



Hochschule Neubrandenburg  
University of Applied Sciences

Fachbereich Soziale Arbeit, Bildung und Erziehung  
Studiengang Soziale Arbeit

**Die Bedeutung der Sprache für den Bildungserfolg  
von Kindern mit Migrationshintergrund**

Bachelorarbeit  
zur  
Erlangung des akademischen Grades  
Bachelor of Arts (Soziale Arbeit)

Vorgelegt von:  
Mathias Lehnert

Neubrandenburg, den 12.06.2013

Erstprüferin (Betreuerin): Prof. Dr. Gabriele Streda  
Zweitprüfer: Prof. Dr. Volker Kraft

urn:nbn:de:gbv:519-thesis2013-0401-0

## **Inhalt**

Einleitung .....	1
1. Begriffserklärung .....	2
1.1 Migration .....	2
1.2 Integration .....	3
1.3 Chancengleichheit .....	4
2. Bildungsbenachteiligung.....	5
2.1 Problemerkklärung .....	5
2.2 Soziale Herkunft.....	5
2.3 Migrationsbedingte Benachteiligung.....	7
2.4 Institutionelle Benachteiligung.....	10
3. Spracherwerb.....	11
3.1 Sprache und Persönlichkeit .....	11
3.2 Erstspracherwerb .....	12
3.3 Zweitspracherwerb .....	14
3. 4 Vergleich.....	16
4. Zweisprachigkeit.....	17
4.1 Hindernder Einfluss der Erstsprache .....	17
4.2 Begünstigender Einfluss der Erstsprache .....	19
4.3 Schwellen-Hypothese .....	20
4.4 Auswertung der Debatte zur Zweisprachigkeit .....	21
5. Schlussfolgerungen .....	22
5.1 Wertschätzung der Verschiedenheit.....	22
5.2 Sprachförderung .....	23
5.2.1 Sprachförderung in der Kindertagesstätte.....	23

5.2.2 Sprachförderung in der Schule .....	24
5.2.3 Allgemeine Grundlagen der Sprachförderung .....	25
5.2.4 Individuelle Förderung .....	26
5.3 Elternarbeit .....	26
5.4 Anforderungen an das Lehrpersonal .....	27
5.5 Zugang zu frühkindlicher Bildung .....	28
5.6 Änderungen im Schulsystem .....	29
Zusammenfassung .....	30
Quellenverzeichnis .....	35
Eidesstattliche Erklärung .....	38

## **Einleitung**

Lange Zeit wurde bestritten, was heute nicht mehr von der Hand zu weisen ist: Deutschland ist ein sogenanntes Einwanderungsland. Mit 16 Mio. Menschen besitzt inzwischen jede fünfte Person in der Bundesrepublik einen Migrationshintergrund. Um ein harmonisches und friedliches Zusammenleben zu sichern, ist eine gleichberechtigte Teilhabe dieser Menschen am gesellschaftlichen Leben unabdingbar.

Die Realität sieht häufig anders aus. Die PISA-Studie zeigt, dass Kinder aus zugewanderten Familien deutlich geringere Bildungserfolge aufweisen, als Kinder ohne Migrationshintergrund. Dies hat wiederum Auswirkungen auf höhere Arbeitslosigkeit und geringere Einkommen. Da Bildung immer wieder als Schlüssel zur Integration bezeichnet wird, beeinflusst dieser Umstand das gesellschaftliche Zusammenleben entscheidend mit.

Doch nicht nur ein Streben nach Menschlichkeit und Gerechtigkeit und die Vorteile kultureller Vielfalt, auch der demografische Wandel und die damit verbundene immer ältere werdende Bevölkerung, fordern eine gleichwertige Qualifizierung der Kinder mit Migrationshintergrund. Nur so kann Deutschland in der internationalen Wirtschaft wettbewerbsfähig bleiben.

Da das Beherrschen der deutschen Sprache, im deutschen Bildungssystem, Grundlage für das Erschließen von Wissen und zur Teilhabe an gesellschaftlicher Kommunikation ist, wird die Ursache für den Bildungsmisserfolg häufig hierauf gelenkt. Dass diese Sichtweise allerdings zu einseitig ist, wird sich in dieser Arbeit zeigen. So müssen auch die soziale Herkunft und das Bildungssystem selbst als Ursache für ungleich verteilte Chancen in Betracht gezogen werden.

Aufgrund der Notwendigkeit, die deutsche Sprache zu sprechen, und der von ihr abweichenden Herkunfts- und Familiensprache, wachsen die meisten der in Deutschland lebenden Kinder mit Migrationshintergrund mindestens zweisprachig auf. Ob sich Erst- und Zweitsprache und deren Erwerb gegenseitig behindern oder fördern, soll daher genauer erörtert werden.

Darüber hinaus wird nach Möglichkeiten gesucht, um den Spracherwerb zu fördern und Bildungsungleichheiten entgegenzuwirken. Zu Beginn sollen allerdings einige Begriffe geklärt werden, die für die Bearbeitung des Themas von Bedeutung sind.

# 1. Begriffserklärung

## 1.1 Migration

Migration beschreibt die dauerhafte Veränderung des Lebensmittelpunktes von Einzelpersonen oder Gruppen, über eine bedeutsame Entfernung. Die Bewegung kann sowohl im geographischen wie im sozialen Raum erfolgen. Gewissheit über eine Rückkehr oder eine sichere Ankunft gibt es meist nicht.

Die Gründe für die Migration sind sehr verschieden. Während Arbeitsmigration und Studienaufenthalte vor allem freiwillig stattfinden, kann Migration auch unfreiwillig erfolgen oder sogar erzwungen werden. Gründe hierfür sind unter anderem Flucht und Vertreibung, Missachtung der Menschenrechte, Verfolgung, Bedrohung, Krieg oder Natur- und Umweltkatastrophen (vgl. Sharifi, 2011, S. 18). Andere hoffen aufgrund von Armut, mangelnder Existenzgrundlagen und Lebensperspektiven im Herkunftsland, ihre Lebenssituation und –umstände verbessern zu können. Mit über 7 Millionen ausländischen Staatsbürgern (vgl. Statistisches Bundesamt) sind MigrantInnen heute ein fester Bestandteil der deutschen Bevölkerung.

Zu beachten ist, dass zahlreiche Personen, die als MigrantIn dargestellt werden, oftmals keine eigene Migrationserfahrung, dagegen aber die deutsche Staatsangehörigkeit, besitzen. Kinder die in Deutschland geboren wurden, werden als Person mit Migrationshintergrund bezeichnet, wenn ein oder beide Elternteile nach Deutschland eingewandert sind. Zu Personen mit Migrationshintergrund wird also die ausländische Bevölkerung, unabhängig von ihrer Nationalität und davon ob sie im In- oder Ausland geboren wurde, gezählt.

Nach dieser, im Vergleich zur Migrationserfahrung, weitaus komplexeren Definition, besitzt, laut dem Mikrozensus 2011, jede Fünfte in Deutschland lebende Person (19,5%) einen Migrationshintergrund. Noch höher ist der Anteil bei Kindern und Jugendlichen im bildungsrelevanten Alter. Bei unter 25-Jährigen liegt der Anteil bei 28,7% (vgl. Statistisches Bundesamt).

Diese Definition und die Zahl zeigen allerdings wie groß und schwer überschaubar die Gruppe der Personen mit Migrationshintergrund ist. Es handelt sich dabei keinesfalls um eine einheitliche Gruppe. Verschiedene Sprachen und Kulturen haben in Deutschland meist

auch einen unterschiedlichen Wert, Nutzen oder Ansehen. Besonders in Bezug auf die Bildung herrschen enorme Unterschiede zwischen den Gruppen und einzelnen Personen. Aufgrund der Verschiedenheit der MigrantInnen bzw. Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, sind die Aussagen in dieser Arbeit nie zu verallgemeinern und auf die Gesamtheit von MigrantInnen zu beziehen. Dies sollte beim Lesen der Arbeit berücksichtigt werden, da einzelne Aussagen sonst oberflächlich oder stigmatisierend wirken können.

## 1.2 Integration

Anhand der Integration wird das Gelingen der Migration in die neue Gesellschaft gemessen. Integration bezeichnet die Eingliederung neuer Bevölkerungsgruppen in die bestehenden Sozialstrukturen und die Art und Weise, wie diese Bevölkerungsgruppen mit dem bestehenden System sozio-ökonomische, rechtliche und kulturelle Beziehungen knüpfen. Unter Integration kann somit die Teilhabe der MigrantInnen an der Struktur der Aufnahmegesellschaft verstanden werden.

Dabei lässt sich zwischen verschiedenen Dimensionen der Integration unterscheiden. Strukturelle Integration meint die Gleichheit sozialer und politischer Rechte und die Gleichverteilung auf die unterschiedlichen Schul- und Ausbildungsinstitutionen, sowie Positionen des Beschäftigungssystems. Der Zugang zu Primärgruppen und Subsystemen, wie Gleichaltrigen, Nachbarschaft, Vereinen oder KollegInnenkreis, wird als soziale Integration bezeichnet. Kulturelle Integration erfolgt dagegen, wenn die MigrantInnen die in der Aufnahmegesellschaft herrschenden Werte, Normen und Lebensgewohnheiten übernehmen. Bei Identifikation mit der Aufnahmegesellschaft und Rückgang überdurchschnittlicher Normabweichung und Stabilisierung der durch die Migration destabilisierten Persönlichkeit wird von identifikatorischer Integration gesprochen (vgl. Mollenhauer, 2013, S. 453). Diese vier Dimensionen können gleichzeitig, wenn auch in unterschiedlicher Ausprägung, ablaufen und beeinflussen sich gegenseitig.

Besonders aufgrund der einseitigen Anpassung der MigrantInnen und der damit verbundenen Aufgabe eigener kultureller, ethnischer oder religiöser Besonderheiten, wird der Begriff der Integration kritisch diskutiert und heute häufiger von Inklusion gesprochen. Danach müssen gesellschaftliche Voraussetzungen geschaffen werden, in denen jeder

Mensch in seiner Verschiedenartigkeit akzeptiert wird und dennoch an allen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens teilhaben kann (vgl. Mollenhauer, 2013, S. 452).

### 1.3 Chancengleichheit

Die Voraussetzung für gesellschaftliche Integration ist, neben wechselseitiger Akzeptanz und Toleranz der verschiedenen Bevölkerungsgruppen, Chancengleichheit.

Die Gleichbehandlung aller BürgerInnen, in allen wichtigen Bereichen der Gesellschaft und Wirtschaft sowie die gleichen Chancen in (Aus-)Bildung und Beruf, sind im Grundgesetz verankert. Trotz des Diskriminierungsverbots, unter anderem aufgrund von sozialer Herkunft, Sprache oder ethnischer Zugehörigkeit, sieht die Realität vieler ZuwanderInnen in Deutschland anders aus. Ungleichheit und Benachteiligung in nahezu allen Lebensbereichen bestimmen ihren Alltag. Das belegen unter anderem schlechtere Verdienstmöglichkeiten und hohe Arbeitslosigkeit, die häufig mit dem erreichten Schulabschluss in Verbindung stehen. Kinder mit Migrationshintergrund besuchen vielfach Sonder- und Hauptschulen und sind in der gymnasialen Oberstufe weniger präsent (vgl. Beer-Kern, 2013, S. 619). Bildungsabschlüsse aus dem Herkunftsland werden oft nicht entsprechend anerkannt.

Die Herstellung von Chancengleichheit bedeutet nicht, dass Bildungsungleichheiten generell beseitigt werden, sondern nur dass diese nicht auf die soziale Herkunft zurückzuführen sind. Bildungsunterschiede nach individuellen Potenzialen bleiben trotzdem bestehen, es geht lediglich um die Forderung gleicher Startchancen (vgl. Solga/Dombrowski, 2012, S. 52).

## **2. Bildungsbenachteiligung**

### 2.1 Problemerkklärung

In unserer Gesellschaft ist Bildung ein bestimmender Faktor für individuelle Lebenschancen, Selbstverwirklichung und beruflichen Erfolg. Sie hat einen erheblichen Einfluss auf die soziale, politische und kulturelle Teilhabe. Bildungsarmen Menschen bleibt diese weitgehend verwehrt. Studien und Forschungsergebnisse zeigen immer wieder, dass der Lernerfolg in Deutschland deutlich von der sozialen Herkunft beeinflusst wird. Bildungsbenachteiligung und die wirkenden Faktoren zu verstehen, ist eine entscheidende Voraussetzung um Lösungsansätze für deren Abbau zu finden.

