist auch in dem oben genannten Lebensalter das Verständnis für die Sprache so weit entwickelt, dass das Kind beide Elternteile in ihrer Muttersprache anspricht und es damit schafft, eine Sprachtrennung zu vollziehen. Die Sprachtrennung nimmt das *Codeswitching* nicht als eine fehlende Trennung der Sprachen wahr, sondern es wird als eine weitere Kompetenz angesehen.

Selbstverständlich gibt es auch Kritiker, die diese Methode nicht unbedingt empfehlen würden. Einige sind der Meinung, dass die Methode „eine Person, eine Sprache“ das Kind verwirre. Sie sei eine Art Zwang, durch die das Kind überfordert werde und sie würde durch den Verzicht auf eine gemeinsame Familiensprache die Harmonie der Familie beeinträchtigen.

4.1.4 Gebiets-Strategie

Die Strategie der Gebietstrennung ist eine weitere Herangehensweise für den simultanen Spracherwerb. Für diese Methode ist es Voraussetzung, dass beide Elternteile sowohl die Umgebungssprache als auch die jeweilige Muttersprache beherrschen. Diese Strategie wäre zum Scheitern verurteilt, wenn einer der Elternteile sich in der Minoritätssprache nicht wohlfühlt oder aufgrund einer nicht ausreichenden Sprachqualität als eingeschränkt empfindet. Bei dieser Methode wird eine Gebietsaufteilung, wann und wo welche Sprache gesprochen wird, festgelegt. Daran müssen sich alle Beteiligten kontinuierlich halten. Infolge dieser Methode erhalten diese Kinder mehr Input in der Minoritätssprache, wodurch sie eine bessere Chance haben, die Zweitsprache qualitativ hochwertig zu beherrschen.

4.2 Natürlicher/Sukzessiver Zweitspracherwerb

Der sukzessive (auch implizite genannte) Zweitspracherwerb vollzieht sich bei Kindern mit Migrationshintergrund, deren Muttersprache nicht die Umgebungssprache ist. Er verläuft automatisch unter natürlichen, ungesteuerten Umständen. Der ausschlaggebende Unterschied zum simultanen Zweitspracherwerb

ist, dass beim sukzessiven Zweitspracherwerb die Sprachen nacheinander gelernt werden. Zunächst lernt das Kind die Sprache seiner Familie, also die Muttersprache, auch „Minoritätssprache“ genannt. Somit durchläuft es erst den Weg eines einsprachigen Kindes. Dann folgt der Erwerb der Umgebungssprache, der „Majoritätssprache“, beispielsweise im Kindergarten. Da dieser Prozess in der frühen Kindheit erfolgt, in der die „sensible Phase“ noch nicht endet, ist am Ende die Qualität in der zweiterworbenen Sprache genauso gut wie die in der Muttersprache.

Zu einem impliziten Lernvorgang benötigt das Kind einen intensiven Sprachinput. Am leichtesten nehmen Kinder diese intensiven Reize in ungesteuerten Spielsituationen des Kindergartenalltags wahr, denn im Spiel werden mehrere Sinne angesprochen. Eine Spielsituation ruft große Eigenmotivation hervor und mit der Neugierde und Wissbegierde eines Kindes ist die Aufgabe schnell gemeistert. Solch ein Kind hat bereits Erfahrungen im Spracherwerb und wird dadurch den Vorteil haben, bestimmte Spracherwerbsphasen schneller zu durchlaufen. Dennoch wird es sich zunächst eine Zeit lang stumm verhalten, den neuen Sprachinput aufnehmen und verarbeiten. Die Dauer dieser Phase kann von Kind zu Kind unterschiedlich lang sein.

Obwohl die Methode „eine Person, eine Sprache“ viele Befürworter hat, die davon überzeugt sind, dass dies die einzig wirksame und erfolgversprechende Methode sei, zeigen Interviews²⁶ (durchgeführt von P. Fitzpatrick), dass auch der sukzessive Zweitspracherwerb eine Möglichkeit ist, eine hohe Sprachqualität zu erreichen.

Für den Spracherwerbsprozess sind nicht nur die Methode und Herangehensweise bedeutend. Es gibt unterschiedliche Erklärungsmodelle für „Lernervariablen“²⁷. Die einzelnen Faktoren wirken alle auf den Prozess des Spracherwerbs. Dennoch lassen sie sich nicht als allein wirksam herausfiltern. Man kann sie unter drei Hauptfaktoren kategorisieren: kognitive, affektive und soziale Faktoren. Unter den kognitiven Faktoren befinden sich Variablen wie die Sprachbegabung, die Intelligenz usw. Unter der Kategorie der sozialen Faktoren findet man soziokulturelle Aspekte. Die letzte Kategorie ist die der affektiven Faktoren. Darunter verstehen Kniffka, G. und Siebert-

²⁶ Pamela Fitzpatrick, Wie wird mein Kind zweisprachig - ein Wegweiser für Eltern. S. 37

²⁷ Kniffka, G. Siebert-Ott, G. (2007) S. 58f.

Ott, G. (2007) die affektiven und attitudinalen Einflüsse. Die Einstellung zur Zweitsprache und Zielkultur, Motivation, Ängste und Persönlichkeitsattribute gehören dazu. Diese Kategorie wird in den nächsten Kapiteln näher erläutert. Sowohl das Sprachverhalten der Eltern als auch der kulturelle Hintergrund hat einen großen Einfluss auf den Spracherwerbsprozess.

5. Sprachinput und das Sprechverhalten der Eltern

Für den Spracherwerb ist der Sprachinput sowohl für die Ein- als auch für die Mehrsprachigkeit von großer Bedeutung. Um eine Sprache zu erwerben, benötigt ein Kind ausreichenden Input. Je mehr Reizen das Kind in einer Sprache ausgesetzt ist, desto höher wird sein Sprachniveau. Bei Familien, deren Muttersprache nicht die Umgebungssprache ist, müssen gezielt sprachanregende Angebote in den Alltag mit eingebracht werden, denn der häusliche Alltag besteht aus Themen wie essen, spielen und schlafen und der dafür nötige Wortschatz ist nicht gerade anspruchsvoll. Meist ist dadurch die Wissensvermehrung in der Muttersprache nicht so weit wie bei der Umgebungssprache. Denn sobald ein Kind in den Kindergarten kommt und keine Auffälligkeiten in seiner Entwicklung vorhanden sind, wird es von Tag zu Tag seinen Wortschatz in der Umgebungssprache bis ins hohe Alter erweitern. Um diese Fortschritte auch in der Muttersprache zu erreichen, muss dem Kind stets Neues angeboten werden. Um das Kind in seiner Muttersprache zu unterstützen, können die Eltern für einen Freundeskreis sorgen und es in Spielgruppen bringen, in dem das Kind neuen Input bekommt. Des Weiteren kann auch ein Urlaub in der Heimat hilfreich sein. Ein Kind, das mehrere Wochen in seinem Heimatland verbracht hat, wird in seiner sprachlichen Kompetenz große Entwicklungen zeigen. Die Eltern können dennoch eventuell annehmen, dass ihr Kind die Umgebungssprache vergessen oder verlernt habe. Diese Einschätzung wurde jedoch von Claudia Jenny (Logopädin) (2008) revidiert:

„Wortschatz ist wie ein Eimer mit Loch. Er hält sich nur, wenn er angewendet wird. Dies wissen auch Einsprachige, die sich längere Zeit mit einem Thema nicht befasst haben und viele Wörter erst wieder aktivieren müssen. Der deutsche Wortschatz des türkischen Kindes ist nicht verloren sondern muss aktiviert werden. Das Kind hat in den Ferien gleichsam in

der Muttersprache gebadet und seine Kompetenzen in der Muttersprache ausgebaut. Die Sprachentwicklung in der Zweitsprache profitiert von der neugewonnenen Sicherheit des Kindes in der Muttersprache ...²⁸

Das elterliche Sprachverhalten ist für die zweisprachige Erziehung von erheblicher Bedeutung²⁹. Wie oben des Öfteren erwähnt wurde, ist ein vorbildliches sprachliches Verhalten der Eltern ausschlaggebend für die späteren sprachlichen Kompetenzen der Kinder. Ein hohes Sprachniveau ist wünschenswert. Dies hat aber nicht zu bedeuten, dass die Kinder, deren Eltern über sehr gute Sprachkenntnisse verfügen, die Sprache genauso gut beherrschen werden. Es gibt noch weitere relevante Aspekte, die den Prozess beeinflussen.

Nachdem oben die Bedeutung der Sprachtrennung ausführlich erklärt wurde, sollte klar sein, dass eine Mischung beider Sprachen nicht empfehlenswert ist. Wenn Eltern aus Gründen wie einem starken Anpassungsdruck oder geringem kulturellem Selbstbewusstsein unregelmäßig von einer Sprache in die andere übergehen oder sogar gemischte Sätze bilden, kann dies dazu führen, dass das Kind Auffälligkeiten in der prosodisch-phonetischen Ebene, Akzente in beiden oder einer Sprache, Wortfindungsstörungen, grammatikalische Regelverletzungen sowie Leserechtschreibschwächen zeigt.

Ein weiterer Punkt, der sehr bedeutsam ist, ist das Thema „Sprachanregung“. Ein Kind in der Sprachlernphase benötigt mindestens eine Person, die im Dialog mit ihm ist und bei Bedarf verbessernde Wiederholungen vorsieht. Der Dialog mit einer Person erweitert stets den Wortschatz des Kindes in der Muttersprache. Wenn dieser Input nicht vorhanden oder nicht von Dauer ist, besteht für das Kind die Gefahr, dass es die Muttersprache verweigert und nur noch in der Majoritätssprache kommuniziert. Wenn das Kind in seiner ersten Sprache Sicherheit erreicht, hat es die nötige Basis für weitere Sprachen³⁰. Denn Unsicherheiten die das Kind in der Muttersprache hat, stellen auch eine Bedrohung dafür dar, in die zweite Sprache überzuwechseln. Für die fehlende Anregung in der Muttersprache können Gründe sowohl Unsicherheiten

²⁸ Jenny, C. (2008). S. 24

²⁹ Jenny, C. (2008). S. 26

³⁰ iaf e. V. Vielfalt ist unser Reichtum. S. 93

der Eltern in Bezug auf den Wert der Minoritätssprache sein als auch ältere Geschwister, die bereits die Umgebungssprache sprechen.

Ebenfalls spielt die derzeitige Lebenssituation des Kindes eine große Rolle für seine sprachliche Entwicklung³¹. Ein Kind, das sich in einer außergewöhnlichen Situation befindet und Konflikte zu bewältigen hat, wird mit der Verarbeitung dieser abgelenkt. Ein Kind, dessen Lebensumstände sich gravierend ändern wie zum Beispiel durch eine Trennung, die Geburt eines Geschwisterteils, den Tod einer Bezugsperson, Krankheit/Behinderung, oder dessen familiäre Verhältnisse stressreich und labil sind, muss diese Situationen erst verkraften. Dies führt zu einer Verzögerung der sprachlichen Entwicklung³².

