

## Stenografischer Bericht

5. Sitzung der Enquetekommission „Migration und Integration in Hessen“

7. Mai 2010, 9:35 bis 15:41 Uhr

### Anwesend

Stellv. Vorsitzender Abg. Gerhard Merz

*ordentliche Mitglieder:*

*stellvertretende Mitglieder:*

#### CDU

Abg. Alexander Bauer  
Abg. Patrick Burghardt  
Abg. Ismail Tipi  
Abg. Astrid Wallmann

#### SPD

Abg. Heike Habermann  
Abg. Ernst-Ewald Roth

#### FDP

Abg. Hans-Christian Mick

Abg. Wilhelm Reuscher

#### BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN

Abg. Kordula Schulz-Asche

Abg. Karin Müller (Kassel)

#### DIE LINKE

Abg. Barbara Cárdenas

## Sachverständige der Fraktionen

Birgit Simon  
Dr. Stefan Luft  
Marc Phillip Nogueira  
Prof. Dr. Friedrich Heckmann  
Prof. Dr. Frank-Olaf Radtke

## Fraktionsassistenten

FraktAss	Marco Gaug	(Fraktion der CDU)
FraktAssin	Lena Kreuzmann	(Fraktion der SPD)
FraktAss	Christian Baumann	(Fraktion der FDP)
Özgür Sevim		(Fraktion der FDP)
Tamina Schilling		(Fraktion BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN)
FraktAssin	Simin Falsafi	(Fraktion DIE LINKE)
Jan Schalauske		(Fraktion DIE LINKE)

## Sachverständige

Ulrike Schedding-Kleis (Hessisches Statistisches Landesamt)  
Berthold Müller (Hessisches Statistisches Landesamt)  
Corrado Di Benedetto (agah)  
Prof. Dr. Hartmut Esser (früher: Universität Mannheim)  
Prof. Dr. Charlotte Röhner (Universität Wuppertal)  
Prof. Dr. Rainer Geißler (Universität Siegen)  
Prof. Dr. Hans Reich (Institut für Bildung im Kindes- und Jugendalter)  
Anne Janz (Dezernentin für Jugend, Schule, Frauen und Gesundheit in Kassel)  
Maria Ringler (Verband binationaler Familien und Partnerschaften)

## Landesregierung

### HMdJIE

RDir Dr. Michna  
RRin Addison-Agyei  
VA Lamm

## Landtagskanzlei

RDirin Susanne Ewert

Protokollierung: Sonja Samulowitz  
Christoph Filla  
Hanns Otto Zinßer

## Anhörung zu

### Themenblock 3: **Sprache**

(Bedeutung von Sprachkompetenz im Integrationsprozess, z. B. Sprachtests vor der Einschulung; herkunftssprachlicher Unterricht)

### Themenblock 4: **Bildung**

(vorschulische und schulische Bildung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen, Analyse der schulischen Erfolgs- und Misserfolgsbilanzen, der Statistiken der Bildungsabschlüsse und -abbrüche und der bestehenden Angebote und Programme für Menschen mit Migrationshintergrund in Hessen; Stärkung der Integrationskraft von Kindergärten und Schulen)

### Fragenkatalog Sprache

- Wie stellt sich aus Ihrer Sicht das Verhältnis von Sprache, Bildung und Integration dar? Was ist Voraussetzung, was Folge?
- Welche Bedeutung hat aus Ihrer Erfahrung der Spracherwerb für die Ermöglichung und Förderung von Bildung und das Erreichen von Abschlüssen?
- Wie kann der Sprach- und Bildungsstand von Menschen mit Migrationshintergrund verbessert werden?
- Welchen Einfluss haben sozialer Status und jeweiliger Migrationshintergrund auf den Erwerb der deutschen Sprache?
- Wie ist Mehrsprachigkeit zu bewerten?
- Fördert ein muttersprachlicher Unterricht das Lernen auch der deutschen Sprache?
- Wie kann man die Mehrsprachigkeit von Migrantenkinder fördern, ohne dass der Erwerb der deutschen Sprache darunter leidet?

### Fragenkatalog Bildung

- Wie stellt sich aus Ihrer Sicht das Verhältnis von Sprache, Bildung und Integration dar? Was ist Voraussetzung, was Folge?
- Wie kann der Sprach- und Bildungsstand von Menschen mit Migrationshintergrund verbessert werden?
- Wie erklären sich die Unterschiede im durchschnittlichen Bildungs- bzw. Abschlussniveau von Menschen mit und ohne Migrationshintergrund, aber auch zwischen den unterschiedlichen Gruppen von Migranten?
- Welche Bedeutung haben Sprache und Bildung innerhalb Gruppe der Angehörigen der einzelnen Herkunftsländer, und inwiefern bestehen da Unterschiede?
- Welchen Einfluss haben sozialer Status und jeweiliger Migrationshintergrund auf den Bildungserfolg?
- Wie ist der Umgang mit Mehrsprachigkeit im deutschen Bildungssystem zu beurteilen?

Stellv. Vors. Abg. **Gerhard Merz:** Meine Damen und Herren, liebe Kolleginnen und Kollegen! Ich begrüße Sie zum öffentlichen Teil der fünften Sitzung der Enquetekommission. Insbesondere heiße ich die eingeladenen Sachverständigen willkommen.

(Der Vorsitzende stellt die Anwesenheit der Sachverständigen fest.)

Wir haben verabredet, dass die Sachverständigen etwa 20 Minuten Zeit für ihren Vortrag haben. Das werden wir nicht hundertprozentig genau nehmen; ich sage das nur, damit Sie eine Richtschnur haben.

Als Erster hat Herr Prof. Dr. Esser das Wort.

Herr Prof. **Dr. Esser:** Herr Vorsitzender, meine Damen und Herren! Zunächst einmal bedanke ich mich recht herzlich für die Einladung. Ich verbinde diesen Dank mit einem Glückwunsch an den Landtag, dass er das macht. Im Moment findet ein großer Durchbruch statt. Das ist manchmal so: Es dauert eine Zeit, aber plötzlich ist die Welt ganz anders, und man findet sich in großen Gemeinsamkeiten wieder, die es vorher nicht gab.

Ich habe den Eindruck, das betrifft insbesondere die Zielsetzung, weniger die Maßnahmen. Es ist eben schon angesprochen, dass die Umsetzung der Maßnahmen auf der kleinräumigen kommunalen Ebene stattfindet. Ich glaube, dort gibt es mehr zu tun als in der Wissenschaft; denn wir wissen eine ganze Menge, teilweise schon seit Jahrzehnten. Manches, von dem wir glauben, dass es geklärt ist, ist immer noch nicht geklärt. Manche Erkenntnis schwirrt in der Öffentlichkeit und in der Politik herum, als ob sie gesichert sei, dabei ist sie alles andere als das. Das Thema „Bildung, Sprache und Integration“ gehört dazu.

Ich orientiere mich in meinem Beitrag an den Antworten, die ich auf die acht Fragen der Enquetekommission zu geben versucht habe. Dazu gehe ich sie kurzerhand der Reihe nach durch. Eine Vorbemerkung: Es ist immer etwas schwierig, wenn Politiker und Wissenschaftler miteinander in Kontakt kommen. Ich erlebe oft bei Studenten, die ihre erste Sitzung bei mir haben – in der zweiten Sitzung erlebe ich es nicht mehr –, dass sie zwischen deskriptiven und erklärenden Aussagen einerseits und normativen Äußerungen andererseits schlecht trennen können. Das heißt, sie können schlecht zwischen Sein und Sollen trennen.

Ich glaube, über das Sollen braucht man nicht zu streiten, insbesondere weil über die Zielsetzung, nämlich Integration, jetzt offensichtlich ein überparteilicher Konsens besteht – von einigen Resten abgesehen, über die man nicht reden muss. Es geht nun um die Frage, ob es einigermaßen gesicherte Kausalzusammenhänge gibt, auf deren Grundlage man dann, wenn man ein Problem identifiziert hat, beispielsweise das Problem der Bildungsungleichheit, über praktische politische Maßnahmen helfen kann.

Die Wissenschaft gibt die Antworten darauf. Diese Antworten können nicht aufgrund der Kategorien „politisch korrekt“, „kennen wir schon“, „haben wir noch nie gehört“, „kann gar nicht sein“ oder aufgrund des berühmten „Poppenbüttel-Effekts“ bewertet werden: Ich kenne da einen Migrant in Poppenbüttel, bei dem ist das ganz anders. – Einzelbeispiele gelingender Integration oder Einzelbeispiele misslingender Integration können nicht die Grundlage für solch weitreichende Entscheidungen sein. Dafür ist die Wissenschaft, in dem Fall die Sozialwissenschaft, erfunden worden, einschließlich der dazugehörigen, manchmal nicht ganz unaufwendigen und nicht ganz einfachen Methodologien. Das ist das Credo, dem man im Mannheimer Zentrum für Europäische So-

zialforschung seit Jahrzehnten anhängt. Deshalb muss ich am Anfang meiner Ausführungen darauf hinweisen.

Jetzt komme ich zu den acht Einzelfragen. Ich werde versuchen, meine Antworten so knapp wie möglich zu halten. Erste Frage. Wie stellt sich aus Ihrer Sicht das Verhältnis von Sprache, Bildung und Integration dar? Ich halte die Integration für den zentralen Vorgang, gerade dann, wenn man sie als strukturelle Integration versteht, vereinfacht gesprochen: als Integration bei Rechten und Lebenschancen – sprich: ganz konkret letztlich auf dem Arbeitsmarkt – und als Integration in Bezug auf Statuserwerb und institutionellen Zugang, was bis in die Parlamente und zu den Ministerämtern reicht. Alles andere ergibt sich von allein, einschließlich der Lösung religiöser, ideologischer und weltanschaulicher Konflikte. Das löst sich von allein, erst recht in modernen, demokratisch verfassten Gesellschaften. Es gibt nirgendwo einen geeigneteren Platz für eine soziale, kulturelle, emotionale, ethnische und religiöse Heterogenität bei einer Angleichung der Lebenschancen als in den modernen, funktional differenzierten demokratischen Marktgesellschaften.

Vor dem Hintergrund ist die Bildung die zentrale Schnittstelle zwischen den verschiedenen kulturellen, sozialen und emotionalen Hintergründen einerseits und der strukturellen Integration, verstanden als Assimilation in den Lebenschancen, andererseits. Assimilation heißt nichts anderes als Angleichung im Gruppenmittelwert: dass alle ethnischen Gruppen sowie Männer und Frauen das gleiche Durchschnittseinkommen haben. Es geht nicht darum, dass sie alle gleich sind, sondern darum, dass sie im Durchschnitt die gleichen Lebenschancen haben.

Die Bildung ist der zentrale Mechanismus dafür. Für den Bildungserfolg – das ist seit Jahrzehnten immer wieder belegt worden; das ist fast schon langweilig – ist der Zweitspracherwerb von ganz entscheidender Bedeutung. Eigentlich ist das der wichtigste Faktor.

Damit komme ich zu der nächsten Frage: Was ist Voraussetzung, was Folge? Über die kausale Reihenfolge zwischen Sprache, Bildung und Arbeitsmarkt gibt es wenige Studien; denn dafür benötigt man Längsschnittstudien, und davon gibt es wenige. Zu diesem Thema sind nur wenige Längsschnittstudien gemacht worden. Nach allem, was man weiß, sieht die Reihenfolge in etwa so aus: Der familiäre Hintergrund ist der wichtigste Faktor für den Spracherwerb. Der Spracherwerb wiederum ist so gut wie der wichtigste Faktor für den Bildungserfolg, insbesondere für die schulischen Leistungen der Kinder. Der Bildungserfolg ist der wichtigste Faktor für die Platzierung auf dem Arbeitsmarkt. Das ist ganz einfach, und es ist eindeutig belegt. Es gibt zusätzliche Bedingungen, aber das ist die zentrale Kausalkette.

Umgekehrt scheint der Arbeitsplatz selbst wenig Einfluss auf den Spracherwerb zu haben. Ich habe das früher anders gesehen; aber die Empirie spricht dagegen. Man kann also sagen, es hängt im Grunde von der Familienbiografie und dem Durchlaufen der Bildungsinstitutionen bis zum Arbeitsmarkt ab. Je früher der Zweitspracherwerb als notwendige, wenn auch nicht unbedingt hinreichende Bedingung erfolgt, umso geringer fallen die ethnisch bedingten Nachteile aus. Je später der Zweitspracherwerb erfolgt, umso weniger kann man machen – um es vereinfacht zu sagen.

Wenn die Kinder den Kindergarten ab dem vierten, fünften oder sogar erst ab dem sechsten Lebensjahr besuchen, ist es schon zu spät. Die Kinder müssen allerspätestens ab dem Alter von zwei oder drei Jahren einen Kindergarten besuchen. Darüber hinaus

muss es sich um Kindergärten und Vorschulen handeln, in denen es möglichst viele interethnische Kontakte gibt.

Welche Bedeutung hat aus Ihrer Erfahrung der Spracherwerb für die Ermöglichung und Förderung von Bildung und das Erreichen von Abschlüssen? Das habe ich gerade gesagt. Die Bedeutung des Spracherwerbs kann nicht überschätzt werden.

Wie kann der Sprach- und Bildungsstand von Menschen mit Migrationshintergrund verbessert werden? Auch das habe ich eben schon gesagt: Die Kinder müssen möglichst früh interethnische Kontakte haben, egal wie. Dagegen halte ich – das nur als Fußnote – Sprachkurse für Erwachsene eigentlich für wenig geeignet. Das sind kompensatorische Maßnahmen mit einem bis jetzt nicht bekannten, wahrscheinlich aber sehr geringen Effekt.

Beim Spracherwerb spielt eine ganze Reihe von Faktoren eine Rolle. Es sind die üblichen Faktoren, die für die Integration insgesamt von Bedeutung sind. Von zentraler Wichtigkeit sind nach dem, was sich empirisch feststellen lässt, die üblichen Bedingungen der Migrationsbiografie, insbesondere das Einreisealter, das aber nur eine grobe Variable zur Messung des Umfangs der Kontakte zu der entsprechenden Lernumgebung ist. Das Lernalter ist der entscheidende Faktor; das Einreisealter ist sozusagen nur die technisch gemessene Größe. Wenn sich das Lernalter aus irgendwelchen Gründen herausschiebt, etwa durch das Leben in einer segregierten Umgebung, ist das problematisch. Insbesondere bei der türkischen Bevölkerung können wir ein frühes Einreisealter und ein spätes Lernalter feststellen.

Außerdem muss ein möglichst ununterbrochener Aufenthalt in einer desegregierten Umgebung gewährleistet sein. Was die Faktoren betrifft, die den Spracherwerb bedingen, nämlich Motivation, Zugänge zu den entsprechenden Sprachumgebungen sowie der Aufwand und die Effizienz, mit der ein Input in Lernerfolg umgesetzt werden kann, lässt sich feststellen, dass bei Kindern der Faktor Motivation nicht wichtig ist. Kinder sind von selbst neugierig genug. Kosten fallen praktisch nicht an. Daher ist es nur notwendig, für die sprachliche Umgebung zu sorgen. Darüber hinaus erreicht die Effizienz bei Kindern 100 %, da sie in frühem Alter praktisch alle Sprachen lernen und alle Anregungen aufnehmen, sodass man sagen kann: Entscheidend ist, die Kinder möglichst früh einer entsprechenden sprachlichen Umgebung auszusetzen. Wenn das in der Familie nicht erfolgt, muss es eben anderswo erfolgen. Es geht nur um die Zweitsprache, nicht um die Muttersprache.

Damit komme ich zu der nächsten Frage: Wie ist Mehrsprachigkeit zu bewerten? Die Mehrsprachigkeit ist ein hohes Gut. Man sollte nicht nur zwei, sondern möglichst viele Sprachen beherrschen. Darüber braucht man nicht zu streiten. Politisch kann man selbstverständlich der Auffassung sein, wie es in der EU und in allen möglichen anderen Institutionen heißt, dass die Mehrsprachigkeit ein hohes politisches Ziel ist.

Darum geht es in der Debatte aber gar nicht; das wird nicht bezweifelt. Vielmehr geht es in der Debatte über die Mehrsprachigkeit, darum, was eigentlich mit den muttersprachlichen Ressourcen ist. Es geht bei der Debatte nicht um die Effekte der Mehrsprachigkeit in folgendem Sinn: Ich habe eine Muttersprache, und jetzt kommen noch eine zweite, dritte und vierte Sprache hinzu. – Diese Effekte sind belegt, besonders was die Sprache des Aufnahmelandes angeht. Nicht belegt ist dagegen – darüber wird nach wie vor gestritten –, ob neben der zweiten und der dritten Sprache auch die Erstsprache einen Einfluss auf die Integration im Bildungssystem und im Arbeitsmarkt hat.

Das war der Anlass für die Aktivitäten, die ich vor einiger Zeit entfaltet habe, aus denen dann das Buch „Sprache und Integration. Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten“ entstanden ist. Dies war der Anlass, mir das einmal anzusehen. Ich habe mir verschiedene Gutachten angeschaut, insbesondere das von Frau Süßmuth, das viele bedenkenswerte und begrüßenswerte Punkte enthält, aber in Bezug auf Sprache noch einen anderen Forschungsstand widerspiegelt, als ich ihn zur damaligen Zeit kannte.

Ich habe mir das also angesehen und bin aus dem Staunen nicht mehr herausgekommen. Es existiert die Vorstellung, dass es messbare, systematische, konsistente, replizierbare, umsetzbare, jedenfalls spürbare Effekte der Muttersprachkompetenz und der Muttersprachförderung auf die kognitive, bildungsmäßige und arbeitsplatzbezogene Integration gibt. Diese Effekte sind nicht nachgewiesen, bis jetzt jedenfalls nicht. Man muss dazu sagen, dass es bis jetzt noch keine richtige, alles klärende Studie gibt.

Trotzdem wird seit ungefähr 20 bis 25 Jahren die These verbreitet, dass mit der Förderung der Mehrsprachigkeit in dem Sinne, dass die muttersprachliche Kompetenz unterstützt wird, die Probleme gelöst werden könnten. Es gibt groß angelegte Programme, z. B. das FörMig-Programm – „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund – FörMig“ –, das letztes Jahr beendet wurde, mit denen all das versucht wurde. Leider gab es keine Kontrollgruppen und auch keine angemessene Evaluation, sodass man das immer noch nicht weiß. Ich befürchte, dass man es auch in einer richtig durchgeführten Untersuchung nicht nachweisen kann. – Damit habe ich zugleich schon die siebte Frage beantwortet.

Letzte Frage: Wie kann man die Mehrsprachigkeit von Migrantenkindern fördern, ohne dass der Erwerb der deutschen Sprache darunter leidet? Ich habe es eben schon gesagt: Man kann die Mehrsprachigkeit fördern, indem man alle Kinder – nicht nur die Migrantenkinder, sondern auch die der Einheimischen, also die Kinder aller Nationalitäten – möglichst früh zusammenbringt und sie zwanglos, sozusagen im Sprachbad, aneinander teilhaben lässt,

An der Stelle möchte ich die Studie der Landesstiftung Baden-Württemberg zur frühkindlichen Sprachförderung erwähnen. Ich weiß nicht, ob Sie es mitbekommen haben – ich habe hier gestern Abend in einer kleineren Runde darauf hingewiesen –: Im letzten Jahr ist der Ergebnisbericht der Evaluation eines in Baden-Württemberg durchgeführten Programms zur frühkindlichen Sprachförderung erschienen: Drei Wissenschaftler haben sozusagen drei Sprachförderungsprogramme ausprobiert, und es wurde eine Kontrollgruppe eingerichtet, mit der gar nichts gemacht worden ist. Soweit ich weiß, handelt es sich um die erste Studie zu diesem Thema, die eine wirklich angemessene, systematische Evaluation des Outputs vorgenommen hat.

Dabei ist das interessante Ergebnis herausgekommen, dass es egal ist, was man macht. Das heißt, es ist egal, ob man gezielt Förderprogramme auflegt oder gar nichts macht, sondern es ist nur wichtig, dass man die Kinder im interethnischen Kontakt mit den Erzieherinnen zusammenbringt und eine anregende Umgebung schafft. Es gibt also keinen Unterschied. Das ist in vielfacher Hinsicht bemerkenswert. Natürlich muss dieses Ergebnis repliziert werden; das ist eine einzelne Studie. Jedenfalls ist das ein interessanter Hinweis darauf, dass im frühen Lebensalter vieles möglich ist, wenn man nur den entscheidenden, aus der Sprachtheorie gut bekannten Aspekt des hinreichenden „exposure“ hinzufügt, die Kinder also in ausreichendem Maß den Sprachwelten aussetzt.

Das sind meine Antworten auf die acht Fragen. Ich habe gesehen, dass ab 13:30 Uhr das Thema Bildung an der Reihe ist. Bei mir heißt das „Sprache, Bildung und Integration“. Eigentlich kann man diese Aspekte nicht auseinanderreißen. Da ich dann vielleicht nicht mehr die Gelegenheit habe, etwas zu sagen, möchte ich jetzt noch eine Anmerkung zu den Bildungssystemen machen. Es gibt eine Debatte darüber, die sozusagen parallel zu der läuft, die wir jetzt führen.

Ich habe die Bedingungen für den Bildungserfolg jetzt mehr oder weniger in den Familien verankert. Politisierend kann man es so sagen: Die Migrantenfamilien haben die Bringschuld für die Integration. – Von der „Bringschuld“ redet ein Sozialwissenschaftler nicht, sondern er spricht über Bedingungen, die es nicht ermöglichen. Wir brauchen uns auch keine Sorgen über die Bildungsmotivation der Migranten zu machen. In einer der allerneuesten Studien, die wir jetzt abgeschlossen haben, kommt heraus – wenn man die Nachteile statistisch herausrechnet –, dass die Migrantenfamilien, gerade die türkischen, bildungsbefähigter sind als die einheimischen. Diese Vorstellung kann man sich also abschminken. Die Vorstellung, dass die sich nicht integrieren wollen, ist falsch. Gleichzeitig gibt es nicht wegzudiskutierende Unterschiede in den Ausgangsbedingungen, die wiederum mit den Ausgangsbedingungen für den Zweitspracherwerb usw. zu tun haben. – Das ist die eine Debatte.

Ich glaube, wenn man sich all die Studien über Bildungsungleichheit und Spracherwerb ansieht, erkennt man, dass sich mindestens drei Viertel – wenn nicht mehr – der gesamten Erklärungskraft, die man für die verschiedenen Faktoren feststellen kann, an der Familiensituation festmachen lassen, also an dem, was im Mikrobereich bei den individuellen Personen, den Eltern und den Kindern, stattfindet. Daneben haben wir den großen Bereich der institutionellen Vorkehrungen des Bildungssystems, des gesamten Aufnahmesystems, der Integrations- und Migrationspolitik usw. Diese Faktoren haben insgesamt maximal ein Viertel der Erklärungskraft, wenn nicht weniger. Das muss man immer im Auge behalten.

Die Frage lautet jetzt: Welchen Beitrag leisten Änderungen in der institutionellen Struktur zur Lösung der Probleme der Bildungsungleichheit und des Spracherwerbs? Ich habe mir das einmal etwas genauer angesehen; denn ich habe keine richtigen Studien zum gegliederten Bildungssystem gefunden, über das eine öffentliche Debatte sondergleichen geführt wird. Ich will es so ausdrücken: Es ist nichts geklärt. Niemand, der erklärt, das eine sei besser und das andere schlechter, kann sich auf gesicherte wissenschaftliche Erkenntnisse berufen.

Es gibt allerdings etwas, was neuerdings festgestellt worden ist. In der ersten wirklich vergleichenden Untersuchung im Zusammenhang mit PISA 2006 ist herausgekommen – das haben holländische Kollegen gemacht –, dass beide Bildungssysteme spezifische Vor- und Nachteile haben und dass insbesondere das integrierte Bildungssystem, wobei das im Gegensatz zur Intuition und zur öffentlichen Diskussion steht, zur Statusvererbung beiträgt. Das heißt, dass die Oberschichten mehr davon profitieren als die Unterschichten – und das bei den Migranten.

Das gegliederte Bildungssystem hat einen ganz anderen Nachteil. Dort wirken sich die ethnische und die soziale Segregation besonders stark aus. Das ist genau das Problem. Wenn wir eine Segregation haben, ist das gegliederte Bildungssystem deutlich schlechter als die integrierten. Das integrierte Bildungssystem hat einen anderen Nachteil: Die Varianz von unten wird verringert, d. h. die schädlichen Effekte einer starken Segregation werden neutralisiert. Aber oben werden die Talente sozusagen gekappt. Man spricht auch von „regression to the mean“. Das heißt, die Varianz wird sowohl von unten – das



ist positiv zu bewerten – als auch von oben verringert. Wenn ich mir das anschauere, verstehe ich langsam die Positionen, die sich in der Bundesrepublik Deutschland entsprechend sozialen Gruppierungen und auch politischen Parteien gebildet haben. Ich verstehe, wer dafür und wer dagegen ist.

Stellv. Vors. Abg. **Gerhard Merz**: Herzlichen Dank, Herr Prof. Esser. Sie haben recht: Die Gliederung in zwei Themenblöcke ist problematisch. Ich glaube, sie wird sich im Laufe des Vormittags und des Nachmittags noch an ein paar anderen Stellen auflösen. Das ist unvermeidbar.

Als Erster hat sich Herr Kollege Tipi gemeldet.

Abg. **Ismail Tipi**: Herr Prof. Esser, Sie haben vorhin erklärt, dass mit dem Erlernen der deutschen Sprache möglichst früh begonnen werden muss. Das ist richtig. Bei den türkischstämmigen Menschen besteht das Problem im Nachzugsalter der Kinder, dessen Obergrenze bei 14 Jahren festgelegt ist. Das ist ziemlich spät. Wenn man im Alter von 14 Jahren im Rahmen der Familienzusammenführung nach Deutschland geholt wird, hat man den Anschluss fast schon verloren. Sollte das Nachzugsalter seitens der Politik herabgesetzt werden, sodass der Nachzug auf Kinder im Kindergartenalter beschränkt bleibt? Wäre das sinnvoll?

Herr Prof. **Dr. Esser**: Ich spreche als Wissenschaftler; ich rede nicht über politische Empfehlungen, die man auf dieser Grundlage geben sollte. Das ist eine andere Sphäre. Man kann mehrere Güter gegeneinander abwägen. Eine der deutlichsten Erkenntnisse im Zusammenhang mit dem Spracherwerb ist, dass es mit zunehmendem Alter zumindest schwieriger wird. Es gibt eine Kontroverse darüber, ob eine Schwelle existiert. Aber dass es immer schwieriger wird, steht außer Zweifel. Welche Schlussfolgerungen man daraus zieht, ist eine völlig andere Sache.

Ich persönlich würde sagen: Wenn man das Problem wirklich an der Wurzel packen will, muss man sich auch darum kümmern. Ich habe schon vor 25 Jahren, nachdem ich mir die ersten internationalen Studien angeschaut hatte, gesagt: Wenn eine Migration stattfinden soll, dann möglichst als Familienmigration, nicht als Individualmigration. – Die Gastarbeitermigration hat als Individualmigration angefangen, gefolgt von einer schleppend verlaufenden Familienmigration. Damit hat das Problem begonnen.

Abg. **Kordula Schulz-Asche**: Ich habe zwei Nachfragen. Erstens. Sie haben eine Studie erwähnt, in der es um die Aufstiegsorientierung gerade der türkischstämmigen Bevölkerung geht. Können Sie uns die Quelle bzw. den Titel der Studie nennen, damit wir das nachlesen können?

Zweite Frage. Bei der Beantwortung der fünften Frage sind Sie für mich ein bisschen schnell vorgegangen. Sie haben an einer Stelle – so steht das auch nicht im Text – kurz die Voraussetzungen für den Spracherwerb genannt. Ich habe mitgeschrieben: Motivation, Zugänge, Aufwand. Dann folgten noch andere Punkte, aber ich kam nicht so schnell mit. Deswegen möchte ich fragen, ob Sie diese Voraussetzungen noch einmal nennen können. Sie hatten eine Art Konstrukt des Spracherwerbs geschildert.

Herr Prof. **Dr. Esser**: Zu der ersten Frage: Es handelt sich um eine noch nicht publizierte Doktorarbeit von Jörg Dollmann – bald Dr. Jörg Dollmann – aus dem Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung. Er wird sie Ihnen bestimmt gern schicken; sie kommt demnächst im VS Verlag für Sozialwissenschaften Wiesbaden heraus.

Zu der Spracherwerbtheorie und den theoretischen Variablen. Das lässt sich einfach zusammenfassen. Zunächst einmal geht es um Motivation. Bei Kindern ist das bedeutungslos; bei Erwachsenen spielt das schon eher eine Rolle. Wenn man keine Chancen auf dem Arbeitsmarkt hat, warum soll man dann eine Zweitsprache lernen?

Ein weiterer Faktor ist der Aufwand, der Zeitverlust. Wenn man in einen Sprachkurs geht, geht das eventuell von der Zeit ab, die man für den Arbeitsmarkt benötigt, und man verpasst Chancen. Es verursacht z. B. Aufwand, dorthin zu fahren.

Vor allen Dingen spielt aber der „exposure“ eine Rolle. Das ist eine simple Lerntheorie; beim Sprachenlernen scheint es aber wirklich so einfach zu sein: Man braucht eine sprachlich korrigierende Lernumgebung, von der Rückmeldungen kommen. Das geht nur im Face-to-face-Kontakt. Das kann man durch die Nutzung von Computern und auch in der Schule nur schlecht erreichen, sondern das geht nur über den Alltagskontakt. Das bedeutet „exposure“.

Hinzu kommt noch die Effizienz: Ein durch ein bestimmtes Maß an „exposure“ gegebener Input wird unterschiedlich gut umgesetzt, führt also zu unterschiedlichen Sprachlernerfolgen. Das hat insbesondere mit dem Lernalter zu tun, aber auch mit der Intelligenz. Vielleicht spielen auch gewisse Dissonanzen eine Rolle: Wenn man sich mit dem Land nicht identifiziert, baut sich im Kopf eine Sperre auf. Das alles beeinflusst die Effizienz. Wir stellen z. B. fest, dass die ethnischen Identifikationen das Erlernen der Zweitsprache sehr stark behindern. Sprache, Denken und Fühlen hängen eng zusammen; jeder weiß das eigentlich. Das kann man empirisch nachweisen.

Das sind die Faktoren. Jetzt können Sie sich die konkreten Bedingungen im Hintergrund vorstellen, die damit zu tun haben: Bildungsstand der Eltern, Einreisearcher, Aufenthaltsdauer, Desegregation usw. Ich habe festgestellt, dass sich Heimatbesuche in der Tat dahin gehend auswirken, dass sich der Zweitspracherwerb verlangsamt.

Im Übrigen ist die Wahrscheinlichkeit, dass die Erstsprache vergessen oder nicht erworben wird, umso höher, je früher man einreist. Die Kinder, die ganz früh kommen, beherrschen dann die Erstsprache nicht mehr. Man hat also, wenn man das fördern will, ein Optimierungsproblem. Deshalb ist es für mich der – theoretisch – elegante Ausweg, zu sagen: In der Phase, in der es möglich ist, sollte der Zweitspracherwerb gefördert werden. In der frühkindlichen Phase geht alles gleichzeitig, so, wie es bei Diplomaten- und Akademikerkindern der Fall ist. Nur müssen wir die entsprechende Situation schaffen; die haben wir bisher nicht. Im Grunde ist das so simpel und altbekannt, dass ich mich als Wissenschaftler manchmal schäme, darauf hinzuweisen. Man forscht 20 Jahre lang an einer Sache herum, die eigentlich selbstverständlich ist, und muss sich immer noch darüber streiten. Ich verstehe das einfach nicht. Man wusste das schon vor 20 oder 30 Jahren, wenn nicht noch früher.

Stellv. Vors. Abg. **Gerhard Merz**: Falls es Sie tröstet: In der Religion werden manche Sachen seit Tausenden von Jahren gesagt und auch nicht gehört.

Herr Prof. **Dr. Esser**: Wissenschaft und Religion sind zwei verschiedene Welten – hoffentlich.

(Abg. Kordula Schulz-Asche: Politik auch!)

Abg. **Hans-Christian Mick**: Vieles von dem, was ich sagen wollte, ist schon vorweggenommen worden. Ich habe noch eine Frage. Sie haben auf die ewige Diskussion „Muttersprache kontra starke Förderung der Deutschkenntnisse“ hingewiesen. Es gibt die These, dass es besser sei, wenn Migranteltern mit ihren Kindern in ihrer Herkunftssprache sprechen, die sie gut beherrschen, als wenn sie versuchten, in schlechtem Deutsch mit ihnen zu reden.

Herr Prof. **Dr. Esser**: Das ist absolut richtig. Das hat aber damit nichts zu tun. Die Schlussfolgerung daraus zu ziehen, dass Migranteltern mit ihren Kindern auf Deutsch sprechen müssten, ist in der Tat absurd. Es geht mir um etwas anderes. Das fing mit den Programmen an. Man hat bilinguale Unterrichtsprogramme in der Hoffnung eingeführt, damit den Zweitspracherwerb zu fördern. Das geschah vor dem Hintergrund der sogenannten Schwellenwerthypothese – der berühmten Cummins-Hypothese –, die besagt, man müsse in der Erstsprache eine gewisse Schwelle erreicht haben, und auf dem Niveau könne man erst die Zweitsprache erlernen.

Diese These scheint, empirisch jedenfalls, nicht haltbar zu sein. Frau Dr. Tracy aus Mannheim, die einen der Beiträge zu dem Projekt der Landesstiftung beigesteuert hat – eine bekannte Linguistin –, hat empirische Untersuchungen zum frühkindlichen Zweitspracherwerb durchgeführt und festgestellt, dass es keine Ausnahme von der Spracherwerbstheorie gab, die besagt: In den ersten zwei Jahren geht alles, und es wird auch alles nachgeholt.

Das kann man deshalb verallgemeinern, weil Kinder im frühen Alter die Sprache sehr uniform lernen. Auch die Intelligenz scheint im frühen Kindesalter keine sehr große Rolle zu spielen. Das heißt, man kann auch aus vier oder fünf Fällen etwas lernen, besonders wenn man eine klare Spracherwerbstheorie hat. Kinder, die im Alter von zwei Jahren kamen, hatten nach wenigen Wochen oder spätestens nach wenigen Monaten in der Zweitsprache den gleichen Stand beim Spracherwerb erreicht. Die Cummins-Hypothese hat aus dem Grunde meiner Meinung nach immer weniger Evidenz. Ein frühkindlicher Erwerb von mehreren Sprachen ist also problemlos möglich, vorausgesetzt, es ist für den entsprechenden „exposure“ gesorgt. Das ist das Entscheidende.

Herr **Di Benedetto**: Herr Prof. Esser, ich habe Sie dahin gehend verstanden, dass der interethnische Kontakt in diesem Zusammenhang tatsächlich Wunder wirkt. Können Sie ein bisschen näher erläutern, was Sie mit dem interethnischen Kontakt meinen?

Herr Prof. **Dr. Esser**: Wunder sind das nicht. Um ein Wunder handelte es sich, wenn man nicht erklären könnte, wie es geht und wenn man in allen vorangegangenen Studien etwas anderes gefunden hätte. Man kann sich wundern, dass man das übersehen hat; das ist wohl wahr. Aber es ist ganz einfach. Ich erläutere Ihnen an einem ganz einfachen Beispiel, was interethnischer Kontakt bedeutet: In Essen, wo ich wohne, gibt es im Süden seit zehn Jahren keine einzige Hauptschule mehr. Das war für mich eine große Überraschung: Im nordrhein-westfälischen Wahlkampf gab es eine Debatte über das

Abschaffen der Hauptschule, und im Essener Süden gibt es schon lange keine Hauptschule mehr. Das integrierte Schulsystem ist dort schon lange Wirklichkeit.

Wodurch kommt das? Das hängt mit der sozialen Verteilung zusammen: diese Desegregation-Segregation im Schulsystem, von der ich eben gesprochen habe. Im Essener Norden haben Sie dagegen Werte von 80, 90 oder 100 %. Das meine ich damit. Sie können sich vorstellen, dass der Kontakt zu einer bildungsnäheren Kultur, einschließlich der entsprechenden Sprache, im desegregierten Essener Süden viel größer ist als im Essener Norden. Jetzt kommt die Idee: Wenn man die Schüler einigermaßen verteilen würde, könnten beide Seiten davon profitieren und einen interessanten multikulturellen „exposure“ haben.