Bei der Betrachtung von Bildungsungleichheiten wird meist auch von Chancengleichheit und deren Herstellung gesprochen. Da die Chancengleichheit im Grundgesetz geregelt ist, dürfte der Zugang zu Bildung nicht durch die soziale Herkunft oder eine andere zugeschriebene Gruppenzugehörigkeit, wie den Migrationshintergrund, beeinflusst werden. Besteht allerdings ein Zusammenhang zwischen Bildungserfolg und der sozialen schwachen Herkunft, so bedeutet dies, dass ein Teil der Kinder aus benachteiligten Schichten in ihrem Bildungserfolg unter ihrem eigentlichen Potenzial bleibt (vgl. Solga/Dombrowski, 2012, S. 51).

Studien zeigen, dass in Deutschland kein gleichberechtigter Zugang zu Bildung für Kinder mit Migrationshintergrund besteht. Dafür gibt es verschiedene Ursachen.

### 2.2 Soziale Herkunft

Ein wesentlicher Teil der Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund lässt sich auf ihre soziale Herkunft zurückführen. Ungleiche Erfahrungen und Bildung der Eltern werden an ihre Kinder weitergegeben. Die soziale Herkunft steht in engem Zusammenhang mit der sozialen Schicht. Dieser gedankliche Grundsatz ist auf Pierre Bourdieu zurückzuführen, der die MitgliederInnen einer Gesellschaft nicht ausschließlich nach ihrem ökonomischen Status unterteilt. Neben dem ökonomischen Kapital, also dem Besitz, spielen auch soziales und kulturelles Kapital eine entscheidende Rolle. Unter



sozialem Kapital können unter anderem Beziehungen und Zugehörigkeiten zu sozialen Netzwerken und Gruppen verstanden werden, aus denen sich Vorteile und Gewinne ergeben. Kulturelles Kapital meint vor allem Bildung (vgl. Bourdieu, 1996, S. 196ff). Kinder aus zugewanderten Familien stammen häufig aus den unteren sozialen Schichten mit geringerem Kapital.

Die Verbindung der sozialen Herkunft von SchülerInnen und ihrem Bildungserfolg hat auch eine aktuelle Studie der Vodafone Stiftung mit dem Titel „Hindernis Herkunft“ untersucht. Dazu wurden LehrerInnen, SchülerInnen und Eltern von SchülerInnen befragt.

Laut der Studie sieht die Mehrheit der befragten LehrerInnen (61%) eine Chancengleichheit an deutschen Schulen wenig oder gar nicht realisiert. Nach Erfahrungen der LehrerInnen hängen die Chancen der SchülerInnen vor allem von den Bedingungen im Elternhaus, also der sozialen Herkunft, ab. Das liegt vor allem daran, dass die frühkindliche Förderung weitestgehend durch die Eltern geleistet wird. Dadurch starten die Kinder mit sehr unterschiedlichen Voraussetzungen in das Bildungssystem (vgl. Vodafone Stiftung Deutschland, S.6).

Die kognitive Entwicklung des Kindes ist eine Anpassung an die Anforderungen seiner Umwelt, der Gesellschaft und ihrer Strukturen und kann von Seiten der Eltern gefördert werden. Dies umfasst unter anderem die Entwicklung der Wahrnehmung, des Denkens und der Problemlösungskompetenzen. Sind im familiären Rahmen nur eingeschränkte Möglichkeiten vorhanden um Erfahrungen zu sammeln, werden Kinder in ihren Lernmöglichkeiten und demzufolge auch in ihrer kognitiven Entwicklung beeinflusst. Die Ungleichheiten im familiären kulturellen Kapital werden durch den institutionellen Aufbau des Schulsystems in Bildungsungleichheiten übertragen und können durch die viele Zeit, die in der Familie verbracht wird, in der Schule nicht kompensiert werden.

Die Schichtzugehörigkeit der Eltern wirkt sich auch durch unterschiedliche Erziehungsvorstellungen und Bildungsansprüche auf die Entwicklung des Kindes aus. Es wird angenommen, dass gering qualifizierte Eltern Werte wie Leistungsbereitschaft, Fleiß oder Selbstständigkeit weniger gut vermitteln können, als Angehörige höherer Schichten (vgl. Solga/Dombrowski, 2012, S. 64f.).

Die Studie zeigt zudem, dass mangelndes Interesse der Eltern sich mit ihrem Kind zu beschäftigen, Einfluss auf deren Leistung hat. SchülerInnen aus sozial schwachen Schichten geben doppelt so häufig an, dass sich ihre Eltern kaum bis gar nicht für ihren

Schulalltag interessieren, wie Kinder aus den höheren Schichten. Das äußert sich auch darin, dass sich diese Eltern seltener mit ihren Kindern über Unterrichtsthemen unterhalten. Dazu kommt, dass Eltern aus höheren Schichten die Unterstützung ihrer Kinder, aufgrund ihres höheren Bildungsabschlusses, z.B. bei den Hausaufgaben, leichter fällt. Auch finanzielle Aspekte spielen in Verbindung mit der sozialen Herkunft eine Rolle. So investieren Eltern aus höheren sozialen Schichten aufgrund ihrer Möglichkeiten auch mehr in die Bildung ihrer Kinder (vgl. Vodafone Stiftung Deutschland, S. 8). Dies kann z.B. die Inanspruchnahme von Nachhilfe, den Besuch von Privatschulen, Auslandsaufenthalte oder die Teilnahme an kulturellen Aktivitäten betreffen. Zudem besitzen Eltern auch immer eine Vorbildfunktion und können Lernmotivation und Anstrengung so positiv beeinflussen.

Die Wahrscheinlichkeit, dass SchülerInnen mit niedrigem sozialökonomischen Hintergrund auf ein Gymnasium gehen, ist sogar bei gleichen Kompetenzen und kognitiven Grundfähigkeiten, deutlich geringer als für SchülerInnen mit einem hohen sozialökonomischen Hintergrund. Bei gleicher Lesekompetenz und gleichen kognitiven Grundfähigkeiten erhalten Kinder der oberen Schichten mit 4,5-mal höherer Wahrscheinlichkeit eine Empfehlung für das Gymnasium (vgl. Solga/Dombrowski, 2012, S. 57). Das zeigt, dass Kinder aus den unteren sozialen Schichten nicht nur in der Entwicklung und Förderung ihrer Kompetenzen benachteiligt sind, sondern ihre Kompetenzen auch deutlich schlechter eingeschätzt werden. Dazu kommt, dass auch sie selbst ihre eigene Leistung deutlich schlechter einschätzen. Sie halten sich seltener für gute SchülerInnen, haben geringere Erwartungen an den eigenen Bildungserfolg und somit eine geringere Motivation.

Die Frage nach dem angestrebten Bildungsabschluss bestätigt dies. Während 96% der Kinder aus höheren sozialen Schichten das Abitur anstreben, ist es bei Kindern aus sozial schwächeren Familien nicht einmal die Hälfte. Kein Kind aus höheren Schichten hat in der Umfrage angegeben einen Hauptschulabschluss anzustreben. Bei sozial Schwachen war es dagegen fast jede/r Vierte (vgl. Vodafone Stiftung Deutschland, S. 27).

### 2.3 Migrationsbedingte Benachteiligung

Neben der sozialen Schicht ist vor allem der Migrationshintergrund ausschlaggebend für den Bildungserfolg. Bereits in der Grundschule zeigen sich hier deutliche

Kompetenzunterschiede. Kinder mit Migrationshintergrund haben, in den IGLU-Studien 2001 und 2006, im Bereich Lesen wesentlich schlechter abgeschnitten, als ihre MitschülerInnen ohne Migrationshintergrund. Bei gleicher sozialer Herkunft ist die Leistungsdifferenz zwar geringer, aber dennoch unverkennbar vorhanden. Der Migrationshintergrund selbst ist also für den Bildungsprozess relevant (vgl. Solga/Dombrowski, 2012, S. 60).

Die Bildungsberichte verdeutlichen eine erhebliche Bildungsbenachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund bezüglich der besuchten Schulform. Sie erhalten deutlich häufiger eine Empfehlung für die Hauptschule, seltener für die Realschule oder das Gymnasium. Jede/r dritte Jugendliche mit Migrationshintergrund besucht eine Hauptschule. Bei Jugendlichen ohne Migrationshintergrund ist es nur eine Minderheit von knapp 17%. Die Mehrheit besucht die Realschule oder das Gymnasium (ca. 72%). Auffallend oft werden Kinder mit Migrationshintergrund an Förderschulen für Lernbehinderte überwiesen. Damit in Verbindung stehen auch die zu erreichenden Schulabschlüsse (vgl. ebd. S. 61). Die statistisch schlechteren Schulerfolge, haben wiederum einen negativen Effekt auf die Chancen auf dem Arbeitsmarkt.

Da das Thema Migration die Bildungsforschung erst seit Mitte der 90er Jahre verstärkt beschäftigt, sind die Ergebnisse, für die Ursachen bildungsbedingter Benachteiligung, zum Teil widersprüchlich und durch Lücken geprägt. Der Verschiedenheit der SchülerInnen mit Migrationshintergrund wird dabei zu wenig Beachtung gewidmet.

Ein wesentlicher Teil der Benachteiligung lässt sich über die Schichtzugehörigkeit erklären. Kinder mit Migrationshintergrund kommen häufiger aus unteren sozialen Schichten, als Kinder ohne Migrationshintergrund. Demnach haben auch ihre Eltern häufiger nur ein niedriges Bildungsniveau. Es gibt allerdings Studien die zeigen, dass auch bei Kontrolle der schichtbedingten Faktoren erhebliche Unterschiede bestehen.

Auch bei gleicher sozialer Herkunft, sind Unterschiede in der Lesekompetenz zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund vorhanden. So ist es wenig verwunderlich, dass viele Studien die Ursache für die geringen Bildungschancen, neben der Schichtzugehörigkeit, in dem mangelnden Beherrschen der deutschen Sprache sehen. Die PISA-Studie hat gezeigt, dass Deutschkenntnisse einen wesentlichen Einfluss auf den Bildungserfolg von Kindern mit Migrationshintergrund haben. Jugendliche mit Migrationshintergrund, die in ihren Familien vornehmlich deutsch sprechen, sind von allen Kindern mit Migrationshintergrund am erfolgreichsten. Das betrifft sowohl ihre

Kompetenzentwicklung, den besuchten Schultyp, als auch den Bildungsabschluss. Der Unterschied zu Jugendlichen ohne Migrationshintergrund fällt deutlich geringer aus (vgl. Solga/Dombrowski, 2012, S. 70).

Diese migrationsbedingten Ursachen, gemessen an der Sprachbeherrschung, sind allerdings zum Teil mit der Schichtzugehörigkeit verbunden. Sprache kann als Teil des kulturellen Kapitals betrachtet werden.

Ein weiterer migrationsverbundener Faktor mit Auswirkungen auf die Bildungschancen ist das Zuwanderungsalter. Durch ein jüngeres Einwanderungsalter ergeben sich zeitlich größere Möglichkeiten um die Landessprache zu erwerben, was sich mit hoher Wahrscheinlichkeit auch positiv auf den Bildungserwerb auswirken wird. Daneben ist mit dem Einwanderungsalter auch verbunden, wann und bei welcher Stufe der Zugang zum Bildungssystem erfolgt. Umso älter der oder die Zugewanderte ist, umso weniger Zeit bleibt um gegebenenfalls Lerninhalte bis zum Schulabschluss nachzuholen (vgl. ebd. S 71). Auch die Absichten bzw. Aussichten langfristig in Deutschland zu bleiben oder bleiben zu dürfen, können den Bildungserfolg beeinflussen. Wird z.B. aufgrund eines Aufenthaltsstatus keine langfristige Perspektive entwickelt, kann dies die Motivation zu Lernen negativ beeinflussen. Zu ungleichen Bildungschancen kann zudem der Rechtsstatus von Kindern mit Migrationshintergrund führen. Mit ihm verbunden sind neben unterschiedlichen Einreise- und Aufenthaltsmodalitäten auch unterschiedliche staatliche Integrationsleistungen, wie Sprachkurse.

