

# Die Rolle der Sprache(n) in der schulischen Migrations- und Integrationspolitik

**Prof. Dr. İnci Dirim**  
**Universität Hamburg**


# Vortragsstruktur

1. Sprachliche und kulturelle Vielfalt als dauerhafte Herausforderung europäischer Bildungssysteme
2. Spanungsverhältnis zwischen sprachlicher Vielfalt und Chancengleichheit
3. Familiäre Sprachkompetenzen vs. Bildungssprache Deutsch
4. Analyse zweier Fallbeispiele aus Deutschland und aus England
5. Modelle sprachlicher Bildung
6. Merkmale „guter“ Schulen in multilingualen Umgebungen
7. Argumente für die schulische Förderung der nicht deutschen Herkunftssprachen



## Sprachliche und kulturelle Vielfalt als dauerhafte Herausforderung europäischer Bildungssysteme

- Auf Grund von Globalisierung, demographischen Veränderungen, Kriegen und wirtschaftlichen Krisen ist und wird Migration und die damit einhergehende sprachlich-kulturelle Vielfalt ein dauerhafter Bestandteil der europäischen Wirklichkeit bleiben.
- Beispiel: Nach einer Prognose für die Stadt Köln wird es dort im Jahr 2040 keine sprachliche Mehrheit geben, auch keine deutschsprachige (Birg 2001, S.3).

- 
- Trotz jahrzehntelanger Erfahrung mit migrationsbedingter sprachlicher Heterogenität ist es den meisten europäischen Staaten noch nicht gelungen, Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund in angemessener Form an der schulischen Bildung zu beteiligen.

# Erstaunliche Übereinstimmung früherer und aktueller Einschätzungen

## Müller 1974

„Unser Erziehungs- und Bildungssystem und darüber hinaus unsere Gesellschaft ist vor die Aufgabe gestellt, jetzt und in Zukunft Millionen ausländischer Arbeiter und ihre Familien zu integrieren. Die Gesellschaft und ihre Institutionen können sich dieser Aufgabe nicht entziehen. Sie haben sie bisher nach Art und Grad so hinhaltend und abwehrend heruntergespielt, daß heute und in der allernächsten Zukunft eine schwere und bedrohliche Hypothek abzutragen ist, die durch Ignorieren nur um so schneller weiter wächst“ (Müller 1974, S. 9).

## Bade 2007

- „Die nüchternen Bildungsdaten beleuchten ein Problem, das wichtiger ist als die mitunter nachgerade rituelle Skandalisierung von `Ehrenmorden`, `Zwangsheiraten` und `Parallelgesellschaften`: Das eigentliche Integrationsproblem in Deutschland ist die Benachteiligung der Zuwandererbevolkerung in Bildung, Ausbildung und beruflicher Qualifikation bzw. Weiterqualifikation. Sie bildet die Grundlage für eine oft unverschuldete, aber lebenslang wirkende, deshalb zunehmend empörende und vielleicht bald den sozialen Frieden in der Einwanderungsgesellschaft gefährdende Benachteiligung [...]“ (Bade 2007, S. 62)



## Das Spannungsverhältnis zwischen sprachlicher Vielfalt und Chancengleichheit

- Das Ziel von Bildungssystemen in demokratischen Staaten ist die Ermöglichung von Chancengleichheit, unabhängig von Merkmalen wie Geschlecht, religiöse Überzeugung und Sprache
- Gleiche Bedingungen für alle führen allerdings nicht zur Chancengleichheit für alle
- Am Merkmal der Sprache, das als Medium der Bildung eine hervorragende Rolle spielt, wird deutlich, dass ein „dissonantes“ Verhältnis zwischen den familialen Ressourcen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund und den Erwartungen der Schule besteht.

# Sprachliche Aspekte der Ressourcen- Erwartungsdissonanz

## Familiale sprachliche Ressourcen

- Bedarfsorientierte Kenntnis und bedarfsorientierter Gebrauch verschiedener Sprachen
- Migrationsgesellschaftliche Formen der Sprachen (z.B. ethnolektale Register)
- Alternierender Sprachgebrauch (z.B. Code-Switching)
- falls bildungsfernes Elternhaus: Merkmale mündlicher Kommunikation
- falls bildungsnahes Elternhaus: Merkmale schriftlichen Sprachgebrauchs, aber nicht unbedingt im Deutschen

## Erwartungen der Schule

Bildungssprachliches Deutsch:

- Kontextunabhängige Elemente (z.B. Abstrakta, kohärenzbildende syntaktische Mittel)
- Komplexe Strukturen
- Fachwortschatz
- Konzeptionell schriftsprachliche Kommunikation

## Fallbeispiel aus Deutschland: Anissa

- **zur Person:** achtjährige Schülerin mit Migrationshintergrund; seit dem 2. Lebensjahr in Deutschland
- **Wohnort:** Flüchtlingsunterkunft einer Stadt in Ostdeutschland
- **Familie:** Eltern und eine jüngere Schwester
- **Herkunft:** Naher Osten
- **Familiensprachen:** Hauptsächlich Aramäisch; daneben Arabisch und etwas Deutsch
- **Schulbesuch:** zweite Grundschulklasse; nach der Schule: Besuch eines Horts
- **Aufenthaltsstatus:** Eltern werden „geduldet“; Familie kann jederzeit abgeschoben werden
- **Alltag:** viele Einschränkungen, z.B. verfügen die Eltern weder über Bargeld noch über die Aussicht in Deutschland welches verdienen zu können
- **Wunsch der Eltern:** In Deutschland zu bleiben und Anerkennung zu erfahren, Handlungsroutinen aufzubauen und Deutsch zu lernen.
- **Bemühungen:** Regelmäßiger Besuch einer Kirchengemeinde und Besuch von Deutschkursen
- **Kontakt zwischen Schule und Elternhaus:** Eltern nehmen an den Elternabenden teil; Lehrerin drängt die Eltern dazu, zu Hause Deutsch zu sprechen.




## Analyse:

- Dissonanz zwischen familialen sprachlichen Ressourcen und den Erwartungen der Schule
- Die Lehrerin möchte, dass die Arbeit mit dem Kind erleichtert wird
- Die Lehrerin hat wenig Verständnis für die Situation
- Die Lehrerin wirkt hilflos
- Die Eltern können mit dem Kind in der geforderten Varietät nicht sprechen und können keine Unterstützung organisieren
- Die Familie ist von deutschsprachigen Umgebungen weitgehend ausgeschlossen
- Dadurch, dass in der Schule nicht mit ihrer dominanten Familiensprache gearbeitet wird, findet Anissa keinen guten Anschluss an die schulische Bildung. Die sprachliche Schieflage, in die das Kind geraten ist, schlägt sich bereits in den Zeugnisbeurteilungen nieder, der erfolgreiche Schulbesuch ist gefährdet
- Anissa hat gelernt, dass jedes Kind mit einer bestimmten Sprache in die Schule kommen, dass aber nicht alle Sprachen akzeptiert werden, dass nicht alle Sprachen in der Schule verwendet werden können und dass die Kinder es in der Schule einfacher, besser haben, die zu Hause Deutsch sprechen
- Anissa hat in der Schule auch gelernt, was es heißt, Migrantin zu sein und ihre Mitschülerinnen und Mitschüler, was es heißt, Nicht-Migrantin zu sein

## Fallbeispiel aus England: Asmita

„Eine der Aufgaben, die wir unseren Student/innen zu Beginn ihres vierjährigen BA für Grundschullehrer/innen stellen“, erzählt Conteh, „besteht im Schreiben eines autobiographischen Textes. Sie entscheiden sich häufig dafür, über sich selbst als Lernende zu schreiben. [...] [Eine der Studentinnen, i.D.] schrieb über sich selbst als kleines Kind, das in die englische Schule kam und kein Englisch sprechen konnte. Keiner in der Klasse konnte [ihre Sprache, i.D.] Punjabi, sodass sie niemanden zum Sprechen hatte. Eine Woche später traf ein anderes kleines Mädchen ein, das Punjabi sprach und auch etwas Englisch. Für Asmita wurde das Leben wesentlich besser. Doch eine Weile später geschah etwas, das sie zutiefst traf. Eines Tages, als sie zufrieden mit ihrer zweisprachigen Freundin arbeitete, trat der Lehrer vor sie, hielt ihr einen bunten Gegenstand hin und sagte etwas zu ihr.“