Das Problem ist natürlich die Umsetzung. Ich sage gleich dazu: Ich wittere immer, dass die Eliten ein Spiel auf Kosten der Unterschichten, auch der Migrantenunterschichten, spielen. Man kann Folgendes beobachten. Wir haben eine Studie zur Grundschulwahl durchgeführt, bei der unter anderem herausgekommen ist, dass deutsche Eltern sehr genau darauf achten, was aus ihren Kindern wird, und sich nach Alternativen umsehen, wenn das Umfeld etwas problematischer ist. Ich vermute, dass dies flächendeckend auch für die Vorschulen gilt. Die politische Aufgabe besteht meiner Meinung nach darin, diesen „white flight“ – so nennt man das in den Vereinigten Staaten – zu unterbinden. Aber das kann man nicht machen; man kann nicht eingreifen. Man kann die innerstädtischen Wanderungen nicht unterbinden. Das Gleiche gilt für die Schulwahl. In NRW ist die Verbindung zwischen Schulwahl und Wohnbezirk aufgehoben worden.

Das ist ein eigenes Problem. Aber ich hoffe, damit klargemacht zu haben, warum es wirklich nicht verwunderlich ist und dass die Umsetzung schwierig wird. Ich deute das an der Stelle nur an. Das ist kein einfaches Geschäft.

Abg. **Alexander Bauer:** Herr Prof. Esser, ich habe drei Fragen. Erstens. Sie haben in Ihren einleitenden Ausführungen formuliert, man müsste die Kinder möglichst früh im Kindergarten zusammenbringen und „sie zwanglos aneinander teilhaben lassen“. So haben Sie es formuliert. Dann würde sich die Sprachkompetenz entwickeln. Aber ich denke, das geschieht auf einer gemeinsamen Kommunikationsbasis. Ist es dann die deutsche Sprache, die die Erzieherinnen fördern müssen, die praktiziert werden muss?

Zweitens. Sie haben gesagt, der Bildungserfolg hänge von den Familien ab, sie hätten eine „Bringschuld“. Können Sie konkretisieren, was Sie damit meinen, dass der familiäre Hintergrund über die entsprechende Motivation, den Spracherwerb oder auch den Bildungserfolg einen Beitrag zu leisten hat?

Drittens. Sie sagen, am besten fange man so früh wie möglich an, im Kindesalter falle vieles leichter. Jetzt haben wir hier aber auch einige erwachsene Migranten. Ist das wirklich so hoffnungslos? Der Spracherwerb gestaltet sich im fortgeschrittenen Alter sicherlich schwieriger. Gibt es denn Möglichkeiten, durch Elternarbeit mit den Migranten auch hier eine Art Entwicklungsprozess anzustoßen?

Herr Prof. **Dr. Esser:** Das sind sehr interessante Fragen. Die erste Frage habe ich nicht ganz verstanden. Ich bin zunächst einmal von einem Kindergarten ausgegangen, in dem nicht Türkisch gesprochen wird. Ich meine, das ist doch der Punkt. Wenn das Bildungssystem türkisch wäre, sähe das anders aus. Aber das ist es nicht. Es geht selbstverständlich darum, zunächst einmal eine gemeinsame Akkulturationsbasis zu haben. Ge-

rade das, was man da findet, ist so politisch inkorrekt. Jede Akkulturation, d. h. welche Zeitungen man liest, welche Musik man mag oder welche Fernsehsender man einschaltet – das geht aus den Daten deutlich hervor –, spielt beim „exposure“ eine Rolle. Das wirkt sich aus. Daran gibt es gar keinen Zweifel. Deshalb kann es auch nur so sein, dass in den Kindergärten zunächst einmal die Sprache des Aufnahmelandes gesprochen wird, verbunden mit bestimmten kulturellen Inhalten.

Aber ich muss ehrlich sagen: Wenn man das politische Ziel der Multikulturalität teilt – ich mache das –, sollte man das Vorhandensein der anderen Kulturen nutzen und versuchen, das zusammenzubringen. Die Priorität muss zunächst jedoch bei dem anderen liegen.

Meine Anmerkungen zur Bringschuld haben Sie vielleicht etwas missverstanden. Ich habe das ironisch gemeint; man muss wirklich aufpassen. Das war eine Art Kampfwort – ich lese das manchmal so –, das den Eindruck hervorruft, als ob die Migranteneltern das nicht wollten und sich hartnäckig gegen eine Integration stemmten, nach dem Motto: Lerne die Sprache nicht, das wollen wir nicht; wir wollen uns abkapseln. – Das ist nicht so.

Wenn sie es wollten, würde ein Sozialwissenschaftler nach den Gründen dafür fragen. In einzelnen Fällen gibt es sicherlich einen bewussten Rückzug. Aber ein Sozialwissenschaftler sagt dann nicht: Die sind irgendwie charakterlich komisch. Was ist denn das für eine Kultur? Diese ganze Religion, Untergang des Abendlandes, man kennt das ja. – Nein, ein Sozialwissenschaftler fragt danach, warum sie sich zurückziehen. Dafür gibt es immer strukturelle Gründe. Das sind die Benachteiligungen bei den Lebenschancen; glauben Sie es mir. Diese ganze Entwicklung im Zusammenhang mit der Religion ist nur eine Reaktion auf Frustrationserlebnisse usw. All das weiß man.

Man darf sich in der Politik nicht mit diesen Wertedebatten, diesen Religionsgeschichten, diesen Oberflächenerscheinungen – „Überbauerscheinungen“ würde man mit Karl Marx sagen – aufhalten, sondern man muss sich vor allen Dingen um die strukturellen Bedingungen kümmern. Da stößt man in der Tat auf das Problem der ethnischen Schichtung und der sich verfestigenden Chancenungleichheit.

Vor dem Hintergrund werden manchmal Verantwortlichkeiten zugeteilt. Das eine Lager sagt: Die Aufnahme-gesellschaft in weitesten Sinne und die Politiker sind schuld; die müssen sich jetzt endlich öffnen und ändern; alles muss werden wie in Kanada. – Die anderen sagen: Nein, die Migranten sind schuld. – Diese Schuldzuweisungen – Bringschuld, Holschuld, was auch immer – beklage ich. Diese Art von Schuld gibt es auf beiden Seiten nicht. Die Studie, die Jörg Dollmann vorgelegt hat, belegt das. Bis jetzt ist das immer nur vermutet worden; aber jetzt haben wir es wirklich zeigen können. Bei den Kindern der Aussiedler war das übrigens schon immer der Fall. Sie überflügeln die deutschen Kinder, sobald ihre migrationsbedingten Nachteile verschwunden sind.

Was den Spracherwerb der Erwachsenen betrifft, erwischen Sie mich wirklich auf einem eigenartigen Fuß. Ich will natürlich, dass allen geholfen wird. Aber ich bin ursprünglich als Ökonom ausgebildet und habe gelernt, in Restriktionen zu denken, an das Maximieren unter Restriktionen. Es gibt so etwas wie Budgetgeraden. Man kann nicht alles gleichzeitig haben.

Man kann natürlich sagen, dass man die Mittel aufstockt. Aber wenn ich nur begrenzte Mittel hätte und gezwungen wäre, zu entscheiden, würde ich mich fragen: Wo investiere ich meine knappen Mittel? Investiere ich sie, um Defizite bei Erwachsenen zu kom-

pensieren, die in ihrer biografischen Situation auf dem Arbeitsmarkt ohnehin wenige Chancen haben – so traurig das auch ist –, und perpetuiere damit im Übrigen das Generationenproblem? Oder investiere ich die Mittel in der anderen Richtung? Die Antwort ist, wenn ich von den Kausalzusammenhängen ausgehe, eindeutig. Deshalb habe ich vorhin so deutlich auf die frühkindlichen interethnischen Kontakte hingewiesen.

Jetzt muss ich das ein bisschen relativieren. Vielleicht kann man beides kombinieren. Die Eltern – die Erwachsenen allgemein – sind für die frühkindliche Kontaktaufnahme enorm wichtig. Man könnte das miteinander verbinden, statt irgendwelche Volkshochschulkurse mit einer Art TÜV-Prüfung in Deutsch und Geschichte anzubieten und Fragebögen ausfüllen zu lassen, wie es sich die CDU ausgedacht hat. Das ist alles Unfug.

Vielmehr sollte man in den Kindergärten versuchen, so früh wie möglich mit den Eltern in Kontakt zu treten und das bei der Gelegenheit einzubauen. Das wäre die ideale Lösung. Ich muss offen sagen, wenn Sie mich schon fragen, dass das andere hinausgeschmissenes Geld ist. Ich habe das auch schon beklagt. Ich habe vor allen Dingen beklagt, dass es für diese Integrationskurse bis heute keine richtige Evaluation gibt. Es gibt mittlerweile einen Ansatz; die Ergebnisse liegen aber noch nicht vor. Ich habe allerdings gesehen, dass die Messungen äußerst fragwürdig sind. Es wird nämlich nach dem subjektiven Eindruck gefragt – ich vereinfache das ein bisschen –: Hast du etwas gelernt, ja oder nein? – Das ist nicht das, was wir brauchen. Vielmehr brauchen wir im Grunde richtige Leistungstests. Solange wir die nicht haben, können wir nicht objektiv sagen, ob es etwas gebracht hat oder nicht.

Sachv. Prof. **Dr. Frank-Olaf Radtke**: Ich möchte auf die von Ihnen angesprochene Aufteilung – zu drei Vierteln liegt es an der Familie, zu einem Viertel an den Institutionen – zurückkommen. Ja, das mag so sein. Wir sitzen hier im Landtag und reden über das eine Viertel; denn die Familien werden wir vermutlich nicht ändern können und auch nicht wollen.

Es stellt sich die Frage – Herr Esser, damit komme ich auf Ihr Hauptstichwort: „exposure“, also die anregungsreiche Lernumgebung –: Haben wir Evidenz darüber, wie die Qualität dieses „exposure“ in den jetzt viel beschworenen Kindergärten ist? Haben wir Evidenz darüber, wie die Qualität des „exposure“ in den Grundschulen ist? Mittlerweile haben wir beim Kindergartenbesuch eine relativ hohe Quote, auch bei Kindern mit Migrationshintergrund.

Man fragt sich: Wieso ist es möglich, dass man in diesem Land drei Jahre in den Kindergarten und dann vier Jahre in die Grundschule geht und immer noch kein Deutsch kann? Sie sagen, man dürfe nicht Integrationsunwilligkeit als Motiv unterstellen. Gerade dann stellt sich die Frage: Wo sind die Stellschrauben, um die Qualität des „exposure“ zu verbessern? Sie haben eben die Entmischungsphänomene und die Probleme im Zusammenhang mit der Schulwahl beschrieben. All das wissen wir.

Ich will noch auf etwas anderes hinweisen: Ich habe empirische Evidenz darüber, dass in Kindergärten gar nicht gesprochen wird, jedenfalls nicht zwischen den Kindergärtnerinnen und den Kindern. Es werden – unter der Bedingung großer Kinderzahlen und schlechter Ausstattungen – lediglich Anweisungen gegeben und Kurzsätze verwendet. Wie können wir also die Qualität des „exposure“ verändern?

Herr Prof. **Dr. Esser**: Das sind zwei Fragen. Die erste ist eine generelle Frage: Was sind die institutionellen und materiellen Bedingungen, und wie sieht es aus? Wie es aussieht, weiß ich nicht – wahrscheinlich schlecht, wie ich denke.

Aus unseren Studien, die genügend Varianz enthielten, ging eindeutig das hervor, was Sie angesprochen haben, nämlich dass die Qualität enorm wichtig ist. Im Grunde sind drei Faktoren wichtig. Der eine Faktor ist die Dauer des Kindergartenbesuchs. Sie haben recht, wenn Sie sagen, im letzten und vorletzten Jahr besuchen fast alle Kinder den Kindergarten. Aber dann ist es, wie ich eben schon gesagt habe, zu spät. Vorher, wenn die Kinder jünger sind, sind gerade die Migranteneltern nach wie vor nicht dabei. Auch die Kinder aus den deutschen Unterschichten sind nach wie vor nicht dabei, schon gar nicht im Alter von zwei Jahren.

Da fängt es an. Über die Grundschule rede ich gar nicht mehr; da ist die Messe eigentlich schon gelesen. Dann ist es viel zu spät. Die Daten, die bei PISA herausgekommen sind, beruhen auf Selektionseffekten, nicht unbedingt auf durch Bildungseinrichtungen hervorgerufenen Effekten. Es geht gleich am Anfang los.

Der zweite Faktor ist die Qualität. Das hat auch etwas mit der Ausbildung der Erzieherinnen zu tun. Ich habe anhand der Videoanalysen, die im Rahmen dieser Studie vorgenommen wurden, gesehen, dass es da große Unterschiede gibt. Aber das kann man ändern.

Bei dem dritten Faktor geht es um die soziale Segregation, teilweise auch um die sprachliche Segregation, und zwar insbesondere bei den türkischstämmigen Kindern. Wenn ich alle drei Aspekte zusammennehme, stelle ich fest: Es gibt schon Möglichkeiten, das zu ändern. Aber das geht meiner Meinung nach nicht ohne gewisse Eingriffe in die Familienautonomie. Es geht sowohl extern als auch intern nicht ohne Eingriffe. Da kann man etwas machen. Wenn sich herausstellen sollte, dass das die entscheidende Schaltstelle ist, müssen die Politiker das zur Kenntnis nehmen. Wenn sie dann trotzdem Nein sagen, wissen sie wenigstens, was sie getan haben.

Abg. **Heike Habermann**: Herr Prof. Esser, ich folge Ihnen durchaus, wenn Sie sagen, je früher man etwas macht, desto besser; denn dann sind die Chancen am größten. Allerdings möchte ich doch an das anknüpfen, was Herr Bauer im Zusammenhang mit den Erwachsenen gesagt hat. Wir haben diese Bedingungen im Moment nicht; Sie haben es selbst beschrieben. Viele Kinder gehen erst im letzten Jahr vor der Schule in den Kindergarten, viele werden durch die Vorschule nicht erreicht.

Deswegen frage ich doch noch einmal: Wir müssen uns auch um die Gedanken machen, die jetzt in die Grundschule kommen. Welche kompensatorischen Möglichkeiten sind aus Ihrer Sicht dann noch sinnvoll? Wie müssen Programme aussehen – auch wenn Sie sagen, Programme helfen eigentlich nicht viel –, damit wir bei älteren Kindern den größtmöglichen Erfolg in der Unterstützung ihrer Sprachentwicklung erzielen können?

Die zweite Frage bezieht sich auf das anregungsreiche Umfeld, das Sie beschrieben haben. Ich komme aus Offenbach. In den Gruppen der Offenbacher Kindertagesstätten liegt der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund zum Teil bei 80 oder 90 %. Gibt es da die Möglichkeit, ein anregungsreiches Klima herzustellen und für einen einfachen Spracherwerb zu sorgen, oder muss man zusätzliche Faktoren einziehen, damit man bei den Kindern von solch unterschiedlicher Herkunft Erfolge erzielen kann?

Die dritte Frage betrifft den Spracherwerb. Sie haben gesagt, der Spracherwerb sei eine zentrale, notwendige Voraussetzung für den Bildungserfolg. Ich glaube, darin sind wir alle uns einig. Sie haben aber in Ihren schriftlichen Ausführungen und auch hier in einem Nebensatz erwähnt, sie sei zum Teil nicht hinreichend. Vielleicht könnten Sie näher erläutern, was Sie damit meinen.

Letzte Anmerkung. Die Frage wurde eigentlich schon beantwortet, aber ich möchte das für mich klarstellen: Es gibt keinen Zusammenhang zwischen der Förderung der Herkunftssprache und dem Erwerb der Zweitsprache. Das ist wissenschaftlich nicht nachzuweisen. Ich habe aber auch verstanden, dass es umgekehrt keinen Zusammenhang gibt: Wenn Kinder mit ihrer Herkunftssprache aufwachsen und frühzeitig mit einer Zweitsprache konfrontiert werden, ist das kein Hinderungsgrund dafür, diese gut zu beherrschen. Das heißt, die Herkunftssprache ist kein Hinderungsgrund, und Eltern, die mit ihren Kindern in der Herkunftssprache sprechen, behindern sie dadurch nicht.

Herr Prof. **Dr. Esser**: Der letzte Punkt ist derjenige, zu dem ich wirklich etwas sagen kann und möchte. Bei den anderen Punkten bin ich mir nicht ganz so sicher. In der Tat ist kein Effekt feststellbar, weder so noch so. Deswegen kann man sagen: Je früher das zusammenkommt, umso leichter fällt das alles. Es gibt keine wechselseitigen Behinderungen dabei.

Ich muss ehrlich sagen, bei den Maßnahmen werde ich immer skeptischer. Es ist verführerisch, zu hoffen, da gebe es Stellschrauben, an denen man später noch drehen kann: spätestens bei den Erwachsenensprachkursen, aber davor noch an allen möglichen anderen Stellen. Vielleicht ist meine Skepsis auch dadurch bedingt, dass ich nur auf Modellversuche treffe, in denen zwar viel gemacht worden ist, bei denen man aber nie feststellen kann, ob es etwas gebracht hat.

Zum Beispiel hat die Bertelsmann Stiftung in Kanada einen ganzen Distrikt für seine vorbildlichen Maßnahmen ausgezeichnet. Ich habe bei dieser Studie – auch bei vergleichbaren Studien – vergeblich versucht, etwas über die Ergebnisse zu erfahren. Ich habe nur gesehen, was dort gemacht worden ist. Dahinter steht die unausgesprochene Hypothese: Also hat es etwas gebracht. – Aber das ist nirgendwo belegt. Auch wenn man feststellt, es hat sich etwas verbessert, braucht man, um das zu belegen, Kontrollgruppen, mit denen man nichts gemacht hat. Das war bei dem FörMig-Programm und vielen anderen Ansätzen so. Daher gibt es im Grunde keine Informationsbasis für die Antwort.

Vielleicht hat es etwas gebracht. Aber das einzige Mal, als eine Überprüfung vorgenommen worden ist – das war im Zusammenhang mit der Landesstiftung Baden-Württemberg –, stellte sich bei dem Vergleich der Ergebnisse dreier verschiedener Maßnahmen mit dem einer Kontrollgruppe heraus, dass es keinen Unterschied gab. Meine Erklärung dafür ist in der Tat, dass bei Kindern im Alter von fünf oder sechs Jahren die Messe schon gelesen ist. Spätestens in den höheren Grundschulklassen ist die Verzweigung schon so stark, dass man nur wenig machen kann.

Die Frage ist, ob das integrierte Schulsystem da hilft. Es scheint so zu sein; denn es kompensiert die massiven negativen Effekte der Segregation. Aber das geschieht, gerade bei den talentierten Migrantenkinder, um einen hohen Preis: Die Leistungen werden nämlich oben gekappt. Das gilt nicht unbedingt für die Eliten, sondern speziell für die Talente aus der Unterschicht. Deshalb muss man sich fragen, was man eigentlich will. Das ist eine sehr komplizierte Angelegenheit.



Vor dem Hintergrund der Segregationseffekte in den Bildungssystemen komme ich zu der Auffassung, dass die von vornherein ausgeschaltet werden sollten, damit man die positiven Effekte des gegliederten Systems nach oben mit der Vermeidung der negativen Effekte der Segregation kombinieren kann.

Was meine ich, wenn ich von „nicht hinreichend“ spreche? Das ist doch ganz klar. Man kann ein perfektes Abitur mit einem Notendurchschnitt von 1,0 haben, und trotzdem bekommt man keinen Job. So etwas gibt es. In unserer globalisierten Weltwirtschaft stehen wir inzwischen vor dem Problem, dass es notwendige Bedingungen gibt – ohne Englischkenntnisse wird man in der Wissenschaft mittlerweile nichts mehr, da kann man so gut und einfallsreich sein, wie man will –, die aber nicht unbedingt hinreichend sind. Das ist der Punkt bei der Sprache. Man könnte sagen: Die Sprache ist nicht alles, aber ohne eine Zweitsprache oder eine vergleichbar verwendbare Globalsprache wie Englisch – in spezifischen Bereichen vielleicht noch etwas anderes – kann man seine Qualifikation einfach nicht umsetzen. Die Sprache allein ist jedenfalls nicht hinreichend.

Sachv. **Marc Phillip Nogueira:** Meine erste Frage bezieht sich auf die Sprachkurse. Eigentlich – wenn ich es richtig verstanden habe – müsste die Forderung aus integrationspolitischer Sicht lauten, dass mehr Wert auf die Evaluation gelegt wird.

(Herr Prof. Dr. Esser: Richtige Evaluation, nicht das, was darunter verstanden wird!)

Das heißt, wir müssen einerseits feststellen, wie sich die Kenntnisse der Teilnehmer der Sprachkurse entwickelt haben, und wir brauchen andererseits eine Kontrollgruppe.

(Herr Prof. Dr. Esser: Absolut richtig!)

Man kann also nicht sagen, Sprachkurse bringen nichts.

(Herr Prof. Dr. Esser: Wir brauchen eine langfristige, nachhaltige Kontrolle! Wie lange hält das an?)

– In der Zeitschiene, genau. Man muss fragen, was sich daraus ergibt. – Vielleicht sollte man auch die Integration in den Arbeitsmarkt berücksichtigen, mit der das oft zusammenhängt.

(Herr Prof. Dr. Esser: Ganz genau!)

– Das ist die Aussage. – Ein längeres gemeinsames Lernen ist ein großes Thema. Das sehen wir idealtypisch gerade in Nordrhein-Westfalen; dort steht das Thema Bildung im Mittelpunkt. Sie sagen, mit sechs Jahren sei der Ofen aus. Im Alter von zwei Jahren sollte das beginnen.

(Heiterkeit – Herr Prof. Dr. Esser: Ich sollte wohl vorsichtig sein!)

Meine Frage ist konkret: Wie lange soll unter bestimmten Bedingungen gemeinsam gelernt werden? Könnten Sie sich vorstellen, dass man den Schulen insgesamt mehr Freiheit in der Gestaltung gibt, was die Schülerzusammensetzung entsprechend der Bevölkerungszusammensetzung betrifft? Müssen wir vielleicht von einheitlichen Systemen wegkommen und den einzelnen Schulen mehr Freiheit geben? Kann man aus empirischer Sicht eine klare Aussage dazu machen?

Zweite Frage. Sie sprechen die ganze Zeit von struktureller Integration. Ist es in weiten Teilen nicht eine normative Frage, wie Integration stattfindet? Denken wir z. B. an Rechte: Rechte haben natürlich auch strukturelle Auswirkungen. Im Wesentlichen stecken dahinter aber normative Konstrukte, wie es etwa bei der Einbürgerung der Fall ist. Die ist normativ umstritten, die hat strukturelle Auswirkungen. Ich glaube, wenn man den Blick auf das Recht richtet, stellt man fest, es ist nicht hinreichend, nur von der strukturellen Ebene auszugehen.

Herr Prof. **Dr. Esser**: Beide Fragen sind Tretminen. Ich versuche, sie so neutral wie möglich zu beantworten. Ich fange mit der zweiten Frage an. In der Tat halte ich die Gewährung von Bürgerrechten für einen zentralen Bestandteil, wiederum notwendig, wenn auch nicht hinreichend für die strukturelle Integration.

Jetzt komme ich auf einen empirischen Zusammenhang, den ich allerdings nicht sehr deutlich belegen kann. Einiges spricht dafür, dass es relativ egal ist, welche Staatsbürgerschaftsrechte es gibt, wenn Sie nur alles machen, was möglich ist. Das heißt, als Politiker würde ich, gerade vor dem Hintergrund dieses Konsenses, all diese Debatten beenden. Ich würde den Migranten all das, was sie fordern und möchten – kommunales Wahlrecht, was auch immer – geben, einschließlich einer vollen, auch einer doppelten Staatsbürgerschaft; denn genau wie die Muttersprache macht es nicht viel aus. Das ist eine kleine Drehschraube auf der obersten institutionellen Ebene; aber wenn man sie verstellt, wirkt es sich unten so gut wie nicht aus. Die politischen Kontroversen können sein, wie sie wollen, man kann beruhigt sein: Das Abendland wird nicht untergehen, wenn man das in vollem Umfang gewährt.

Was das längere Lernen betrifft: Die Leute sollen so lange lernen, wie es ihnen beliebt. Am Anfang ist es wichtig. Hinterher können die Schüler getrennt werden oder zusammenbleiben – was auch immer –, das ist egal. Wenn das erst einmal auf die Schiene gesetzt worden ist, funktioniert das auch. Die Leute werden sich sowieso wieder trennen, z. B. nach Berufen. So ist das normalerweise.

Die damit zusammenhängende Frage nach der Freiheit der Schule ist wiederum eine Tretmine. Ich habe keine Belege dafür, aber ich vermute einmal, dass dies die Verteilungsprozesse eher verstärken würde. Ich denke also an eine Einschränkung der Handlungsmöglichkeiten der Eltern. Manchmal ist dazu ein sanfter Zwang nötig; denn die Migranteneltern nehmen ihre Optionen oft nicht wahr, und zwar schlicht aus Mangel an Akkulturation und Wissen darüber, was das Schulsystem eigentlich bedeutet. Das ist sozusagen eine graue Wand, anders als für jemanden, dessen Eltern schon das Abitur abgelegt haben. Die wissen, eine schlechte Note ist nichts Problematisches, die kann man kompensieren. Unterschichteltern oder Migranteneltern, die diese Erfahrung nicht haben, sind völlig verunsichert. Da müsste man helfen, unterstützen und manchmal auch ein bisschen zwingen.

Erst recht gilt das für die Schulen. Die dürfen sich nicht die besten Schüler herauspicken; das geht nicht. Das würde diesen Prozess eher noch verstärken. Die Politiker haben also eine schwierige Aufgabe an der Stelle. Der zentrale Punkt ist die frühkindliche Desegregation. Wenn es im Wohnumfeld nicht geht, sollte man wenigstens in den Institutionen dafür sorgen.

Gestern hat mir jemand in einer Debatte vorgehalten – das war wohl empörend gemeint –, ich forderte die Verstaatlichung der Kindheit. Das ist nicht ganz falsch.

Abg. **Barbara Cárdenas**: Erstens möchte ich kurz darauf hinweisen – Sie haben es dann ein bisschen relativiert –, dass das, was Sie gesagt haben, zum Teil vom Determinismus bestimmt war. Wir alle wissen doch, dass bereits die sprachliche Entwicklung in der Erstsprache bis zum zwölften Lebensjahr andauert und dass bei Zweit- und Drittsprachen noch einmal ganz andere Möglichkeiten gegeben sind. Jedenfalls ist das mein Wissen.

Daran schließt sich meine Frage an: Was sagen Sie zu Deutsch als Zweitsprache? Wir fordern, dass Deutsch bis zum zwölften Lebensjahr, also bis in die Sekundarstufe I hinein, als Zweitsprache unterrichtet wird. Wir sagen, es reicht nicht aus, Vorlaufkurse zu machen, und es ist falsch, zu glauben, dass das Erlernen der Zweitsprache bis zum sechsten Lebensjahr abgeschlossen ist. Das ist ein wichtiger Punkt für mich.

Zweitens. Ich habe sehr gern aufgenommen, dass Sie gesagt haben, man müsse so früh wie möglich ansetzen. Das sehe ich genauso. Was sagen Sie zu Modellprojekten wie Mutter-Kind-Spielkreisen, in die bereits Kinder ab zwei Jahren aufgenommen werden? Ich habe solche Projekte begleitet. Dabei ist z. B. herausgekommen, dass nicht nur die Kinder im Kindergarten sprachlich besser entwickelt waren, sondern dass auch die Eltern am Kindergartengeschehen ganz anders teilgenommen haben. Sie haben selbst besser Deutsch gesprochen. Ich denke, das hat gute Auswirkungen auf die Integration insgesamt. Ich würde gern wissen, was Sie davon denken. Sollte man so etwas nicht flächendeckend einführen?

Eine weitere wichtige Frage ist: Wie stehen Sie zu den Herkunftssprachen im Kindergarten bzw. zu den Erzieherinnen, die eine andere Herkunftssprache haben? Auch darüber wird immer diskutiert. In Dietzenbach hat man es verboten, dass in den Kindergärten in den Herkunftssprachen der Kinder gesprochen wird. Wir sagen eher, dass alles in Richtung Mehrsprachigkeit tendiert. Wir wissen, dass selbst geistig Behinderte mehrere Sprachen lernen können. Wir alle sind uns einig, dass das Deutsche seinen wichtigen Stellenwert behält. Aber ich finde, die Mehrsprachigkeit ist eine Möglichkeit, an der wir uns in den Kindergärten orientieren sollten.

Letzter Punkt. Wahrscheinlich können Sie nichts dazu sagen: Was macht man denn, wenn, wie z. B. in Dietzenbach, die deutschen Eltern ihre Kinder aus den Grundschulen nehmen? Wie bekommt man so etwas hin? Man überlegt sich z. B., die Kinder mithilfe von „Busing“ zu verteilen. Aber ich glaube, man hat noch nicht die richtigen Lösungen dafür gefunden, auch in Nordrhein-Westfalen nicht. Wie kann man das verhindern, und was kann man machen, wenn es passiert ist? Kennen Sie Studien dazu?

Herr Prof. **Dr. Esser**: Herr Heckmann, ich habe in Ihrem Gutachten etwas zum „Busing“ gelesen, was sehr – oder relativ – optimistisch klang.

(Sachv. Prof. Dr. Friedrich Heckmann: Nein!)

Mein Informationsstand war, das geht alles nicht, oder es hat gegenteilige Effekte. Ich bin, ehrlich gesagt, ganz ratlos. Das müsste man noch einmal aufgreifen. Vielleicht haben wir hier eine neue Chance; denn wir sind nicht die USA. Dort herrschen ganz andere Verhältnisse als hier. Der Hintergrund sind die Desegregation, die Vermeidung des „white flight“, das Motivieren der Migranteltern dahin gehend, dass sie aus ihrem Alltagsbereich herausgehen und ihre Optionen wahrnehmen. Ich weiß es nicht.

Es gibt einen Vorschlag, über den ich ab und zu etwas lese. Aber auch dazu gibt es keine Ergebnisse; „Best-Practice-Beispiel“ heißt das. Es geht darum, dass man Schulen in den sogenannten Problemgebieten besonders fördert, sodass sie für die Mittelschichteltern attraktiv werden. Ich glaube, in Berlin gibt es so etwas. Ich weiß es nicht; man müsste das einfach einmal richtig ausprobieren. Aber ich glaube, ohne Eingriffe in gewisse Rechte funktioniert das nicht.

Das Ganze ist ein Kollektivgutproblem. Mittelschichteltern sagen sich: Ich investiere hier in die Integration unserer Gesellschaft, aber möglicherweise auf Kosten unseres Kindes. – So denkt im Grunde jeder. Das ist ein typisches Kollektivgutproblem. Wenn man Kollektivgutprobleme hat, kann man sie entweder so lassen, wie sie sind, oder man sagt: Das ist so wichtig für uns, dass jetzt etwas geschehen muss. – Das ist die Aufgabe der Politik. Dafür ist die Politik erfunden worden.

Die anderen Punkte sind relativ einfach. Sie haben mir im Grunde genommen zugestimmt. Die Zweitsprache ist wichtig. Nur eines verstehe ich nicht: Wieso sieht man ein Problem darin, Erzieherinnen zu haben, die selbst Migrantinnen sind?

(Abg. Barbara Cárdenas: Die auch ihre Herkunftssprache dort sprechen dürfen!)

– Ich finde das absurd. Ich muss nicht zu jedem absurden Vorschlag etwas sagen. – Wichtig ist in der Tat – es war ganz richtig, danach zu fragen –, dass der Schwerpunkt auf dem Mainstream liegt; das ist doch ganz klar. Um den Mainstream herum muss alles organisiert sein. Aber es ist nicht so, dass der Mainstream türkisch ist. Wenn er das wäre, dann, würde ich sagen, hätten wir die Segregationsproblematik, über die wir die ganze Zeit reden.

Stellv. Vors. Abg. **Gerhard Merz**: Wenn ich zwischendurch eine Bemerkung machen darf: Was die Grundschulen angeht, gibt es die ehrwürdige Institution des Schulbezirks. Es bedarf einer Gestattung, wenn die Eltern nicht wollen, dass ihr Kind die Schule seines Bezirks besucht. Es können natürlich unterschiedliche Gestattungspraktiken an den Tag gelegt werden; die kenne ich durchaus. Aber diese Institution gibt es.

Abg. **Barbara Cárdenas**: Eine meiner Fragen ist noch nicht beantwortet. Sie betrifft Deutsch als Zweitsprache bis zum zwölften Lebensjahr.

Herr Prof. **Dr. Esser**: Eine Zweitsprache ist immer gut. Wo ist das Problem?

(Abg. Barbara Cárdenas: Deutsch als Zweitsprache!)

– Meinetwegen.

Sachv. **Birgit Simon**: Auch ich habe eine Frage zu dem Thema. Ich bin Dezernentin in der Stadt Offenbach, die im Zusammenhang mit einem hohen Migrantenanteil schon angesprochen worden ist. Unter anderem bin ich für die Kindertagesstätten zuständig.

Ich bin wie Sie der Meinung, dass die Durchmischung, die so früh wie möglich erfolgen muss, gerade in den Kindergärten der richtige Weg ist. Wir haben schon vor fünf Jahren Überlegungen angestellt, wie es denn wäre, wenn wir die richtige Mischung in den Kin-

dertagesstätten herstellen würden – ein Verhältnis von 40 : 60 oder 50 : 50, damit es nicht umkippt – und es tatsächlich zu solch positiven Effekten käme, sodass alle davon profitieren könnten.

Diese Überlegungen haben zu folgenden Ergebnissen geführt: Wir haben da zwar keine Schulbezirke, aber wir hätten wirklich dafür sorgen müssen, dass Kinder in andere Stadtteile transportiert werden. Dann hätte es aber eine interessante Mischung in den Kindergärten geben können, und wir hätten uns darauf verlassen können, dass der Spracherwerb tatsächlich stattfindet, ohne dass man zusätzlich viel macht. Wir haben große Kampagnen durchgeführt – auch unter den Migranteltern –, um dafür zu sorgen, dass die Kinder früh kommen. Das wird auch zunehmend wahrgenommen. Das ist eigentlich nicht mehr unser Problem.

Wir haben das dann nicht gemacht; denn wir haben befürchtet – Stichwort: sanfter Zwang –, wir würden es nicht aushalten, wenn wir das in bestimmten Stadtteilen machen. So weit waren wir mit den Migranteltern damals auch noch nicht – heute wären wir es –, als dass wir sie hätten motivieren können, ihre Kinder in einem anderen Stadtteil anzumelden. Das wäre die elegante Tour gewesen: ohne Zwang, sondern mit Motivierung und Unterstützung. Sie haben dazu sehr viel gesagt; deshalb will ich auf etwas anderes hinweisen.

Wir haben uns dann gesagt, wir schaffen das nicht – jedenfalls nicht so einfach –, und uns anders entschieden. Stattdessen haben wir mit wissenschaftlich begleiteten Sprachförderprogrammen begonnen. Wir bekommen jetzt die Auswertung. Sie haben heute gesagt, das bringe nichts. Wir fangen bei den Zwei- und Dreijährigen an und sagen: Wenn drei Jahre durchgehalten werden – das muss das Ziel sein –, kann das Kind Deutsch sprechen. Die DFG begleitet das Programm, und wir werden bald etwas über die – nicht nur gefühlten – Effekte erfahren.

Wir hatten den Effekt –, den Sie gerade angesprochen haben –, dass die Eltern ohne Migrationshintergrund gesagt haben, dass sie für ihre Kinder auch ein Sprachförderprogramm wollten; die könnten auch nicht richtig Deutsch sprechen. Ich sage dazu: Die können auch nicht richtig Deutsch, aber wie sieht das im Verhältnis aus? – Wir haben dann das Sprachförderprogramm geöffnet. Alle lernen jetzt mithilfe des Sprachförderprogramms Deutsch. Ich glaube, inzwischen sind es über 2.000 Kinder. Das hat einen positiven Effekt; denn das Programm kann von allen genutzt werden.

Sind Sie der Meinung, dass man mit einem Sprachförderprogramm selbst dann, wenn man in einem Kindergarten die goldene Mischung nicht herstellen kann und der Anteil der Migrantenkinder bei 90 % liegt, wobei diese auch noch aus zehn verschiedenen Ländern kommen, keinen Mindesteffekt erzielen kann?