Bei Eltern mit Migrationshintergrund wird häufig davon ausgegangen, dass sie wenig Wissen über das deutsche Schulsystem besitzen und somit die Bildungswege ihrer Kinder nicht in gleichem Maße steuern können, wie Eltern ohne Migrationshintergrund. Das zeigt sich unter anderem darin, dass bei vielen Eltern mit Migrationshintergrund die Motivation für die Bildung ihrer Kinder sehr hoch ist. Sie glauben an einen Aufstieg durch Bildung. Diese Motivation kann allerdings nur selten auf die realen Möglichkeiten der Kinder übertragen werden. Dieser Widerspruch lässt sich durch den Mangel an Informationen über das deutsche Schulsystem und seine Struktur erklären. Die Eltern können ihre Kinder nur selten beraten und schlechter in der Schule unterstützen. (vgl. Solga/Dombrowski, 2012, S. 72).

Auch die kulturellen und sprachlichen Barrieren zwischen LehrerInnen, Eltern und SchülerInnen können Auswirkungen auf die Teilhabe der Eltern an der Schullaufbahn ihrer

Kinder haben. Vorurteile und Zuschreibungen können sich negativ auf die Zusammenarbeit zwischen ihnen auswirken

Obwohl auch kulturelle Unterschiede immer wieder als Ursache für den geringen Bildungserfolg genannt werden, konnten diese Argumentationen kaum empirisch belegt werden. Aufgrund der Verschiedenheit der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, reicht die Distanz zur deutschen Kultur als Erklärung nicht aus. So haben z.B. SchülerInnen italienischer Herkunft, trotz großer kultureller Nähe, statistisch sehr schlechte Chancen im deutschen Bildungssystem.

Von größerer Bedeutung sind dagegen das Umfeld der SchülerInnen und die Zusammensetzung der Klassen. Diese werden durch die räumliche Verteilung in Wohnorte und Schuleinzugsgebiete und die ungleichen Chancen des Zugangs zu den unterschiedlichen Sekundarschultypen mitbestimmt. Durch die Konzentration ethnischer Gruppen kann die Integration in die deutsche Gesellschaft und somit auch der Bildungserfolg erschwert werden.

Durch das nicht-deutschsprachige Umfeld und den eingeschränkten Kontakt zu Personen anderer Herkunft, bleiben MigrantInnen häufig in ihrer Herkunftssprache verhaftet (vgl. Solga/Dombrowski, 2012, S. 72f.).

#### 2.4 Institutionelle Benachteiligung

Schließlich gibt es auch Ursachen der Bildungsbenachteiligung, die sich weder auf den Migrationshintergrund, noch auf die soziale Herkunft zurückführen lassen. Das Bildungssystem und die Schule selbst beeinflussen den Bildungserfolg der Kinder.

Die Aufteilung auf unterschiedliche Sekundarschultypen hat zur Folge, dass HauptschülerInnen weniger MitschülerInnen mit höheren Bildungsambitionen als Vorbild oder Ansporn zur Seite stehen. Für den Kompetenzerwerb hat die Schule, die ein Kind besucht, insbesondere in Hinblick auf deren soziale Zusammensetzung, eine entscheidende Rolle. Die Selektion führt häufig zur Konzentration ethnischer Gruppen.

Es wurde nachgewiesen, dass 20% der Unterschiede in den Schullaufbahneempfehlungen von GrundschullehrerInnen nicht auf die Leistung, sondern auf den ökonomischen Hintergrund und den Migrationsstatus zurückzuführen sind.

Diese Zuteilung zu unterschiedlichen Schulformen scheint die Unterschiede in der Kompetenzentwicklung, im Laufe der Schulzeit zwischen SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund, zu vergrößern. Aufgrund der ungleichen Lernumgebungen und Lehrpläne in den unterschiedlichen Schultypen, hat der Schultyp einen entscheidenden Einfluss auf den Bildungserfolg der Kinder.

Die Lernmotivation und deren Aufbau, beeinflusst das deutsche Bildungssystem auch durch die Etikettierung von SchülerInnen, hinsichtlich ihres Leistungspotenzials und ihrer Zukunftserwartungen. Dies geschieht nicht nur durch das mehrgliedrige Schulsystem, sondern auch durch Zurückstellen bei der Einschulung oder Sitzenbleiben. Zum einen werden so Bildungserwartungen in eine festgelegte Bildungslaufbahn gelenkt, zum anderen werden Lehrpläne entsprechend diesen Erwartungen gestaltet. Demzufolge erzeugt nicht allein die soziale Herkunft von HauptschülerInnen Kompetenzunterschiede, sondern viel mehr die Lernangebote für SchülerInnen unterschiedlicher Herkunft, bedingt durch die Verteilung auf Schultypen (vgl. Solga/Dombrowski, 2012, S. 65).

### **3. Spracherwerb**

Die Erklärungsversuche für die Bildungsmisserfolge haben gezeigt, dass zwei entscheidende Faktoren in der sozialen Herkunft und in der Schule als Institution zu finden sind. Diese Faktoren betreffen und beeinflussen allerdings die Bildungskarrieren von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Der entscheidende Unterschied scheint in den sprachlichen Fertigkeiten zu liegen. Auf die Sprache soll im Folgenden deshalb näher eingegangen werden.

#### **3.1 Sprache und Persönlichkeit**

Obwohl die Sprache uns im Alltag vor allem zur Kommunikation dient, geht ihre Bedeutung weit darüber hinaus. Die Sprache hat eine ebenso zentrale Bedeutung für unser Denken. Für Wilhelm von Humboldt ist die Sprache sogar die Bedingung für das Menschsein selbst. Sprache und Gedanke entstehen gleichzeitig und sind untrennbar miteinander verbunden. Durch die Sprache wird ein Gedanke erst veräußerlicht. Ohne Sprache gäbe es auch keine Gedanken. Sowohl zur Erkenntnisgewinnung als auch zur

Kommunikation ist es notwendig, seine Gedanken veräußern zu können und andere wiederum aufzunehmen.

Ein Gedanke ist jedoch kein Abbild der Wirklichkeit, sondern das Erzeugnis subjektiver Tätigkeit. Im Subjekt entsteht die Welt erst mithilfe der Sprache. Unsere Muttersprache kann somit als unsere ursprüngliche Welt betrachtet werden. Aufgrund der Unterschiedlichkeit der an diesem Prozess beteiligten Individualitäten ist jede „Welt“ eine andere (vgl. Hinz-Rommel, 1994, S. 49ff.). Jeder Mensch besitzt demnach seine individuelle Wahrnehmung, die entscheidend durch seine Sprache geprägt ist. Der Philosoph Ludwig Wittgenstein formulierte diesen Zusammenhang treffend mit „Die Grenzen meiner Sprache bedeuten die Grenzen meiner Welt“ (Wittgenstein, zit. nach Bezzel, 2000, S. 84).

Eine gemeinsame Sprache zieht um eine Personengruppe einen „Kreis“ aus dem hinausgetreten werden kann, um in einen anderen hinüber zu treten. Der Wechsel in eine neue sprachliche Umgebung, ist das Betreten einer neuen Welt. Das Erlernen einer neuen Sprache kann als Gewinnung eines neuen Standpunkts in der bisherigen Weltsicht betrachtet werden. Allerdings wird immer ein Teil der eigenen Sprache in die fremde Sprache übertragen. Die Bedingung für die vollkommene Annahme der Zweitsprache, wäre die Aufgabe der Erstsprache und ist daher nicht möglich.

Sprache beeinflusst somit nicht nur die Kommunikation, sondern auch die Wahrnehmung der Wirklichkeit und das Denken eines Menschen. Jede Sprache hat eine andere Struktur und ein anderes Kategoriensystem. Sprache, Wahrnehmung und Identität eines Menschen stehen in engem Zusammenhang und in Abhängigkeit zueinander (vgl. Hinz-Rommel, 1994, S. 51). Dies verdeutlicht, wie grundlegend und bedeutend die Muttersprache für den einzelnen Menschen ist.

### 3.2 Erstspracherwerb

Der Spracherwerb ist die komplexeste Aufgabe mit der ein Kind im Laufe seiner Entwicklung konfrontiert ist. Der Begriff Spracherwerb deutet bereits an, dass es sich dabei um einen aktiven Prozess handelt, verweist aber auch auf das unbewusste, nicht beabsichtigte und beiläufige Aneignen, wie es vor allem bei kleinen Kindern oder SchulanfängerInnen zu beobachten ist. Das bewusste und zielorientierte Aneignen einer

Sprache im systematischen Unterricht wird dagegen als „Sprache erlernen“ bezeichnet (vgl. Günther/Günther, 2007, S. 89).

Zum Spracherwerb gibt es verschiedene theoretische Ansätze. Der Nativismus geht davon aus, dass es einen angeborenen Spracherwerbsmechanismus gibt, der es theoretisch jedem Menschen ermöglicht jede Sprache zu erwerben. Laut Kognitivismus steht die Entwicklung der Sprache in engem Zusammenhang mit der Entwicklung des Bewusstseins, des Denkens und der Gefühle. Der Interaktionismus besagt wiederum, dass frühe Interaktionen zwischen dem Kind und Bezugspersonen den Spracherwerb unterstützen. Besonders aufgrund der Komplexität des Spracherwerbs ist jedoch davon auszugehen, dass alle Theorien ihre Berechtigung besitzen. Eine Verknüpfung erscheint am sinnvollsten.

Deshalb kann Spracherwerb als mehrdimensionaler und kontinuierlicher Prozess beschrieben werden. Er beginnt unmittelbar nach der Geburt durch Interaktionen zwischen dem Säugling und Bezugspersonen. So lernt das Kind bereits Regeln des kommunikativen Austausches. Zunächst wird nur über Gegenstände im Hier und Jetzt kommuniziert.

Mit einem halben Jahr beginnt das Kind bewusst auf Wörter und Sätze der Eltern zu hören und versucht diese, in Form von Lauten und einfachen Silben, zu imitieren. Allerdings werden diese noch nicht mit Personen oder Dingen in Verbindung gebracht. Dies geschieht erst in der nächsten Phase, die durch kognitive Prozesse charakterisiert ist. Das Kind beginnt Worte und Bedeutung miteinander zu verbinden und muss lernen, sich Gegenstände und Ereignisse auf der kognitiven Ebene vorzustellen, obwohl diese gerade weder greifbar, noch sichtbar sind. Worte werden so zum Symbol für einen Gegenstand oder eine Person (vgl. Kuhn, S. 1).

Die Entwicklung von Sprache und Denken laufen nun nicht mehr getrennt ab. Die Sprache strukturiert das Denken und das Denken intellektualisiert die Sprache. Hier wird deutlich wie eng unsere Muttersprache und unser Denken, durch die frühe Eltern-Kind-Beziehung, miteinander verwoben sind. Die meisten Mütter und Väter verwenden in den ersten Lebensjahren ihre Erstsprache, da sie sich in dieser besser und differenzierter ausdrücken können. Ebenso lassen sich Gefühle in dieser am besten vermitteln. Das Kind erlebt so Geborgenheit, Liebe und Zuwendung in enger Verbindung mit der Muttersprache. Sie stellt somit eine Art Fundament für die weitere persönliche Entwicklung dar (vgl. Jampert, 2003, S. 53).

Durch Reaktionen der Erwachsenen auf das Verhalten des Kindes, werden dessen Äußerungen geprägt und beeinflusst. Die Bekräftigung positiver Laute steigert die



Wahrscheinlichkeit deren richtiger Verwendung. Durch die Benennung von Gegenständen werden Objekt und Wort miteinander assoziiert. Das Wort bekommt somit eine Bedeutung. Außerdem sprechen Erwachsene zum kleinen Kind einfacher, deutlicher und gefühlsbetonter. Sie verwenden konkrete Wörter, kurze Äußerungen oder Aufforderungen. Die Sprechgeschwindigkeit ist langsamer und die Betonung überdeutlich. Allerdings ist diese Sprache immer etwas komplexer als die des Kindes, um auf die nächste Entwicklungsphase hinzuwirken (vgl. Kegel, 2003, S. 43).