6. Kulturelle Defizite

Sozialisation beginnt in der frühen Kindheit bereits in der Familie. Dabei spielt der Kulturfaktor eine große Rolle. Für Kinder aus Migrantenfamilien bildet die Herkunftskultur erste Elemente, die verinnerlicht werden. Diese ersten Elemente der Kernfamilie, durch die das Kind seine Enkulturation durchläuft, prägen es für sein ganzes Leben. Nach Dieter Cleassens (1962) entwickelt so ein Kind seine Basispersönlichkeit³³:

"Das Erleben bestimmten Verhaltens der Eltern in den 'Schlüsselsituationen' formt also letztlich die 'Basic personalty' und präjudiziert damit weit gehend späteres eigenes Verhalten."³⁴

Cleassens ist der Meinung, dass resistente Geformtheit und früher Einfluss miteinander verbunden seien. Das kulturelle Erbe ist zweifelsohne einer der ersten Einflüsse in der frühen Kindheit und somit nur sehr schwer veränderbar.

³¹ Montanari, E. B. (2002). S. 20

³² Auf diesen überaus wichtigen Punkt werde ich, da es den Rahmen der Arbeit sprengt, nicht ausführlicher eingehen.

³³ Verw. Diefenbach, H. (2010)

³⁴ Diefenbach, H. (2010). S. 90

Wenn man davon ausgeht, dass die Basispersönlichkeit durch das kulturelle Erbe beeinflusst wird, stellt sich die Frage, wie dies bei Migrantenkindern ist, die eine andere kulturelle Struktur in der Familie haben als die der Umgebung. Wenn einem Kind nach einer durchlaufenen Enkulturation plötzlich eine neue Kultur begegnet, die aus vollkommen anderen Inhalten und Strukturen besteht, wird es für dieses Kind schwierig sein, diese Konflikte, die aus den Unterschieden zwischen der Basispersönlichkeit und der Umgebungskultur entstehen, zu verarbeiten und trotzdem adäquat zu funktionieren. Dieser Prozess wird sehr konfliktreich, wenn das Elternhaus eine negative Position und Einfluss auf das Kind in Bezug auf die fremde Kultur hat. Dies kann dazu führen, dass das Kind psychisch-kulturelle Konflikte durchlebt, die es nicht lösen kann. Solche Kulturkonflikte, die in den Kindern stattfinden, können zu Verhaltensproblemen bis hin zu Neurosen führen.

Die Schulleitung der HWS nimmt zu der Frage, ob es sich um eine defizitäre Herkunftskultur oder um ein Schichtproblem handelt, eine klare Position ein.

„Ich persönlich glaube ja eher, dass das Ganze sowieso eine Schichtproblematik ist und nicht eine Migrationsproblematik. Man muss einfach gucken, aus welchen Schichten kommen die Menschen. Wir haben ja auch einige aus einer ganz niedrigen sozialen Schicht deutscher Herkunft, wo es uns auch nicht gelingt, die Kinder zu irgendwelchen großen Bildungserfolgen zu bekommen.“

6.1 Defizitäre Herkunftskultur

Im Licht der anders geprägten Umgebung spricht man davon, dass kulturbedingte Defizite in der Basispersönlichkeit des Kindes zu beobachten seien (siehe Diefenbach (2010) S. 90-95). Zu berücksichtigen ist, dass es sich bei solchen Beobachtungen meist entweder um Plausibilisierungen, Ex-post-facto-Erklärungen oder um Forschungsergebnisse, die nicht verallgemeinerbar sind, handelt. Es ist typisch für Studien, die Benachteiligung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund auf ihre Herkunfts- oder Lernkulturen zu beziehen. Auch die

Studie „Ländern, Und Zeit“³⁵ ist ein Beispiel dafür, die Nachteile der Migrantenkinder mit ihrer Herkunftskultur zu begründen.

Obwohl diese Theorien zu kulturellen Defiziten leicht anfechtbar sind und theoretische Einwände existieren³⁶, wurde seit 1980 bis in die 90er Jahre immer wieder von den oben genannten Faktoren gesprochen und die Defizite in den Schulleistungen der Migrantenkinder wurden ihrer Heimatkultur zugeschrieben. Als Beispiel für die Defizite der Herkunftskultur nennt man mangelnde Anerkennung von Lernen und Leistung, unzureichende Einsicht in die Notwendigkeit eines regelmäßigen Schulbesuchs, Unkenntnis des deutschen Schulsystems, einen autoritären Erziehungsstil und die Verhinderung der Selbstständigkeit sowie die geringen Mitbestimmungsrechte der Kinder. Die Behauptung, es gebe kulturelle Defizite bei Kindern mit Migrationshintergrund, wird durch Forschungsergebnisse, die nach den Standards der empirischen Sozialforschung durchgeführt wurden, widerlegt: Nauck (1985) untersuchte türkische Migrantenfamilien und kam zu dem Ergebnis, dass eine autoritär-patriarchalische Familienstruktur eher selten vorkam. Weitere Untersuchungen in diesem Gebiet haben nachgewiesen, dass in den beispielsweise türkischen Migrantenfamilien Lernen und Leistung sowie der Schulbesuch und Bildung sehr hoch bewertet werden und die Motivation, sich weiterzubilden, sogar höher ist als in deutschen Familien³⁷. In Familien mit Migrationshintergrund sind überdurchschnittlich hohe Bildungsaspirationen zu beobachten. Diese auffällig hohen Bildungsaspirationen³⁸ der türkischstämmigen Familien werden vor allem als Wunsch nach ökonomischer Sicherheit und sozialem Aufstieg gewertet³⁹. Dass der Stellenwert von Bildung generell für türkische Eltern sehr wichtig ist und nicht nur, wie vermutet durch migrationsbedingte Kontexte ausgelöst wird, lässt sich durch einen Vergleich von Müttern aus der Türkei mit unterschiedlichen Bildungshintergründen und unterschiedlicher Aufenthaltsdauer in Deutschland schlussfolgern⁴⁰.

³⁵ Diefenbach, H. (2010)

³⁶ Diefenbach, H. (2010). S. 93

³⁷ Holtbrügge (1975); Mehränder, Hoffmann, König et al. (1981); Neumann (1980); Wettert (1980) Verw. Diefenbach, H. (2010)

³⁸ Herwartz-Emden (1986). Verw. Kratzmann. S. 45

³⁹ Paulus (2007). Verw. Kratzmann. S. 45

⁴⁰ Leyendecker, Yagmurlu, Citlak, Dost & Harwood (2009). Verw. Kratzmann. S. 45

Die PISA-Studie ermöglicht es, Migrantenkinder aus Schweden, die ähnliche Migrantengruppen und -anzahl aufweisen, mit denen aus Deutschland zu vergleichen. Interessant ist, dass die Migrantenkinder aus Schweden besser abschneiden als die in Deutschland. Diese Vergleiche zeigen auf klare Weise, dass mit der Argumentation „Defizitäre Familie“ oder „Defizitäre Herkunftskultur“ die Existenz der institutionellen Faktoren nicht überspielt werden kann.

6.2 Unterschichtskultur

Eine weitere mögliche Erklärung für die kulturellen Defizite der Migrantenkinder ist deren soziostrukturelle Position in ihrer Herkunftsgesellschaft. Kinder aus Familien, die der sozial benachteiligten Schicht einer Gesellschaft angehören, verfügen über geringe kulturelle, soziale oder finanzielle Ressourcen und haben somit auch schwierigere Sozialisationsbedingungen, die meistens den Schulerfolg erschweren und beeinträchtigen. Autoritäre elterliche Erziehungspraktiken, Defizite in der Sprache sowie mangelndes Engagement der Eltern für die Weiterbildung ihrer Kinder können erschwerende Determinanten für den Sozialisationsprozess sein. Die Bildungsbenachteiligung der unteren Schichten einer Gesellschaft ist eine statistische Feststellung hinsichtlich des Schlechter-Abschneidens dieser Gruppen bei der Verteilung von Bildungschancen und beim Erreichen von Bildungserfolgen⁴¹.

Die Zugehörigkeit zu einer Unterschicht bringt eine defizitäre Ressourcenausstattung mit sich. Mit defizitären Ressourcen können beispielsweise Wohnverhältnisse, die kein angemessenes Lernumfeld für die Kinder bieten können, geringe ökonomische finanzielle und zeitliche Ressourcen oder mangelnde Ausstattungen der Familien gemeint sein. Wenn die Defizite nicht mit einer schichtspezifischen Kultur, sondern einem Sozialisationsumfeld erklärt werden, kann dies sogar mit humankapitaltheoretischen Argumenten untermauert werden⁴². Wenn von einer schichtabhängigen Benachteiligung gesprochen wird, argumentiert man damit, dass das Produkt der Erfahrungen aus den jeweiligen Gruppen ein „Sozialcharakter“ sei.⁴³ Wenn dies sich so verhält und Gruppen von Sozialschichten abhängige

⁴¹ Diefenbach, H. (2010) S. 95-99

⁴² Diefenbach, H. (2010) S. 103

⁴³ Diefenbach, H. (2010) S.99

„Sozialcharaktere“ herausbilden, müsste es verallgemeinerbare Gruppen-Charaktere (die von Klassen bis Nationen zutreffen) geben. Aus diesem Grund ist auch der Versuch, kulturelle Defizite mit der Begründung eines „sozialen Charakters“ zu untermauern, kritisch zu betrachten.

Ein weiterer wichtiger Punkt, der gegen den Versuch spricht, Bildungsbenachteiligungen von Kindern aus Migrantenfamilien mit einer Unterschichtskultur zu begründen, ist, dass die heutige Generation der Migrantenkinder nicht mehr unbedingt aus Unterschichts- oder Arbeiterfamilien stammt. Diese Erwartungshaltung würde für die 1970er Jahre möglicherweise zutreffen. Dennoch ist heute eine Gleichsetzung der Migrantenfamilien mit der unteren sozialen Schicht zweifelhaft.

Nach der Pisa/2000-Studie verringern sich die Unterschiede in der Bildungsbeteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund, wenn die Sozialschicht der Familien berücksichtigt wird. Ebenso lässt sich beobachten, dass auch die Unterschiede zwischen den Ländern geringer werden. Nach diesen Ergebnissen ist daraus zu schließen, dass die soziale Schicht, der Migrantenfamilien angehören, eine zentrale Rolle dabei spielt, was für eine Bildungsbeteiligung sie aufbringen. Anders gesagt, je höher die Sozialschicht der Eltern ist, um so höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass die Kinder einen positiven Bildungsweg durchlaufen⁴⁴.