Asmita verstand nicht die Worte, wusste aber, dass etwas von ihr erwartet wurde. Ihre Freundin erklärte ihr in Punjabi, dass der Lehrer sie aufforderte, die Farbe des Gegenstandes zu benennen. Bevor sie jedoch antworten konnte, schimpfte der Lehrer klar und deutlich mit der Übersetzerin und schickte diese fort auf die andere Seite des Klassenzimmers. Asmita fuhr mit ihrer Geschichte fort: Der Lehrer verließ mich und ich starrte verständnislos auf die anderen Kinder. Jedes von ihnen war mit etwas beschäftigt: sie spielten, lasen, arbeiteten oder sprachen auf Englisch. Ich saß da und bemitleidete mich selbst. Der Lehrer war weitergegangen, um andere Kinder zu beurteilen, so als ob nicht wirklich etwas Dramatisches geschehen wäre. Wahrscheinlich dachte er, es sei einfach eine Begebenheit mit einem asiatischen Kind, das keine Farben kennt oder eigentlich nichts weiß. Es war ein Tag, an dem ich viele Emotionen in mir spürte. Gefühle, die ich nie zuvor erfahren hatte. Ich wollte nicht ich selbst sein “ (Conteh in: Mecheril & Quehl 2006).



## Analyse:

- Ein Kind, das nicht die offizielle Sprache beherrscht, wird eingeschult
- Der Lehrer steht der Situation hilflos gegenüber und reagiert auf eine das Kind beschämende Weise
- Ein anderes Kind wird daran gehindert dem Neuankömmling durch den Einsatz der Herkunftssprache zu helfen
- Asmita macht die Erfahrung keinen sprachlichen Anschluss zu finden
- Asmita macht die Erfahrung „anders“ zu sein und zwar in einer „deplatzierten Weise“ anders zu sein.



## Konsequenzen aus den Fallanalysen

- Gestaltung der zweitsprachlichen Förderung muss in der Schule stattfinden und zwar gleichermaßen additiv und integrativ
- Die Familiensprachen sollten in die schulische Bildung als Medium des Lernens einbezogen werden
- Die Familiensprachen sollten wertgeschätzt und als Bildungsinhalt angeboten werden
- Die Lehrkräfte aller Fächer müssen im Hinblick auf den Umgang mit verschiedenen sprachlichen Zugängen professionalisiert werden (Deutsch-als-Zweitsprache und Mehrsprachigkeit als Querschnittsaufgaben)

## Modelle schulischer Bildung: einsprachige Modelle


Sie sind gekennzeichnet durch die ausschließliche oder ganz überwiegende Verwendung einer Sprache als Medium des Unterrichts:

- **Submersion:** Schülerinnen und Schüler mit einer Erstsprache, die nicht die Schulsprache ist, werden in die regulären Klassen eingeschult. Man vertraut darauf, dass sie die Schulsprache durch den Kontakt mit ihren Mitschülerinnen und das Unterrichtsgeschehen erlernen. Vorübergehende Sprachförderung in der die Schulsprache kann hinzutreten.
- **Immersion:** Schülerinnen und Schüler mit einer Erstsprache, die nicht die Schulsprache ist, erhalten Unterricht in der Schulsprache in einer Weise, die ihren sprachlichen Voraussetzungen angepasst ist. Kennzeichnendes Merkmal dieses Modells ist, dass Lehrkräfte eingesetzt werden, die oft selbst zweisprachig sind, in jedem Falle aber für den Unterricht der Schulsprache als Zweitsprache eigens qualifiziert sind, so dass sie sich auf die sprachlichen Niveaus ihrer Schüler einstellen können.

## Modelle schulischer Bildung: zweisprachige Modelle

Sie sind dadurch gekennzeichnet, dass wesentliche Teile des Curriculums in zwei verschiedenen Sprachen dargeboten werden:

- **Transitorische Modelle:** Homogene Klassen werden für eine gewisse Zeit überwiegend in der Erstsprache unterrichtet, sie erhalten zunehmend Unterricht in der Zweitsprache und gehen dann in reguläre Klassen über. Bei manchen Schulen erstreckt sich der Unterricht in der Erstsprache über eine relativ kurze Zeit (etwa zwei Schuljahre), bei anderen wird dieser Unterricht über einen längeren Zeitraum (vier bis sechs Schuljahre) geführt.
- **Language-maintenance-Modelle:** Hier wird die Sprache der Herkunft (»language of origin« bzw. »community language«) bzw. des kulturellen Erbes (»heritage language«) während der gesamten Schulzeit als Medium für einen wesentlichen Teil des Curriculums verwendet und als Fach unterrichtet. Soweit dieser Unterricht nur für Schüler und Schülerinnen einer Sprachgruppe (in der Regel einer Sprachminderheit) angeboten wird, wird er auch als one-way bilingual education bezeichnet.