Im Alter von drei bis vier Jahren erwirbt das Kind im Umgang mit Erwachsenen und durch das Spielen die Fähigkeit zum Dialog. Die Fähigkeit grammatikalisch korrekte Sätze zu bilden nimmt zu. Der Wortschatz wächst und die Struktur der Sätze wird komplexer. Das Kind beginnt von Erlebnissen und Ereignissen zu berichten und wird durch Interesse der Zuhörer ermutigt zu erzählen. Durch den vielseitigen Umgang mit Erwachsenen und Gleichaltrigen gewinnt das Kind an Sicherheit. Fehler in der Sprache sollten dennoch erlaubt und Freiräume vorhanden sein, da die weitere Entwicklung sonst eher gehemmt wird. Bis zum Vorschulalter entwickelt das Kind so einen persönlichen Sprachstil.

Mit sechs bis sieben Jahren ist die Entwicklung der Sprache in ihren Grundzügen abgeschlossen. Dennoch finden weitere Differenzierungen bei der Satzkonstruktion und der Ergänzungen des Wortschatzes während des ganzen Lebens statt (vgl. Günther/Günther, 2007, S. 101).

Natürlich verläuft dieser Prozess nicht bei allen Kindern gleich. Manche Kinder sind Gleichaltrigen in ihrer Entwicklung voraus, andere haben Probleme beim Erwerb der Muttersprache.

### 3.3 Zweitspracherwerb

Obwohl unter Zweitspracherwerb jeder Spracherwerb verstanden wird, der sich gleichzeitig mit oder als Folge zum Erstspracherwerb vollzieht, muss eine klare Abgrenzung zum Fremdspracherwerb erfolgen. Bei Letzterem handelt es sich um das organisierte, zielorientierte Erlernen einer Sprache, z.B. im Schulunterricht. Eine Fremdsprache wird außerhalb ihres normalen Verwendungsbereichs gelernt. Eine Verwendung in der alltäglichen Kommunikation findet in der Regel nicht statt.

Zweitsprache meint dagegen eine Sprache, die neben der Erstsprache als Mittel zur Kommunikation im sozialen Umfeld dient und gewöhnlich auch dort erworben wird. Sie wird im Gegensatz zur Fremdsprache auch in der alltäglichen Kommunikation genutzt. Darüber hinaus wird aber natürlich auch der Zweitspracherwerb von außen unterstützt oder gesteuert. Dies findet vor allem in Kindertagesstätten, in Schulen und in außerschulischen Einrichtungen statt (vgl. Günther/Günther, 2007, S. 142f.).

Wie beim Erwerb der Erstsprache, gibt es auch zum Zweitspracherwerb keine eindeutige, belegte Theorie. Stattdessen werden mehrere Hypothesen diskutiert.

Die Identitätshypothese besagt, dass der Erwerb der Zweitsprache nach den gleichen Strukturen verläuft, wie der Erwerb der Erstsprache. Durch angeborene Potenziale und kognitive Prozesse, werden Regeln und Elemente der Zweitsprache, in gleicher Weise wie die der Erstsprache erlernt.

VertreterInnen der Transfer-Hypothese gehen im Gegensatz dazu davon aus, dass der Transfer von der Erstsprache auf eine Zweitsprache eine wichtige Rolle spielt. Danach beeinflusst die Erstsprache des oder der Lernenden den Erwerb der Zweitsprache in der Weise, dass identische Regeln und Strukturen leichter zu erlernen sind. Unterschiedliche Elemente und Regeln können wiederum zu Fehlern und Lernschwierigkeiten führen. Der Vergleich ähnlicher Sprachstrukturen bildet die Grundlage für diese Hypothese. Ähnlichkeiten der Sprachstruktur führen dabei zu einem positiven Transfer, können also leichter übernommen werden. Gegensätze zwischen den Sprachsystemen führen zu einem negativen Transfer und können zu Irritationen und Missverständnissen führen. Diese können sowohl in der Aussprache, in der Grammatik, im Wortschatz, sowie im Sprachgebrauch auftreten und beim Lernenden zu Blockaden führen (vgl. ebd., S. 146f.).

Laut der Interlanguage-Hypothese erfolgt der Weg zur Zweitsprache über „Zwischensprachen“. Danach bildet der oder die Lernende beim Erwerb einer zweiten Sprache ein spezifisches Sprachsystem heraus. Es beinhaltet sowohl Merkmale der Erst-, wie auch der Zweitsprache, sowie eigenständige Züge, die unabhängig von beiden sind. Dieses Sprachsystem ist variabel, individuell und kann als zielorientiertes Übergangssystem betrachtet werden. Beim Erwerb der Zweitsprache werden verschiedene Entwicklungsstufen durchlaufen. Jede dieser Stufen wird als eigene Sprache verstanden. Der Zweitspracherwerb ist somit ein Prozess aufeinander folgender Lernphasen. Die Zwischensprache repräsentiert das jeweils erreichte Niveau (vgl. Günther/Günther, 2007, S. 148).

### 3. 4 Vergleich

Die Bedingungen des Spracherwerbs zeigen, dass es zahlreiche Gemeinsamkeiten und Parallelen zwischen Erst- und Zweitspracherwerb gibt. Zu großen Teilen laufen sie ähnlich ab. Der Erwerb der Muttersprache ist allerdings eng mit der kognitiven Entwicklung und unserem Denken verknüpft. Diese kognitiven Strukturen sind beim Erwerb der Zweitsprache bereits vorhanden. Daher erfolgt deren Erwerb immer auf Grundlage der Muttersprache. Während beim Erwerb der Muttersprache Wörter mit Personen und Gegenständen verbunden werden, werden beim Zweitspracherwerb neue Wörter vor allem mit bekannten und ihnen entsprechenden Wörtern aus der Muttersprache verknüpft.

Gemeinsam sind den beiden die angeborenen Mechanismen die den Spracherwerb erst ermöglichen. Beide Sprachen werden vor allem durch ihren Gebrauch, also in der Interaktion, erworben. Zweitspracherwerb kann daher niemals nur aus Nachsprechen und dem Auswendiglernen von Vokabeln bestehen, da dies in der Kommunikation wenig hilft. Sicherheit im Gebrauch der Sprache entsteht erst durch deren aktive Anwendung. Das zeigt sich z.B. darin, dass SchülerInnen nach einem Auslandsaufenthalt, eine Fremdsprache fast fließend sprechen. Nimmt dieser alltägliche Gebrauch nach ihrer Rückkehr wieder ab, verschlechtern sich die sprachlichen Kompetenzen wieder.

Zudem lassen sich einige Techniken die bei Kleinkindern zu finden sind, auch beim beginnenden Erwerb einer Zweitsprache finden. Einzelwörter, die Kleinkinder in der Kommunikation verwenden um Gefühle und Bedürfnisse zu äußern, können auch in einer neuen sprachlichen Umgebung helfen um sich mit wenig Vokabular mitzuteilen. Vereinfachtes und überdeutliches Sprechen ist ebenfalls bei der Unterstützung des Zweitspracherwerbs zu finden. In beiden Fällen werden Satzstrukturen und Wortwahl erst im Laufe der Entwicklung komplexer.

Grundlage sind in beiden Fällen genügend Zeit, eine intensive Zuwendung, Respekt und Motivation. Weiterhin sollte der Prozess nie unter Zwang oder hohem Druck erfolgen und gewisse Freiheiten zulassen. Spracherwerb läuft nie auf der rein kognitiven, sondern immer auch auf der emotionalen Ebene ab. Diese emotionale Ebene ist aufgrund der frühen Eltern-Kind-Beziehung im Bereich der Muttersprache jedoch wesentlich stärker.

Da immer ein Teil der eigenen Sprache in die fremde Sprache übertragen wird, wird deutlich, wie sehr sich beide Sprachen beeinflussen. Die Muttersprache als „Sichtweise“ auf die Welt kann nicht einfach abgelegt werden und muss Beachtung finden, unabhängig davon ob die Beeinflussung positiv oder negativ ist.

Eine Besonderheit stellen Kinder dar, die aufgrund verschiedener Herkunft und Sprachen der Elternteile von Geburt an parallel mit zwei Sprachen aufwachsen. Diese Entwicklung scheint die besten Voraussetzungen für kompetente Zweisprachigkeit zu bilden. Aufgrund des begrenzten Umfangs dieser Arbeit, wird auf diesen Sonderfall jedoch nicht näher eingegangen.

## **4. Zweisprachigkeit**

Bei der Entwicklung der Zweisprachigkeit wird diskutiert, ob die Erstsprache einen begünstigenden oder hindernden Einfluss auf den Erwerb der Zweitsprache hat. Die Befürchtung das Aufwachsen mit zwei Sprachen führe zu einer gestörten oder gehemmten Sprachentwicklung, ist wohl vor allem durch die Abweichung von der Normalität, die immer noch in der Einsprachigkeit besteht, bestimmt. Für Kinder mit Migrationshintergrund ist ein Aufwachsen mit mindestens zwei Sprachen dagegen die Normalität. Immer wieder werden Zweifel darüber geäußert, ob dies keine Überforderung für die Kinder darstellt. Forschungsergebnisse zu dieser Debatte sind zum Teil sehr unterschiedlich und widersprüchlich.

### **4.1 Hindernder Einfluss der Erstsprache**

Der Soziologe Hartmut Esser hat die These aufgestellt, dass die Bedingungen für die Beibehaltung der Muttersprache und den Erwerb der Zweitsprache sich gegenüberstehen und gegenseitig behindern. Die Förderung der Erstsprache hat demnach einen negativen Einfluss auf den Zweitspracherwerb und andersherum. So passiere es häufig, dass die Kinder keine der beiden Sprachen „richtig“ sprechen.

Esser betrachtet den Spracherwerb als spezielle Form des Lernens, wobei vier grundlegende Größen zusammenwirken: Motivation, Gelegenheiten, individuelle Fähigkeiten und Kosten des Lernens (vgl. Esser, 2006, S. 16f.).

Studien haben die wichtigsten Bedingungen für den Zweitspracherwerb untersucht. Negative Auswirkungen auf den Zweitspracherwerb sind bei einem nur vorübergehendem geplanten Aufenthalt und einem hohen Einreisealter zu erwarten. Eine freiwillige Migration, eine längere Aufenthaltsdauer, höhere Bildung, ein höherer kultureller Eigenwert der Sprache und eine hohe Intelligenz scheinen den Zweitspracherwerb dagegen zu fördern.

Der alltägliche Zugang zur Muttersprache erschwert den Zweitspracherwerb. Dazu gehören unter anderem das Nutzen muttersprachlicher Medien, Kontakt zu Personen derselben Herkunftssprache oder der Gebrauch der Muttersprache innerhalb der Familie. Diese Aufwertung der Muttersprache verringert nach Esser die Motivation zum Erlernen der Zweitsprache, da eine sprachliche Anpassung an die Mehrheitsgesellschaft nicht nötig erscheint (vgl. Esser, 2006, S. 29).

Für die Erklärung kompetenter Zweisprachigkeit muss allerdings nicht nur der Zweitspracherwerb, sondern auch der Erhalt der Muttersprache betrachtet werden. Der Erhalt kann wie der Spracherwerb, in Abhängigkeit von Zugang, Motivation, Effizienz und Kosten betrachtet werden. Wie jede andere Fertigkeit bedarf auch der Erhalt der Erstsprachkompetenz des Zugangs zu den entsprechenden Umgebungen. Wenn der Nutzen der Muttersprache geringer wird, sinkt die Motivation, sie beizubehalten. Auch die Ablehnung der Muttersprache von Seiten der Gesellschaft, kann deren Gebrauch beeinflussen.

Bedingungen die den Erhalt der Muttersprache begünstigen sind ein nur temporär geplanter Aufenthalt, eine geringe Aufenthaltsdauer und ein hohes Einreisealter. Auch eine höhere gesellschaftliche Anerkennung, Nutzen und institutionelle Förderung der Muttersprache, ethnische Konzentration, fehlende interethnische Kontakte, eine starke Bindung innerhalb der Familie und die Verwendung der Muttersprache als Familiensprache fördern deren Erhalt (vgl. ebd., S. 47f.).