Herr Prof. **Dr. Esser**: Dazu kann ich eigentlich nichts sagen. Skeptisch stimmt mich das Ergebnis des Projekts der Landesstiftung Baden-Württemberg, dass die Programme selbst nichts bewirken, sondern dass es auf die Umgebung ankommt. Ich bin gespannt auf das, was herauskommt. Hoffentlich haben Sie auch Kontrollgruppen dabei? Die lernen nämlich immer etwas.

(Sachv. Birgit Simon: Nicht nur in Hessen, sondern auch an anderen Orten!)

Allgemeiner gesprochen: Da besteht wirklich Forschungsbedarf. Wir wissen es nicht genau. Das müsste abgesichert werden. Die Frage, die Sie gestellt haben, kann ich nicht

beantworten. Vielleicht kann man sie in ein oder zwei Jahren beantworten und dann auf der Grundlage einer besseren Absicherung sagen: Okay, so machen wir es. – Im Moment kann man die Frage noch nicht beantworten. Man weiß nur, dass die Segregation, die Dauer und die Qualität einen starken Einfluss haben. Was die Sprachförderprogramme bei Kindern ausrichten, die Probleme haben – das muss man dazusagen –, weiß man nicht.

Abg. **Wilhelm Reuscher**: Erstens. Wir sind uns alle darin einig, dass man möglichst früh mit der Sprachförderung anfangen muss, am besten schon bei den Zwei- bis Dreijährigen. Aber Sie haben gesagt, die Situation am Arbeitsplatz habe offenbar wenig Einfluss auf den Zweitspracherwerb. Wir haben eine ganze Menge erwachsener Migranten, die einen Beruf haben und in Arbeit sind. Da hört man immer wieder: Ich habe gar keine Zeit, einen Sprachkurs zu besuchen; denn ich gehe den ganzen Tag arbeiten, und dann müsste ich abends noch irgendwohin. – Wie ist Ihre Einschätzung? Schließlich müsste in dem Bereich irgendetwas gemacht werden, um die Chancen dieser Menschen auf dem Arbeitsmarkt zu erhöhen, indem man ihre Deutschkenntnisse verbessert.

Zweitens hätte ich gern ein kurzes Statement zu der Idee, die Muttersprache in unserem Bildungssystem als Erst- oder Zweitsprache zu etablieren. Welche Priorität hat für Sie diese Auffassung? Das ist zwar schon einmal angesprochen worden, aber ich hätte gern noch ein Statement dazu.

Herr Prof. **Dr. Esser**: Ich glaube, die letzte Frage ist schon eindeutig beantwortet worden. Ohne die Sprache des jeweiligen Bildungssystems geht es nicht, es sei denn, man ändert dessen kulturelle und institutionelle Grundlagen. Aber das ist leicht gesagt und mit Nebeneffekten behaftet, die ich mir gar nicht vorstellen möchte. Das geht auch gar nicht. Man kann sich vorstellen, dass, wenn wir demnächst Türkisch als zweite offizielle Sprache in unserem Bildungssystem etablierten, irgendwelche anderen Einwanderergruppen, vielleicht aus Südamerika, vor dem gleichen Problem stehen würden: Wir hätten dann einen Mainstream im Bildungssektor bzw. in der Gesellschaft insgesamt, der zwar in Richtung Multikulturalität verändert wäre, aber sich als genauso stabil erweisen würde wie der alte.

Es ist naiv, zu sagen, dass sich durch Migration alles verändert; das sei ein interaktiver Prozess, und der Mainstream sei nicht stabil. All das stimmt. Trotzdem ist der Mainstream stabiler als die aktuellen Entwicklungen. Von daher gibt es keine Alternative dazu.

Zu der ersten Frage. Das ist empirisch so. Man kann sagen: „Ich habe die Sprache und dann den Arbeitsplatz“, oder: „Ich habe den Arbeitsplatz und dann die Sprache“. Das ist ein sich wechselseitig verstärkendes Verhältnis. Herausgekommen ist, dass die Migranten normalerweise nicht für Arbeitsplätze rekrutiert werden, die Sprachkenntnisse erfordern. Der Job eines Tankwarts setzt etwas anderes voraus, aber selbst da braucht man manchmal Sprachkenntnisse. Die Rekrutierung auf dem Arbeitsmarkt wird zwar nach den Sprachkenntnissen gesteuert, aber der Arbeitsplatz selbst – wenn da Deutsch gesprochen wird – hilft wenig. Das ist zu weit vom Alltag weg, und die Begriffe, die dort benutzt werden, sind zu speziell. Das ist empirisch so.

Ich habe mir das einmal anders vorgestellt. Ich habe gedacht, die strukturelle Integration sei die Voraussetzung für den Spracherwerb. Aber das ist empirisch nicht haltbar. Das ist eben der Vorteil, wenn man irgendwann einmal die richtigen Untersuchungen durchgeführt hat.

Stellv. Vors. Abg. **Gerhard Merz**: Danke schön. „Exposuremäßig“ kann man sagen: Das war eine sehr anregungsreiche Umgebung.

(Heiterkeit – Herr Prof. Dr. Esser: Ich hoffe, dass die Effizienz nicht darunter gelitten hat!)

– Das Dumme ist, wir haben jetzt, vom empirischen Standpunkt aus gesehen, keine Vergleichsgruppe.

Ich schlage vor, dass wir ohne Pause weitermachen. Frau Prof. Röhner hat jetzt das Wort. Sie wird, wenn ich das richtig verstanden habe, das Thema unter einem pädagogischen Gesichtspunkt betrachten.

Frau Prof. **Dr. Röhner**: Meine Damen und Herren! Ich bedanke mich ganz herzlich für die Einladung, heute in diesem Kreise sprechen zu dürfen. Ich bin durch die Expertendiskussion sehr angeregt und finde es sehr schön, dass wir unter den Experten hier zu einem Austausch kommen, zu dem wir sonst in dieser Form nicht kommen.

(Präsentation: Anhörung durch die Enquetekommission „Migration und Integration in Hessen“)

Die Datenlage zur Bildungsbeteiligung von Migranten im deutschen Bildungssystem ist hinreichend bekannt und soll hier nur einführend aufgerufen werden.

(Folie: Bildungsbeteiligung von Migranten im deutschen Bildungssystem)

Die Benachteiligung von Migranten im deutschen Bildungssystem wird nach allen Befunden, die wir haben, auf die mangelnden sprachlichen Kompetenzen in der Zweitsprache zurückgeführt. Nach der Analyse von Müller und Stanat ist dabei ein besonders ausgeprägter direkter Zusammenhang zwischen dem sozioökonomischen Status und der Lesekompetenz der Migrantenkinder zu beobachten.

(Folie: Schulleistung, sozioökonomischer Status und Bildungserfolg von Migranten)

Folgt man einer Analyse des sozioökonomischen Panels, wie sie Hufnagel durchgeführt hat, hängt der erreichte Bildungsabschluss der Mutter unmittelbar mit dem Bildungserfolg der Kinder zusammen. Über die Elternfrage haben wir eben schon diskutiert, und auch diese Studie von Hufnagel ist ein deutlicher Hinweis darauf, dass die Beteiligung sowie der Bildungshintergrund der Eltern für die Bildungsabschlüsse von besonderer Bedeutung sind. Nach der Studie von Hufnagel ist es nicht der Migrationshintergrund, sondern der Bildungsabschluss, den die Mutter erreicht hat, der Aussagen auf den Bildungserfolg der Kinder und Jugendlichen zulässt.

(Folie: Sprachkompetenz und Schulerfolg)

Sprachkompetenz ist – das haben wir bereits in der ersten Runde gehört – Voraussetzung und Bedingung schulischen Lernens und des Bildungserfolgs insgesamt. Nach James Cummins ist allerdings die formalsprachliche Kompetenz für den Bildungserfolg entscheidend. James Cummins hat in diese Diskussion eine sehr zentrale Unterscheidung im Hinblick auf sprachliche Kompetenzen eingeführt, und zwar zu einem das BICS-Niveau. Damit sind die „Basic Interpersonal Communicative Skills“ gemeint (die alltagsprachliche Kompetenz). Dagegen setzt er eine Sprachkompetenz auf dem sogenannten

CALP-Niveau ab; das steht für „Cognitive Academic Language Proficiency“ und meint die bildungssprachliche Kompetenz.

(Folie: Bedeutung der Verkehrssprache beim Schulerfolg)

Die mangelnde bildungssprachliche Kompetenz der Migranten wirkt sich kumulativ auf das Lernen in allen Fächern aus. Nach PISA, IGLU und LAU ist die Beherrschung der Verkehrssprache die entscheidende Hürde auch beim Übergang in die Sekundarstufe I unseres gegliederten Bildungssystems.

Insgesamt gelingt es dem deutschen Bildungssystem weniger gut als den Systemen anderer Staaten, Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund beim Erwerb der Verkehrssprache zu unterstützen.

Uneingeschränkt Konsens besteht, dass die Förderung der Unterrichtssprache von zentraler Bedeutung für den Schul- und Bildungserfolg der Migranten ist.

(Folie: Kontroverse Diskussion um Stellenwert der Herkunftssprache)

Um den Stellenwert der Herkunftssprache gibt es allerdings eine kontroverse Diskussion. Insofern verstehe ich die Ausgangsfrage in dieser Anhörung wie folgt: Ist die zweisprachige Sozialisation ein Problem, oder stellt Mehrsprachigkeit eine individuelle und gesellschaftliche Ressource dar? Sollten vorschulische und schulische Institutionen die Vielfalt der Sprachen und Kulturen aktiv unterstützen, oder sollten sich alle Bemühungen auf die Förderung der Unterrichtssprache konzentrieren?

(Folie: Bildungstheoretische und sprachenpolitische Begründungskontexte mehrsprachiger Bildung)

Aus einer bildungstheoretischen Dimension und Perspektive sind die Anerkennung und Wertschätzung von kultureller, ethnischer und religiöser Vielfalt ein sehr hohes Ziel. Die Anerkennung und Wertschätzung der erstsprachlichen Persönlichkeit von Kindern sind hier inkludiert, denn mit der Herkunftssprache bewältigen Kinder Meilensteine ihrer Identitätsentwicklung.

Ein anerkanntes Merkmal allgemeiner Bildung ist traditionell immer auch das Hochschätzen der Mehrsprachigkeit und des Sprachenlernens gewesen. Diese Förderung von Mehrsprachigkeit und des Sprachenlernens ist ein erklärtes Ziel der EU. Als Zielperspektive hat die EU das Beherrschen von drei Sprachen ins Auge gefasst.

(Folie: Mehrsprachigkeit: Trumpfkarte Europas, aber auch gemeinsame Verpflichtung)

Dazu eine Mitteilung der Europäischen Kommission von 2008, aus der ich hier zitiere.

Jede in Europa gesprochene Landes-, Regional-, Minderheiten- und Zuwanderersprache wird respektiert und soll gefördert werden.

Das Beherrschen der Landessprachen ist von zentraler Bedeutung für die erfolgreiche Integration und die aktive Beteiligung am gesellschaftlichen Leben. Anderssprachige Menschen sollten daher die Sprache des Aufnahmelandes in ihre „Muttersprache-plus-zwei“-Kombinationen aufnehmen.



Umgekehrt sollen die Muttersprachen der Eingewanderten als sprachliche Resource und Anregung für das partnerschaftliche Lernen genutzt werden.

(Folie: Mehrsprachigkeit als Bildungsziel)

Auch die KMK-Richtlinien und die Bildungspläne aller Länder weisen das Sprachenlernen als zentrales Ziel aus. Auch der „Bildungsplan 0 – 10“ für Hessen optiert für dieses Ziel.

(Folie: Hessischer Bildungsplan 0 – 10: Mehrsprachige Bildung von Anfang an)

Dort heißt es zu „Zwei- und Mehrsprachigkeit“: Neugier und Freude an anderen Sprachen entwickeln; Mehrsprachigkeit als Bereicherung verstehen; ein Bewusstsein entwickeln, dass die Art und Weise, sich auszudrücken, kulturell geprägt ist; die Fähigkeit erwerben, sich in verschiedenen Sprachen auszudrücken und situationsangemessen die Sprachen zu wechseln; die deutsche Sprache erlernen und diese situationsangemessen anwenden können bei gleichzeitiger Wertschätzung der Herkunftssprache. – So weit der „Bildungsplan von 0 – 10“ in Hessen, wie er für dieses Land gilt und auch verabschiedet ist.

Welche linguistischen und sprachpädagogischen Argumente sprechen nun für dieses Konzept von Mehrsprachigkeit, das sich im „Bildungsplan von 0 – 10“ materialisiert? Weltweit gesehen ist Mehrsprachigkeit keine Ausnahme, sondern der Normalfall. Statistisch gesehen gibt es weltweit mehr mehrsprachige als einsprachige Menschen. Herr Esser hat bereits darauf hingewiesen, dass die linguistische Forschung zum frühen Erwerb von Mehrsprachigkeit zeigt, dass Kinder mit bilingualem Spracherwerb nicht überfordert sind. Dazu gibt es eine breite internationale Lage, aber mittlerweile auch nationale Forschung. Nach den Befunden der Mehrsprachigkeitsforscherin Natascha Müller, meiner Kollegin in Wuppertal, sind Kinder bereits früh in der Lage, zwei Sprachen sowohl in ihrem Wortschatz als auch in ihrem grammatikalischen System zu unterscheiden. Kinder sind kognitiv gut darauf vorbereitet, mehr als eine Sprache in der Kindheit zu bewältigen; das belegen die Studien von Tracy und Thoma, auf die Herr Esser bereits im ersten Teil verwiesen hat.

(Folie: Divergierende Diskussionslage um Sprache(n)lernen im deutschen Bildungssystem)

Um das Sprachenlernen im deutschen Bildungssystem gibt es allerdings eine divergierende Diskussionslage. Die aktuelle Debatte um das sprachliche Lernen, um Mehrsprachigkeit und Fremdsprachenlernen wird durch die Frage der mangelnden zweitsprachlichen Kompetenz der Migranten im Bildungssystem überlagert. Sobald es um die schulische Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund geht, wird die Förderung von Mehrsprachigkeit nicht mehr als Ziel genannt, sondern das Primat des Deutschlernens favorisiert. Es wird behauptet, dass zweisprachige Bildung nur etwas für intellektuelle Überflieger sei – so Hopf – und Zweisprachigkeit für Migranten ein illusorisches Ziel sei.

(Folie: Mehrsprachigkeit (k)ein Bildungsziel für Migranten?)

Diese sogenannte – ich gebe zu – polemisch orientierte „Deutsch only“-Programmatik, wie es Apeltauer nennt, bedeutet nach Cristina Allemann-Ghionda, dass Mehrsprachigkeit im Umkehrschluss de facto nur für privilegierte Personen und Gruppen ein Bildungsziel ist.

Bei der schulischen Bildung von Migranten wird die Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit nicht mehr favorisiert. Stattdessen wird die natürliche Mehrsprachigkeit, die Migrantenkinder in die Schule mitbringen, eher als Bildungshindernis angesehen. Die sogenannte „Time-on-task“-Hypothese unterstellt, dass für das Lernen zweier Sprachen keine ausreichende Lernzeit zur Verfügung stehe. Ein wissenschaftlicher Nachweis für diese These der ökonomisch-pragmatischen Position steht allerdings aus.

(Folie: Empirische Befunde zur Zweit- und Herkunftssprachenförderung in Deutschland)

Wenn man sich empirische Befunde zur Wirksamkeit von Sprachförderkonzepten anschaut, kommt man zu einer ernüchternden Bilanz – darauf hat Herr Esser schon hingewiesen, und ich teile durchaus diese Ansicht. Alle internationalen Studien zur Wirksamkeit monolingualer bzw. bilingualer Programme sind in ihrer Befundlage nicht eindeutig; so der Forschungsüberblick von Stanat und Limbird, 2006. Es gibt kaum empirische Studien, die aufgrund belastbarer Daten zeigen konnten – ich meine also ein Kontrollgruppendesign –, welche Auswirkungen eine spontan und institutionell geförderte Zwei- und Mehrsprachigkeit auf den Erwerb der Zweitsprache und die schulischen Leistungen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund hat. Aber auch der Forschungsstand zur Wirksamkeit von Ansätzen der Deutsch-als-Zweitsprache-Förderung sind mehr als unbefriedigend. Und: Wir haben keinerlei empirischen Befunde zum herkunftssprachlichen Unterricht in Deutschland.

(Folie: Neuere Studien zum Zusammenhang von Erst- und Zweitsprachentwicklung)

Im Rahmen der Vorbereitung dieser Anhörung habe ich mir aufgrund dieser Bilanz jüngere Studien angeschaut, die den Zusammenhang von Erst- und Zweitsprachentwicklung beleuchten. Ich habe mir beispielsweise die Studie des Kollegen Reich zu zweisprachigen Kindern im Kindergarten angeschaut. Da er auf diese Studie möglicherweise selber eingehen wird, möchte ich nur kurz darauf eingehen. Nach seinen Befunden überwiegt im ersten Kindergartenjahr noch die muttersprachliche Kompetenz, während ab dem zweiten Kindergartenjahr der Dominanzwechsel in die deutsche Sprache erfolgt und die muttersprachliche Kompetenz stagniert oder sich teilweise rückläufig entwickelt.

Zum Sprachgebrauch in Familien – auch das war eine Frage, die in der Anhörung bereits eine Rolle spielte –: Nach den Befunden dieser Studie fördern hohe Sprechanteile in der Erstsprache die muttersprachliche Kompetenz; dies gilt jedoch nicht umgekehrt. Das heißt, ein hoher Deutschanteil hat keinen positiven Effekt auf die Deutschkompetenz der Kinder.

(Folie: Zum Verhältnis von Muttersprache und Deutsch als Zweitsprache)

Eine österreichische Langzeitstudie von Peltzer-Karpf und anderen hat Kinder im Grundschulalter regelmäßig auf ihre Entwicklung in Deutsch, in ihrer Muttersprache und Englisch untersucht. Hier ist das Ergebnis im Hinblick auf die türkischsprachigen Kinder interessant: Auch hier schneiden die Kinder mit türkischem Migrationshintergrund insgesamt schwächer ab, und zwar sowohl im Deutschen als auch im Türkischen. Eine bessere Textkompetenz wird allerdings erreicht, wenn die Kinder auch in ihrer Muttersprache alphabetisiert wurden. Offensichtlich gibt es also durchaus Effekte, die aus zweisprachiger Alphabetisierung erwachsen.

(Folie: Herkunftssprachlicher Unterricht)

Eine weitere Studie kommt ebenfalls aus dem deutschsprachigen Bereich, nämlich aus der Schweiz. Moser, Bayer und Tunger haben eine Längsschnittuntersuchung im Kindergarten durchgeführt, und zwar in einem Kontrollgruppendesign, Herr Esser. Die eine Kohorte bekam nur Deutsch- und die andere Kohorte Deutsch- und muttersprachliche Förderung.

Zu den Ergebnissen: Die doppelte Förderung, also in Deutsch und der Muttersprache, wirkt sich positiv auf die muttersprachliche Kompetenz aus – das ist erwartungsgemäß –, aber die Entwicklung der Deutschkompetenz in dieser doppelten Förderung ist ähnlich wie bei einer einfachen Deutschförderung. Für mich als Grundschulpädagogin ist allerdings relevant, dass sich im Hinblick auf die doppelte Förderung spezifische Effekte zeigen. In diesen Gruppen zeigt sich nämlich, dass durch die doppelte Förderung in Deutsch und in der Muttersprache die phonologische Bewusstheit gestärkt wurde, die ja eine ganz relevante Vorläuferqualifikation für den Erwerb der Schriftsprache im Primarbereich darstellt, dass das Sprachinteresse gesteigert werden konnte und dass sich das Fähigkeitsselbstkonzept der Kinder erhöhte. Diese Komponenten sind wesentlich für den Erwerb aller Sprachen. Ich darf an die DESI-Studie erinnern, die ebenfalls Effekte im Hinblick auf das kognitive Potenzial und den Sprachentransfer aufzeigt.

(Folie: Forschungsdesiderat herkunftssprachlicher Unterricht und bilinguale Modelle in Deutschland)

Es gibt in Deutschland nur ganz wenige bilinguale Modelle, und deswegen spiele ich Ihnen hier aus dem Schulversuch „Bilinguale Grundschule Hamburg“ zwei wesentliche Ergebnisse ein. Das ist einer der wenigen Schulversuche, bei dem die Herkunftssprachen und nicht die klassischen Hochsprachen Englisch und Französisch, die einen hohen Stellenwert in dieser Gesellschaft haben, im Zentrum standen. In diesem bilingualen Schulmodell erzielten die zweisprachigen Kinder sehr gute Ergebnisse sowohl im Deutschen als auch in ihren Herkunftssprachen, und dabei erreichen alle drei Gruppen, also die italienischen, die portugiesischen und die spanischen Kinder, im Deutschen höhere Stufen sprachlicher Komplexität als in den Herkunftssprachen. Es zeigt sich also in diesem Schulversuch, dass Deutsch die verbindende Sprache bleibt und dass Deutsch in diesen bilingualen Grundschulen einen sehr hohen Stellenwert einnimmt, sodass man nicht die Angst haben muss, dass in bilingualen Modellen die deutschsprachliche Kompetenz nicht gefördert würde. Das Gegenteil ist der Fall.

(Folie: Balance zwischen sprachlich-kultureller Herkunft und sprachlichkultureller Integration in Aufnahmegesellschaft)

Als Letztes möchte ich Ihnen Befunde aus der internationalen Akkulturationsforschung einspielen, beispielsweise aus einer sehr umfangreichen Studie von Berry, Horenczyk u. a. Das sind Untersuchungen, die auf einer relativ breiten empirischen Basis im internationalen Kontext zum Zusammenhang zwischen Integration und Akkulturation durchgeführt wurden und sich auf sehr große Kohorten beziehen. Diese Studien können zeigen, dass für eine erfolgreiche Akkulturation und deren Bildungserfolg die gleichzeitige Verbundenheit mit der soziokulturellen und sprachlichen Herkunft der Eltern und der Sprache und Kultur der Aufnahmegesellschaft bedeutsam ist. Auch dieser Befund stützt die These, dass die Herkunftssprachen im Hinblick auf die sprachliche und kulturelle Akkulturation nicht zu vernachlässigen sind.

(Folie: Folgerungen für das Bildungssystem und das Sprache(n)lernen)

Welche Folgerungen kann man daraus für das Bildungssystem und das Sprachenlernen ziehen? – Aus bildungstheoretischer, sprachpädagogisch, linguistischer, sprachdidaktischer und europäischer sprachpolitischer Sicht ist die Förderung in den Herkunftssprachen neben der Förderung der Zweitsprache ein gleichrangiges Bildungs- und Erziehungsziel. Um die in der natürlichen Mehrsprachigkeit liegenden Ressourcen zu nutzen, muss die Förderung möglichst früh – das heißt bereits im Kindergarten – ansetzen; darüber besteht allgemeiner Konsens. Allerdings, wenn man die Herkunftssprachen in gleicher Weise fördern möchte wie die Verkehrssprache, dann brauchen auch die Herkunftssprachen eine gezielte Förderung in einer Standardvarietät, das heißt in einer formalsprachlichen Norm in der Herkunftssprache, die in der Regel unter den Migranten so nicht vorhanden ist. Diese Förderung setzt eine umfangreiche Feststellung des Sprachstandes in beiden Sprachen voraus, und für diese Anforderung gibt es auch entwickelte Instrumente, mit denen man die ersprachliche und die zweitsprachliche Kompetenz diagnostizieren und feststellen kann.

(Folie: Integriertes und durchgängiges Sprache(n)lernen auf allen Bildungsstufen vom Elementarbereich bis in die Sekundarstufe II)

Die Frage, auf welchen Stufen des Bildungssystems gefördert werden soll, kann ich vor dem Hintergrund meiner Forschungs- und Lehrtätigkeiten etwas anders beantworten als Sie, Herr Esser. In bin in Projekten tätig, in denen wir noch in den Sekundarstufen I und II die Zweitsprache fördern – beispielsweise im Rahmen des Mercator-Projekts –, und insofern betrachte ich es als eine zentrale Aufgabe, auf allen Stufen des Bildungssystems Deutsch als Zweitsprache zu fördern, bis die Anforderungen an dieses bildungssprachliche Kompetenzniveau auf der Ebene von CALP erfüllt sind.

Nach Befunden aus den USA und Kanada müssen bis zu sechs Jahre systematische Sprachförderung eingerechnet werden, bis zweisprachige Kinder den Stand monolingualer erreichen. Das heißt nicht, dass jedes Kind sechs Jahre braucht. Vielmehr kann dieses Verhältnis je nach den sprachlichen Voraussetzungen und dem kognitiven Entwicklungsstand sehr unterschiedlich sein. Es ist aber eine verfehlte Einschätzung, zu meinen, man könnte die sprachliche Entwicklung in einem neunmonatigen Sprachkurs aufholen.

Die frühe Förderung literaler Kompetenzen spielt dabei eine sehr große Rolle. Ich halte es wesentlich und zentral, dass Literacy-Erziehung als Zugang zur Schriftsprache und zu formalsprachlichen Registern bereits im Elementar- und Primarbereich gefördert wird. Insgesamt ist es meiner Meinung nach wesentlich, darauf hinzuweisen, dass die Förderung dieser bildungssprachlichen Kompetenz nicht ausschließlich Aufgabe des Deutschunterrichts oder des DaZ-Unterrichts (Deutsch als Zweitsprache) ist, sondern dass sich dieses sprachliche Lernen in allen Fächern vollziehen muss und dass jeder Fachlehrer davon ausgehen muss, dass er in seinem Unterricht erst einmal die sprachlichen Voraussetzungen abklären muss, die es erst erlauben, das fachliche Ziel zu erreichen. Hier ist ein Erlass aus Nordrhein-Westfalen durchaus vorbildlich, der das sprachliche Lernen in allen Fächern als Aufgabe aller Lehrkräfte definiert und insofern darauf hinweist, dass diese bildungssprachliche Kompetenz in allen Fächern zu berücksichtigen ist.

(Folie: Gesamtsprachkonzept, Gesamtsprachencurriculum und integrierte Herkunftssprachenförderung)

Unter den Rahmenbedingungen, die ich hier aufgezeigt habe, halte ich es für zentral, dass man sich auf der Ebene der Bundesländer, denen die Bildungshoheit obliegt und die für die Bildungssystem verantwortlich sind, auf ein Gesamtsprachenkonzept einigt, um die Umsetzung des europäischen Ziels „Muttersprache + 2“ realisieren zu können. In diesem Zusammenhang verweise ich beispielsweise auf das nationale Gesamtsprachenkonzept, wie es in der Schweiz infolge der Diskussion über PISA und die europäische Sprachenpolitik entwickelt worden ist.

Eine vergleichbare Diskussion zeigt sich auch auf der Ebene von Sprachdidaktik und Sprachlehrforschung. Hier gibt es erste Entwicklungen im Hinblick auf ein sogenanntes Gesamtsprachencurriculum und eine kohäsive Sprachendidaktik.

Für die Bildungspolitik ist in diesem Kontext die Orientierung an dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen hilfreich. Dieser sieht die Einführung eines europäischen Sprachenportfolios auf allen Stufen des Bildungssystems vor. Hier sind aus meiner Perspektive insbesondere für den Primarbereich und den Sekundarbereich die Varianten „Junior I“ und „Junior II“ zu nennen. Das sind Rahmenbedingungen, unter denen Mehrsprachigkeit realisiert werden kann.

Den Ausbau von Europaschulen und die Förderung bilingualer Schulmodelle halte ich für zwingend notwendig, wenn man Mehrsprachigkeit und Schulentwicklung zusammen denken will.

(Folie: Modell integrierter Herkunftssprachenförderung Basel-Stadt)

Der herkunftssprachliche Unterricht, wie wir ihn bisher kennen, kann nach meiner Interpretation dessen, wie er sich gestaltet, so nicht fortgeführt werden. Hier empfehlen sich eher integrierte Formen der herkunftssprachlichen Förderung. Solche Modelle sind beispielsweise in der Stadt Basel realisiert. Dort findet der herkunftssprachliche Unterricht nicht neben oder nach dem Unterricht, sondern angebunden an Themen des Fachunterrichts im Regelunterricht und im Teamteaching zwischen den herkunftssprachlichen Lehrkräften und den Lehrkräften für den Regelunterricht statt. Dies erlaubt zum einen eine individuelle Betreuung der Kinder in der Verkehrssprache und zum anderen eine sprachliche Integration und Förderung in der Herkunftssprache.

(Folie: Elternmitarbeit und Förderung von Family Literacy)

Über die Funktion von Eltern in diesem Kontext haben wir bereits im ersten Teil dieser öffentlichen Anhörung gesprochen. Ich plädiere sehr stark dafür, Ansätze der Elternmitarbeit und der Förderung von Family-Literacy mitzudenken und zu implementieren. Ich habe eingangs darauf hingewiesen, welche Bedeutung Mütter im Hinblick auf den Bildungserfolg ihrer Kinder haben. Dabei möchte ich auf internationale Erfahrungen verweisen, wie sie in dem Einwanderungsland Israel realisiert sind. Dort findet Home Instruction für Migranteneltern im Hinblick auf sprachliche Integration und Förderung statt. Ferner möchte ich das Rucksack-Projekt, das Hamburger Projekt „Family Literacy“ und das Kieler Modell der Sprachförderung erwähnen. Im deutschsprachigen Raum gibt es Modellvarianten, die sich mit dieser Fragestellung in besonderer Weise auseinandersetzen, darüber hinaus auch die sprachliche Integration der Migrantenmütter fördern und daher auch einen Beitrag zur Integration von Müttern und ihren Kindern leisten können.

(Folie: Professionalisierung des pädagogischen Personals im Elementarbereich und in der Schule)

Last, but not least – ich bilde Lehrer aus – ist eine Professionalisierung des pädagogischen Personals im Elementarbereich sowie in der Schule zentral. Die Qualifizierung von Erzieherinnen, Lehrerinnen und Lehrern halte ich für ganz wesentlich. Dort sind grundlegende Kenntnisse des Erst- und Zweitspracherwerbs zu vermitteln und wissenschaftliche Befunde der Mehrsprachigkeitsforschung zu integrieren, um den monolingualen Habitus der Lehrkräfte abbauen zu können. Wesentlich sind die Kenntnis von Sprachdiagnostik bei ein- und mehrsprachigen Kindern sowie die Vermittlung von Sprachbeobachtungs- und Sprachförderkompetenzen in allen Lern- und Bildungsbereichen. – Ich bedanke mich für Ihre Aufmerksamkeit.

Stellv. Vors. Abg. **Gerhard Merz**: Herzlichen Dank. Das war ein ausführlicher Vortrag mit teilweise ähnlichen Ergebnissen, aber ich möchte der Diskussion nicht vorgreifen. – Frau Schulz-Asche.

Abg. **Kordula Schulz-Asche**: Ich habe drei Nachfragen. – Die erste Nachfrage bezieht sich auf die Mütter; auf die sind Sie zum Schluss eingegangen. Sie sagten, das Entscheidende sei der Bildungsstand der Mütter. Die Rolle der Mütter bzw. Frauen ist in traditionelle oder weniger traditionelle Familienbilder eingebunden. Bilden sich dahinter bestimmte Familienbilder ab? Kann man sagen, dass in traditionellen Familien die Rolle der Mutter sehr viel stärker ausgeprägt ist als in modernen Familien, in denen sich beide Elternteile um die Kinder kümmern? Gibt es einen Zusammenhang zwischen den Familienbildern und der Frage, ob der Bildungsstand der Mutter für die Entwicklung der Kinder entscheidend ist?

Die zweite Frage bezieht sich auf die besondere Problematik bei türkischen Mitbürgerinnen. Hängt das vielleicht damit zusammen, dass die Migrationsgruppe relativ groß ist, sodass das Sich-Bewegen in rein türkischen Zusammenhängen leichter ist, als es z. B. bei kleinen Migrantengruppen der Fall ist, die viel öfter gezwungen sind, sich mit Anderssprachigen auseinanderzusetzen? Liegt es also an der Größe der Bevölkerung türkischer Herkunft?

Die dritte Frage bezieht sich auf das phonologische Bewusstsein beim Spracherwerb. Heißt es, dass Sie im Prinzip sagen, dass das frühe Erlernen von zwei Sprachen unabhängig davon, ob die Kinder einen Migrationshintergrund haben oder nicht, eine Stärkung der Fähigkeit der Kinder darstellt, eine Sprache zu lernen? Dann würde auch für deutsche Kinder gelten, dass der Erwerb einer zweiten Sprache die Spracherwerbsfähigkeit insgesamt erhöhen würde.

Frau Prof. **Dr. Röhner**: Ich fange beim letzten Punkt an. Ich kann nur bestätigen, was Sie als Frage an mich gestellt haben. Man weiß aus den Untersuchungen, die ich hier aufgeführt habe, dass in dem Moment, in dem Kinder zwei Sprachen lernen, so etwas wie ein metasprachliches Bewusstsein entsteht und Kinder übergeordnete Kompetenzen erwerben, die für das Sprachenlernen insgesamt von Bedeutung sind.

Die phonologische Bewusstheit spielt insofern eine große Rolle, als wir sehr abgesicherte empirische Befunde haben, dass dies sehr zentrale Vorläuferkompetenzen sind, die die Kinder brauchen, um im ersten Schuljahr den Zugang zur Schrift zu bekommen. Das ist eine ganz zentrale Voraussetzung.

Ich hatte auch die Förderung von Literacy als ganz wesentliche Komponente genannt, weil literale Qualifikationen – die Auseinandersetzung mit Kinderliteratur – dazu beitragen, dass sich die Kinder an formalsprachlichen Registern sowie Erzählstilen und Erzählmustern orientieren, die im Hinblick auf den Schriftspracherwerb von zentraler Bedeutung sind. Insofern kann man die Frage wie folgt beantworten: In dem Moment, da Kinder zwei Sprachen lernen, ist es immer ein Gewinn. Auch für die monolingualen deutschen Kinder wäre es ein Gewinn, wenn eine zweite Sprache früh dazukäme.

Zur Rolle der Mütter. Das Entscheidende bei der Analyse von Hufnagel ist, dass demnach nicht der Migrationsstatus, sondern der sozioökonomische Hintergrund, also der Bildungsstand der Eltern, entscheidend ist. Je höher der Bildungsstand der Mütter ist, desto höher ist auch der Bildungserfolg der Kinder.

Das mag vielleicht auch die Frage danach beantworten, wie es mit den türkischen Familien aussieht. Entscheidend ist: Was ist der sozioökonomische Hintergrund, und mit welchen Bildungsvoraussetzungen erziehen Eltern ihre Kinder? Hier muss man schauen, wie der Bildungshintergrund der jeweiligen Migrantengruppe aussieht. Wir wissen aus der differenziellen Untersuchung nach PISA, dass Migrant nicht gleich Migrant ist, und wenn die Bildungsvoraussetzungen der Eltern besser sind, sind ihre die Chancen, sich in unserem Bildungssystem zu etablieren, größer als bei Familien, die über einen niedrigen Bildungsstand verfügen und sozioökonomisch nicht so privilegiert sind wie andere.

Zu traditionellen Familienbildern macht diese Studie keine Aussage. Man weiß aus Mutter-Kind-Projekten, dass man mit diesen die Mütter erreicht und ihre Bildungsaspiration erhöhen kann. Das ist zwar empirisch nicht nachgewiesen – auch nicht in den Projekten, die ich hier genannt habe –, aber Mütter, die sich mit der sprachlichen Bildung ihrer Kinder auseinandersetzen, lernen selbst die Sprache, und insofern hat dies einen doppelten Effekt und unterstützt die Familien in ihrem Bildungs- und Erziehungsauftrag.

Abg. **Heike Habermann:** Frau Prof. Röhner, Sie haben davon gesprochen, dass es sechs Jahre systematischer Förderung bedarf, bis ein Kind die Zweitsprache genauso nutzt wie seine Muttersprache. Nun haben wir im Realfall die Vorlaufkurse, und Sie haben gesagt, neun Monate Vorlaufkurs würden überhaupt nichts bringen. Wie könnte eine Sprachförderung in der Grundschule aussehen? Wie könnte man eine solche Förderung fortsetzen? Was wäre dazu erforderlich? Wie müsste es nach der Förderung im Kindergarten in der Grundschule weitergehen, wenn man diese Kinder nicht einfach im normalen Unterricht aufnehmen und sagen kann, der Rest würde sich quasi von allein ergeben?

