

„Wertschätzung und Förderung von Mehrsprachigkeit“ und „Deutsch lernen“ sind kein Widerspruch ...

Prof. Dr. Ingrid Gogolin, Universität Hamburg

Vorbemerkung

Es ist erfreulich, dass die frühe Förderung von Kindern endlich auch in Deutschland als Bildungsaufgabe anerkannt wird, und es ist eine Freude, die vielen kreativen Ansätze zu beobachten, die zur Erfüllung dieser Aufgabe in-



zwischen entwickelt werden. Frühe Förderung ist für alle Kinder eine wichtige Voraussetzung für Lebensglück und Erfolg. Eine besondere Herausforderung für die öffentliche Verantwortung ist es, die Unabhängigkeit zu erhöhen, die zwischen dem Zufall der familialen Herkunft und den Chancen auf Förderung und Erfolg besteht. Dass wir in Deutschland ziemlichen Nachholbedarf in dieser Hinsicht haben, ist inzwischen auch der breiteren Öffentlichkeit bewusst geworden.

Vor allem Familien, die nicht auf Rosen gebettet sind, bedürfen der öffentlich verantworteten Unterstützung bei der Förderung ihrer Kinder. Armut in einem weit verstandenen Sinne ist erblich – materielle Armut ebenso wie Bildungsarmut. Im Falle von Kindern mit Migrationshintergrund kommen unglücklicherweise Armutsbedingungen – also Lebensumstände, die sich im Bildungsprozess mit hoher Wahrscheinlichkeit nachteilig auswirken – besonders häufig zusammen. Ich will mich in meinem Beitrag hier auf diese Kinder

und ihre frühkindlichen Bildungsprozesse konzentrieren – nicht nur, weil sie es sind, die unserer besonderen Aufmerksamkeit bedürfen, und auch nicht nur, weil die Erforschung ihrer Lage mein Berufsgebiet ist. Ein weiterer Grund ist, dass die Betrachtung der Lebenslage und Entwicklung von Kindern mit Migrationshintergrund viele Sachverhalte und Zusammenhänge wie unter einer Lupe vergrößert hervortreten lässt, die für Kindheit allgemein, und speziell für Kindheit unter nachteiligen Lebensumständen stellvertretend stehen.

Ich konzentriere meinen Beitrag auf das Problem der Sprachaneignung. Die Aneignung von Sprache ist die erste und wichtigste Voraussetzung dafür, dass sich ein Kind an die Eroberung der Welt machen kann. Im ersten Teil meines Beitrags möchte ich deshalb einige Erkenntnisse über frühen Spracherwerb vorstellen. Diese geben Hinweise darauf, welche Anforderungen die institutionelle Förderung von Kindern erfüllen muss, um sie in ihrer Entwicklung tatsächlich voranzubringen und nicht ungewollt am Lernen zu hindern. Auf solche Merkmale komme ich im zweiten Teil des Vortrags zu sprechen.

(1) So kommt das Kind zur Sprache.

Die Sprachaneignung des Kindes ist ein wundervoller Prozess, ein Prozess voller Wunder. Ein Kind, das auf die Welt kommt, bringt alle psychischen und physischen Voraussetzungen für seine Sprachaneignung mit. Alles, was es zur Aneignung von Sprache benötigt, ist Sprache im Kontakt mit Menschen: Um seine mitgebrachten Voraussetzungen entfalten zu können, benötigt das neugeborene Kind den Dialog mit den Personen seiner engsten und später auch weiteren Umwelt. Wenn es nicht physiologische Hindernisse dabei gibt – etwa eine Schädigung eines Sinnes – eignet sich ein kleines Kind im Verlaufe der ersten ca. drei Lebensjahre das komplette Fundament derjenigen Sprache an, in deren Gemeinschaft es hineingeboren wird.

Die darüber vorliegenden Forschungsergebnisse besagen: Der Prozess der Aneignung von Sprache, unseres wichtigsten Instruments für die Eroberung der Welt, vollzieht sich in der frühen Kindheit recht robust. Kinder kommen beinahe unabhängig von den Lebensumständen zur Sprache, in denen ihre engste Umwelt, also meist: ihre Familie, existiert.

Im Primärspracherwerb, der ungefähr bis zum dritten Lebensjahr andauert, erobern sich Kinder das Grundgerüst der Sprache ihrer Lebenswelt. Eingebürgert hat sich im Deutschen die Bezeichnung „Muttersprache“ für diejenige Sprache, für die im Primärspracherwerb der Grund gelegt wird.