Dabei lässt sich deutlich erkennen, dass ein Großteil der Faktoren, die den Erhalt der Muttersprache fördern, gleichzeitig den Erwerb der Zweitsprache erschwert. Die Entstehung einer kompetenten Zweisprachigkeit erscheint somit eher unwahrscheinlich. Allein die individuelle Intelligenz scheint für die gleichzeitige Kompetenz beider Sprachen motivierend und erleichternd zu wirken.

## 4.2 Begünstigender Einfluss der Erstsprache

In deutschen Bildungseinrichtungen werden Kinder mit Migrationshintergrund häufig dazu gedrängt Deutsch zu sprechen oder die Sprache möglichst schnell zu erwerben bzw. zu lernen. Im vorherigen Abschnitt wurde gezeigt, dass sich viele der Faktoren für den Erhalt der Muttersprache und den Erwerb der Zweitsprache widersprechen. Daher ist es nicht verwunderlich, dass die Erstsprache oft nicht ernst genommen und als Hindernis zum Erlernen der Zweitsprache angesehen wird. Die Verdrängung der Erstsprache ist allerdings in keiner Weise förderlich. Viel mehr ergeben sich daraus Probleme für die Entwicklung der Persönlichkeit und die Sozialisation. Funktionen der Erstsprache werden übersehen.

Die Erstsprache (als Mutter-, Familien- und Kultursprache) ist ein Teil der Identität eines Menschen. Deren Verdrängung und Ablehnung kann zu einer Störung im Selbstwertgefühl führen und den Aufbau eines positiven Selbstbildes behindern. Dieses ist allerdings notwendiger Bestandteil für Interesse und Neugier an der Zweitsprache. Ein negativ geprägtes Selbstbild wirkt sich auch auf den Zweitspracherwerb, den Kontakt zu Menschen und Umwelt und die daraus resultierenden Lernprozessen aus (vgl. Günther/Günther, 2007, S. 152).

Zudem fördert die Erstsprache die vielfältigen Interaktionen und die Kommunikation zwischen den Kindern und ihren Bezugspersonen. Eine Einschränkung des Erstspracherwerbs beeinträchtigt persönliche Entwicklungsmöglichkeiten und die selbstbestimmte Teilhabe am gesellschaftlichen Leben in der eigenen und der neuen Kulturwelt. Darüber hinaus kann es zu emotionalen, sozialen, sprachlichen und kognitiven Beeinträchtigungen und schulischem Versagen führen. Durch sichere Beherrschung der Erstsprache, haben Kinder weniger Schwierigkeiten beim Erwerb der Zweitsprache, da grundlegende sprachliche, kommunikative, soziale, emotionale und kognitive Fähigkeiten bereits vorhanden sind, die das Lernen einer zweiten Sprache maßgebend unterstützen und fördern (vgl. Günther/Günther, 2007, S. 153). Eine Vernachlässigung der Erstsprache und ausschließliche Beschäftigung mit der Zweitsprache scheint daher ungünstig.

Laut Ingrid Gogolin gefährdet das Aufwachsen mit zwei Sprachen den Spracherwerb nicht. Störungen die während der Sprachaneignung auftreten, sind nicht auf die Zweisprachigkeit als solche zurückzuführen. Die Ursachen müssen an anderen Stellen, wie z.B. der Sprach-

und Bildungsferne der Eltern oder in den Sozialisationsbedingungen, gesucht werden. Wie jeder Lernprozess steht auch die Entwicklung der Zweisprachigkeit in engem Zusammenhang mit der frühkindlichen Sozialisation (vgl. Ceri, 2008, S. 60).

Für die sprachlichen und geistigen Leistungen eines Kindes stellt zweisprachiges Aufwachsen im Allgemeinen eher eine positive Voraussetzung dar. Die frühkindliche Zweisprachigkeit kann sich positiv auf die Ausbildung grammatischer Strukturen in der Erst- und Zweitsprache auswirken. Um diese positiven Voraussetzungen auch nutzen zu können, bedarf es allerdings einer intensiven Berücksichtigung und Förderung.

Untersuchungen haben gezeigt, dass sich die Förderung der Erstsprache in der Schule im schlechtesten Falle neutral, in den meisten Fällen jedoch positiv auf den Zweitspracherwerb und somit auch auf den Bildungserfolg auswirkt (vgl. ebd., S. 62f.). Einen Hinweis auf Schäden in der kognitiven oder emotionalen Entwicklung, aufgrund der Zweisprachigkeit, gibt es nicht (vgl. Esser, 2006, S. 63).

Zweisprachigkeit fördert die schulische Leistung aus verschiedenen Gründen. Zum einen lassen sich muttersprachliche Fertigkeiten auf den Zweitspracherwerb und andere kognitive Leistungen übertragen. Zum anderen haben die zusätzlichen kommunikativen Kompetenzen auch Einfluss auf das Zurechtfinden im kulturellen und sozialen Umfeld und können das Selbstwertgefühl stärken. Zudem ermöglichen verbesserte Sprachkompetenzen den Zugang zu anderen Bildungsmöglichkeiten.

#### 4.3 Schwellen-Hypothese

Die beiden, sich scheinbar zunächst widersprechenden Standpunkte, zur wechselseitigen Beeinflussung von Erst- und Zweitsprache, lassen sich durch die Schwellen-Hypothese miteinander vereinbaren. Diese besagt, dass ein bestimmtes sprachliches Niveau erreicht werden muss, damit die Zweisprachigkeit keine negativen, sondern positive Auswirkungen auf die kognitive Entwicklung hat. Diese positiven oder negativen Folgen sind abhängig von zwei Schwellenniveaus.

Die untere Schwelle muss das Kind erreichen, damit keine negativen Auswirkungen auf die Entwicklung eintreten. Erreicht es diese nicht, liegt eine doppelseitige „Halbsprachigkeit“ vor. Das Kind beherrscht keine der beiden Sprachen richtig und besitzt verhältnismäßig geringe Fähigkeiten in beiden Sprachen. Dies kann zu negativen

Auswirkungen in der kognitiven Entwicklung führen. Schulische Fördermaßnahmen müssen daher anstreben, diese Schwelle zu überschreiten.

Durch Überschreiten der oberen Schwelle, kann die Zweisprachigkeit positive Effekte auf die kognitive Entwicklung des Kindes haben. Die Ausbildung dieser Sprachfähigkeit, ist vor allem bei Kindern mit stabiler Muttersprache und anerkanntem soziokulturellem Status zu erkennen.

Liegt das Kompetenzniveau eines Kindes zwischen diesen beiden Schwellen, wird der Erstspracherwerb weder positive noch negative Auswirkungen auf den Zweitspracherwerb haben. Eine der beiden Sprachen dominiert, in der das Kind nahezu muttersprachliche Kompetenzen besitzt. Nach dieser Hypothese stellt die zweisprachige Erziehung an sich, weder eine unmittelbare Gefährdung, noch eine Chance für die Entwicklung des Kindes dar. Die Aneignung der jeweiligen Sprache ist viel mehr vom einzelnen Kind und dessen Umfeld abhängig (vgl. Ceri, 2008, S. 65f.).

#### 4.4 Auswertung der Debatte zur Zweisprachigkeit

Die Diskussion zum zweisprachigen Aufwachsen ist durch zahlreiche Kontroversen und Uneinigkeiten geprägt. Auch die Forschungsergebnisse lassen zum Teil keine eindeutigen Aussagen zu. Dennoch gibt es einige Ergebnisse über die inzwischen weitestgehend Einigkeit herrscht.

So hat sich zwar gezeigt, dass die Faktoren die den Erhalt der Muttersprache begünstigen gleichzeitig den Erwerb der Zweitsprache erschweren, aber auch das die Förderung der Erstsprache dennoch keine direkten Nachteile für den Erwerb der Zweitsprache, die intellektuelle Belastung der Kinder und letztendlich die schulischen Leistungen hat. Die Ursachen für die Probleme mit der Zweisprachigkeit liegen im persönlichen sozialen Umfeld. Es gibt allerdings auch keine sicheren Vorteile muttersprachlicher Förderung. Die Wichtigkeit der Muttersprache für die Persönlichkeit und das Selbstbild eines Menschen haben jedoch gezeigt, dass diese unter keinen Umständen völlig außer Acht zu lassen ist.

Sicher ist auch, dass das Alter eine wichtige Rolle spielt. Kompetente Zweisprachigkeit und sprachliche Anpassung kommen mit zunehmendem Alter deutlich seltener vor. Das lässt sich durch den Vergleich des Wechsels der sprachlichen Umgebung, mit dem Betreten einer neuen Welt erklären. Die Strukturen und die „Weltsicht“, die durch die Muttersprache



gegeben sind, sind im jungen Alter noch nicht so sehr verfestigt und erleichtern daher das Erwerben neuer Strukturen. Diese neue Weltsicht veranschaulicht darüber hinaus, wie kompetente Zweisprachigkeit kognitive Vorteile bringen kann. Der neue Standpunkt ermöglicht neue Betrachtungsweisen und geht einher mit neuen Denkprozessen.

Die Schwellen-Hypothese besagt, dass die Entwicklung in der einen Sprache der Entwicklung der anderen Sprache folgt. Ein Lernerfolg in der einen Sprache, verbunden mit entsprechender Motivation und einem ausreichenden Zugang, führt danach auch in der jeweils anderen Sprache zu einem schnelleren Lernerfolg (vgl. Esser, 2006, S. 60). Diese wechselseitige Beeinflussung plädiert für die Förderung beider Sprachen.

## **5. Schlussfolgerungen**

### 5.1 Wertschätzung der Verschiedenheit

Die Untersuchungen haben gezeigt, dass das zweisprachige Aufwachsen selbst keine Überforderung oder Benachteiligung für Kinder darstellt. In einigen Fällen kann es sich sogar positiv auf die Entwicklung auswirken. Entscheidend hierfür ist allerdings die entsprechende Förderung beider Sprachen, der Herkunftssprache und der Zweitsprache. Im deutschen Schulsystem fehlt es dazu bisher an überzeugenden Konzepten.

Zunächst muss die Mehrsprachigkeit höher geschätzt und die Herkunftssprache der Kinder akzeptiert werden. Dafür kann es helfen sich in die Lage der Kinder mit Migrationshintergrund zu versetzen. Sie fühlen sich in ihrer Muttersprache häufig wohler, da sie ihnen vertrauter und der Umgang sicherer ist. Für die Kommunikationsschwierigkeiten sind sie nicht der alleinige Grund. Auch der oder die GesprächspartnerIn ist nicht in der Lage sich verständlich zu machen. Verständigungsprobleme haben immer zwei Seiten (vgl. Jampert, 2003, S. 49).

Äußerungen wie „Wir sind in Deutschland, also sprich deutsch!“, denen Personen mit Migrationshintergrund im Alltag immer wieder begegnen, können zu Gewissens- und Identitätskonflikten führen. Wie für jedes Lernen, so gilt auch für die Sprache, dass eine vertrauensvolle Beziehung anregend und motivierend wirkt. Es wurde gezeigt, dass die Motivation ein entscheidender Faktor beim Erwerb bzw. Erlernen einer Sprache ist. Daher

sollten bei Fehlern auch Bemühungen geschätzt werden. Eine positive Sichtweise schafft Selbstvertrauen, denn es hilft bei anfänglichen Schwierigkeiten im Spracherwerb. Kinder die aufgrund sprachlicher Defizite versuchen sich durch nonverbale Kommunikation zu verständigen, sollten dennoch das Gefühl haben angenommen und akzeptiert zu sein. Ein Zwang zu sprachlichen Äußerungen führt zu keinem positiven Ergebnis (vgl. Günther/Günther, 2007, S. 163f.).

Neben der unmittelbaren sprachlichen Förderung ist es daher wichtig, dass Kinder im Kindergarten und in der Schule verschiedene Kulturen kennen lernen, ein gegenseitiges Verständnis sowie Toleranz und Akzeptanz entwickeln.