7. Pädagogische Positionen zur Mehrsprachigkeit im Überblick

Die *Ausländerpädagogik* hat in den 90er Jahren die Defizite vor allem mit den *Sozialisationsmängeln* und damit verbunden mit den fehlenden Deutschkenntnissen erklärt. Diese Defizite sollten behoben werden. Denn die Sprache würde für die nötige Assimilation eine erhebliche Bedeutung tragen. Die Herkunft und die Kultur der Migrantenkinder und – familien wurden als defizitär und weniger Wert eingestuft und müssten bekämpft werden⁴⁵. Der Begriff „Kultur“ funktionierte nur in einem starren dichotomen Rahmen: „die deutsche Kultur“ und die anderen! Er verfügt über

⁴⁴ Flam, H. (2007). S. 56

⁴⁵ Flam, H. (2007). S. 43

eine geringe Akzeptanz für sprachliche und kulturelle Diversität. Kritisiert wird an der Ausländerpädagogik, dass sie assimilationistisch, kompensatorisch und defizitorientiert sei.⁴⁶

Erst Mitte der 90er Jahre wird von *Kultur*differenzen statt – *defiziten* gesprochen. Langsam wurde den Menschen bewusst, dass Deutschland in Zukunft kein monokulturelles Land mehr sein würde. Ethnozentrismus und Monokulturalität verloren an Gültigkeit gegenüber Toleranz. Die interkulturelle Pädagogik wurde Ende der 90er Jahre immer für ihre starke Ausrichtung auf kulturelle Unterschiede und die Vernachlässigung anderer Dimensionen von Diversität kritisiert⁴⁷.

Zwei der Gegner dieser Ausländerpädagogik sind Prengel mit seiner *Pädagogik der Vielfalt* (1995) und die Richtung der *Antirassistischen Pädagogik*. Prengel dezentriert die deutsche hegemoniale Kultur und betont, dass jede Kultur prinzipiell sowohl kritisierbar als auch lobenswert, zerstörerisch und gleichzeitig konstruktiv sein könne. Jede hierarchische Struktur und Verhältnisse einer Kultur sollten hinterfragt werden. Dies gelte für alle Kulturen. Grenzüberschreitung und Antirassismus sollten wichtige Merkmale der Pädagogik sein.

Die antirassistische Pädagogik spricht sich weder für Pluralisierung noch für Assimilation aus. Es wird davon gesprochen. „wie informelle und institutionelle Formen der Diskriminierung, der Aus- und Eingrenzung in Institutionen und latenter und offener Rassismus in der Gesellschaft wirksam werden“ (Flam (2007): 44; Kiper (1996): 198; Bommers/Radtke (1993): 484)⁴⁸.

Die integrative Pädagogik steht für das Respektieren der Vielfalt der Lebenswelten und Sichtweisen, sofern sie sich nicht im Widerspruch zu verbindlichen gemeinsamen Grundwerten befinden. Sie spricht sich für die Förderung der sprachlichen und kulturellen Kompetenzen aus.

⁴⁶ Kniffka/ Siebert-Ott. S. (162)

⁴⁷ Kniffka/ Siebert-Ott. S. (163)

⁴⁸ Flam, H. (2007). S. 447

8. Institutionelle Bedingungen des Lehrens und Lernens

Mehrere Studien deuten darauf hin, dass migrationsgekoppelte Ungleichheiten im Bildungssystem existieren. Studien des hessischen Landesamtes für Statistik und Datenverarbeitung zeigen beispielsweise, dass ausländische Schülerinnen und Schüler an Frankfurter Schulen öfter zurückgestellt und seltener früher eingeschult werden⁴⁹. Nach der Pisa-2000-Studie wurden bundesweit Kinder mit nicht-deutscher Erstsprache deutlich häufiger bei der Einschulung zurückgestellt. Der Anteil schwankt jedoch zwischen den Bundesländern⁵⁰.

Des Weiteren sind schlechtere Kompetenzen in Mathematik bei Migrantenkindern, deren Elternteil/e im Ausland geboren wurde/n mit der Folge, dass in der häuslichen Umgebung eine andere Sprache als Deutsch gesprochen wird, nachzuweisen. Auf diese Disparitäten im Leistungsstand weisen das Projekt "Sozialisation und Akkulturation in Erfahrungsräumen von Kindern mit Migrationshintergrund" (SOKKE) und die Berichte aus der TIMSS-Studie⁵¹ hin.

Leistungsunterschiede bezüglich der türkischsprachigen Kinder in den bilingualen Klassen zu denen aus den sonstigen Klassen konnte man an der bilingualen Heinrich-Wolgast-Schule durch die Lernstandserhebungen nicht feststellen. Die Ergebnisse aus der HWS zeigen, dass sie sich in ihren Leistungen nicht unterscheiden. Eine positive Tendenz lässt sich in Mathematik beobachten. Demmin berichtet:

„Kinder türkischer Herkunft in den bilingualen Klassen konnten in Mathematik etwas besser abschneiden, weil wahrscheinlich durch dieses starke Gewicht auf die Sprache sie eben auch im Deutschen diese ganzen Anweisungen besser verstehen als andere Migranten in anderen Klassen.“ Sie fügt hinzu: „Die Leistungsunterschiede sind eher individuell, die sind aber nicht klassenbezogen.“

⁴⁹ Kratzmann, J. (2011). S. 36

⁵⁰ Kratzmann, J. (2011). S. 38

⁵¹ Kratzmann, J. (2011). S. 39

Auch die "Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung" der (IGLU)-Studie zeigt schlechtere Kompetenzwerte bei Kindern mit türkischem Hintergrund gegenüber Kindern ohne Migrationshintergrund (vergl. Kratzmann, J. 2011). Das Besondere an der Iglu-Studie ist, dass sie zu deutlich werden lässt, dass die Disparitäten zwischen den einheimischen und türkischen Kindern nicht nur in Deutschland auftreten. Tiefergehende Studien in den europäischen Ländern belegen, dass auch beispielsweise in den Niederlanden niedrigere Kompetenzwerte der Kinder mit türkischem Hintergrund in der Grundschulzeit zu erkennen sind (verw. Kratzmann, J. 2011).

Jens Kratzmann (2011) definiert die Integrationssituation der Migrantenkinder aus der Türkei als noch nicht gelungen. Als Schlüssel zur Integration werden sowohl in Deutschland als auch in anderen europäischen Ländern die *Sprachkenntnisse* und der *Bildungserfolg* der Kinder mit Migrationshintergrund gesehen. Eine zentrale Rolle für die Integration und somit für den Bildungserfolg spielen zweifelsfrei ein möglichst früher Kindergartenbesuch und die Kooperationsbereitschaft der Eltern.

In den 90'er Jahren hat man den **Schulerfolg der Migrantenkinder** hauptsächlich mit innerschulischen Effekten erfasst. Die Erwartungshaltung der Lehrkräfte bezüglich Kinder unterschiedlicher ethnischer Herkunft war der Richtwert. Nach dem Stand der heutigen pädagogischen und (ethno-) psychologischen Literatur ist diese Methode fragwürdig. Demnach herrscht Einigkeit darüber, dass all die, auf das Kind wirkenden Faktoren als miteinander interagierend betrachtet werden müssen⁵².

In der Forschung bezüglich der Schulqualität standen bisher Faktoren wie das Maß an Kooperation im Team und dessen Fortgang, eine curriculare Planung oder die Unterstützung in der Schulentwicklung durch die Schulbehörde, sowie eine klar definierte Leitung im Vordergrund. Dabei wurden die Merkmale der Unterrichtsqualität als eine zentrale pädagogische Einheit und der Unterricht durch die Lehrenden deutlich vernachlässigt⁵³. Die neuesten Daten zeigen aber, dass die Schule als Gesamtheit weniger Einfluss darauf hat, was für eine Leistung Kinder

⁵² Lanfranchi, A. (2002). S. 58

⁵³ Lanfranchi, A. (2002). S. 59

erbringen. Viel mehr Einfluss hat die Schulklasse, die das Kind selbst besucht (vgl. Lanfranchi, 2002).

Die Voraussetzungen des schulischen Lernens untersuchten Wang et al. (1993, S.276 ff. in Lanfranchi. S. 59) in zwei Ebenen. Diese sind die „Fern- und Nahursachen“. Zu den Nahursachen zählen Merkmale wie:

- Kognitive Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kompetenzen, Motivation der Kinder (personale Ebene)
- Die Qualität und Quantität des Unterrichts, die Lehrer-Schüler-Interaktion und die Klassenführung (Ebene der Schulklasse)
- Die schulbezogene Unterstützung der Eltern, ihre Erwartungen bezüglich des Schulerfolgs und ihr Engagement in Schulfragen (Ebene der Familie)

Als Fernursachen nennen Wang et al. (1993) die im Hinblick auf den Lernprozess weiter entfernt liegenden Faktoren. Als Beispiele geben sie dafür die bildungspolitischen Rahmenbedingungen, die Organisationskultur einer Schule oder Charakteristika des Schulumfelds an.

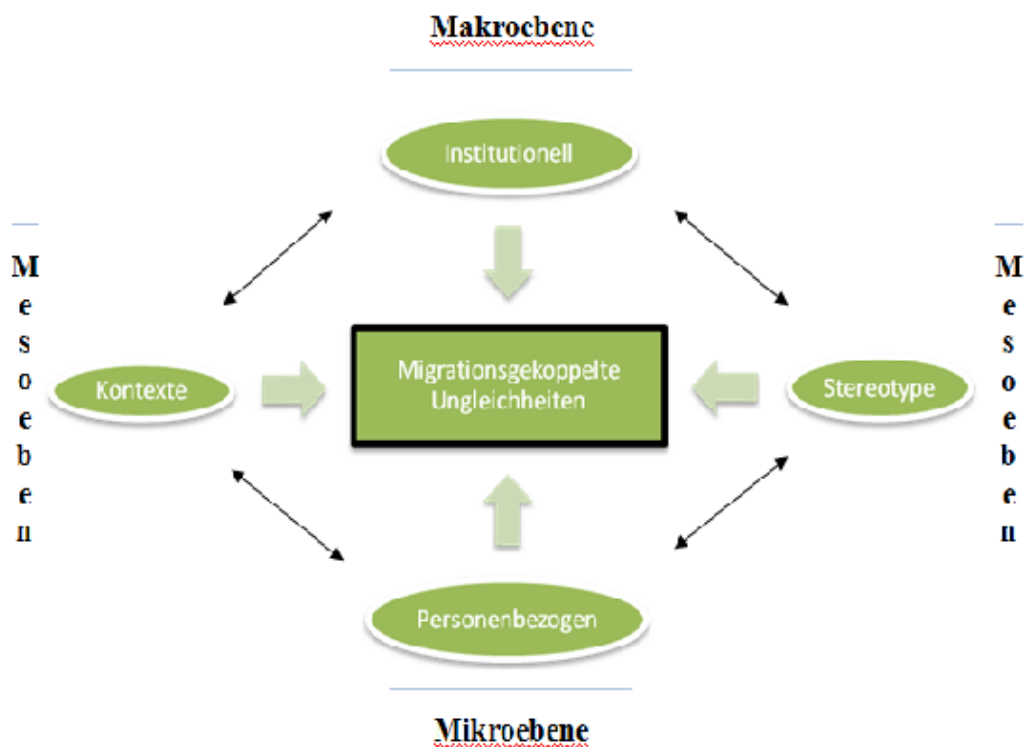
8.1 *Migrationsgekoppelte Ungleichheiten*

Den Prozess und die Bedingungen eines gelungenen Bildungsweges beeinflusst und formt nicht nur die Herkunft des Kindes oder seine Familie, sondern auch der gesamte Kontext (siehe Abb.1). Mit „Kontext“ ist das gesamte Bildungssystem gemeint. Die Merkmale der Schule sowie die der Klassen, des Unterrichts, die ein Kind erfährt, beeinflussen und formen den Lernprozess und somit auch die erbrachten Leistungen. Die These der institutionellen Diskriminierung steht den individualistischen Erklärungsansätzen klar entgegen.