Meine zweite Frage bezieht sich auf die Literacy-Erziehung. Sie sagen, dass dies im Elementarunterricht zu verstärken ist. Wie muss ich mir das vorstellen? Bedeutet das eine Vermittlung über die Erzieher und Erzieherinnen, oder heißt das, dass sich die Kinder selbst sehr viel früher mit Sprache in gedruckter Form – mit Buchstaben – befassen sollen? Oder soll das wie bisher über Erzieherinnen und Erzieher vermittelt und mehr Gewicht darauf gelegt werden?

Frau Prof. **Dr. Röhner:** Neun Monate reichen nicht aus. Ich habe mir natürlich angeschaut, was in Hessen passiert. Ich habe auf der offiziellen Internetseite des Kultusministeriums nur die Vorlaufkurse von neun Monaten gefunden. Es besteht sehr großer Konsens, dass diese Zeit nicht ausreicht; wir wissen aus der Spracherwerbtheorie, dass sprachliches Lernen eine längere zeitliche Dimension braucht. Ein normaler Erstspracherwerb braucht fünf Jahre. Das ist die durchschnittliche Norm, von der man aus linguisti-

scher Sicht ausgehen kann. Wenn eine zweite Sprache hinzukommt, können je nach kognitiven Voraussetzungen, auch im Hinblick auf die Sprachenkombination, unterschiedliche Effekte eintreten.

Es können also sprachliche Sprünge gemacht werden. Kinder können schneller voranschreiten; aber es ist genauso gut möglich, dass bestimmte Kinder längere Zeit brauchen, sodass wir nicht von einem einheitlichen Maß ausgehen können. „Bis zu sechs Jahre“ heißt eben „maximal sechs Jahre“. Das heißt natürlich nicht, dass es sich individuell nicht schneller vollziehen kann. Das hängt von den sprachlichen Voraussetzungen der Kinder und dem sprachlichen Input, den die Kinder erfahren haben, ab.

Deswegen habe ich auch darauf hingewiesen, dass ich es für wichtig halte, dass sprachliches Lernen auf allen Ebenen des Schulsystems stattfindet und dass eine sprachliche Förderung auch noch in der Sekundarstufe I und in der Sekundarstufe II nötig ist. Gerade für die Migranten, die sich bereits im Bildungssystem befinden und keine frühe sprachliche Förderung erfahren haben, ist es notwendig, dass auch noch in den Sekundarstufen I und II sprachlich gefördert wird. Ich bilde Studierende in solchen Maßnahmen aus. Mit den Studierenden, die in den Sekundarstufen I und II sprachliche Förderung von Migranten betreiben, nehme ich am Mercator-Projekt teil. Insofern muss die sprachliche Förderung auf allen Stufen des Bildungssystems erfolgen, bis die Migrantengrundschulischen das entsprechende bildungssprachliche Niveau erreicht und mit keinen Nachteilen mehr zu rechnen haben.

Literacy-Erziehung bedeutet nicht im engeren Sinne, dass der Schriftspracherwerb in den Kindergarten verlagert werden soll. Vielmehr bedeutet Literacy-Erziehung die Begegnung mit Literatur, also mit Kinderliteratur, mit Sprache und Reimen sowie mit sprachlichen Formen, an denen Kinder Elemente der Schriftsprache entdecken können. Das vollzieht sich in der Regel in der Auseinandersetzung mit Kinderliteratur, mit Bilderbüchern, die in diesem Zusammenhang einen großen Stellenwert haben. Jedes Bilderbuch repräsentiert eine andere sprachliche Norm als die umgangssprachliche Kompetenz, sodass den Kindern über Bilderbücher und Kinderbücher sprachliche Muster vermittelt werden, die auf der Ebene der Bildungssprache angesiedelt sind. Daher haben Konzepte der Literacy-Erziehung im Hinblick auf sprachliche Förderung eine herausgehobene Bedeutung.

Sachv. **Marc Phillip Nogueira:** Frau Röhner, wenn ich die beiden Vorträge vergleiche, stelle ich fest, dass ich bei Ihnen herausgehört habe, man müsse die Kindheit nicht zwingend verstaatlichen, wie es im Unterschied dazu von Herrn Esser ein bisschen pointiert formuliert wurde. Vielmehr könne die Förderung von Müttern – Sie haben als Beispiel das HIPPY-Projekt in Israel genannt – ein wesentlicher Faktor sein. Wenn der Bildungs- und Sprachstatus der Mutter so entscheidend ist, frage ich mich, ob man in Bezug auf sozialpolitische oder integrationspolitische Maßnahmen daraus schließen kann, dass man insbesondere da ansetzen muss. Ich frage das, weil es noch viele andere Probleme außer der Sprache gibt, z. B. patriarchalische Strukturen in den Familien. Kann das die Folge sein, oder muss man anders ansetzen?

Vielleicht können Sie auch noch etwas zum HIPPY-Projekt sagen, das es meines Wissens auch in Deutschland gibt. Das fände ich interessant. Hat sich das Projekt verstetigt? Wird das bundesweit gemacht?

Sie rücken die Familien in den Vordergrund. Welche anderen Problemlagen sehen Sie gerade bei Migrantenfamilien? Wie muss das im Zusammenhang gesehen werden? Die



Förderung der Mütter ist schließlich nur ein Punkt. Es gibt noch eine ganze Reihe weiterer Probleme. Kommt die Förderung bei Mädchen und Jungen gleich an?

Frau Prof. **Dr. Röhner**: Das HIPPY-Projekt ist in Israel entwickelt und in Deutschland in Teilen adaptiert worden. Es ist aber keine breite Bewegung. Sozialpädagogische Fachkräfte aus dem Elementarbereich gehen in Familien hinein und fördern die sprachlichen Kompetenzen und die Erziehungsleistung von Migrantenern, die aus bildungsfernen Schichten stammen; auch Israel muss solche Gruppen integrieren. Es werden aber auch Mütter gefördert, die diesen Punkt ihres Erziehungsauftrags möglicherweise nicht erfüllen können. Das ist der eine Zugang.

Wenn ich hier von Literacy-Erziehung und Elternarbeit spreche, meine ich damit auch Programme, die zwischen den Institutionen auf der einen Seite und den Müttern und dem familialen Kontext auf der anderen Seite etabliert sind, sodass man die institutionelle Trennung, wie Sie sie jetzt vornehmen, in diesen Projekten nicht realisiert. Vielmehr finden diese Projekte in Deutschland in der Regel über den institutionellen Kontakt zwischen vorschulischer Einrichtung und den Müttern statt, und es gibt eine Korrespondenz zwischen der Förderung der Mütter in diesen Projekten und der Förderung von Kindern, sodass man es systematisch nicht trennen kann. Das eine schließt das andere nicht aus.

Abg. **Barbara Cárdenas**: Herzlichen Dank, Frau Prof. Röhner. Sie haben viele Punkte genannt, die ich sehr wichtig finde. Sie sagten, man solle die Sicht auf die Literacy-Erziehung stärken. Man könnte zugespitzt sagen: Je mehr Bücher eine Familie im Schrank hat, desto größer ist der Bildungserfolg. – Das ist vielleicht eine platte Formulierung, aber es scheint nachgewiesen zu sein. Sie haben darauf hingewiesen, dass Literacy-Erziehung für den Schriftspracherwerb und für den Erwerb von CALP-Fähigkeiten wichtig sei. Wir bemängeln immer wieder, dass, wie es sich in der Analyse herausstellt, Kinder mit Migrationshintergrund vor allem in der Sekundarstufe abfallen, weil sie eben die höheren Ansprüche an die sprachlichen Kontextualisierungen in Fachbüchern usw. nicht erfüllen, weil andere Sprachniveaus gefordert sind. Ich finde es wichtig, dass das deutlich geworden ist.

Ich habe zwei Fragen an Sie. Erstens. Ich unterstelle, dass all die guten kompensatorischen Programme wie „Rucksack“ usw., die es in Nordrhein-Westfalen schon lange gibt, nicht ausreichen bzw. die Menschen, die wir erreichen wollen und von denen wir ausgehen, dass sie sie brauchen, nicht erreichen: Welche Funktion hat die Ganztagschule? Wie kann sie kompensatorisch tätig werden? Ich denke, die Ganztagschule darf nicht nur eine kompensatorische Bedeutung haben, aber für diese Gruppe sollte sie sie haben. Wie müsste eine Ganztagschule aussehen, damit diese kompensatorischen Gewinne erzielt werden können?

Mit meiner zweiten Frage möchte ich das aufgreifen, was ich schon Herrn Prof. Esser gefragt habe. Wie könnte aus Ihrer Sicht eine sozialräumliche Segregation verhindert oder abgeschwächt werden? Haben Sie in Ihrer Arbeit Erfahrungen sammeln können, die wir aufnehmen könnten?

Frau Prof. **Dr. Röhner**: Wesentlich ist – darauf haben Sie hingewiesen –, dass diese bildungssprachliche Kompetenz auf allen Stufen gefördert wird, und das beginnt früh. Die fachsprachliche Kompetenz muss bereits im Kindergarten gefördert werden, indem über Literacy-Erziehung formalsprachliche Register erschlossen werden. Das setzt sich im

Bildungssystem natürlich kontinuierlich fort, und es geschieht nicht selbstläufig. Vielmehr muss sich auch der Unterricht qualitativ ändern, und die Lehrererziehung muss sich daran orientieren, dass es von allen Lehrern auf allen Schulstufen und in allen Lernbereichen als Aufgabe verstanden wird, die bildungssprachliche Kompetenz zu fördern.

Insofern funktioniert das nicht nur über das „Sprachbad“. Diese Sprachbad-Theorie halte ich in dem Zusammenhang durchaus für problematisch, weil es auch um die gezielte sprachliche Förderung und um die gezielte Vermittlung formalsprachlicher Register geht, die diese bildungssprachliche Kompetenz erst zulassen.

In dem Mercator-Projekt in den Sekundarstufen I und II setzen wir ganz stark auf die Vermittlung dieser fachsprachlichen Kompetenz als Voraussetzung für das fachliche Lernen. Diese beiden Dimensionen müssen zusammengedacht werden, wenn sich ein Bildungserfolg zeigen soll.

Ganztagschulen sind keine Antwort per se. Es käme dann darauf an, zu untersuchen, wie viele Migrantenkinder eine Ganztagschule besuchen und ob es ein verbindliches Konzept für alle ist. In Nordrhein-Westfalen ist die Ganztagschule eine sogenannte offene Ganztagschule. Das heißt, nur 25 % der Kinder besuchen die Ganztagschule, und es ist kein Angebot, das sich an alle richtet. Man müsste schauen, wie viele Migrantenkinder in solchen Systemen tatsächlich erfasst sind, wenn der Besuch der Ganztagschule an die finanzielle Beteiligung der Eltern gebunden ist und die entsprechende ökonomische Ressource nicht zur Verfügung steht.

Prinzipiell kann man sagen, dass durch die Ganztagschule mehr Sprachkontakt im Sinne der Sprachbad-These entsteht, und dem ist sicherlich nicht zu widersprechen. Ich würde mir allerdings wünschen, dass für die sprachliche Förderung von Migranten ganz gezielte Angebote in Bezug auf CALP und die Vermittlung bildungssprachlicher Kompetenzen gemacht werden.

Ich hatte letzte Woche ein Gespräch mit Lehrerinnen und Lehrern aus zwei Brennpunktschulen in der Nordstadt von Wuppertal, die auf den ganz bemerkenswerten Zusammenhang hingewiesen haben, dass Migrantenkinder oft nicht über das entsprechende Weltwissen verfügen und daher auch im Hinblick auf ihr schulisches Wissen und ihr sprachlichen Können benachteiligt sind. Sie haben Wert darauf gelegt, dass an den Ganztagschulen nachmittags auch Programme angeboten werden, die darauf abzielen, die Welterfahrungen sowie die kulturellen und sozialen Erfahrungen der Kinder – und damit ihren Bildungshorizont – zu erweitern. Erst wenn man das Weltwissen von Migranten erweitert, können sich entsprechende sprachliche Konzepte daran binden.

Insofern ist das ein sehr umfassender Ansatz, und hier würde die Ganztagschule eine Möglichkeit bieten, mehr Freiräume zu schaffen, um diese sehr grundsätzlichen Bildungsdimensionen Weltwissen und sprachliches Wissen miteinander zu verknüpfen. Dafür schafft die Ganztagschule mehr Raum. Es muss dann allerdings auch für einen entsprechenden qualitativen Input gesorgt werden. Das ist kein Selbstläufer.

Zur sozialräumlichen Segregation. Hier muss ich passen. Dazu kann ich aufgrund meiner Forschungskontexte relativ wenig sagen. Ich verweise Sie auf das, was Herr Esser an dieser Stelle dazu gesagt hat. Ich glaube, diesbezüglich stimme ich seinen Analysen vollumfänglich zu.

Abg. **Alexander Bauer:** Ich habe zwei Fragen. Erstens. Gibt es beim Spracherwerb und bei der Sprachkompetenz Unterschiede aufgrund der Herkunftsländer? Kann man das einschätzen?

Zweitens. Natürlich geht es darum, die bildungssprachliche Kompetenz insbesondere von Migranten zu fördern. Inwiefern sehen Sie einen Nachholbedarf bei Kindern von Deutschen? Ich denke, dass es in vielen Schichten einen Nachholbedarf gibt. Beziehen sich die Förderkonzepte auf beide Gruppierungen, oder sind es spezielle Sprachkompetenzförderprogramme für Kinder aus anderen Herkunftsregionen?

Frau Prof. **Dr. Röhner:** Nach den Forschungsbefunden von Tracy sind die Stufen beim Zweitspracherwerb denen beim Erwerb der deutschen Sprache sogar sehr ähnlich. Insofern können sich solche Sprachförderkonzepte sowohl an Kinder richten, die aufgrund ihres Migrationshintergrunds gefördert werden müssen, als auch an Kinder, die insgesamt entwicklungsverzögert sind und die deutsche Sprache nicht so beherrschen, wie es beim Schulanfang als Bildungsvoraussetzung erwartet wird.

Zu Ihrer ersten Frage bezüglich der unterschiedlichen Migrantengruppen. Wir wissen, dass nicht jeder Migrant die gleichen sprachlichen Voraussetzungen mitbringt. Was den Bildungserfolg angeht, schneiden bestimmte Gruppen deutlich günstiger ab, beispielsweise die Gruppe der vietnamesischen Schülerinnen und Schüler. Diese haben allerdings einen anderen Bildungs- und kulturellen Hintergrund. Bildung und gesellschaftliche Integration werden dort familial anders bewertet. Wesentlich ist nach den Befunden, von denen ich ausgehe, nicht der Migrationsstatus, sondern der sozioökonomische Status, der natürlich eng mit dem Bildungshintergrund der Eltern und damit den Möglichkeiten, die die Familie bieten kann, korreliert.

Abg. **Alexander Bauer:** Ich habe eine Zusatzfrage. Sie haben gesagt, dass Sie nach Hessen geschaut hätten. Wir haben in Hessen ein Sprach-Screening, das eine Sprachstandserhebung im Kindergarten vorsieht. Haben Sie ähnliche Erfahrungen in Ihrem Bundesland gemacht? Oder wie bewerten Sie generell, dass man zu einem gewissen Zeitpunkt eine Sprachmessung vornimmt, die letztendlich zu Fördermechanismen führt? – Nach dem, was ich bisher gehört habe, ist das sehr zu begrüßen.

Frau Prof. **Dr. Röhner:** Hier besteht uneingeschränkt Konsens, und ich würde sagen: je früher, desto besser. – Sie wissen, dass Nordrhein-Westfalen ein Verfahren zur Sprachstandserhebung für Kinder ab vier Jahren entwickelt hat, das insgesamt kritisch zu würdigen ist, was die Einführung und die Konzeption angeht. Aber die grundsätzliche Frage, ob eine Sprachstandserhebung sehr früh durchzuführen ist, kann uneingeschränkt mit Ja beantwortet werden. Das ist meiner Meinung nach ein ganz wesentlicher Fortschritt in der Diskussion, die wir nach PISA führen. Von diesem Standard sollten wir nicht abrücken.

Wesentlich ist mir im Hinblick auf meine Diskussionsgrundlage, dass man mit Sprachstandsverfahren nicht nur die zweitsprachliche Kompetenz des Kindes, sondern auch die Entwicklung der Erstsprache erfasst; denn erst in der Kombination der beiden Sprachen kann man sehen, wie der sprachliche Entwicklungsstand eines Kindes zu beurteilen ist. Insofern optiere ich hier für zweisprachige Verfahren.

(Abg. Kordula Schulz-Asche: Ist das im Alter von vier oder fünf Jahren nicht zu spät? Müsste man es nicht früher machen?)

– Das könnte man sagen, aber ich kenne keine Verfahren, die noch früher ansetzen. Es hat einen deutlichen Schub in der Entwicklung entsprechender sprachdiagnostischer Instrumente gegeben, aber für diesen Bereich gibt es noch keine Verfahren. Insofern hinkt die Wissenschaft hinterher. Also: je früher, desto besser. Ich meine, wenn wir mit den Zweijährigen beginnen, brauchen wir nachher keine sprachdiagnostischen Verfahren. Dann erledigt sich das Problem an der Stelle. Wenn man sehr früh damit beginnt, Kinder sprachlich zu fördern, braucht man vielleicht irgendwann gar keine Verfahren mehr.

Ich denke auch, dass die Diskussion über die Betreuung von Zwei- und Dreijährigen einen enormen gesellschaftlichen Schub verursacht hat. Ich kann das eher erfahrungsbasiert vermitteln. Ich habe gestern ein Gespräch mit der zuständigen Jugendamtsleiterin der Stadt Wuppertal geführt, mit der ich bezüglich der Förderung von Migrantenkinder in Kindertagesstätten langjährig im Kontakt bin. Sie sagte: Die Zweijährigen machen jetzt einen Sprung. – Sie sieht ganz deutliche Unterschiede gegenüber den Kindern, die wir uns zwischen 2003 und 2007 angeschaut haben. Sie sagt: Hier geht etwas grundsätzlich voran. – Daher plädiere ich für „je früher, desto besser“.

Abg. **Ismail Tipi**: Frau Professorin, ich habe eine Frage in Sachen deutsche Sprache. Viele Migrantenkinder – unter anderem auch türkischstämmige Kinder – haben mit dem auf der Straße gesprochenen Deutsch wenige Probleme. Sie haben aber Probleme mit dem Schriftdeutsch. Wie bewerten Sie es, dass sie die Sprache eigentlich gut beherrschen, aber im Schriftlichen Probleme haben? Ist das nicht auch ein Problem der deutschen Kinder, die zwar zu Hause Deutsch sprechen und den Kindergarten vom frühesten Alter an besuchen, aber in der weiterführenden Schule eine Vier, eine Fünf oder gar eine Sechs in der Deutscharbeit schreiben?

Welche Empfehlung können Sie uns hinsichtlich der Arbeitsteilung zwischen Eltern und Staat in Sachen Sprachvermittlung geben? Was finden Sie hier sinnvoll und praktikabel?

Mich interessiert auch, wie Sie zum muttersprachlichen Unterricht stehen und wie Sie das Problem von Klassen bzw. Kindergärten mit hohem Ausländeranteil beurteilen.

Frau Prof. **Dr. Röhner**: Zunächst zu den Aspekten „Sprache im Alltag“ und „schriftsprachliche Kompetenz“. Deswegen war es mir wichtig, einleitend darauf hinzuweisen, dass wir zwischen zwei Sprachniveaus zu unterscheiden haben. Wenn die Kinder in der Kindertagesstätte integriert wurden – auch unter den jetzigen Bedingungen – und im Sprachbad aufgewachsen sind, kann man in der Regel davon ausgehen, dass sie beim Übergang in die Schule sprachlich so weit sozialisiert sind, dass sie die Alltagskommunikation beherrschen. Das Entscheidende ist allerdings, dass ab dem ersten Schuljahr so etwas wie konzeptionelle Schriftlichkeit eine Rolle spielt und der Zugang zur Schrift im ersten und zweiten Schuljahr von zentraler Bedeutung ist. Da sind andere formalsprachliche Register und die bildungssprachliche Kompetenz auf CALP-Niveau gefordert. Das ist die entscheidende Hürde. Es ist das zentrale Problem der Kinder von Migranten, dass diese Ebene der sprachlichen Kompetenz nicht erreicht ist und auch nicht vorausgesetzt werden kann.

Als Schulpädagogin kann ich nur darauf verweisen, dass die Institution Schule es als ihren originären Auftrag verstehen muss, diese sprachlichen Voraussetzungen für die Kinder, die sie aus ihren Familien nicht mitbringen, zu schaffen. Die Schule muss dies als eine zentrale Aufgabe begreifen, die sie selbst zu leisten hat. Man kann diesen Auftrag nicht immer wieder an die Familien zurückdelegieren. Vielmehr ist es ein institutioneller Auftrag, Bildungsvoraussetzungen zu schaffen und die entsprechenden Sprachförderkonzepte umzusetzen und zu realisieren. Insofern würde ich die staatlichen Bestrebungen viel stärker auf die Institutionen selbst richten, auf den Kindergarten und auf die Grundschule, in denen wir hoffentlich bald ausgebildete Fachkräfte haben, die diesem Erziehungs- und Bildungsauftrag nachkommen können.

Vielleicht können Sie Ihre Frage zum muttersprachlichen Unterricht konkretisieren. Ich habe in meinem Beitrag nämlich deutlich gemacht, dass ich die Förderung der Herkunftssprachen aus verschiedenen Perspektiven für zentral halte.

Abg. **Ismail Tipi**: Ist es von staatlicher Seite zu empfehlen, dass der muttersprachliche Unterricht weiterhin aufrechterhalten wird? Oder ist es bei der Sprachentwicklung unwichtig?

Frau Prof. **Dr. Röhner**: In meiner Diskussionsgrundlage, die ich Ihnen hier präsentiert habe, bringe ich eindeutig ein Ja zur Förderung der Muttersprache zum Ausdruck; denn die Förderung der Muttersprache ist aus einem pädagogischen Verständnis heraus für die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes essenziell. Daher haben alle Kinder ein Anrecht darauf, in ihren Herkunftssprachen gefördert zu werden.

Diese mitgebrachte Mehrsprachigkeit der Kinder sollte im Bildungssystem anerkannt und wertgeschätzt werden. Insofern plädiere ich für einen Ausbau des herkunftssprachlichen Unterrichts, wohl wissend, dass das nicht auf der politischen Agenda steht.

Sachv. Prof. **Dr. Friedrich Heckmann**: Ich wollte noch eine kurze Anmerkung zu Segregation bzw. Desegregation machen. Herr Esser hatte kurz etwas zu „Busing“ gesagt. In dem Gutachten, das, wie ich gesehen habe, auch zu den Unterlagen hier gehört, habe ich mich auf amerikanische Untersuchungen gestützt. Aus der Sicht kann man feststellen, dass Busing etwas ist, was den Konflikt zwischen den verschiedenen sozialen Schichten und ethnischen Gruppen in den Kommunen sehr stark anheizt. In Boston gab es auf dem Höhepunkt sogar gewaltsame Auseinandersetzungen.

Deswegen bietet die Wohnungspolitik aus meiner Sicht die beste Alternative. Ich meine damit, dass man versucht, der Segregation im Wohnumfeld entgegenzuwirken, und auch die Sprengel-Politik ist eine weitere Möglichkeit. Das wird aber zumindest im Grundschulbereich schon gemacht.

(Frau Prof. Dr. Röhner: Nicht in Nordrhein-Westfalen!)

– Wie bitte?

(Frau Prof. Dr. Röhner: Das ist da aufgehoben worden!)

– Ja, es ist dort aufgehoben worden. Richtig.

Eigentlich wollte ich noch einmal – das ist in Ihrem letzten Beitrag auch angeklungen – des Pudels Kern ansprechen. Wenn ich Sie richtig verstanden habe, haben Sie in Ihrem letzten Beitrag ganz explizit gesagt, die Förderung der Herkunftssprachen sei neben der Förderung der Zweitsprache das gleichrangige Ziel. Sie haben hierfür pädagogische Argumente angeführt, beispielsweise Anerkennung. Dahinter steht die Frage: Wofür und in welchem Bereich gibt es Anerkennung? Ich denke, das zentrale Anerkennungsinteresse ist der Erfolg in der Mehrheitsgesellschaft, in der Einwanderungsgesellschaft. Kann man Anerkennung nicht in vielfältiger Weise über Symbole schaffen? Beispielsweise könnte man in das Curriculum Elemente der Kultur oder Geschichte der Herkunftsländer einbringen.

Wenn wir jetzt konsequent das, was Sie gefordert haben, umsetzen, würde das heißen: Wir brauchen einen bilingualen Unterricht, wie er beispielsweise in den Vereinigten Staaten in relativ großem Umfang nicht mehrheitsmäßig umgesetzt worden ist. Das bedeutet, sich die Konzepte in Geografie oder Mathematik in zwei Sprachen anzueignen. Dies gilt für eine Population, die weitestgehend eine ehemalige Landbevölkerung ist. In den USA sind es die Hispanics, also eingewanderte mexikanische Bauern. Wir haben zu einem großen Teil eine türkische Landbevölkerung, die teilweise schon in den Städten gewohnt hat. Aber im Grunde genommen haben sie ein ganz geringes Bildungsniveau. Wir haben auch große Raten von Analphabetismus. Das ist die Bevölkerung.

Wenn wir das mit dem, was Herr Esser gesagt hat, verbinden, nämlich dass drei Viertel des Bildungserfolgs von familialen Faktoren abhängig ist – ob es drei Viertel oder mehr oder weniger Prozent sind, darüber kann man streiten; das ist eine grobe Orientierung – und dass ein Viertel des Bildungserfolgs über öffentliche Institutionen erreicht werden kann, heißt das doch, dass wir darauf verzichten, in der öffentlichen Institution das zu fördern, was für den Erfolg in der Einwanderungsgesellschaft zentral ist. Bilingualer Unterricht bedeutet nämlich, dass wir Stunden dafür brauchen, die für anderen Unterricht wegfallen würden. Es würden natürlich auch Kosten in der Lehrerbildung entstehen. Von der Ressourcenbetrachtung her und von den Prioritäten her kommt man meines Erachtens ganz klar zu der Erkenntnis, dass ein bilinguales Modell für Eliten sinnvoll sein kann und auch praktiziert wird, aber bei einer ehemaligen Landbevölkerung, die bildungsfern ist, der falsche Weg ist.

Das kann man sogar mit Massendaten aus Kalifornien empirisch untermauern, wo es sehr viele Hispanics gibt. Eine Minderheit der Hispanics hat das bilinguale Modell gewählt, das vorsieht, dass Englisch erst ab der 6. Klasse die einzige Unterrichtssprache ist. Diese Massendaten – das ist sozusagen eine Art Kontrollgruppe – zeigen Folgendes: Wenn wir Hispanics, die von vornherein in dem sogenannten monolingualen System gewesen sind, mit Hispanics vergleichen, die im bilingualen System gewesen sind – das hat man an verschiedenen Variablen und Indikatoren gemessen –, stellen wir fest, dass diejenigen, die nicht im bilingualen System gewesen sind, gesellschaftlichen Erfolg haben.

Deswegen meine ich: Wenn es Ihnen um Anerkennung geht, dann – das ist sicherlich auch realisierbar – muss man den Sprachen der Herkunftsländer im Fremdsprachenunterricht einen größeren Stellenwert einräumen. Das wird bei uns teilweise auch gemacht. Ich meine allerdings, dass die gleichrangige Förderung der Sprachen die Kinder im Unterricht überfordert.

Auch die OECD beschäftigt sich mit der frühkindlichen Förderung. Ich habe neulich Kurven gesehen, die zeigen, wo in den verschiedenen Ländern investiert wird. Da zeigt sich Folgendes: Je älter die Kinder sind, desto mehr wird investiert. Einige Länder – insbe-

sondere die skandinavischen Länder – investieren besonders viel in die frühkindliche Phase. Der Ökonom Heckman belegt, dass die sozialpolitischen Investitionen in der frühen Kindheitsphase wesentlich geringer ausfallen und wesentlich effektiver sind als in einer späteren Phase.

Frau Prof. **Dr. Röhner**: Die gleichrangige Förderung von Sprachen als sprachpolitisches Ziel der EU ist natürlich eine normative Setzung. Deswegen habe ich auch sehr großen Wert darauf gelegt, hier zum Thema zu machen, dass „Muttersprache plus 2“ eine Forderung ist, die die EU an sich selbst gestellt hat. Wenn wir das realisieren wollen, dann müssen wir sehr früh damit beginnen, Da stellt sich die Frage, welchen Stellenwert Herkunftssprachen in diesem Konzept haben. Die EU spricht sich ganz deutlich dafür aus, dass die Herkunftssprachen mit berücksichtigt werden.

Wenn ich mich frage, wie ein solcher Anspruch realisiert werden soll, der durch die europäischen Institutionen erhoben wird, muss ich mir natürlich überlegen, wo man ansetzt. Hier kann ich wieder nur auf den ersten Teil der Diskussion verweisen: Je früher wir damit beginnen, diese Sprachen zu fördern, desto besser ist es möglich. Schließlich sind die Kinder kognitiv dazu in der Lage, diese Anforderungen zu bewältigen, sodass man keine Bedenken dagegen haben muss.

Wenn Sie sagen, das seien Migranten, die aus traditionellen Gesellschaften stammen, heißt das, Sie richten den Blick nur auf einen bestimmten Aspekt der türkischen Sprache und der türkischen Kultur. Wenn Sie sich beispielsweise in Istanbul mit einem Schriftsteller oder Intellektuellen unterhalten, werden Sie möglicherweise zu anderen Einschätzungen kommen; denn aus sprachwissenschaftlicher Sicht ist jede Sprache im Hinblick auf den Spracherwerb gleich viel wert.

Ich kann in diesem Zusammenhang wieder auf die Akkulturationsstudie von Berry und Horenczyk verweisen, die darauf aufmerksam machen, dass sich eine sprachliche und kulturelle Integration insbesondere in einer Balance zwischen Herkunftssprache und Aufnahmesprache begründet und dass daher für eine erfolgreichere Integration gesorgt ist, wenn die Herkunftssprache nicht negiert wird und auch sprachlich nicht diskriminiert ist.

Man kann natürlich aus einem ökonomisch-pragmatischen Ansatz heraus argumentieren und sagen: Das zahlt sich nicht aus. – Aber schulische Bildung zielt schon immer mehr und umfassender auf die Entwicklung der gesamten Persönlichkeit als ausschließlich auf die ökonomische Verwertbarkeit von Wissen ab.

Stellv. Vors. Abg. **Gerhard Merz**: Mir liegen keine weiteren Wortmeldungen vor. – Da wir schon seit 9:30 Uhr hier sitzen, schlage ich eine zehnminütige Pause vor. Eigentlich ist eine Mittagspause vorgesehen. Ich bin jedoch dafür, diese Mittagspause zu streichen; denn alles andere wäre gegenüber den Anzuhörenden der zweiten Gruppe unfair. Das Problem besteht auch darin, dass die zweite Gruppe der Anzuhörenden um 13:30 Uhr aufgerufen werden soll und wir im ersten Block noch zwei Experten anzuhören haben. – Dann machen wir jetzt eine Pause.

(Unterbrechung von 12:46 bis 13:00 Uhr)

Wir setzen nun die Anhörung fort, und ich erteile Herrn Prof. Dr. Geißler das Wort.

Herr Prof. **Dr. Geißler**: Meine Damen und Herren! Ich habe die Einladung gerne angenommen, für die ich mich herzlich bedanke, hier in diesem Kreise einiges zum Problem Integration, Sprache und Bildung vorzutragen. Ich habe mich bei der Vorbereitung meines kurzen Statements nicht in meiner Rolle als Professor – Professoren machen eigentlich das, was sie für richtig halten – gefühlt, sondern ich habe mich wie ein braver Schüler verhalten, Ihre Fragen gelesen und versucht, auf jede Frage aus meinem Bereich eine Antwort beizutragen.

Noch eine Vorbemerkung: Während ich Herrn Esser und Frau Röhner zugehört habe, habe ich im Hinblick auf das, was ich Ihnen vortragen werde, etwas umgedacht, um nicht allzu viel nachzudoppeln. Denn vieles, was ich als Soziologe zu sagen habe, hat Herr Esser als Soziologe bereits gesagt. Insofern brauche ich es nicht in ähnlicher Form zu wiederholen.

Das gilt insbesondere für die erste Frage nach dem Verhältnis von Sprache, Bildung und Integration. Das mache ich ganz kurz. Ich weiß nicht, ob Sie meine Grafik in den Händen halten, die vorgestern Abend relativ spät an Herrn Thaumüller gemailt worden ist. – Sie haben sie nicht. Dann erläutere ich es sprachlich.

In den zahlreichen Feldern der strukturellen Integration gibt es ein zentrales Feld mit drei in sich gestaffelten Schichten. Das ist der Arbeitsmarkt. Die Arbeitsmarktintegration – gleiche Chancen auf dem Arbeitsmarkt – hat Ausstrahlungen auf fast alle anderen Felder der Integration. Gute Chancen am Arbeitsmarkt sind also eine zentrale Voraussetzung für strukturelle Integration. Das Bildungsniveau – aufgrund guter Bildungschancen – ist wiederum eine zentrale Voraussetzung, um auf dem Arbeitsmarkt angemessen Fuß zu fassen. Ich gehe noch einen Schritt zurück: Die Kenntnis der Sprache des Aufnahmelandes, also Deutsch, ist eine ganz zentrale Voraussetzung für den Bildungserfolg. Wir haben hier also folgendes Verhältnis: Die Sprache ist eine Voraussetzung für den Bildungserfolg, Bildung ist Voraussetzung für den Erfolg am Arbeitsmarkt, und Erfolg am Arbeitsmarkt ist Voraussetzung für viele Bereiche der strukturellen Integration.

Auf die Bedeutung der Sprachkenntnisse für den Bildungserfolg will ich etwas genauer eingehen. Vorweg: Gute Sprachkenntnisse sind für den Bildungserfolg nicht nur der Migranten, sondern auch der Einheimischen erforderlich. Sprachlich bewege ich mich hier etwas salopp, denn für den Soziologismus „Menschen mit Migrationshintergrund“ oder „Menschen ohne Migrationshintergrund“ – das darf man für Deutsche ja nicht mehr sagen, denn wir haben 8 Millionen Deutsche mit Migrationshintergrund; dann wäre das alles schief – habe ich wenig Sympathien. Als ich diese Formulierung das erste Mal gelesen habe, hätte ich nicht gedacht, dass sie sich einmal durchsetzen würde. Für die Deutschen sage ich „Einheimische“. Das scheint mir am besten zu passen. Es gibt auch andere Begriffe, die sich eingebürgert haben. Im Internet liest man dauernd von „Biodeutschen“, von „Altdeutschen“, von „Urdeutschen“, von „deutschen Eingeborenen“ usw. Es haben sich also interessante sprachliche Dinge entwickelt, weil die deutsche Sprache für das Problem nicht die richtigen Begriffe zur Verfügung stellt.

Kenntnisse in der deutschen Sprache sind nicht nur für Migranten, sondern auch für Einheimische ein wichtiger Faktor für ihren Bildungserfolg. Dass sie für Migranten besonders wichtig sind, ist ein ganz alter Hut der Ausländerpädagogik, wie es früher hieß. Bereits in den 70er- und 80er-Jahren wusste man das. Durch die neuen internationalen Vergleichsstudien – insbesondere PISA, aber auch IGLU und andere – ist das eindrucksvoll bestätigt worden. Man kann als wissenschaftlich gesichert angesehen, dass die Kenntnisse in der Unterrichts- und Verkehrssprache bei der Kompetenzentwicklung eine Schlüsselrolle spielen. Wer den Mathematiklehrer nicht richtig versteht, kann eben auch



nicht gut Mathematikkompetenz entwickeln. Sie sind genauso wichtig – denn das ist eng aneinander gekoppelt – für den Erwerb von Bildungsabschlüssen.