Es ist für diese frühe Phase der Sprachaneignung gleichgültig, ob ein Kind aus der Erwachsenenwelt in einer, zwei oder mehr Sprachen lebt: wenn Kinder ihren Primärspracherwerb in zwei oder mehr Sprachen erfahren, eignen sie sich eben Zwei- oder Mehrsprachigkeit als Muttersprache an. Die Sprachpsychologin Gudula List hat dies in dem einprägsamen Satz zusammengefasst: „Das Gehirn hat Platz für viele Sprachen“.

In Familien mit Migrationshintergrund, deren Kinder im Einwanderungsland geboren oder als kleine Kinder zugewandert sind, ist die Konstellation der

Zwei- oder Mehrsprachigkeit meist gegeben. In der Mehrzahl dieser Familien spielen die mitgebrachten Sprachen der Herkunft eine bedeutende Rolle. In der 2005 veröffentlichten Jugendlichen-Umfrage von Boos-Nünning und Karakasoglu haben 75 % der Befragten angegeben, in der Familie ausschließlich die Herkunftssprache benutzt zu haben; 25 % geben an, Deutsch und die Herkunftssprache in der Familie gebraucht zu haben (vgl. Boos-Nünning/Karakasoglu 2005). Deutsch wird also bei einer großen Zahl von Kindern erst im Kindergarten oder in der Schule zu einer wichtigeren oder sogar zur wichtigsten Sprache. Dies ist eine Bedingung des Handelns der Institutionen, auf das diese eingerichtet sein müssen.

Aber muss uns das beunruhigen? Nach den – insgesamt leider nur wenigen – hierüber vorliegenden (mit akzeptablen Methoden durchgeführten) Untersuchungen besteht eigentlich kein Grund dazu. So hat eine von Hans Reich geleitete Studie an Hamburger Kindergärten gezeigt, dass der Erstspracherwerb in den Familien im Großen und Ganzen gut funktioniert. Die meisten Kinder erreichen bis zum Eintritt in den Kindergarten einen Sprachentwicklungsstand in der Herkunftssprache, der sich mit dem von einsprachig aufwachsenden Kindern zumindest vergleichen lässt. Eine weitere Untersuchung bei türkisch-deutschen Schulanfängern in Hamburg, ebenfalls von Reich (2005a), bestätigt dieses Ergebnis.

Zur Erklärung kann man auf die schon erwähnte Erstspracherwerbsforschung verweisen, die gezeigt hat, dass Kinder ihre erste Sprache in erstaunlich robuster Weise erwerben – auch dann, wenn die sozialen und kulturellen Umstände nicht als sonderlich begünstigend angesehen werden können. Man kann es aber auch anders formulieren: Offenbar erfüllen die Zuwandererfamilien ihre Spracherziehungspflicht gegenüber den Kindern recht gut, auch wenn dies unter den Umständen der Immigration nicht immer ganz einfach ist. In vielen Familien mit Migrationshintergrund sind Spracherziehungsfragen ein ausdrückliches Thema zwischen den Eltern, und nicht selten sind sie auch Gegenstand bewusster Entscheidungen (vgl. z. B. Gogolin/Neumann 1997).

Es gibt sicherlich auch Kinder, bei denen sich die Herkunftssprache nicht in der wünschenswerten Weise entwickelt – Kinder also, deren Spracherwerb in der einen oder anderen Weise beeinträchtigt ist. Hier aber gibt es nach dem gegenwärtigen Forschungsstand keine nennenswerten Unterschiede zwischen einsprachig und zweisprachig aufwachsenden Kindern; der Anteil sprachentwicklungsbehinderter ist bei einsprachig deutschen Kindern und zweisprachigen Kindern aus Migrantenfamilien ungefähr gleich (vgl. Rothweiler 2006).