## 5.2 Sprachförderung

### 5.2.1 Sprachförderung in der Kindertagesstätte

Empfehlenswert ist eine frühestmögliche Förderung, am besten bereits in der Kindertagesstätte, da der Spracherwerb hier noch am leichtesten fällt und zum Teil unbewusst geschieht. Zudem können sprachliche Voraussetzungen bis zum Beginn der Schulzeit angeglichen und Startchancen somit verbessert werden. Die Wirksamkeit zeigt sich am Beispiel der VietnamesInnen. Sie schicken ihre Kinder häufig schon mit einem Jahr in die Krippe. Beim Eintritt in die Schule, unterscheidet sich ihr Sprachvermögen kaum noch von dem ihrer MitschülerInnen ohne Migrationshintergrund (vgl. Spiwak, S. 2). Die Sprachförderung in der Kindertagesstätte sollte in motivierende und spielerische Konzepte der Erziehung eingebunden werden und nicht als bloße Vorbereitung auf die Schule verstanden werden. Ziel ist es den Lerneifer und die Neugier der Kinder zu wecken. Dafür bedarf es einer systematischen Förderung der sprachdiagnostischen Fähigkeiten der ErzieherInnen (vgl. Heinrich-Böll-Stiftung, S. 24). Um diesen gerecht zu werden müssten entsprechende Qualifikationen in Aus- und Fortbildung mit einbezogen werden. Eine engere Zusammenarbeit und eine Abstimmung zwischen Kindergärten und Grundschule erscheinen sinnvoll.

### 5.2.2 Sprachförderung in der Schule

Die Auffassung, dass es sich bei den mangelnden Kompetenzen in der deutschen Sprache nur um ein Übergangsproblem handelt, das sich früher oder später von alleine erledigt, hat zu einer Förderung geführt, die zwar intensiv, aber meist von begrenzter Dauer ist. Da Zweisprachigkeit allerdings eine dauerhafte Bildungsvoraussetzung darstellt, können nur langfristige Fördermaßnahmen erfolgsversprechend für die sprachliche und schulische Entwicklung sein.

Ein weiterer Fehler wird in der Gleichbehandlung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund gesehen, obwohl diese unterschiedliche sprachliche Voraussetzungen mitbringen. Das gilt vor allem für den Deutschunterricht. Hier müsste zwischen SchülerInnen die Deutsch als Erstsprache erworben haben und denen die Deutsch als Zweitsprache lernen unterschieden werden (vgl. Ceri, 2008, S. 66f.).

Kinder aus zugewanderten Familien dürfen allerdings auch nicht mit deutschen Kindern, die eine Fremdsprache lernen gleichgesetzt werden. Für sie ist Deutsch keine Fremd-, sondern die Zweitsprache. Obwohl sowohl die emotionale und soziale Lage als auch die Motivation die Sprache zu erwerben eine andere ist, werden häufig Methoden und Konzepte der Fremdsprachendidaktik verwendet, wenn Kinder Deutsch als Zweitsprache lernen sollen (vgl. Günther/Günther, 2007, S. 150). Auswendiglernen von Vokabeln und Nachsprechen sind jedoch nicht ausreichend.

Für Kinder mit Migrationshintergrund ist Deutsch vor allem auch als Verkehrssprache unentbehrlich und zur Teilhabe am gesellschaftlichen Leben erforderlich. Neben Fachsprachen, die für den beruflichen Erfolg eine Rolle spielen, muss also auch die Alltagssprachliche Kompetenz gefördert werden.

Sprach- und Regelunterricht sollten miteinander verknüpft werden. Durch die Relevanz der Lerninhalte aus dem Sprachunterricht, z.B. dem Wortschatz, können sprachliche Fähigkeiten unmittelbar angewendet werden. Somit können sich die Kinder aktiver in das Unterrichtsgeschehen einbringen und themenbezogene Fragen stellen (vgl. Benholz, S. 8). Diese „kleinen“ Erfolgserlebnisse motivieren zum weiteren Lernen.

Zur Förderung, sowohl der deutschen als auch der Familiensprache, können ganztags schulische Angebote unterstützend wirken. Die zusätzlichen Angebote sollen

zudem die ungleichmäßigen Ausgangsbedingungen, die sich durch die soziale Herkunft ergeben, kompensieren. Dies können z.B. Hausaufgabenhilfe oder kulturelle Freizeitaktivitäten sein. Schulische und außerschulische Bildungsprozesse sollen verbunden werden. Darüber hinaus ergibt sich die Möglichkeit Schule nicht nur als Institution zu sehen. Sie ist auch ein „Lebensort“ an dem Kinder und Jugendliche sich wohlfühlen sollen, was die Lernsituation im Allgemeinen verbessert (vgl. Solga/Dombrowski, 2012, S. 77). Darüber hinaus bietet sie für Kinder mit Migrationshintergrund die Möglichkeit leichter mit deutschsprachigen SchülerInnen in Kontakt zu kommen.

### 5.2.3 Allgemeine Grundlagen der Sprachförderung

Bei der Förderung des Zweitspracherwerbs, darf allerdings nie die Sprache alleine im Fokus stehen. Es sollte immer auf die ganzheitliche Entwicklung des Kindes geachtet werden. Entwicklungsauffälligkeiten, Verhaltensschwierigkeiten, Sprachprobleme in der Erstsprache gibt es bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Komplexer wird die Situation bei Kindern mit Migrationshintergrund durch Einstieg in eine neue Kultur- und Sprachgemeinschaft und einen Umbruch in der geistigen Entwicklung. Die geistige wirkt auch auf die sprachliche Entwicklung ein und umgekehrt. Das Erlernen der Zweitsprache muss daher in die allgemeine geistige Entwicklung integriert werden. Daher erscheint es wichtig, dass Fördermaßnahmen in einem für das Kind bekannten Rahmen ablaufen. Themen und Lerninhalte sollten für das Kind relevant und alltagsnah sein. Dadurch gewinnen sie an Interesse, Bedeutung und verbessern die Lernmotivation. Berücksichtigt werden muss auch, dass Kinder, im Gegensatz zu Erwachsenen, ganzheitlich, mit allen Sinnen lernen (vgl. Günther/Günther, 2007, S. 151).

Eine entscheidende Rolle spielt auch das Einbeziehen von Kindern die Deutsch als Muttersprache sprechen. Kontakte zu deutschsprachigen MitschülerInnen, FreundInnen und Bekannten fördern den Lernprozess. Zudem besteht ansonsten die Gefahr, dass Kinder mit Migrationshintergrund nur Kontakte zu Kindern ihrer eigenen Ethnie aufbauen. Freundschaftliche Kontakte zu knüpfen und Beziehungen aufzubauen stellt eine wichtige Motivation zum Spracherwerb dar und stärkt zudem das Selbstbewusstsein. Mangelnde Deutschkenntnisse sind nicht allein auf die in der Familie gesprochene Herkunftssprache,

sondern viel mehr auf nicht ausreichende Kontakte zu deutschsprachigen Bezugspersonen zurückzuführen.

#### 5.2.4 Individuelle Förderung

Um Kinder mit Migrationshintergrund angemessen zu fördern und sprachliche Kompetenzen zu verbessern, ist es wichtig deren individuelle Voraussetzungen zu kennen. Der Entwicklungsstand kann allerdings nicht, wie häufig praktiziert, durch einfache Sprachtests ermittelt werden, da zahlreiche Faktoren zu beachten sind. Dazu gehören neben der Migration und der Situation im Elternhaus auch religiöse Einstellungen und gesellschaftliche Haltungen gegenüber dem Verhalten und der Sprache. Die Verschiedenheit in der Sozialisation macht deutlich, dass es nicht ausreicht den Grad der Beherrschung der deutschen Sprache punktuell zu erfassen. Zu berücksichtigen sind z.B. die Sprachentwicklung in der Muttersprache, allgemeines Verhalten in sprachlichen Situationen, Unterschiede im Verhalten zu muttersprachlichen GesprächspartnerInnen und denen der Zweitsprache, die allgemeine Auffassungsgabe, aber auch körperliche und soziale Fähigkeiten. Diese Voraussetzungen und Bedingungen lassen sich viel eher durch gemeinsame Arbeit, Beobachtungen und Anamnesegespräche, als durch Tests ermitteln. Beobachtet werden sollten dabei möglichst viele verschiedene Alltagssituationen des Kindes. Neben dem freien Spiel und dem Verhalten in Erzählrunden, spielt vor allem das Verhalten in der Familie eine bedeutende Rolle (vgl. Günther/Günther, 2007, S. 159). Besonders hier wird deutlich wie wichtig das Einbeziehen der Familie für die Sprachförderung ist. Eltern können über die Entwicklung, Persönlichkeit und Besonderheiten des Kindes wichtige Informationen liefern.

#### 5.3 Elternarbeit

Noch deutlicher wird die Bedeutung der Zusammenarbeit mit den Eltern aufgrund der Rolle, die die soziale Herkunft eines Kindes für dessen Bildungserfolg spielt. Daher ist es wichtig die Mitarbeit der Eltern anzuregen. Bisher wurden vor allem die LehrerInnen und ErzieherInnen als ExpertInnen gesehen, die das Problem der Kinder definieren und Lösungen vorschlagen. Schwierigkeiten der Eltern ihre Kinder zu unterstützen werden als Mangel an Interesse, Wissen und Fähigkeiten betrachtet. Dabei bleiben Stärken und

Ressourcen ungenutzt. Um diese nutzen zu können, sind regelmäßige, individuelle Gespräche mit den Eltern notwendig, in denen Informationen wechselseitig ausgetauscht und die Eltern in Entscheidungsprozesse mit einbezogen werden (vgl. Gomolla, 2009, S. 36).

Doch nicht nur die Eltern sollten die Schule, auch die Schule muss die Eltern unterstützen. Da die Eltern häufig selbst kein Deutsch sprechen und das erworbene Wissen aus ihrem Herkunftsland sich nicht mit dem deckt, was ihre Kinder hier lernen, fällt es ihnen schwer ihren Kindern entsprechend zur Seite zu stehen. Hierfür müssen Bildungsangebote für die Eltern geschaffen werden. Darüber hinaus sind Sprachkurse und Informationen und Aufklärung über das deutsche Schulsystem erforderlich, damit sie die Möglichkeit bekommen am Bildungsweg ihrer Kinder mitzuwirken.

Mangelnde Deutschkenntnisse und die daraus resultierende Unsicherheit führen auch zu Unsicherheiten und geringer Teilnahme an Elternabenden. Durch regelmäßige Kontakte und Gespräche können Ängste abgebaut und ein vertrauensvolles Verhältnis geschaffen werden (vgl. Blickenstorfer, 2009, S. 71).

Die sprachliche Entwicklung eines Kindes das zweisprachig aufwächst ist an Ziele und Vorstellungen der Eltern gebunden. Indem sie zum Lesen animieren, die deutsche Sprache anerkennen und wertschätzen, regen sie deren Erwerb an (vgl. Günther/Günther, 2007, S. 163). Um eine positive Einstellung der Eltern gegenüber der Zweitsprache Deutsch und der Gesellschaft zu erreichen, müssen sich die Familien der deutschen Kultur öffnen und mit ihr auseinandersetzen. Diese Einstellung darf allerdings nicht einseitig sein. Auch LehrerInnen und ErzieherInnen müssen die Kultur der Herkunftsfamilie, die Herkunftssprache und die Erziehungsarbeit der Eltern berücksichtigen, akzeptieren und wertschätzen.

Die Förderung der Kinder ist gemeinsame Aufgabe von Schule und Eltern. Kooperation, Vertrauen, Wertschätzung und gemeinsame Ziele bilden dafür die Grundlage.

#### 5.4 Anforderungen an das Lehrpersonal

Die Förderung sprachlicher Kompetenzen und der Umgang mit sprachlichen Differenzen stellt auch eine entscheidende Herausforderung an das Lehrpersonal. Um einen bewussten und der jeweiligen Zielgruppe gerechten Einsatz der Unterrichtssprache Deutsch in jedem

Fach zu erreichen, sollten die Lehrkräfte Grundkenntnisse in Fragen von Spracherwerb, Deutsch als Zweitsprache und innersprachlicher Verschiedenartigkeit besitzen (vgl. Ceri, 2008, S. 77).