Es gibt unterschiedliche Erklärungsansätze für **migrationsgekoppelte Ungleichheiten** im Bildungssystem. Diese Ansätze gruppiert Jens Kratzmann (2011) in vier Deutungsrichtungen (Abb. 1). Als Makroebene bezeichnet er die institutionellen Bedingungen. Hier sind die Gegebenheiten der Benachteiligung durch institutionelle Diskriminierungen zu betrachten. Auf der Mikroebene werden

personenbezogene Erklärungsansätze anhand der individuellen Kompetenzen, Handlungen und Vorstellungen untersucht. Diese Ebene erklärt die Benachteiligung durch Unterschiede in der Kapitalausstattung. Aus individualistischer Sicht lässt sich die Benachteiligung der Migrantenkinder als die Folge rational getroffener Bildungsentscheidungen auf den verschiedenen Stufen des Bildungssystems erklären.

Sowohl die Kontexte des Aufnahmelandes als auch die handelnde Personen als Stereotype werden auf der Mesoebene betrachtet. In der Abbildung 1 wird deutlich, dass all diese Ebenen eine große Rolle dabei spielen, inwieweit ein Kind migrationsgekoppelte Benachteiligungen erlebt.



(Abbildung 1)⁵⁴

⁵⁴ Kratzmann, J. (2011). Grafik für die Erklärungsansätze für migrationsgekoppelte Ungleichheiten im Bildungssystem. S. 42

1988 veröffentlichten Baker/ Lenhardt ihre Forschungsergebnisse, in denen sie die Anwesenheit der einen Gruppe als die Bedingung für die Schulkarriere der anderen bezeichneten. Das deutsche Bildungssystem verliehen den Kindern der deutschen Familien statushöhere Positionen und die Migrantenkinder sollen die nicht attraktiven besetzen. Wenn aber nicht genügend deutsche Kinder für die Stratosphäre Opposition zur Verfügung stünden, könnten die Kinder mit Migrationshintergrund vorrücken. Die „minderwertigen“ Migrantenkinder bekämen die Gelegenheit, einen höheren Bildungsweg zu durchlaufen, wenn das Schulsystem keine ausreichende deutsche Schülerschaft aufbringen könne⁵⁵.

Was für Schulen es in Deutschland gibt und welche Institutionen bessere Bedingungen für Kinder aus Migrantenfamilien anbieten, ist für die Gestaltung des Bildungsweges und somit für alle Beteiligten wichtig. Um die bestmöglichen Angebote in Anspruch nehmen zu können, muss man das Bildungswesen genauer kennen und somit einen Überblick über das Bildungssystem haben.

Die institutionellen Rahmenbedingungen wiesen auch bei der Gestaltung des Konzeptes der Heinrich-Wolgast-Schule deutliche Lücken auf. Frau Demmin erzählt von den Problemen, die sie und ihre Kollegen erlebt haben:

„Ein Problem bei der Gestaltung sind grundsätzlich immer die institutionellen Rahmenbedingungen. Es gab überhaupt gar keinen Lehrplan/Bildungsplan, sondern man soll sich orientieren an den Richtlinien für den herkunftssprachlichen Unterricht und für Türkisch als Fremdsprache eben am Englisch-Unterricht. Wie macht man das methodisch und didaktisch? Dass ist eben eine gewisse Schwierigkeit, weil die Lehrer, die aus der Türkei kommen, die haben ja in der Regel gar nicht Türkisch als Fremdsprache als Zusatzausbildung. Die wissen eigentlich gar nicht, wie bringt man das als Fremdsprache bei. Und was natürlich richtig schwierig ist, sie sind in einer Klasse, wo die Hälfte mehr oder weniger Türkisch spricht und die andere Hälfte spricht gar kein Türkisch. Nach den Erkenntnissen, wie man normalerweise Fremdsprachenunterricht macht, ist Fremdsprachenunterricht eine der wenigen, wo Homogenität eigentlich ganz schön ist, wo durch homogene Lerngruppen -ähnlicher Sprachstand gutes Fortkommen ist - das ist hier ja gar nicht gegeben. Deshalb sind viele oft so ein

⁵⁵ Flam, H. (2007). S. 64

bisschen geneigt, die Klasse sehr schnell zu trennen, das wollen wir aber nicht. Dieses Tandem-Teaching das ist eine hohe Kunst“.⁵⁶

Die Kontextbedingungen der Institutionen haben einen großen Einfluss darauf, ob ein Kind mit Migrationshintergrund im Schulalltag und somit in seinem Bildungsweg benachteiligt ist. Unter dem Aspekt der Merkmale der Schulen ist zudem noch das Phänomen der institutionellen Diskriminierung zu betrachten.

8.2 Effekte der Schulformen

Viele Migranteneltern sind immer noch viel zu wenig darüber informiert, wie das deutsche Schulsystem aussieht und was für Bildungschancen es in Deutschland gibt⁵⁷. Der Grad der Informiertheit der Migranten über das deutsche Bildungssystem, so wie der Umgang mit der Zweisprachigkeit sind für den Erklärungsansatz für die migrationsgekoppelten Ungleichheiten ein personenbezogener Effekt der Mikroebene (siehe Abb. 1). Nach Neumann (1980) stehen die hohen Bildungsaspirationen der türkischen Eltern der schulischen Realität entgegen. Denn die „Distanz“ der Eltern zum Schulwesen verhindere, dass sie die Situation ihrer Kinder im Schulsystem erkennen. Dies führe dazu, dass die Ziele der Eltern für die Kinder unrealistisch groß seien⁵⁸.

Das deutsche Schulsystem weist eine hierarchische Struktur auf, und mit dem Besuch einer bestimmten Schule sind gewisse Bedingungen verbunden. Diese Kontextbedingungen privilegieren manche Schüler gegenüber anderen Schülern und es besteht eine Korrelation zwischen dem besuchten Schultyp und dem erreichten Abschluss. Die Form der Schule und deren Effekte sind institutionelle Bedingungen und somit Themen der Makroebene (Abb. 1). Kinder aus Migrantenfamilien besuchen nach der Grundschulausbildung meist eine Hauptschule. Der Anteil der Migrantenkinder in den Gymnasien ist auffallend gering. Neben den Sekundarschulen des dreigliedrigen Systems gibt es in Deutschland noch die Möglichkeit eines Besuchs der integrierten Gesamtschule. In den integrierten

⁵⁶ Demmin. Siehe Interview Anhang Nr.2

⁵⁷ Kraus, J. (2009)

⁵⁸ Neumann, U. S. 177

Gesamtschulen haben Kinder die Möglichkeit, alle Arten von Schulabschlüssen zu erreichen. Der Anteil an Abiturienten bei der Migrantenkindern die eine integrierte Gesamtschule besucht haben, ist gestiegen. Kinder aus Migrantenfamilien erreichen in der integrierten Gesamtschule (IGS) bessere Bildungsabschlüsse als in den Sekundarschulen. Der größte Anteil der Migranten, die eine IGS besuchen, erreicht den Haupt- oder Realschulabschluss. Demnach ist der Besuch einer IGS vorteilhafter für Migranten als der einer Sekundarschule. Auch wenn der Besuch einer IGS für Kinder aus Migrantenfamilien passender zu sein scheint, zeigt der direkte Vergleich der Abschlüsse immer noch Benachteiligungen für Migrantenkinder. Trotz der oben genannten Vorteile ist zu beobachten, dass ausländische Absolventen im Vergleich mit den Deutschen weniger gute Schulabschlüsse erzielen.

8.3 *Ethnische Zugehörigkeit von Lehrern und Schülern*

Die Qualifikation und die Kompetenzen der pädagogischen Fachkräfte bestimmten darüber, wie die schulischen Lehr- und Lernprozesse ablaufen. Das pädagogische Personal ist für die Entwicklung und Sicherung der Qualität des Lehrangebotes und somit auch für die Gestaltung des Unterrichts zuständig. Für eine künftige bedarfsgerechte Personalpolitik sind unter anderem das Alter, das Geschlecht, der Beschäftigungsumfang und auch der Migrationsstatus sowohl von Lehrern als auch von SuS (Schülerinnen und Schüler) von Bedeutung.

Der Anteil der Migranten in der Gesellschaft betrug im Jahre 2010 19 %. Hervorzuheben ist, dass unter den Gleichaltrigen in der Bevölkerung der Anteil der Migranten bei unter 1-Jährigen bereits bei 35 % lag. Im selben Jahr lag der Anteil der Lehrkräfte mit Migrationshintergrund im deutschen Schulsystem in allen Schulstufen gerade einmal bei 6,1 %. In Anbetracht des demographischen Wandels besaß das deutsche Schulsystem zu wenige qualifizierte Fachkräfte mit Migrationshintergrund, um den Bedarf zu decken.⁵⁹

zu der Frage, ob und inwieweit der Anteil der Lehrkräfte mit Migrationshintergrund eine Chance oder Benachteiligung für Migrantenkinder ist, gibt es Berichte, dass Kinder aus Migrantenfamilien gegenüber einem Lehrer, der der Mehrheitsgruppe

⁵⁹ Bildung in Deutschland, 2012

angehört, stärkeren Widerstand zeigen⁶⁰. Im Umkehrschluss könnte dies bedeuten, dass dieselben Kinder sich bei einem Lehrer derselben ethnischen Minderheit williger zeigen. Ein Gymnasiallehrer mit türkischer Herkunft nimmt Stellung zu der Thematik ,indem er auf die Frage antwortet:

Was für Effekte hat Ihr Migrationshintergrund auf Ihr Lehrerdasein in Bezug auf die Schüler, insbesondere ihre ethnische Herkunft?

„Grundsätzlich bekomme ich diesbezüglich positive-Resonanz. Meine Schüler sehen in meiner Person einen aus ihren Reihen. Das ermöglicht mir die Vorbildfunktion. Gerade bei SuS mit Migrationshintergrund fällt das sehr auf. Ich finde aber auch, dass der Grund für die Akzeptanz meiner Lehrerpersönlichkeit an meiner Haltung, meinem Verhältnis zu Ihnen und meiner angenehmen Konsequenz liegt. Ich bevorzuge weder meine Schüler ohne Migrationshintergrund noch die mit. Ein Mensch bleibt ein Mensch. Ich komme aus nicht bürgerlichen Verhältnissen und bin als Kind in einem Bezirk wie Neukölln groß geworden. Ich weiß-was übrigens als Vorteil dient- was meine nicht bürgerlichen SuS, vorallem nicht bürgerliche SuS mit Migrationshintergrund, für einen Background haben können. Auch die bürgerlichen SuS mit/ohne Migrationshintergrund sind mir nicht fremd. Einige meiner SuS - insbesondere mit Migrationshintergrund - lassen sich von mir bezüglich ihrer schulischen Situation und allgemein ihrer Zukunft beraten. Sicherlich haben die meisten SuS zu Lehrern, die ihre Kultur und Religion kennen, eine bessere Verbindung. Mir würde es als Schüler nicht anders gehen als heute ihnen mit mir ...“⁶¹

Man nimmt an, dass Kinder aus ethnischen Minderheiten sich durch Stereotype weniger bedroht fühlen, wenn sie einen Lehrer haben, demderselben Kulturkreis angehört. Eine von seitens der Lehrer bewusst oder unbewusst erfolgende mit Vorurteilen behaftete Pauschalisierung der Migrantenkinder als Problemschüler würde diese Annahme begründen.