- 
- **Two-way-immersion-Modelle:** Schüler verschiedener Sprachgruppen (in der Regel Angehörige der Mehrheit und einer bestimmten Minderheit) werden gemeinsam in beiden Sprachen unterrichtet. Die Zweisprachigkeit wird während der gesamten Schulzeit beibehalten. In diesen Modellen verbinden sich Spracherhaltungsfunktionen und »Bildungszweisprachigkeit« miteinander.

(Reich/Roth u.a. 2002, 17f)





## Mehrere Sprachen und sprachliche Zugänge berücksichtigende Modelle

**Mehrere Sprachen und sprachliche Zugänge berücksichtigende Modelle** entwickeln sich seit einigen Jahren im Rahmen von Schulversuchen und sind auf den Umgang mit migrationsgesellschaftlicher Mehrsprachigkeit abgestimmt:

- In regulären Klassen, die durch große sprachliche Vielfalt in der Schülerschaft gekennzeichnet sind, erhalten Schülerinnen und Schüler additive Angebote zur Unterstützung in der Schulsprache und – im Idealfall damit verzahnt – Angebote zur Weiterentwicklung der verschiedenen Erst- und Familiensprachen. Hinzu kommt in günstigen Fällen die Berücksichtigung der Sprachentwicklung in der Schulsprache als Querschnittsaufgabe und die Berücksichtigung der Erst- und Familiensprachen als Medium des Lernens in den verschiedenen Fächern. (Bainski 2008, Blair/Bourne 1988)

# Sprachliche Merkmale „guter“ Schulen in multilingualen Umgebungen

## Empirische Grundlagen:

1. Die Effektivität der einsprachigen und zweisprachigen Modelle sind vornehmlich im englischsprachigen Raum untersucht worden (referiert von Reich, Roth u.a. 2002, kommentiert etwa von Cummins 2008)
2. Zahlreiche Untersuchungen geben Hinweise auf erfolgreiche Strategien des Umgangs mit sprachlicher Vielfalt, u.a.:
  - Projekt QUIMS: Sträuli 2008
  - Umgang mit sprachlicher Heterogenität in Kanada: Löser 2009
  - Ergebnisse von Schulprojekten in England: Blair & Bourne 1998
  - Untersuchung zu erfolgreichen Strategien der Zweitsprachförderung Rösch 2008
  - Untersuchungen zur diagnosegestützten Zweitsprachförderung im Rahmen des BLK-Modells FörMig: Reich, Roth & Neumann (Hrsg.) 2007
  - Wiener Untersuchung zum bilingualen Spracherwerb in der Migration: Krumm 2005



## Sprachliche Merkmale „guter“ Schulen in multilingualen Umgebungen

- Verzahnung von Sprach- und Fachunterricht
- Berücksichtigung des Deutschen als Zweitsprache in allen Unterrichtsfächern
- Schullaufbahnübergreifende Unterstützung im Erwerb des Deutschen als Zweitsprache (mindesten 6 bis 8 Jahre)
- Bildung in den nicht-deutschen Erstsprachen (Sprachunterricht)
- Nutzung der nicht-deutschen Erstsprachen als Medium des Lernens
- Verzahnung des Lehrens und Lernens in den Erstsprachen mit der Zweitsprache
- Explizites Grammatiklernen für die Sicherung der Nachhaltigkeit der Lernfortschritte im Deutschen als Zweitsprache
- Frühzeitige Sprachstandsdiagnosen (in beiden / allen Sprachen eines Kindes) für die passgenaue (diagnosegestützte) Sprachförderung


## Schweizer Modellprojekt „Qualität in multikulturellen Schulen“ (QUIMS)

- **Maßnahme:** Seit 2005 als dauerhaftes Modell etabliertes Schulentwicklungsprojekt des Kantons Zürich
- **Ziel:** Allen Schülerinnen und Schülern gute und gleiche Chancen auf Bildung zu ermöglichen
- **Teilnahme:** Schulen, bei denen der Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund mindestens 40 % der gesamten Schülerschaft ausmacht
- **Unterstützung:** Durch die Bildungsdirektion des Kantons Zürich. QUIMS-Schulen durchlaufen zunächst eine zweijährige Pilotphase.
- **Schwerpunkte der Maßnahme:** Ausbau der Literalität der Schülerinnen und Schüler, ihre Förderung im Deutschen als Zweitsprache und in den Herkunftssprachen und –kulturen (genannt „Heimatliche Sprache und Kultur“)  
(Rüesch 1999)