An deutschen Fachkräften lässt sich, unabhängig von der sprachlichen Unterrichtung, kritisieren, dass ihre didaktischen Fähigkeiten und allgemeinen Unterrichtskompetenzen selten so gut ausgebildet sind wie ihr Fachwissen. Besonders durch die Herausforderungen, die die Kinder mit Migrationshintergrund an sie stellen, macht sich dieses aber bemerkbar. Die LehrerInnen sind oft nicht ausreichend darauf vorbereitet Lernkompetenzen der SchülerInnen zu entwickeln, den Unterricht an die individuellen Ziele anzupassen, selbstständiges Lernen zu fördern oder die SchülerInnen zu motivieren.

Durch den Einfluss der Grundschullehrkräfte auf die weitere Schullaufbahn und somit den weiteren Bildungsweg der Kinder, leisten sie ebenfalls einen Beitrag zu sozialen Ungleichheiten. Um dem entgegenzuwirken und die Kinder aus benachteiligten Familien zu fördern, müssen LehrerInnen die Ursachen sozialer Ungleichheit geläufig sein. Dies muss bereits im Studium und in der Ausbildung berücksichtigt werden. Ebenso wie die Elternarbeit, da sich gezeigt hat, dass schulische Leistungen sich bei Zusammenarbeit von Eltern und LehrerInnen verbessern (vgl. Solga/Dombrowski, 2012, S. 74).

Neben der Einbeziehung der Eltern und Angehörigen erscheint vor allem die Arbeit in kleinen Gruppen bzw. die Einzelförderung als hilfreich, um so auf die individuellen Bedürfnisse der Kinder eingehen zu können. Dafür wäre allerdings ein niedrigerer Betreuungsschlüssel nötig. Das gilt sowohl für die Schule, als auch für die Kindertagesstätten.

### 5.5 Zugang zu frühkindlicher Bildung

Aktuelle Untersuchungen des Sachverständigenrates für Integration und Migration haben ergeben, dass Kinder mit Migrationshintergrund seltener eine Krippe besuchen als Kinder ohne Migrationshintergrund. Dabei können besonders Kinder mit Migrationshintergrund von einem Krippenplatz profitieren. Durch die frühe Förderung lernen sie schneller und besser Deutsch. In der Kindertagesstätte gelernte Fähigkeiten können spätere Lernprozesse, den Bildungserfolg und die gesellschaftliche Teilhabe entscheidend beeinflussen.

Nicht alle Eltern treffen ihre Entscheidung bewusst dafür, ihr Kind im Alter von ein oder zwei Jahren zu Hause zu erziehen. Mehr als zwei Drittel der Eltern beanspruchen eine

Betreuung in der Krippe nicht, weil ihnen der Zugang zu einem Betreuungsplatz erschwert wird. Dies geschieht aus Sicht der Eltern vor allem durch die als gering wahrgenommene Qualität der Betreuung und die ungenügende interkulturelle Öffnung. Dazu kommen fehlende Kenntnisse und zu wenig Beratung über Angebote und nötige Behördengänge, sowie lange Wartelisten und Auswahlgespräche. Die Kosten spielen eine geringere Rolle. Die Ergebnisse zeigen zudem, dass für den erschwerten Zugang nicht nur der Migrationshintergrund, sondern in erster Linie die Bildung der Eltern entscheidend ist. Das gilt vor allem für Eltern der zweiten Zuwanderungsgeneration.

Um den Kindern aus zugewanderten und niedrig gebildeten Familien in der frühkindlichen Förderung die gleichen Chancen wie anderen Kindern zu ermöglichen, müssen bestimmte Zugangshindernisse abgebaut werden. Neben der Bereitstellung ausreichend vieler Betreuungsplätze, muss deren Qualität sichergestellt und für Eltern transparent gemacht werden. Um das Angebot für zugewanderte Eltern attraktiver zu gestalten, sollte eine interkulturelle Zusammenarbeit in der Einrichtung angestrebt werden. Zudem sollte es auch für Eltern die entscheiden ihr Kind zu Hause zu erziehen, Unterstützung und Begleitung in Form von Elternberatungs- und Bildungsangeboten geben (vgl. Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration, S. 3f.).

## 5.6 Änderungen im Schulsystem

Im Abschnitt zur Bildungsbenachteiligung wurde deutlich gezeigt, dass sprachliche Defizite nicht allein auf die SchülerInnen und ihre Herkunft zurückzuführen sind, sondern ein nicht unwesentlicher Teil durch das Schulsystem bedingt ist.

Einen entscheidenden Einfluss hat die frühe Selektion am Ende der Grundschulzeit. Allein aufgrund sprachlicher Defizite, ohne Berücksichtigung weiterer kognitiver Kompetenzen, werden Kinder mit Migrationshintergrund häufig auf Haupt- und Sonderschulen „abgeschoben“. Um dieser Benachteiligung entgegenzuwirken und gleiche Chancen zu schaffen, müsste die Entscheidung für den weiteren Bildungsweg möglichst spät erfolgen. Ein gemeinsames Lernen bis zur zehnten Klasse, wie es an Gesamtschulen erfolgt, wäre anzustreben. Benachteiligte Kinder hätten somit länger die Chance eigene Potentiale zu entdecken und zu fördern. Studien haben gezeigt, dass Kinder mit Migrationshintergrund an Gesamtschulen höhere Bildungsabschlüsse erreichen als an Sekundarschulen und



seltener ohne Bildungsabschluss abgegangen sind (vgl. Ceri, 2008, S. 55). Kinder aus der Oberschicht haben dennoch keine schlechteren Chancen als im gegliederten Schulsystem. Die Chancengleichheit ist an Gesamtschulen damit deutlich höher (vgl. Preuss-Lausitz, 2013, S. 42).

Beachtenswert sind auch die aktuellen Ergebnisse der Berliner Gemeinschaftsschulen, die alle Jahrgänge von der ersten bis zur dreizehnten Klasse führen und alle Abschlüsse ermöglichen. Darüber hinaus haben sie einen hohen Anteil an Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, verzichten auf Klassenwiederholungen und versuchen differenziert auf alle SchülerInnen einzugehen. Empirische Untersuchungen haben gezeigt, dass es den Gemeinschaftsschulen, im Vergleich zu Vergleichsschulen im gegliederten System, besser gelingt sowohl leistungsstarke, als auch leistungsschwache SchülerInnen zu fördern. Zudem können die Lernfortschritte besser von der sozialen Herkunft der Familie abgelöst werden. Scheinbar können heutige Schulen inklusiv und effektiv zugleich sein, wenn Erkenntnisse der Schul- und Unterrichtsforschung berücksichtigt werden (vgl. ebd., S. 44f.).

## **Zusammenfassung**

Bildungsstudien zeigen, dass das Leistungsniveau von Kindern mit Migrationshintergrund deutlich unter dem von Kindern ohne Migrationshintergrund liegt. Obwohl Sprache der ausschlaggebende Faktor für deren Bildungserfolg ist, kann sie doch nicht losgelöst von anderen betrachtet werden. Daher kann die Behebung des sprachlichen Defizits alleine auch nicht ausreichen, um die Bildungsbenachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund auszugleichen. Genauso wenig wie die Beherrschung der Sprache alleine genügt, um MigrantInnen in die Gesellschaft zu integrieren. Allgemeine Vorurteile und Stigmatisierungen anderer Kulturen müssen abgebaut werden. Die Verschiedenheit und zusätzlichen sprachlichen Kompetenzen sollten als Bereicherung und Ressource gesehen werden. Das gesellschaftliche Ansehen gegenüber allen Sprachen müsste gleich groß sein. Durch die Aufwertung der Herkunftssprache, würde sich auch die Stellung der MigrantInnen in der Gesellschaft verbessern.

Der Abbau von Vorurteilen begünstigt auch interethnische Kontakte. Diese Kontakte wirken sich positiv auf den Erwerb der deutschen Sprache bei Kindern mit Migrationshintergrund aus und fördern die wechselseitige Akzeptanz. Es ist wichtig sich bewusst zu werden, dass das sprachliche Defizit nie alleine auf der Seite der Kinder mit Migrationshintergrund liegt. Auch die meisten MitgliederInnen der Mehrheitsgesellschaft können sich, aufgrund der begrenzten eigenen sprachlichen Fähigkeiten, nicht entsprechend ausdrücken, mitteilen und verständigen. Die Störung liegt nie in einer Person, sondern stets in der Kommunikation.

Das Thema Zweisprachigkeit gestaltet sich aufgrund der wissenschaftlichen Debatte und der empirischen Forschungslage als schwierig, da bisher keine eindeutigen Schlüsse möglich sind. Weder sind die Erfolge von Deutsch als Zweitsprache, noch die Wirkung der Förderung der Muttersprache eindeutig erforscht. Einigkeit herrscht allerdings darüber, dass ein geringes Alter und dadurch früher Spracherwerb zu besserer Sprachkompetenz führt. Durch frühe Förderung können die ungleichen familiären Startbedingungen aus- oder zumindest angeglichen werden.

Die Muttersprache sollte, auch wenn die Faktoren für deren Erhalt dem Erwerb der Zweitsprache eher entgegenstehen, in keinem Fall missachtet werden. Diese Nichtbeachtung stellt für sich genommen bereits eine Benachteiligung dar, da grundlegende Ausdrucksmöglichkeiten und Lebensbereiche der Kinder ignoriert werden. Die Sprache ist ein wesentlicher Teil der Persönlichkeit eines Menschen. Sprache und Denken lassen sich nicht voneinander trennen.

Der Inklusionsgedanke fordert die Kinder so anzunehmen, wie sie sind. Dazu gehören neben der Herkunftssprache auch ihre Kultur und Verschiedenheit. Diese Vielfalt sollte als Bereicherung gesehen werden. Statt MigrantInnen und ihre Kinder nur einzugliedern und anzupassen, müssen Voraussetzungen geschaffen werden, die eine Teilhabe und Mitwirkung am gesellschaftlichen Leben ermöglichen. Wichtigste Voraussetzung zur Teilhabe ist allerdings Kommunikation. Damit diese stattfinden kann, muss eine gemeinsame Sprache gesprochen werden. Da es praktisch nicht realisierbar ist, dass die Mehrheitsgesellschaft die Sprachen aller Minderheiten lernt, bleibt der Erwerb bzw. das Erlernen der deutschen Sprache dennoch als Voraussetzung zur gelingenden Inklusion.

Für den unmittelbaren Bildungserfolg und das Zurechtfinden in der Gesellschaft scheint die deutsche Sprache daher vorrangig zu sein. Nur so werden Verständigung und Teilhabe am sozialen, politischen und kulturellen Leben ermöglicht. Fehlen diese Möglichkeiten

sich auszudrücken, fühlen die Kinder sich unsicher und missverstanden, was ihre Neugier und Lernbereitschaft zusätzlich behindert. Entscheidend für die kognitive Entwicklung des Kindes ist, dass wenigstens eine der beiden Sprachen altersgemäß entwickelt wird. Daher sollten sprachliche und kognitive Entwicklung auch nicht losgelöst voneinander betrachtet werden. Erfolge in der sprachlichen Entwicklung lassen sich nicht durch kurzfristige Maßnahmen und Angebote erreichen. Die Sprache eines Menschen befindet sich in einem stetigen Wandel, unabhängig davon ob es sich um Mutter- oder Zweitsprache handelt. Demzufolge sollte auch die sprachliche Förderung langfristig begleitet werden.

Der Zweitspracherwerb muss zudem alltagsorientierter gestaltet werden. Durch unmittelbare Erfahrungen wird die Sprache nicht nur abstrakt erlernt. Dadurch steigt auch die Motivation, die wie sich immer wieder gezeigt hat, für das Lernen im Allgemeinen von entscheidender Bedeutung ist.

Elementar für die Sprachförderung ist, nicht die gesamte Gruppe von Kindern mit Migrationshintergrund und ihrem sprachlichen Defizit, sondern jedes Kind individuell zu betrachten. Jedes Kind ist verschieden. Das gilt auch für Kinder mit Migrationshintergrund. Daher hat auch jedes Kind einen eigenen Förderbedarf. Um diesen zu erkennen, müssen alle Personen aus dem Umfeld des Kindes zusammenwirken und die Förderung kontinuierlich in den Tagesablauf einbezogen werden, statt nur gezielt in Form von Unterricht zu versuchen die Kompetenzen zu verbessern.