Falls hier ein Zusammenhang besteht und Migrantenkinder durch einen Lehrer derselben ethnischen Herkunft besser integrierbar sind, wäre dies für

⁶⁰ Diefenbach, H. (2007) S. 131

⁶¹ Gymnasiallehrer Y. Gürsoy. Siehe Anhang 3.

bildungspolitische Schritte und eine gelungene Integration sehr relevant. Trotz dieser Relevanz gibt es in Deutschland keine Untersuchungen darüber, was für Effekte Lehrer aus Migrantenfamilien auf Kinder, die einer ethnischen Minderheit angehören, und somit auf die Migrationspädagogik haben. Doch amerikanische Studien⁶² zeigen, dass die schulischen Leistungen schwarzer Schüler sich besserten, je länger sie von Lehrern der gleichen Hautfarbe unterrichtet wurden.

Weitere Studien verdeutlichen, dass schwarze Schüler aus Dallas von schwarzen Lehrern günstiger als von weißen Lehrern beurteilt werden. Auch das Fernbleiben schwarze Schüler vom Unterricht wird von schwarzen Lehrern weniger häufig angegeben und die Mühe, die sie in der Schule zeigen, gleichzeitig häufiger gewürdigt. Trotz einer Bewusstseins sensibilisierung in Sachen Multikulturalität werden in Amerika schwarze Schüler von Lehrkräften schlechter behandelt als weiße Schüler. Sie bekommen im Unterricht weniger Aufmerksamkeit sowie Lob und werden deutlich häufiger ignoriert oder kritisiert⁶³. Dies kann sowohl Ausdruck einer Diskriminierung, sei es bewusst oder unbewusst, durch Lehrer oder ein Ergebnis des auffälligen Verhaltens der schwarzen Schüler im Unterricht sein. Ob für die schlechteren Schulleistungen der schwarzen Schüler die negativere Beurteilung und Behandlung weißer Lehrer verantwortlich ist und ob sich dies auf die Situation in Deutschland projizieren lässt, bleibt ungeklärt. Da es aber bedauerlicherweise keine deutschen Studien darüber gibt, ist dies die beste Alternative, um einen Eindruck über mögliche Effekte der ethnischen Herkunft des pädagogischen Personals zu bekommen⁶⁴.

Eine etwas andere und ungewöhnliche, aber auch gleichzeitig positive Bemerkung macht dazu die Leitung der Heinrich-Wolgast-Schule. Auf die Frage, welchen Einfluss der kulturelle Hintergrund der Lehrkräfte auf die Schüler, die nicht derselben Kultur angehören, hat, antwortete Frau Demmin "Das nehmen die Kinder gar nicht wahr!" Sie fügte hinzu:

⁶² Diefenbach, H. (2010). S. 131-134

⁶³ Diefenbach, H. (2010). S. 131-13

⁶⁴ Obwohl es sich hier um die unterschiedliche Hautfarbe handelt und dies nicht mit der Ethnie sowie der Nation gleichgestellt werden soll, sehe ich diese Studie aus amerikanischem Kontext vergleichbar mit der Migrationssituation in Deutschland und habe sie aufgrund einer Vergleichbarkeit zitiert.

„Die urdeutschen Lehrkräfte sind ja alle irgendwie Türkeiaffin oder sprechen auf Türkisch. Sie haben dann auch einen besonderen Bezug zu der türkischen Kultur und von daher glaube ich, dass die schon eine besondere Wertschätzung auch dann ausstrahlen. Die sind ja vielleicht diejenigen, die dann im Stuhlkreis über Bayram sprechen oder - was hast du da gemacht? - oder - denk daran, nächste Woche, da hast du einen Tag frei - oder was auch immer ansteht sagen. Oder die die Kinder auffordern, vom religiösen Hintergrund zu berichten u.s.w. Sie hören natürlich auch, dass die deutschen LehrerInnen mit den LehrerInnen vom Konsulat manchmal auch auf Türkisch reden, und das ist natürlich für alle ein gutes Beispiel. Das finde ich so wichtig, dass sie auch merken – die Lehrerin spricht auch beide Sprachen.“⁶⁵

Diese Worte zeigen, dass Kulturdifferenzen durch eine Wertschätzung und Anerkennung des „Anderen“ in einer ganz anderen Dimension betrachtet werden können.

8.4 Konzentration von Kindern aus Migrantenfamilien in Schulen

Die Verbesserung des Bildungsstandes von Personen mit Migrationshintergrund würde nicht nur für sie selbst bessere Perspektiven schaffen, sondern auch für die gesellschaftlichen Humanressourcen. In den letzten Jahren haben zwar Kinder und Jugendliche mit türkischem Migrationshintergrund bessere und höhere Bildungsabschlüsse erreicht, dennoch liegt das Erreichte deutlich unter dem Bildungsstand der Allgemeinheit⁶⁶.

Für die Integration von Migrantenkindern ist ein möglichst früher Besuch einer Bildungseinrichtung eine wichtige Grundlage und somit von erheblicher Bedeutung. Trotz des Wissens darum ist der Anteil von Migrantenkindern in einer Kindertagesbetreuung für unter 3-Jährige, verglichen mit den deutschen Kindern, deutlich geringer. Die meist vorhandenen sprachlichen Defizite erhöhen die Notwendigkeit eines Krippenbesuchs. Sprache ist die größte Voraussetzung für einen gelungenen Bildungsweg. Defizitäre Kenntnisse der deutschen Sprache sind

⁶⁵ Demmin, P. Siehe Anhang Nr. 2

⁶⁶ Bildung in Deutschland. (2012)

eine Bildungsbenachteiligung, die es nahezu unmöglich macht, den weiteren Bildungsweg mit Erfolg zu durchlaufen. Eine alltagsintegrierte frühe Sprachförderung würde die zweisprachige Erziehung erleichtern.

Auf den weiteren Bildungsweg bezogen ist die Bildungsbeteiligung von Kindern aus beispielsweise türkischstämmigen Migrantenfamilien deutlich gestiegen. Dennoch liegt die Bildungsbeteiligung der Migranten in allen Altersgruppen auch im Jahre 2010 immer noch deutlich unter dem Durchschnitt der deutschstämmigen Kinder⁶⁷.

Auch die ethnische Zusammensetzung der Kinder derselben Schule oder Klasse ist ein wichtiges Kontextmerkmal. Über die ethnische Zusammensetzung der Schülerschaft und deren Effekte auf die Leistung, insbesondere der Migrantenkinder, werden Erwartungen formuliert. Die PISA-2000-E-Studie belegte, dass die Umgangssprache in den Familien der Schüler mit Migrationshintergrund nicht Deutsch ist, wenn sie in ihren Schulen mit 20 % oder mehr vertreten sind. Weiter belegte die Studie, dass wenn mehr als 20 % Schüler in einer Schule einen Migrationshintergrund haben, sie schwächere Leistungen im Lesen erbringen. Doch weitere Verschlechterungen wurden nicht festgestellt. Es wurde auch kein nachweisbarer Zusammenhang zwischen dem Migrantenanteil und den im Durchschnitt erreichten Leistungen festgestellt. Insbesondere die Leistungsergebnisse des Saarlandes und von Schleswig Holstein widerlegen einen Zusammenhang mit vergleichsweise niedrigeren Leistungen trotz eines geringen Migrantenanteils.

Die von H. Diefenbach (2010) zitierte Studie von Kristen (2002) hat hingegen festgestellt, dass türkische und italienische Kinder durch einen höheren Anteil von Migranten in ihren Klassen in ihrem weiteren Bildungsweg benachteiligt werden. Je mehr ausländische Kinder in ihrer Grundschulklasse sind, umso geringer ist die Wahrscheinlichkeit, dass sie in ihrer weiteren Bildungslaufbahn auf eine Realschule oder ein Gymnasium gehen.

⁶⁷ Bildung in Deutschland. (2012).

Ein weiterer Zusammenhang besteht zwischen dem Kontakt der Migrationskinder mit deutschen Kindern. Ein häufiger und guter Kontakt zwischen ihnen erhöht die schulischen Leistungen insbesondere der Kinder mit Migrationshintergrund. Eine mögliche Erklärung dafür ist die damit verbundene Weiterentwicklung der deutschen Sprachkenntnisse.

9. Institutionelle Diskriminierung

Ethnische Diskriminierung ist gesetzlich verboten und somit strafbar. Dennoch ist es möglich, durch Umwege über ein Individuum oder ein System, bewusst oder unbewusst, Personen aufgrund ihrer Herkunft zu benachteiligen. Ethnische Diskriminierung setzt bereits schon bei der Zuordnung von Menschen zu unterschiedlichen Kategorien an⁶⁸ und findet deutlich statt sobald eine Person wegen ihrer Hautfarbe, Religion, ihres Geschlechts, einer Behinderung, ihrer sozialen oder ethnischen Herkunft als weniger wertvoller oder ungleicher Mensch betrachtet und behandelt wird. Wenn ein Migrantenkind ungerechtfertigt ungleich behandelt wird, ist dies zweifelsohne eine Diskriminierung, durch die das Kind benachteiligt wird. Ein Beispiel dafür sind allgemein zugelassene Erziehungscharakteristika und Prognosen für einzelne Kinder.

Eine Diskriminierung im schulischen Alltag kann bewusst oder unbewusst auch von Seiten der Lehrkräfte ohne eine gezielte Böswilligkeit vorkommen. Solche diskriminierenden Verhaltensweisen können beispielsweise mit Organisationsstrukturen sowie Verfahrensvorschriften zusammenhängen. Ein Beispiel dazu erzählte der Gymnasiallehrer Gürsoy:

„Eine meiner Schülerinnen fragte mich vor ca. einem halben Jahr, ob ihre Noten schlechter werden würden, wenn sie Kopftuch trüge. Das weist darauf hin, dass sie Angst vor einer Benachteiligung durch ihre LehrerInnen wegen ihrer Orthopraxie hat. Ich hörte oft davon, dass muslimische Schülerinnen nach ihrer Entscheidung für Kopftuch individuell - nicht institutionell(!) - benachteiligt wurden.“⁶⁹

⁶⁸ Flam, H. (2007). S. 9

⁶⁹ Gürsoy, Y. siehe Anhang Nr. 3

In diesem Zitat ist zu erkennen, dass das Mädchen eindeutig Unsicherheit und Angst vor möglichen Diskriminierungen zeigt, die sie womöglich auf irgendeine Art und Weise erlebt haben mag. Die Erfahrung, die der Gymnasiallehrer Gürsoy gemacht hat, zeigt, dass dies kein Einzelfall und auch nicht unbegründet ist.