Bei Kindern mit Migrationshintergrund kommt Deutsch in der frühen Kindheit als Zweitsprache hinzu. Häufig ist es die aktive Kommunikation mit älteren Geschwistern oder mit Spielkameraden außerhalb der Familie, in der Deutsch eine größer werdende Rolle spielt. Hingegen scheint „das Auch-Deutsch der Eltern“, so Reich 2005, eine geringere Rolle für den Umgang mit dem Deutschen zu spielen. In Hinsicht auf die Deutschkenntnisse der Migrantenkinder lässt sich ein sehr viel höheres Maß an Heterogenität bei Eintritt in den Kin-

dergarten beobachten (vgl. hierzu auch Reich 2005b). So hat die erwähnte Hamburger Kindergartenstudie gezeigt, dass sich unter den Vierjährigen alle denkbaren Niveaus des Deutschen als Zweitsprache finden. Es gab zwar kein einziges Kind, das überhaupt keine Deutschkenntnisse besaß. Aber es gab eine nennenswerte Zahl von Kindern, die noch auf dem Niveau einfacher, nicht grammatisch strukturierter Aussagen standen. Eine große Anzahl von Kindern in der Studie verfügte über einen Elementarwortschatz. Diese Kinder konnten das Verb im deutschen Satz an die zweite Stelle stellen, beherrschten also eine sehr wichtige Regel des Deutschen. Sie konnten auch schon einfache Dialoge durchhalten oder Mitteilungen machen, die aus mehr als einem Satz bestehen. Daneben schließlich gab es weit entwickelte Kinder. Diese verfügten über einen altersentsprechenden Grundwortschatz. Sie waren in der Lage, Begründungen zu formulieren. Sie konnten bereits zusammenhängende Erzählungen zum Besten zu geben. Ihre Äußerungen im Deutschen besaßen deutlich höhere Komplexität; so konnten sie zweiteilige Prädikate konstruieren, Sätze miteinander verbinden und erste Nebensätze bilden. Die Hamburger Grundschulstudie wiederum hat gezeigt, dass die Deutschkenntnisse der Kinder auch beim Schuleintrittsalter noch recht heterogen sind. Sie wiesen eine weite Streuung auf, sehr viel weiter als dies bei den herkunftssprachlichen Kenntnissen der Fall war.

Es kann hier ein Fazit gezogen werden: Sprachliche Heterogenität gehört zu den Handlungsbedingungen der Institutionen der Bildung, also des Kindergartens, der Schule und der außerschulischen Bildungsinstitutionen. Und es ist keine große Kunst vorherzusagen, dass dies auch in der absehbaren Zukunft so bleiben wird, wenn nicht gar: an Vielfältigkeit der Erscheinungsformen zunehmen wird. Mit sprachlicher Heterogenität produktiv und konstruktiv umzugehen und keinen Nachteil aus ihr erwachsen zu lassen – das gehört wohl zu den größten Herausforderungen an unser Bildungssystem.

(2) Anforderungen an die Institutionen der Bildung

Es stellt sich nun die Frage, wie die Institutionen der Bildung die Herausforderung der Heterogenität am besten annehmen und bewältigen können. Wenn wir noch einmal einen Blick in die Forschung werfen, können wir feststellen, dass die Voraussetzungen für angemessenes pädagogisches Handeln eigentlich gut sind. Ich greife zwei Aspekte heraus:

a) Zweisprachigkeit

Nach den hierüber vorliegenden Forschungsergebnissen kann es als gesichert gelten, dass Familien mit Migrationshintergrund die Bedeutung des Deutschen als allgemeines Verständigungsmittel, und erst recht: als Schlüssel zum Bildungserfolg ihrer Kinder, fraglos anerkennen. Freilich kann dennoch keine Rede davon sein, dass sie deshalb ihre mitgebrachten Sprachen aufgeben. Vielmehr ist die Vitalität der Herkunftssprachen nachweislich hoch, und zahlreiche Indizien deuten darauf, dass dies auch noch längere Zeit so bleiben wird. Diese Feststellung betrifft übrigens nicht allein Deutschland,

sondern kennzeichnet die Lage in allen europäischen Einwanderungsstaaten (Extra/Yağmur 2004).

Unterstützt wird die Lebenskraft der Familiensprachen von Zugewanderten durch viele dafür positive Begleiterscheinungen, die ich hier nur andeuten kann: Diese Sprachen sind in hiesigen Medien präsent, sie werden durch die Verbreitung technischer Kommunikationsmittel und durch die erleichterten Möglichkeiten zur persönlichen Mobilität weiterhin intensiv gebraucht. Früher galt Assimilation an die umgebende Majoritätssprache nach etwa zwei, spätestens drei Generationen als allgemeingültiges Muster der sprachlichen Anpassung nach einem Migrationsprozess. Dieses Muster hat aufgrund von demographischen, technischen und kulturellen Veränderungen seine Allgemeingültigkeit verloren. Es ist daher auch langfristig damit zu rechnen, dass Kinder mit Migrationshintergrund in Formen von Zweisprachigkeit aufwachsen und leben. Zugleich aber – das sei ausdrücklich betont – stehen der Stellenwert und die Funktion des Deutschen als allgemeine Verkehrssprache nicht in Frage.