Da sich gezeigt hat, dass die Bildungsbenachteiligung, neben der Sprache, vor allem auf die soziale Herkunft der Kinder zurückzuführen ist, sollte die Schule fehlendes Engagement und Lernanregungen der Eltern ausgleichen. Bleiben die Kinder in ihrem Bildungsniveau ebenfalls unter einem Standard der für die gesellschaftliche Teilhabe notwendig ist, wird die Benachteiligung aufgrund der sozialen Herkunft durch die gleichen Effekte an nachkommende Generationen weitergegeben. Die Eltern sollen damit aber keinesfalls aus der Verantwortung genommen werden. Im Gegenteil: die Lernorte Schule und Familie sind nicht voneinander zu trennen und greifen ineinander. Die Förderung der Kinder ist daher eine gemeinsame Aufgabe. Um das Engagement der Eltern ihre Kinder zu unterstützen zu stärken, muss ein regelmäßiger und vertrauter Kontakt zwischen Schule und Familie bestehen. Gegenseitiges Verständnis und Wertschätzung sind trotz der Andersartigkeit entscheidend. Neben dem informellen Austausch sollten auch Bildungsangebote für die Eltern der Kinder mit Migrationshintergrund geschaffen werden. Der Bildungserfolg der Kinder hängt entscheidend von der Verbindung der beiden

Lebenswelten Schule und Familie ab. Eine Zusammenarbeit zwischen LehrerInnen, Eltern und SchülerInnen und eine gemeinsame Verständigung über Lernziele, können damit einen wesentlichen Teil zum Lernerfolg beitragen. Da die LehrerInnen diese intensive und zeitaufwendige Zusammenarbeit mit der Familie nicht alleine bewältigen können, sollten auch SozialpädagogInnen und ErzieherInnen in die Bildungsprozesse mit einbezogen werden. Dafür scheint ein Ausbau des Ganztagsangebots sinnvoll. Hier könnten neben Beratung und Sprachkursen für Kinder und Eltern auch kulturelle und sportliche Aktivitäten angeboten werden, die die beiden Lernorte Schule und Alltag miteinander verknüpfen.

Obwohl eine frühestmögliche Förderung der Zweitsprache befürwortet wird, wird der Kindertagesstätte als Bildungseinrichtung oft noch zu wenig Beachtung geschenkt. Es hat sich gezeigt, dass der Spracherwerb in den ersten Lebensjahren am leichtesten fällt. Ungleichheiten in der sozialen Herkunft können bis zum Schuleintritt deutlicher besser kompensiert werden, als wenn die Kinder zu Hause betreut werden. Bei gelungener sprachlicher Förderung in der Kindertagesstätte, können die Kinder dem Unterricht in der Schule von Anfang an folgen. Da Kinder zugewanderter Eltern seltener Kindertagesstätten besuchen, müssen die Zugänge erleichtert werden, in dem genug Plätze geschaffen und die Betreuung attraktiver gestaltet wird. Grundlagen wie die Wertschätzung der Herkunftskultur, die Mitwirkung und das Einbeziehen der Eltern und eine alltagsorientierte Sprachförderung gelten hier genauso wie in der Schule.

Ein entscheidendes Hindernis für die Umsetzung der vorgeschlagenen Förderungsmaßnahmen ist sicherlich in der Finanzierung zu sehen. Individuelle Betreuung, zusätzliche Angebote und kompetente Ausbildung der Fachkräfte wären in jedem Fall mit höheren Kosten verbunden.

Ein wesentlicher Teil der Bildungsbenachteiligung lässt sich auf das mehrgliedrige Schulsystem zurückführen. Gesamt- und Gemeinschaftsschulen zeigen deutlich bessere Bedingungen und Ergebnisse für Chancengleichheit und gleichberechtigte Teilhabe am gesellschaftlichen Leben.

Das Problem der Bildungsbenachteiligung betrifft auch nicht nur die Schule und das Bildungssystem, sondern hat gesamtgesellschaftliche Ursachen. Es ist fraglich, ob bei einer gesamtgesellschaftlichen Ungleichheit, eine Chancengleichheit im Bildungssystem möglich ist. Daher können weder die Schule, noch die LehrerInnen oder die Eltern alleine die Nachteile ausgleichen. Veränderungen müssen vor allem auch auf Seite des Staates

geschehen. So könnte eine Veränderung der Asylgesetze die allgemeine Haltung gegenüber MigrantInnen verändern. Auch die ethnische Konzentration in Wohngebieten, kann nicht alleine durch MigrantInnen verändert werden. Mögliche Förder- und Ganztagsangebote der Schulen müssten staatlich finanziert werden.

Die Komplexität des Themas zeigt, dass Maßnahmen zum Ausgleich von Bildungsbenachteiligung an vielen verschiedenen Stellen gleichzeitig ansetzen müssen, damit Kinder mit Migrationshintergrund ihr vorhandenes Potenzial besser entfalten können. Ziel müssen die angemessene Förderung beider Sprachen, kompetente Lehrkräfte, eine möglichst späte Verteilung auf die selektiven Schultypen sowie die Einbeziehung und Unterstützung der Eltern sein. Dazu kommen allgemeine Akzeptanz und Wertschätzung von Verschiedenheit und eine möglichst individuelle Förderung der Kinder.

Nur so können alle Kinder, unabhängig von der Muttersprache und der sozialen Herkunft, dieselben Chancen bekommen, das deutsche Schulsystem zu durchlaufen und gleichberechtigte Schulabschlüsse, Beschäftigungen und Einkommen zu erhalten.

## Quellenverzeichnis

### *Printquellen:*

- Beer-Kern, Dagmar:** Migration und Integration. In: Kreft, Dieter; Mielenz, Ingrid (Hrsg.): Wörterbuch Soziale Arbeit. Aufgaben, Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. 7. Auflage. Weinheim. Basel. 2013.
- Bezzel, Chris:** Wittgenstein zur Einführung. 4. Aufl. Hamburg. 2000.
- Blickenstorfer, Radmila:** Strategien der Zusammenarbeit. In: Fürstenau, Sara; Gomolla, Mechthild (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung. Wiesbaden. 2009.
- Bourdieu, Pierre:** Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. 8. Auflage. Frankfurt am Main. 1996.
- Ceri, Fatma:** Die Bildungsbenachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund. Welche Folgen hat der schulische Umgang mit sprachlichen Differenzen auf die Bildungschancen? Kenzingern. 2008.
- Gomolla, Mechthild:** Elternbeteiligung in der Schule. In: Fürstenau, Sara; Gomolla, Mechthild (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung. Wiesbaden. 2009.
- Günther, Britta; Günther, Herbert:** Erstsprache, Zweitsprache, Fremdsprache. Eine Einführung. 2. Auflage. Weinheim. Basel. 2007.
- Hinz-Rommel, Wolfgang:** Interkulturelle Kompetenz. Ein neues Anforderungsprofil für die soziale Arbeit. Münster. New York. 1994.
- Jampert, Karin:** Aufwachsen mit mehreren Sprachen – Problem oder Chance? In: Bernado, Eva Hammes-Di; Oberhuemer, Pamela (Hrsg.): Startchance Sprache. Sprache als Schlüssel zur Bildung und Chancengleichheit. Baltmannsweiler. 2003.
- Kegel, Gerd:** Wie Kinder zur Sprache kommen. In: Bernado, Eva Hammes-Di; Oberhuemer, Pamela (Hrsg.): Startchance Sprache. Sprache als Schlüssel zur Bildung und Chancengleichheit. Baltmannsweiler. 2003.
- Mollenhauer, Klaus:** Soziale Integration. In: Kreft, Dieter; Mielenz, Ingrid (Hrsg.): Wörterbuch Soziale Arbeit. Aufgaben, Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. 7. Auflage. Weinheim. Basel. 2013.

**Preuss-Lausitz, Ulf:** Zu Anforderungen an die Zukunftsfähigkeit unserer Schulen. In: Brotkorb, Mathias; Koch, Katja: Inklusion – Ende des gegliederten Schulsystems? Zweiter Inklusionskongress M-V. Dokumentation. Schwerin. 2013.

**Sharifi, Azadeh:** Theater für alle? Partizipation von Postmigranten am Beispiel der Bühnen der Stadt Köln. Frankfurt am Main. 2011.

**Solga, Heike; Dombrowski, Rosine:** Soziale Ungleichheit im Schulerfolg – Forschungsstand, Handlungs- und Forschungsbedarf. In: Kuhnhenne, Michaela u.a. (Hrsg.): (K)eine Bildung für Alle – Deutschlands blinder Fleck. Stand der Forschung und politische Konsequenzen. Opladen. Berlin. Toronto. 2012.

*Internetquellen:*

**Benholz, Claudia:** Sprachförderung für Migrantenkinder im Rahmen des Ganztagesbetriebs an Grundschulen.  
URL: [http://www.uni-due.de/imperia/md/content/daz-daf/benholz\\_sprachfoerderung.pdf](http://www.uni-due.de/imperia/md/content/daz-daf/benholz_sprachfoerderung.pdf)  
[Stand 03.06.2013]

**Esser, Hartmut:** Migration, Sprache und Integration. AKI-Forschungsbilanz 4. Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration (AKI) Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB). 2006.  
URL: [http://www.bagkjs.de/media/raw/AKI\\_Forschungsbilanz\\_4\\_Sprache.pdf](http://www.bagkjs.de/media/raw/AKI_Forschungsbilanz_4_Sprache.pdf)  
[Stand 03.06.2013]

**Heinrich-Böll-Stiftung:** Schule und Migration.  
URL: [http://www.migration-boell.de/downloads/migration/Bildungskomm\\_Empfehlung.pdf](http://www.migration-boell.de/downloads/migration/Bildungskomm_Empfehlung.pdf) [Stand 03.06.2013]

**Kuhn, Antje:** Erstspracherwerb und früher Zweitspracherwerb.  
URL: <http://www.schule-bw.de/schularten/sonderschulen/fruehesfremdsprachen/unterlagen/Erstspracherwerb.pdf> [Stand 05.06.2013]

**Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration:** Hürdenlauf zur Kita: Warum Eltern mit Migrationshintergrund ihr Kind seltener in die frühkindliche Tagesbetreuung schicken.  
URL: [http://www.svr-migration.de/content/wp-content/uploads/2013/06/SVR\\_FB\\_Kita\\_Web.pdf](http://www.svr-migration.de/content/wp-content/uploads/2013/06/SVR_FB_Kita_Web.pdf) [Stand 11.06.2013]

**Spiewak, Martin:** Sprich mit ihm. Migrantenkinder lernen zu wenig Deutsch – obwohl sie in die Kita gehen. Was läuft hier falsch?  
URL: <http://pdf.zeit.de/2012/36/Migranten-Kinder-Sprachfoerderung.pdf>  
[Stand 03.06.2013]

**Statistisches Bundesamt:** Bevölkerung mit Migrationshintergrund.

URL:

<https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Migrationshintergrund/Tabellen/MigrationshintergrundAlter.html>

[Stand 05.06.2013]

**Vodafone Stiftung Deutschland:** Hindernis Herkunft. Eine Umfrage unter Schülern, Lehrern und Eltern zum Bildungserfolg in Deutschland

URL:

[http://issuu.com/vodafone\\_stiftung\\_deutschland/docs/allensbach2013\\_web/21?e=1710147/2174975](http://issuu.com/vodafone_stiftung_deutschland/docs/allensbach2013_web/21?e=1710147/2174975) [Stand 03.05.2013]



## **Eidesstattliche Erklärung**

Hiermit erkläre ich, Mathias Lehnert, an Eides statt, dass ich die vorliegende Bachelorarbeit selbständig, ohne unzulässige Hilfe Dritter, verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel verwendet habe.

Ich erkläre weiterhin, dass die vorliegende Arbeit noch nicht im Rahmen eines anderen Prüfungsverfahrens eingereicht wurde.

Ich versichere, dass ich nach bestem Wissen die reine Wahrheit gesagt und nichts verschwiegen habe.

Neubrandenburg, den 12.06.2013

---

(Unterschrift Vor- und Nachnahme)