Also kann Diskriminierung in Schulen, sowohl auf individueller als auch institutioneller Ebene, stattfinden. Eine individuelle Diskriminierung ist es, wenn ein Lehrer beispielsweise ein Kind, welches einen Migrationshintergrund hat, weniger lobt als andere. Auch eine Realschulempfehlung - trotz hinreichenden Notendurchschnitts für das Gymnasium - seitens des Grundschullehrers/der Grundschullehrerin mit der Begründung, dass der familiäre Hintergrund des Kindes nicht unterstützend sei, ist zweifelsfrei eine eindeutige Diskriminierung.

Gomolla & Radtke untersuchten alle drei Übergänge und stellten sowohl Mechanismen direkter als auch indirekter Diskriminierung für alle drei fest und begründeten dies vor allem mit kulturellen Passungsproblemen zwischen den Migrantenfamilien und der deutschen Schule. In ihren Studien machen sie auch darauf aufmerksam, dass Kinder mit Migrationshintergrund, die sprachliche Defizite aufweisen und keinen Kindergarten besucht haben, meist ausgrenzende und schulzeitverlängernde Förderstrategien bekommen. Wenn man genauer hinschaut sieht man, dass eine Diskriminierung, die bereits stattgefunden hat, weitere Diskriminierungen mit sich bringt. Kinder, die eine Förderung durch Vorbereitungsklassen bekommen sollen, werden vom Besuch der Regelklasse ausgeschlossen. Die Tatsache, dass durch Diskriminierung die Schullaufzeit verlängert wird, bringt mit sich, dass Migrantenkinder entweder längere Bildungswege haben oder in Sonderschulen für Lernbehinderte kommen.

Weitere Studien⁷⁰ zeigen, dass der Besitz eines deutschen Passes auch eine Rolle für die Bildungsempfehlungen und somit für den Bildungserfolg der Migrantenkinder spielt. Der Besitz der deutschen Staatsbürgerschaft ist rein statistisch von größerer Bedeutung als die Einwanderung nach Deutschland. Ein weiteres Beispiel für

⁷⁰ Salentin et al. (2003); Woellert et al. (2009). In Kratzmann, J. (2011). S. 28

Diskriminierungen im Schulalltag ist, dass italienische und türkische Kinder die Unterstützung die sie von ihren LehrerInnen bekommen, und deren Umgang mit ihnen als schlechter als die befragten Kinder aus anderen Migrationsgruppen erlebten, berichten Boos-Nünning/Karakasoglu (2005)⁷¹.

Nach Bourdieu und Passeron besteht die Funktion der Schule darin die sozialen Unterschiede der Schichten zu reproduzieren. Erfolg soll praktisch vererbbar sein. Die Betonung auf Konkurrenz, Leistung und Leistungsbelohnung ist nur ein Versuch, den eigentlichen Grund zu verschleiern. Sowohl Migrantenkinder als auch Kinder aus anderen sozialen Gruppen, die aus der sogenannten Unterschicht kommen und somit nicht der Mittelschicht gehören, müssen sich kulturell anpassen und auch viel härter arbeiten, um eine Perspektive auf einen höheren Bildungsweg zu bekommen. Von einer Chancengleichheit kann nur die Rede sein, wenn man die Tatsache, dass sie ein anderes kulturelles Kapital und andere Ressourcen mitbringen als die Kinder aus der Mittelschicht, verdrängt. Somit lässt man die Kinder mit Migrationshintergrund glauben, dass eine faire Konkurrenz existiert und die erbrachten Leistungen für alle gleich bewertet werden. Beachtet man aber die Tatsache, dass unterschiedliche Ressourcen und Kapital keine Basis für Chancengleichheit seien kann ist diese den Kindern mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem nicht gewährt⁷². Ein weiterer diskriminierender Ansatz wird durch Hamburger (1994: 60-61 in Flam 2007) angesprochen:

„In der gegenwärtigen Situation der Bundesrepublik dient die monokulturelle Schule der Durchsetzung von Interessen der autochthonen Bevölkerung gegen die Aufstiegsaspirationen der eingewanderten Gruppen. Würde nämlich Zweisprachigkeit als kultureller Wert allgemein anerkannt werden, dann wären die Migrantenkinder generell den einsprachigen einheimischen Kindern überlegen. Daraus resultiert eine prinzipiell widersprüchliche Situation: In den unteren sozialen Schichten wird Mehrsprachigkeit als pädagogisches Problem definiert, für die oberen Schichten wird sie im Hinblick auf die internationale Handelsverflechtung und die europäische

⁷¹ Flam, H. (2007). S. 64

⁷² Flam, H. (2007). S. 69

*Integration gefördert. Das Stereotyp vom schwierigen Leben in zwei Sprachen sichert ideologisch diese Aufteilung ab.*⁷³

Dieser Bericht macht auf die Tatsache aufmerksam, dass vor allem die Grundschule auf einem monolingualen Habitus besteht. Die Zweisprachigkeit der Migranten wird als ein Defizit dargestellt und problematisiert. Die dreigliedrige, monolinguale Struktur der deutschen Schule soll angeblich nicht nur gegenüber Migranten, sondern gegenüber allen Kindern aus unteren Schichten klar rassistisch und diskriminierend sein. Diese strukturelle Diskriminierung ist Jahrhunderte alt und dient der Reproduktion der Elite (verw. Flam, H. (2007). S. 70-71). Auch Gogolin (1994: 64, 46-77) sieht die Tatsache, dass in den deutschen Schulen ein monolingualer Habitus herrscht, als einen Teil des Grundgesetzverständnisses der Schule. Denn in der Schule spricht man Deutsch, das heißt beispielsweise für türkische Kinder: "Hier wird nicht Türkisch gesprochen"⁷⁴.

10. Schlussfolgerung

Bilinguale Migrantenkinder erleben in verschiedenen Ebenen und Phasen ihres Lebens migrationsgekoppelte Ungleichheiten. Diese beginnen mit dem Erstspracherwerb und halten auch im Bildungssystem an. Durch diese Ungleichheiten erleben bilinguale Kinder Bildungsbenachteiligungen. Gründe für diese Benachteiligungen entstehen sowohl auf der institutionellen als auch der personenbezogenen Ebene. Es ist nicht möglich, die Ursache zu beheben, wenn nicht auf allen Ebenen (Makroebene, Mesoebene, Mikroebene) gearbeitet wird. Es handelt sich um ein Zusammenspiel der Kontexte und der Stereotype. Selbstverständlich ist der früheste Einfluss der der Sprachentwicklung.

Die Aufgabe, sein Kind zweisprachig zu erziehen, ist eine sehr mühsame Verpflichtung, eine äußerst komplexe Aufgabe, die den kompletten Ablauf des Alltags prägt. Sie bestimmt darüber, wie ich mit meinem Kind spreche und welche Kultur ich in den Mittelpunkt meiner Familie rücken werde. Wie bereits erwähnt, dient

⁷³ Flam, H. (2007). S. 71

⁷⁴ Flam, H. (2007). S. 70

die Sprache nicht nur der Kommunikation. Sie ist auch Vermittler der jeweiligen Kultur. Ob die zweisprachige Erziehung die Entwicklung eines Kindes beeinträchtigt oder vorteilhaft ist, wurde in den bisherigen Forschungen nicht bewiesen. Dennoch kann man kaum bestreiten, dass gelungene Zweisprachigkeit eine Bereicherung ist und einen klaren Vorteil in der Gesellschaft bedeutet.

Die Auswirkungen der Zweisprachigkeit, insbesondere bei Migrantenkindern, sind nicht nur für die Persönlichkeitsentwicklung relevant sondern spielen auch für ihren Bildungsweg eine große Rolle. Die migrations- und sprachgekoppelten Ungleichheiten bringen Bildungsbenachteiligungen mit sich. Um denselben Bildungsweg wie ein deutsches Kind zu gehen und gute Abschlüsse zu erreichen, muss sich das Migrantenkind bzw. türkische Kind mehr anstrengen. Diese migrationsgekoppelten Ungleichheiten entstehen durch mehrere aufeinander wirkende Faktoren. Zweifelsohne ist die Rolle der Sprache von großem Belang. Nach dem Erklärungsansatz von Jens Kratzmann (2011) ist dies auf der personenbezogenen Ebene (siehe Kapitel 8.1. und 8.2) zu betrachten.

Von den verschiedenen Methoden einer zweisprachigen Erziehung scheint die eine oder die andere vielleicht mehr zu versprechen. Grundsätzlich ist es aber nicht möglich zu sagen: „Diese Methode ist der einzig funktionierende Weg, um sein Kind bilingual zu erziehen.“ Fast alle Methoden scheinen einen Vorteil zu haben, mit dem sie argumentieren können. Ausschlaggebend ist die Umsetzung der Methode.

Bei der Methode „Eine Sprache, eine Person“ wird das Kind die Sprache mit einem Elternteil assoziieren. Dadurch besteht das Risiko, dass bei Konflikten, wie zum Beispiel eine Trennung, das Kind die Sprache des Elternteils, auf den es Wut verspürt, verweigert. Dass es je nach Situation zu Verwirrungen bei dem Kind komme, bestreiten Linguisten, denn das Kind wird sich immer nur an eine Person wenden müssen. Obwohl diese Methode die beliebteste zu sein scheint, ist die Umsetzung nicht immer einfach. Als Sprecher der Minoritätssprache muss man sich diese so streng angewöhnen, dass weder die Umgebung noch der Partner einen aus dem Konzept bringen kann. Es gilt dabei nicht zu vergessen, dass die Kommunikation mit fast allen anderen Personen in der Umgebungssprache stattfindet. Daher ist es auch sehr wichtig und unverzichtbar, auch den Kontakt zu

Verwandten und Bekannten, die die Minoritätssprache sprechen, aufrechtzuerhalten. Diese Personen können im Idealfall in die zweisprachige Erziehung mit einbezogen werden. Denn wenn es für das Kind nur einen einzigen Ansprechpartner in der Minoritätssprache gibt, ist die Aufgabe der zweisprachigen Erziehung zum Scheitern verurteilt. Spätestens wenn das Kind in die Gesellschaft kommt, wird es diese Sprache als nicht relevant empfinden und wahrscheinlich auch verweigern. Ausreichender sprachlicher Input ist bei dieser Methode nicht selbstverständlich, sondern es muss immer dafür gesorgt werden. Besonders wenn die berufstätige Person in der Familie, die Nichtumgebungssprache spricht, wird es nicht einfach werden, dem Kind so viel sprachlichen Input zu geben, dass die zweisprachige Erziehung am Ende eine hochwertige Sprachqualität erreicht.

Im Gegensatz zur Methode „Eine Sprache, eine Person“ hat das Kind bei der „Gebiets-Strategie“ mehr Sprachinput in der Minoritätssprache. Sie ermöglicht es dem Kind mehr Kontakt zu der zweiten Sprache zu haben. Dafür allerdings ist die Voraussetzung erforderlich, dass beide Elternteile beide Sprachen auf einem hohen sprachlichen Niveau sprechen. Ohne eine Unterstützung von außen ist die Vermittlung einer Minoritätssprache in jedem Falle sehr kompliziert und findet weniger statt.