Für die Gestaltung von Bildungsprozessen im Elementar- und Grundschulbereich ist damit eine wichtige Rahmenbedingung gegeben. Es ist aus der einschlägigen Forschung bekannt, dass zweisprachiges Aufwachsen die Sprachwahrnehmung, Sprachverarbeitung und Sprachaneignung tiefgreifend und dauerhaft beeinflusst. Dies betrifft nicht nur die sprachlichen Ausdrucksmittel im engsten Sinne – Laute, Wörter, Sätze, Texte –, sondern auch den Bestand an Traditionen, kulturellen Übereinkünften, die in der Sprache mittransportiert werden. Hieraus folgt, dass Zweisprachigkeit als Bildungsvoraussetzung für die Verarbeitung und Einverleibung des Lernangebots nicht nur in dem Sinne relevant ist, dass man oberflächliche Bekanntschaft mit dem Wortmaterial besitzen muss, um eine Sache zu verstehen. Vielmehr ist weit darüber hinausgehend mit Einflüssen auf die Assoziationen, Deutungen, Empfindungen und Wertungen zu rechnen, an die die Redemittel jeweils rühren. Der Einfluss der Zweisprachigkeit auf die sprachliche und intellektuelle Entwicklung des Kindes verschwindet nicht durch den Umstand, dass die Zweitsprache ein höheres Maß an Aufmerksamkeit und Förderung im Bildungsprozess erhält als die Sprache der Familie.

b) Kontinuität

In einigen Untersuchungen wurde danach gefragt, wie die sprachlichen Bildungsvoraussetzungen mit der Förderung und Unterweisung zusammenpassen, die die Kinder in Bildungseinrichtungen erhalten. Im Ergebnis steht, knapp gesagt, dass in Deutschland auf Zweisprachigkeit als Bildungsvoraussetzung nicht angemessen Rücksicht genommen wurde (vgl. Gogolin/Neumann/Reuter 2001; OECD 2006). Charakteristisch für die Maßnahmen, die zur Sprachförderung ergriffen wurden, ist zum einen die weitgehende Konzentration auf das Deutsche – also nur einen Teil der sprachlichen Gesamtkompetenz der Kinder. Zum anderen ist stets die Grundauffassung leitend gewesen, dass man es mit einem Übergangsproblem zu tun habe: Es wurden

Maßnahmen von begrenzter Dauer etabliert, in denen eine Intensivförderung erfolgen sollte. Die heimlich mitschwingende Hoffnung oder auch ausdrücklich geäußerte Annahme war, dass am Ende dieser Förderphase so eine Art „sprachlicher Normalisierung“ hergestellt sei, also ein Zustand, der keine spezifische Rücksicht mehr erforderlich mache und durch den die Besonderheiten der Zweisprachigkeit quasi beiseitegeschafft seien.

Dies aber ist ein Irrtum. Zweisprachigkeit wächst sich nicht aus, sondern sie bleibt durch den Bildungsprozess hindurch als Bildungsvoraussetzung erhalten. Ein verallgemeinerbares Resultat der internationalen Forschung lautet, dass nachhaltig positive Einflüsse auf die sprachliche und sonstige schulische Entwicklung von Kindern, die in zwei Sprachen leben, nicht von kurzfristigen Interventionsmaßnahmen erwartet werden können, sondern nur von solchen mit einem langen Atem. US-amerikanische Studien weisen darauf, dass man erst nach einer Förderdauer von etwa sechs Jahren von einem nachhaltigen Fördererfolg sprechen kann (vgl. Reich/Roth u. a. 2002).

c) Bildungssprache

Des weiteren ist gewiss, dass man auf die spezifischen sprachlichen Anforderungen der Schule und des Unterrichts nicht allein mit „Vorbereitung“ reagieren kann. Eine möglichst frühe Förderung ist zwar wichtig, aber sie kann nur die Startchancen verbessern, nicht die Herausforderung beseitigen. Dafür ist verantwortlich, dass die sprachlichen Anforderungen an das Lernen sich erst mit dem Bildungsprozess selbst entwickeln und kontinuierlich verändern. Angesprochen ist hier das Problem der Bildungssprache der Schule.