Dafür gibt es viele empirische Belege. Ich möchte Ihnen eines der vielen PISA-Beispiele heute ganz kurz vorstellen. In den alten Bundesländern – in den neuen sieht es etwas anders aus – besuchen einheimische 15-Jährige zweieinhalbmal häufiger weiterführende Schulen, Realschulen oder Gymnasien, als Migrantenkinder. Ein sehr großer Teil dieser Unterschiede lässt sich auf den sozialen Status zurückführen. Wenn man Migrantenkinder und einheimische Kinder mit gleichem Status untersucht, dann stellt man fest, dass sich der Vorsprung der Einheimischen um immerhin zwei Drittel reduziert. Das geht vom 2,5-Fachen auf das 1,5-Fache zurück; das ist ein Thema, das ich bei Frage 4 gleich noch behandeln werde. Wenn man zusätzlich die Deutschkompetenzen betrachtet, dann stellt man fest, dass Kinder aus Migrantenfamilien nicht nur die gleichen Chancen wie die deutschen Kinder, sondern sogar etwa bessere Chancen als die deutschen Kinder haben. Daraus kann man folgende Schlussfolgerung ziehen – das hat Herr Esser schon betont –: Erstens. Deutschkenntnisse sind wichtig. Zweitens. Bei Einwandererfamilien ist ein ausgesprochenes Bildungswille vorhanden, eine hohe Bildungsaspiration, wenn die Voraussetzungen im Hinblick auf das Bildungskapital in den Familien und die Sprachkenntnisse stimmen. Wir müssen also davon ausgehen, dass bei den Einwandererfamilien das Interesse besteht, gute Bildungsabschlüsse zu erzielen.

Zu Frage 3: Wie kann der Sprach- und Bildungsstand von Menschen mit Migrationshintergrund verbessert werden? – In meinem Thesenpapier habe ich nur den Sprachstand erwähnt, weil ich übersehen habe, dass dort von Sprach- und Bildungsstand die Rede ist. Daher möchte ich hier zum Bildungsstand einiges nachtragen.

Hinsichtlich der Verbesserung des Sprachstandes unterscheide ich zwischen Erwachsenen und Schülern und Schülerinnen. Bei den Erwachsenen sehe ich die Bedeutung von Bildung insbesondere bei den Eltern von Migrantenkindern. Man sollte möglichst kostenfreie Sprachkurse anbieten. Diese sollten nicht nur vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge angeboten werden, sondern gerade in Zusammenarbeit mit Migrantenorganisationen oder Elterninitiativen. Solche Beispiele gibt es. In Berlin läuft ein Projekt, wo Migranteltern andere Migranteltern, die sonst Distanz zur Schule wahren, auffordern, erstens Deutsch zu lernen und zweitens den Kontakt zur Schule zu pflegen.

In Bezug auf Migrantenkinder sind eine frühe Sprachdiagnose – in Nordrhein-Westfalen erfolgt die mit vier Jahren – und bei Bedarf auch eine Sprachförderung notwendig, die auch obligatorisch erfolgt. Ich bin zwar gegen Obligatorien, aber man muss versuchen, möglichst alle Migrantenkinder mit Sprachdefiziten an diese Sprachförderung, gezwungenermaßen oder gelockt, heranzuführen. Die Sprachförderung muss für die, die Bedarf haben, während der gesamten Bildungslaufbahn fortgesetzt werden. Ich füge hinzu: auch an den Hochschulen. Diese Idee ist bei uns nicht allzu sehr verbreitet, aber ich kann das aus meiner eigenen Erfahrung – ich bilde viele Lehramtsstudierende aus – sagen. Lehramtsstudierenden mit Migrationshintergrund fehlt häufig die Deutschkompetenz. Sie können nicht alle Worte richtig an die Tafel schreiben. Ich sage dann immer: Im Gymnasium und selbst in den Realschulen ist es für euch ein Manko, wenn ihr von den Schülern korrigiert werdet.

Jetzt eine kleine Anekdote. Ich sagte zur Verwaltung der Siegener Universität, dass wir Sprachförderung für Migrantensstudenten anbieten sollten. Darauf sagte die: Das ist eine Sache der Schule. Dafür ist die Universität nicht zuständig. – Ich habe zwei Jahre gebraucht, ehe das überhaupt akzeptiert worden ist. So träge sind unsere Bildungsinstitutionen, um diesen Typ von Sprachförderung einzuführen. Diese Sprachförderung erfolgt

nun in Zusammenarbeit mit Sprachpädagogen, die sofort mitgezogen haben. Ich bin Soziologe. Ich kann die Sprachförderung also nicht konzipieren. Das müssen Sprachpädagogen machen. – Ich habe gehört, dass dies auch in Essen der Fall sein soll. Frau Boos-Nünning hat mir einmal erzählt, dass die Sprachförderung auch dort angeboten wird. – So weit kurz zur Verbesserung des Sprachstandes.

Zur Verbesserung des Bildungsstandes. Das ist so komplex, dass man einen halben Tag oder noch länger darüber reden müsste. Ganz kurz und stichwortartig: Erstens. Es ist wichtig, mehr Lehrer mit Migrationshintergrund für die Schulen zu gewinnen. Forschung, welche Effekte dies auslöst, kann es dazu gar nicht geben. Das ist also keine Forderung, die aus dem Forschungsstand heraus entwickelt worden ist, sondern aus allgemeinen Überlegungen. Wir haben im Augenblick nur 1 % – das ist geschätzt; das wissen wir nicht genau – an Lehrern mit Migrationshintergrund. Dieser Anteil muss erhöht werden, und ich gehe auch davon aus, dass sich der Anteil erhöht. Es gibt aber viele Schwierigkeiten und Probleme dabei.

Ein kleiner Hinweis darauf, dass das sinnvoll ist – dafür liegen auch erste Ergebnisse vor –: Ich meine das Mercator-Projekt; daran sind auch Siegener Kollegen beteiligt, Sprachpädagogen. Die haben mir berichtet, dass es eine vorläufige Evaluation mit folgendem Ergebnis gibt: Man hat Fördermaßnahmen durch Lehramtsstudierende – mit und ohne Migrationshintergrund – in hohen Semestern für Migrantenkinder eingeleitet. Die, die auf zu fördernde Kinder aus ihrer eigenen ethnischen Gruppe treffen, sind erheblich effizienter als die, die eine andere ethnische Gruppe fördern. Dies ist ein Hinweis darauf, dass es sinnvoll ist, Abiturienten mit Migrationshintergrund zum Lehramtsstudium zu bewegen und mehr Lehrer mit Migrationshintergrund zu haben.

Zweitens. Ein PISA-Ergebnis – ich weiß nicht, wie viele von Ihnen es kennen – ist merkwürdigerweise weder in den Berichten der PISA-Studien und erst recht nicht in der Öffentlichkeit diskutiert worden. Dieses PISA-Ergebnis lautet – ich formuliere es so –: Im internationalen Vergleich gibt es in Deutschland erhebliche Defizite in der Förderkultur. Wir haben eine völlig unterentwickelte Förderkultur. – PISA hat den Schülern einen Förderindex vorgelegt. In diesem Förderindex sollten die Schüler auf verschiedene Fragen antworten, beispielsweise: Wie werdet ihr von euren Lehrern gefördert? Wird euch geholfen? – Was diesen Förderindex angeht, belegt Deutschland bei der zweiten PISA-Studie im Jahre 2003 – bei der ersten Studie war es auch schon so – einen der letzten Plätze. Also, was das Gefühl der Schüler angeht, gefördert zu werden, belegt Deutschland von 29 OECD-Ländern den drittletzten Platz.

Hier muss es zu einer Änderung kommen. Die Förderkultur muss ausgebaut werden. Einen Punkt möchte ich hier erwähnen; ich nenne ihn „fördern statt sitzen lassen“. Klassenwiederholungen sind pädagogisch ausgesprochen umstritten. Die meisten Pädagogen sagen, sie seien pädagogisch schlecht und bringen nichts. Darüber hinaus sind diese Klassenwiederholungen – ich bin kein Ökonom, sondern Soziologe, aber manchmal kümmere ich mich auch ums Geld – ausgesprochen teuer. Ich habe mir die Kosten angesehen, die im Bildungsplan stehen. Zum Sitzenbleiben kommt es besonders häufig an Hauptschulen, und ein Hauptschüler kostet pro Jahr 5.600 €. Wenn wir also fünf Hauptschüler sitzen lassen, dann entstehen 28.000 € an Kosten. Für dieses Geld könnte man erheblich mehr Kinder in ihren spezifischen Fächern fördern, in denen sie das Klassenziel nicht erreicht haben, weswegen sie sitzen bleiben. Das ist ein pädagogisches Problem und finanzieller Unsinn.

Zum Ausbau der Förderkultur. Ich komme noch einmal zum Finanziellen. Ein Ausbau der Förderkultur erfordert zusätzliches Personal, sonst geht das nicht. Personal kostet Geld. In

Deutschland liegen die Bildungsausgaben – das kann man den OECD-Daten entnehmen; die Bildungsausgaben werden als Anteil am Bildungsinlandsprodukt gemessen – um ein Viertel bis ein Fünftel unter dem OECD-Durchschnitt. Meines Erachtens muss hier etwas umgebaut werden – das müssen die Finanzexperten machen –, und wir müssen mehr Geld in die Bildung stecken. Dann können wir auch die Förderkultur ausbauen.

Um keine Missverständnisse aufkommen zu lassen: Eventuell ist das öffentlich nicht diskutiert worden, weil schnell das Argument bei der Hand ist: Die Lehrer sind schuld. Sie fördern nicht genug. – Das halte ich für eine völlig falsche Idee. Die Lehrer sind hier nicht die Sündenböcke. Vielmehr sind es die Rahmenbedingungen verantwortlich, in denen sie arbeiten müssen. Sie müssen z. B. sitzen lassen. Sie werden nicht aufgefordert, die Kinder so zu fördern, bis sie einen bestimmten Punkt erreichen. Andere Länder machen das. Die verbieten das Sitzenbleiben oder gestatten es nur in extremen Ausnahmefällen.

Der letzte Punkt beinhaltet ein Problem, das Herr Esser schon angesprochen hat: Ist Mehrgliedrigkeit wirklich ein Grund für die Ungleichheit der Bildungschancen? – Ich habe jahrzehntelang gezögert, mir hierzu eine feste Meinung zu bilden, weil die Forschungslage sehr diffus, widersprüchlich und undifferenziert war. In der letzten Zeit bin ich zu einer Meinung gekommen, und zwar aus folgenden Gründen. Erstens. Es gibt inzwischen internationale Vergleiche, die raffiniert und angemessen – da würde Herr Esser wahrscheinlich zustimmen – ausgewertet worden sind. Zweitens. Ich hatte das Privileg, ein Jahr lang in Kanada an der Universität in Vancouver mit Blick auf Cypress Mountain, wo die Snowboard-Medaillen erworben worden sind – das ist, global gesehen, das schönste soziologische Seminar –, zu verweilen. In Kanada habe ich mich auch ein bisschen um das Bildungssystem gekümmert. Ich sage es ein bisschen vereinfachend: In Kanada dauert die Grundschulzeit bis zur 9. und in den meisten Provinzen sogar bis zur 10. Klasse. Kanada hat Grundschulstrukturen. Kanada schneidet in den PISA-Studien sowohl leistungsmäßig als auch im Hinblick auf Inklusion erheblich besser ab als Deutschland.

Bei mir ist vor Kurzem eine Dissertation abgegeben worden, die genau diese Punkte sehr differenziert untersucht hat. Wie kommt es, dass in Kanada mehr geleistet wird, aber gleichzeitig viel inklusiver, mit erheblich weniger sozialer Ungleichheit gearbeitet wird? Das hat mich zu der Überzeugung gebracht, dass wir unser Schulsystem entgliedern müssen. Wir brauchen ein längeres gemeinsames Lernen. Dazu gehört zum einen – das funktioniert nur unter zwei Voraussetzungen – eine besser entwickelte Förderkultur. In Kanada wird ganz anders gefördert. Ich nenne als Beispiel die Einrichtung von Förderzentren. In Kanada gib es an jeder Schule Förderzentren, wo neben den Lehrern Schulsozialarbeiter, Schulpsychologen, Therapeuten und Schulmediziner sitzen. Manche Schulen haben sogar zwei Förderzentren, von denen eines besonders auf Migrantenkinder ausgerichtet ist. Die Förderkultur muss also entwickelt werden.

Zum anderen – dieser Punkt geht mich direkt an, weil ich Lehrer ausbilde – müssen in der Lehrerausbildung einige Änderungen vorgenommen werden. Man kann Lehrer, die für die Mehrgliedrigkeit ausgebildet werden, nicht plötzlich „umpolen“, um in der 10. Klasse Grundschulunterricht zu erteilen. Wir brauchen – mit einer Übergangszeit – eine Lehrerausbildung, die curriculare Pflichtelemente enthält, z. B. Umgang mit leistungsheterogenen Klassen sowie Binnendifferenzierung. Als Soziologe würde ich noch sagen: Wir brauchen ebenfalls ein Pflichtelement, das die Ungleichheit der Bildungschancen im Hinblick auf die soziale Herkunft – dies betrifft auch die Migranten; darauf werde ich gleich noch eingehen – und ethnische Herkunft beinhaltet. Das ist z. B. in Siegen nicht der Fall. Ich habe dazu eine Untersuchung gemacht: In Nordrhein-Westfalen werden

kaum Lehrveranstaltungen zum Problem schichtspezifischer Bildungschancen angeboten. – Die Lehrerbildung muss also geändert werden. Es kommen noch andere Dinge hinzu, aber das will ich hier nicht im Detail erläutern.

Frage 4 geht auf den Punkt ein, den ich eben angesprochen habe: Welchen Einfluss haben der soziale Status und der jeweilige Migrationshintergrund der Kinder auf den Erwerb der deutschen Sprache? Zum sozialen Status ist die Antwort einfach: Er hat einen sehr starken Einfluss. Vorhin habe ich dies am Beispiel der Bildungsbeteiligung aufgezeigt. Das kann man auch am Beispiel des Kompetenzerwerbs im Lesen, also der Deutschkenntnisse, zeigen. Die Deutschkenntnisse sind im oberen Viertel der deutschen Gesellschaft erheblich besser als im unteren Viertel. In beiden Vierteln sind sie aber schlechter als in Ländern, in denen eine frühe Trennung in einem mehrgliedrig gestuften Schulsystem nicht praktiziert wird. Aber auch in Deutschland haben sie großen Einfluss.

Jugendliche mit Migrationshintergrund sind von diesen Problemen ganz besonders betroffen, denn wir haben in Deutschland eine weitere Sondersituation. Wir sind das Land der OECD, das – die Soziologen sagen es so – am stärksten von Migranten „unterschichtet“ ist. In keinem anderen Land sind die Statusunterschiede zwischen Einheimischen und Migranten so groß wie in Deutschland. Das ist eine Hypothek unserer Gastarbeiterpolitik und eine Hypothek der Versäumnisse im Hinblick auf Integration, zu denen es in den 80er- und 90er-Jahren kam. Inzwischen hat man es erkannt. Wenn man sich die PISA- und IGLU-Studien anschaut, stellt man fest: Ein bis zwei Drittel aller Unterschiede im Kompetenzerwerb und in der Bildungsbeteiligung sind auf den Sozialstatus zurückzuführen.

Zum zweiten Teil dieser Frage gibt es leider so gut wie keine Untersuchungen. Die Unterschiede zwischen Menschen aus verschiedenen Herkunftsländern und deren Kindern sind so gut wie ununtersucht. Es gibt aber ein paar Hinweise, und zwar aus den Ausländerstatistiken. Die Schulstatistiken bei uns sind immer noch Ausländerstatistiken, keine Migrationsstatistiken; das ist leider so. Aus der Ausländerschulstatistik weiß man, dass z. B. iranische, russische – damit meine ich nicht die Aussiedler, sondern die Russen, die nach Deutschland gekommen sind – vietnamesische und ukrainische Schülerinnen und Schülern sehr gute Bildungschancen haben. Sehr schlechte Bildungschancen haben türkische Schülerinnen und Schüler, Schülerinnen und Schüler aus verschiedenen arabischen Ländern und – das ist erstaunlich – italienische Schülerinnen und Schülern. Warum das so ist, dazu gibt es keine differenzierten Studien. Es hat aber vermutlich – darauf gibt es Hinweise – mit der Statuszugehörigkeit der Familien in den Gruppen zu tun. Aus dem Iran kommt hauptsächlich die geflüchtete Oberschicht oder obere Mittelschicht. Dazu läuft eine Dissertation, die das zeigt und belegt. Aus Russland kommen insbesondere russische Juden, und diese russischen Juden bringen ein gutes Bildungskapital mit; das hat auch etwas mit dem Status zu tun. Zu den anderen will ich nichts sagen, weil es eher Spekulationen als wissenschaftliche Ergebnisse wären.

Zu den letzten Fragen – sie sind von Herrn Esser und Frau Röhner schon sehr ausführlich behandelt worden –: Wie ist Mehrsprachigkeit zu bewerten? Ich teile die Meinung von Herrn Esser – er hat die Studien gründlich recherchiert –, dass Mehrsprachigkeit im Zusammenhang mit struktureller Integration keine Vorteile bringt. Wehr mehrsprachig ist, hat keine besseren Arbeitsmarkt- und Einkommenschancen. Die Rolle der Mehrsprachigkeit sehe ich aber nicht nur in dieser Hinsicht. Für die Integration insgesamt sehe ich sie positiv. Als Soziologe weiß ich – dazu gibt es entsprechende Studien –, dass Migranten und ihre Kinder in der zweiten und dritten Generation mehrheitlich bikulturelle Identitäten entwickeln. Sie sind hybride Persönlichkeiten, die in zwei Kulturen verankert sind und auch nicht möchten, dass ihre Wurzeln zu der zweiten Kultur im Aufnahmeland ge-

kappt werden. Das ist auch von Herrn Schubert an bildungserfolgreichen Migrantenkindern untersucht worden; er hat viele Studierende mit Migrationshintergrund an den Universitäten befragt. Mehrsprachigkeit ist ein Teil dieser Hybridität, und die Betroffenen fühlen sich in einem Land, in dem anerkannt und gewürdigt wird, dass sie eine zweite bzw. dritte Sprache können, wohler, und mit diesem Land identifizieren sie sich vermutlich – das ist nicht genau untersucht – schneller, als wenn dies nicht anerkannt würde.

Zum muttersprachlichen Unterricht. Auch dazu brauche ich nicht viel zu sagen, denn die großen Experten hier im Kreis haben dazu mehr gesagt, als ich als kleiner Experte dazu sagen könnte. Die Interdependenztheorie ist nicht haltbar. Das Gegenteil ist auch nicht haltbar. Ich sehe den muttersprachlichen Unterricht nicht unbedingt als bilinguale Erziehung. Da sehe ich gewisse Probleme, und ich finde, die kanadischen Studien kann man nicht genau auf Deutschland übertragen. Kanada ist ein zweisprachiges Land, und diese Studien sind häufig mit Englisch- und Französisch-Kanadiern gemacht worden. Das ist eine ganz andere Situation als in Deutschland mit den Migranten aus der Türkei, sodass man die kanadischen Erkenntnisse nicht genau übernehmen kann. Dennoch glaube ich, dass der muttersprachliche Unterricht integrativ ist, und zwar in einer symbolischen Form. Er symbolisiert für die Migrantenkinder die Zugehörigkeit zu dieser neuen Gesellschaft. Sie erkennt an, dass dort Menschen leben, die zweisprachig, bikulturell und auch akzeptiert und aufgenommen sind.

Stellv. Vors. Abg. **Gerhard Merz**: Vielen Dank. – Wir steigen nun in die Frage- und Antwortrunde ein. Bitte schön, Herr Dr. Luft.

Sachv. **Dr. Stefan Luft**: Ich möchte an Ihre Bezüge zu Kanada anschließen. Sie haben darauf hingewiesen, dass das kanadische Schulsystem bessere Ergebnisse zeitige, und das auf die institutionelle Struktur zurückgeführt. Sie haben gleichzeitig gesagt, dass der soziale Status für den Bildungserfolg von zentraler Bedeutung sei. Kann es nicht sein, dass der größere Bildungserfolg in Kanada auf den Status der Migrantenbevölkerung in Kanada zurückzuführen ist? Kanada unterscheidet sich ja als Einwanderungsland von den westeuropäischen Ländern u. a. dadurch, dass es seine Zuwandererbevolkerung sehr stark selektiert hat und dass die Schüler einen anderen sozialen Status und die Eltern mehr Bildungskapital mitbringen, als es hier der Fall ist.

Herr Prof. **Dr. Geißler**: Das kann ich schnell beantworten. Sie haben völlig recht: Migranten in Kanada sind nicht gleich Migranten in Deutschland. Kanada betreibt seit 1967 eine ganz gezielte Migrationspolitik mit dem Punktesystem, das auch hier in der Diskussion war. In Kanada gibt es so gut wie keine Unterschiede zwischen dem Sozialstatus von Migranten und dem Sozialstatus von Einheimischen. Aber: Die Ergebnisse gibt es ja auch für einheimische Kanadier, dass der Unterschied zwischen „oben“ und „unten“ eingeebnet ist. Es gibt in Kanada also einerseits die Inklusion von Migranten – das hat etwas mit der Migrationspolitik zu tun –, aber andererseits die Einebnung, und da sind die Unterschiede auch bei den Einheimischen nicht größer. Vorhin wurde das Beispiel mit den Bücherregalen gebracht. Das hat Herr Wößmann in seinem Buch „Letzte Chancen für gute Schulen“ gebracht. Zwischen dem Bildungsstand eines Kindes, dessen Eltern ein Bücherbrett voll mit Büchern hat, und eines Kindes, dessen Eltern ein Bücherregal voll mit Büchern hat, besteht ein Unterschied von 27 TIMSS-Punkten; das ist nur eine von fünf Kategorien, das sind also riesige Unterschiede. 27 TIMSS-Punkte bedeuten mehr als ein halbes Jahr Lernrückstand.

In Kanada beträgt dieser Unterschied 10 TIMSS-Punkte und ist unabhängig davon, ob das Kind Migrationshintergrund hat oder nicht. Das ist also alles gestutzt und erfolgt nicht zulasten der Leistungsstarken – ganz im Gegenteil. Wenn man sich die obersten 5 %, die obersten 10 % und das oberste Viertel in Kanada anschaut – ich habe mir das ganz genau angesehen; bei PISA werden immer das oberste Viertel, das unterste Viertel oder die sozialen Gradienten hervorgehoben –, dann sieht man, dass sie in allen Kompetenzen besser sind als die Deutschen. Auch die Gruppe derer, die Stufe V oder VI der PISA-Messung erreichen, ist in Kanada breiter als in Deutschland, und trotzdem ist der Abstand nach unten geringer. In Deutschland sind die Abstände unten erheblich größere als in Kanada. Das hat mit dem zu tun, was Sie sagen: Kanada hat nicht die „Unterschichtung“ durch Migranten. Man müsste sie herausnehmen und es dann ausrechnen; das könnte man übrigens machen. Der Tatbestand, dass das Bildungssystem in Kanada sozial inklusiver ist, bleibt allerdings bestehen.

Abg. **Heike Habermann:** Ich möchte auf die Förderkultur, von der Sie gesprochen haben, auf die Ergebnisse, die wir in der PISA-Studie erzielt haben, sowie auf unser schlechtes Abschneiden zurückkommen. Sie haben als ein Beispiel das Sitzenbleiben erwähnt, das eine individuelle Förderkultur verhindert. Ich möchte da eine Frage anschließen. Wir alle reden inzwischen von „individueller Förderung“. „Individuelle Förderung“ wird in jedem Länderprogramm ganz groß geschrieben, wenn es um Bildung geht. Ist eine individuelle Förderung möglich, solange es die Möglichkeit gibt, dass die Schule sagt, dass bestimmte Kinder nicht zu ihr passen? Wo ist die Grenze gesetzt, solange der Schule nicht die Aufgabe obliegt, jedes Kind so weit wie möglich zu fördern, sondern darüber entscheiden kann, dass ein bestimmtes Kind in einer anderen Schulform besser aufgehoben ist? Wo liegen die Realisierungschancen? Können wir das über Lehrerbildung oder was auch immer in unserem gegliederten Schulsystem erreichen?

Meine zweite Frage schließt sich an das an, was Sie gerade über Kanada gesagt haben. Hier möchte ich noch einmal nachhaken. Herr Prof. Esser hat am Anfang ja gesagt, ein integriertes System biete den Vorteil, dass die Segregation zurückgedrängt werde. Ein integriertes System bewirke allerdings auch Angleichung und Nivellierung in der Leistungsspitze. Meines Erachtens zeigt nicht nur Kanada, sondern auch Finnland, dass dem nicht so ist. Ich hatte den Eindruck, dass die Leistungsspitze sehr viel breiter ist und dass die Ergebnisse in der Spitze noch höher sind als bei uns. Deckt sich das mit den Eindrücken, die Sie haben?

Herr Prof. **Dr. Geißler:** Ersteres. Ich sage immer: Es gibt in Deutschland zwei Abschiebemechanismen. Gemeint ist: Deutschland fördert die Kinder nicht, vielmehr werden die Problemkinder abgeschoben. – Das ist natürlich überzeichnet. Es wird gefördert, und ich möchte auch die Lehrer in Schutz nehmen. Ich kenne viele Lehrer, die sich unheimlich viel Mühe geben – bis zum Burn-out –, um Kinder zu fördern, und es gibt auch viele Schulen, die sehr gut fördern. Generell ist die Förderkultur bei uns aber unterentwickelt.

Zu den Abschiebemechanismen. Der eine ist das Sitzenbleiben, der andere hat mit unserer hierarchisch gestuften Mehrgliedrigkeit zu tun. Wer auf dem Gymnasium nicht mitkommt, wird eben auf die Realschule oder Hauptschule abgeschoben – diese Möglichkeit lässt unser System –, und wer auf der Hauptschule oder in der Grundschule nicht klarkommt, wird auf die Sonderschule abgeschoben. Diese Abschiebung muss also beseitigt werden, und sie ist in einem integrierten System eben beseitigt; im Grundschulsystem gelingt das am besten.

Jetzt muss ich noch etwas zu Kanada sagen. Ich bin immer dagegen, Gesamtsysteme aus anderen Ländern, wo sie sich anders entwickelt haben und wo sie in anderen Zusammenhängen stehen, auf Deutschland zu übertragen. Finnland ist ein schlechteres Vergleichsbeispiel als Kanada, weil die Strukturen in Finnland von den deutschen Strukturen weiter weg sind als die kanadischen. Kanada ist eher geeignet.

Zu Ihrer zweiten Frage. Es gibt Forschungsergebnisse, die sowohl von der OECD als auch am ifo Institut von Herrn Wößmann und seinem Team erhoben worden sind. Hieraus kann man eine klare Hypothese formulieren, die empirisch bestätigt ist: Je früher die Trennung der Kinder – man muss hinzufügen: in einem gestuften System – einsetzt, desto größer ist die Ungleichheit der Bildungschancen und desto kleiner ist die Inklusion in das Schulsystem. Das spricht dafür, dass man bei uns eine andere Richtung einschlägt – und das ist ja auch im Gang.

Noch etwas, relativierend für Deutschland: Ich kann mir überhaupt nicht vorstellen, dass das Gymnasium innerhalb der nächsten 50 Jahre verschwindet. Wer das als Politiker fordert, der wird abgewählt. Wir haben einflussreiche Elternverbände. Wir haben einflussreiche Lehrerverbände. Auch die Lehrerstruktur ist in Kanada ganz anders. Erstens heißen Erzieherinnen in Kanada „Teachers“; sie unterrichten „Vorschulklassen“. Das ist ein Teil des Bildungssystems. Zweitens gibt es dort keine Gymnasiallehrer, keine Realschullehrer und keine Grundschullehrer. Es gibt zwar eine gewisse Zweistufigkeit in manchen Provinzen, aber es gibt wenig Gehaltsunterschiede. Die meisten Lehrer können mit ihrem „Certificate“ von der 1. bis zur 12. Klasse unterrichten. Solche Unterschiede und Widerstände gegen eine Veränderung gibt es dort nicht. Bei uns gibt es erhebliche Widerstände. Wir haben eine Lehrerschichtung: Die Gymnasiallehrer sind die Oberschicht, Realschullehrer und Sonderpädagogen die Mittelschicht, Hauptschullehrer die untere Mittelschicht, Grundschullehrer die Unterschicht. Die Erzieherinnen gehören überhaupt nicht dazu. Die „Oberen“ verteidigen ihre Privilegien, und die „Unteren“ möchten eine Veränderung. Entsprechend ist auch die Struktur der entsprechenden Gewerkschaften bzw. Interessenverbände. Die GEW möchte eine Entgliederung, aber die Gymnasiallehrer und Realschullehrer möchten das System erhalten, weil sie den Abstieg fürchten.

Interessant ist vielleicht die Entwicklung in Schleswig-Holstein. Schleswig-Holstein hat jetzt, unter der schwarz-gelben Koalition, beschlossen, die Realschulen abzuschaffen. Entweder – das ist den Realschulen freigestellt – werden sie gemeinsam mit Hauptschulen zu Regionalschulen, oder sie werden zu Gemeinschaftsschulen mit einem gymnasialen Zweig. Fast alle Realschullehrer entscheiden sich für die Gemeinschaftsschule, weil sie die Integration mit der Hauptschule als Abstieg und die Gemeinschaftsschule eher als Aufstieg ansehen. Das ist eine ganz interessante Entwicklung, die sich in dieser Mehrgliedrigkeit in Deutschland vollzieht.

Abg. **Kordula Schulz-Asche**: Es ist etwas frustrierend, was Sie gerade am Ende gesagt haben. Denn es hinterlässt sozusagen ein bisschen den Eindruck, dass es so bleiben muss, wie es ist.

Ich möchte noch einmal auf das Lernen aus Erfahrungen anderer Länder eingehen. Sie sagten, dass man von Kanada lernen könne. Dass es auch Unterschiede gibt, ist klar. Deswegen meine ich, dass man noch einmal genauer schauen sollte, wo die Unterschiede sind.

Kanada ist ein Land, das nicht nur eine Einwanderungspolitik betreibt, sondern das – bis auf die Ureinwohner – eigentlich aus Einwanderern besteht. Daher ist dort meiner Mei-

nung nach ein völlig anderes Menschenbild vorhanden. Ich glaube, dass die kulturelle Herkunft der Einwanderer seit Generationen keine Rolle spielt und dass alle Einwanderer im Prinzip bei null angefangen haben. Deswegen glaube ich, dass dort die Frage der individuellen Leistung eine viel größere Rolle spielt als bei uns. Bei uns spielt Folgendes eine Rolle: Was macht meine Familie? Wie ist die vernetzt? Ich glaube, da in den Einwanderungsländern die individuelle Leistung eine viel größere Rolle spielt, steht auch die individuelle Förderung viel stärker im Vordergrund. Deswegen treibt mich die Förderkulturfrage um. Wie kommt man aus unserem System heraus zu einer individuellen Leistungsbewertung, die jedem Kind das Recht einräumt, so gefördert zu werden, dass es seine maximalen Möglichkeiten erreichen kann? Schließlich werden bei uns auch die Hochqualifizierten ausgesondert. Wie schafft man denn ein Umswitchen in der Leistungsorientierung, hin zu einer individuellen Förderung?

Herr Prof. **Dr. Geißler**: Ich würde sagen, man schafft es durch Lehrerausbildung und Lehrerweiterbildung. Die, die in diesem System groß geworden sind und mit diesem System gelebt haben, müssen sich durch Weiterbildungsangebote umorientieren. Jetzt sind wir wieder auf dem Kanada-Zweig: Es gibt Unterschiede, die in Deutschland vermutlich selbst von solchen, die eine Entgliederung fordern, ungern zur Kenntnis genommen werden. In Kanada besteht in manchen Provinzen Weiterbildungspflicht. Darüber hinaus gibt es in Kanada eine Gehaltsstruktur mit Leistungszulagen. Lehrer haben ein relativ geringes Grundgehalt; darauf aufgebaut sind Leistungszulagen, welche sich u. a. an der Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen orientieren. Laut Umfragen haben 75 % der Lehrer in Kanada im entsprechenden Schuljahr einen Weiterbildungskurs besucht, und ein Drittel von ihnen hat sogar drei bis vier Kurse besucht. Es gibt also eine große Motivation zur Fort- und Weiterbildung.

Um noch einmal auf den Beginn meines Gedankens zurückzukommen: Im Augenblick brauchen wir eine Weiterbildung der Lehrer an den Schulen – also dort, wo es zu den strukturellen Änderungen kommen soll, müssen sie weitergebildet werden –, und es muss auch Anreize geben, z. B. Freistellungen. Ansonsten brauchen wir eine Lehrerausbildung, die diesen Förderaspekt zum curricularen Pflichtelement macht.

Sachv. Prof. **Dr. Friedrich Heckmann**: Ich möchte fragen, ob Sie die Untersuchungen von Tariq Modood in Großbritannien kennen. In Großbritannien gibt es unter den Migranten eine ganze Reihe von „Overachievers“, die wesentlich besser sind als die Mehrheit, und es zeigt sich in mehreren, zum Teil Langzeituntersuchungen, in Bezug auf das Verhältnis von sozialer Status, sozialer Schichtung – wie immer wir das auch nennen wollen – und familialer und ethnisch-spezifischer Bildungskultur, dass die soziale Schichtung, der Status sicherlich den bedeutsameren Einfluss hat, aber dass gerade bei diesen erfolgreichen Gruppen etwas hinzukommt, was Modood Bildungsmotor oder Bildungsmentalität nennt, die sich nicht so sehr auf die Motivation – die ist eigentlich überall relativ groß –, sondern vor allen Dingen auf das Bildungsverhalten bezieht. In den indischen, chinesischen und vietnamesischen Familien ist das für den Bildungserfolg relevante Verhalten stärker ausgeprägt. Dort gilt: Fernseher aus! Länger am Schreibtisch sitzen! – Er meint, dass das den Unterschied ausmacht. Ich denke, diese Untersuchungen geben uns einen gewissen Hinweis darauf, dass es zwischen den ethnischen Gruppen in Bezug auf diese Dimension einen kulturellen Faktor gibt.

Herr Prof. **Dr. Geißler**: Ich kenne die Untersuchung nicht, aber es entspricht meinen Eindrücken und meiner Wahrnehmung hier in Deutschland und in Kanada. Den Bildungser-



folg von Vietnamesen in Deutschland würde ich damit erklären. Das kann man auch in Kanada sehen: Die Uni, an der ich war, heißt abgekürzt UBC, was für „University of British Columbia“ steht. Im Volksmund heißt sie aber „University of better China“.

(Heiterkeit)

Wenn ich über den Campus ging, konnte ich das an den Händen abzählen. Dort war der Anteil der asiatischen Studenten im Verhältnis zu ihrem Anteil an der Bevölkerung wesentlich höher. Da gab es eine Überrepräsentation, und die wird von den Kanadiern selbst auf die besonders starke Bildungsmotivation der asiatischen Migranten, auf diesen kulturellen Faktor zurückgeführt.

Herr **Di Benedetto**: Herr Prof. Geißler, Sie haben von hybriden bzw. bikulturellen Persönlichkeiten gesprochen. Bei mir ist es so angekommen, als wäre diese Art der Identität ein neues Phänomen. Für mich – ich bin schon seit 40 Jahren hier im Lande – ist es eigentlich gang und gäbe, dass es diese Persönlichkeiten gibt. Insofern ist das für mich nichts Neues. Ich denke, selbst bei sogenannten Gastarbeitern, sofern sie denn noch hier leben, ist es in der Tat so, dass man ungern auf den „zweiten Anteil“ der eigenen Persönlichkeit verzichten will, selbst wenn man das Land verlässt. Insofern bin ich etwas verwundert, dass das ein neues Phänomen sein soll – zumindest ist das bei mir so angekommen. Die Frage, die ich daran anschließe: Gibt es fundierte Zahlen, die das belegen können? Wenn wir von der zweiten und dritten Generation ausgehen, dann muss ich sagen: Mindestens 90 % – gefühlt – haben eine bikulturelle Identität.

Herr Prof. **Dr. Geißler**: Es sind zwei Dinge, nach denen Sie mich fragen. Erstens ist das ein uraltes Phänomen; es gibt von Bhabha ein bekanntes Buch, in dem er hybride Identitäten schildert. Es ist ein uraltes Phänomen. Aber wenn man in Deutschland über diese Probleme diskutiert hat, ist es zu wenig beachtet worden; so würde ich es formulieren.

Zweitens fragen Sie nach präzisen Zahlen. Ich hatte die Studie von Schubert genannt. Das ist eine qualitative Analyse. Er hat nicht alle Studenten, sondern nur 150 befragt. Darunter ist niemand, der seine Wurzeln zu seinem Herkunftsland gekappt hat. Wie er den Aspekt Mehrsprachigkeit untersucht hat, da bin ich mir nicht sicher.