Wird mit dem Kind nach dem Zufallsprinzip gesprochen, d.h. ohne bestimmte Regeln und Trennungen, kann zwar ebenfalls ein zufriedenstellendes Ergebnis erreicht werden, dennoch ist es nicht die Regel.

Wenn das Kind auf sukzessive Weise eine Zweitsprache lernen soll, ist es nicht empfehlenswert, mit der Majoritätssprache zu beginnen. Wenn das Kind erst die Umgebungssprache lernt, wird es später nicht mehr so einfach sein, die Minoritätssprache einzuführen. Das Wechseln in die andere Sprache wird sowohl den Eltern als auch den Kindern schwerfallen. Außerdem wird die Umgebungssprache in den späteren Jahren durch Kindergarten oder Schule zum sprachlichen Mittelpunkt werden. Damit erfolgt auch der Sprachinput eher in der Majoritätssprache. Mit der Voraussetzung, dass das Kind erst die Minoritätssprache lernt, führt auch die sukzessive Sprachlernmethode am Ende zu einem hohen Sprachniveau in beiden Sprachen. Der Nachteil dieser Methode ist, dass das Kind die erste Zeit, in der es Kontakt mit der umgebenden Gesellschaft, beispielsweise der

Kita, hat, sprachliche Probleme haben wird. Die Bewältigung dieser Problematik wird einige Zeit in Anspruch nehmen. Ein weiterer Unterschied ist, dass es Annahmen darüber gibt, dass ältere Kinder anders mit einem Zweitspracherwerb umgehen. Bereits ein Dreijähriger kann Lautunterschiede nicht mehr so gut wahrnehmen wie ein Baby.

Nach all diesen Argumenten, welche die eine oder andere Methode empfehlen oder gar von ihr abraten, ist noch der bedeutendste Aspekt „das Kind“ zu berücksichtigen. Jedes Kind ist individuell. Da die Sprache eine Rolle des Vermittlers der Kulturen hat, wird die zweisprachige Erziehung auch einen Einfluss auf die Identität⁷⁵ des Kindes haben. Dieser Spracherwerbsprozess wird am Ende darüber bestimmen, welche Sprache oder Sprachen das Kind später als seine Muttersprache empfinden wird. Ein Kind, das aus einer bikulturellen Familie kommt, kann den Vorteil haben, sich beiden Sprachen gleichwertig nah und vertraut zu fühlen. Denn die Sprachen, die man von seinen Bezugspersonen in seiner frühesten Kindheit lernt, werden immer eine andere emotionale Bedeutung haben.

Welche Methode man anwendet, ist für die bilinguale Erziehung nicht nur eine einfache, einmalige Entscheidung, sondern es ist eine Überzeugung, die ein starkes Durchsetzungsvermögen und Konsequenz voraussetzt. Man sollte mit diesen Voraussetzungen das Thema angehen und sein Kind in dieser Entwicklungsphase unterstützen. Kinder, die mehrsprachig aufwachsen sollen, müssen gefördert und unterstützt werden⁷⁶. Dies ist auch eine der wichtigsten Voraussetzungen für einen guten Schulabschluss.

Eltern sind die wichtigsten Begleiter des Spracherwerbsprozesses. Sie können ihr Kind ganz einfach unterstützen, indem sie zum Beispiel ihre Handlungen sprachlich begleiten. Wenn alltägliche Handlungen als Material für eine sprachliche Begleitung genutzt werden, profitieren Kinder stark davon. Der Alltag ist voller Gelegenheiten, die man für die Kommunikation mit seinem Kind nutzen kann. Dafür muss nicht einmal speziell gesorgt werden. Des Weiteren können Eltern, egal ob ihr Kind ein- oder mehrsprachig erzogen werden soll, die sprachliche Entwicklung durch

⁷⁵ iaf e. V. Kompetent Mehrsprachig, S. 47

⁷⁶ Füssenih, I. Glossar zur sprachlichen Bildung. In DJI impulse (4/2011). S. 26

Medieneinsatz (Bücher, Hörspiele, Kinderlieder, Reime, Verse, Fingerspiele usw.) fördern⁷⁷. Als ein abendliches Ritual ist eine „Gute Nacht-Geschichte“ nicht nur gut für die Sprachentwicklung, sondern auch für die Eltern-Kind-Bindung.

Manche Kinder sind sprachlich veranlagt und benötigen vielleicht weniger Unterstützung als andere. Wichtig ist in diesem Prozess, dass man die Kinder ernst nimmt, ihnen aufmerksam zuhört, ihre individuellen Stärken und Schwächen erkennt und versucht, den Bedürfnissen des Kindes gerecht zu werden. Eine Umgebung, die von Erwachsenen bewusst zweisprachig gestaltet wird, ist voller Sprachinputs und diese nennt Prof. Dr. Gudula List „Ein Geschenk an Kinder“⁷⁸.

Die Familie, und somit die Sprache und die Herkunftskultur, legt in der frühen Kindheit den Grundstein der Basispersönlichkeit eines Menschen⁷⁹. Dass es für ein Kind nicht einfach ist, sich nach einer durchlaufenen Enkulturation und somit entwickelten Basispersönlichkeit in einer neuen Kultur zurechtzufinden, dürfte uns klar sein. Dies ist ein ernst zu nehmendes Problem, bei dessen Behebung alle Beteiligten eine große Rolle und Einfluss haben. Sowohl die Haltung und Einstellung der Eltern als auch der Umgang der Schulen bzw der Pädagogen mit der Situation ist für die Bewältigung des Konflikts ausschlaggebend. Dieser Konflikt, der aus den kulturellen Unterschieden zweier Nationen entsteht, ist eine zu große Last für die Schultern eines Kindes. Nur durch angemessene Unterstützung und Wertschätzung kann es ein Kind schaffen, einen Weg zu finden, zwischen seiner Basispersönlichkeit und der Umgebungskultur einen gelungenen Lebens- und Bildungsweg zu gehen.

Wie schon oben genannt, ist auch die Rolle der Familie bei der Behebung des Konflikts sehr groß. Es existieren immer noch Familien, die aus Angst vor einer Assimilation eine negative Haltung gegenüber der Umgebungskultur bzw. der europäischen Kultur haben und diese auch ihren Kindern vermitteln. Leider ist ihnen meist nicht bewusst, in welche Art von Konflikt sie ihr Kind hineindrängen. Kinder sind äußerst kompetente Wesen, die in der Lage sind, zwei Sprachen gleichzeitig zu lernen. Wichtig dabei ist, dass das Angebot gut durchdacht und geregelt abläuft.

⁷⁷ Mehler, K & Krempin, M. (2009) S. 89

⁷⁸ List, G. Wie Kinder Sprachen erwerben. DJI Impulse. 4/2011. S. 7

⁷⁹ Cleassens, D. (1962)

Auch den Umgang mit zwei verschiedenen Kulturen kann ein Kind lernen, dennoch benötigt es in beiden Punkten volle Unterstützung. Aus diesem Grund ist die Sorge einer Assimilation nur aufgrund eines nicht kompetenten Umgangs berechtigt.

Trotz dessen wurde festgestellt, dass in Migrantenfamilien mit türkischer Herkunft überdurchschnittlich hohe Bildungsaspirationen herrschen. Die Sorge um geringe Wertschätzung von Bildung trifft eher auf bildungsferne Familien zu. Der Grund für die hohe Bildungsaspiration ist vor allem der Wunsch nach ökonomischer Sicherheit und sozialem Aufstieg.

Ein konfliktreicher Umgang der Eltern, Plausibilisierungen, sowie institutionelle Diskriminierungen erschweren den Prozess der Sozialisation und können dazu führen, dass Kinder aus Migrantenfamilien, die den Konflikt nicht lösen können, psychisch-kulturelle Konflikte durchleben oder sogar Verhaltensprobleme aufweisen, bis hin zu Neurosen⁸⁰. Um solche größeren Konflikte zu verhindern, müssen die institutionellen Bedingungen den Bedürfnissen angepasst bzw. verbessert und erweitert werden.

Es wird meistens von Chancengleichheit gesprochen. Kinder mit Migrationshintergrund werden im besten Falle mit den deutschen Kindern auf die gleiche Stufe gestellt. Dabei wird schon das dreijährige türkische Kind mit dem einsprachigen deutschen Kind verglichen und seine weniger guten Deutschkenntnisse werden als defizitär betrachtet. Dies wird seiner Bilingualität zugeschrieben. Schon in diesen frühen Jahren wird man damit konfrontiert, ob die Bilingualität für das Kind nicht doch Nachteile mit sich bringen könnte. Dabei ist die Mehrsprachigkeit ein natürlicher Bestandteil ihres Alltags. Obwohl auch die Spracherwerbsforschung klare Stellung zu der Frage nimmt, ob Bilingualität schädlich sei, tauchen immer wieder Zweifel auf. Die größte Benachteiligung im Bildungssystem erleben bilinguale/bikulturelle Menschen dadurch, dass sie ständig ihre Mehrsprachigkeit rechtfertigen müssen. Ursache dafür sind meistens Vorurteile und Unwissen.

⁸⁰ Diefenbach, H. (2010). S. 93

Auch Unterschiede des Schulsystems und somit das Verständnis dafür können in zwei verschiedenen Kulturen eine Beeinträchtigung darstellen. Als ein Beispiel kann man das türkische Schulsystem nehmen. Schule basiert auf Auswendiglernen des repräsentierten Stoffs und der absoluten Autorität der Lehrer in allen Fragen des Schulischen. In der Schule wird ganz früh schon angefangen, dass Kinder trainiert werden, längere Texte Gedichte und Formeln sowie Methoden, auswendig zu lernen. Auch der Umgang mit den Lehrern in Bezug auf die Kinder wie auch auf ihre Eltern ist etwas anders und höher bewertet als im deutschen Schulsystem. Respekt wird großgeschrieben. Die eigenen Vorstellungen, Werte und Normen nicht wiedergespiegelt zu sehen kann bei den ein oder anderen Eltern dazu beitragen, dass die Wertschätzung und Anerkennung für das deutsche Schulsystem den Kindern wenig repräsentativ vermittelt werden.⁸¹

Die wichtigste Voraussetzung für eine gelungene Integration und für die Bekämpfung der Bildungsbenachteiligungen von Migrantenkindern ist die Sprachentwicklung. Nur ein Kind, dessen Erstspracherwerbsprozess positiv verlaufen ist und das eine oder auch zwei Basissprachen erlernt hat, wird sich in einer „Fremden Kultur“ zurecht finden und erfolgreich sein können. Dieser Punkt nimmt in Deutschland und somit auch in der pädagogischen Arbeit einen großen Stellenwert ein. Dennoch gibt es immer noch sehr viele Kinder mit sprachlichen Defiziten. Erfreulich ist, dass bundesweit die Bedeutung von Sprachförderung einen unverzichtbaren Gewinn darstellt. In diesem Zusammenhang wurden in den letzten Jahren mehrere Projekte gestartet, welche das Ziel haben, die Kinder zu Beginn ihrer Sprachentwicklung zu unterstützen.