Die Hauptsprache der Schule hiezulande ist gewiss Deutsch. Aber es ist nicht irgendein Deutsch, sondern ein ganz besonderes. Das Deutsch, das die Kinder in der Schule verstehen und gebrauchen lernen müssen, hat eigene Gesetzmäßigkeiten. Es besitzt die Besonderheiten formaler Sprache, die sich darüber hinaus im Verlaufe einer Bildungsbiographie noch stark verzweigt und ausdifferenziert in die spezifischen Register der Unterrichtsfächer. Weite Teile der schulischen Kommunikation besitzen auch dann, wenn sie sich mündlich vollziehen, tendenziell die konzeptionellen Merkmale der Schriftlichkeit – zumindest gilt dies für die formellen und leistungsrelevanten Bereiche des Schullebens. Dieses Deutsch ist situationsentbunden; es arbeitet stark mit symbolischen Mitteln und mit kohärenzbildenden Redemitteln, z. B. mit für sich selbst betrachtet inhaltsleeren Funktionswörtern wie Artikeln, Pronomen oder anderen Verweisformen. Ein Aspekt der Bildungssprache ist, dass ihre Komplexität durch die Textförmigkeit erhöht wird.

Damit unterscheidet sich bildungssprachliches Deutsch sehr deutlich von den Sprachvarianten, die in der alltäglichen mündlichen Kommunikation eine Rolle spielen. In der Letzteren überwiegen nämlich die kontextabhängigen, die bedeutungstragenden, konkreten und illustrativen Elemente.

Für sprachelernende Menschen ist es besonders gravierend, dass die Unterschiede zwischen der deutschen (mündlichen) Alltagssprache und der Spra-

che der Schule vor allem im strukturellen Bereich liegen. Gewiss ist es unerlässlich, dass eine Schülerin oder ein Schüler lernt, über die mit einer Sache sich verbindenden bedeutungstragenden Wörter zu verfügen – also über den Fachwortschatz im engeren Sinne. Aber damit, dass ein solcher spezieller Vokabelschatz unterrichtet bzw. vom Kind gelernt wird, ist kein Lernproblem gelöst. Die Hauptschwierigkeit der Sprache der Schule bilden nämlich die immer komplizierter werdenden Strukturen und abstrakten textlichen Formen, in die die Fachwörter eingebettet sind. Je länger eine Schülerbiographie dauert, desto komplexer ist der sprachliche Anspruch in diesem Sinne, den der Unterricht stellt. Das bedeutet unter anderem: Die verlangte sprachliche Leistung wird immer abstrakter, inhaltliche Signale werden immer stärker in Strukturen versteckt, beispielsweise im Aufbau von Texten. Die Sprache der Schule entfernt sich im Laufe der Zeit immer weiter von den Gesetzmäßigkeiten der alltäglichen Unterhaltung.

Als grobe Charakterisierung kann also gelten, dass Bildungssprache mit den Regeln schriftsprachlicher Kommunikation mehr gemeinsam hat als mit alltagssprachlichen mündlichen Gesprächsweisen. Es stellt sich die Frage, wo die Verantwortung dafür liegt, diese spezifischen sprachlichen Fähigkeiten zu vermitteln. Faktum ist, dass die Schule selbst hier im Zentrum steht – gewiss wird sie dabei durch andere Institutionen, etwa die öffentlichen Medien unterstützt. Es ist aber letztlich primär die Sache der Schule, Kindern den Zugang zur Schrift und zum Schrifttum zu vermitteln und dafür zu sorgen, dass sie mit den sich steigernden Anforderungen an die Schriftförmigkeit der bildungssprachlichen Anforderungen Schritt halten können.

Kinder aus bildungsnahen Elternhäusern haben die Chance, die sprachlichen Varianten, um die es in der Sprache der Schule geht, auch zu Hause zu lernen oder zu üben. Sie durchlaufen beispielsweise eine Lesesozialisation, die den bildungssprachlichen Anforderungen sehr entgegenkommt. Dies gilt selbstverständlich prinzipiell auch für Kinder, die aus zugewanderten Familien kommen und zwei- oder mehrsprachig aufwachsen. Alle jene aber, deren Familien nicht schriftsprachbeflissen sind, also nicht systematisch für den Zugang zur Schriftförmigkeit der schulischen Kommunikation sorgen, haben so gut wie keinen anderen Ort dafür, diese Anforderungen erfüllen zu lernen, als die Bildungseinrichtungen – vor allem: die Schule selbst.