Es gibt eine neuere Studie, die im Auftrag der Bertelsmann Stiftung gemacht worden ist. Vor Kurzem wurden die Zahlen veröffentlicht. In dieser Studie ist auch gefragt worden: Fühlen Sie sich zu Deutschland zugehörig? Ich weiß nicht mehr genau, wie gefragt wurde. Die große Masse fühlt sich noch zu ihrer Herkunftskultur zugehörig, und trotzdem antworten 75 % mit Ja. Als Soziologe würde ich die Studie etwas anders ansetzen – das ist nicht die ideale Studie –, aber es gibt durchaus empirische Hinweise darauf, dass es in Deutschland eine große Mehrheit gibt, die eine bikulturelle Identität hat. Allerdings beinhaltet „bikulturell“, dass man zwischen einem starkem und einem schwächeren Bezug zum Herkunftsland unterscheiden muss. „Bikulturalität“ bedeutet zunächst nur, dass die Migranten nicht ganz mit ihrer Herkunftskultur gebrochen haben.

Sachv. **Marc Phillip Nogueira**: Sie haben auf 1 % Lehrer mit Migrationshintergrund verwiesen und die Chancen aufgezeigt, wenn mehr Lehrer mit Migrationshintergrund an den Schulen tätig wären. Mir stellt sich die Frage, ob darin nicht die Gefahr eine Ethnisierung besteht. Denn es bringt ja nichts, wenn wir viele Türken einstellen, weil wir viele türkische Schüler haben. Das Bild kann sich ja wieder ändern.

Auch Ihr Verweis auf Biculturalität scheint mir eher ein Hinweis darauf zu sein, dass die möglichen Erfolge, die die ethnische Zugehörigkeit von Lehrern bei Migrantenkindern erbringen könnte, eher darin begründet sein könnten – das wäre auch die Frage an Sie –, dass es eine fehlende Anerkennung, die Sie zum Schluss Ihres Referats monierten, dieser gemischten Identitäten gibt. Die Frage ist also: Liegt das Problem nicht in der symbolischen Verletzung der eigenen Ethnie, was zu einem Rückzug auf die Herkunftsethnie führt? Liegt nicht in der Einstellung von Lehrern mit Migrationshintergrund unter dem Aspekt, dass sie aufgrund ihrer Ethnie direkt eingestellt werden, die Gefahr einer Ethnisierung des Schulwesens? Ist dies nicht der falsche Weg? Muss es nicht eher Anerkennungsformen und einen Rückgang symbolischer Verletzungen geben?

Herr Prof. **Dr. Geißler**: Zu dem genannten 1 %: Das ist keine exakte empirische Zahl. Das sind Schätzungen. Man weiß es nicht genau. Das hat noch niemand richtig untersucht. Der Prozentsatz ist jedenfalls zu gering.

Zu dem Aspekt der Ethnisierung durch Lehrer mit Migrationshintergrund. Man soll sie nicht einstellen – ich bin ein Quotengegner –, weil sie türkischstämmig, arabischstämmig oder russischstämmig sind, sondern deswegen, weil sie Lehrer werden wollen, gute Leistungen bringen und die entsprechenden Anforderungen erfüllen. Sie sollen also nicht wegen ihrer ethnischen Herkunft eingestellt werden. Man sollte sich aber bemühen – man muss quasi in der Schule anfangen –, die Abiturienten dazu zu bewegen, ein Lehramtsstudium aufzunehmen, wenn sie die entsprechenden Voraussetzungen mitbringen und Lust darauf haben. Diese Abiturienten zögern übrigens; das hat das Deutsche Studentenwerk mit seiner regelmäßigen Untersuchung über die soziale Lage der deutschen Studentenschaft gezeigt. Der Anteil der Studierenden mit Migrationshintergrund, die ein Lehramtsstudium beginnen, ist halb so groß wie der der Deutschen. Es ist also ein Zögern vorhanden. Das kann man erklären. Das hat auch etwas mit Sprachproblemen zu tun. Als Lehrer müssen sie nämlich einigermaßen angemessen Deutsch sprechen.

Ein Mehr an Lehrern mit Migrationshintergrund hätte eine Symbolik. Wir wissen nicht, ob es so ist, aber ich stelle mir vor, dass die Symbolik auch ein Signal an die Schüler wäre. Ich habe viele Studenten mit Migrationshintergrund. Sie besuchen Lehrveranstaltungen, die Migration und Integration oder Bildungschancen und ethnische Ungleichheit behandeln. Ich frage sie häufig: Warum seid ihr Lehrer geworden? Oder sie erzählen es von sich aus: Wir wollten für andere ein Signal setzen, dass das in Deutschland geht. – Das hat also symbolischen Wert. Es darf aber nicht passieren, dass vielleicht sortiert wird, vielleicht sogar nach Prozentanteilen – in der Masse Türken und Russen und nur ganz wenige z. B. aus Portugal, weil es da nicht viele Schüler gibt, aus Tunesien oder Vietnam. Auch ein Lehrer mit libanesischer Herkunft kann für einen Schüler mit türkischer Herkunft durchaus Symbolwert haben.

Stellv. Vors. Abg. **Gerhard Merz**: Das waren die letzte Frage und die letzte Antwort. Vielen Dank, Herr Prof. Geißler. – Wir machen nun mit Herrn Prof. Reich weiter. – Bitte schön, Herr Prof. Reich.

Herr Prof. **Dr. Reich**: Meine Damen und Herren! Da das meiste bereits gesagt wurde, versuche ich, aus meinem Statement herauszugreifen, was vielleicht noch nicht oder noch nicht in der Weise gesagt wurde, die mir wichtig ist. Ich komme aus dem befreundeten linksrheinischen Ausland. Ich habe also einen, geografisch gesehen, nahen Blick.

Ich habe versucht – das ist mein erster Punkt –, mich mit den hessischen Verhältnissen etwas näher zu beschäftigen. Das sind also eher kurz- und mittelfristige, nicht langfristige Perspektiven.

Die hessische Regierung kümmert sich seit Langem intensiv um die Förderung von Migrantenkindern im Schulbereich; dies gilt seit einiger Zeit auch für den Elementarbereich. Ich denke, dass sie zwar grundsätzlich nichts anderes macht als andere Bundesländer, dass sie aber eine gute Ausstattung in ihre Fördermaßnahmen gesteckt hat und dass sie ein deutliches Bemühen erkennen lässt, Konsistenz in diese Maßnahmen einzubringen. Es gibt nicht nur der „Bildungsplan 0 – 10“, sondern auch das Sprachförderkonzept, das im Prinzip eine Vorstellung von flächendeckenden Fördermöglichkeiten vermittelt. Dieses Sprachförderkonzept sieht im Bereich des Übergangs zum Elementarbereich mit den Vorlaufkursen zur Grundschule, mit den Deutsch-Förderkursen, mit den Extra-Kursangeboten für neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler und mit Maßnahmen, die zur beruflichen Bildung hinführen, relativ dicht aus, wobei der Sekundarbereich deutlich inkonsistenter ist als das, was wir in den unteren Bereichen vorfinden.

Trotz dieser Maßnahmen bleiben die Erfolge der Schülerinnen und Schüler aus Migrantenfamilien in Hessen genauso schwach wie in anderen Bundesländern; ich meine jetzt immer die westlichen Bundesländer als Vergleichsgröße. Da unterscheidet sich Hessen nicht. Es werden fast durchweg mittlere, durchschnittliche Werte erreicht, und das kann man auch statistisch verdeutlichen.

Dazu muss ich allerdings eine Zwischenbemerkung machen. Es ist von Herrn Geißler schon gesagt worden: Die Schulstatistik ist in Hessen, ebenso wie in anderen Bundesländern, eine Ausländerstatistik. Das heißt, die Prozentwerte, die man bekommt, sind um den Faktor 2,5 kleiner als die, die die Schülerschaft betreffen, um die man sich hier politisch Gedanken gemacht. Da muss man die Vielfalt der Einwanderung sehen, und mein erster Punkt wäre, dass die Politik die Schulstatistik so schnell wie möglich auf eine Migrationsstatistik umstellen sollte. Ich weiß, dass das Landesamt daran arbeitet; vielleicht lässt sich das möglichst bald realisieren. Es wäre eine notwendige Grundlage für Aussagen darüber.

Ich nenne – unter diesem Vorbehalt – kurz die Zahlen über die Bildungsbeteiligung. Danach haben wir 10,2 % ausländische Schüler an den Grundschulen, aber 30,3 % ausländische Schüler an den Hauptschulen in Hessen. Das zeigt ein wenig das strukturelle Problem, das sich nicht „von alleine“ mit der Neustrukturierung des Sekundarbereichs in Hessen erledigen wird. Das muss dabei mit bedacht werden, und das ist mein zweiter Punkt: Bei der Einführung der Mittelschule muss auf diese Schwierigkeiten ein Augenmerk gerichtet werden.

An den hessischen Gymnasien beträgt der Anteil der ausländischen Schüler 7 %. Sie sehen, wie riesig die Unterschiede in den Bildungschancen sind. Herr Geißler hat mit Bezug auf ganz Deutschland schon ausgeführt, dass die Differenzen sehr groß sind und dass man gerade aufgrund der Unterrepräsentierung an den Gymnasien zum einen nach den Übergangentscheidungen und zum anderen nach den Fördermöglichkeiten in den höheren Jahrgangsklassen fragen muss.

Sie haben am Beispiel der Universität Siegen sehr schön gezeigt, wie die Verschiebung nach unten funktioniert: dass die eigenen Förderaufgaben gerne in die jeweils vorgelagerte Stufe verlagert werden. So sind wir im Elementarbereich gelandet – glücklicherweise. Dort hat sich viel getan. Aber dass die PISA-Ergebnisse zunächst einmal an Sekundarschulen und nicht an Kindergärten und auch nicht an Grundschulen erzielt wor-

den sind, darf man darüber nicht vergessen. Die Förderverpflichtungen der Sekundarschulen – das wäre mein dritter Punkt – müssen stärker in den Blick genommen werden, wenn man Änderungen in den gegebenen Bildungschancen der Migrantenschüler herbeiführen will.

Ich verweise darauf, dass die Verzögerung in der Schullaufbahn bei den ausländischen Schülern in Hessen doppelt so hoch ist wie bei den einheimischen Schülern und dass die Abschlussquoten ebenso deutlich zeigen, dass hier unterschiedliche Verhältnisse zwischen Migranten und Deutschen herrschen. 7,6 % der ausländischen Schüler haben keinen Hauptschulabschluss; bei den Deutschen sind es nur 2,9 %. Einen Hauptschulabschluss haben 38 % der ausländischen Schulentlassenen; bei den Deutschen sind es 19 %. Die allgemeine Hochschulreife erreichen 10 % der ausländischen Schulentlassenen, aber 30 % der deutschen. Ich meine, diese Zahlen muss man sich immer wieder vergegenwärtigen, wenn man über die Situation spricht.

Der Vergleich der schulischen Leistungen in IGLU und PISA deutet in die gleiche Richtung: Die Rückstände sind bereits am Ende der Grundschulzeit erkennbar, und die Schere öffnet sich weiter. Sie führt zu stärkeren Leistungsdiskrepanzen in der Sekundarschulzeit, und da fällt Hessen in der Tat negativer auf: Die Disparitäten im Schulerfolg im Sekundarbereich sind in Hessen größer, als dies in vergleichbaren westlichen Bundesländern der Fall ist. Die Frage betrifft also die Maßnahmen, die vorhanden und auch gut ausgestattet sind – ich wiederhole das –, aber offenbar nicht genügend greifen.

Ein Punkt ist von Frau Röhner schon angesprochen worden. Bei den Maßnahmen, die durchgeführt werden, geht es weitgehend um eine zusätzliche Förderung der deutschen Sprachkenntnisse, und dies geschieht oft in eigenen Formen. Die Vorlaufkurse funktionieren offenbar noch am besten; das sieht man auch an den nachweisbaren Erfolgen, die sie bringen. Offenbar ist dies im Grundschulbereich dann nicht mehr so der Fall. Eine bildungspolitische Frage, die die Kommission vielleicht beschäftigen könnte, könnte meiner Ansicht nach lauten: Wie könnte die Didaktik dieser Deutsch-Förderkurse aussehen? Dies meine ich nicht nur in technischer Hinsicht, sondern es geht auch um den Status, den die Lehrer haben, die diesen Unterricht erteilen, sowie um den Status, den der Förderunterricht an den Schulen hat, und wie er in die Schulprogrammentwicklung aufgenommen worden ist. Das wäre für mich ein ganz wichtiger Punkt: Integrierung der Förderkonzepte, und zwar nicht in einem oberflächlichen Sinne, sondern in dem Sinne, dass das zur Programmatik der einzelnen Schule gehört.

Das Kultusministerium führt in der Information, die Ihnen vorliegt, eine Reihe von unterstützenden Maßnahmen auf, die gemein haben, dass sich die meisten Maßnahmen auf die Förderung des Lernens in der Grundschule mit Blick auf den Übergang in die Sekundarschule beziehen. Hier besteht offensichtlich ein Bedarf, und die Mercator-Leute wissen das natürlich. Ich denke, hier haben die einzelnen Maßnahmen, die es gibt und die Vorbilder liefern können, die Aufgabe, zu einer stetigen Versorgung mit Fördermöglichkeiten beizutragen, die den Lernerfolg in der Grundschule und damit den gleichmäßigen Übergang in die Sekundarschulen herbeiführen könnte. „Deutsch & PC“ ist dafür ein schönes Beispiel. Es ist ein hessisches Projekt, das sich sozusagen schneeballartig verbreitet und das durchaus Aspekte beinhaltet, die man sich als generellen Teil des Bildungssystems vorstellen könnte.

Auch die Maßnahmen für den Übergang von der Schule in die Berufsbildung sind durch Konsistenzstreben gekennzeichnet. Es gibt spezifische Hauptschulklassen. Es gibt berufsvorbereitende Maßnahmen. Es gibt eine Begleitung der Berufsausbildung. Das ist gut so, aber offenbar kann man kaum Aussagen über den Erfolg dieser Maßnahmen machen.

Es ist nicht einmal ganz klar, wie sie sich über das Bildungssystem des Landes verteilen. Das wäre ein weiterer wichtiger Punkt, dem sich die Kommission widmen müsste.

Zur Einmündung in den Beruf. Die ist in den letzten Jahren – das sind jetzt Bundes-, keine hessischen Daten – zurückgegangen. Das heißt, hier stehen wir vor dem allergrößten Problem überhaupt, was die Integration der Migranten angeht. Wenn die Mehrzahl der nachwachsenden Jugendlichen nicht in Arbeit und Beruf kommt, dann haben wir in der Tat ein ernsthaftes Problem. Das zeichnet sich zwar ab, aber es wird relativ wenig daran gearbeitet. Es geht darum, genauer zu wissen, wie in Hessen die Erfolge im Bereich der Förderung von Berufseinmündung aussehen, und dem nachzugehen, wie man das verbreitern könnte. Das ist meiner Meinung nach eine weitere wichtige Aufgabe, der diese Kommission nachgehen sollte, denn hier liegt das Schwierigste überhaupt, sowohl was die Prognosen für eine schlechte Zukunft betrifft als auch was die pädagogische Arbeit angeht.

Ich möchte gerne einen Punkt aufgreifen, den Herr Geißler genannt hat. Er hat von Förderkultur gesprochen. Das ist etwas, was die Mentalität betrifft. Das ist etwas, was man politisch nicht befehlen oder verordnen kann, und trotzdem scheint es mir etwas ganz Zentrales zu sein. Wir vernehmen immer wieder Pressemeldungen, die uns aus Großstädten in ganz Europa berichten, dass die Schulen, die erfolgreich sind, Erfolgsziele für ihre Schüler setzen – das sind immer Schulen mit hohen Anteilen an Migrantenschülern –, auf die Einhaltung von Regeln achten und mit einem großen Optimismus an ihre Aufgaben herangehen. Das heißt, sie glauben, dass auch Migrantenschüler Erfolg haben können. Wie gesagt, man kann das nicht verordnen, aber man kann ein Auge darauf haben, wenn es um Personalentscheidungen und um das Bekanntmachen von guten Beispielen geht. Das ist das, was ich zu den Maßnahmen in Hessen sagen kann.

Ich möchte zweite weitere Punkte ansprechen: die Sprachdiagnose und der herkunftssprachliche Unterricht. Hinsichtlich der Sprachdiagnosen hat sich Hessen entschieden, dem Urteil von pädagogischen Fachkräften zu vertrauen. Das ist das Screeningverfahren, das hier eingeführt worden ist. Ich finde, das ist eine richtige Entscheidung. Es ist ressourcenschonend und wird der Verteilung von Verantwortungen im Bildungssystem gerecht. Ich glaube nicht, dass man sehr viel früher einsetzen müsste. Es gibt für Deutsche – man müsste sich anschauen, wie das für zweisprachige Kinder aussieht – den SETK-2, der dazu dient, präventiv zu schauen, ob eine Störungsgefährdung vorhanden ist. Dieses Verfahren sollte man so verallgemeinern, damit es nicht zu Benachteiligungen der Zweisprachigen führt. Das muss dann aber auch genügen.

Die Zuweisungen zu den Fördermaßnahmen vor Schuleintritt liegen nach meinem Dafürhalten in guten Händen. Man darf es aber nicht mit den Tests verwechseln, die man braucht, um die Sprachförderung individuell zu gestalten. Das sind sprachdiagnostische Tests, die sehr viel feiner angesetzt werden müssen und im Rahmen derer auch die Muttersprache ihren notwendigen Platz hat und die Verbindung von Fördermaßnahmen und Diagnoseergebnissen besprochen werden muss. All dies hängt in der Tat mit der Qualifizierung von Lehrkräften zusammen. Allerdings bin ich davon überzeugt, dass dies ein Bestandteil der künftigen Lehrerbildung sein muss, wenn Erfolge erzielt werden sollen.

Die Messung von Sprachfördererfolgen würde sich anschließen. Ich möchte nicht den Eindruck erwecken, dass ich die Schule durch Tests abdecken will. Aber ich würde auch hier sagen: Die Gefahr des Aktionismus bei der Sprachförderung existiert, und eine regelmäßige Überprüfung der erzielten Erfolge wäre ein Fortschritt.

Schließlich zum herkunftssprachlichen Unterricht. Es ist Politik der Hessischen Landesregierung, den herkunftssprachlichen Unterricht in die Verantwortung der Konsulate zu überführen. Dementsprechend sank die Beteiligung in den letzten Jahren auf etwa zwei Drittel, und sie wird sicherlich weiter sinken; schließlich ist es an die Pensionierung der Lehrkräfte gekoppelt. Auch das ist ein Sachverhalt, mit dem man sich auseinandersetzen muss.

Ich denke, dass der Unterricht in der Herkunftssprache ein pädagogisch sinnvolles Angebot für zweisprachige Schülerinnen und Schüler ist, obwohl seine Legitimation umstritten ist. Ich weiß, dass das Argument, der herkunftssprachliche Unterricht sollte einmal eine Rückkehrhilfe darstellen, zunächst als wichtig dargestellt wurde. Dieses Argument greift heute nicht mehr, aber es bleiben die Frage der Funktionen des muttersprachlichen Unterrichts im Bildungsprozess und – das hat Frau Röhner deutlich gemacht – der Beitrag zur europäischen Mehrsprachigkeit.

Ich glaube, man muss ein wenig in die Sprachpsychologie hineingehen. Die Vorstellung, dass es gut ist, wenn Kinder früh und mehr als eine Sprache lernen, widerspricht niemand; auch ich widerspreche dem nicht. Es ist manchmal wunderschön, zu sehen, was Kinder in der Hinsicht zustande bringen. Aber: Das heißt nicht, dass man später keine Sprache mehr lernen kann. Die Sprachpsychologie zeigt uns, dass man selbst im höheren Alter eine Sprache bis zur Vollkommenheit erlernen kann – allerdings mit sehr viel mehr Aufwand. Ich meine Anstrengungen im Kopf und Anstrengungen in der Zeit. Es ist grundsätzlich allerdings möglich. Daher können wir sagen: Man muss nicht mit zwei Jahren anfangen, obwohl es vielleicht hilfreich ist, wenn man es tut. Psychologisch gesehen ist es so, dass Kinder die Wahrnehmung der Vielfalt, der Andersartigkeit der anderen eher um den dritten Geburtstag herum entwickeln. Das vierte Lebensjahr ist dabei von großer Bedeutung. Es ist sicherlich nicht zu spät, wenn sie die Sprache später erlernen, und es gibt Situationen, wo man gar nicht drumherum kommt, das zu tun.

Was ich im Kindergarten gesehen habe, ist, dass in der Tat in einem Zeitraum von zwei Jahren maximal so viel Deutsch gelernt werden kann – ich betone „kann“, denn es kommt darauf an, wie die Förderung im Kindergarten läuft –, dass ein Anschluss an die Grundschule leicht möglich ist. Auch die IGLU-Ergebnisse zeigen z. B., dass sich ein zweijähriger Kindergartenbesuch noch am Ende der Grundschulzeit positiv auf die Leseleistungen auswirkt. Das wäre ein Maß, von dem ich sagen würde: So viel sollte es mindestens sein. Es ist gut, wenn es mehr ist und früher beginnt, aber man sollte das Kind nicht mit dem Bade ausschütten.

Auch in der Grundschule kann man noch Sprache lernen, aber es bedarf dann eines qualifizierten Unterrichts, und dazu bedarf es qualifizierter Lehrkräfte. Die Lehrerbildung ist also ein Punkt, den man hier unbedingt noch einmal unterstreichen muss. Die Qualifizierung nicht nur aller Lehrer, sich für die Situation sensibel genug zu zeigen, sondern auch einiger Lehrer, Deutsch als Zweitsprache professionell unterrichten zu können, ist ein Punkt, auf den man ein Auge haben muss. Ich glaube, dass dieser Punkt der Lehrqualifizierung in Hessen nicht sehr im Vordergrund steht, und es könnte sinnvoll sein, das nicht nur der Fortbildung und der kostenpflichtigen Weiterbildung zu überlassen, sondern stärker in die Universitäten hineinzutragen.

Ich schließe hier noch an, dass auch die Qualifizierung der Erzieherinnen nicht allein über die normale Fortbildung von externen Kräften zu leisten ist. Das Problem ist doch, dass das in die zentralen Aufgabenbereiche des Kindergartens hineingehört und dass dafür die Erzieherinnen schon in der Fachschule qualifiziert werden müssen. Dafür ist

momentan in den Stundenplänen der Fachschulen viel zu wenig Zeit vorgesehen. An dieser Stelle kann und sollte man Änderungen vornehmen.

Die Sprachförderung sollte im Kindergarten durchgehend – nicht nur in den drei Stunden, wo die Extra-Kraft kommt – stattfinden, und dazu bedarf es Erzieherinnen, die wachsam mit dieser Situation umgehen können. Das haben wir bisher nur zum Teil, und die Bedingungen für eine durchgängige Sprachförderung sind nicht die besten. Man müsste sehr darauf schauen, dass die Sprachförderung hier nicht separiert wird, sondern dass das im Wesentlichen im Kontakt, in der Kommunikation der Kinder untereinander und der Kinder mit der Erzieherin geschieht. Das heißt nicht, dass ich gegen Kleingruppen Stellung nehme. Es ist für viele Kinder ein Segen, wenn sie eine etwas geschütztere Situation haben, wo sie zur Sprache kommen können und sie in ihrem Ausdrucksbedürfnis unterstützt werden. Das soll also nicht verhindert werden.

Zur Zuständigkeit und zum Wert von herkunftssprachlichem Unterricht. Wenn wir die Weltgeschichte betrachten, sehen wir, dass es ein erfreulicher Umstand ist, wenn Einwandererstaaten ihrer Verantwortung nachkommen; beispielsweise sorgt sich Hessen um den herkunftssprachlichen Unterricht. Dieser Zustand ist bei Weitem aber noch nicht überall verwirklicht. Vielerorts sind es die Religionsgemeinschaften, die Organisationen der Migranten selber, die Kirchen, aber auch die Herkunftsstaaten, die das in die Hand nehmen.

Wichtig wäre auch hier möglichst viel Integration. Es zeigen auch einige punktuelle Untersuchungen, dass integrierte Formen der herkunftssprachlichen Unterweisung mehr dazu beitragen, dass etwas sprachlich gelernt wird, als separate Formen. Wie auch immer die Verantwortung auf die Träger verteilt wird: Man sollte für möglichst viel gegenseitige Kenntnisnahme und Kooperation sorgen. Das kann man in jedem Falle machen – sei es durch Fortbildung, sei es durch Hospitation, sei es durch Teamteaching, was sich vielfach als erfolgsversprechend zeigt. Das wäre ein Punkt, wo ich mit Herrn Esser übereinstimme, wenn er sagt: Für den Nutzen der Herkunftssprache gibt es keine starken Beweise, aber es kann Bedingungen geben, unter denen das zum Tragen kommt. – Das steht in seiner Veröffentlichung, und das habe ich mit Zustimmung gelesen, und das entspricht auch in etwa dem Stand, auf dem die These der Interdependenz von Erstsprache und Zweitsprache heute diskutiert wird. Es kann nützliche Transferprozesse geben, aber sie stellen sich nicht von alleine, quasi automatisch, ein. – Danke schön.

Stellv. Vors. Abg. **Gerhard Merz**: Herzlichen Dank. – Gibt es Fragen? – Frau Schulz-Asche.

Abg. **Kordula Schulz-Asche**: Sie haben in Bezug auf Sprache und Bildung auf Institutionen abgestellt. Sie haben gesagt, Sprachförderung solle nicht nur durch gesonderte Lehrer, sondern durchgehend erfolgen. Diesen Bildungsanspruch, der mit Kindergärten verbunden ist, teile ich. Meine Frage ist: Glauben Sie vor dem Hintergrund, dass die Erziehung verstärkt gefördert werden soll – ich meine das Erziehungsgeld und die Erziehung der Kinder in den Familien –, dass es Möglichkeiten gibt, solche Instrumente der Förderung in die Familien zu tragen? Oder glauben Sie, dass gerade im Hinblick auf Sprachkompetenzen vor allem ein institutioneller Ansatz die Förderung der Kinder besser organisiert? Glauben Sie, dass es mit familienorientierten Ansätzen möglich ist?

Herr Prof. **Dr. Reich**: Es mag natürlich Familien geben, die das packen, keine Fragen. Aber die sind nicht unser Problem.

Dort, wo unser Problem liegt, geht es eigentlich nur in Kooperation von Institutionen und Familien, und diesbezüglich würde ich gerne noch einmal auf das Rucksack-Projekt hinweisen, das schon erwähnt worden ist, in dessen Rahmen spezialisierte sozialpädagogische Kräfte mit den Müttern sprechen, welche oftmals einen großen Bedarf an solchen Gesprächen haben. Diesen Müttern werden Hilfen und Anregungen gegeben, wie sie zu Hause mit ihren Kindern sprechen können. Dabei können das Ausleihen von Materialien, das Reden über Materialien, Erzählungen über den Kindergarten in der Familie – sowie umgekehrt – eine ganze Menge bewirken.

Die Rucksack-Initiativen sind eher teuer. Aber selbst wenn man glaubt, diese Kosten nicht stemmen zu können, sollte man den Austausch von Materialien, Leseanregungen, die vom Kindergarten in die Familie gehen können – und umgekehrt – unterstützen. Das ist billig, wenn ich es so sagen darf, und politisch machbar.

Sachv. Prof. **Dr. Frank-Olaf Radtke:** Herr Reich, Sie haben am Anfang das Tableau der Unterschiede, der Diskrepanzen in der Bildungsbeteiligung und beim Bildungserfolg zwischen den Herkunftsgruppen benannt. Wir alle waren uns heute Morgen in diesem Raum ziemlich einig, dass das alles sehr stark mit dem sozioökonomischen Status und dem Bildungsstatus der Eltern zu tun hat; hier wurde das Verhältnis drei Viertel zu einem Viertel genannt. Ich würde das aber als eine Schätzung charakterisieren.

Herr Reich, wir beobachten nicht erst seit PISA im internationalen Vergleich, sondern auch im Bundesländervergleich – Sie haben schließlich auf die Bundesländer hingewiesen –, dass es zwischen einzelnen Bundesländern erhebliche Unterschiede in diesen Verteilungsmustern gibt, die Sie hier geschildert haben. Wir beobachten, dass es sogar innerhalb eines Bundeslandes zwischen verschiedenen Städten Unterschiede gibt. Ich habe eine Vergleichsuntersuchung zwischen Wiesbaden und Darmstadt gemacht und festgestellt, dass – nicht bezogen auf Migranten – in Darmstadt 10 % mehr Kinder aufs Gymnasium gehen als in Wiesbaden. Das müsste den Eltern zu denken geben, und das potenziert sich noch bei den Zahlen für Migranten. Wie erklärt man Unterschiede dieser Art in den Verteilungsmustern? Wir könnten hier noch einmal die Sonderschulen für Lernbehinderte besonders hervorheben. Bei diesen gibt es extreme Unterschiede zwischen den Bundesländern. Wie kann man das erklären, wenn man sich sozusagen schnell darauf geeignet hat, dass all dies mit dem sozioökonomischen Status der Familie zu tun hat?

Herr Prof. **Dr. Reich:** Dass das Drittel oder Viertel, das die Schule dazu beitragen kann, ein grober Schätzwert ist, ist deutlich geworden. Dass Schule nicht allmächtig ist, wissen wir. Dass sie aber auch nicht ohnmächtig ist, muss man vielleicht manchmal deutlich sagen.

Für mich wäre ein wichtiges Argument, zu sagen: Im internationalen Vergleich sehen wir Länder, denen es besser gelingt, soziale Unterschiede im Bildungswesen aufzufangen, und solche, denen dies schlechter gelingt. Das heißt, es gibt offenbar Handlungsmöglichkeiten, und das gilt übrigens auch für die Einmündung in den Arbeitsmarkt. Die OECD hat uns etwas vorgelegt, das uns zeigt: In Deutschland und Österreich gibt es bei den höher qualifizierten Migranten einen ziemlichen Abstand gegenüber den Einheimischen, was die Einmündung in den Arbeitsmarkt betrifft. Das gilt nicht für die ganz Schlechten; da ist alles gleich schlecht. Aber es gibt eine „Diskriminierung“ bei den hö-



her Qualifizierten. Das ist z. B. in der Schweiz völlig anders. Da existieren offenbar Handlungsspielräume, und das muss man ausloten.

Um die regionalen Disparitäten in Hessen wollte ich mich kümmern. Ich bin aber nicht weit gediehen. Es ist ein mühsames Geschäft, dies den Statistiken zu entlocken. Aber ich denke, es könnte eine wichtige Aufgabe der Kommission sein, sich um die regionalen Disparitäten und Erklärungen dafür zu bemühen. Dass die Hochschulstadt Darmstadt natürlich anders dasteht als ein Dorf im Nordhessischen, erklärt sich auch aus sozialen Gegebenheiten. Aber dass auch das Engagement der Schulen, dass so etwas wie eine Förderkultur vor Ort eine Rolle spielen könnte, würde ich sehr stark vermuten.

Sachv. Prof. **Dr. Frank-Olaf Radtke**: Ich möchte noch eine Nachfrage stellen. – Diese Disparitäten haben offenbar auch etwas damit zu tun, was Herr Geißler vorhin geschildert hat. Wir haben jetzt einen anderen Trend – heute Morgen in der Diskussion hieß es: je früher, desto besser. – Herr Geißler hatte es an einem schönen Beispiel dargestellt. Unser Schulsystem ist so geordnet – abgesehen von der Historie, aus der heraus es entstanden ist –, dass es einen Mechanismus erhält, der es der Schule ermöglicht – Stichwort: Förderkultur –, immer in die nächst niedrigere Schulform abzustufen, wenn sie sagt: Der Schüler passt nicht mehr zu uns, wir können das Problem nicht mehr lösen. – Ein bisschen scheint es mir so zu sein, dass diese „Abwärtsspirale“ nun beim Kindergarten angekommen ist, dass man sagt: Die müssen es jetzt regeln, die müssen ganz früh – je früher, desto besser – reagieren.

(Herr Prof. Dr. Esser: Es geht sogar bis in die Familien hinein!)

– Es geht sogar bis an die Familien heran, und am Ende wird es sogar pränatal werden.

(Heiterkeit – Herr Prof. Dr. Esser: Ja, wenn die Ursachen da und nicht in einer abstrakten Förderkultur liegen! – Heiterkeit)

Im Hessischen Schulgesetz steht, dass alle Bildungseinrichtungen zur Förderung verpflichtet sind. Das erachte ich als einen guten Grundsatz.

(Frau Prof. Dr. Röhner: Auch in Nordrhein-Westfalen, mittlerweile übrigens in fast allen Bundesländern! – Herr Prof. Dr. Esser: In Gesetzen steht viel, was nicht wirksam ist!)

Stellv. Vors. Abg. **Gerhard Merz**: Ja, es wird dadurch aber nicht falsch. – Jetzt ist die Zwischenruferei zu Ende. Bitte schön, Frau Habermann.

Abg. **Heike Habermann**: Herr Reich, Sie haben sich mit den derzeitigen Förderprogramme, die vor der Schulzeit ansetzen, sehr ausführlich auseinandergesetzt. Sie haben geschildert, was in Hessen passiert, und dann haben Sie anhand der statistischen Zahlen dargestellt, dass man bereits beim Übergang in die weiterführende Schule – schon beim Übergang in die Schule – feststellt, dass diese Programme ihre Wirkung offensichtlich noch nicht so entfalten konnten, wie es wünschenswert wäre. Meine Frage ist schlicht und einfach: Sie haben an einem Punkt die Übergangentscheidungen erwähnt. Wie kann man dort etwas verändern? Welche Rolle spielen die Übergangentscheidungen? Was muss Ihrer Meinung nach im Bereich der Schule passieren, damit die

Maßnahmen, die vor der Schulzeit ergriffen werden, während der Schulzeit zum Tragen kommen?

Herr Prof. **Dr. Reich:** Zunächst zur Verdeutlichung: Mir scheinen die Vorlaufkurse durchaus eine Veränderung bewirkt zu haben. Die Anzahl der Zurückstellungen vom ersten Schuljahr ist deutlich zurückgegangen.

Zu den Empfehlungen für die Sekundarschulen: Der Fachmann dafür sitzt eigentlich links von Ihnen, aber ich will es dennoch zu beantworten versuchen. Die Empfehlungen, die am Ende zu einer Abstufung zwischen Migrantenschülern und einheimischen Schülern führen, sind zunächst einmal leistungsbedingt. Es ist nicht so, dass an dieser Stelle sozusagen böswillig gehandelt würde. Man muss nur fragen: Wie sind diese Leistungen zustande gekommen?

Es mag darüber hinaus eine Haltung eine Rolle spielen, die man vielleicht mit dem Wort paternalistisch andeuten kann, dass sich also Migrantenkinder doch schwerer tun, weil die Unterstützung durch die Familie teilweise fehlt oder weil man die Geschwister gedanklich einbeziehen muss. So etwas finde ich manchmal in der Praxis vor, und das führt zu solchen Ergebnissen. Das muss meines Erachtens in Schulleiterkonferenzen besprochen werden. Das ist der Ort, wo über diesen Mechanismus der Schule gesprochen werden muss und wo man sich möglichst anhand der konkreten Zahlen im Land oder im Schulbezirk unterhalten müsste.

Stellv. Vors. Abg. **Gerhard Merz:** Danke schön. – Ich sehe keine weiteren Wortmeldungen. – Herzlichen Dank, Herr Prof. Reich, auch für das lange Warten. – Nun Herr Di Benedetto.

Herr **Di Benedetto:** Vielen Dank. – Ich möchte thesenartig etwas zum Aspekt Sprache hinzufügen, wobei ich denke, dass das Wesentliche schon gesagt wurde.

Grundsätzlich kann man sagen, dass das Erlernen der deutschen Sprache für Menschen mit Migrationshintergrund eine besondere Herausforderung darstellt; dies ist einfach eine Feststellung. Viele Menschen mit Migrationshintergrund verfügen über Kenntnisse in mehreren Sprachen und praktizieren in ihrem Alltag regelmäßig Mehrsprachigkeit. Wir meinen, dass das positiv zu bewerten ist.

Kenntnisse in unterschiedlichen Sprachen entfalten sowohl für den Einzelnen als auch für die gesamte Gesellschaft einen besonderen Nutzen. Als Ressource – gar als Zusatzqualifikation im Arbeits- und Wirtschaftsleben – gewinnt der Aspekt Mehrsprachigkeit zunehmend an Bedeutung, und ich denke, daraus müssen auch die entsprechenden Konsequenzen gezogen werden.