Nur durch verbesserte pädagogische Konzepte und eine, den Bedürfnissen entsprechende, pädagogische Arbeit kann verhindert werden, dass weiterhin eine Benachteiligung von Migrantenkindern statt findet.

Abgesehen von nötigen, regelmäßigen Evaluationen der interkulturellen Pädagogik im Sinne des Schulsystems, der Kinder und der Integration sollte sich jeder Pädagoge einmal die Frage stellen, wie die sprachlichen und kulturellen

⁸¹ Kratzmann, J. (2011). S. 71-75

Kompetenzen von Migranten im Interesse der deutschen Gesellschaft und Volkswirtschaft besser genutzt werden können, damit sie in Deutschland mehr Wertschätzung erfahren.

Literaturverzeichnis

- Brock Haus. (2006). Enzyklopädie. Mannheim
- Diefenbach, H. (2010). Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem. Erklärungen und empirische Befunde. Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden.
- Füssenih, I. Glossar zur sprachlichen Bildung. in DJI impulse (4/2011)
- Flam, H. (2007). Migranten in Deutschland. Statistiken-Fakten-Diskurse. UVK Verlagsgesellschaft mbH. Konstanz
- Herwartz-Emden, L. (1986). Türkische Familien und Berliner Schule: die deutsche Schule im Spiegel von Einstellungen, Erwartungen und Erfahrungen türkischer Eltern- eine empirische Untersuchung. Berlin: Express
- Jenny, C. (2008). Sprachauffälligkeiten bei zweisprachigen Kindern- Ursachen, Prävention, Diagnostik und Therapie (1.Aufl). CH Bern: Verlag Hans Huber
- Kraus, J. (2009) Bildungschancen für Migranten. Deutscher Lehrerverband Aktuell. <http://www.lehrerverband.de/chancen.htm>. abgerufe August 2012
- Kratzmann, J. (2011). Türkische Familien beim Übergang vom Kidergarten in die Grundschule. Einschulungsentscheidungen in der Migrationssituation. Empierische Erziehungswissenschaft, Band 32. Waxmann Verlag. Münster.
- Kniffka, G. Siebert-Ott, G. (2007). Deutsch als Zweitsprache. Lehren und lerenn. Ferdinand Schönning Verlag. Paderborn
- Lanfranchi, A. (2002). Schulerfolg von Migrationskinder. Die Bedeutung familienergänzender Betreuung im Vorschulalter. Reihe Schule und Gesellschaft. Band 28. Herausgegeben von: Hamburger. Horstkemper. Melzer. Tillmann. Opladen
- List, G. Wie Kinder Sprachen erwerben. In DJI Impulse. Sprachliche Bildung (4/2011)
- Mehler, K & Krempin, M. (2009). Eltern als wichtige Begleiter des Spracherwerbsprozesses. In Tracy, R. & Lemke, V. (Hrsg.). (2009). Sprache macht stark. Berlin.
- Montanari, E. B. (2002). Wie Kinder mehrsprachig aufwachsen- Ein Ratgeber (3. Aufl). Binationaler Familien und Partnerschaften, iaf e. V. (Hrsg). Frankfurt a. M.
- Neumann, U. (1980). Erziehung ausländischer Kinder. Erziehungsziele und Bildungsvorstellungen in türkischen Arbeiterfamilien. Düsseldorf
- Paulus, W. & Blossfeld, H.-P. (2007) Schichtspezifische Präferenzen oder sozioökonomisches Entscheidungskalkül? Zur Rolle elterlicher Bildungsaspirationen im Entscheidungsprozess beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe. Zeitschrift für Pädagogik, 53 (4), S. 491-508.

- Szagan, G. (2007). Das Wunder des Spracherwerbs- So lernt ihr Kind sprechen. Beltz V. Weinheim und Basel
- Tracy, R. (2007). Wie Kinder Sprachen lernen- Und wie wir sie dabei unterstützen können. Narr Francke Attempto Verlag GmbH+Co. KG. Tübingen
- Ulich, M., Oberhuemer, P. & Soltendieck, M. (2005). Die Welt trifft sich im Kindergarten, Interkulturelle Arbeit und Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen (2. Aufl). Weinheim: Beltz
- Verband binationaler Familien und Partnerschaften, iaf e. V. (Hrsg). (2004). Kompetent Mehrsprachig- Sprachförderung und interkulturelle Erziehung im Kindergarten (1. Aufl). Frankfurt a. M.
- Verband binationaler Familien und Partnerschaften, iaf e. V. (Hrsg). (2004). Vielfalt ist unser Reichtum- warum heterogenität eine Chance für die Bildung unsere Kinder ist. Frankfurt a. M.

Anhang:

Nr. 1 Interviewleitfaden Petra Demmin:

Interviewbogen

- I. Entstehung und Gestaltung des Konzeptes
 1. Wie ist es dazu gekommen dass die HWS deutsch-türkische Klassen öffnete?
 - a. Was für Motivationen gab es?
 - b. Was sind die Ansätze / die Ziele gewesen?
 2. Wie ist der Prozess der Gestaltung von den bilingualen Klassen gewesen?
 3. Gab es Schwierigkeiten und Probleme bei der Gestaltung?
 4. Wie ist die Reaktion auf das neu entstehende Angebot seitens der Lehrkräfte, der Eltern und im Stadtteil gewesen?
 - a. Haben sich im Laufe der Zeit die Reaktionen geändert?
- II. Institutionelle Rahmenbedingungen
 1. Wie viele bilinguale Klassen gibt es derzeit an der HWS?
 2. Wie viele Kinder besuchen die bilingualen Klassen?
 3. Welchen sprachlichen Hintergrund haben die Kinder, die an der HWS eine bilinguale Klasse besuchen?
 4. Was ist die Motivation der nicht türkischsprachigen Kindern und deren Familien eine türkisch-deutsch sprachige Klasse zu besuchen?
 5. Was sind die Bildungshintergründe der Familien?
 6. Gibt es türkischsprachige Kinder an der HWS die nicht eine bilinguale Klasse besuchen? Wenn ja:
 - a. Sind Ihnen Gründe dafür bekannt?
 7. Welche sprachliche und kulturelle Hintergründe haben die Lehrkräfte der bilingualen Klassen?

8. Welchen Einfluss hat der kultureller Hintergrund der Lehrkräfte auf die Schüler die nicht der selben Kultur angehören:
 - a. Lehrkraft deutsch, Kind mit Migrationhintergrung
 - b. Lehrkraft mit Migrationshintergrund, Kind deutsch
 - c. Lehrkraft und Kind mit Migrationshintergrund

Was für Beobachtungen haben die Lehrkräfte diesbezüglich gemacht

III. Leistungen

1. Gibt es Leistungsunterschiede der türkischsprachigen Kindern in den bilingualen Klassen zu denen aus den normalen Klassen?
2. Wie sind die gesamt Leistungen der bilingualen Klassen im vergleich zu den normalen Klassen der gleichen Alterstufen?

IV. Entwicklung und Evaluation

1. Haben sie Ihre Ziele / Ansätze im laufe der Zeit erreicht, erweitert oder geändert?
2. Was hat der bilingualer Zweig in Ihrer Schule weiteres bewirkt bzw geändert?
3. Haben Sie positive Beobachtungen gemacht die bedeutend für das Projekt waren?
4. Haben Sie negative Beobachtungen gemacht die von Bedeutung seien könnten?
5. Gibt es finanzielle Zuschüsse seitens der Schulbehörde für bilinguale Klassen / Schulen als Pilotprojekte?
6. Gibt es andere Institutionen oder Sponser die, die HWS unterstützt haben?

Nr. 2 Interviewaufnahme Petra Demmin:

Nr. 3 Interview Yavuz Gürsoy:

Kurz Interviewleitfaden

1) Haben Sie institutionelle Diskriminierungen zwischen dem deutschen Bildungssystem und den Schulen erlebt oder beobachtet?

In der Schule erlebte ich persönlich nicht direkt eine Diskriminierung. Im Alltag, wie bspw. bei der Wohnungssuche kann ich inzwischen von einer direkten Diskriminierung ausgehen. Mit meinem jungen Alter musste ich diesbezüglich so einiges Mitmachen. In der Schule und an der Uni erlebte ich meine Lehrenden nicht 'ausländerfeindlich'. Man bekam aber hin und wieder von Verwandten und Bekannten Diskriminierungsgeschichten mit. Muslimische Frauen, die Kopftuch tragen, erleben tagtäglich direkte und/oder indirekte Diskriminierung. Eine meiner Schülerinnen fragte mich vor ca. einem halben Jahr, ob ihre Noten schlechter werden würden, wenn sie Kopftuch trüge. Das weist daraufhin, dass sie angst vor einer Benachteiligung durch ihre LehrerInnen wegen ihrer Orthopraxie hat. Ich hörte oft davon, dass muslimische Schülerinnen nach ihrer Entscheidung für Kopftuch individuell -nicht institutionell(!)-benachteiligt wurden.

2) Was für Effekte hat Ihr/dein Migrationshintergrund auf Ihr/dein Lehrer dasein, im Bezug auf die Schüler insbesondere ihrer ethnischen Herkunft?

Grundsätzlich bekomme ich diesbezüglich positive Resonanz. Meine Schüler sehen in meiner Person einen aus ihren Reihen. Das ermöglicht mir die Vorbildfunktion. Gerade bei SuS mit Migrationshintergrund fällt das sehr auf. Ich finde aber auch, dass der Grund für die Akzeptanz meiner Lehrerpersönlichkeit an meiner Haltung, Verhältnis zu Ihnen und meiner angenehmen Konsequenz liegt. Ich bevorzuge weder meine Schüler ohne Migrationsgrund noch die mit. Ein Mensch bleibt ein Mensch. Ich komme aus nichtbürgerlichen Verhältnissen und bin als Kind in einem Bezirk wie Neukölln groß geworden. Ich weiß -was übrigens als

Vorteil dient- wie meine nichtbürgerlichen SuS, vorallem nichtbürgerliche SuS mit Migrationshintergrund für einen Background haben können. Auch die bürgerlichen SuS mit/ohne Migrationshintergrund sind mir nicht fremd.

Einige meiner SuS -insbesondere mit Migrationshinergund- lassen sich von mir bezüglich ihrer schulischen Situation und allgemein ihrer Zukunft beraten. Sicherlich haben die meisten SuS zu Lehrern, die ihre Kultur und Religion kennen eine bessere Verbindung. Mir würde es als Schüler nicht anders gehen als heute Ihnen mit mir...

Eidesstattliche Erklärung

Ich versichere, die vorliegende Arbeit selbstständig, nur die vom mir angegebenen Hilfsmittel benutzt und wörtlich oder dem Sinne nach entnommene Stelle als solche gekennzeichnet zu haben.

Die Kopie dieser Arbeit entspricht in allen Einzelheiten dem Original.

Mit einer Ausleihe meiner Arbeit bin ich einverstanden.

Hamburg, den 12.09.2013