(3) Ansprüche an Maßnahmen der Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund

Aus dem bisher Gesagten lassen sich Ansprüche formulieren, die Maßnahmen zur Sprachförderung erfüllen müssten. Dies sind mindestens folgende:

Dauer und Kontinuität der Maßnahmen.

Unabhängig davon, welchen konkreten Vorstellungen von sprachlicher Unterweisung man zuneigt, ist es nach allem, was man wissen kann, erforderlich, dass die Förderung langfristig angelegt sein muss. Als Faustregel kann gelten, dass sie den Bildungsprozess ca. fünf bis sechs Jahre kontinuier-

lich begleiten sollte. Hierfür haben wir durch die Gestalt der Institutionen in Deutschland schlechte Ausgangsbedingungen: vorschulische Einrichtungen und Schule, Grundschule und weiterführende Schulen, Schule und außerschulische Fördereinrichtungen sind stark voneinander abgegrenzt; eine ineinandergreifende kontinuierliche Förderung kann also nicht so einfach geleistet werden. Dringend erforderlich sind daher Maßnahmen zum Abbau der Grenzen zwischen den Institutionen – und das schließt auch den Abbau von Hindernissen ein, durch die die Zusammenarbeit zwischen der Bildungsinstitution und dem Elternhaus erschwert wird.

Förderung der spezifischen bildungssprachlichen Fähigkeiten.

Die kontinuierliche Förderung muss darüber hinaus an den sich ändernden, immer spezieller werdenden sprachlichen Anforderungen orientiert sein, die sich im Verlauf einer Bildungskarriere stellen. Das Problem der Sprache der Schule zu lösen ist nicht allein, und wahrscheinlich nicht einmal primär, eine Aufgabe des Sprachunterrichts im engeren Sinne. Es stellt sich vielmehr durch das gesamte Curriculum hindurch. Notwendig ist die Entwicklung einer in Deutschland wenig verbreiteten Auffassung, dass eine jede Lehrerin, ein jeder Lehrer für die Vermittlung der sprachlichen Anforderung zuständig ist, die das Lernen der Sache, das Lernen im Fach stellt. Hier kann an internationalen Vorbildern angeknüpft werden, beispielsweise an dem in England etablierten Ansatz ‚*language across the curriculum*‘ – Sprache lernen in jedem Unterricht (siehe hierzu Bourne 2007).

Berücksichtigung und Förderung der Zweisprachigkeit.

Die kontinuierliche und im angedeuteten Sinne systematische Förderung der Sprachkenntnisse zweisprachig Aufwachsender kann sich nicht mit der Förderung eines Teils ihrer sprachlichen Fähigkeiten begnügen. Vielmehr gilt es, die sprachliche Gesamtfähigkeit der Kinder zu berücksichtigen und das heißt ganz klar: ihre beiden Sprachen in die Förderung einzubeziehen. Es gibt zahlreiche Argumente, die für diese Forderung sprechen – ich will eines nennen, das nur selten erwähnt wird: Aus der Forschung über Bedingungen für gelingendes Lernen weiß man, dass eine hohe Leistungserwartung und die Herstellung eines positiven Lernklimas, in dem Kinder sich anerkannt und angenommen fühlen, eine sehr große Rolle für ihre Chancen auf Lernen spielt. Es gilt also, Kinder stark zu machen bei ihrer Förderung. Wie kann das gelingen, wenn ihnen dabei zuerst einmal signalisiert wird: So wie du bist, bist du nichts wert, wir verbieten dir, du selbst zu sein und dich in der Sprache auszudrücken, zu entwickeln, die du mit Mutter und Vater sprichst?