Mehrsprachigkeit stellt prinzipiell eine kulturelle Bereicherung dar – das ist auch heute sehr deutlich geworden –, die oftmals mit Wertschätzung, Respekt und Toleranz für andere Kulturen und Weltanschauungen einhergeht. Die zuletzt genannten Aspekte haben positive Auswirkungen auf das Zusammenleben in einer Gesellschaft, die zunehmend multiethnisch geprägt ist.

Die Europäische Kommission – das haben wir heute schon gehört – hat mit dem jährlichen „Europäischen Tag der Sprachen“ die Bedeutung von Mehrsprachigkeit entspre-

chend gewürdigt. Der Erhalt, die Förderung und der Ausbau von Mehrsprachigkeit sind ihr erklärtes Ziel. Dieses Anliegen sollte auch bei uns in Hessen in der Landespolitik seine Umsetzung finden.

Da Menschen mit Migrationshintergrund in der Regel über Mehrsprachigkeitskompetenzen verfügen, erfüllen sie bereits heute ein Qualitätsmerkmal, das auf viele Angehörige der Mehrheitsgesellschaft nicht zutrifft. Dies ist positiv zu würdigen und anzuerkennen. Denn es fördert grundsätzlich die generelle Integrationsbereitschaft und stärkt das Selbstwertgefühl von zugewandten Menschen und ihren Angehörigen. Ich denke, das ist ein Punkt, der nicht zu unterschätzen ist und eine größere Identifikation mit der hiesigen Gesellschaft ermöglicht.

Die Wertschätzung der Sprachkompetenz muss mit entsprechenden schulischen Angeboten einhergehen, zu denen insbesondere auch der herkunftssprachliche Unterricht gehört. Dieser ist didaktisch, methodisch und pädagogisch zu reformieren und an hessischen Schulen als versetzungsrelevantes Fach auszuweisen. Das Ganze muss natürlich der Verantwortlichkeit des entsprechenden Ministeriums obliegen.

Eine einseitige Fixierung auf die Vermittlung allein der deutschen Sprache bzw. die Deutsch-Sprachförderung als vorrangige Aufgabe würde der Wichtigkeit der Mehrsprachigkeit aus unserer Sicht nicht gerecht. Ausreichende Deutschsprachkenntnisse stellen jedoch eine fundamentale Basis für die individuelle Entwicklung, Teilhabe und Wahrnehmung von Bildungs- und Berufschancen dar. Das haben wir deshalb so deutlich formuliert, weil es einer der wichtigen Schlüssel ist. Daher müssen diesbezügliche Defizite – wenn sie denn tatsächlich bestehen – kompensiert werden, und zwar von institutioneller Seite. Wir können nicht darauf hoffen, dass die Eltern oder andere Organisationen dies tun. Es muss vielmehr, in das Schulsystem eingebunden, bereitgehalten werden.

Motivierend wirkt hierbei zweifelsohne auch die Akzeptanz der Herkunftssprache, deren hoher Stellenwert auch von staatlicher Seite immer wieder betont werden sollte. Das bedauern wir hier in Hessen: Wir stellen fest, dass sukzessive gerade im Bereich der Herkunftssprachen abgebaut wird. Ich glaube, dass gerade dies der falsche Weg ist. Auch unsere heutigen Referenten haben betont, dass man darüber nachdenken sollte, ob das der richtige Weg ist.

Kontextbezogen müssen auch eine Analyse des Alphabetismusproblems und dessen umfassende Berücksichtigung in Kindergarten, Schule und Erwachsenenwelt erfolgen. Bei Alphabetisierungsbedarf sind entsprechende Angebote flächendeckend zu organisieren, damit die grundsätzlichen Voraussetzungen für den Erwerb der deutschen Sprache gegeben sind.

Neuzuwanderer haben einen Anspruch auf Teilnahme an einem Integrationskurs. Es gibt sehr viele Frauen, die in der Regel bereits vor der Einreise über ihre Deutschkenntnisse eine Prüfung ablegen müssen. Dennoch müssen die in der Heimat erlernten Deutschkenntnisse weiter angewandt werden, damit sie sich verfestigen. Gerade jungen Müttern mit Kleinkindern bis zum Alter von drei Jahren fehlt es oftmals an einer geeigneten Gelegenheit dazu. Wir bedauern auch sehr, dass die Vertreter des BAMF nicht anwesend sind; sie hätten sicherlich das eine oder andere dazu sagen können. Dennoch ist es aus unserer Sicht wichtig, dass gerade Müttern von Kleinkindern unter drei Jahren ein ausreichendes Sprachangebot zur Verfügung gestellt wird. Die Palette an Sprachangeboten ist daher stetig um Angebote, die noch stärker als bisher auf die persönlichen und familiären Bedürfnisse von Frauen mit Migrationshintergrund eingehen, zu erweitern.

Insgesamt sind wir der Auffassung, dass gerade die Integrationskurse des BAMF besser auf die entsprechende Klientel ausgerichtet werden müssen. Es ist unverständlich, dass es immer noch Kurse gibt, die aus Akademikern aus Russland – wir haben gehört, wie hoch der Bildungsgrad dort ist – und Zugewanderten, beispielsweise aus dem Atlasgebirge, zusammengestellt werden. Diese Zusammenstellung begünstigt sicherlich nicht die Förderung der Sprache in solchen Kursen, sodass man auch dort Hand anlegen muss.

Uns erscheint auch der Verwaltungs- und Organisationsaufwand dieser BAMF-Kurse zu hoch. Es wäre sinnvoll, darüber nachzudenken, ob man die Gelder, die dafür verwendet werden, nicht besser in die Sprachförderung einbindet. Man kann sicherlich davon ausgehen, dass das Geld so besser angelegt ist. – Vielen Dank.

Stellv. Vors. Abg. **Gerhard Merz**: Gibt es Fragen? – Nein. Dann kommen wir zum Statistischen Landesamt. Möchten Sie Ihrer Stellungnahme etwas hinzufügen, Herr Müller?

(Herr Müller: Nein!)

Dann kommen wir zum **Themenblock Bildung**, und ich darf Ihnen, Frau Janz, das Wort erteilen.

Frau **Janz**: Ich bedanke mich für die Einladung und dafür, dass auch die Sicht der Kommunen an dieser Stelle zu diesem wichtigen Thema gehört wird. Ich werde sicherlich weniger Statistik vortragen; das haben Sie heute Morgen schon in voller Breite erlebt. Es war interessant, was die Wissenschaft und diejenigen, die sich an den Hochschulen und im Beratungsprozess mit dem Thema beschäftigen, dazu zu sagen hatten.

Ich spreche hier aus der Sicht einer Kommune, wo sich die Problemlagen, aber auch die Möglichkeiten, etwas zu tun, zusammenfinden. So würde ich meine Rolle heute hier sehen. In den Kommunen finden Sprachentwicklung, Lernen, Bildungsprozesse und Integration konkret statt, und zwar in institutionalisierter und formeller Form – auch das war schon Thema –, also in Kitas und Schulen, aber auch in vielen informellen Zusammenhängen, die Einfluss auf die Bildungsbiografien von Kindern und Jugendlichen, von Familien, von Peers usw. haben.

Da spielen folgende Themen eine Rolle: Was passiert auf dem Spielplatz? Wie ist die soziokulturelle Zusammensetzung der Einwohnerschaft im Stadtteil? Wie sieht eigentlich die bebaute Umwelt aus? Welche Einflüsse hat das auf Bildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen? Welche sozialräumlichen Bedingungen finden wir für das Aufwachsen und damit auch für die Bildungsprozesse vor? All das sind Möglichkeiten und Gegebenheiten, die auf kommunaler Ebene geklärt werden. Sie alle sind Einwohner mindestens einer Kommune. Daher werden Sie natürlich – vielleicht trage ich jetzt Eulen nach Athen – vielfältige eigene Einblicke in diese Bedingungen haben.

Unter dem Stichwort Bildung hat die kommunale Wirklichkeit einen ganz besonderen Aspekt. Sie ist nämlich durchaus gekennzeichnet von einer gewissen Form von Nichtzuständigkeit – ich will jetzt nicht Hilflosigkeit sagen –, zumindest was die formalen Bildungsprozesse im Bereich Schule angeht. Sie hat aber sehr große Zuständigkeiten für die Bildungsprozesse, die im vorschulischen Bereich, im Bereich der Familienbildung, im Bereich der Elternarbeit und vor allen Dingen im Bereich der Kindertagesstätten stattfinden.

den, aber natürlich auch in den begleitenden Prozessen. Ein Teil ist schon angesprochen worden: Das betrifft zum einen die Begleitung der Ganztagschulentwicklung in der Sekundarstufe und zum anderen zunehmend den Bereich Übergang von der Schule in den Beruf, wo bestimmte Populationen, bestimmte Bevölkerungsgruppen besonderen Anforderungen ausgesetzt sind.

Ich bin der Überzeugung, wenn wir Bildungschancen von Kindern mit Migrationshintergrund diskutieren, müssen wir all diese Bedingungen des Aufwachsens berücksichtigen, und es dürfen nicht vorschnell Patentrezepte transportiert werden. Der Reflex ist eindeutig: Ich nenne im Elementarbereich das Stichwort Sprachförderung. Das ist etwas, was einem sofort einfällt. Sie haben sich ja heute Vormittag verdeutlicht, wie wichtig das Thema Sprache und frühe Sprachförderung ist. Da kann man natürlich fragen: Wann muss das eigentlich anfangen? Mit 2 Jahren, vorher oder erst mit 4 Jahren? Wann ist das Screening angesagt?

Gleichzeitig glaube ich aufgrund meiner kommunalen Sicht – ich bin ja Dezernentin für Jugend, Schule, Frauen und Gesundheit –, dass der Rezeptblock an dieser Stelle nicht das Einzige ist, was wir in die Hand nehmen dürfen. Das heißt allerdings nicht, dass eine frühe, konsequente und qualitätsvolle Sprachförderung nicht unabdingbar und wichtig ist; ich will das hier sehr deutlich sagen. Es ist aber nicht das Einzige, sondern es ist ein Puzzleteil zur Herstellung von mehr Bildungsgerechtigkeit und auch zur Erhöhung von Teilhabechancen von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Auch das muss man an dieser Stelle noch einmal sagen.

Wir beleuchten also jeweils nur Ausschnitte, und die Sprache ist zugegebenermaßen ein wichtiger Bestandteil der Bildungsbiografie. Wir wissen, dass der Patient, die Patientin schon feststehen, nämlich das Kind mit Migrationshintergrund. Eben kam es zu Gemurmel, als es um die „Treppe“ der Zuständigkeiten ging: Es ging von der Universität in die Schule, von der Schule in die Grundschule und von der Grundschule in die vorschulische Einrichtung. Inzwischen haben wir die Eltern als die „wahren Schuldigen“ identifiziert, die ihre Kinder nicht genügend fördern können. Dann wurde ein wenig überspitzt gesagt, letztendlich sei das Kind selber schuld. Ich denke, da dürfen wir nicht hinkommen, dass wir in der Herunterreichung der Zuständigkeiten beim Kind ankommen, denn das Thema Integration in die Gesellschaft und das Scheitern bzw. Nichtscheitern dieser bildungsbiografischen Prozesse liegt in unserer gesellschaftlichen und auch politischen Verantwortung.

Wir nehmen bisher eigentlich immer die Perspektive ein: Das muss die einzelne Institution tun? Was muss das einzelne Kind leisten? Ich glaube, dass wir unsere Kitas und Schulen so organisieren und ausstatten müssen, dass Integration und Bildung erfolgreich gelingen können. Wir – und nicht diejenigen, die sich in diesen Institutionen befinden – sind für diese Gelingensbedingungen zuständig. Wir müssen uns daher fragen, welche Strukturen wir brauchen, um Kindern mit Migrationshintergrund – vielleicht sogar allen Kindern – besser gerecht zu werden. Das setzt insgesamt eine Haltungsänderung voraus. Sie haben dies unter dem Stichwort Bildung bzw. Sprachförderung im Hinblick auf die Lehrerinnen- und Lehrerausbildung, aber auch in Bezug auf die Frage, mit welcher Haltung Pädagogen, aber auch Politiker an dieses Thema herangehen müssen, diskutiert. Die bisher praktizierte Haltung, ein individuelles Defizit festzustellen, erachte ich als fatal, und das zeigt sich auch in den Untersuchungen. Im Bereich der Kindertagesstätten und Grundschulen – die PISA-Ergebnisse sind hier angesprochen worden – sind wir noch ganz gut, aber wenn wir uns die Schulempfehlungen für die Sekundarstufe I anschauen, dann sehen wir, wo die Migrantenkinder landen, quasi auf der Strecke bleiben, denn ihre Ressourcen und Potenziale bleiben an dieser Stelle verdeckt.

Ich habe mir die SINUS-Studie angeschaut, die auch im Hinblick auf die Migranten sehr interessant ist. Die aktuelle SINUS-Studie zu Migrantenumilieus widerlegt im Übrigen viele Negativklischees über Migrantinnen und Migranten und macht sehr deutlich, dass die Einwanderer in den unterschiedlichen Generationen eine vielfältige und differenzierte Milieustruktur haben und dass man von der Herkunftskultur nicht auf das Milieu schließen kann. Generell wird der Einfluss religiöser Traditionen überschätzt. Man hat beispielsweise bestimmte Bilder – beispielsweise verschleierte Frauen – im Kopf. Wir wissen, dass diese Milieus maximal 7 %, bezogen auf die Gesamtbevölkerung, ausmachen; das sind die religiös verwurzelten Milieus. Alle anderen finden sich in den Milieustudien bzw. in der SINUS-Studie, genauso wie die ursprüngliche Bevölkerung in der Bundesrepublik, in den jeweils unterschiedlichen Abteilungen wieder. Dort muss man hingucken, wenn man die eigene Haltung und die eigenen Vorurteile im Kopf ein Stückchen bewegen will.

Auf kommunaler Ebene wissen wir wenig darüber, wie sich unsere Migrantenumilieus differenzieren lassen. Hier sehe ich aber durchaus Chancen im Integrationsmonitoring, das jetzt durch das neue Programm des Hessischen Ministeriums der Justiz, für Integration und Europa im Rahmen der „Modellregionen Integration“ aufgebaut wird. Ich glaube, dass wir dann ganz anders auf unsere Zahlen gucken müssen.

Unbestritten ist, dass wir mit der gegenwärtigen Situation nicht zufrieden sein können. Ich denke, das werden Sie am Schluss der Arbeit dieser Kommission festgestellt haben, und das wird sicherlich einer der Gründe sein, warum Sie sich intensiv mit diesem Thema beschäftigen. Wir wissen auch – das ist unbestritten –, dass der Faktor Migrationshintergrund die Bildungskarrieren immer noch maßgeblich determiniert.

Wir wissen, dass Kinder mit Migrationshintergrund bereits zum Ende der Grundschulzeit einen deutlichen Leistungsrückstand zeigen und dass sich dieser in der Sekundarstufe I vergrößert. Je länger die Schulzeit dauert, desto größer wird der Bildungsrückstand. An dieser Stelle muss man einfach sagen, dass unser bisheriges Bildungssystem in Hessen, da will ich gar nicht an den Schulen oder Bildungseinrichtungen rühren, seinen Job – ich sage es ein wenig flapsig – nicht ausreichend gut erfüllt. Ganz einfach ist es dann, in diesem Zusammenhang zur Figur der mangelnden Lern- und Leistungsbereitschaft zu greifen. Studien belegen allerdings – Sie haben es heute Morgen schon gehört; ich meine die PISA-Studie und die World-Vision-Kinderstudie von 2007 –, dass sich die Bildungsmotivation der beiden größten Gruppen mit Migrationshintergrund, also die türkischer Herkunft und die Gruppe der Aussiedler, nicht von deutschen Jugendlichen unterscheidet. Im Gegenteil: Wenn man in bestimmten Bereichen die Bildungsmotivation von türkischen Schülerinnen und Schülern aus bildungsfernen Milieus mit der von deutschen aus bildungsfernen Milieus vergleicht, zeigt sich, dass die türkischen Schülerinnen und Schüler sehr viel ambitionierter als ihre deutschen Altersgenossen sind, einen höheren Schulabschluss zu erreichen. Mich hat das zuerst erstaunt, als ich es mir angeschaut habe. Es ist aber nachweisbar. Es ist nämlich so, dass Bildung bei Migranten einen hohen Stellenwert hat, ebenso wie Leistungsbereitschaft und Wille zum gesellschaftlichen Aufstieg ausgeprägt sind; auch dieses hat die SINUS-Studie gezeigt. Das heißt, es gibt einen Bildungsoptimismus, der sich aber in den Ergebnissen hinterher nicht verifizieren lässt, der sich nicht umsetzen lässt. Ich glaube, dass man dort einmal hinschauen muss. Da es diese Form von Bildungsoptimismus gibt, muss man schauen, wie man ihn stärkt, und man muss darauf achten, dass man diesen Optimismus nicht durch Negativ- und Defizitbeschreibungen in einen Pessimismus verwandelt.

Ich kann Ihnen ein paar Zahlen zu Kassel nennen. Diese decken sich durchaus mit bundesweiten Studien. 30 % unserer Einwohnerinnen und Einwohner haben einen Migrati-

onshintergrund. Bei den Null- bis Fünfjährigen sind es bereits 54 %, und wir haben Stadtteile, in denen zwischen 70 und 80 % der unter 18-jährigen Kinder und Jugendlichen einen Migrationshintergrund haben. Deswegen muss man sich in diesen Stadtteilen natürlich auch die sozialräumlichen Bedingungen anschauen, unter denen diese Kinder aufwachsen. Von 22 Stadtteilen weisen vier diese 70 bis 80 % aus. Acht Stadtteile haben einen Anteil von 50 bis 75 % an Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund.

Wir wissen allerdings auch, dass die Stadtteile, in denen viele Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund wohnen, eine schlechtere Stadtentwicklungsinfrastruktur aufweisen. Dort kommt es zu gesundheitlicher Benachteiligung durch Lärm, und dort herrscht auch viel Autoverkehr. Es sind Quartiere, die durch große Straßen und weniger Grünflächen gekennzeichnet sind. Insgesamt treffen also schwierigere Lebensbedingungen auf diese Communities zu. Man kann sich natürlich auch die Schulen in diesen Stadtteilen anschauen, und deswegen ist es aus kommunaler Sicht ausgesprochen notwendig, eine integrierte Bildungs- und Jugendhilfe sowie Sozialplanung zu machen. Ich spreche das deswegen noch einmal an, weil ich glaube, dass wir das Thema Migration nur bearbeiten können, wenn wir an dieser Stelle integrierte Ansätze fahren. Wir wissen nämlich, dass die Kinder und Jugendlichen, die in diesen Stadtteilen aufwachsen, deutlich schlechtere Bildungschancen haben als ihre Kollegen und Kolleginnen, die in den anderen Stadtteilen aufwachsen.

An dieser Stelle möchte ich auf ein Thema zu sprechen kommen, das mir als Schul- und Jugenddezernentin sehr am Herzen liegt. Wir haben als Kommune wenig Einflussmöglichkeiten auf die Frage: Gibt es in diesen Stadtteilen gute Schulen? Ich bin als Schuldezernentin darauf angewiesen, dass die Schulleitungen in diesen Stadtteilen – ich will da eine Lanze brechen: oft sind es sehr fitte Schulleitungen, die in diesen Stadtteilen arbeiten – engagiert mit der kommunalen Planung zusammenarbeiten. Wir haben wenig Einfluss darauf – eigentlich keinen, höchstens ein Stück weit über die Schulentwicklung –, denn die Schulgemeinden unterliegen keiner Verpflichtung zu Kooperationen mit den Kommunen. An dieser Stelle wird der Ruf nach mehr kommunaler Bildungsverantwortung ja faktisch immer lauter.

Zum Thema Sprache haben Sie eine Menge gehört. Ich werde diesen Punkt nicht näher beleuchten, obwohl ich weiß, wir alle wissen, dass das Thema Sprache in den einzelnen Einrichtungen einen hohen Stellenwert hat. In den Kindertagesstätten machen wir das mit strukturell verankerten und flächendeckenden Maßnahmen ganz intensiv. Ich möchte an dieser Stelle lobend den hessischen Bildungs- und Erziehungsplan nennen. Wenn man ihn denn umsetzt, bietet er sehr gute Instrumente und schafft eine sehr gute Grundlage dafür, das Thema Sprache und auch den Bildungsaspekt im jeweiligen Stadtteil vernünftig und ganzheitlich anzugehen.

Ich möchte noch einen Punkt im Bereich Sprache nennen, den ich sehr wichtig finde. Das Ganze darf nicht in der Kindertagesstätte anfangen, in der Grundschule vielleicht noch ein Stückchen fortgesetzt werden und dann abbrechen. Nein, die Förderung muss mindestens bis über die Sekundarstufe I hinaus – vielleicht bis zum Übergang von der Schule in den Beruf – erfolgen. Auch an dieser Stelle wird die Kommune diejenige sein, die zumindest Aspekte der Koordination übernehmen muss.

Ein weiterer Punkt – ich weiß nicht, ob Sie den schon besprochen haben, aber er ist durchaus wichtig – ist die Frage der Elternarbeit. Dieser Punkt wird oft ein wenig unterbelichtet, weil er kompliziert und schwierig ist. Man kann einen Erwachsenen nicht dazu verpflichten, sich weiterzubilden. Man kann unter moralischen Aspekten dazu auffordern, sozusagen für die Kinder tätig zu werden. Aber wir wissen aus der kommunalen

Praxis, wie schwer es ist, gerade in bildungsfernen Schichten an die Eltern heranzukommen. Wir haben auf der kommunalen Ebene neue Wege gefunden, wie die Eltern aktivierbar sind. Die Erfahrung ist: Wenn man sie aktiviert, sind sie sehr bereit, über die Bildungsprozesse ihrer Kinder zu sprechen und etwas dafür zu tun. Es wird allerdings wichtig sein, hier neue Methoden zu finden. Als Beispiel ist hier das Rucksack-Projekt angesprochen worden. Auf der kommunalen Ebene finden Sie in Hessen, aber auch bundesweit vielfältige Projekte, die dieses Thema anpacken. Nur: Das muss aus der Form der „Projektitis“ heraus. Das muss in den Kommunen strukturell und flächendeckend stattfinden dürfen. Ich sage das auch unter dem Aspekt, dass es freiwillige präventive Leistungen sind, die unter den derzeitigen Finanzbedingungen auf der Streichliste der Kommunen stehen. Es sind jedoch Projekte und Maßnahmen, die teilweise finanziell sehr günstig sind und sehr viel Erfolg bringen. Ich plädiere an dieser Stelle wirklich noch einmal für eine integrierte Planung, für eine kommunale Planung und die Einbeziehung der kommunalen Sozial- und Jugendhilfe sowie Gesundheitsplanung in den Bereich der Bildungsplanung.

Das Themenfeld Bildung und Integration ist bisher ein Flickenteppich. Ich finde es sehr schön, dass Sie das auch unter dem Stichwort Integration hier in den Blick nehmen. Auf der kommunalen Ebene wissen wir: Wir haben gar keine andere Chance, als das Thema zu bearbeiten; ich habe die Zahlen eben genannt. Wir wissen auch, dass wir auf den Kosten sitzen bleiben werden, wenn Bildungsbiografien nicht gelingen. Das ist für uns auf der kommunalen Ebene keine theoretische Größe, sondern eine reale, und deshalb engagieren wir uns als Kommunen z. B. in dem Bereich Übergang von der Schule in den Beruf. Wir engagieren uns auch im Bereich Schulsozialarbeit, obwohl wir uns wünschen, dass das Bildungsministerium an dieser Stelle sehr deutlich mit eintritt und die Integration zwischen Bildungsfragen und sozialen Fragen auch auf der Landesebene sehr viel deutlicher in den Fokus rückt.

Wir brauchen eine fundierte Datenbasis. Daher schaue ich mir die Datenlage, die Sie hier vor Ort haben, sehr interessiert an. Wir brauchen aber auch eine Durchlässigkeit im Hinblick auf den Datenaustausch, z. B. zwischen Schule und Jugendhilfe. Diesen Austausch haben wir nicht. Die Datenschützer kommen da teilweise mit guten Argumenten, teilweise aber auch mit sehr schwierigen Argumenten, wenn es um planerische Prozesse geht, auf uns zu. In dem Bereich gibt es noch viel zu tun. Ich persönlich glaube, dass wir das Thema Migration als positives Thema besetzen können, besetzen müssen und dass es auf der kommunalen Ebene viele Ansätze gibt. – Danke schön.

Stellv. Vors. Abg. **Gerhard Merz:** Herzlichen Dank, Frau Janz. – Wir kommen nun zu den Fragen, und ich erteile Frau Schulz-Asche das Wort. Bitte schön.

Abg. **Kordula Schulz-Asche:** Ich habe eine Frage zu den integrierten Ansätzen und dem kommunalen Bildungsauftrag. Es ist ja nachvollziehbar: Auch diese Trennung zwischen Schule, Jugendhilfe usw. bis hin zur Datenaustauschfrage sind angesprochen worden. Wie sähe eine Handlungsebene auf Landebene aus, um z. B. eine kommunale Bildungsplanung zu ermöglichen? An welchen Punkten könnte das ansetzen? Könnte es beispielsweise durch einen neuen Rechtsrahmen zu einer Stärkung der Kommunen kommen?

Frau **Janz:** Ich bin davon entfernt, dem Land gute Tipps zu geben. Ich sage es einmal so: Auf der kommunalen Ebene erleben wir das. Wir wissen, dass sich bei einer systema-



tisierten, strukturell verankerten und integrierten Zusammenarbeit zwischen der Jugendhilfe und der Schule – das wären hier das Bildungsministerium und das Sozialministerium – viele Sachen gut ergänzen. Ressourcen können gemeinsam genutzt werden. Das heißt, man muss nicht mehr hineingeben, sondern das, was wir haben, wird über die Bearbeitung der Schnittstelle besser nutzbar gemacht. Gemeinsame zielorientierte Planung ermöglicht viele Dinge. Das ist das eine.

Das Zweite ist Folgendes. Wir bräuchten eine Rahmensetzung für so etwas wie die Gestaltung der kommunalen Bildungslandschaften. Denn dort haben wir die Möglichkeit, die Themen Schule, vorschulische Einrichtung und Zivilgesellschaft vernünftig miteinander zu verknüpfen. Dazu könnte es Rahmenbedingungen geben, die das Land organisieren und auch verankern könnte. Wir könnten das dann auf der kommunalen Ebene ausfüllen.

Einen letzten Punkt will ich nennen. Denn dort wurde gute Vorarbeit geleistet. Die verpflichtende Umsetzung des Bildungs- und Erziehungsplans ist bei der Schule möglich gewesen. Da die Kommunen verpflichtend die Kindertagesstätten haben, war das nicht gegeben. Ich hätte mir da aber durchaus vorstellen können, dass das Land intensiver mit den Kommunen zusammenarbeitet und das, was im hessischen Bildungs- und Erziehungsplan an spannenden Sachen steht, wirklich in ein gemeinsames Konzept schreibt und mit den Kommunen vereinbart, dass das flächendeckend implementiert und umgesetzt wird. Das hat sicherlich auch etwas mit den Ressourcen zu tun. Aber da ist die Förderung der Kinder mit einer vernünftigen Haltung und mit einem vernünftigen Ansatz explizit enthalten.

Sachv. **Marc Phillip Nogueira:** Frau Janz, Sie haben die Situation Ihrer Stadt ganz gut dargestellt. Sie haben über die Problemstadtteile mit 70 % bis 80 % Personen mit Migrationshintergrund und den entsprechenden Problemen gesprochen, die sich dort an den Schulen ergeben.

Wenn man das unter dem Stichwort Bildung thematisiert, vermischt man natürlich verschiedene Bereiche. Sie sprechen von Verbindung. Man könnte auch von Verwässerung reden, wenn man das negativ interpretieren wollte.

Wie stellen Sie sich die Verbindung vor, um solche infrastrukturellen, stadtplanerischen Probleme, die natürlich einen Einfluss auf das Bildungssystem haben – da gebe ich Ihnen vollkommen recht –, zu lösen? Welche Mitspracherechte brauchen die Kommunen ganz konkret, um diese Verbindung herstellen zu können?

Frau **Janz:** Ich habe in den Stadtteilen, die ich eben genannt habe, gute Schulen. Ich habe dort Schulen, die auch aus anderen Stadtteilen in hohem Maße gewählt werden und die mit ganz unterschiedlichen Systemen belegt sind. Das sind kooperative Gesamtschulen. Das sind integrierte Gesamtschulen. Darunter befindet sich durchaus auch ein Gymnasium, das gewählt wird.

Es steht also gar nicht so sehr die Frage im Vordergrund: „Welche Form hat die Schule?“, sondern es steht vielmehr die Frage im Vordergrund: Was machen diese Schulen? – Alle diese Schulen haben sich zum Stadtteil explizit geöffnet. Sie sagen nicht: Wir sind Schule irgendwo. – Vielmehr befinden sie sich in einem bestimmten Stadtteil und nutzen – das ist der zweite Punkt, der an dieser Stelle unabdingbar wichtig ist – das Thema Ganztagschule für sich ganz intensiv, um mit den Trägern der Jugendarbeit, mit den

Vereinen und mit den Organisationen, die in dem Stadtteil sind, die also vor Ort sind, ganz intensiv zusammenzuarbeiten. Das reicht bis hin zur Zusammenarbeit mit den Firmen, die hinterher die Praktikumsplätze und auch die Ausbildungs- und Arbeitsstellen für einen Teil der Jugendlichen geben, die an diesen Schulen sind.

Es geht also darum, die Öffnung der Schule zum Stadtteil hin zu einer Verpflichtung zu machen. Die Kooperation mit der Kommune und mit den außerschulischen Partnern muss verpflichtend sein. Das darf nicht beliebig sein. Die Verpflichtung beider Seiten, das in die Schule zu tragen, ist sicherlich ein vernünftiger Ansatz.

Ich sage es einmal ein bisschen provokant. Es kann nicht sein, dass eine Schulleitung sagt: Ich mache hier Schule, das ist aber für mich mittags um 13 Uhr zu Ende, und dann interessiert mich das nicht mehr. Dann gibt es noch zweimal im Jahr einen Elternabend, und das war es dann.

Ich muss allerdings auch sagen: In diesen Stadtteilen funktioniert es schon anders. Dort, wo es schon anders funktioniert, funktionieren die Schulen und haben im Übrigen auch einen Zulauf.

Sachv. Prof. **Dr. Frank-Olaf Radtke**: Ich möchte an dem Punkt gerne weitermachen. Frau Janz, ich habe Ihnen sehr interessiert zugehört, als Sie angefangen haben, zu sagen: Es gibt da Zuständigkeiten bzw. es gibt da keine Zuständigkeiten. – Sie haben gesagt: Der Ruf wird lauter, dass die Kommunen da mehr Verantwortung übernehmen. Das ist dann immer das Beispiel mit der Kinder- und Jugendhilfe und die Forderung, die Schule solle Zusammenarbeit leisten.

Ich will das einmal ein bisschen härter formulieren. Sie haben gesagt, es gehe darum, dass das Bildungsangebot die Chancen des Gelingens einer erfolgreichen Bildungskarriere bzw. eines erfolgreichen Bildungsverlaufs sicherstelle. Das befindet sich im Augenblick im Wesentlichen in der Hand des Landes.

Konkret würde das an der Frage, wie man Bildungsverläufe und die Chance, dass das gelingt, unterstützen kann. Das betrifft die Schulentwicklungsplanung. Ich frage da ganz konkret: Wollen Sie da mehr Verantwortung haben? Wie könnte das aussehen?

Ich frage das ganz konkret. Denn das ist in den Stadtteilen z. B. mit den Fragen verbunden: Wo kommt welche Schulform hin, und wo kommt welches Bildungsangebot hin, damit auf die besonderen Bedürfnisse der jeweiligen lokalen Bevölkerung reagiert werden kann?

Wollen Sie da tatsächlich mehr Verantwortung übernehmen? Fall das der Fall ist, sagen Sie auch noch, woran das bisher scheitert. Denn die Forderung ist nicht ganz neu.

Frau **Janz**: Die Kommunen übernehmen schon an vielen Stellen einen großen Teil der Verantwortung. Ich habe vorhin das Thema Übergang von der Schule in den Beruf angesprochen. Da übernehmen wir zumindest koordinierende Funktionen. Denn wir sehen, dass über die Versäulung der Systeme Arbeitsmarkt, Bildung und Jugendhilfe viele Ressourcen, die in diesen Systemen stecken, nicht so gut genutzt werden können, wie sie genutzt werden müssten, um zu vernünftigen Erfolgen zu kommen.

Sie kennen die Diskussion zum Thema Kommunalisierung der Grundschulen. Das wurde eher von den Landkreisen angestrengt. Bei uns ist es so, dass sich die Grundschulen durchaus in der Trägerschaft der Städte befinden. Ich habe eben schon darauf abgehoben. Wir könnten uns schon vorstellen, dass die Kommune da mehr Verantwortung übernimmt, damit der Bildungs- und Erziehungsplan von null bis zwölf Jahren auch wirklich umgesetzt werden kann. Es darf sozusagen nach der Kindergartenzeit keinen Bruch geben.

Dann kommt noch all das hinzu, was ich flankierend genannt habe. Das betrifft die Elternarbeit und die Einbindung des Sozialraums. Die Durchlässigkeit muss wirklich von null bis zwölf Jahren bestehen. Das braucht man, um das hinzukriegen.

Unter anderem muss auch die Ganztagsgrundschule sichergestellt sein. Wir erleben im Moment, dass das Thema Ganztagschule mit dem pädagogischen Mittagstisch endet. Das ist nicht das, was helfen wird, wenn es um die Frage geht: Wie können die Kinder richtig gefördert werden, und zwar unabhängig davon, ob sie einen Migrationshintergrund haben oder nicht? Da ist für mich die Ganztagschule, und zwar die gebundene Ganztagschule, die von morgens um 7 Uhr bis nachmittags um 17 Uhr geht, eine unabdingbare Voraussetzung. Das muss nicht die ganze Zeit Unterricht sein, aber es sollte der Lebens- und Lernort Schule sein.

Wenn es denn so ist, dass wir einen Zwischenschritt gehen müssen, dass die Kommunen dafür die Verantwortung übernehmen, dann würden wir in Kassel inzwischen sagen: Ja, damit das funktioniert, würden wir das machen. – Wenn es auch anders funktionieren würde, hätte ich nichts dagegen, wenn das Land die Bildungshoheit behalten würde. Im Moment ist es eher ein Stück weit Not, dass wir sagen: Wir müssen das tun.

Bei dem Übergang von der Schule in den Beruf ist das ganz ähnlich. Auch da haben wir eine Versäulung und ein Nebeneinander. Ich kenne die Situation bei den Hauptschülern. 25 % eines Hauptschuljahrgangs gehen nicht in die Ausbildung über. Sie bekommen nie eine Ausbildung. Das sind Zahlen, die sich verifizieren lassen. Das sind sozusagen unsere zukünftigen Hartz-IV-Empfänger, und zwar lebenslang. Das können wir uns als Kommune einfach nicht mehr leisten. Das können wir uns finanziell, aber auch sozial nicht mehr leisten. Denn das explodiert irgendwann.

Das gilt selbst für so Städte wie Kassel, bei denen man denkt: Na ja, bei 200.000 Einwohnern kann das doch nicht so schlimm sein. Aber wir sind wirklich richtig am Arbeiten, damit das nicht hochkocht.

Hinsichtlich der Themen selbstständige Schule und Ganztagschule gibt es viele Ansätze. Da muss man mehr ins Gespräch kommen, als das im Moment der Fall ist.

Stellv. Vors. Abg. **Gerhard Merz:** Ich sehe keine weiteren Wortmeldungen mehr. Frau Janz, herzlichen Dank. – Wir kommen zu Frau Ringler vom Verband binationaler Familien und Partnerschaften.

Frau **Ringler:** Guten Tag! Ich bedanke mich sehr herzlich für die Einladung und die Gelegenheit, heute für den Verband binationaler Familien und Partnerschaften sprechen zu können. Wir sind ein bundesweiter Verband, den es nunmehr seit etwa 40 Jahren gibt. Ich will heute nicht vor allem aus wissenschaftlicher Perspektive berichten, sondern mit praktischer Erfahrung beitragen.

Es geht zum einen also um die praktische Erfahrung. In unserem Verband wurden zahlreiche positive Erfahrungen des Aufwachsens mit Mehrsprachigkeit und des interkulturellen Zusammenlebens gemacht. Das gelingt.

Wir kennen aber auch Hürden und Stolpersteine. Das will ich auch nicht verleugnen.