## „Celebrate Diversity!“ - Das Modell Kanada

- Schülerinnen und Schüler mit und ohne Migrationshintergrund weisen ähnlich gute Leistungen auf (Cummins 2008)
- Sprachlich-kulturelle Vielfalt explizit wertschätzende und fördernde Haltung bei Lehrerinnen und Lehrern
- Breite Unterstützung in Politik und Gesellschaft unter dem Motto „Celebrate Diversity“
- Eltern werden ermutigt, die Kinder in der familiensprachlichen Entwicklung zu unterstützen
- Für die Integration von neuen Eltern und Kindern in die Schulen wird mehrsprachiges Personal eingesetzt („Settlement Worker in School“, Löser 2009)
- Es ist selbstverständlich, dass mit Eltern, die die Amtssprachen nicht gut genug beherrschen, mit Dolmetschern kommuniziert wird

- 
- Schülerinnen und Schüler werden ermutigt, ihre Familiensprachen zum Lernen zu nutzen, z.B. formulieren sie Beiträge zum Unterricht – wenn sie es möchten – erst in der Familiensprache. Der Beitrag wird dann in gemeinsamer Arbeit ins Englische übersetzt.
  - Lehrerinnen und Lehrer erwarten nicht, dass die Kinder miteinander in Englisch kommunizieren. Ihr Argument dafür ist, dass die Kinder sich auf den Unterrichtsgegenstand konzentrieren sollen und nicht durch den Zwang der Verwendung des Englischen abgelenkt werden.

(Cummins 2008, Löser 2009)

## Argumente für die Förderung der Erstsprachen

- Die „Schwellenniveauhypothese“ (Cummins 1979; Skuttnab-Kangas/Toukoma 1977) ist empirisch nicht haltbar
- Die Sprachen eines Kindes entwickeln sich jedoch in Abhängigkeit voneinander („Interdependenzhypothese“, Cummins 1982)
- Unter Einhaltung bestimmter Grundsätze (z.B. Verzahnung mit dem Zweitsprachlernen; Cummins 2008, Gogolin 2008) sind positive Effekte von der Förderung der Erstsprache auf die Zweitsprache zu erwarten
- Die Erstsprachen sind wertvolle Medien des Lernens; die in der Erstsprache erarbeiteten Inhalte können in das zweitsprachlich verankerte Wissen übertragen werden (Cummins 2008)
- Kinder greifen gerne auf ihre Erstsprachen zurück, wenn die Möglichkeit dafür besteht (Dirim 1998, Löser 2009)



## Argumente für die Förderung der Erstsprachen

- Vor allem zu Beginn einer Schullaufbahn und bei wenig entwickelten zweitsprachlichen Kompetenzen wäre es ratsam, auf die erstsprachlichen Ressourcen zurückzugreifen (Krumm 2005, Reich 2001), z.B. mit einem koordinierten zweisprachigen Alphabetisierungslehrgang
- Die Erstsprachen sind selbst Bildungsinhalte; mit ihrer Wertschätzung wird der Persönlichkeitsentwicklung eines Kindes beigetragen
- Kinder, die „Two-Way-Immersion-Modelle“ besuchen, zeigen in den USA im Vergleich zu Schülerinnen und Schülern, die einsprachig beschult werden, bessere Bildungsleistungen (Reich, Roth u.a. 2002)





**Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit!**

## Literatur:

Birg, Herwig (2001): Eine Antwort auf die Frage ‚Wie wird sich die Bevölkerung in den Großstädten im Jahre 2030 demographisch betrachtet ihrer Herkunft nach zusammensetzen? Gibt es im Jahre 2030 noch deutsche Großstadtbewohner?‘ In: Sprechen Sie Deutsch? Dou you speak English? Türkce biliyor musunz? Eine Reise in die Welten der Sprache m Jahr 2030. RAA (Köln)

Bourdieu, Pierre (1990): Was heißt sprechen? Die Ökonomie des sprachlichen Tauschs. Wien (Drammüller)

Dirim, İnci (1998): „Var mı lan Marmelade?“ Türkisch-deutscher Sprachkontakt in einer Grundschulklasse. Münster: Waxmann Verlag

Fürstenau, S./Gogolin, I./Yağmur, K. (Hrsg.) (2003): Mehrsprachigkeit in Hamburg. Ergebnisse einer Sprachenerhebung an den Grundschulen in Hamburg. Münster u.a.: Waxmann Verlag.

Reich, Hans H. und Hans Joachim Roth in Zusammenarbeit mit İnci Dirim, Jens Norman Jørgensen, Gudula List, Günther List u.a. (2002): Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung. Hamburg (Behörde für Bildung und Sport)