Ich möchte Ihnen das zum Schluss Gesagte noch einmal mit anderen Worten präsentieren:

„Auch Migrantenkinder, die Deutsch als Zweitsprache lernen, sollten in Bildungseinrichtungen reichhaltige Angebote in der deutschen Sprache bekommen (einschließlich Literacy-Erziehung), wobei zur Sprachförderung auch die Familiensprachen und eine aktive Elternarbeit gehören.“

„Die Förderung von Zwei- und Mehrsprachigkeit gehört wesentlich zur sprachlichen Bildung. Dabei gilt es, die spezifischen Entwicklungsprofile, Kompetenzen und Bedürfnisse von mehrsprachig aufwachsenden Kindern wahrzunehmen und zu nutzen – sowohl mit Blick auf die betroffenen Kinder und Familien als auch mit Blick auf einsprachige deutsche Kinder. Wertschätzung und Förderung von Mehrsprachigkeit und ‚Deutsch lernen‘ sind kein Widerspruch, sondern komplementäre Zielsetzungen; sie gehören zusammen.“

Dies waren nicht meine Worte, sondern sie stammen aus dem Text ‚Bildung von Anfang an‘, dem Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen, der als Lektüre zu empfehlen ist (vgl. Hessisches Kultusministerium 2005).

* * *

Wir besitzen eigentlich recht gute Ausgangsbedingungen dafür, auch längerfristig erfolgreiche Maßnahmen zur sprachlichen Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund zu entwickeln. Wir können uns auf einen guten Grundstock an einschlägigen Forschungsergebnissen stützen. Wir können an einem Bestand an guten Einzelerfahrungen anknüpfen, der wahrscheinlich sogar reichhaltiger ist, als das jetzt bekannt ist. Wir können auf eine Elternschaft bauen, die zur Kooperation bereit ist – wenn man sie nur auf die passende Weise zu Partnern macht. Und wir können auf den guten Willen, die Kreativität und die Kompetenz vieler Menschen bauen, die fest entschlossen sind, gleiche Bildungschancen für *alle* Kinder auch in Deutschland möglich zu machen.

Einige Lesehinweise:

Boos-Nünning, U./Karakasoglu, Y. (2005): *Viele Welten leben. Zur Lebenssituation von Mädchen und jungen Frauen mit Migrationshintergrund.* Münster/New York: Waxmann

Bourne, J. (2007): *Making the Difference: Teaching and learning strategies in multi-ethnic schools.* In: Gogolin, I./Lange, I. (Hrsg.): *Durchgängige Sprachförderung im Modellprogramm FÖRMIG.* Münster/New York: Waxmann (FÖRMIG edition Band 3), in Vorbereitung.

Extra, G./Yağmur, K. (Eds., 2004): *Urban Multilingualism in Europe: Immigrant Minority Languages at Home and School.* Clevedon: Multilingual Matters.

Gogolin, I./Neumann, U. (1997): *Großstadt-Grundschule. Eine Fallstudie über sprachliche und kulturelle Pluralität als Bedingung der Grundschularbeit.* Münster/New York: Waxmann-Verlag.

Gogolin, I./Neumann, U./Reuter, L. (2001): *Schulbildung für Kinder von Minderheiten in Deutschland 1989-1999. Schulrecht, Schulorganisation, curriculare Fragen, sprachliche Bildung.* Münster/New York: Waxmann-Verlag.

Hessisches Kultusministerium (2005): *Bildung von Anfang an. Bildungs- und Erziehungsplan für 0 bis 10jährige.* http://www.kultusministerium.hessen.de/irj/HKM_Internet?uid=422503e0-cf26-2901-be59-2697ccf4e69f

OECD (= Stanat, P./Christensen, G.) (2006): *Where Immigrant Students Succeed.* Paris (OECD)

Reich, H.H. (2005a): *Forschungsstand und Desideratenaufweis zu Migrationslinguistik und Migrationspädagogik.* In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Ehlich, K., u.a.): *Bildungsreform Band 11 – Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern*

mit und ohne Migrationshintergrund. Bonn/ Berlin (BMBF), http://www.bmbf.de/pub/bildungsreform_band_elf.pdf

Reich, H. H. (2005b): Wege der sprachlichen Bildung von Schülern mit Migrationshintergrund. Vortrag zur Auftaktveranstaltung von FöRMIG-Sachsen am 19. September 2005 in Dresden. www.blk-foermig.uni-hamburg.de.

Reich, H. H./Roth, H.-J. u. a. (2002): Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung. Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Bildung und Sport. http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Personal/Gogolin/cosmea/core/corebase/mediabase/foermig/website_gogolin/dokumente/Gutachten_Spracherwerb.pdf

Rothweiler, M. (2006): Spezifische Sprachentwicklungsstörung und Mehrsprachigkeit. In: Schöler, H./Welling, A. (Hrg.): Förderschwerpunkt Sprache. Handbuch der Pädagogik und Psychologie bei Behinderungen. Bd. 3. Göttingen: Hogrefe (im Druck).