Wir sehen uns als einen interkulturellen Verband für Familien, der an den Schnittstellen zwischen deutscher Mehrheitsgesellschaft und eingewanderten Minderheitengruppen arbeitet. Ich denke, das ist ein Erfahrungsfeld, das uns auszeichnet. Wir haben den Blick sowohl auf die eine als auch auf die andere Seite. Wir sind da sehr nah dran. Wir haben auch sehr den Blick auf das familiäre Alltagsleben.

Darüber hinaus sind wir auch mit einer Beratungsstelle und als Bildungsträger tätig. Gerade bei der Bildung haben wir seit Jahren Erfahrungen mit der Durchführung von Projekten in dem Feld Sprachförderung. Das betrifft sowohl Deutsch als Zweitsprache als auch das mehrsprachige Aufwachsen. Wir haben Erfahrung in der Durchführung von Fortbildungen für Erzieherinnen und Erzieher, Lehrerinnen und Lehrer sowie pädagogische Fachkräfte. Ein Schwerpunkt hierbei ist die Vorschule. Das ist das zentrale Thema, zu dem ich heute sprechen möchte.

Ich beziehe mich dabei hauptsächlich auf die Altersgruppe der Kinder von null bis sechs Jahren. Ich werde dabei nicht nur auf die Bildungsinstitutionen einen Blick werfen. Vielmehr werde ich versuchen, die Perspektive des Elternhauses immer wieder einmal einzubeziehen. Zusätzlich werde ich, je nachdem, wann es sich anbietet, auch noch einmal die Aspekte Sprache und Mehrsprachigkeit und deren integrative Wirkung ansprechen, ohne dabei das, was heute schon gesagt worden ist, noch einmal ausführlich zu wiederholen.

Ich möchte zunächst etwas zur Ausgangslage sagen. Zu der PISA-Studie der OECD möchte ich nichts weiter sagen. Ich möchte gerne vier Ergebnisse des Bildungsberichtes 2008 herausgreifen, bei denen es um den vorschulischen Bereich geht. Ich darf dabei Sachen beschreiben, von denen ich denke, dass sie die aktuelle Situation gut darstellen und deutlich machen.

Erstens ist das die Feststellung: Die Risikolagen der Kinder nehmen zu. Zum Beispiel lebte im Jahr 2006 mehr als jedes zehnte Kind unter 18 Jahren in einer Familie, in der kein Elternteil erwerbstätig war, und zwar unabhängig vom Migrationshintergrund. 13 % der Kinder wuchsen in Familien auf, in denen niemand einen Abschluss der Sekundarstufe II hatte. Bei etwa 23 % der Kinder lag das Einkommen der Familie unterhalb der Armutsgrenze. Gleichzeitig ist eine Kumulation dieser Risikolagen feststellbar und eine Auswirkung hin zu einer deutlichen Verschlechterung der Bildungschancen.

Zweitens. Dabei geht es um den Zusammenhang zwischen sozialem Status und Bildungsstandard der Herkunftsfamilie hinsichtlich des Bildungserfolgs. Dazu wurde heute schon vermehrt etwas gesagt. Hierzu möchte ich noch einmal die Anmerkung machen, dass internationale Schulleistungsstudien ganz deutlich zeigen, dass diese Koppelung in Deutschland nach wie vor viel stärker als in anderen Staaten ausgeprägt ist.

Drittens. Junge Menschen mit Migrationshintergrund machen in einigen Regionen in den Bildungseinrichtungen mehr als die Hälfte ihrer Altersgruppe aus. In Westdeutschland haben rund 21 % der Bevölkerung einen Migrationshintergrund. Zum Vergleich: In Ostdeutschland sind es 8 %. Eine besondere Herausforderung für das Bildungssystem

besteht in der Tatsache, dass bei diesen Kindern und Jugendlichen der Anteil der Personen mit Migrationshintergrund vor allem in einigen Regionen Westdeutschlands mehr als 50 %, zum Teil sogar 80 % bis 90 % beträgt. Gleichzeitig ist festzustellen, dass etwa 30 % der Kinder, deren Familiensprache nicht Deutsch ist, eine Kindertageseinrichtung besuchen, in der mehr als die Hälfte der Kinder ebenfalls nicht Deutsch als Familiensprache hat.

Das vierte Ergebnis des Bildungsberichts ist die Feststellung, dass eine zunehmende Nutzung frühkindlicher Bildung sichtbar wird. Die Altersgruppe der Vierjährigen und der Fünfjährigen wird nahezu vollständig von den Bildungsangeboten erreicht. Die Zahl der Kinder, die bereits mit drei Jahren in eine Einrichtung gehen, ist zwischen den Jahren 2004 und 2007 um rund 10 % gestiegen, und zwar sowohl in Ost- als auch in Westdeutschland.

Gleichzeitig wird in der aktuell verbreiteten Studie „Kinder mit Migrationshintergrund in Kindertagesbetreuung“ des Statistischen Bundesamtes vom Februar dieses Jahres aufgezeigt, dass die Betreuungsquote bei Kindern mit Migrationshintergrund bundesweit bei knapp 47 % liegt, bei Kindern ohne Migrationshintergrund dagegen bei 61 %. Das ist sicherlich eine Feststellung, die als Tatsache gelten muss. Aber aus dieser Feststellung abzuleiten – das geschieht in der öffentlichen Diskussion leider immer wieder –, dass für viele Migranten der Kindergartenbesuch noch keine bedeutende Rolle spielt, ist zu kurz gegriffen.

Man sollte einen Blick auf die Praxis werfen. Wie sieht die Struktur der Kindertageseinrichtungen aus? – Es gibt große Unterschiede zwischen Stadt und Land und zwischen einzelnen Regionen. Auch die Anzahl und die Nutzung der Ganztagsplätze oder der Teilzeitplätze ist sehr unterschiedlich.

Es stellt sich die Kostenfrage. Kostenfreiheit ist wichtig.

Wir haben eine vielschichtige Trägerlandschaft. Wir haben auch eine vielschichtige Landschaft hinsichtlich der Qualität. So will ich das einmal beschreiben.

Aufgrund der geänderten Anforderungen gibt es einen immensen Fort- und Weiterbildungsbedarf. Eigentlich bedarf es einer grundlegenden Reform der Ausbildungsgänge in diesem Arbeitsfeld.

Ich möchte jetzt einen Blick auf folgende Frage richten: Was brauchen die Kinder und die Einrichtungen? Hierzu möchte ich gerne einige internationale Längsschnittstudien anführen, auf die sich Frau Prof. Dr. Strehmel von der Hochschule für Angewandte Wissenschaften in Hamburg beruft. Ich nenne die einmal schnell. Das ist die European Child Care and Education Study. Das ist eine Studie der Europäischen Union. Die The Children of the Cost, Quality, and Outcome Study stammt aus den USA. Die Studie Effective Provision of Pre-School Education stammt aus Großbritannien.

Für uns interessant sind die Ergebnisse, die Frau Strehmel zusammengefasst hat. Ein Ergebnis lautet: Die Familie hat auf die Entwicklung und Bildung der Kinder einen weitaus stärkeren Einfluss als die Bildungseinrichtung allein. Das wurde heute Morgen auch schon in einzelnen Ausführungen genannt.

Es wurde noch etwas anderes festgestellt. Je länger und je früher Elementarkinder gefördert werden, desto positiver verläuft ihre kognitive Entwicklung. Also auch die Verweildauer und der Zeitpunkt der Förderung ist von Bedeutung.

Ferner stellte sie Folgendes fest. Dabei geht es um die strukturellen Merkmale. Je günstiger der Mitarbeiter-Kind-Schlüssel ist, je höher das Ausbildungsniveau der Fachkräfte ist und je mehr Zeit die Fachkräfte für Vor- und Nachbereitung sowie flankierende Maßnahmen haben, desto höher ist die Qualität der pädagogischen Prozesse und desto positiver sind natürlich auch die Entwicklungsergebnisse bei den Kindern.

Zu der Frage, wie die Qualität der pädagogischen Prozesse zu verstehen ist, führt Frau Strehmel aus, dass die Qualität sehr hoch ist, wenn die pädagogischen Fachkräfte einfühlsam mit den Kindern umgehen, wenn sie Anregungen für selbst gesteuertes Lernen geben, z. B. durch die Gestaltung der Lernsituationen, wenn sie Strategien der Interaktion fördern, z. B. durch konzentriertes Arbeiten und andauernde gemeinsame Denkprozesse, und wenn sie auf die individuellen Bedürfnisse eingehen.

Mir war dieser Ausflug zu diesen Studien wichtig, weil ich denke, dass damit sehr deutlich drei zentrale Handlungsfelder für die vorschulische Arbeit aufgezeigt werden. Zum einen ist das die Feststellung: Ohne die Eltern geht es nicht. – Außerdem sind die strukturellen Bedingungen für die erfolgreiche Arbeit sehr wichtig. Daneben ist auch die Qualität der pädagogischen Arbeit ein zentraler Aspekt. Diese Ergebnisse kann ich aufgrund meiner Erfahrungen aus der Praxis nur bestätigen.

Jetzt ist natürlich interessant: Was heißt das konkret? Wie kann man da ansetzen? Was heißt Erziehungspartnerschaft im interkulturellen Kontext und im Kontext der Sprachförderung und der Mehrsprachigkeit? – Ich will dazu nur einige Stichworte aufzählen. Ich denke, daran wird es dann deutlich.

Es geht vor allem darum, die Eltern in die pädagogischen Ansätze und Ziele mit einzu beziehen. Sie dürfen nicht als ein Teil der Arbeit verstanden werden, für die etwas getan werden muss. Vielmehr muss mit ihnen etwas entwickelt werden. Das fängt schon bei den einzelnen Kommunikationsformen an. Es braucht auch interkulturelle Kompetenz der Pädagogen, um die richtigen Zugänge zu der Elternschaft herstellen zu können.

Die mitgebrachten Ressourcen und Kompetenzen der Eltern müssen erkannt werden. Wir haben in vielen Bereichen sehr stark einen Defizitblick. Es müssten eher noch einmal Ansätze entwickelt werden, die sich damit beschäftigen, wie man die Ressourcen und Kompetenzen z. B. hinsichtlich der Sprachförderung stärker in die Arbeit der Einrichtungen einbinden kann. Natürlich geht es dabei auch um die Ansätze der interkulturellen Öffnung.

Das Programm „Rucksack“ wurde schon mehrfach angesprochen. Solche Angebote sind für bildungsferne Familien sicherlich wichtig und richtig. Aber ich denke, in die Bildungsplanung sind die Elternorganisationen, also die Migrantenorganisationen wie der spanische Elternverein, der türkische Elternverein etc. stärker einzubeziehen.

Erlauben sie mir an dieser Stelle kurze Ausführungen zum Aspekt Sprache. Denn wir wissen aus eigener Erfahrung sehr gut, dass das Aufwachsen mit zwei oder mehreren Sprachen und das Leben in diesen Sprachen nicht so ohne Weiteres mit einer sich einsprachig verstehenden Welt zusammengeht.

Wenn es um die Sprachförderung geht, ist „Deutsch als Zweitsprache“ immer an erster Stelle. Aber impliziert das auch, dass in den Migrantenfamilien deshalb Deutsch gesprochen werden muss?

Es gibt immer noch die Forderung, es sei besonders wichtig, dass die Eltern zu Hause mit ihren Kindern Deutsch sprechen würden. Diese Forderung hält sich sehr hartnäckig. Sie liegt aber hinter den wissenschaftlichen Erkenntnissen zurück.

Der kindliche Spracherwerb ist bis zum Eintritt in den Kindergarten keineswegs abgeschlossen. Das gilt sowohl für die erste als auch für eine zweite Sprache. Vielmehr besitzt ein Kind erst mit sechs bis sieben Jahren verlässliche Grundstrukturen und ein komplexes Sprachverständnis in einer Sprache. Bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern entwickelt sich das im Idealfall gemeinsam, also parallel.

Wenn man bei der frühkindlichen Förderung ansetzen will, gilt es auch, zu bedenken: Wie sieht es mit der kindlichen Entwicklung grundsätzlich aus? Wo kann die Sprachförderung schon sinnvoll ansetzen?

Bis zum dritten Lebensjahr ist implizites Lernen vorrangig. Erst danach, also in einem höheren Alter, können explizite Angebote verstanden werden. Das muss sich natürlich darauf auswirken, wie sich die Angebote in den Einrichtungen gestalten. Wichtig ist, dass mehrsprachig aufwachsende Kinder sowohl das Gerüst ihrer Erst- als auch ihrer Zweitsprache für eine gute Sprachentwicklung benötigen.

Kinder mit nicht deutscher Familiensprache, die im Kindergarten oder im Elternhaus Deutsch hören, werden in der Regel dahin kommen, sich im Alltag gut auf Deutsch zu verständigen. Beim Schuleintritt werden sie Kompetenzen hinsichtlich des Verstehens haben.

Was aber geschieht im späteren Schulverlauf? Wie können die Kinder strukturelle Sprachkompetenzen erwerben? Wie kann der Erwerb der Schriftsprache stärker gefördert werden, und zwar in allen Sprachen? Aber vor allem in der Zweitsprache Deutsch, die die Sprache der Bildung ist, ist es notwendig, diese kognitiven akademischen Sprachkompetenzen besser auszubauen.

Eine Forderung besteht darin, dies in Angeboten zu machen, in denen auch die erste Sprache integriert ist. Dazu gibt es zum Teil schon erfolgreiche Projekte. Ich will da z. B. KOALA nennen, das in Hessen entwickelt wurde. Das bedeutet: Koordinierte Alphabetisierung im Anfangsunterricht.

Es gibt vergleichbare Ansätze auch in anderen Regionen. Das sind Ansätze, den muttersprachlichen Unterricht in solche Formen einzubinden oder ihn auszubauen.

Der Bildungserfolg stellt die eine Blickrichtung dar, wenn es um Mehrsprachigkeit geht. Ich möchte gerne den Blick auch noch auf einen anderen Aspekt richten. Ich denke, jedes Kind hat ein Recht auf seine Muttersprache oder seine Familiensprache. Dieses Recht sollte nicht nur beinhalten, dass der Sprachgebrauch nicht verboten ist. Vielmehr sollte er auch explizit gefördert werden. Denn die Anerkennung der Herkunfts- und Familiensprache ist ein wesentlicher psychologischer Faktor vor allem auch hinsichtlich der Identitätsentwicklung der Kinder.

Zum Beispiel können Sie in Bewerbungen von jugendlichen Migranten lesen, welche Sprachkompetenzen dort aufgeführt sind. Dort tauchen dann Deutsch und Englisch auf. Sie wissen aber, dass die Familiensprache Türkisch ist. Das wird überhaupt nicht mehr als Kompetenz angesehen. Das wird in einem vorausseilenden Schritt sozusagen verleugnet.

Wie funktioniert die Sprachförderung am besten? Ich möchte hier noch einmal den Aspekt der Qualität der pädagogischen Arbeit aufnehmen.

Das wurde heute auch schon gesagt. Ein wichtiger Aspekt ist die Wertschätzung und die Akzeptanz der Mehrsprachigkeit. Für den Kindergarten, also die vorschulische Einrichtung, denke ich, kann das am besten mit einer Methode geschehen, bei der man die Sprache in der alltäglichen Arbeit in der Einrichtung sichtbar macht.

Viel mehr als das scheint mir aber ein anderer Aspekt wichtig zu sein. In der Pädagogik muss man dahin kommen, eine neue Methodik des Umgangs mit der Mehrsprachigkeit zu entwickeln.

Was heißt das? Man muss eher noch einmal schauen, welche metasprachlichen Kompetenzen man in den allgemeinen Unterricht einführen kann, die die Mehrsprachigkeit thematisieren. Welche sprachvergleichenden Aspekte können in anderen Unterrichtsformen oder in Fördereinheiten noch einmal deutlich gemacht werden?

Natürlich sollten auch die bilingualen Angebote erweitert werden. In der Praxis ist es so, dass man die Umsetzung nicht 1 : 1 machen könnte. Aber mit fünf bis sechs Sprachen könnte man durchaus einen Großteil der Sprachgruppen abdecken, wenn man für diese Sprachgruppen verstärkt bilinguale Einrichtungen zur Verfügung stellen würde.

Erlauben Sie mir, noch einmal kurz ein paar Voraussetzungen für eine erfolgreiche Sprachförderung zu nennen. Hier meine ich in erster Linie die Förderung „Deutsch als Zweitsprache“. Da bedarf es natürlich eines speziellen Wissens des pädagogischen Personals, das in der aktuellen Situation sehr häufig nicht gegeben ist. Da geht es z. B. um die Frage: Wie funktioniert mehrsprachiger Spracherwerb? – Da geht es um den frühkindlichen Spracherwerb in interkulturellen Zusammenhängen. Das ist in diesem Arbeitsfeld bisher nicht verpflichtender Teil der Ausbildung.

Herr Reich hat schon die diagnostischen Kompetenzen und Instrumente angesprochen. Ich denke, es ist wichtig, sich noch einmal Gedanken darüber zu machen, welche Anforderungen aus fachdidaktischer Sicht notwendig sind. Will man eher eine Auswahl der zu fördernden Kinder treffen, oder will man eher eine Diagnostik, die auf den individuellen Förderbedarf fokussiert?

In der Praxis wird immer wieder der Ruf nach erprobten und evaluierten Konzepten laut. Ich würde schon sagen, dass der Markt hinsichtlich der Sprachförderkonzepte für den vorschulischen Bereich geradezu explodiert ist. Die Konzepte haben durchaus alle ihre Berechtigung. Aber damit werden sehr unterschiedliche Aspekte gefördert.

Ich möchte vor dem Einsatz eines standardisierten Konzeptes oder eines einzigen Sprachförderprogramms warnen. Vielmehr plädiere ich dafür, dass die Aus- und Fortbildung bzw. die Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte in die Richtung der Frage geht, wie man mit unterschiedlichen Materialien gut umgehen kann.

Ich möchte noch einige Sätze zu den Förderangeboten in den Familiensprachen machen. Das habe ich zum Teil schon gesagt. Es sollte mehr bilinguale Schulzweige und mehr koordinierte Projekte wie KOALA geben. Natürlich sollte es auch nach wie vor Angebote für Seiteneinsteiger, also für neu zugewanderte Kinder, geben.

Ich denke, es ist auch wichtig, den Blick auf die Kommunen zu richten. Ich sehe da sehr stark eine Aufgabe auf der kommunalen Ebene. Dort sollte es so etwas wie zentrale An-



lauf- oder Beratungsstellen geben. Sie sollten insbesondere für die Förderung im vorschulischen Feld zur Verfügung gestellt werden. Ich meine damit so etwas wie ein Büro für Deutsch als Zweitsprache oder ein Mehrsprachigkeitsbüro. Das könnte dann sowohl von den Einrichtungen als auch von den Eltern genutzt werden.

In diesem Sinne möchte ich mich für Ihre Geduld und Ihre Aufmerksamkeit bedanken.

Abg. **Kordula Schulz-Asche**: Ganz herzlichen Dank. – Sie haben sich in Ihren Ausführungen sehr stark auf Fragen der institutionellen Unterstützung konzentriert. Ich habe noch einmal eine ganz konkrete Frage zu den Beratungsangeboten, die Sie selbst anbieten. Ihr Verband ist für binationale Familien zuständig.

Ich habe mir das einmal überlegt. Es kann ein deutscher Partner mit einem ausländischen Partner die Eltern einer Familie bilden. Es können aber auch zwei fremdsprachige Partner einer Einwanderungsgeneration sein, die also selbst vielleicht noch nicht über Deutschkenntnisse verfügen. Oder wir haben zwei Elternteile, die unterschiedlichen Nationalitäten entstammen, die aber schon in der zweiten oder dritten Generation hier leben und bei denen Deutsch schon die Familiensprache ist.

Meine ganz konkrete Frage an Sie als Vertreterin Ihres Verbandes lautet: Was empfehlen Sie eigentlich diesen drei Gruppen? – Vielleicht gibt es auch noch Gruppen, die ich jetzt nicht genannt habe.

Was empfehlen sie denen, wie sie in der Familie mit den Kindern umgehen sollen? Wie sollen die Eltern mit den Kindern kommunizieren, und zwar sowohl jedes Elternteil für sich mit den Kindern, als auch hinsichtlich der Frage, welche Sprache als Familiensprache vereinbart werden soll? Was empfiehlt Ihr Verband den Familien mit diesen ganz unterschiedlichen Zusammenhängen? Was empfehlen Sie, wenn es schon in der Familie zwei unterschiedliche Sprachen gibt?

Frau **Ringler**: Vielleicht darf ich ganz knapp antworten. Vielleicht antworte ich auch etwas platt. Ich könnte natürlich auch noch mehr dazu sagen.

Die eine Sache ist Folgende. Es gibt so viele Modelle der mehrsprachigen Erziehung, wie es Familien gibt. Das gilt, wenn man das auf die Familien bezieht.

Das andere ist das, was ich Eltern immer rate, und zwar unabhängig davon, wie ihr mehrsprachiger Hintergrund ist. Ich rate: Kommunizieren Sie in erster Linie in der Sprache mit Ihrem Kind, in der Sie die beste emotionale Beziehung zu Ihrem Kind aufbauen können. Wenn Sie sich überlegen, ob Sie mehrsprachig erziehen wollen, überlegen Sie zuerst, welche Ziele Sie damit erreichen wollen. Was soll das Kind später können? Wollen Sie, dass es sich später mit der Oma im Iran unterhalten kann, oder soll es in China in Peking studieren? Das sind ganz unterschiedliche Wege.

Danach müssen Sie klären: Haben Sie die Ressourcen dazu? Welche Rahmenbedingungen brauchen Sie noch? – Das ist dann eine Entscheidung, die ziemlich lange gelten soll.

Abg. **Barbara Cárdenas**: Ich habe zwei Fragen zu den Kindertagesstätten und zwei Fragen zu ihrem Fortbildungsangebot.

Zum einen wollte ich zum Fortbildungsangebot einfach einmal hören, ob auch Fortbildung für Unterricht in den Sekundarstufen hinsichtlich interkulturelle Bildung, Erziehung oder Mehrsprachigkeit nachgefragt wird. Denn wir haben heute Morgen festgestellt, dass das eigentlich ein ganz wichtiger Bereich ist, in dem noch zu wenig getan wird.

Das Zweite ist Folgendes. Wir sprechen immer von Deutsch als Zweitsprache. Inwiefern kann der ganz normale Deutschunterricht die besonderen Bedürfnisse der Kinder mit einer anderen Muttersprache abdecken? Inwieweit geschieht das bereits? Inwieweit muss Deutsch als Zweitsprache eigentlich angeboten werden?

Ich weiß nur, dass das in Marburg anscheinend regelmäßig angeboten wird. Ich kenne das von anderen Städten nicht. Vielleicht können Sie dazu noch etwas sagen.

Dann habe ich noch zwei Fragen zum Thema Kindertagesstätten. Da habe ich etwas nicht ganz verstanden. Sie haben gesagt, es wäre gut, die Elternvereine einzubeziehen. Ich würde gerne wissen, weshalb das sinnvoll ist und wie man sich das vorstellen soll.

Das Zweite betrifft die Förderung im Alltag. Dazu habe ich eine Frage. Wir haben morgen auch darüber gesprochen, dass es wichtig ist, die Förderung im Alltag über gute Sprache, aber z. B. auch mithilfe der Sprache der Erzieherinnen und Erzieher gezielt zu machen.

Dazu frage ich mich immer noch etwas. Wenn wir gute Bedingungen hätten, also kleinere Gruppen und gut ausgebildete Erzieherinnen, inwieweit wäre dann die Möglichkeit gegeben, in diesen kleineren Gruppen mit den Kindern so zu arbeiten, dass spezielle Sprachprogramme eigentlich überflüssig würden bzw. nur noch für die Kinder notwendig wären, die Sprachauffälligkeiten haben, die nicht nur mehrsprachige Kinder betreffen. Denn es gibt auch Kinder deutscher Sprache mit Sprachauffälligkeiten. Da bin ich immer hin und hergerissen. Inwieweit wären diese Programme wirklich notwendig, wenn wir gute Bedingungen hätten?

Frau **Ringler**: Ich möchte zunächst etwas zu Ihrer Frage zu der Sekundarstufe und den Anfragen dazu sagen. Das ist jetzt natürlich eine sehr punktuelle Wahrnehmung und Erfahrung, aus der heraus ich berichten kann. Wir haben sehr wenig Anfragen von Schulen, obwohl immer wieder einzelne Lehrer Bedarf sehen und Vorstöße gemacht werden. Aber viel stärker arbeitet man da im vorschulischen Bereich. Da ist man auch flexibler. So erlebe auch ich das. Hier sehe ich eine besondere Chance in der Teambegleitung und in der Teamfortbildung.

Für die Schule haben wir sehr festgeschriebene Formen der Aus- und Fortbildung der Lehrerschaft. Das ist nicht immer ganz kompatibel mit dem Angebot, das wir leisten können.

Jetzt möchte ich auf das Angebot „Deutsch als Zweitsprache“ an den Schulen zu sprechen kommen. Da kann ich Ihnen keinen umfassenden Überblick geben. Ich weiß nur, dass einige Schulen das als zusätzliches Angebot haben.

Es gibt mittlerweile – das ist durchaus lobenswert – Studiengänge, die zum Lehrer für das Fach „Deutsch als Zweitsprache“ ausbilden. Diese Lehrkräfte haben das Problem, dass sie an deutschen Schulen keine Anstellung finden. Ich weiß, dass viele von denen nach

China gehen, um dort Deutsch für zukünftige Fachkräfte zu unterrichten. Das sage ich jetzt einmal so.

Die Elternvereine einzubinden ist für mich eher ein partizipatorischer Ansatz. Die Elternvereine der Migranten sollten auch in der Bildungsplanung stärker berücksichtigt werden. Das könnte auch im Rahmen solcher Anhörungen geschehen. Sie könnten auch in den Arbeitsgruppen in den Ministerien mit eingebunden werden. Es gibt auf Bundesebene entsprechende Ansätze. Bei den Elternvereinen der Migranten gibt es dazu Bereitschaft.

Nun möchte ich auf Ihre Frage zu den Kleingruppen und den Strukturellen Bedingungen zu sprechen kommen. Wenn sich die strukturellen Rahmenbedingungen verbessern würden, würde das natürlich grundsätzlich die Arbeit erleichtern. Ich meine also mehr kleine Gruppen und mehr spezifische Angebote. Wenn Sie eine Gruppe haben, in der 70 % oder 80 % Kinder mit nicht deutscher Familiensprache zusammen sind, dann können Sie dort nicht so arbeiten, dass Sie nur einmal am Tag die entsprechenden Kinder eine halbe Stunde lang zur Sprachförderung „Deutsch als Zweitsprache“ herausziehen. Das reicht für diese Kinder nicht mehr. Da bedarf es natürlich mehr Personals und mehr Ressourcen, um da ergänzende Strukturen einzubauen.

Abg. **Heike Habermann:** Frau Ringler, könnten Sie mir eine Einschätzung Ihres Verbandes zu dem Thema Anerkennung der Herkunftssprache als erste Fremdsprache geben?

Frau **Ringler:** Meines Wissens nach wird das in den Bundesländern unterschiedlich geregelt. Unser Verband würde eine verstärkte Einbindung begrüßen. Mehr kann ich Ihnen im Detail dazu nicht sagen.

Stellv. Vors. Abg. **Gerhard Merz:** Ich sehe jetzt keine Wortmeldungen mehr. Wir bedanken uns bei Ihnen ganz herzlich.

Herr **Di Benedetto:** Auch hier möchte ich ganz kurz und thesenartig einen Auszug aus unserem sogenannten Aktionsprogramm machen, das wir im vergangenen Jahr erstellt haben. In Sachen Bildung haben wir die aus unserer Sicht wichtigsten Punkte noch einmal für die heutige Sitzung zusammengefasst.

Wie für die gesamte Bundesrepublik gilt auch für Hessen, dass die Zahl der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund bei allgemein sinkenden Geburtenzahlen tendenziell zunimmt. Ich glaube, das ist nichts Neues. Mittlerweile entstammen gut ein Drittel der in Hessen lebenden Kinder unter zwölf Jahren aus Zuwandererfamilien oder binationalen Ehen und Partnerschaften. Wir sind der Meinung, dass dies bei einer an der Lebenswirklichkeit orientierten Schule und Bildungspolitik Beachtung finden muss.

Hieraus erwachsen insbesondere Herausforderungen, die zukünftig einer noch viel stärkeren Zuwendung bedürfen. Nur so lassen sich Fehlentwicklungen schon frühzeitig vermeiden, die andernfalls zu einem späteren Zeitpunkt ressourcenintensiv behoben werden müssten. Das klingt alles so selbstverständlich. Aber ich glaube, es hapert genau an der Umsetzung dessen, was die Daten und Fakten uns zeigen.

Bei dieser Passage muss ich immer wieder an das sogenannte Kühn-Memorandum denken. Sie wissen, Herr Kühn war der erste Beauftragte der Bundesregierung. Er hat schon Ende der Siebzigerjahre genau das vorhergesagt, was heute geschieht. Er hat das Dilemma vorhergesagt, das wir gerade im Bildungssektor haben. Wir müssen uns tatsächlich langsam daran machen, das umzusetzen, von dem wir alle überzeugt sind, dass es wichtig ist.

Eine dieser Herausforderungen ist die Frage nach dem Rahmen, der vorhanden sein muss, damit alle Kinder und Jugendlichen gleichermaßen und unabhängig von Herkunft und Status ihre individuellen Entwicklungsmöglichkeiten und Chancen wahrnehmen können, ohne Gefahr laufen zu müssen, schon frühzeitig ausgegrenzt und benachteiligt zu werden.

Die Unterversorgung mit Ressourcen wird bei allem sehr deutlich. Sie haben es jetzt auch noch einmal gesagt. Das gilt sowohl für die personelle, die finanzielle als auch die sächliche Seite. Darunter leidet die gesamte Bildung seit Jahrzehnten. Es muss in der Tat versucht werden, das umgehend zu beenden. Das ist auch etwas, was seit Jahrzehnten immer wieder auf den Tisch kommt. Obwohl wir sehr viele Studien haben, die besagen, in welche Richtung man sich bewegen müsste, hapert es immer noch an der Umsetzung.

Auch im hessischen Schul- und Bildungssystem laufen insbesondere Schülerinnen und Schüler aus Zuwandererfamilien Gefahr, abgehängt zu werden. Ich denke, auch da sprechen die Zahlen für sich. Die in den letzten Jahren in Hessen vorgenommenen schulorganisatorischen Veränderungen, z. B. die faktische Abschaffung der Förderstufe und der integrierten Gesamtschule, die Verkürzung der Schulzeit und die Verdichtung des Stoffes usw., haben diesen Trend sicherlich noch beschleunigt. Systemimmanente Benachteiligungen bestimmter Schülergruppen sind offenkundig. Hier meine ich in erster Linie Kinder mit Migrationshintergrund. Das haben wir heute auch mehrmals gehört. Einer hohen Zahl Schulabbrecher oder einem überproportional hohen Anteil unter den Haupt- und Förderschülern stehen nur niedrige Zahlen hinsichtlich ihres Anteils im gymnasialen Bildungsgang gegenüber. Das gilt, obwohl wir inzwischen von der zweiten oder dritten Generation sprechen können. Es geht also um Kinder, die hier geboren sind und die wahrscheinlich noch nie in der sogenannten Heimat waren.

Bei den hohen Bildungsniveaus sind sie natürlich unterrepräsentiert. Bei den niedrigen Bildungsniveaus sind sie überrepräsentiert. Interessant hierbei ist, dass es auch Studien gibt, die besagen, dass z. B. Seiteneinsteiger zum Teil besser dastehen als Kinder, die hier zur Welt gekommen und aufgewachsen sind. Ich denke, das lässt eindeutig darauf schließen, dass es tatsächlich das hiesige Bildungssystem ist, das einfach nicht in der Lage ist, auf diese Problematiken einzugehen.

Ein grundlegender und umfassender organisatorischer, struktureller und inhaltlicher Paradigmenwechsel bei der Schul- und Bildungspolitik ist daher absolut notwendig. Auch das ist nichts Neues. Aber wir schaffen das in der Tat nicht umzusetzen.

Langes gemeinsames Lernen, eine Binnendifferenzierung statt Kurseinstufung, eine flächendeckende Förderstufe und eine gebührende Berücksichtigung der individuellen Entwicklungsphasen, der Ausbau der integrierten Gesamtschule, die Abschaffung der Haupt- und Förderschulen und die Förderung in der Regelschule seien hier als Stichworte genannt. Dazu gehört auch der flächendeckende Ausbau qualifizierter Ganztagschulen, die diesen Namen tatsächlich auch verdienen.

Interkulturelle Aspekte und Qualifikationen müssen verstärkt verbindlicher Bestandteil der Lehrer- und Erzieherausbildung und der Fortbildung werden. Der Anteil der Pädagogen mit Migrationshintergrund bzw. der Erzieherinnen und Erzieher mit Migrationshintergrund an den Schulen oder vorschulischen Einrichtungen ist zu erhöhen. Damit ließe sich die Akzeptanz dieser Bildungsorte erhöhen und ihre Integrationskraft stärken. Auch eine umfassende Überarbeitung der entsprechenden Schulbücher und Lehrmaterialien mit Blick auf diesen Kontext und in Bezug auf die multiethnische Realität könnten einiges bewirken. – Vielen Dank.

Abg. **Alexander Bauer:** Ich habe jetzt eine systemische Frage. Das ist eine Stellungnahme der AGAH. Die muss jetzt nicht kommentiert werden. Aber das steht dann so im Protokoll. Ich möchte eines dazu sagen. Auch wenn dem nicht widersprochen wird, ist das am Ende nicht die konsensuale Meinung der hier Beteiligten.

Ich denke, das muss auch die AGAH zur Kenntnis nehmen: Gerade was die Ressourcen betrifft, möchte ich zumindest zu Protokoll geben, dass die Lehrerversorgung, die Unterrichtsversorgung und auch die Ressourcenausstattung der Schulen zumindest in Hessen einen Höchststand erreicht hat. Nach meiner Einschätzung trifft die eine Aussage, dass die Unterversorgung bei den Ressourcen seit Jahrzehnten in Hessen Gegenstand der politischen Diskussion sei, nicht zu. Dagegen sprechen auch die Zahlen. Es gibt die systematische Unterstützung durch die SchuB-Klassen. Da wird Hauptschülern gezielt geholfen. Das ist sicherlich ein Instrument, das parteiübergreifend anerkannt wird. Das ist innerhalb der Systematik.

Ich will nicht, dass es jetzt zu einer Schuldebatte kommt. Aber es gibt Maßnahmen, die Hauptschülern gezielt helfen, die auch über Parteigrenzen hinweg Anerkennung finden.

Stellv. Vors. Abg. **Gerhard Merz:** Es muss in der Tat nicht alles kommentiert werden. Was wir gemeinsam und einvernehmlich festhalten, das legen wir mit dem Bericht fest. Wenn das hier unwidersprochen bleibt, muss das also nicht von vornherein heißen, dass das einvernehmlich ist. Wir sind ausreichend erfahren, um zu wissen, dass das nun zu den Dingen gehört, die hier nicht einvernehmlich behandelt werden.

Wie dem auch immer sei. Ich frage jetzt der guten Ordnung halber noch einmal nach. Auf der Liste steht auch immer das Statistische Landesamt. Ich gehe einmal davon aus, dass die Aussage von vorhin, dass Sie Ihren schriftlichen Stellungnahmen nichts hinzufügen wollen, immer noch gilt.

(Herr Müller: Ja!)

– Das gilt immer noch. Danke schön.

Dann wären wir jetzt am Ende einer langen Sitzung angelangt. Mir bleibt eigentlich nichts anderes übrig, als zu sagen, dass wir im Obleutegespräch vielleicht auch noch einmal über unser Verfahren sprechen müssen. Ich glaube, nach dem heutigen Tag ist es schon erforderlich, dass wir unser Verfahren noch einmal im Laufe der Entwicklung überprüfen.

Ansonsten bleibt mir nichts anderes übrig, als Ihnen allen miteinander für Ihre Geduld und für die intensive Mitarbeit zu danken. Ich wünsche Ihnen ein schönes Wochenende.

Einen ganz besonderen herzlichen Dank möchte ich noch einmal an alle Sachverständigen dafür richten, dass Sie sich mit Ihrem umfangreichen Fachwissen zur Verfügung gestellt haben. Danke schön.

Wiesbaden, 11. Juni 2010